



Universitat de Lleida

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Juan Antonio Andueza Azcona

Dipòsit Legal: L.875-2015

<http://hdl.handle.net/10803/306602>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



**Universitat
de Lleida**



UNIVERSIDAD DE LLEIDA

Departamento de Geografía y Sociología

Facultad de Letras

INEFC-LLEIDA

Programa de doctorado

*“Actividades físico-deportivas y recreativo-turísticas
en el medio natural. Bienio 1996-1998”*

**EDUCAR LAS RELACIONES INTERPERSONALES
A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA**

TESIS DOCTORAL presentada por:

D. Juan Antonio Andueza Azcona

Para optar al título de:

Doctor por la Universidad de Lleida

Dirigida por:

Dr. Pere Lavega i Burgués

Lleida, 2015.

SUMARIO

SUMARIO	1
LISTADO DE TABLAS	8
LISTADO DE FIGURAS	9
AGRADECIMIENTOS	17
ADVERTENCIA	18
RESUMEN	19
RESUM	20
ABSTRACT	21
RESUMÉ	22
I.INTRODUCCIÓN	23
II. MARCO TEÓRICO	32
1.PROGRAMAS PARA MEJORAR LAS RELACIONES INTERPERSONALES	32
1.1. EL PLAN DE CONVIVENCIA EN EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO	32
<i>1.1.1. Niveles de intervención del Plan de Convivencia.</i>	38
1.2. LA PROGRAMACIÓN ANUAL EN EL ÁREA DE EF	47
<i>1.2.1. Aportación del área de EF a la competencia social y ciudadana.</i>	47
<i>1.2.2. Objetivos generales del área de Educación Física.</i>	48
<i>1.2.3. Los contenidos y los criterios de evaluación en Educación Física.</i>	49
1.3. UNIDADES DE PROGRAMACIÓN.....	53
<i>1.3.1. Programas de intervención de nivel 1, valores y actitudes.</i>	53
<i>1.3.2. Programas de intervención de nivel 2, basados en la resolución de conflictos.</i>	54
<i>1.3.3. Programa de intervención de nivel 3, sobre la contribución a una cultura de paz.</i>	58
2. EDUCAR LAS RELACIONES INTERPERSONALES DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA	63
2.1. HACIA UNA EDUCACIÓN FÍSICA MODERNA.....	63
2.2. LAS TAREAS MOTRICES Y SU LÓGICA INTERNA	65
2.3. LA CLASIFICACIÓN DE LAS SITUACIONES MOTRICES.....	66
2.4. LA RELACIÓN CON LOS DEMÁS	69
<i>2.4.1. Interacción motriz.</i>	69

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

2.4.2. Red de comunicación motriz	72
2.4.3. Red de interacción de marca.	75
2.4.4. Red de cambios de roles.	78
2.5. LA RELACIÓN CON EL ESPACIO, CON EL TIEMPO Y CON EL MATERIAL	80
2.5.1.-La relación con el espacio.....	81
2.5.2.-La relación con el tiempo.	85
2.5.3. La relación con el material.....	89
2.6. LOS DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ.....	90
2.6.1. Dominio 1. Los juegos en solitario (psicomotores) en un medio estable.....	91
2.6.2. Dominio 2. Los juegos de colaboración en un medio estable.....	95
2.6.3. Dominio 3. Los juegos de oposición en un medio estable.	101
2.6.4. Dominio 4. Los juegos de cooperación-oposición en un medio estable.	106
2.7. LA EF COMO PEDAGOGÍA DE LAS CONDUCTAS MOTRICES	112
2.7.1. Concepto de conducta motriz.....	112
3. LAS RELACIONES INTERPERSONALES DESDE UN PUNTO DE VISTA SOCIOMÉTRICO.....	115
3.1. LAS RELACIONES INTERPERSONALES DESDE UN PUNTO DE VISTA SOCIOMÉTRICO	116
3.1.1. Conceptos básicos.....	118
3.1.2. Los tipos de relaciones interpersonales.....	120
3.1.3. Las relaciones interpersonales y el estatus sociométrico.	130
3.1.4. Las relaciones interpersonales y las redes en los grupos de clase: leyes, propiedades y configuraciones sociométricas.....	133
3.2. LA GESTIÓN DE LAS VARIABLES QUE AFECTAN A LAS RELACIONES INTERPERSONALES	140
3.2.1. La edad.	140
3.2.2. El género.....	147
3.2.3. La procedencia cultural.....	153
3.2.4. El estatus social.	158
3.2.5. La pertenencia a un subgrupo.	159
4.RECAPITULACIÓN.....	162

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

5.OBJETO DE ESTUDIO	168
5.1.OBJETIVOS	168
III. MARCO METODOLÓGICO	170
1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	170
1.1. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	170
1.2. LA QUASIEXPERIMENTACIÓN.....	172
<i>1.2.1. Los grupos de muestra. El estudio de casos.</i>	<i>172</i>
<i>1.2.2. La secuencia de intervención. El estudio longitudinal.</i>	<i>172</i>
<i>1.2.3. La observación. El cuestionario sociométrico.....</i>	<i>173</i>
2. PARTICIPANTES.....	174
3. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS	175
3.1. ROL DE INVESTIGADOR.....	175
3.2. LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN.....	176
<i>3.2.1. Programa del dominio psicomotor.</i>	<i>178</i>
<i>3.2.2. Programa basado en el dominio de cooperación.</i>	<i>182</i>
<i>3.2.3. Programa basado en el dominio de cooperación-oposición.....</i>	<i>188</i>
<i>3.2.4. Programa basado en el dominio de oposición.....</i>	<i>192</i>
3.3. EL CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO.....	197
<i>3.2.1. Elaboración del cuestionario sociométrico.</i>	<i>198</i>
<i>3.2.2. Administración del cuestionario sociométrico.....</i>	<i>200</i>
<i>3.2.3. Recogida de datos en el cuestionario sociométrico.</i>	<i>201</i>
<i>3.2.4. Análisis de los datos de la sociomatrix.</i>	<i>211</i>
<i>3.2.5.La representación gráfica de los datos extraídos del test sociométrico.</i>	<i>211</i>
<i>3.2.6.Símbolos en la representación gráfica.....</i>	<i>213</i>
4. ANÁLISIS DE DATOS	216
4.1. VOLUMEN INTERACTIVO	217
<i>4.1.1. Totalidad de díadas.</i>	<i>218</i>
4.2. ANÁLISIS DE DATOS SEGÚN LA PERSPECTIVA GRUPAL.....	220
<i>4.2.1. Cohesión del grupo de clase.</i>	<i>220</i>
<i>4.2.2. La dinámica de los subgrupos.</i>	<i>221</i>

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

4.2.3. <i>La estructura de los subgrupos.</i>	224
4.2.4. <i>Las díadas en función de la diversidad.</i>	227
5. CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN: CRITERIOS DE CREDIBILIDAD	230
5.1. CREDIBILIDAD.....	230
5.2. APLICABILIDAD.....	232
5.3. CONSISTENCIA.....	233
5.3.1. <i>El intervalo de tiempo.</i>	234
5.3.2. <i>El procedimiento.</i>	234
5.3.2. <i>Edad.</i>	235
5.3.3. <i>La muestra.</i>	235
5.3.4. <i>El nivel de cohesión de partida.</i>	236
5.3.4. <i>Los criterios de cuestionario sociométrico.</i>	236
5.4. NEUTRALIDAD.....	238
6. LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN.....	238
IV. RESULTADOS	241
1. INCIDENCIA DE LOS DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ EN EL VOLUMEN INTERACTIVO DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y SU RELACIÓN CON EL GÉNERO Y LA PROCEDENCIA CULTURAL DEL ALUMNADO.....	242
1.1. UNIDAD DIDÁCTICA DEL DOMINIO PSICOMOTOR (UD 2).....	242
1.1.1. <i>Totalidad de díadas.</i>	242
1.1.2. <i>Díadas por modalidad: elección y rechazo.</i>	243
1.1.3. <i>Tipos de díadas.</i>	246
1.2. UNIDAD DIDÁCTICA DEL DOMINIO DE COOPERACIÓN (UD 4).....	251
1.2.1. <i>Totalidad de díadas.</i>	251
1.2.2. <i>Díadas por modalidad: elección y rechazo.</i>	252
1.2.3. <i>Tipos de díadas.</i>	255
1.3. UNIDAD DIDÁCTICA DEL DOMINIO COOPERACIÓN-OPOSICIÓN (UD 5).....	260
1.3.1. <i>Totalidad de díadas.</i>	260
1.3.2. <i>Díadas por modalidad: elección y rechazo.</i>	261
1.3.3. <i>Tipos de díadas.</i>	264

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

1.4 UNIDAD DIDÁCTICA DEL DOMINIO DE OPOSICIÓN (UD 7)	268
1.4.1. <i>Totalidad de díadas.</i>	268
1.4.2. <i>Díadas por modalidad: elección y rechazo.</i>	269
1.4.3. <i>Tipos de díadas.</i>	272
2. INCIDENCIA DE LOS DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ SOBRE LA PERSPECTIVA GRUPAL DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y SU RELACIÓN CON EL GÉNERO Y LA PROCEDENCIA CULTURAL DEL ALUMNADO	276
2.1. UNIDAD DIDÁCTICA DEL DOMINIO PSICOMOTOR (UD 2).....	276
2.1.1 <i>Cohesión del grupo de clase.</i>	276
2.1.2. <i>La pertenencia a un subgrupo.</i>	277
2.1.3. <i>La estructura de los subgrupos.</i>	279
2.1.4. <i>La dinámica del grupo de clase.</i>	284
2.2. UNIDAD DIDÁCTICA DE COOPERACIÓN (UD 4)	292
2.2.1 <i>Cohesión del grupo de clase.</i>	292
2.2.2. <i>La pertenencia a un subgrupo.</i>	292
2.2.3. <i>La estructura de los subgrupos.</i>	295
2.2.4. <i>La dinámica del grupo de clase.</i>	300
2.3. UNIDAD DIDÁCTICA DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN (UD 5)	309
2.3.1 <i>Cohesión del grupo de clase.</i>	309
2.3.2. <i>La pertenencia a un subgrupo.</i>	309
2.3.3. <i>La estructura de los subgrupos.</i>	312
2.3.4. <i>La dinámica del grupo de clase.</i>	317
2.4. PERSPECTIVA GRUPAL EN LA UNIDAD DIDÁCTICA DE OPOSICIÓN (UD7).....	326
2.4.1. <i>Cohesión del grupo de clase.</i>	326
2.4.2. <i>La pertenencia a un subgrupo.</i>	326
2.4.3. <i>La estructura de los subgrupos.</i>	329
2.4.4. <i>La dinámica del grupo de clase.</i>	334
V. DISCUSIÓN.....	343
OBJETIVO 1. IDENTIFICAR LOS EFECTOS DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS DE DIFERENTES DOMINIOS DE	

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

ACCIÓN MOTRIZ SOBRE EL VOLUMEN INTERACTIVO DE LAS DÍADAS, Y SU RELACIÓN CON LA PROCEDENCIA CULTURAL Y EL GÉNERO DEL ALUMNADO.	345
<i>H1. Los dominios de acción motriz generan efectos desiguales sobre el número de díadas.</i>	<i>345</i>
<i>H2. Los dominios de acción motriz generan efectos desiguales sobre las díadas de elección y rechazo.</i>	<i>347</i>
<i>H3. La variable género origina efectos desiguales sobre el tipo de díadas de elección y de rechazo en los programas basados en distintos dominios de acción motriz.</i>	<i>357</i>
<i>H4. La variable procedencia cultural origina efectos desiguales sobre el tipo de díadas de elección y de rechazo en los programas basados en distintos dominios de acción motriz.</i>	<i>364</i>
OBJETIVO 2. IDENTIFICAR LOS EFECTOS DE LOS PROGRAMAS DE DIFERENTES DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ SOBRE LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y SU RELACIÓN CON EL GÉNERO Y LA PROCEDENCIA CULTURAL DEL ALUMNADO, DESDE LA PERSPECTIVA GRUPAL.	371
<i>H5. Los dominios de acción motriz originan efectos desiguales sobre la pertenencia al subgrupo (alumnos integrados, aislados, y en conflicto).</i>	<i>371</i>
<i>H6. Los dominios de acción motriz originan efectos desiguales sobre los indicadores del grupo clase (Índice de Cohesión Grupal –ICG- e Índice de Disociación Grupal –IDG-).</i>	<i>375</i>
<i>H7. Los dominios de acción motriz originan efectos desiguales sobre el número de subgrupos y sus propiedades (conexión en cadena, vulnerabilidad y densidad).</i>	<i>377</i>
<i>H8. Los dominios de acción motriz originan efectos desiguales sobre la dinámica del grupo-clase (relaciones intragrupal, intergrupales, de los subgrupos con los aislados y entre los aislados).</i>	<i>383</i>
VI. CONCLUSIONES	393
1. CONCLUSIONES EN TORNO A LOS EFECTOS DE LOS DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ SOBRE LAS RELACIONES INTERPERSONALES	393
2. RECOMENDACIONES PARA EL MAESTRO DE EDUCACIÓN FÍSICA	399
2.1. IMPLICACIÓN EN EL PLAN DE CONVIVENCIA.	399
2.2. LA SECUENCIACIÓN DE LAS UNIDADES DE PROGRAMACIÓN.	399
2.3. ROL DE MAESTRO EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	402
2.4. EL CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO.	403
2.5. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.	403
3. LA TRANSFORMACIÓN DE LAS TAREAS MOTRICES COMO RECURSO DIDÁCTICO	404
VII. LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN Y PERSPECTIVAS DE FUTURO	406
1. LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN.	406
2. PERSPECTIVAS DE FUTURO	407

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	410
IX. ANEXOS	498
ANEXO I. MANIFIESTO 2000.....	498
ANEXO II. ANÁLISIS PRAXIOLÓGICO DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS.	501
ANEXO III. MATRICES DE TRANSICIÓN.....	519
ANEXO IV. TABLAS DE DATOS.	570
ANEXO V. DIANAS SOCIOMÉTRICAS.....	587

LISTADO DE TABLAS

TABLA 1. OBJETIVO B. POTENCIAR LA EQUIDAD EDUCATIVA Y EL RESPECTO A LA DIVERSIDAD (ADAPTADO DE DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, 2012, PP.42-44)	37
TABLA 2. OBJETIVO G. CONTRIBUIR UNA CULTURA DE LA PAZ Y LA NO VIOLENCIA, JUNTAMENTE CON LOS VALORES QUE HACEN POSIBLE PRESERVAR Y ENRIQUECER LA VIDA DE TODAS LAS PERSONAS (ADAPTADO DE DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, 2012, P. 50).	38
TABLA 3. CAPACIDADES A DESARROLLAR EN CADA NIVEL DE INTERVENCIÓN DEL PLAN DE CONVIVENCIA (ADAPTADO DE DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ 2012, PP.21-22).	39
TABLA 4. CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL CICLO INICIAL ORGANIZADOS POR NIVELES DE INTERVENCIÓN (ADAPTADO DEL DECRETO 142/2007, PP-21861).....	50
TABLA 5. CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL CICLO MEDIO ORGANIZADOS POR NIVELES DE INTERVENCIÓN (ADAPTADO DEL DECRETO 142/2007, PP-21861-21682).	51
TABLA 6. CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL CICLO SUPERIOR ORGANIZADOS POR NIVELES DE INTERVENCIÓN (ADAPTADO DEL DECRETO 142/2007, P.21862).....	52
TABLA 7. VARIABLES DE ANÁLISIS DE LA LÓGICA INTERNA DE LOS JUEGOS DEL DOMINIO PSICOMOTOR.....	94
TABLA 8. VARIABLES DE ANÁLISIS DE LA LÓGICA INTERNA DE LOS JUEGOS DEL DOMINIO DE COOPERACIÓN	100
TABLA 9. VARIABLES DE ANÁLISIS DE LA LÓGICA INTERNA DE LOS JUEGOS DEL DOMINIO DE OPOSICIÓN.....	105
TABLA 10. VARIABLES DE ANÁLISIS DE LA LÓGICA INTERNA DE LOS JUEGOS DEL DOMINIO DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN	111
TABLA 11. LOS ALUMNOS Y SU DISPOSICIÓN FRENTE AL LIDERAZGO (ELABORACIÓN PROPIA).	144
TABLA 12. DISEÑO QUASIEXPERIMENTAL CON MUESTRAS DISTINTAS Y VARIOS NIVELES DE LA VARIABLE EXPERIMENTAL	173
TABLA 13. DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS	177
TABLA 14. TEMPORIZACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS DEL OBJETO DE ESTUDIO.	178
TABLA 15. FASES LLEVADAS A CABO DURANTE EL PASAJE DEL CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO.....	197
TABLA 16. FORMA ABREVIADA DEL CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO.....	199
TABLA 17. CONSTRUCCIÓN DE LA SOCIOMATRIZ SIMPLE.....	202
TABLA 18. SOCIOMATRIZ PARA EL ÍNDICE DE POPULARIDAD (IP)	202
TABLA 19. SOCIOMATRIZ PARA EL ÍNDICE DE POPULARIDAD (IP) CON SUMATORIO DE DESIGNACIONES	203
TABLA 20. SOCIOMATRIZ PARA EL ÍNDICE DE POPULARIDAD (IP) CON SUMATORIO DE DESIGNACIONES	204
TABLA 21. SOCIOMATRIZ COMPLETA CON LAS DÍADAS DE LAS CUATRO PREGUNTAS.....	210
TABLA 22. TIPOS DE INFORMACIÓN SOBRE EL VOLUMEN INTERACTIVO.	218
TABLA 23. APARTADOS DESDE LA PERSPECTIVA GRUPAL.....	220
TABLA 24. APARTADOS DE ANÁLISIS DE LA COHESIÓN DEL GRUPO.	220

LISTADO DE FIGURAS

FIGURA 1. TOMADO DEL DOCUMENTO DEL CURRÍCULUM A LES PROGRAMACIONS (DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, 2009).....	34
FIGURA 2. LOS VALORES DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES.....	43
FIGURA 3. ESQUEMA DEL CAPÍTULO 1. PROGRAMAS PARA MEJORAR LAS RELACIONES INTERPERSONALES.....	62
FIGURA 4. RASGOS PERTINENTES DE LA LÓGICA INTERNA.....	65
FIGURA 5. CLASIFICACIÓN DE LAS SITUACIONES MOTRICES EN FORMA DE ÁRBOL -TOMADO DE PARLEBAS 2001, p.61.	67
FIGURA 6. CLASIFICACIÓN DE LAS SITUACIONES MOTRICES EN FORMA DE SIMPLEX-S3-TOMADO DE (PARLEBAS 2001, P.62)-.....	67
FIGURA 7. SITUACIONES MOTRICES SEGÚN LA FORMA DE ÁRBOL -TOMADO DE PARLEBAS, 2001, P. 61.	68
FIGURA 8. SITUACIONES MOTRICES DEL ESTUDIO SEGÚN EL SIMPLEX-S3-TOMADO DE PARLEBAS, 2001, P. 62.....	69
FIGURA 9. TIPOS DE SITUACIONES MOTRICES SEGÚN EL CRITERIO DE INTERACCIÓN MOTRIZ.....	70
FIGURA 10. TIPOS DE SITUACIONES PSICOMOTRICES.....	71
FIGURA 11. TIPOS DE SITUACIONES SOCIOMOTRICES.	72
FIGURA 12. TIPOS DE REDES DE COMUNICACIÓN MOTRIZ.	73
FIGURA 13. LA RED EXCLUSIVA ESTABLE COMO RED DE COMUNICACIÓN MOTRIZ SEGÚN EL PUNTO DE VISTA SINCRÓNICO O DIACRÓNICO.....	74
FIGURA 14. LA RED DE INTERACCIÓN DE MARCA COMO SUBCONJUNTO DE LA RED DE COMUNICACIÓN MOTRIZ.....	75
FIGURA 15. RED DE INTERACCIÓN DE MARCA EXCLUSIVAMENTE ANTAGONISTA (BALONMANO).	76
FIGURA 16. RED DE INTERACCIÓN DE MARCA EXCLUSIVAMENTE COOPERATIVA (JUEGO DE LOS 10 PASES).	77
FIGURA 17. RED DE INTERACCIÓN DE MARCA MIXTA (JUEGO DEL MARRO).	78
FIGURA 18. RED DE CAMBIO DE ROL FIJO.	80
FIGURA 19. RED DE CAMBIO DE ROL LOCAL.....	80
FIGURA 20. DOMINIO PSICOMOTOR EN UN MEDIO ESTABLE.....	91
FIGURA 21. RED 1-EXCLUSIVA ESTABLE DE INDIVIDUOS.....	91
FIGURA 22. DOMINIO DE COOPERACIÓN EN UN MEDIO ESTABLE.....	95
FIGURA 23. RED 1-EXCLUSIVA ESTABLE POR EQUIPOS.....	95
FIGURA 24. DOMINIO DE OPOSICIÓN EN UN MEDIO ESTABLE.....	101
FIGURA 25. RED 2-EXCLUSIVA ESTABLE DE INDIVIDUOS.....	102
FIGURA 26. DOMINIO DE COOPERACIÓN OPOSICIÓN EN UN MEDIO ESTABLE.....	106
FIGURA 27. RED 2-EXCLUSIVA ESTABLE POR EQUIPOS.....	107
FIGURA 28. ESQUEMA DEL CAPÍTULO 2. EDUCAR LAS RELACIONES DESDE LA EF.....	114
FIGURA 29. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL “TELE”.....	119
FIGURA 30. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL “ÁTOMO SOCIAL”.....	119
FIGURA 31. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE UNA “RED SOCIOMÉTRICA”.....	119

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

FIGURA 32. TRES MANIFESTACIONES DE DÍADA SEGÚN EL SENTIDO DE LA RELACIÓN.	120
FIGURA 33. MODALIDADES DE DÍADAS.	121
FIGURA 34. DÍADAS DEL BLOQUE REAL SEGÚN LA MODALIDAD DE ELECCIÓN Y RECHAZO.	127
FIGURA 35. DÍADAS DEL BLOQUE PERCIBIDO SEGÚN LA MODALIDAD DE ELECCIÓN Y RECHAZO.	127
FIGURA 36. DÍADAS COMPLETAS DE ELECCIÓN O DE RECHAZO CON VALENCIA +4/-4.	129
FIGURA 37. DÍADAS INCOMPLETAS CON RECIPROCIDAD REAL DE ELECCIÓN O DE RECHAZO, Y VALENCIA +3/-3.	129
FIGURA 38. DÍADAS INCOMPLETAS CON RECIPROCIDAD PERCIBIDA DE ELECCIÓN O DE RECHAZO, Y VALENCIA +3/-3.	129
FIGURA 39. DÍADAS SIMPLES CON RECIPROCIDAD REAL DE ELECCIÓN O DE RECHAZO, Y VALENCIA +2/-2.	130
FIGURA 40. DÍADAS SIMPLES CON RECIPROCIDAD PERCIBIDA DE ELECCIÓN O DE RECHAZO, Y VALENCIA +2/-2.	130
FIGURA 41. DISTRIBUCIÓN DE LOS ROLES SOCIOMÉTRICOS EN FUNCIÓN DEL IMPACTO Y LA PREFERENCIA SOCIAL.	131
FIGURA 42. ESTRUCTURAS DE RELACIONES SEGÚN LA LEY DE BAVELAS(TOMADO EN BASTIN 1965, P.134).	134
FIGURA 43. CADENA DE ORDEN 3.	135
FIGURA 44. RED DE RELACIONES EN PAREJA.	137
FIGURA 45. RED DE RELACIONES EN TRÍO.	137
FIGURA 46. RED DE RELACIONES EN CADENA.	138
FIGURA 47. RED DE RELACIONES EN RACIMO.	138
FIGURA 48. RED DE RELACIONES EN CÍRCULO.	139
FIGURA 49. RED DE RELACIONES EN ESTRELLA.	139
FIGURA 50. RED DE RELACIONES EN CLIQUÉ.	140
FIGURA 51. RED DE RELACIONES EN CASICLIQUÉ.	140
FIGURA 52. ESQUEMA DEL CAPÍTULO 3. LAS RELACIONES INTERPERSONALES DESDE LA SOCIOMETRÍA.	161
FIGURA 53. RED DE COMUNICACIÓN MOTRIZ 1. EXCLUSIVA-ESTABLE DE INDIVIDUOS.	179
FIGURA 54. RED DE CAMBIO DE ROL FIJO.	180
FIGURA 55. RED DE COMUNICACIÓN MOTRIZ 1. EXCLUSIVA- ESTABLE DE EQUIPO –PAREJAS-	184
FIGURA 56. RED DE COMUNICACIÓN MOTRIZ 1. EXCLUSIVA- ESTABLE DE EQUIPO- CADENA-.	184
FIGURA 57. RED DE COMUNICACIÓN MOTRIZ 1. EXCLUSIVA- ESTABLE DE EQUIPO –CUARTETO EN CORRO-.	184
FIGURA 58. RED DE COMUNICACIÓN MOTRIZ 1. EXCLUSIVA- ESTABLE DE EQUIPO –GRAN GRUPO.	184
FIGURA 59. RED DE CAMBIO DE ROL FIJO.	185
FIGURA 60. RED DE CAMBIO DE ROL LOCAL.	185
FIGURA 61. RED DE INTERACCIÓN DE MARCA EXCLUSIVAMENTE ANTAGONISTA. EJ: JUEGO DEL CEMENTERIO.	189
FIGURA 62. RED DE CAMBIO DE ROL FIJO.	190
FIGURA 63. RED DE CAMBIO DE ROL LOCAL.	190
FIGURA 64. RED DE COMUNICACIÓN MOTRIZ 2. EXCLUSIVA- ESTABLE –INDIVIDUOS-.	193
FIGURA 65. RED DE INTERACCIÓN DE MARCA EXCLUSIVAMENTE ANTAGONISTA.	194
FIGURA 66. RED DE CAMBIO DE ROL FIJO.	194

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

FIGURA 67. RED DE CAMBIO DE ROL LOCAL.....	194
FIGURA 68. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DIFERENCIADA DE LAS DÍADAS EN FUNCIÓN DE LAS MODALIDADES DE ELECCIÓN (PARTE SUPERIOR) Y RECHAZO (PARTE INFERIOR).....	213
FIGURA 69. EVOLUCIÓN DE LAS DÍADAS DURANTE EL PROGRAMA EDUCATIVO DE LA U.D.....	216
FIGURA 70. TRES MANIFESTACIONES DE DÍADA SEGÚN EL SENTIDO DE LA RELACIÓN.	216
FIGURA 71. MODALIDADES DE DÍADAS.	217
FIGURA 72. GRADIENTE DE CONEXIÓN.....	219
FIGURA 73. GRADIENTE DE DESCONEXIÓN.....	220
FIGURA 74. NÚMERO DE SUBGRUPOS Y NÚMERO DE ALUMNOS AISLADOS.	222
FIGURA 75. NÚMERO DE ALUMNOS EN CONFLICTO.	222
FIGURA 76. FOCO DE DÍADAS INTRAGRUPALES.	223
FIGURA 77. FOCO DE DÍADAS INTERGRUPALES.....	223
FIGURA 78. FOCO DE DÍADAS DESVIADAS HACIA LOS AISLADOS.	224
FIGURA 79. FOCO DE DÍADAS INTERAISLADOS.	224
FIGURA 80. NÚMERO DE DÍADAS DEL SUBGRUPO MÁS NUMEROSO.	225
FIGURA 81. NÚMERO DE DÍADAS QUE FORMAN PARTE DE LA CADENA MÁS LARGA.....	225
FIGURA 82. GRADIENTE DE VULNERABILIDAD.	226
FIGURA 83. DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y DE LA PROCEDENCIA CULTURAL EN EL PROGRAMA DEL DOMINIO PSICOMOTRIZ.	241
FIGURA 84. TOTALIDAD DE LAS DÍADAS (UD 2).....	243
FIGURA 85. TOTAL DE DÍADAS DE LAS MODALIDADES DE ELECCIÓN Y DE RECHAZO.	243
FIGURA 86. DÍADAS DE ELECCIÓN SEGÚN EL GÉNERO.	244
FIGURA 87. DÍADAS DE ELECCIÓN SEGÚN LA PROCEDENCIA CULTURAL.	245
FIGURA 88. DÍADAS DE RECHAZO SEGÚN EL GÉNERO.	245
FIGURA 89. DÍADAS DE RECHAZO SEGÚN LA PROCEDENCIA CULTURAL.	246
FIGURA 90. DÍADAS DE ELECCIÓN REAL SEGÚN LA TIPOLOGÍA.	247
FIGURA 91. DÍADAS DE ELECCIÓN PERCIBIDA SEGÚN LA TIPOLOGÍA.	247
FIGURA 92. VALOR PONDERADO DE LOS TIPOS DE DÍADAS DE ELECCIÓN.....	248
FIGURA 93. DÍADAS DE RECHAZO REAL SEGÚN LA TIPOLOGÍA.....	249
FIGURA 94. DÍADAS DE RECHAZO PERCIBIDO SEGÚN LA TIPOLOGÍA.	249
FIGURA 95. VALOR PONDERADO DE LOS TIPOS DE DÍADAS DE RECHAZO.	250
FIGURA 96. TOTAL DE DÍADAS DEL POSTEST DE LA UD 2 Y PRETEST DE LA UD 4.....	251
FIGURA 97. TOTAL DE DÍADAS UNIDAD DIDÁCTICA DEL DOMINIO DE COOPERACIÓN (UD 4).....	252
FIGURA 98 . TOTAL DE DÍADAS DE LAS MODALIDADES DE ELECCIÓN Y DE RECHAZO.....	252
FIGURA 99. DÍADAS DE ELECCIÓN SEGÚN LA PROCEDENCIA CULTURAL.....	253

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

FIGURA 100. DÍADAS DE ELECCIÓN SEGÚN EL GÉNERO.	254
FIGURA 101. DÍADAS DE RECHAZO SEGÚN LA PROCEDENCIA CULTURAL.	254
FIGURA 102. DÍADAS DE RECHAZO SEGÚN EL GÉNERO.	255
FIGURA 103. DÍADAS DE ELECCIÓN REAL SEGÚN LA TIPOLOGÍA.	256
FIGURA 104. DÍADAS DE ELECCIÓN PERCIBIDA SEGÚN LA TIPOLOGÍA.	256
FIGURA 105. VALOR PONDERADO DE LA ELECCIÓN REAL Y PERCIBIDA (UD 4).	257
FIGURA 106. DÍADAS DE RECHAZO REAL SEGÚN LA TIPOLOGÍA.	257
FIGURA 107. DÍADAS DE RECHAZO PERCIBIDO SEGÚN LA TIPOLOGÍA.	258
FIGURA 108. VALOR PONDERADO DEL RECHAZO REAL Y PERCIBIDO (UD 4).	259
FIGURA 109. TOTAL DE DÍADAS DEL POSTEST DE LA UNIDAD DIDÁCTICA DEL DOMINIO DE PSICOMOTRICIDAD (UD 2).	260
FIGURA 110. TOTAL DE DÍADAS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA DEL DOMINIO DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN (UD 5).	260
FIGURA 111. TOTAL DE DÍADAS DE LAS MODALIDADES DE ELECCIÓN Y DE RECHAZO (UD 5).	261
FIGURA 112. DÍADAS DE ELECCIÓN SEGÚN EL GÉNERO.	262
FIGURA 113. DÍADAS DE ELECCIÓN SEGÚN LA PROCEDENCIA CULTURAL.	262
FIGURA 114. DÍADAS DE RECHAZO SEGÚN EL GÉNERO.	263
FIGURA 115. DÍADAS DE RECHAZO SEGÚN LA PROCEDENCIA CULTURAL.	264
FIGURA 116. DÍADAS DE ELECCIÓN REAL SEGÚN LA TIPOLOGÍA.	264
FIGURA 117. DÍADAS DE ELECCIÓN PERCIBIDA SEGÚN LA TIPOLOGÍA.	265
FIGURA 118. VALOR PONDERADO DE LA ELECCIÓN REAL Y PERCIBIDA (UD 5).	265
FIGURA 119. DÍADAS DE RECHAZO REAL SEGÚN LA TIPOLOGÍA.	266
FIGURA 120. DÍADAS DE RECHAZO PERCIBIDO SEGÚN LA TIPOLOGÍA.	267
FIGURA 121. VALOR PONDERADO DEL RECHAZO REAL Y PERCIBIDO (UD 5).	267
FIGURA 122. TOTAL DE DÍADAS DEL POSTEST DE LA UNIDAD DIDÁCTICA DEL DOMINIO DE PSICOMOTRICIDAD (UD 2).	268
FIGURA 123. TOTAL DE DÍADAS UNIDAD DIDÁCTICA DEL DOMINIO DE COOPERACIÓN (UD 4).	268
FIGURA 124. TOTAL DE DÍADAS DE LAS MODALIDADES DE ELECCIÓN Y DE RECHAZO.	269
FIGURA 125. DÍADAS DE ELECCIÓN SEGÚN EL GÉNERO.	270
FIGURA 126. DÍADAS DE ELECCIÓN SEGÚN LA PROCEDENCIA CULTURAL.	270
FIGURA 127. DÍADAS DE RECHAZO SEGÚN EL GÉNERO.	271
FIGURA 128. DÍADAS DE RECHAZO SEGÚN LA PROCEDENCIA CULTURAL.	272
FIGURA 129. DÍADAS DE ELECCIÓN REAL SEGÚN LA TIPOLOGÍA.	272
FIGURA 130. DÍADAS DE ELECCIÓN PERCIBIDA SEGÚN LA TIPOLOGÍA.	273
FIGURA 131. VALOR PONDERADO DE LA ELECCIÓN REAL Y PERCIBIDA (UD 7).	273
FIGURA 132. DÍADAS DE RECHAZO REAL SEGÚN LA TIPOLOGÍA.	274
FIGURA 133. DÍADAS DE RECHAZO PERCIBIDO SEGÚN LA TIPOLOGÍA.	275
FIGURA 134. VALOR PONDERADO DEL RECHAZO REAL Y PERCIBIDO (UD 7).	275

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

FIGURA 135. INDICADORES DE COHESIÓN GRUPAL (ICG) Y DE DISOCIACIÓN GRUPAL (IDG).....	277
FIGURA 136. ALUMNOS INTEGRADOS EN SUBGRUPOS.	278
FIGURA 137. ALUMNOS AISLADOS EN EL GRUPO-CLASE.	278
FIGURA 138. ALUMNOS CON DÍADA DE RECHAZO.	279
FIGURA 139. NÚMERO DE SUBGRUPOS EN EL GRUPO-CLASE.	280
FIGURA 140. NÚMERO DE SUBGRUPOS SEGÚN EL GÉNERO.	280
FIGURA 141. NÚMERO DE SUBGRUPOS SEGÚN LA CULTURA.....	281
FIGURA 142. LA CONEXIÓN EN CADENA Y SU RELACIÓN CON LOS SUBGRUPOS MÁS NUMEROSOS.	281
FIGURA 143. NIVEL DE VULNERABILIDAD.	282
FIGURA 144. DENSIDAD MEDIA DE LOS SUBGRUPOS.....	283
FIGURA 145. NÚMERO DE SUBGRUPOS SEGÚN EL NIVEL DE DENSIDAD.	283
FIGURA 146. FOCO DE INTERACCIÓN DE ELECCIÓN REAL.....	284
FIGURA 147. DÍADAS INTRAGRUPALES DE ELECCIÓN REAL SEGÚN EL GÉNERO.	285
FIGURA 148. DÍADAS INTRAGRUPALES DE ELECCIÓN REAL SEGÚN LA CULTURA.	285
FIGURA 149. FOCO DE INTERACCIÓN DE RECHAZO REAL.	286
FIGURA 150. DÍADAS INTRAGRUPALES DE RECHAZO REAL SEGÚN EL GÉNERO.	287
FIGURA 151. DÍADAS INTRAGRUPALES DE RECHAZO REAL SEGÚN LA CULTURA.	287
FIGURA 152. FOCOS DE INTERACCIÓN DE ELECCIÓN PERCIBIDA.	288
FIGURA 153. DÍADAS INTRAGRUPALES DE ELECCIÓN PERCIBIDA SEGÚN EL GÉNERO.	289
FIGURA 154. DÍADAS INTRAGRUPALES DE ELECCIÓN PERCIBIDA SEGÚN LA CULTURA.....	289
FIGURA 155. FOCO DE INTERACCIÓN DE RECHAZO PERCIBIDO.....	290
FIGURA 156. DÍADAS INTRAGRUPALES DE RECHAZO PERCIBIDO SEGÚN EL GÉNERO.	291
FIGURA 157. DÍADAS INTRAGRUPALES DE RECHAZO REAL SEGÚN LA CULTURA.	291
FIGURA 158. INDICADORES DE COHESIÓN GRUPAL (ICG) Y DE DISOCIACIÓN GRUPAL (IDG).....	292
FIGURA 159. ALUMNOS INTEGRADOS EN SUBGRUPOS.	293
FIGURA 160. ALUMNOS AISLADOS EN EL GRUPO-CLASE.	294
FIGURA 161. ALUMNOS CON DÍADA DE RECHAZO.	295
FIGURA 162. NÚMERO DE SUBGRUPOS EN EL GRUPO-CLASE.	295
FIGURA 163. NÚMERO DE SUBGRUPOS SEGÚN EL GÉNERO.	296
FIGURA 164. NÚMERO DE SUBGRUPOS SEGÚN LA CULTURA.....	297
FIGURA 165. LA CONEXIÓN EN CADENA Y SU RELACIÓN CON LOS SUBGRUPOS MÁS NUMEROSOS.	297
FIGURA 166. NIVEL DE VULNERABILIDAD.	298
FIGURA 167. DENSIDAD MEDIA DE LOS SUBGRUPOS.....	299
FIGURA 168. NÚMERO DE SUBGRUPOS SEGÚN EL NIVEL DE DENSIDAD.	300
FIGURA 169. FOCO DE INTERACCIÓN DE ELECCIÓN REAL.....	301

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

FIGURA 170. DÍADAS INTRAGRUPALES DE ELECCIÓN REAL SEGÚN EL GÉNERO.	301
FIGURA 171. DÍADAS INTRAGRUPALES DE ELECCIÓN REAL SEGÚN LA CULTURA.	302
FIGURA 172. FOCO DE INTERACCIÓN DE RECHAZO REAL.	303
FIGURA 173. DÍADAS INTRAGRUPALES DE RECHAZO REAL SEGÚN EL GÉNERO.	303
FIGURA 174. DÍADAS INTRAGRUPALES DE RECHAZO REAL SEGÚN LA CULTURA.	304
FIGURA 175. FOCOS DE INTERACCIÓN DE ELECCIÓN PERCIBIDA.	305
FIGURA 176. DÍADAS INTRAGRUPALES DE ELECCIÓN PERCIBIDA SEGÚN EL GÉNERO.	305
FIGURA 177. DÍADAS INTRAGRUPALES DE ELECCIÓN PERCIBIDA SEGÚN LA CULTURA.	306
FIGURA 178. FOCO DE INTERACCIÓN DE RECHAZO PERCIBIDO.	307
FIGURA 179. DÍADAS INTRAGRUPALES DE RECHAZO PERCIBIDO SEGÚN EL GÉNERO.	307
FIGURA 180. DÍADAS INTRAGRUPALES DE RECHAZO REAL SEGÚN LA CULTURA.	308
FIGURA 181. EXPECTATIVAS ACERTADAS DE ELECCIÓN Y DE RECHAZO (UD 4).	308
FIGURA 182. INDICADORES DE COHESIÓN GRUPAL (ICG) Y DE DISOCIACIÓN GRUPAL (IDG).	309
FIGURA 183. ALUMNOS INTEGRADOS EN SUBGRUPOS.	310
FIGURA 184. ALUMNOS AISLADOS EN EL GRUPO-CLASE.	311
FIGURA 185. ALUMNOS CON DÍADA DE RECHAZO.	311
FIGURA 186. NÚMERO DE SUBGRUPOS EN EL GRUPO-CLASE.	312
FIGURA 187. NÚMERO DE SUBGRUPOS SEGÚN EL GÉNERO.	313
FIGURA 188. NÚMERO DE SUBGRUPOS SEGÚN LA CULTURA.	313
FIGURA 189. LA CONEXIÓN EN CADENA Y SU RELACIÓN CON LOS SUBGRUPOS MÁS NUMEROSOS.	314
FIGURA 190. NIVEL DE VULNERABILIDAD.	315
FIGURA 191. DENSIDAD MEDIA DE LOS SUBGRUPOS.	316
FIGURA 192. NÚMERO DE SUBGRUPOS SEGÚN EL NIVEL DE DENSIDAD.	316
FIGURA 193. FOCO DE INTERACCIÓN DE ELECCIÓN REAL.	317
FIGURA 194. DÍADAS INTRAGRUPALES DE ELECCIÓN REAL SEGÚN EL GÉNERO.	318
FIGURA 195. DÍADAS INTRAGRUPALES DE ELECCIÓN REAL SEGÚN LA CULTURA.	318
FIGURA 196. FOCO DE INTERACCIÓN DE RECHAZO REAL.	319
FIGURA 197. DÍADAS INTRAGRUPALES DE RECHAZO REAL SEGÚN EL GÉNERO.	320
FIGURA 198. DÍADAS INTRAGRUPALES DE RECHAZO REAL SEGÚN LA CULTURA.	320
FIGURA 199. FOCOS DE INTERACCIÓN DE ELECCIÓN PERCIBIDA.	321
FIGURA 200. DÍADAS INTRAGRUPALES DE ELECCIÓN PERCIBIDA SEGÚN EL GÉNERO.	322
FIGURA 201. DÍADAS INTRAGRUPALES DE ELECCIÓN PERCIBIDA SEGÚN LA CULTURA.	322
FIGURA 202. FOCO DE INTERACCIÓN DE RECHAZO PERCIBIDO.	323
FIGURA 203. DÍADAS INTRAGRUPALES DE RECHAZO PERCIBIDO SEGÚN EL GÉNERO.	324
FIGURA 204. DÍADAS INTRAGRUPALES DE RECHAZO REAL SEGÚN LA CULTURA.	324

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

FIGURA 205. EXPECTATIVAS ACERTADAS DE ELECCIÓN Y DE RECHAZO (UD 5).....	325
FIGURA 206. INDICADORES DE COHESIÓN GRUPAL (ICG) Y DE DISOCIACIÓN GRUPAL (IDG).....	326
FIGURA 207. ALUMNOS INTEGRADOS EN SUBGRUPOS.	327
FIGURA 208. ALUMNOS AISLADOS EN EL GRUPO-CLASE.	328
FIGURA 209. ALUMNOS CON DÍADA DE RECHAZO.	329
FIGURA 210. NÚMERO DE SUBGRUPOS EN EL GRUPO-CLASE.	329
FIGURA 211. NÚMERO DE SUBGRUPOS SEGÚN EL GÉNERO.	330
FIGURA 212. NÚMERO DE SUBGRUPOS SEGÚN LA CULTURA.....	331
FIGURA 213. LA CONEXIÓN EN CADENA Y SU RELACIÓN CON LOS SUBGRUPOS MÁS NUMEROSOS.	331
FIGURA 214. NIVEL DE VULNERABILIDAD.	332
FIGURA 215. DENSIDAD MEDIA DE LOS SUBGRUPOS.....	333
FIGURA 216. NÚMERO DE SUBGRUPOS SEGÚN EL NIVEL DE DENSIDAD.	333
FIGURA 217. FOCO DE INTERACCIÓN DE ELECCIÓN REAL.....	334
FIGURA 218. DÍADAS INTRAGRUPALES DE ELECCIÓN REAL SEGÚN EL GÉNERO.	335
FIGURA 219. DÍADAS INTRAGRUPALES DE ELECCIÓN REAL SEGÚN LA CULTURA.	335
FIGURA 220. FOCO DE INTERACCIÓN DE RECHAZO REAL.	336
FIGURA 221. DÍADAS INTRAGRUPALES DE RECHAZO REAL SEGÚN EL GÉNERO.	337
FIGURA 222. DÍADAS INTRAGRUPALES DE RECHAZO REAL SEGÚN LA CULTURA.	337
FIGURA 223. FOCOS DE INTERACCIÓN DE ELECCIÓN PERCIBIDA.	338
FIGURA 224. DÍADAS INTRAGRUPALES DE ELECCIÓN PERCIBIDA SEGÚN EL GÉNERO.	339
FIGURA 225. DÍADAS INTRAGRUPALES DE ELECCIÓN PERCIBIDA SEGÚN LA CULTURA.....	339
FIGURA 226. FOCO DE INTERACCIÓN DE RECHAZO PERCIBIDO.....	340
FIGURA 227. DÍADAS INTRAGRUPALES DE RECHAZO PERCIBIDO SEGÚN EL GÉNERO.	341
FIGURA 228. DÍADAS INTRAGRUPALES DE RECHAZO REAL SEGÚN LA CULTURA.	341
FIGURA 229. EXPECTATIVAS ACERTADAS DE ELECCIÓN Y DE RECHAZO.	342
FIGURA 230. REPRESENTACIÓN TIPO DE LA TENDENCIA DE DÍADAS DE ELECCIÓN Y RECHAZO EN LOS DIFERENTES DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ.	347
FIGURA 231. DÍADAS DE RECHAZO EN EL PRETEST Y POSTEST DEL PROGRAMA PSICOMOTOR.	349
FIGURA 232. DÍADAS DE ELECCIÓN EN EL PRETEST Y POSTEST DEL PROGRAMA DE COOPERACIÓN.	351
FIGURA 233. EL PROGRAMA DE COOPERACIÓN- OPOSICIÓN REDUCE EL NÚMERO DE RECHAZOS EN LOS GRUPOS MÁS COHESIONADOS.....	353
FIGURA 234. EL PROGRAMA DE OPOSICIÓN INCREMENTA LAS DÍADAS REALES DE ELECCIÓN.....	354
FIGURA 235. ESTRUCTURA INFORMAL DEL GRUPO CON MÁS DÍADAS INTERGÉNERO.....	357
FIGURA 236. LOS ALUMNOS PREFIEREN ELEGIR A PERSONAS DE DIFERENTE GÉNERO.	361
FIGURA 237. TENDENCIA A LA ELECCIÓN ENTRE ALUMNOS DE LA MISMA PROCEDENCIA CULTURAL.	364

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

FIGURA 238. TENDENCIA AL RECHAZO ENTRE ALUMNOS DE DIFERENTE PROCEDENCIA CULTURAL.....	368
FIGURA 239. EL EFECTO DEL PROGRAMA DE COOPERACIÓN SOBRE LA INTEGRACIÓN DE LOS ALUMNOS AISLADOS EN LOS SUBGRUPOS.....	373
FIGURA 240. EL EFECTO DEL PROGRAMA DE COOPERACIÓN SOBRE EL NÚMERO DE SUBGRUPOS EN LOS GRUPOS MÁS COHESIONADOS.....	379
FIGURA 241. EL EFECTO DEL PROGRAMA DE OPOSICIÓN SOBRE EL NÚMERO DE SUBGRUPOS.....	382
FIGURA 242. EL EFECTO DEL PROGRAMA PSICOMOTOR SOBRE LA DINÁMICA DE LAS RELACIONES DE RECHAZO.	385
FIGURA 243. EL EFECTO DEL PROGRAMA DE COOPERACIÓN SOBRE LA DINÁMICA DE LAS RELACIONES DE ELECCIÓN.	387
FIGURA 244..EL EFECTO DEL PROGRAMA DE COPERACIÓN-OPOSICIÓN SOBRE LA DINÁMICA DE LAS RELACIONES DE RECHAZO.	389
FIGURA 245. EL EFECTO DEL PROGRAMA DE OPOSICIÓN SOBRE LA DINÁMICA DE LAS RELACIONES DE ELECCIÓN.	391

AGRADECIMIENTOS

La finalización de este proyecto me ha generado un acúmulo de sentimientos, pasiones e ilusiones que me invitan a agradecer a todas aquellas personas que han compartido momentos conmigo a lo largo de este proceso. Así agradezco a:

A mi hermana por confiar plenamente en mí; a mis padres por enseñarme los valores del amor, la pasión en el trabajo, la generosidad y el buen trato a los demás; a mi mujer, familia y amigos por dedicarme su tiempo y ayudarme a soportar la carga que supone el día a día de forma más llevadera.

Al Dr. Pere Lavega por su excelente dirección, meticulosidad y paciencia infinita durante este larguísimo proyecto.

A los impulsores de este estudio: Al Dr. Javier Olivera, por abrirme la mente investigadora; al Dr. Oleguer Camerino, Dra. Marta Castañer, Dr. Francisco Lagardera, Dr. Fidel Molina, por sus consejos, generosidad, y afecto, fundamentales para el desarrollo metodológico de este estudio.

A la obra del Dr. Pierre Parlebas como fuente de consulta e inspiración continua.

A mis compañeros de batalla en los laboratorios de Observación y de Praxiología Motriz, por las muestras de ánimo. Entre ellos destaco a aquellos que con sus ideas colaboraron especialmente en este proyecto (Dr. Roberto Guillén, Dr. Francesc Buscà, Dr. Marco Bortoletto, Dra. Mercé Mateu, Dr. Antoni Planas, Dr. Gabriel Portí, Dr. Unai Sáez De Ocáriz, Dr. Jorge Serna,...).

A todo el personal del INEFC-Lleida por facilitarme la labor de investigación con amabilidad y generosidad, entre ellos, por su aportación al presente trabajo recuerdo de forma más destacada a Jordi Cebolla, Trini Márquez, Antònia Remolins, Oscar Farrús, Montse Sanmartí, y por supuesto, a la alegría sinfin compartida con Toni Bustos.

Por último, quiero agradecer muy especialmente la colaboración de los directores, profesores y alumnos de los centros de enseñanza Episcopal (Lleida), Comptes de Torregrossa (Alcarrás) y Terraferma (Alpicat) que han participado en el estudio, por su muestra de interés en la investigación y en la mejora de las relaciones interpersonales. Sin olvidarme de la participación sustantiva de José María Ponz, José Ramón Vidal y Albert Parra en este proyecto conjunto.

A todos gracias de todo corazón.

ADVERTENCIA

A lo largo del documento se ha utilizado la palabra “alumnos” para dirigirse al alumnado en general, en tanto que la diferenciación del género se ha establecido a partir de las palabras chicos y chicas.

RESUMEN

El presente estudio aborda la educación de las relaciones interpersonales desde el área de Educación Física. El marco teórico de referencia contempla tres capítulos dedicados al tratamiento de la normativa educativa, la teoría de la acción motriz y los conceptos sociométricos básicos.

El objeto de estudio busca conocer los efectos producidos por cuatro programas educativos correspondientes a diferentes dominios de acción motriz (psicomotor, cooperación, cooperación-oposición y oposición) sobre dos dimensiones de las relaciones interpersonales del alumnado: el volumen interactivo y la dinámica grupal. Se trata de una investigación educativa enmarcada en un diseño cuasiexperimental, cuyo desarrollo estuvo realizado a modo de investigación-acción a partir de tres casos únicos. La muestra correspondió a 78 alumnos (42 chicas y 36 chicos) repartidos en tres grupos-clase de tercer curso de educación primaria de una escuela pública de Lleida (M= 8,6 años), con un elevado porcentaje de alumnos extranjeros (27'6%, 14 chicos y 7 chicas). El instrumento utilizado, a tal efecto, fue el cuestionario sociométrico, implementado anterior y posteriormente a cada unidad didáctica con cada uno de los grupos de estudio. Los datos obtenidos del cuestionario se triangularon con los datos extraídos del análisis praxiológico de las unidades didácticas desarrolladas.

Los resultados del estudio mostraron que cada uno de los dominios de acción motriz genera efectos positivos y negativos sobre las variables que afectan a las relaciones interpersonales, siendo necesarios para desarrollar el *Plan de Convivencia*. Los efectos generados en los alumnos varían en función del género y de la procedencia cultural. Este trabajo confirma que la educación física puede contribuir a la educación de las relaciones interpersonales, y promover escenarios de aprendizaje basados en la igualdad de oportunidades del alumnado evitando las discriminaciones por razón de género, procedencia cultural, competencia motriz, o estatus social.

Palabras claves: Plan de convivencia, relaciones interpersonales, dominios de acción motriz, educación física, sociometría, atención a la diversidad.

RESUM

Aquest estudi aborda l'educació de les relacions interpersonals des de l'àrea d'Educació Física. El marc teòric de referència contempla tres capítols dedicats: el tractament de la normativa educativa, la teoria de l'acció motriu i els conceptes sociomètrics bàsic.

L'objecte d'estudi busca conèixer els efectes produïts per quatre programes educatius corresponents a diferents dominis d'acció motriu (psicomotor, cooperació, cooperació-oposició i oposició) sobre dues dimensions de les relacions interpersonals: el volum interactiu i la dinàmica grupal. Es tracta d'una recerca educativa emmarcada en un disseny quasiexperimental, el desenvolupament va estar realitzat a manera d'investigació-acció a partir de tres casos únics. La mostra fou constituïda per 78 alumnes (42 noies i 36 nois) repartits en tres grups-classe de tercer curs d'educació primària d'una escola pública de Lleida (M=8,6 anys), amb un elevat percentatge d'alumnes estrangers (27 ' 6%, 14 nois i 7 noies) . L'instrument utilitzat, a aquest efecte, va ser el qüestionari sociomètric, implementat abans i després de cada unitat didàctica amb cadascun dels grups d'estudi. Les dades obtingudes del qüestionari es triangularen amb les dades extretes de l'anàlisi praxiològica de les unitats didàctiques desenvolupades.

Els resultats de l'estudi van mostrar que cada un dels dominis d'acció motriu genera efectes positius i negatius sobre les variables que afecten les relacions interpersonals, sent necessaris per desenvolupar el *Pla de Convivència*. Els efectes generats en els alumnes varien en funció del gènere i de la procedència cultural. Aquest treball confirma que l'educació física pot contribuir a l'educació de les relacions interpersonals, i promoure escenaris d'aprenentatge basats en la igualtat d'oportunitats de l'alumnat evitant les discriminacions per raó de gènere, procedència cultural, competència motriu, o estatus social.

Paraules claus: Pla de convivència, relacions interpersonals, dominis d'acció motriu, educació física, sociometria, atenció a la diversitat.

ABSTRACT

This study seeks address the teaching of interpersonal relations in the field of Physical Education. The theoretical framework includes three chapters which deal with educational norms, the theory of physical motor action and basic sociometric concepts.

The object of the study is to understand the effects of four educational programs which correspond to four different fields of motor action (psychomotor, cooperation, cooperation - opposition and opposition), on two dimensions of interpersonal relations among pupils: interactive volume, and group dynamics. It is an educational research project encompassed within a quasi-experimental design, the development of which was made by way of active research based on three groups. The sample under study consisted of 78 students (42 girls and 36 boys) divided into three study groups which were classes of third year of primary students from a state school in Lleida (M = 8.6 years) with a high percentage of foreign students (27.6%, 14 boys and 7 girls). The instrument used to carry out the study was a sociometric questionnaire, which was implemented prior to, and after finishing each teaching unit or module in each of the groups under study. Data from the questionnaire was triangulated with data extracted from praxeological analysis of the teaching units which had been developed.

The study results showed that motor actions generate both positive and negative effects on variables that may affect interpersonal relationships, thus being necessary to develop the Coexistence Plan. The effects generated among students vary according to gender and cultural background. This study confirms that physical education can contribute to the education of interpersonal relationships, and also can promote learning scenarios based on equal opportunities for all students avoiding discrimination based on gender, cultural background, motor competence, or social status.

Keywords: Coexistence Plan, interpersonal relationships, motor action domains, physical education, sociometry, attention to diversity.

RESUMÉ

Cette étude porte sur l'éducation des relations interpersonnelles du champ de l'éducation physique. Le cadre théorique comprend trois chapitres sur le traitement des normes éducatives, la théorie de l'action du moteur et les concepts de base sociométriques.

L'objet d'étude observe les effets de quatre programmes éducatifs correspondant à différents domaines d'action (psychomotricité, la coopération, la coopération-opposition et l'opposition) sur deux dimensions des relations interpersonnelles: volume interactive et dynamique de groupe. C'est une recherche en éducation encadrée dans une conception quasi-expérimentale, dont le développement a été faite par le biais de la recherche à partir de trois cas uniques d'action. L'échantillon se composait de 78 étudiants (42 filles et 36 garçons) divisés en trois groupes-classe troisième année de l'enseignement primaire dans une école publique à Lleida (M = 8,6 années) avec un pourcentage élevé d'étudiants étrangers (27'6 %, 14 garçons et 7 filles). L'instrument utilisé à cette fin était le questionnaire sociométrique, et par la suite mis en œuvre avant chaque unité d'enseignement à chacun des groupes d'étude. Les données du questionnaire ont été triangulées avec des données extraites de l'analyse praxéologique unités de programmation développée.

Les résultats dévoilent que chacun des domaines d'action génère des effets positifs et négatifs sur les variables qui influent sur les relations interpersonnelles, étant nécessaires pour développer le *Plan de la Coexistence*. Les effets générés par les étudiants varient selon le sexe et la provenance culturelle. Cette étude confirme que l'éducation physique peut contribuer à l'éducation des relations interpersonnelles, et promouvoir des scénarios d'apprentissage basé sur l'égalité des élèves en évitant la discrimination fondée sur le sexe, la provenance culturelle, la compétence motrice, ou le statut social.

Mots-clés: Plan de la coexistence, les relations interpersonnelles, domaines d'action, éducation physique, sociométrie, attention à la diversité.

I. INTRODUCCIÓN

La formación científica.

La investigación científica requiere grandes dosis de dedicación y de entusiasmo. La consecución de un proyecto de esta índole pone a prueba la capacidad del doctorando, en cuanto a la constancia en el esfuerzo, la concentración en el trabajo, la disciplina, el orden y la rigurosidad. El tema en torno al que gira esta tesis doctoral, la gestión de las relaciones interpersonales para la creación de un clima afectivo positivo, ha estado muy presente a lo largo de mi vida personal y profesional. Durante mi infancia conviví en un hotel de carretera con personas de diferente condición, procedencia cultural y género, compartiendo experiencias enriquecedoras que forjaron una educación fundamentada en el buen trato al prójimo. En ese contexto familiar, un amigo (L. Z), cliente y compañero me advirtió de la existencia de una carrera profesional que respondía a mis aspiraciones, y que me capacitaría, posteriormente, para ejercer de profesor de educación física. La incorporación a esta carrera universitaria no fue inmediata, lo que me permitió iniciar los estudios universitarios de ciencias de la educación, que años más tarde concluiría, una vez adquirido el conocimiento sobre las especialidades de ciencias, infantil y educación física, en diferentes períodos académicos.

La admisión como alumno, en el INEFC de Lleida, colmó mis expectativas, profundamente. Al iniciar mi segundo curso académico, recibí una oferta para colaborar con el laboratorio de observación en el tratamiento de los datos de una tesis doctoral en la que uno de los instrumentos básicos fue el cuestionario sociométrico. Gracias a este estudio pude comprobar el efecto positivo ejercido por unos programas de actividad física en la cohesión de un grupo de avanzada edad. Paralelamente, me sirvió para familiarizarme con el protocolo del instrumento. La colaboración con este laboratorio se ha sucedido en el tiempo hasta la actualidad, y me ha dotado de experiencia en la presentación de artículos, exposiciones, posters, ponencias en congresos, colaboración en capítulos de libros, así como en la aplicación de programas de software específico

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

(Socograma, Nudist, SPSS, Theme Coder, Nvivo...).

Con motivo de los Juegos Olímpicos de Barcelona 92, me interesé en el estudio científico del juego deportivo. En aquel tiempo, desde el área de juegos pude colaborar en la confección de una gran Enciclopedia, y adquirí un bagaje importante de prácticas lúdicas que pude implementar como entrenador en diferentes grupos de clase y equipos deportivos. El marco conceptual de la asignatura de teoría y práctica del juego motor me facilitó los fundamentos teóricos en torno a conceptos tan destacados como la lógica interna de las tareas motrices y los efectos que genera sobre las conductas motrices de sus participantes. Años más tarde, amplí mi formación en torno a los juegos y deportes tradicionales. Mi interés creció conforme fui adquiriendo más formación específica, hasta el punto de incorporarme como miembro del Grupo de Estudios Praxiológicos (GEP del INEFC de Lleida). Los encuentros quincenales en el seno del grupo GEP me acercaron a la obra de Parlebas, especialmente el léxico comentado de *“Jeux, sports et sociétés: Lexique de praxéologie motrice”* (Parlebas, 1999) y su tesis doctoral en la que se mostraban los efectos de las prácticas sociomotrices en las relaciones interpersonales de jóvenes participantes en colonias de verano (Parlebas, 1985).

El interés por la valoración de las relaciones interpersonales me condujo a una revisión de la literatura especializada sobre estudios basados en el empleo del cuestionario sociométrico. Las fuentes de consulta destacaron la obra de Jacob Levi Moreno como creador de la sociometría a partir de un doble enfoque: uno de carácter estrictamente estadístico – *Cold sociometry*- y otro basado en la interpretación de los resultados -*Hot sociometry*- (Parlebas, 1992). Desde el punto de vista del educador, el primer tipo de análisis se alejaba de la aplicación cotidiana en la labor docente, en cambio el segundo enfoque permitía al profesor obtener una información muy valiosa para la gestión de sus recursos en aras de mejorar las relaciones entre el alumnado.

Durante la revisión bibliográfica, me dirigí nuevamente a los trabajos de Parlebas; en este caso consulté la obra *“Sociométrie, réseaux et communication”* (Parlebas, 1992), con un enfoque más matemático y experimental. Gracias a este libro pude conocer la presencia de otros aspectos fundamentales en las relaciones interpersonales

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

al margen del índice de cohesión grupal, tales como las díadas de elección y rechazo entre compañeros, las propiedades de los subgrupos, la percepción o el estatus social del alumnado.

Con posterioridad, otros autores se han servido de su obra y, de la obra de Moreno para utilizar el cuestionario o test sociométrico como instrumento para la valoración de los efectos de sus programas educativos sobre las relaciones entre el alumnado. Un elevado número de autores utilizaron programas basados en situaciones sociométricas, especialmente de tipo cooperativo, cuyos efectos sobre las relaciones interpersonales fueron marcadamente positivos. A pesar de ello, los rasgos pertinentes de las reglas de los juegos presentados en algunos programas no se correspondieron con la lógica interna cooperativa, desde el punto de vista motor, atendiendo a la terminología desarrollada por Parlebas.

Paralelamente, a través de mi experiencia como docente corroboré la trascendencia de los criterios científicos en el diseño de las unidades de programación, y a la hora de evaluar los efectos sobre el alumnado. La implementación de las diferentes unidades de programación con grupos de clase reafirmó la idea previa sobre el poder pedagógico de los juegos cooperativos en la educación de relaciones interpersonales del alumnado.

El itinerario intelectual descrito me llevó a dirigir la atención sobre los efectos generados por diferentes familias de juegos deportivos sobre la cohesión de los grupos de clase. La diosa fortuna me concedió una labor docente durante prácticamente un curso académico en un centro con tres grupos de alumnos del mismo nivel educativo. En aquellos momentos, sopesé la importancia de este estudio para el conocimiento científico, para la labor docente del maestro de educación física (MEF), y para mi entorno inmediato. El proyecto se planteó bajo las condiciones propias del docente en su labor cotidiana. No obstante, se hizo precisa una rutina mensual en la que el inicio del programa debía coincidir con el pasaje del pretest del cuestionario sociométrico, y el final del programa, con el postest y la evaluación de la unidad de programación. Al mismo tiempo, los resultados obtenidos en los cuestionarios sociométricos debían estar

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

analizados en la misma semana para poder ser utilizados como herramienta en la distribución del alumnado en las tareas, a modo de investigación-acción.

Posteriormente, la experiencia acumulada en la docencia me ha ido reafirmando a cerca de la importancia de la gestión de las relaciones interpersonales en el rendimiento individual y grupal de los alumnos. Además, cabe recordar que no se trata, únicamente de un posicionamiento personal, sino que está avalado por las instituciones educativas, tal y como muestro a continuación.

La importancia de la investigación y las razones que justifican su estudio.

No cabe la menor duda que, actualmente, el tema de las relaciones interpersonales es de gran vigencia y trascendencia en la sociedad actual. La historia reciente del siglo XX se recuerda por los múltiples enfrentamientos interculturales a nivel mundial, y por ostentar el record histórico de defunciones debido a razones bélicas. La experiencia del siglo pasado y la perspectiva de un nuevo siglo han servido de acicate a las instituciones gubernamentales para plantear un cambio en sus políticas educativas, adoptando como uno de los pilares básico, el aprendizaje de la convivencia. En este sentido, la idea fundacional de la UNESCO se sustentó en la creación de un mundo: capaz de respetar los derechos de las personas evitando la discriminación, capaz de practicar el entendimiento mutuo, y capaz de progresar en el conocimiento sobre la calidad de vida (Delors, 1996).

Con motivo del “*L Aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos*”, y bajo la perspectiva futura de un mundo mejor, la UNESCO, marcó las directrices de las nuevas políticas educativas con la proclamación del Manifiesto 2000 (UNESCO, 2000)¹ y la designación del periodo de 2001-2010 como la Década para una Cultura de Paz y la No Violencia. En este sentido, el *Manifiesto 2000* se presentó como una invitación al ciudadano del mundo para adquirir el compromiso de convertir en realidad los valores, las actitudes, los comportamientos propios de una cultura para la

¹ Ver anexo 1.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

paz.

La UNESCO creó una Comisión en materia educativa, presidida por Delors, con el fin de encauzar las políticas educativas entendiendo que la educación futura “*debería erigirse como un instrumento indispensable para que la humanidad progrese hacia los ideales de paz, libertad y justicia social*” (Delors, 1996, p. 9). El planteamiento global de las políticas educativas exigió una revisión de las múltiples realidades culturales de la sociedad actual. Los resultados del estudio mostraron la presencia de varios puntos de tensión en lo referente al desarrollo de las relaciones interpersonales, entre otros:

- *La tensión entre lo mundial y lo local.* Cualquier persona, como puede ser un alumno inmigrante, tiene el derecho a vivir como ciudadano del mundo sin perder sus raíces culturales, siempre y cuando, con ello, no vulnere los principios democráticos, y al mismo tiempo, respete las tradiciones propias y ajenas.
- *La tensión entre la competencia y la igualdad de oportunidades.* Todas las personas, independientemente, de su edad, género, cultura, condición social, podrán desarrollar su competencia en un proceso educativo permanente. Este proceso educativo debe estimular la cooperación y la solidaridad entre las personas, conciliándolas con el desarrollo de la competencia (Delors, 1996).

La muestra más palpable de la idea de convivencia en una aldea planetaria se evidencia en la composición de la Comisión Internacional para el siglo XXI, en donde la multiculturalidad es la seña de identidad. Desde este planteamiento multicultural, la Comisión busca fomentar el espíritu de concordia, y contribuir a una Cultura de Paz. En este cometido, las nuevas políticas educativas deben sustentarse, como pilar básico, en aprendizaje de la convivencia. La comprensión de los demás, la puesta en perspectiva se fundamenta en el entendimiento mutuo, el diálogo pacífico y la armonía, aquello de lo cual, precisamente, más carece nuestra sociedad. Aprender a convivir permite al alumno comprender mejor a los demás, y con ello, comprender mejor el mundo (Delors, 1996).

En nuestro estudio, aceptamos asumir el compromiso de la defensa de valores

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

asociados a la no violencia, la tolerancia, el diálogo, la reconciliación, la justicia y la solidaridad. Este compromiso nos obliga a fomentar políticas educativas basadas en la formación de ciudadanos competentes para vivir en sociedad (UNESCO, 2000)² y evitar aquellas políticas educativas que transmiten una cultura sexista, carente de valores, con escasa o nula atención otorgada a la diversidad, y que no sancionan adecuadamente los conflictos, desencadenando con ello comportamientos agresivos o violentos.

El Estado español, como miembro de la UNESCO, sigue las directrices de la Comisión Internacional, y tiene como referencia de éxito educativo los resultados obtenidos en las pruebas de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), (OECD, 2011). Según estos resultados, la educación en la sociedad del siglo XXI no puede limitarse, únicamente, a la transmisión de los conocimientos. Se ha constatado que el alumnado que procede de este sistema de aprendizaje presenta problemas para alcanzar todas las competencias que demanda la sociedad actual. A raíz de esta problemática el programa DESECO se fijó como objetivo la identificación de las competencias clave para vivir de forma exitosa en la sociedad futura y actual, destacando la competencia social y ciudadana como capacidad necesaria para la convivencia. En el II Symposium de DESECO se corroboró la importancia del fomento de las competencias clave para optimizar las relaciones interpersonales y, de esta forma, garantizar la integración y la cohesión social (Rychen, Hersh, & McLaughlin, 2002).

A posteriori, a raíz del Decreto 142/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación primaria (en lo sucesivo Decreto 142/2007), el currículo oficial en el área de Educación Física (EF), incorporó el desarrollo de la competencia social centrada... *“en el uso de relaciones interpersonales basadas en la adquisición de valores como el respeto, la aceptación o la cooperación, que serán transferidos a la actividad cotidiana (juegos, deportes, actividades en la natura entre otras)”* (Decreto 142/2007, p. 21860). El desarrollo de la competencia social y ciudadana obliga al maestro a implementar actividades que puedan *“potenciar*

² Aprender a convivir es una preocupación fundamental en la toma de decisiones alrededor del mundo” (UNESCO, 2001, p.25) Extraído del Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el s. XXI para la UNESCO.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

las actitudes y valores propios de una sociedad solidaria, sin discriminación, respetuosa con las personas y el entorno” (Decreto 142/2007, p. 21860)

Una vez situado en la labor cotidiana del MEF tuve que reconsiderar la doble función del maestro como transmisor de la cultura y gestor del proceso de socialización (Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en lo sucesivo LOE, 2/2006). La nueva ley demandaba la incorporación de un proyecto de convivencia en el centro escolar, si bien, la administración tardó varios años en la presentación de los niveles de intervención de los maestros desde su área. En consecuencia, la confección de la programación en base al currículo de educación física me generó ciertas dudas. Por un lado, la normativa exigía dotar al alumno de una competencia básica, *competencia social y ciudadana*, con el objeto de favorecerle el aprendizaje de la convivencia. Por otro, carecía de rigor científico, tanto en la redacción de los contenidos como en los criterios de evaluación, si atendemos a la lógica interna de las actividades o al proceso de socialización.

Superada la fase de programación, y sumergido de lleno en el período de intervención didáctico, realicé de nuevo una revisión de la normativa con el fin de prestar atención a la diversidad del alumnado de forma adecuada, como base de una escuela inclusiva. Tal y como se indica en el Capítulo IV del Decreto 142 /2007, precisé realizar adaptaciones del currículum y de los criterios de evaluación para el alumnado con necesidades educativas especiales, (*art. 11.2*) con altas capacidades (*Art. 11.5*), con incorporación tardía (*Art. 11.4*).

Con el tiempo, la intervención docente con diferentes grupos de clase me fue confirmando que el aula debe contemplarse como un escenario social de primer orden para incidir en la educación de las relaciones interpersonales entre iguales. En cada aula, los alumnos se comportan como seres singulares con sus motivaciones, intereses, capacidades y necesidades, interaccionando con los demás en las tareas propuestas. Algunos alumnos se organizan en subgrupos compartiendo la tarea motriz y otras características que les identifican. Así, atendiendo a los resultados estadísticos de un estudio realizado por UNICEF-Defensor del Pueblo, se constata que las relaciones entre

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

el alumnado resultan satisfactorias en más del 75% de los encuestados. En cambio, otros alumnos participan de la actividad desde su perspectiva individual, ajena a un grupo de pertenencia. Estos alumnos que no comparten algún interés con un subgrupo, habitualmente, quedan excluidos, apartados, e incluso, rechazados, siendo objeto de conductas discriminatorias. En este sentido, de forma habitual, un sector del alumnado (5%) reconoce tener escasas relaciones con sus compañeras y compañeros (Defensor del pueblo, 2007).

La falta de pertenencia a un subgrupo impide que el alumno reciba un refuerzo positivo de sus compañeros e incluso puede limitar su interés en participar como consecuencia de la posible reprobación de sus compañeros. La reprobación implica un aislamiento del alumno en el grupo, y evidencia un déficit de competencia en las relaciones interpersonales. El problema puede estar originado en el propio alumno, condicionado por la exigencia de la tarea o bien por los efectos de la discriminación sufrida por los compañeros de clase, bien sea, por razón de género, cultura, status social, edad... Así, la exclusión es un mal endémico que azota a las aulas ordinarias, pudiendo representar más del 10% de los maltratos (Defensor del pueblo, 2007).

La sensación de indefensión de los alumnos aislados, no pertenecientes a un grupo, reforzó mis ansias de mejorar mi gestión de las relaciones interpersonales en el aula de EF. A pesar de ser consciente de la participación del alumnado en múltiples experiencias compartidas a lo largo del curso académico, consideré que de todas ellas, muy pocas fortalecían la intimidad entre los miembros de la clase, como algunas de las practicas físicas. También, observé que la dinámica de relaciones establecidas entre el alumnado condicionaba en todo momento el devenir de la sesión y la participación del alumno en clase. Un simple cambio de agrupación, un alumno que cambiaba de un subgrupo a otro, convertía una participación activa en pasiva o viceversa afectando de forma decisiva en el rendimiento, en general.

Los años de experiencia en la modificación de los tipos de interacción entre el alumnado y su distribución en subgrupos en función de los resultados del cuestionario sociométrico me han obligado a adoptar la doble perspectiva, individual y grupal, de

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

manera permanente. Desde la perspectiva individual, cada vez más, me preocupa la presencia de alumnos con una situación de riesgo personal en el ajuste socioemocional y en el rendimiento escolar derivada de la escasa aceptación y/o del rechazo excesivo. Desde la perspectiva grupal, me enfrento ante dos problemáticas conjuntas: la conformación de subgrupos de alumnos para mejorar el clima de clase; y la distribución de los alumnos en subgrupos homogéneos para mejorar el nivel de competencia. La experiencia indica que el comportamiento del alumnado con sus compañeros se altera cuando en el juego se incorpora la competición por un resultado (victoria y la derrota).

La doble función docente representada por la mejora del rendimiento escolar y del proceso de socialización, tiene su máxima expresión en la selección de las tareas motrices y en la distribución de los alumnos para su realización. Cuando un maestro plantea una tarea motriz está fomentando un tipo de relaciones (individuales, de oposición, cooperación o cooperación-oposición) entre el alumnado. Una vez explicada la tarea motriz, el maestro distribuye al alumnado para que lleve a cabo la tarea encomendada. El proceso de distribución de los jugadores, en ocasiones, se demora más de la cuenta debido al desajuste entre el sistema de relaciones inherente a la tarea y la dinámica del grupo. En este momento, el maestro puede intervenir en dos direcciones: modificando alguna condición de la tarea motriz, o bien, la dinámica del grupo. Por esta razón, el presente estudio nos ha exigido desarrollar dos capacidades básicas: observar la dinámica de relaciones interpersonales del grupo-clase utilizando como instrumento el cuestionario sociométrico; y analizar las repercusiones de la lógica interna de las tareas motrices sobre aquellas en base a los fundamentos que establece la teoría de la acción motriz (fundamentalmente en el análisis de la red de comunicaciones motrices que suscitan las tareas motrices), todo ello siguiendo la normativa en materia educativa.

II. MARCO TEÓRICO

1. PROGRAMAS PARA MEJORAR LAS RELACIONES INTERPERSONALES

La calidad de las relaciones interpersonales guarda cierto paralelismo con el clima en el aula (Blaya, Debardieux, Rey del & Ortega, 2006; Rey del, 2002; Romero & Caballero, 2008). La creación de un buen clima escolar, y en consecuencia, el cuidado en la gestión de las relaciones interpersonales en los centros educativos requiere algo más que la mera coexistencia o la tolerancia hacia el prójimo, precisa una intervención coordinada que regule la Convivencia.

Los problemas de convivencia que se derivan de las relaciones interpersonales inadecuadas, en ocasiones, superan la problemática del grupo-clase, afectando en gran medida al desarrollo natural de la Comunidad Educativa. Con anterioridad a la normativa actual, algunos autores advirtieron de la necesidad de incorporar programas de convivencia en los proyectos educativos de centro (Hernández, Velázquez, & López 2002; Jares, 2002).

1.1. EL PLAN DE CONVIVENCIA EN EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

La normativa estatal en su artículo 124 de la LOE 2/2006 recoge las Normas de organización y funcionamiento en donde se indica que los centros docentes tienen la obligación de elaborar unas normas de organización y funcionamiento que garanticen el cumplimiento de un Plan de Convivencia.

A nivel autonómico, la normativa educativa de la Comunidad Autónoma de Cataluña regula los derechos y deberes de la convivencia incluyendo algunos artículos (Art, 121.2 y art.30.1) orientados a la creación de un buen clima de convivencia en los que se solicita la inclusión de un Plan de Convivencia en el Proyecto Educativo de Centro (Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación de Cataluña, BOE 189, en lo

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

sucesivo, LEC 12/2009).

La regulación de la convivencia en los centros, contemplada en el Decreto 279/2006 de 4 de julio, demanda a los agentes socializadores, entre ellos el profesor de EF, que las acciones de prevención y corrección de conductas inadecuadas tengan un marcado carácter educativo, con el fin de respetar el derecho al desarrollo personal, asegurar el aprendizaje y mantener las actitudes responsables que favorecen la resolución de los conflictos de convivencia.

En el art.30.2 se indica que todos los miembros de la Comunidad tienen el derecho a disfrutar una buena Convivencia y el deber de facilitarla. Para ello, los centros tienen que utilizar reglas basadas en los principios democráticos y normas que se derivan de esta misma ley. En el art.30.5 se incide en la promoción de la convivencia por parte del centro y en la participación de la familia bajo el compromiso de cooperar para corregir las conductas inadecuadas (LEC 12/2009).

El Plan de Convivencia resulta imprescindible (Badia, 2009; Departament d'Educació, 2003, 2007, 2011)³ en los centros educativos por las siguientes razones: 1. La obligación legal de los centros educativos de disponer de un Plan de Convivencia integrado en su Proyecto Educativo de Centro (art 121. 2 LOE 2/2006); 2. El necesario cumplimiento de los derechos y deberes del alumnado para la regulación de la convivencia (Decreto 279/2006, de 4 de julio); 3. La adquisición de los objetivos de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos (Decreto 142/2007); y 4. La contribución para la paz y el compromiso de buenas prácticas.

La preocupación por la creación de un buen clima de clase, se ha extendido en todo el territorio español. Fruto de ello, los programas dirigidos a la mejora de las relaciones interpersonales en la escuela proliferan en diferentes zonas del Estado español (e.g., *Sevilla Antiviolenca Escolar* –SAVE- en Andalucía en 1996 (Ortega,

• ³ *Convivència en els centres docents d'educació secundària* (maig de 2003) i *Convivència en els centres d'educació infantil i primària* (setembre de 2007).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

1997), *Convivir es vivir* en Madrid (1997), *Educación para la convivencia y la Paz* en el País Vasco, 2003-2006 (Gobierno Vasco, 2004), *la convivència en els centres docents d'ensenyament secundari* en Cataluña, (Departament d'Educació, 2003)). Así, como otros estudios destacados en el ámbito escolar como *Convivencia y disciplina en la escuela*, (Torrego & Moreno, 2003); *Educación para la convivencia*, (Cava & Musitu, 2002); *Educar la convivencia para prevenir la violencia* (Ortega, 2000) y *la Intervención para la mejora de la convivencia* (Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio, & Echeita, 2003).

La incorporación de las competencias como elemento del currículum ha supuesto un cambio de perspectiva en el sistema educativo, en donde el docente debe conjugar los objetivos generales de la etapa con la adquisición de unas competencias básicas. A raíz de este cambio, los docentes deben orientar sus programaciones en torno a cuatro ejes básicos para que el alumno; aprenda a ser y actuar de manera autónoma; aprenda a pensar y comunicar; aprenda a descubrir y tener iniciativa, y aprenda a convivir y habitar en el mundo (Figura 1).

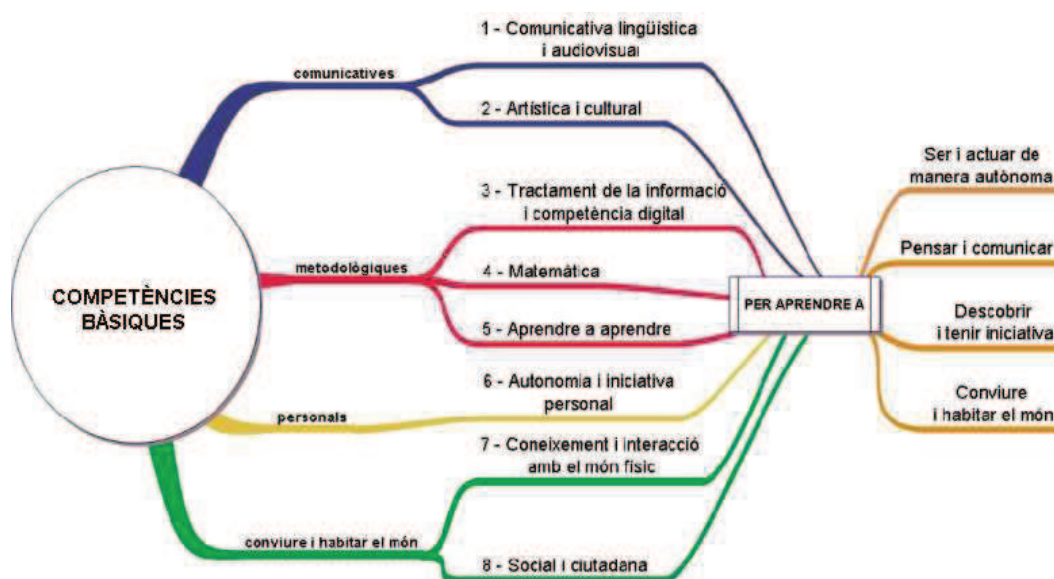


Figura 1. Tomado del documento Del currículum a les programacions (Departament d'Educació, 2009).

El seguimiento del eje básico, *Aprender a Convivir*, proyecta la intervención docente hacia la adquisición de la competencia social y ciudadana (Decreto 142/2007) teniendo en cuenta los Objetivos Generales de la Etapa de Primaria (a, c y d)

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

relacionados con el proceso de socialización contemplados en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, BOE 203, Viernes 8 de diciembre de 2006, (en lo sucesivo, RD 1513/2006):

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática (...).

c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres, y la no discriminación de personas con discapacidad (RD 1513/2006, p, 43054).

La participación del área de EF en la consecución de los objetivos, referidos al proceso de socialización del alumnado, es básica para que el alumno aprenda a convivir en sociedad, y para favorecer el desarrollo personal y social, tal y como indica el objetivo general de etapa *k* (RD 1513/2006, p, 43054).

k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social (RD 1513/2006, p, 43054).

Sin embargo, la intervención del Maestro de E F no puede limitarse únicamente al aula. El desarrollo del proceso de socialización del alumno requiere la participación activa del maestro de EF en el *Plan de Convivencia y Mediación Escolar*, propuesto por la Secretaría de Políticas Educativas del *Departament d'Educació* de Catalunya, y el cumplimiento de los siguientes objetivos (Departament d'Educació, 2009, 2011, 2012).

a) Elaborar un proyecto global con la participación de toda la comunidad educativa para gestionar y orientar las actuaciones y los procesos.

b) Potenciar la equidad educativa y el respeto a la diversidad.

c) Ayudar a cada alumno/a para relacionarse consigo mismo, con los demás y con el

Educación las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

mundo.

d) Promover la implicación y el compromiso de todos los agentes educativos en la mejora de la convivencia en el centro y el entorno.

e) Garantizar una aplicación firme y flexible de las normas.

f) Fomentar la cultura de la mediación como una herramienta básica en la gestión del conflicto.

g) Contribuir a una cultura de la paz y la no violencia, juntamente con los valores que hacen posible preservar y enriquecer la vida de todas las personas. Plan de Convivencia y Mediación Escolar (Departament d'Educació, 2012, pp.16-17).

De todos ello, conviene destacar el desarrollo de los objetivos, *b)* (Tabla 1) y *g)* (Tabla 2), por parte del maestro de EF en el aula, comporta un desglose en objetivos secundarios y la activación de unos indicadores que valoran su efectivo cumplimiento.

Educación las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Tabla 1. *Objetivo B. Potenciar la equidad educativa y el respeto a la diversidad (Adaptado de Departament d'Educació, 2012, pp.42-44)*

OBJETIVOS SECUNDARIOS	INDICADORES
<i>Garantizar la incorporación de los nuevos miembros del grupo clase.</i>	<i>Grado de satisfacción de los alumnos en las estrategias de acogida e inclusión en el grupo.</i>
<i>Promover la cultura inclusiva, respetando y valorando las diferencias y promoviendo la igualdad, la coeducación.</i>	<i>Acciones preventivas que garanticen la igualdad de oportunidades. Recursos utilizados para la atención a la diversidad. Unidades de programación multinivel. Actuaciones contra las conductas sexistas.</i>
<i>Concretar las normas de convivencia en el aula mediante el consenso potenciando la diversidad.</i>	<i>Inclusión de los valores democráticos en las normas de funcionamiento de la clase.</i>
<i>Establecer acciones en favor de las diferentes culturas.</i>	<i>Inclusión de contenidos multiculturales. Actuaciones Protocolo de actuación que facilite la interacción respetuosa entre miembros de diferente cultura.</i>
<i>Garantizar la reincorporación del alumnado absentista.</i>	<i>Registro de las faltas de asistencia. Estrategias de reincorporación al aula del alumnado.</i>

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Tabla 2. *Objetivo G. Contribuir una cultura de la paz y la no violencia, juntamente con los valores que hacen posible preservar y enriquecer la vida de todas las personas (Adaptado de Departament d'Educació, 2012, p. 50).*

OBJETIVOS SECUNDARIOS	INDICADORES
<i>Conseguir un buen clima de aula basado en las relaciones armónicas y la resolución de los conflictos de forma no violenta.</i>	<i>Actividades cooperativas entre los miembros del grupo clase. Estrategias implementadas para la resolución de los conflictos pacíficamente, sin violencia.</i>
<i>Participar en proyectos que impliquen el desarrollo de la Cultura para la Paz.</i>	<i>Actividades que fomenten la Cultura de la Paz y la No Violencia.</i>
<i>Formar a los alumnos para que puedan analizar críticamente las situaciones de conflicto social, de violencia y de paz.</i>	<i>Incorporación de los contenidos sobre la Paz y los derechos humanos en la programación.</i>

1.1.1. Niveles de intervención del Plan de Convivencia.

El Plan de Convivencia en los centros educativos debe ofrecer herramientas pedagógicas para desarrollar las capacidades que ayudan a los alumnos a establecer relaciones adecuadas con los demás. Siguiendo las directrices de la Secretaría de Políticas Educativas del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, el Plan de Convivencia puede ser implementado en los programas educativos de diferentes ámbitos (aula, centro y entorno). Desde este estudio centramos la atención en los programas de aula asociados al plan de convivencia en base a tres niveles de intervención (Departament d'Educació, 2009, 2011, 2012), –ver Tabla 3–.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Tabla 3. *Capacidades a desarrollar en cada nivel de intervención del Plan de convivencia (Adaptado de Departament d'Educació 2012, pp.21-22).*

NIVEL	CAPACIDADES
VALORES Y ACTITUDES	<i>El maestro debe mejorar la competencia del alumno en su relación con los demás, consigo mismo y el entorno que le rodea que le ayude a conseguir el éxito académico, personal, social y laboral.</i>
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	<i>El maestro dota a sus alumnos de mecanismos de actuación, protocolos, orientaciones para la resolución de los conflictos, por la vía del diálogo y la concordia, con el fin de recuperar la relación entre las partes.</i>
CULTURA DE LA PAZ	<i>El maestro gestiona sus recursos para favorecer el buen clima de convivencia.</i>

1.1.1.1. Nivel de intervención 1: Valores y actitudes.

El nivel de intervención 1 está presente en la mayor parte de las programaciones de los maestros de EF, en donde se pretende facilitar el desarrollo de la competencia social y ciudadana del alumnado, para que el alumno pueda:

...comprender la realidad social en la que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable delante del cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas (Decreto 142/2007, p.21831).

La intervención del maestro orientada al desarrollo de la competencia social y ciudadana implica la creación de un clima adecuado en el aula basado en el respeto de los valores democráticos (igualdad, libertad, solidaridad, tolerancia...), caracterizado por la promoción de acciones proactivas que ayudan al alumno a sentirse más competente en su relación con los demás (*Departament d'Educació, 2009, 2011, 2012*).

El valor de la igualdad.

Aprender a convivir, por parte del alumno, deviene un proceso largo y costoso en el que el maestro debe establecer una adecuada relación entre la igualdad y la diferencia (Jares, 2002). El maestro, cuando propone normas basadas en la igualdad, intenta

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

garantizar las mismas oportunidades para todos los alumnos, descartando cualquier forma de discriminación, bien sea, por razón de sexo, etnia, cultura, discapacidad... Siguiendo las directrices del *Art. 2.1*, el maestro debe utilizar estrategias que fomenten una educación coeducativa, inclusiva y multicultural (*LEC 12/2009*).

El valor de la libertad

La libertad en las aulas de clase exige un mínimo de corresponsabilidad respecto a las normas pactadas en el grupo (Escámez & Gil Martínez, 2001). El maestro tiene la misión de velar por el cumplimiento del compromiso que el alumno adquiere con sus compañeros, y le obliga a participar de forma activa en la elaboración de las pautas de convivencia, en la práctica respetuosa y en la aplicación de sanciones disciplinarias frente al incumplimiento de la normativa (Díaz Aguado, 2002). No cabe duda que el ejercicio de la libertad está muy ligado al nivel de tolerancia de los demás. Por ello, tendemos a establecer relaciones con aquellas personas con las que somos mutuamente dependientes (Lederach, 2000).

El valor de la tolerancia

Cada miembro de un grupo-clase tiene su propio nivel de tolerancia respecto a las conductas de sus compañeros. Parece ser que las chicas se muestran más tolerantes, que los chicos especialmente, cuando se trata de personas con diferente cultura (Hernández, Velázquez & López, 2002). En cualquier caso, resulta habitual la presencia de alumnos que participan en las tareas realizando acciones que superan el nivel de tolerancia de sus compañeros, poniendo en peligro el buen clima de clase y generando conflictos interpersonales. A raíz del conflicto surgido, el maestro de educación física (EF), con su particular sentido de la justicia, entabla un diálogo para negociar los límites de la conducta tolerable que garanticen la igualdad de oportunidades, al mismo tiempo que estipula el procedimiento sancionador en el caso de la aparición de nuevas conductas intolerables. Los valores de tolerancia que se consideran aceptables surgen del ejercicio del diálogo entre los miembros del grupo en la convivencia diaria. El pacto de los límites de tolerancia se contempla como un prerequisite para la consecución del

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

principio “k” del art. 1 de la LOE 2/2006, sobre “*La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social*” (LOE 2/2006, p.17165).

El valor de la solidaridad

La solidaridad de un alumno con otro, la ayuda al prójimo, son conductas prosociales de gran valor para el clima social del aula (Barba, 2010; Dyson, 2001; Fernández-Río, 2003; Garaigordobil, 2003, 2004, 2005, 2006; Goudas & Magotsiou, 2009; Polvi & Telama, 2000; Velázquez, 2012). A través de este acto de generosidad, el alumno manifiesta una forma de ser, una forma de actuar, y un estilo de vida. El aprendizaje de la solidaridad está muy ligado con el entorno social en el que vive el alumno (Mestre, Samper, Tur & Díez, 2001). Los alumnos que viven en un entorno solidario, asiduamente, reproducen conductas de ayuda con sus compañeros que les produce una sensación de placer. Los actos solidarios refuerzan la confianza mutua entre compañeros, las relaciones se hacen más íntimas y se mejora la cohesión del grupo. En este sentido, algunos autores aconsejan el trabajo cooperativo, la ayuda entre iguales como estrategias docentes adecuadas para reducir la exclusión y contribuir a una Cultura de la paz (Díaz Aguado, 2002; Garaigordobil, 2007; Pujolàs, 2013; Velázquez, 2008). Sin embargo, algunos autores insisten en la necesidad de tener en cuenta la forma de trato entre las personas, y aconsejan educar con ternura. Para estos autores, la ternura debe ser utilizada como paradigma de la convivencia (Restrepo, 1999). No podemos olvidar que se precisa una adecuada dosis de afectividad para un desarrollo integral de la personalidad (Parlebas, 2011).

A modo de resumen, estableceremos el siguiente marco de referencia de valores como pauta para el desarrollo adecuado de las relaciones interpersonales:

- El maestro de EF gestiona un grupo de alumnos que detenta el derecho a la igualdad de oportunidades. Así, el valor de la igualdad, como ideal de justicia, sirve de punto de equilibrio sobre el que se sustentan el resto de valores. Recordemos que la legislación vigente rechaza cualquier forma de discriminación por razón de sexo, edad, raza, condición... Se representa como

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

un triángulo en el que cualquier acto de discriminación le puede hacer perder el equilibrio (Figura 2).

- El maestro cumple con la finalidad básica de mejorar el proceso de socialización. Para el desarrollo de la socialización de sus alumnos y la creación de un clima adecuado de clase, resulta indispensable potenciar el valor de la solidaridad que contribuye a la construcción de la Cultura de la Paz. Se representa como un bloque longitudinal cuya amplitud es mayor cuanto mayor sea la cohesión del grupo (Figura 2).
- El maestro desarrolla la personalidad del alumno en todas sus dimensiones fomentando su creatividad. El proceso creativo del alumno precisa potenciar el valor de la libertad. Un alumno que actúa libremente, aumenta su autoestima y gana en seguridad. Se representa como un bloque vertical cuya altura advierte del protagonismo individual de los alumnos y el riesgo que corre el grupo al establecer comparaciones (Figura 2).
- El alumno debe aprender a convivir. La convivencia se basa en el respeto a las reglas sociales y en el respeto a los demás. Por ello, el maestro subraya la importancia del valor de la tolerancia. Un valor muy flexible que depende de los niveles de los alumnos y del entorno. Dicho valor se representa con una línea discontinua, dado que su límite se revisa constantemente en cada manifestación de desigualdad, si bien, se puede ubicar en los límites de la solidaridad, dando a entender que fuera de las normas pactadas por el grupo, se generan conflictos que sobrepasan los límites de tolerancia pactados. En este proceso cada alumno dispone de un grado de libertad para desarrollar su personalidad alcanza una altura variable en función de la tolerancia de los demás. Más allá de esta altura las comparaciones generan conflictos de intereses (Figura 2).

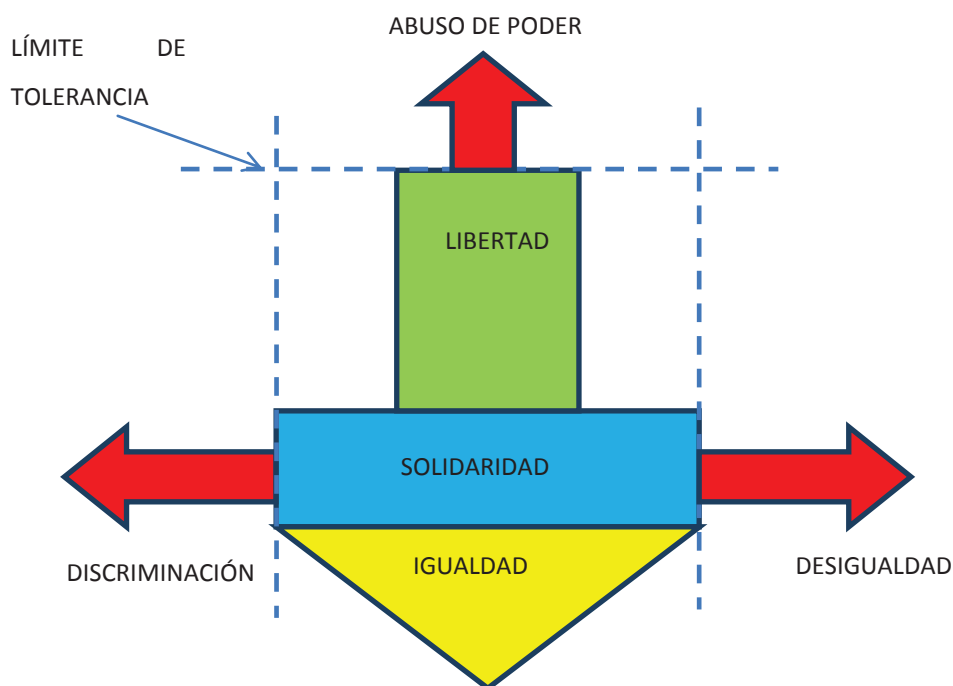


Figura 2. Los valores de las relaciones interpersonales.

De lo expuesto anteriormente se deriva que la convivencia adecuada, basada en la defensa de los derechos humanos, se fundamenta en el respeto mutuo, la solidaridad, la conciencia clara de las normas, y un buen clima de relaciones sociales; lo que repercute positivamente en la mejora de la cohesión social y, paralelamente, en el rendimiento escolar (Ortega, 2000; Perochena, 2009).

La transmisión de valores debería garantizar el éxito en el primer nivel de intervención. Sin embargo, la realidad en las aulas advierte que este primer paso parece insuficiente dado que la convivencia diaria genera conflictos de forma habitual. Por ello, la asimilación consciente de los valores democráticos requiere un segundo nivel de intervención para aprender a resolver los conflictos.

1.1.1.2. Nivel de intervención 2: Resolución de conflictos.

En el nivel de intervención 2, se pretende dotar al alumnado de recursos útiles que le ayuden a resolver los conflictos. Según la LEC 12/2009, los centros escolares deben

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

resolver los conflictos de forma pacífica, estableciendo unos mecanismos de mediación y unas medidas de promoción de la convivencia (*Art. 30.5.*). El fomento de la convivencia se incluye como un objetivo a alcanzar en la carta de compromiso educativo, (*Art 31.1.*) que exige unos procedimientos para la resolución de los conflictos basados en los derechos y deberes del alumnado (*Art.31.3.*). Para ello, se siguen las normas dictadas por el Departamento de Educación (*Art.32.2*), siempre que sea necesario, sin interferir en el proceso educativo. En este sentido, la mediación es considerada como el procedimiento adecuado para la prevención y la resolución pacífica de conflictos (*LEC 12/2009*).

Pero, ¿de qué conflictos hablamos? El documento del Proyecto de Convivencia del Departamento de Educación de Cataluña destaca tres tipos de conducta problemáticas: el absentismo, los conflictos leves y graves (*Departament d'Educació, 2009, 2011, 2012*).

La conducta absentista, habitual en barrios marginales, está caracterizada por la ausencia reiterada y no justificada del alumno del aula. La falta de participación en el área de EF a veces se acompaña de problemas motrices, físicos u orgánicos. La ausencia continuada acarrea al alumno un retraso en sus competencias, un descenso del rendimiento o un desinterés (Peralta, Sánchez, Trianes, & De la Fuente, 2003; Perochena, 2009) y, consecuentemente, una alteración de las relaciones interpersonales. Paralelamente, la atención del profesor sobre el alumno ausente impide avanzar con mayor celeridad al grupo, alterando el clima social del aula cada vez que se reincorpora el alumno absentista. En este sentido, los programas contra el absentismo pretenden facilitar la reincorporación del alumnado en el aula.

La Ley de Educación de Cataluña dedica todo el *capítulo V al tratamiento de la Convivencia*. En el *art.35* se establece una diferenciación de las faltas en función del perjuicio causado en la convivencia escolar, conflictos leves y conflictos graves. Por conflicto leve, se entiende aquella conducta que transgrede la normativa del centro sin llegar a afectar a la convivencia escolar. El *conflicto leve* debe ser regulado con la mediación escolar, en base a acciones reparadoras que beneficien a la Comunidad

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Educativa. En cambio, el *conflicto grave* perjudica seriamente la convivencia al generar sentimientos de indefensión, inseguridad y angustia. En el *art. 37* se consideran faltas graves, entre otras, aquellas relaciones interpersonales caracterizadas por la discriminación de género, sexo, raza, procedencia o cualquier otra condición (LEC 12/2009).

En cualquier caso, el tratamiento del conflicto puede abordarse desde dos perspectivas: la perspectiva tradicional y la perspectiva no violenta. Desde la visión tradicional, el conflicto se manifiesta mediante la confrontación de varias personas que desean realizar acciones incompatibles. Desde la *teoría no-violenta*, el conflicto se convierte en un fenómeno evolutivo con un valor esencial para la convivencia (Ross & Gutierrez, 1995), y para el desarrollo de las personas en sociedad. La presencia de conflictos no ha de suponer una amenaza para la convivencia, sino más bien una oportunidad para avanzar en el buen clima de clase. En definitiva, el conflicto se puede considerar "*un don, una gran ocasión, potencialmente, un beneficio para todos*" (Galtung, 1987, p87). Desde esta perspectiva, el alumno afronta el conflicto, considerando el punto de vista de los demás, abordando las actividades grupales como proyectos comunitarios.

En el caso de considerar insuficientes las intervenciones anteriores, la resolución de los conflictos graves se regula mediante los artículos 36 y 37 en donde se indican las medidas correctoras y la especificación de las faltas y sanciones, respectivamente (LEC 12/2009). El protocolo fijado para la resolución de los conflictos graves incluye sanciones reguladas por el Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos.

1.1.1.3. Nivel de intervención 3: Marco organizativo.

El tercer nivel de intervención tiene como objetivo contribuir a una *Cultura de la Paz y la No violencia*. La Cultura de la Paz, basada en la cooperación y la interdependencia, se sustenta en valores democráticos como la igualdad, la solidaridad, la diversidad, el respeto a la diferencia, la participación democrática, la inclusión social, la

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

igualdad de posibilidades, la gestión positiva de conflictos y la cultura del diálogo (Torrego, 2007; Pascual, 2013). El respeto mutuo permite al alumnado aumentar su motivación hacia el aprendizaje, al sentir un apoyo firme en otras personas, en tanto que la ausencia del respeto mutuo puede desencadenarle estrés (Díaz Aguado, 2002).

La construcción de una *Cultura de Paz* en el centro escolar exige la participación de toda la Comunidad Educativa y el cumplimiento de tres objetivos: 1. Conseguir un clima de centro en el que los conflictos se resuelvan de manera no violenta. 2. Participar en proyectos comprometidos con la cultura de la Paz. 3. Formar a los alumnos en la crítica hacia las situaciones de conflicto social, de violencia y de paz. Para este cometido, el centro, y el maestro de EF en particular, deben tener en consideración tres aspectos: la estructura y gestión de recursos, la participación y la norma (Departament d'Educació, 2009, 2011).

La estructura organizativa del centro debe garantizar la participación en la toma de decisiones para la obtención de un buen clima de convivencia. Dado que una organización de centro que no presta atención a la igualdad de oportunidades puede generar la violencia estructural (Galtung, 1985; 1998). Un ejemplo de violencia estructural, se observa en los centros educativos que organizan a sus alumnos en dos grupos: el grupo de chicos en el edificio de la derecha y el grupo de chicas en el edificio de la izquierda. En este proceso organizativo, el Plan de convivencia debe ser el vehículo para la optimización de los recursos, la resolución de los conflictos y el impulso de medidas proactivas que ayuden a mejorar la convivencia. La organización del centro mediante estructuras flexibles debe fomentar la participación para garantizar una buena convivencia (Departament, 2011).

La participación del alumno en la toma de decisiones que atañen a la convivencia en el centro escolar se considera una vía esencial para ayudar a los alumnos a interiorizar las normas. Cuando el alumno participa en el proceso de elaboración, cumplimiento y aplicación de la normativa, también actúa solidariamente en el seno de una estructura social con unos fines comunes, contribuyendo al mantenimiento de un clima participativo, positivo y creativo (Departament d'Educació, 2007, 2011).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

A través del Plan de Convivencia se establecen unas pautas de conducta, revisables periódicamente, que deben caracterizarse por la brevedad y la claridad para que sea entendible y aplicable por cualquier miembro de la Comunidad. El Plan de Convivencia debe formar parte del Reglamento de Régimen Interior del Centro Escolar. Para ello, se debe seguir el siguiente marco normativo: Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, Declaración Universal de los Derechos de los infantes 1959; Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de las Naciones Unidas 1999; Ley 21/2003, de 4 de julio, de fomento de la paz; Ley orgánica 6//2006, de 19 de julio; Estatuto de Autonomía de Cataluña, 2006; LEC 12/ 2009.

A modo de corolario, los programas de convivencia que pretenden optimizar las relaciones interpersonales deben incorporar la cooperación, el diálogo, la confrontación crítica y respetuosa de ideas (Ortega & Del Rey, 2006; Perochena, 2009) siempre y cuando se respeten los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz (Delors, 1996).

1.2. LA PROGRAMACIÓN ANUAL EN EL ÁREA DE EF

A raíz de la entrada en vigor del currículum por competencias, el Departamento de Educación de Cataluña, de acuerdo con la LOE 2/2006, dota al profesorado y al centro escolar de un mayor grado de autonomía en la puesta en funcionamiento de sus programaciones docentes. Siguiendo estas directrices, las programaciones deben ser abiertas y flexibles, y deben contemplar los diferentes componentes del currículum–competencias, objetivos, contenidos, conexión con otras áreas y criterios de evaluación del ciclo- de manera interrelacionada (Departament d’Educació, 2009).

1.2.1. Aportación del área de EF a la competencia social y ciudadana.

El desarrollo de la competencia social y ciudadana, desde el área de la EF, se centra en las relaciones interpersonales. El maestro de EF, habitualmente, goza de las condiciones necesarias para transmitir valores como el respeto, la igualdad, la cooperación, la tolerancia, la solidaridad... a sus alumnos para que las implementen en sus quehaceres cotidianos (juegos, deportes, danzas, otras actividades). Así, se favorece

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

que las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo clase sucedan de manera natural. La aportación del área de EF en el progreso de la competencia social y ciudadana se corresponde con la asimilación de las reglas. El respeto del alumno por las reglas resulta necesario para que el maestro pueda “...potenciar las actitudes y valores propios de una sociedad solidaria, sin discriminación, respetuosa con las personas y el entorno” (Decreto 142/2007, p. 21860).

1.2.2. Objetivos generales del área de Educación Física.

El área de EF contiene algunos objetivos (5, 8 y 9) que sirven para que los alumnos mejoren sus relaciones interpersonales, y en consecuencia, el proceso de socialización. Dado que el maestro de EF participa de forma activa en el Plan de convivencia, y éste se estructura en tres niveles de intervención, creemos interesante y necesario relacionar los objetivos generales del área con cada uno de los niveles de intervención.

La intervención en el nivel 1 sobre los valores permitirá:

“5. Participar en juegos como elemento de aproximación a los demás, seleccionando las acciones y controlando la ejecución de las mismas, previa valoración de las propias posibilidades”

La intervención en el nivel 2 sobre la resolución de conflictos tratará de:

“8. Compartir y disfrutar del ejercicio físico y de la expresión y comunicación corporal en colectividad mediante el juego, la danza y cualquier actividad física que comporte el desarrollo de la persona” (Decreto 142/2007, p. 21861).

La intervención en el nivel 3 sobre la promoción de una Cultura de la Paz dará a:

“9. Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para conseguir objetivos comunes sin discriminaciones, por medio de la participación solidaria, tolerante, responsable y respetuosa y resolviendo los conflictos mediante el diálogo” (Decreto 142/2007, p. 21861).

1.2.3. Los contenidos y los criterios de evaluación en Educación Física.

La coherencia de las programaciones anuales de EF se contrasta a través de la relación entre los diferentes elementos del currículo (Lavega, 2008). Para ello, las programaciones deben contestar a una serie de preguntas: 1. ¿Qué enseña el maestro de EF sobre el establecimiento de las relaciones interpersonales? La respuesta a esta pregunta se encuentra en la secuenciación de los contenidos seleccionados y en la relación que éstos tienen con los objetivos y competencias propuestos. 2. ¿Qué aprende el alumno sobre las relaciones interpersonales en el aula de EF? La programación debe incluir unos criterios de evaluación que permitan realizar una valoración del proceso de socialización del alumno. La evaluación debe ir acompañada de un informe de calificación en el que se recoge el nombre de los bloques de contenidos y la actitud. Sin embargo, los problemas en las relaciones interpersonales pueden englobarse en el mismo indicador (habitualmente la actitud) que la falta de participación, el mal uso del material... 3. ¿Qué enseñar y, qué, cómo y cuándo evaluar? El proceso de enseñanza se debe realizar por fases tal y como indican algunos autores que tratan el desarrollo de la personalidad en general (Kohlberg, 1976; Piaget, 1996) y el proceso de socialización, en particular. En este sentido, el despliegue curricular del *Decreto 142/2007* estructura los contenidos propios de las áreas, los contenidos relacionados con otras áreas y los criterios de evaluación en tres ciclos (ciclo inicial, ciclo medio y ciclo superior) (Decreto 142/2007). A continuación, ordenaremos los contenidos y criterios de evaluación en función de los niveles de intervención del plan de Convivencia y los tres ciclos educativos correspondientes a la etapa de primaria (Tabla 4, Tabla 5, Tabla 6).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Tabla 4. *Contenidos y criterios de evaluación del ciclo inicial organizados por niveles de intervención (Adaptado del Decreto 142/2007, p. 21861).*

NIVEL	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1. VALORES.	<i>Bloque: El Juego. Experimentación de los diferentes roles en el juego actuando con comprensión y cumplimiento de las normas del juego.</i>	<i>Participar y disfrutar en los juegos ajustando la propia actuación, tanto en lo referente a aspectos motrices como de relación con los compañeros y las compañeras.</i>
2. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	<p><i>Bloque: Habilidades motrices y cualidades físicas básicas. Disposición a participar en actividades diversas aceptando la existencia de diferencias en el nivel de habilidad.</i></p> <p><i>Bloque: Expresión Corporal Participación en situaciones que supongan comunicación corporal con valoración y reconocimiento de las diferencias en la manera de expresarse.</i></p> <p><i>Bloque: El Juego. Valoración, reconocimiento y respeto hacia las personas que participan en el juego.</i></p>	<p><i>Sincronizar los movimientos corporales mediante estructuras rítmicas sencillas y conocidas.</i></p> <p><i>Representar personajes y situaciones mediante el cuerpo y el movimiento con desinhibición.</i></p>
3. CULTURA DE PAZ	<i>Bloque: El Juego. Valoración del juego como medio de relación con los demás y de diversión. Apreciación del juego como actividad común a todas las culturas.</i>	<i>Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos colectivos, mostrando responsabilidad y cooperación.</i>

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Tabla 5. *Contenidos y criterios de evaluación del ciclo medio organizados por niveles de intervención (Adaptado del Decreto 142/2007, pp. 21861-21682).*

NIVEL	CONTENIDOS	EVALUACIÓN
1.VALORES.	<p><i>Bloque: Actividad física y salud. Adopción de medidas básicas de seguridad en la práctica de la actividad física y utilización de los materiales y los espacios de acuerdo con unas normas.</i></p> <p><i>Bloque: El Juego. Comprensión, aceptación y cumplimiento de las normas del juego. Ejecución y descubrimiento de las estrategias básicas del juego relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación/oposición con relación a las reglas del juego.</i></p>	<p><i>Participar y disfrutar de los juegos y las actividades físicas con conocimiento y respeto de las normas y mostrando una actitud de aceptación hacia los compañeros.</i></p>
2.RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	<p><i>Bloque: Cuerpo: imagen y percepción. Valoración y aceptación de la propia realidad corporal y la de los demás. Representación del propio cuerpo y el de los demás.</i></p> <p><i>Bloque: Habilidades motrices y cualidades físicas básicas. Disposición a participar en actividades diversas, aceptando la existencia de diferencias en el nivel de la habilidad. Apreciación del esfuerzo tanto individual como colectivo en las actividades físicas.</i></p> <p><i>Bloque: El Juego. Reconocimiento y valoración de las personas que participen en el juego. Valoración del esfuerzo en los juegos.</i></p>	<p><i>Participar y disfrutar de los juegos y las actividades físicas con conocimiento y respeto de las normas y mostrando una actitud de aceptación hacia los compañeros.</i></p>
3.CULTURA DE PAZ	<p><i>Bloque: Expresión Corporal. Participación en la creación e interpretación de situaciones que supongan comunicación corporal. Participación en la realización de bailes, danzas y coreografías sencillas.</i></p> <p><i>Bloque: El Juego. Valoración del juego como medio de relación, de diversión y de uso del tiempo libre. Actitud responsable en relación con la estrategia del juego.</i></p> <p><i>Comprensión, aceptación y cumplimiento de las normas del juego. Ejecución y descubrimiento de las estrategias básicas del juego relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación/oposición con relación a las reglas del juego.</i></p>	<p><i>Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y promover el trabajo en grupo para representar y escenificar historias reales o imaginarias.</i></p> <p><i>Utilizar las nociones topológicas para orientarse en el espacio en relación a la posición de personas y de objetos.</i></p>

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Tabla 6. *Contenidos y criterios de evaluación del ciclo superior organizados por niveles de intervención (Adaptado del Decreto 142/2007, p. 21862).*

NIVEL	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1. VALORES.	<i>Bloque: Actividad física y salud. Utilización de materiales y espacios, respetando las normas.</i>	<i>Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de una actividad utilizando las nociones topológicas básicas.</i>
2. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	<p><i>Bloque: Cuerpo: imagen y percepción. Valoración y aceptación de la propia realidad corporal y la de los demás.</i></p> <p><i>Bloque: Habilidades motrices y cualidades físicas básicas. Disposición a participar en actividades diversas, aceptando la existencia de diferencias en el nivel de la habilidad</i></p> <p><i>Bloque: Expresión Corporal. Expresión y comunicación de sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.</i></p> <p><i>Participación y respeto delante de situaciones que supongan comunicación corporal.</i></p>	<i>Identificar como valores fundamentales de los juegos y las prácticas de actividad física, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo y actuar de acuerdo con ellos.</i>
3. CULTURA DE PAZ	<p><i>Bloque: Expresión Corporal. Composición individual y/o colectiva de movimientos a partir de estímulos rítmicos y musicales. Participación en la elaboración de bailes y coreografías sencillas.</i></p> <p><i>Bloque: Habilidades motrices y cualidades físicas básicas. Valoración individual y colectiva del trabajo desde el punto de vista motriz.</i></p>	<p><i>Construir composiciones colectivas en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales.</i></p> <p><i>Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar ideas y sentimientos y representar personajes o historias reales o imaginarias.</i></p>

1.3. UNIDADES DE PROGRAMACIÓN

1.3.1. Programas de intervención de nivel 1, valores y actitudes.

La educación basada en los valores democráticos resulta de gran trascendencia para la convivencia (Iriarte, Alonso, & Sobrino, 2006). El maestro de EF cuando interviene en el grupo clase observa los comportamientos de sus alumnos y las consecuencias que generan en la dinámica del grupo. En ocasiones, el maestro advierte la presencia de alumnos con un comportamiento disruptivo o inadecuado para la dinámica del grupo que perjudica la buena convivencia. El comportamiento antisocial evidencia un déficit en la asunción de los valores democráticos. En este sentido, algunos autores aconsejan el desarrollo de la competencia social como un factor protector del comportamiento antisocial (Fernández-Cabezas, Benítez, Fernández, Justicia & Justicia-Arráez, 2011).

El conocimiento del significado de los valores democráticos no garantiza un comportamiento prosocial en aquellos alumnos que presentan cierta dificultad para la integración de los valores en su conducta. En este sentido, el maestro ejerce de guía para que el alumno autorregule los valores democráticos integrando sus pensamientos, sentimientos y comportamientos (Fuente de la, 2006). Para ello, el maestro trata de educar emocionalmente al alumno con el fin de dotarle de una capacidad para conocer las emociones propias y ajenas; para regularse autogenerándose emociones positivas; para mantener una actitud positiva; para mostrarse asertivo cuando comparte emociones (Bisquerra, 2003).

El cumplimiento de las normas del grupo provoca una reacción emocional positiva en cadena, dado que el alumno recibe la aprobación de todos sus compañeros. Paralelamente, el alumno incrementa su sentimiento de pertenencia, se potencia la cohesión del grupo de clase y mejora su rendimiento escolar. De forma inversa, el incumplimiento de las reglas viene acompañado del sentimiento de animadversión, la discriminación o el rechazo social de los compañeros, y en consecuencia, un deterioro de su aprendizaje (Ostrov & Keating, 2004). El plan de convivencia pretende evitar la

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

manifestación de conductas discriminatorias bien sean, por razón de género, capacidad, cultura, raza, edad o condición, implementando programas inclusivos (coeducación, educación intercultural o educación antirracista) que atiendan a la diversidad y luchen contra la discriminación (Departament d'Educació, 2011, 2012; Decreto 142/2007)

1.3.2. Programas de intervención de nivel 2, basados en la resolución de conflictos.

El aula de E.F. ha sido considerada como un entorno óptimo para el tratamiento de las relaciones interpersonales (Parlebas, 2001; Salmivalli & Voeten, 2002). La intervención del profesor que está preocupado por la mejora del clima del grupo, basa su actuación en la consecución de la competencia social por parte de su alumnado, lo que implica la adquisición de las habilidades necesarias para responder de modo apropiado ante los conflictos generados en el aula (Asher & Rose, 1997).

Los conflictos que se suscitan en el aula suelen estar acompañados de episodios violentos. La presencia de violencia en el aula se muestra como un indicador objetivo de un clima de clase inadecuado. En diferentes estudios se ha tratado la violencia desde dos enfoques diferentes: la prevención y la reducción de la violencia (Rey del, & Ortega, 2001; Díaz Aguado, 1996; Fernández, 2001; Ortega, 1998; 2001; Ortega, Rey del, & Fernández, 2003; Trianes, 1996).

El Estado Español, según Perochena (2009), promueve el tratamiento del conflicto desde un modelo de afrontamiento preventivo, dirigido a la mejora de la convivencia y la educación en valores, más que basado en el control y la eliminación del acoso o la violencia (Perochena, 2009). En este sentido, las directrices oficiales aconsejan la utilización de la mediación como procedimiento básico para prevenir y resolver los conflictos (*art 32 de la LEC 12/ 2009*).

1.3.2.1. Programas para la prevención de la violencia.

El maestro de EF previamente a la elaboración de sus programas basados en la prevención de la violencia debe tener en consideración ciertos aspectos claves del

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

fenómeno. En algunos estudios realizados sobre la violencia en los centros escolares se han identificado un gran número de conductas antisociales tales como burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos..., que pueden agruparse en dos tipos: la violencia directa, caracterizada por la agresión física, y la violencia indirecta, caracterizada por el uso de las relaciones interpersonales (Aznar, Cáceres & Hinojo, 2007; Díaz Aguado, 2005; Ostrov & Keating, 2004).

El fenómeno de la exclusión social afecta a los alumnos desarrollando en ellos sentimientos negativos que dificultan su desarrollo personal (Magallares, 2011). El tratamiento de la exclusión resulta necesario para prevenir la violencia (Díaz Aguado, 2002), dado que los alumnos que no forman parte de un subgrupo, al no sentirse apoyados se convierten en víctimas propiciatorias de las conductas violentas (Cowie, 2000). En estas circunstancias, la inclusión de normas concretas contra las agresiones y en favor de las relaciones interpersonales positivas, por parte del maestro, permiten avanzar en la prevención de las conductas de maltrato (Salmivalli & Voeten, 2002). En este cometido, el maestro sigue las directrices educativas del *art. 22.2* y educa al alumno para que cumpla las normas de convivencia basadas en el respeto a los demás compañeros, sin incurrir en actos que comporten discriminación, bien sea, por razón de edad, género, cultura o estatus social (LEC 12/2009).

Violencia y edad.

El maestro de EF suele encontrarse con algunos alumnos inmaduros que muestran conductas agresivas (pegar, amenazar, insultar, excluir, romper material...) desde su etapa infantil. Este comportamiento manifiesta un cierto déficit en las relaciones con los demás. Erróneamente, algunos alumnos aislados solicitan la atención de sus compañeros utilizando la violencia. En estos casos, el maestro debe anticipar las dificultades que tienen sus alumnos para comprender a los demás, con el fin de evitar que razonen de forma impositiva, e inmadura, y con ello, justifiquen sus actos violentos. Cuando el maestro no anticipa correctamente, el alumno violento manifiesta su antipatía y resulta ser rechazado por los compañeros del grupo-clase, complicando al mismo tiempo la relación alumno-maestro (Díaz Aguado, 2002).

Violencia y Género.

El maestro es consciente que, en general, el comportamiento de sus alumnos en la resolución de los conflictos difiere en función del sexo. Algunas de las diferencias básicas entre ambos géneros se deben al componente hormonal y a su relación con la agresividad (Inglés, Martínez-Monteagudo, Delgado, Torregrossa, Redondo, Benavides & García-López, 2008). Por ello, es preciso diferenciar entre el término agresión y el término agresividad. Las actividades físicas solicitan al alumno cierto componente de agresividad en la ejecución de las tareas, sobre todo en entornos competitivos, mostrando conductas cargadas de agresividad, que, pueden estar alejadas de la violencia. Gracias a ellas, el alumno libera sus tensiones, se defiende de los demás reafirmando su propia personalidad (Bonino, 1987; Jares, 2002; Van Rillaer, 1977).

Según diferentes estudios, las conductas agresivas para resolver los conflictos son más propias de los chicos que de las chicas, ya que éstas acostumbran a utilizar la cooperación y la empatía (Alexander, 2001; Blaya, Debarbieux, Rey del, & Ortega, 2006; Garaigordobil, 2012; Garaigordobil & García de Galdeano, 2006; Laca, Alzate, Sánchez, Verdugo & Gruzman, 2006; Thaylor, Liang, Tracy, Williams, & Seigle, 2002; Wied, Branje, & Meeus, 2007). Las chicas acostumbran a emplear más conductas prosociales (Feldman & Gowen. 1998; Kaukiainen, Björkqvist, Lagerspetz, Österman, Salmivalli, Rothberg & Ahlbom, 1999; Pakaslahti, Karjalainen, & Keltikangas-Jarvinen, 2002), resuelven de forma más pacífica los conflictos (Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 2000).

Violencia y Cultura.

Los actos violentos de los alumnos en la escuela, habitualmente, vienen acompañados de un entorno familiar complicado o de escasa sociabilidad. El alumno observa que los problemas familiares se solucionan, habitualmente, por la vía impositiva y no por la vía del diálogo. En algunos estudios, la conducta violenta se ha asociado, asiduamente, a poblaciones más desfavorecidas o marginadas (Debarbieux & Montoya, 1998).

Violencia y Estatus social.

El maestro de EF plantea, de forma habitual, actividades en las que los alumnos no tienen las mismas condiciones por diversas razones: situarse en un espacio diferente, manipular un material distinto, detentar un rol singular o compartir el juego con algunos compañeros. La observación participante sobre el estatus social del alumno, y la dinámica de relaciones del grupo-clase advierten al maestro de situaciones en las que algunos alumnos aislados con bajo nivel de autoestima corren el riesgo de padecer el fenómeno dominio-sumisión. Este fenómeno se caracteriza por la práctica de conductas violentas de un alumno con el apoyo de un subgrupo, sobre otro compañero de clase aislado e indefenso. Estos conflictos perduran en el tiempo cuando el entorno de la clase muestra ignorancia o pasividad frente a los agresores (Díaz Aguado, 2002).

1.3.2.2. Programas para la reducción de la violencia.

Los centros educativos que disponen de *Plan de Convivencia* incorporan la figura del mediador como intermediario en la situación conflictiva cuya función principal es dar soporte a las partes involucradas en el conflicto para que lo resuelvan de forma satisfactoria (Rozenblum, 1998). El proceso de mediación se caracteriza por la comprensión de problemas, la reflexión, la crítica, el diálogo, la participación activa, la cooperación, la convivencia pacífica... A través de la mediación, el conflicto se soluciona fruto de la negociación cooperativa de los alumnos involucrados, siempre y cuando ambas partes deseen seguir con la relación (Holaday, 2002)

La convivencia en el grupo está regulada por pautas de conducta que son subjetivas, al depender de un contexto social determinado, y cambiantes, al renovarse a cada instante a través de la práctica diaria. Las normas de convivencia sirven de punto de referencia para la resolución del conflicto interpersonal, dado que cuando el alumno experimenta la necesidad imperante de resolver el conflicto, busca el apoyo de las normas de convivencia, siendo en este punto en donde se vuelve más influenciado (Sherif & Sherif, 1974).

El aprendizaje de las normas de convivencia, se ha empleado tradicionalmente

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

como control del comportamiento para garantizar el clima de respeto, seguridad, y cordialidad del centro, evitando las conductas antisociales (Pérez, 2009). Cabe recordar que la infracción de las normas queda controlada por la Comisión de Convivencia. Las reglas de convivencia en los centros educativos, según el *art.7* deben basarse en los principios democráticos y en los principios específicos dictados por esta ley (LEC 12/2009).

La creación de un clima positivo de clase no se consigue únicamente con la ausencia de violencia o la eliminación de los conflictos, puesto que la fuerza que se genera en el grupo tiene la base en el sentimiento de compañerismo y de la toma de perspectiva de los demás. A este respecto, la empatía colabora en el control de las conductas antisociales potenciando la competencia socioemocional (Garaigordobil & García de Galdeano, 2006; Mestre, Samper & Frías, 2004). Por ello, los programas que pretenden reducir la violencia basan su intervención en el desarrollo de actitudes tolerantes y pacíficas que favorecen la convivencia y el fomento de la reflexión sobre las causas que originan los comportamientos agresivos (Hernández, 2012).

1.3.3. Programa de intervención de nivel 3, sobre la contribución a una cultura de paz.

La mejora de la convivencia requiere una intervención basada en la cooperación, el diálogo, la comprensión mutua, la confrontación crítica y el respeto (Cascón & Beristáin, 2000; Delors, 1996; Johnson & Johnson 1999; Ortega & del Rey, 2003, 2006; Trianes, 1999). A modo de ejemplo, el programa de educación para la paz (EduPAz) basado en el aprendizaje cooperativo cumple con estos requisitos dado que fomenta la cultura de la paz y la no-violencia (Jares, 2002).

1.3.3.1. Programa basado en el aprendizaje cooperativo.

Dentro de la concepción actual de la educación, el trabajo cooperativo en grupo ha sido incorporado en los centros como una estrategia didáctica fundamental para la gestión de los recursos del centro. Algunos autores consideran más apropiado el

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

fomento de la cooperación para mejorar el clima de clase que las propuestas competitivas (Jares, 2006; Johnson, Johnson & Holubec, 1999; Pujolàs 2001). En este sentido, la creación de Comisiones en el centro (Convivencia, informática,...) activa los mecanismos para la mejora del clima de convivencia. La Comisión de Convivencia, en concreto, gestiona los recursos relacionados con la interacción entre las personas involucradas, los espacios de acción, la distribución temporal, la utilización de los materiales, el currículum, la dinámica de relaciones grupales y el estatus social.

Cabe precisar que el trabajo en grupo no necesariamente se debe contemplar como un trabajo cooperativo (Marín & Blázquez, 2003; Ovejero, 1990). El acto de trabajar los alumnos en grupo no implica que cada miembro del grupo se preocupe por la consecución de la tarea de sus compañeros (Velázquez, 2012). El trabajo en grupo basado en el aprendizaje cooperativo presenta como características principales: la organización del grupo de clase, el grado de interdependencia positiva entre los alumnos, la coordinación de esfuerzos para la obtención de un objetivo común, la responsabilidad individual, las habilidades interpersonales para el trabajo en pequeño grupo, el ejercicio de la conducta de ayuda y los incentivos asociados a una estructura cooperativa y la autoevaluación (Garaigordobil, 2009; Hertz-Lazarowitz, 1985; Johnson & Jonhson, 1991; Johnson, Johnson & Holubec, 1994, 1999).

Los programas cooperativos resultan fácilmente adaptables a las tareas docentes que pretenden mejorar la convivencia y prevenir la violencia (Díaz Aguado, 2002). Por un lado, las agrupaciones heterogéneas y la redistribución del poder permiten al maestro solventar los problemas de segregación y de exclusión (Siedentop, Hastie & Van der Mars, 2004). Por otro lado, las tareas, en las que los alumnos se comunican y negocian, generan unas actitudes más positivas entre los miembros del grupo que les induce a colaborar mejorándose el clima afectivo (Ortega, Mora-Merchán & Lara, 1999).

Por ello, el Programa cooperativo ha resultado satisfactorio en la adquisición de la buena relación con los demás; como un procedimiento capaz de incrementar la toma de perspectiva, la ayuda, la cooperación, así como la disminución de los conflictos y de las tensiones, de la violencia y una mejora de la cohesión del grupo entre el alumnado (e.g.,

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Echeita, 1995; Johnson, Johnson & Holubec, 1999; León, Gozalo & Polo, 2012; Ntoumanis, 2001; Sureda, García-Bacete & Monjas, 2009; Trianes, 1998; Urbain & Kendall, 1980).

Algunos autores diferencian dos tendencias en la cooperación: el alumno dispuesto a cooperar de forma incondicional, y el alumno que coopera de forma condicionada (García-Mas, Olmedilla, Morilla, Rivas, García-Quinteiro & Ortega, 2006).

En cuanto a la *Atención a la diversidad*, los programas cooperativos han sido utilizados con frecuencia en el área de EF para favorecer la inclusión de alumnos con discapacidad (Cervantes, Cohen, Hersman & Barrett, 2007; Grenier, Dyson & Yeaton, 2005), e incentivar las conductas prosociales entre los alumnos de diferentes culturas, desencadenando una mejora las relaciones interpersonales del alumnado (Barba, 2010; Dyson, 2001; Fernández-Río, 2003; Goudas & Magotsiou, 2009; Polvi & Telama, 2000; Velázquez, 2012).

A pesar de las potencialidades que el programa cooperativo ha manifestado en innumerables ocasiones, los maestros de EF tienden a descuidar el aprendizaje por medio de la cooperación, tal y como lo muestra Grineski en un estudio con 500 alumnos de Educación primaria y secundaria, en dónde concluyó que más del 90% de las experiencias vividas relacionadas con la EF se caracterizaron por la presencia de un componente competitivo (Grineski, 1996).

1.3.3.2. Programa de Ayuda entre iguales.

El programa de Ayuda entre iguales se presenta como una variante del programa de aprendizaje cooperativo. Este tipo de programa se ha mostrado efectivo cuando unos alumnos más capacitados colaboran (ayudantes) en el aprendizaje de otros alumnos que tienen más dificultades (Cowie & col, 2002; Cowie, Boardman, Dawkins & Jennifer, 2004; Cowie & Fernández, 2006; Naylor & Cowie, 1999).

En ocasiones, los programas de ayuda se han utilizado como formas de

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

intervención para combatir la violencia y la exclusión social (Díaz Aguado, 2002; Garaigordobil, 2007; Pujolàs, 2013; Velázquez, 2008). Los beneficios obtenidos por estos programas atañen tanto a los alumnos ayudantes (la autoestima, la seguridad en sí mismos, la empatía y la responsabilidad) como a los alumnos ayudados (la percepción de maltrato), favoreciendo con ello el bienestar a lo largo de la etapa educativa (Cowie & Fernández, 2006; Cowie & Olafsson, 2000; Fernández-García, 2008; Naylor & Cowie, 1999).

El desarrollo de los Programas de Ayuda exige que los alumnos estén capacitados para el cuidado y la ayuda. Tradicionalmente, el concepto de ayuda ha sido asignado al género femenino, si bien en algunos estudios se ha observado que los chicos pueden adoptar el rol de ayudantes cuando su masculinidad se ve amenazada (Naylor & Cowie, 1999) –ver figura 3–.

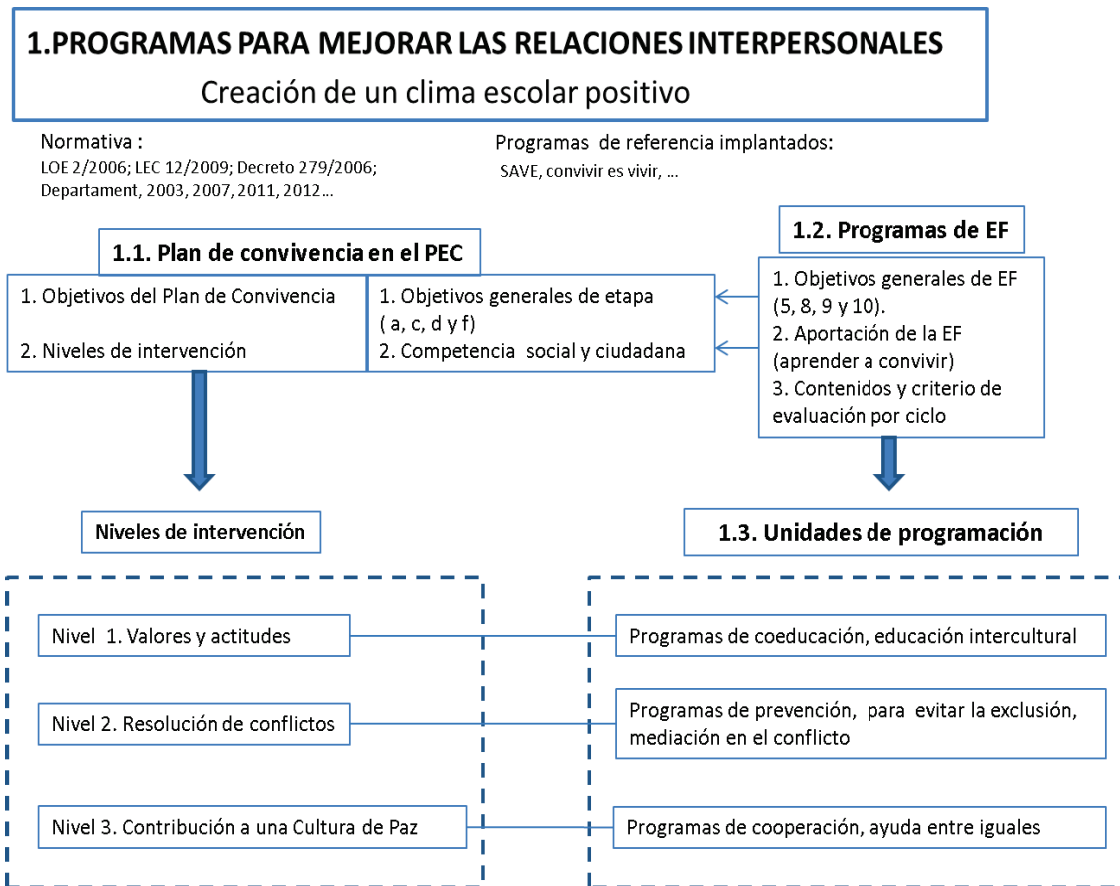


Figura 3. Esquema del capítulo 1. Programas para mejorar las relaciones interpersonales.

2. EDUCAR LAS RELACIONES INTERPERSONALES DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA

El presente capítulo expone los conceptos teóricos fundamentales que requiere el Maestro de EF para educar a su alumnado en el uso adecuado de las relaciones interpersonales.

2.1. HACIA UNA EDUCACIÓN FÍSICA MODERNA

En función de lo dispuesto en el *Art.3* de la LEC 12/2009, el Maestro de EF debe conceder al alumno el derecho a una educación integral que atienda a todas las dimensiones de la personalidad, salvaguardando los principios democráticos asociados a la convivencia.

La intervención basada en la educación integral exige que el maestro plantee objetivos que fomenten un clima positivo. La obtención de un clima adecuado debe: favorecer el desarrollo de la personalidad desde su singularidad, fomentar la creatividad y el respeto mutuo, y estimular de manera eficiente la aceptación del compañero. Para ello, las actividades propuestas tendrán como objetivo la optimización de las conductas motrices relacionadas consigo mismo, los demás y el entorno (Lagardera, 2002).

La educación de las relaciones interpersonales comporta un cambio de perspectiva en la labor educativa del Maestro de EF. Durante mucho tiempo, la educación física ha dirigido la atención a la optimización de las ejecuciones motrices (es decir, la técnica o la habilidad motriz) en busca del máximo rendimiento y de la eficacia en cada respuesta motriz solicitada. Para este cometido, el maestro mostraba un modelo a imitar, en buena parte obtenido del ámbito del entrenamiento deportivo, y el alumno se limitaba a reproducir los estereotipos motores correspondientes (Dugas & During, 2006). La llegada de las nuevas tendencias nos acercan al concepto de la educación integral, mediante el cual la persona se concibe como una unidad multidimensional con

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

diferentes potencialidades o inteligencias múltiples (Gardner, 1995). Así, mientras el alumno educa su inteligencia motriz (kinestésica), también desarrolla otras inteligencias como la interpersonal o social (Goleman, 1997, 2006) asociada a la manera de relacionarse con las otras personas.

Desde la *Teoría de la acción motriz*, la educación física se concibe como la pedagogía de las conductas motrices, entendiendo que al chutar un balón, al saltar un obstáculo o al perseguir a un adversario existe una intervención motriz con una implicación cognitiva, afectiva y social de la persona. Desde este planteamiento, el protagonista de la acción pedagógica no es un modelo técnico sino el propio alumno que se mueve, que toma decisiones, que se emociona y que se relaciona con los otros participantes de cada juego o tarea motriz. Para acudir a la educación integral del alumnado desde la educación física se precisa de una fundamentación teórica que ofrezca las bases y principios sobre las que construir el diseño y el proceso de intervención pedagógica. En nuestro caso, la *Teoría de la acción motriz* o praxiología motriz es la disciplina de referencia de esta investigación (Parlebas, 2001).

Igual que en otras áreas, por ejemplo en la medicina, el médico de un centro de asistencia primaria no es necesariamente un científico pero sí que es un profesional que basa su intervención en evidencias científicas, el Maestro de EF debería fundamentar su acción pedagógica en una EF basada en criterios científicos (Lagardera & Lavega, 2003; Lavega, 2008).

Cuando se trata de educar las relaciones interpersonales desde la acción motriz, la praxiología motriz introduce tres conceptos claves que debería manejar cualquier maestro de educación física: 1. La *lógica interna* que permite desvelar el funcionamiento del sistema de relaciones de cualquier tarea motriz entendida como sistema praxiológico; 2. La *clasificación* que identifica las grandes familias de juegos o dominios de acción motriz, y en consecuencia, favorece la selección de las tareas más apropiadas para los objetivos planteados y los efectos que se quieran conseguir; y 3. La *conducta motriz* que ofrece una visión integral y multidimensional de la intervención del alumno, en donde la dimensión motriz también adquiere una dimensión social

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

(Parlebas, 2008; Lavega 2002; 2011).

2.2. LAS TAREAS MOTRICES Y SU LÓGICA INTERNA

Cada tarea motriz se diferencia de otra por una serie de rasgos distintivos o pertinentes que le otorgan una lógica interna. Entendiendo por lógica interna el “*sistema de los rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente*” (Parlebas, 2001, p. 302). Es decir, cada juego o tarea motriz dispone de una lógica interna que exige al alumno una manera singular de relacionarse con los otros jugadores, con el espacio, con el tiempo y con el material. Fruto de estas relaciones intrasistémicas, el resultado que se observa en cualquier tarea motriz son acciones motrices como saltar, correr, golpear un balón o capturar. Sin embargo, la acción de saltar no tiene el mismo significado en el juego de los diez pases, que en una competición de salto de longitud, que en el voleibol o en el salto del trampolín. Cada una de esas tareas motrices dispone de una lógica interna, en la que la acción de saltar está asociada a maneras distintas de interactuar el alumno con los demás jugadores, el espacio, el tiempo y el material (Figura 4).

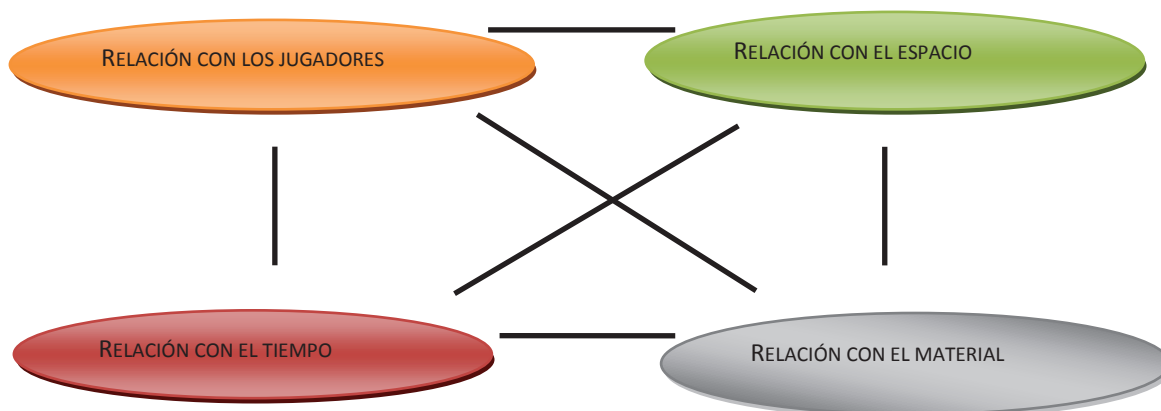


Figura 4. Rasgos pertinentes de la lógica interna.

Además, cada una de esas tareas motrices traslada al alumno a vivir diferentes formas de interactuar que entrañan consecuencias singulares en las relaciones

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

interpersonales de los protagonistas. De ahí que sea necesario identificar las grandes familias de tareas motrices, o dominios de acción motriz, que pueden originar experiencias motrices variadas desde el punto de vista de relaciones interpersonales (Lavega, 2002; 2011; Parlebas, 2008).

2.3. LA CLASIFICACIÓN DE LAS SITUACIONES MOTRICES

La clasificación de las situaciones motrices permite al maestro agrupar las tareas motrices que comparten rasgos característicos, posibilitándole alternativas de intervención que desencadenen un conjunto de acciones e/o interacciones motrices similares con el fin de provocar los efectos pretendidos sobre la conducta motriz del alumnado (Dugas 1999; Parlebas & Dugas, 1998). En este sentido, es preciso abordar el concepto de dominio de acción motriz. Se entiende por dominio de acción motriz el “*campo en el que las prácticas corporales son consideradas homogéneas respecto a criterios pertinentes y precisos de acción motriz*” (Parlebas, 2001, p. 161). Centrándonos en el objeto de estudio de esta investigación, cabe mencionar que cada dominio de acción motriz genera diferentes tipos de relaciones interpersonales en el grupo (Lavega, Filella, Agulló, Soldevila, & March, 2011). En este sentido, el maestro que pretende una educación de la relaciones interpersonales debe contar con las potencialidades de cada uno de los dominios de acción motriz (Dugas, 2008, 2011; Lavega, 2006; 2008).

Parlebas (2001) elabora una clasificación de las situaciones motrices en función de dos criterios básicos: la relación con los demás y la relación con el espacio (Parlebas, 2001). El criterio de la relación con los demás ofrece tres posibilidades: presencia de compañeros (**C**, relación de cooperación), presencia de adversarios (**A**, relación de oposición), presencia de compañeros y adversarios (**CA**, relación de cooperación-oposición) o ausencia de compañeros y adversarios (**CA**, no relación).

El criterio de relación con el espacio, a su vez, origina dos posibilidades: presencia de incertidumbre (**I**, espacio inestable portador de imprevistos) y ausencia de incertidumbre (**I**, espacio estable sin imprevistos). La combinación binaria de los

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

criterios da lugar a ocho tipos de situaciones motrices (dominios de acción motriz) que se pueden representar en forma de árbol (Figura 3 y Figura 4) o de simplex (S3) (Figura 5 y Figura 6).

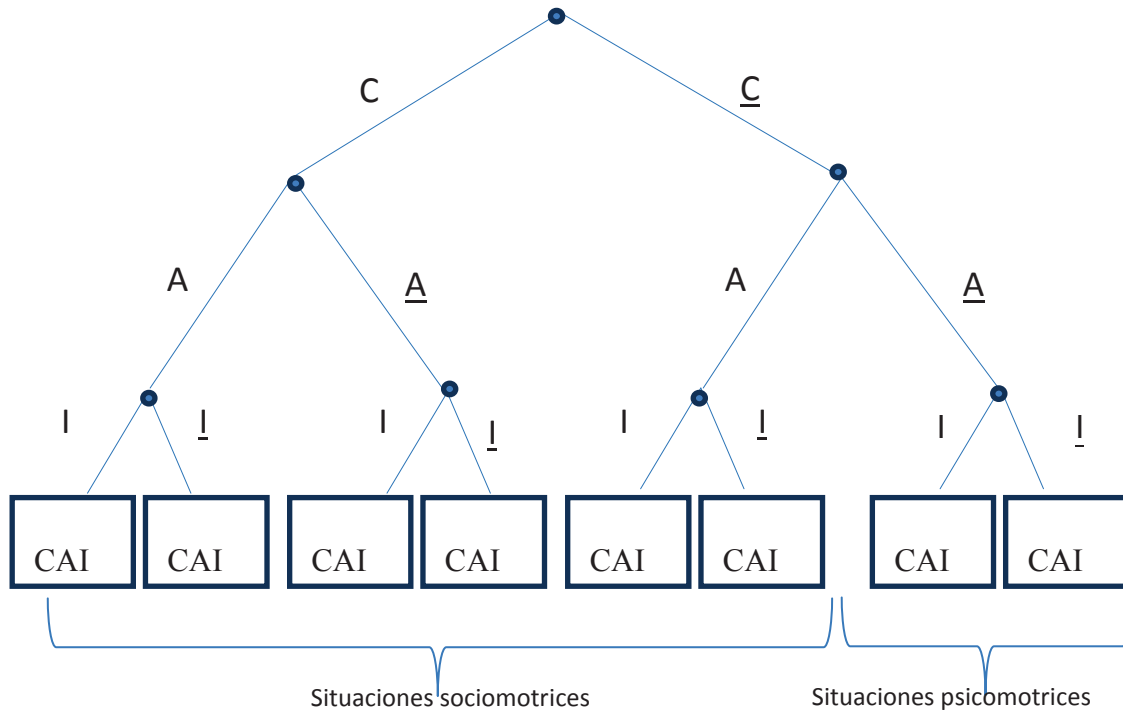


Figura 5. Clasificación de las situaciones motrices en forma de árbol -Tomado de Parlebas 2001, p.61.

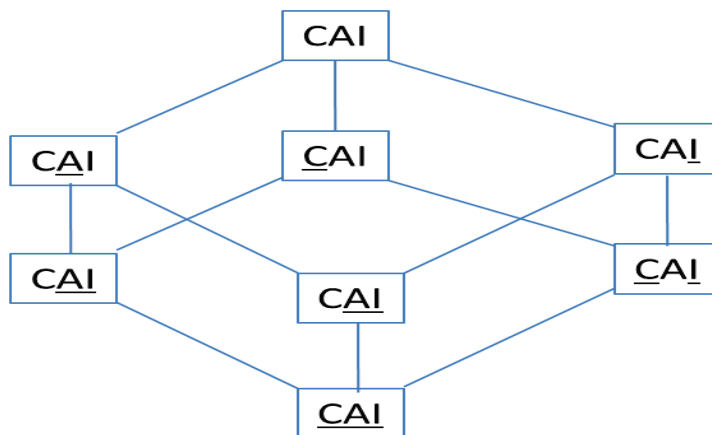


Figura 6. Clasificación de las situaciones motrices en forma de simplex-S3-Tomado de Parlebas 2001, p.62-.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

La combinación binaria de estos criterios origina ocho grandes familias o dominios de acción motriz. Sabiendo que cada familia está asociada a una clase singular de experiencias motrices, esta clasificación ofrece al Maestro de EF un referente riguroso cuando se trata de diseñar unidades didácticas orientadas a la educación de las relaciones interpersonales.

La mayor parte de las tareas que presenta el Maestro de EF se llevan a cabo en un entorno estable (pistas polideportivas o gimnasios), dejando un período muy reducido a las actividades en el medio natural, salvo algunas excepciones, debido a diferentes factores que dificultan su realización (control de la seguridad del alumnado, tiempo de desplazamiento, personal de apoyo, recursos económicos...). Por este motivo, la experiencia de este estudio se ha basado en tareas motrices realizadas en un medio estable. A continuación, abordaremos cada uno cuatro dominios de acción motriz marcados con un sombreado en azul en la figura 7 y la figura 8. Así como los conceptos clave asociados a cada uno de ellos.

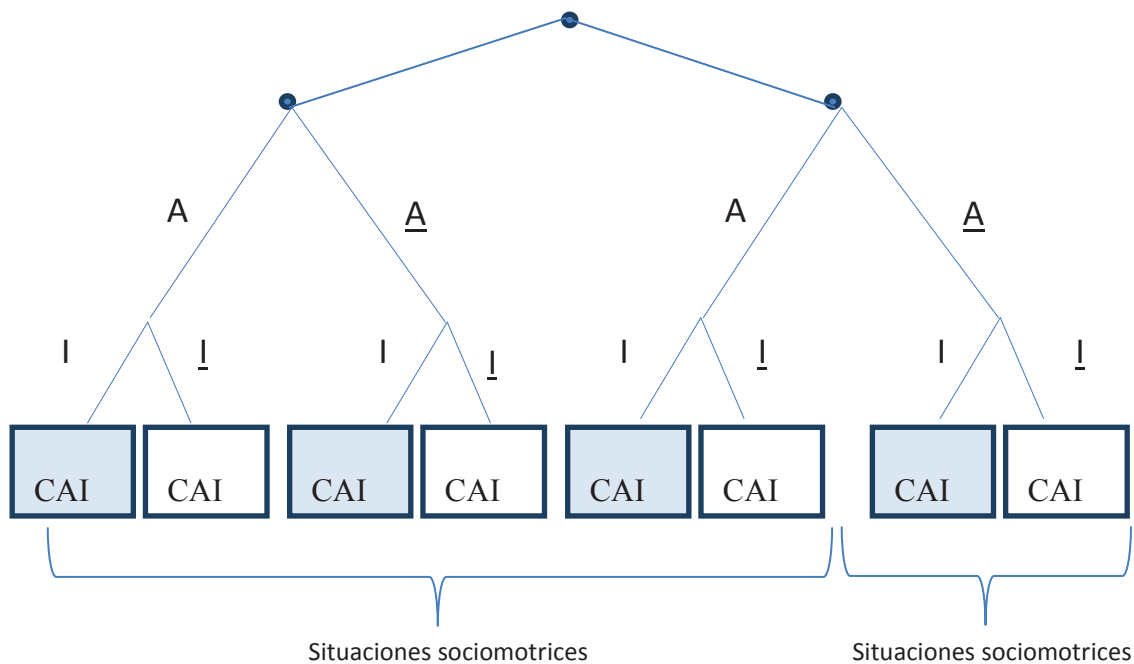


Figura 7. Situaciones motrices según la forma de árbol -Tomado de Parlebas, 2001, p. 61.

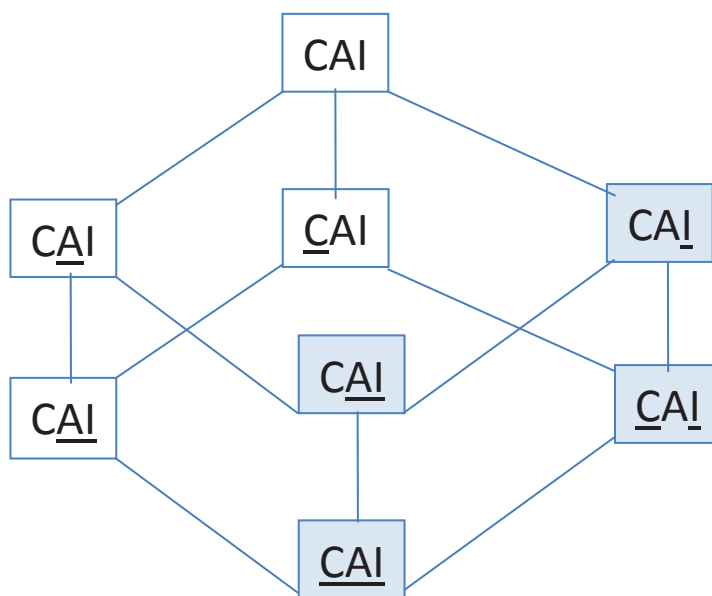


Figura 8. Situaciones motrices del estudio según el simplex-S3-Tomado de Parlebas, 2001, p. 62.

Con la intención de poder profundizar en los rasgos distintivos de cada uno de los dominios de acción motriz empleados en esta tesis, a continuación se describen las unidades conceptuales clave correspondientes a los cuatro sectores de acción motriz: la relación con los demás, la relación con el espacio, la relación con el material y la relación con el tiempo.

2.4. LA RELACIÓN CON LOS DEMÁS

2.4.1. Interacción motriz.

Un primer concepto a manejar en la identificación de las distintas opciones de relaciones interpersonales que se pueden originar en el área de educación física es el de interacción motriz. La *interacción motriz* se produce cuando, “...durante la realización de una tarea motriz, el comportamiento motor de un individuo influye de manera observable en el otro o varios de los demás participantes” (Parlebas, 2001, p. 269). En las tareas motrices concurren interacciones motrices que resultan esenciales para el devenir de la actividad con otras que son accesorias o inesenciales. La *interacción*

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

motriz esencial, también denominada comunicación práctica es una “*interacción motriz que forma parte constituyente de la realización instrumental de una tarea motriz, y que es ejecutada por los participantes previstos explícitamente para este efecto por las reglas del juego*” (Parlebas, 2001, p. 269).

Tomando la interacción motriz esencial como criterio de clasificación, el maestro puede contar con dos grandes grupos de situaciones motrices: situaciones psicomotrices (ausencia de interacción motriz, dominio 1 psicomotor) y situaciones sociomotrices (presencia de interacción motriz, dominios 2 –cooperación-, dominio 3 –oposición- y dominio 4 -cooperación-oposición-) -ver Figura 9-.

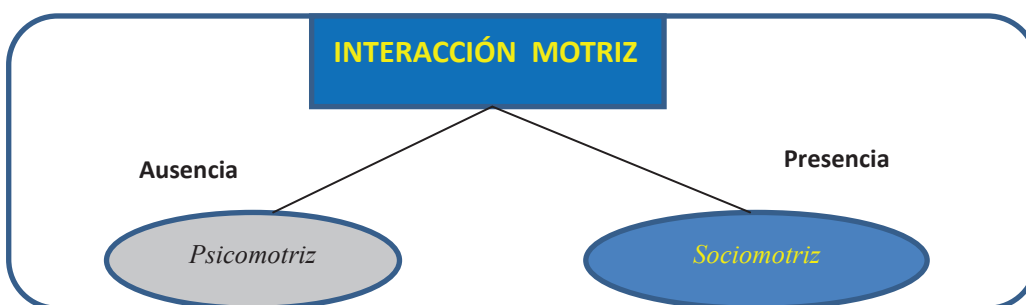


Figura 9. Tipos de situaciones motrices según el criterio de interacción motriz.

Las situaciones psicomotrices (dominio 1), no presentan interacción motriz esencial pero no están exentas de relaciones interpersonales o de interacciones motrices inesenciales. Dentro del bloque de situaciones psicomotrices se pueden distinguir dos tipologías: las situaciones *en solitario* y las situaciones *en comotricidad*. Las situaciones comotrices contemplan la presencia de compañeros sin establecer una interacción motriz en ningún momento, y pueden manifestarse bajo dos formatos: en *simultaneidad* y en *alternancia*. Las situaciones comotrices en simultaneidad son aquellas en las que los participantes actúan en espacios no comunes de forma simultánea, por ejemplo: la carrera de 100 metros lisos de atletismo). Las situaciones comotrices en alternancia son aquellas en las que los participantes actúan en un espacio común de forma alternativa, por ejemplo: salto de longitud de atletismo (Figura 10).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

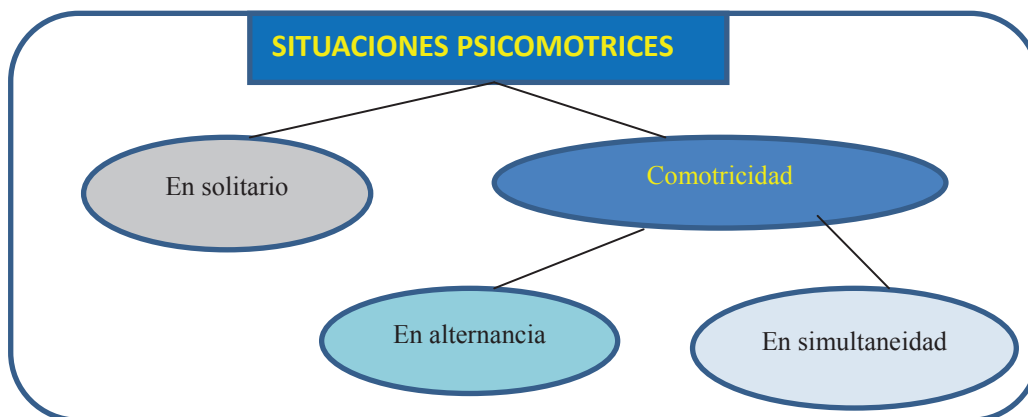


Figura 10. Tipos de situaciones psicomotrices.

Las situaciones sociomotrices incluyen la presencia de interacción motriz esencial. Parlebas (2001) advierte de la presencia de dos fenómenos en las interacciones motrices esenciales: la *comunicación práxica directa* y la *comunicación práxica indirecta*.

La comunicación práxica directa o interacción motriz esencial directa permite diferenciar dos tipos de relaciones entre los participantes: las interacciones motrices esenciales que se producen con el compañero (*comunicación motriz*) y las que emergen de la presencia del adversario (*contracomunicación motriz*).

La comunicación motriz *es una interacción motriz esencial y directa caracterizada por la cooperación...*

... que puede llevarse a cabo mediante la transmisión de un objeto (pelota, testigo, volante, tejo,...), de un rol sociomotor favorable (por ejemplo un jugador sacado de la cárcel con un simple toque en el juego de Policías y ladrones). O al detentar un lugar o espacio privilegiado (cambio de puestos en las Cuatro esquinas. Se puede tratar también de una acción de solidaridad "por contacto": "melée en el rugby, cadena de atacantes en el Gavilán, de prisioneros en el marro... (Parlebas, 2001, p. 81).

La contracomunicación motriz *"...puede tratarse de la transmisión antagónica de un objeto (balón, tejo, volante...), de un rol sociomotor desfavorable (jugador prisionero, eliminado a veces con un simple toque...) o de un puesto aparentemente menospreciado (en las Cuatro esquinas, la Candela...)" (Parlebas, 2001, p. 100).*

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

La presencia de un adversario o un compañero permite al jugador oponerse o colaborar con él cuando le transmite un objeto, le concede un cambio de rol sociomotor favorable a desfavorable, o viceversa, y cuando utiliza el contacto como medio de interacción para impedir o ayudar la acción del otro compañero.

La presencia o ausencia de compañeros y/o adversarios concede al maestro la posibilidad de diferenciar tres tipos de situaciones sociomotrices: Las situaciones motrices de cooperación (dominio 2) con sólo interacciones entre compañeros (el nudo, castellets...), las situaciones motrices de oposición (dominio 3) con interacciones únicamente entre adversarios (judo, tenis...) y las situaciones motrices de cooperación y oposición (dominio 4) con interacciones entre compañeros y adversarios (fútbol, baloncesto...) –ver figura 11-.

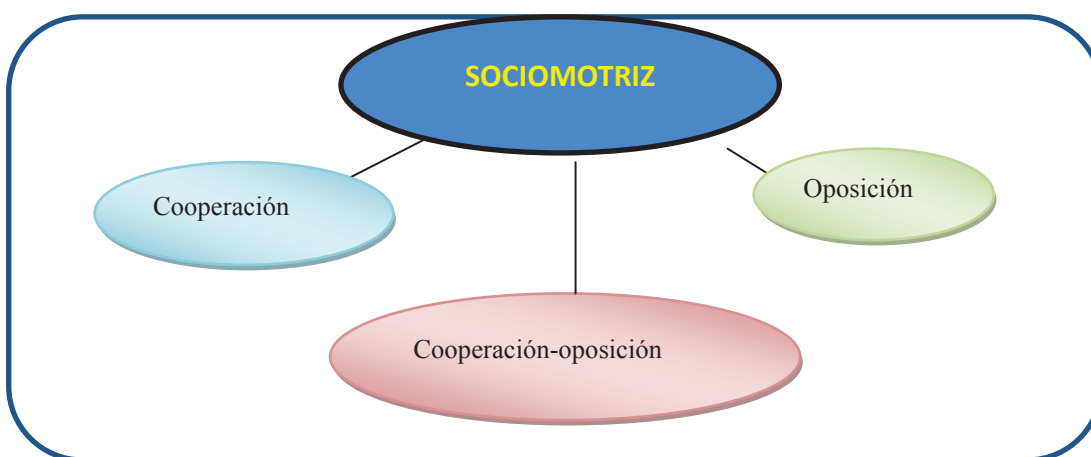


Figura 11. Tipos de situaciones sociomotrices.

2.4.2. Red de comunicación motriz.

La *Red de comunicaciones motrices*, concepto derivado del anterior, permite profundizar en la potencialidad pedagógica de las tareas motrices (sociomotrices o psicomotrices) sobre la educación de relaciones interpersonales. Se entiende por Red de comunicaciones motrices el “*grafo de un juego deportivo cuyos vértices representan a*

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

los jugadores y cuyos arcos simbolizan las comunicaciones y/o contrcomunicaciones motrices permitidas por las reglas del juego” (Parlebas, 2001, p. 387).

De forma gráfica, los alumnos se representan mediante puntos o vértices; las interacciones motrices, mediante líneas o arcos continuos o discontinuos. Las líneas continuas reflejan las interacciones motrices de cooperación (*Red de comunicaciones motrices*). Las líneas discontinuas indican la presencia de interacciones motrices de oposición (*Red de contracomunicaciones motrices*). La presencia de líneas continuas y discontinuas en el mismo grafo implican interacciones motrices de cooperación y oposición (*Red mixta*) – ver figura 12-.

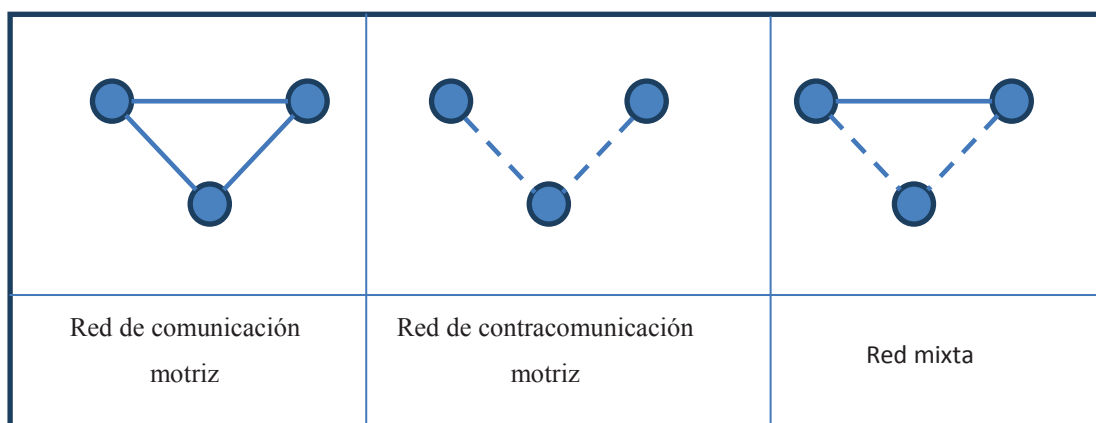


Figura 12. Tipos de redes de comunicación motriz.

Las relaciones interpersonales que se llevan a cabo en las tareas pueden modificarse en el transcurso de la misma. Por ello, cuando la lógica interna del juego promueve modificaciones en la forma de relacionarse entre los participantes se requiere una representación gráfica desde dos puntos de vista: sincrónico y diacrónico.

El punto de vista *sincrónico* focaliza las interacciones motrices que entablan los jugadores en un momento dado, de forma simultánea. Desde este punto de vista, el maestro puede plantear dos tipos de redes: *exclusivas* (sólo puede ser compañero o adversario de otro jugador en un momento dado) y *ambivalentes* (puede ser compañero y adversario en el mismo lapso de tiempo).

El punto de vista *diacrónico*, ofrece una perspectiva de la evolución de las interacciones motrices a lo largo de la tarea. Desde este enfoque, las redes de

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

comunicación prÁxica se diferenciar en *estables* (la relación con los demás no varía en todo el juego) e *inestables* (durante el juego el jugador puede ser compañero y adversario de otro participante) (Lagardera & Lavega, 2003).

La combinación del punto de vista sincrónico y diacrónico permite diferenciar las tareas motrices según cuatro tipos de redes: exclusiva-estable, exclusiva-inestable, ambivalente-estable y ambivalente inestable. Los cuatro tipos de redes desencadenan efectos relevantes sobre las relaciones interpersonales. En unos casos, los efectos se van acumulando a lo largo de tiempo y en otros se actualizan en cada momento. En un tipo de tareas se promociona un tipo de relación concreta y en otras actividades se posibilita el cambio de relación. Para favorecer el estudio de los efectos de las tareas motrices de los cuatro dominios de acción motriz sobre las relaciones interpersonales, se ha elegido el mismo tipo de red de comunicaciones motrices, red exclusiva y estable, para cada una de las cuatro unidades didÁcticas (Figura 13).

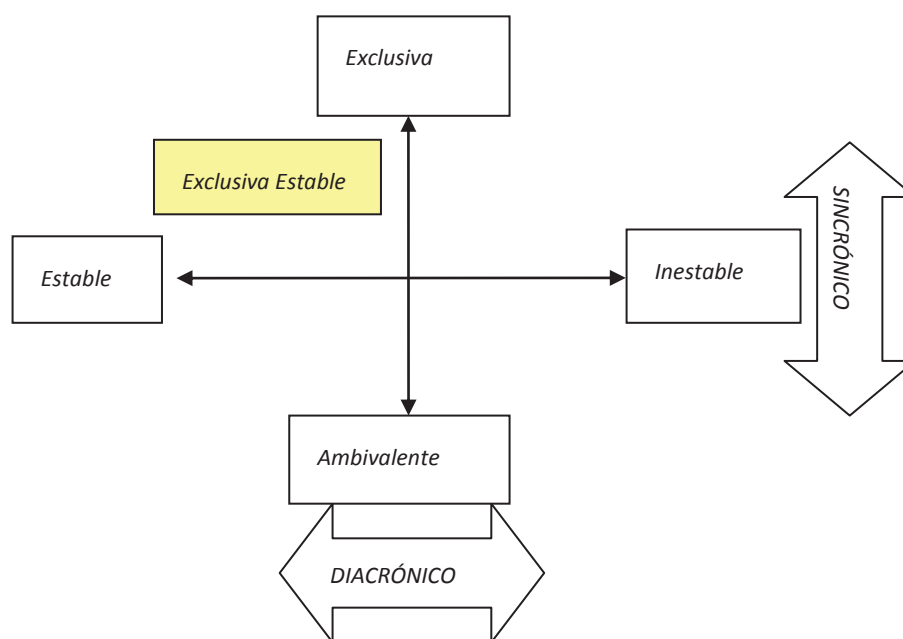


Figura 13. La red exclusiva estable como red de comunicación motriz según el punto de vista sincrónico o diacrónico.

Estas redes también se denominan “*n*” *exclusivas* por disponer de un número “*n*” de individuos o grupos que se oponen entre sí. Así, el maestro puede servirse de una

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

gran variedad de redes exclusivas estables en función del número “n” de individuos o equipos. Independientemente de tratarse de individuos o grupos, la *Red 1-exclusiva estable* indica la ausencia de relación de oposición; la *Red 2-exclusiva estable*, implica la oposición de dos contendientes; la *Red >2-exclusiva estable*, implica la oposición de más de dos contendientes (Etxebeste, 1999). A continuación, únicamente representaremos las cuatro tipos de redes relacionadas con los cuatro programas de intervención llevados a cabo en el trabajo empírico de este estudio.

2.4.3. Red de interacción de marca.

La Red de interacciones de marca se contempla como un subconjunto de la red de comunicación motriz. Del conjunto total de las interacciones motrices que forman la red de comunicaciones, tan sólo un subgrupo de ellas forma parte de la red de interacción de marca. Entendiendo por Red de interacción de marca, el “*grafo de un juego deportivo que representa el conjunto de interacciones de marca de cooperación y/o de oposición previstas por las reglas para todos los jugadores*” (Parlebas, 2001, p. 393). Este tipo de red permite identificar aquellas interacciones motrices (de cooperación o de oposición) que “marcan”, que definen el éxito o el fracaso en un juego, la victoria y la derrota, ganar, empatar o perder (Figura 14).



Figura 14. La red de interacción de marca como subconjunto de la red de comunicación motriz.

La red de interacción de marca muestra las interacciones consideradas válidas para puntuar o para conseguir un cambio de rol (positivo si favorece a otra persona, por ejemplo salvar, o negativo si la perjudica, por ejemplo capturar o eliminar a un adversario). Ambos tipos de marca sirven para distinguir dos grandes familias de juegos, los que se basan en la acumulación de puntos (la mayoría de los deportes) y los

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

que incorporan una dinámica asociada al cambio de roles entre los protagonistas (los juegos de persecución).

La *Red de interacción de marca* presenta tres tipologías diferentes en función del tipo de interacción motriz: la *red antagonista*, la *red cooperativa*, la *red mixta*⁴ (Parlebas, 2005). La red de interacción de marca exclusivamente *antagonista* corresponde a los juegos en los que el éxito se consigue mediante interacciones de oposición. Esta red pone un énfasis extraordinario sobre las relaciones de rivalidad entre los participantes. Es posible encontrarla en los juegos de oposición (cuya marca se consigue derribando al contrario –judo- o lanzando la pelota a su zona de juego sin que pueda devolverla –tenis-) y en los juegos de cooperación-oposición (por ejemplo los deportes de equipo, cuya marca se establece mediante la consecución de un gol, canasta o ensayo –fútbol, baloncesto o rugby, respectivamente-). En este tipo de juegos, la cooperación está al servicio de la oposición (Davisse, 1999; Parlebas, 2001) siendo posible encontrar la figura del jugador “chupón” que prescinde de sus compañeros y dirige sus acciones hacia la “marca”, es decir, hacia el rival (Figura 15).

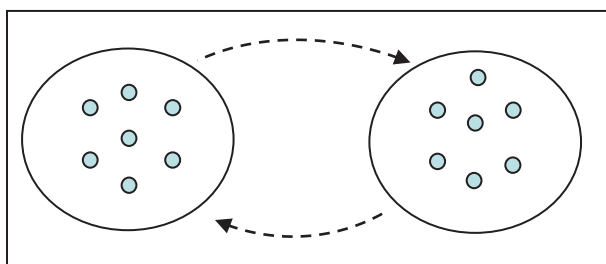


Figura 15. Red de interacción de marca exclusivamente antagonista (Balonmano).

La red de interacción de marca exclusivamente *cooperativa* corresponde a aquellos juegos que requieren una interacción de cooperación para obtener el éxito. Puede estar presente en los juegos de cooperación o, incluso, en algunos juegos de

⁴Parlebas, incluye además el tipo de red de interacción de marca paradójico que contempla una red ambivalente como en el juego de la pelota sentada en donde entre los mismos participantes se puede realizar una marca antagónica (lanzar para eliminar al compañero) o bien una marca cooperativa (lanzar para salvar a un compañero). A diferencia de las redes mixtas, éstas carecen de cualquier tipo de exclusividad.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

cooperación-oposición. En estos últimos, está permitido la cooperación y la oposición ente los participantes, sin embargo, sólo “marcan” las interacciones de cooperación. Por ejemplo, el intercambio de la pelota entre compañeros en el juego de los diez pases sirve para conseguir un punto por cada pase (punto); la recuperación de la pelota como acción de oposición no contabiliza en el éxito de este juego. Estos juegos gozan de un gran interés pedagógico, cuando se trata de favorecer la empatía y la integración de los compañeros en el grupo (Garaigordobil, 2004, 2005; Garaigordobil & García de Galdeano, 2006) -ver figura 16-.

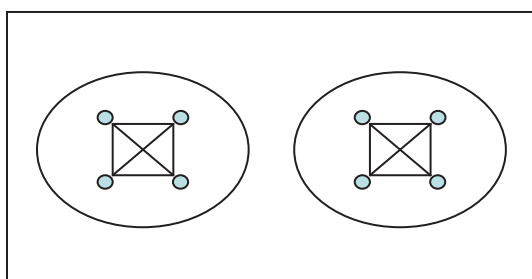


Figura 16. Red de interacción de marca exclusivamente cooperativa (juego de los 10 pases).

La red de interacción de marca mixta (antagonista y cooperativa) en la que se puede obtener el éxito sobre el rival de dos maneras: la acción de colaboración con el compañero y la acción de oposición con el rival. Este tipo de red sólo puede estar presente en algunos juegos de cooperación-oposición. Por ejemplo, en el juego del “marro”, el éxito se alcanza con la liberación de los compañeros (cooperativa) y con la presa de una rival (antagonista). El maestro al utilizar este tipo de redes de interacción de marca está planteando un escenario en el que los alumnos pueden decidir entre buscar el beneficio del equipo, ayudando a los compañeros, o enfrentarse a los adversarios, dificultando con ello la consecución de su objetivo. Ambas opciones son válidas desde un punto de vista estratégico, e interesantes en la educación de las relaciones interpersonales (Figura 17).

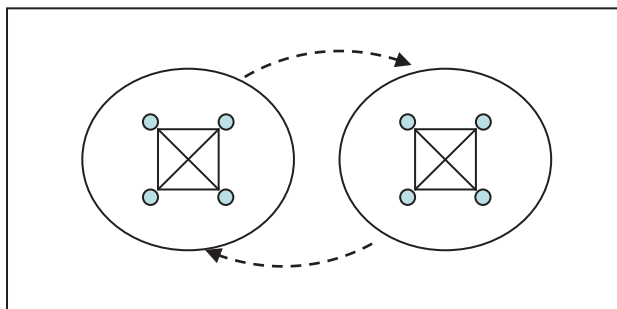


Figura 17. Red de interacción de marca mixta (juego del marro).

2.4.4. Red de cambios de roles.

Se entiende por rol sociomotor: *“El conjunto de comportamientos motores que en un juego deportivo están asociados a un estatus sociomotor concreto”* (Parlebas, 2001, p. 399). Siendo el estatus sociomotor *“el conjunto de obligaciones, derechos y prohibiciones prescritos a un jugador por las reglas del contrato lúdico de un juego deportivo, y que definen el campo de los actos motores que se permiten a dicho jugador”* (Parlebas, 2001, p. 208).

Es decir, existe solo un rol cuando un juego permite que todos los jugadores participen disponiendo de las mismas prohibiciones, privilegios o derechos (por ejemplo el baloncesto o el judo). En otros juegos con más de un rol, los protagonistas participan en condiciones desiguales (por ejemplo, en el fútbol un jugador puede tocar el balón con las manos en una zona determinada, y el resto no; en los juegos de persecución un jugador persigue – 1 rol – y los otros huyen – otro rol-).

Los roles sociomotores permiten al maestro condicionar el tipo de la relación que cada alumno establece con los demás compañeros y las condiciones del entorno en las que se ésta se produce. Así el maestro puede gestionar:

- La *relación con el resto de protagonistas*. Indicará si el alumno puede interactuar con alguien y si esta relación será del tipo de comunicación, de contracomunicación, o una combinación de ambas.
- La *relación con el espacio*. Establecerá o no unas delimitaciones o condicionantes espaciales utilizando puntos, líneas o zonas permitidas,

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

prohibidas, condicionadas o de diferente reglamentación.

- La *relación con el tiempo*. Pautará los condicionamientos temporales que determinarán el inicio, desarrollo y finalización del juego en base a la incorporación de un orden de intervención, del tiempo de ejecución, de los objetivos a conseguir...
- La *relación con el material*. Posibilitará o no el uso de material indicando, en cada caso, la forma de utilización del mismo.

El cambio de rol está permitido en algunos juegos, mientras que en otros no. De la misma forma las personas cuando se relacionan en sociedad, pasamos de compartir un mismo rol con unos (estudiante, profesor), a intercambiar nuestros roles con otros (vendedor, comprador).

Desde un punto de vista pedagógico, la asignación de roles sociomotores desvela el valor otorgado por el maestro a la igualdad de oportunidades. La educación de las relaciones interpersonales demanda al profesor que los alumnos experimenten cada uno de los roles propuestos en los juegos. De tal forma que, mientras juegan, los alumnos aprenden a compartir e intercambiar los roles en un clima de convivencia democrático.

Las reglas de los juegos favorecen diferentes tipos de cambios de rol que servirán de recursos pedagógicos para atender a la diversidad del alumnado (Objetivo General de EF nº10, Decreto 142/2007). Los roles que el alumno puede protagonizar en un juego se pueden representar mediante la red de cambios de rol sociomotor. Esta red se corresponde con un “*Grafo cuyos vértices representan los roles sociomotores de un juego deportivo y cuyos arcos simbolizan las posibilidades permitidas por las reglas de pasar de un rol a otro*” (Parlebas, 2001, p. 378).

2.4.4.1. Tipos de redes de cambio de roles.

El maestro puede gestionar la dinámica del grupo a partir de tres tipos de redes de

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

cambios de roles: rol fijo, rol local y rol general⁵

Red de cambio de rol fijo.

En esta red no se produce ningún cambio de rol, al tratarse de una red de comunicación motriz estable. Ejemplo: Lanzamiento de peso (Figura 18).

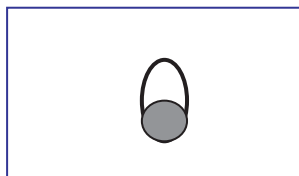


Figura 18. Red de cambio de rol fijo.

Red de cambio de rol local.

En esta red los jugadores cambian de rol en el seno del mismo equipo. Ejemplo: el balón quemado (Figura 19).

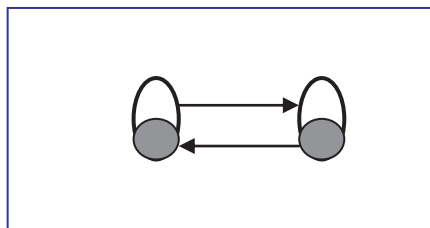


Figura 19. Red de cambio de rol local.

2.5. LA RELACIÓN CON EL ESPACIO, CON EL TIEMPO Y CON EL MATERIAL.

Al margen de la relación con los demás, anteriormente comentada, las tareas o los juegos se caracterizan por disponer de una forma singular de relacionarse con el espacio, el tiempo y el material, tal y como indicamos, a continuación.

⁵ No desarrollamos este apartado dado que el programa de intervención descarta la presencia de tareas con red de cambio de rol general.

2.5.1.-La relación con el espacio.

El maestro cuando interviene ante su grupo de clase está condicionado por las instalaciones y espacios de los que dispone cada centro para realizar sus sesiones de educación física. A partir de esos condicionantes contextuales, el maestro puede originar diferentes tipos de experiencias motrices según el tipo de relaciones con el espacio que incorpore en los juegos o tareas motrices. Además de la distinción entre espacio estable o inestable (que separa los juegos en dos grandes grupos), el maestro también puede considerar otros cuatro criterios 1. La delimitación del terreno de juego y el espacio distribuido en subespacios diferenciados. 2. El espacio como objetivo a alcanzar. 3. El espacio individual de interacción. 4. El espacio como enfrentamiento motor (Parlebas, 2001).

2.5.1.1. La delimitación del terreno y la distribución en subespacios diferenciados.

El maestro que se incorpora a un centro escolar observa sus límites espaciales y comprueba el grado de seguridad que le ofrecen las instalaciones para las tareas motrices que va a realizar. El maestro deberá delimitar de nuevo el espacio en función de los objetivos que se plantee para determinada unidad de programación. Se puede delimitar el espacio mediante: el trazado de líneas y/o puntos sobre el suelo, la colocación de materiales o el uso de seres vivos como límite espacial.

A partir de la gestión del espacio, el alumno se introduce en un repertorio extraordinario de aprendizajes inteligentes asociado a los siguientes condicionantes espaciales: las zonas prohibidas, las zonas condicionadas y las zonas obligatorias.

Las zonas prohibidas. Los alumnos no pueden ocuparlas. Las reglas del juego impiden la presencia de jugadores en dichas zonas. Un ejemplo de limitación de la acción se produce en el salto de longitud en donde no se puede pisar la línea de batida. Este condicionante implica una reducción del espacio de interacción motriz de cada alumno y, al mismo tiempo, puede servir como mecanismo de control de la seguridad en las interacciones motrices.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Las zonas condicionadas. El alumno puede realizar determinadas acciones o interacciones motrices en los espacios marcados a tal efecto. El maestro observa que los alumnos cuando ocupan estas zonas cumplen con los requerimientos del rol sociomotor asignado. Un ejemplo de condicionamiento de la acción se produce en la zona del área de penalti de fútbol en donde el portero del equipo que defiende es el único jugador que puede coger la pelota con las manos. El maestro puede utilizar estas zonas para tratar la diversidad y gestionar los conflictos que derivan de determinadas relaciones interpersonales.

Zonas obligatorias. El alumno debe permanecer en determinados espacios. El maestro obliga a los alumnos a establecer un determinado tipo de relaciones en unas zonas concretas. Un ejemplo de obligación de la acción y /o interacción motriz se produce en el juego del “comecocos” en donde todos los jugadores tienen que pasar por las líneas trazadas en el suelo, sin salirse de ellas. Este condicionante espacial puede servir al maestro para incrementar el número de interacciones motrices, o para aumentar los niveles de complejidad motriz.

El espacio como objetivo a alcanzar.

El maestro a la hora de gestionar la dinámica del grupo debe controlar la forma en la que sus alumnos utilizan el espacio. El alumno puede utilizar el espacio con diferentes objetivos: *alcanzar un espacio humano, alcanzar un espacio material, atravesar un espacio y seguir un ritmo en un espacio* (Etxebeste, 1999).

Alcanzar un espacio humano. El cuerpo humano puede ser utilizado para favorecer las relaciones de cooperación (Castellets⁶, dar palmadas⁷) o las relaciones de rivalidad (tocar a un perseguido en el juego de pillar⁸). En el juego de los castellets se

⁶ *Castellets*: Juego tradicional en el que los participantes se suben unos encima de otros para formar una especie de torre humana.

⁷ *Dar palmadas*: Dos o más jugadores hacen chocar sus manos de forma rítmica siguiendo una canción.

⁸ *A pillar*: Una persona persigue a los demás hasta que toca a uno. En ese momento se produce un cambio de rol, perseguido-perseguidor.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

potencia la intimidad; en cambio en los juegos de pillar se tiende al distanciamiento de las relaciones.

Alcanzar un espacio material. El material que se utiliza como objetivo a alcanzar focaliza la atención de los participantes sobre el éxito o fracaso en la tarea. Cuando la tarea se ejecuta de forma individual ofrece múltiples alternativas del uso del espacio. El espacio puede ser utilizado con un objetivo material como ocurre en el juego de “Los bolos⁹” en el que los jugadores usan el espacio para conseguir un objetivo fijo, diana o meta.

Atravesar un espacio. El uso de un espacio delimitado para atravesar puede ser utilizado con el Objetivo atravesar como acontece en el juego de “El túnel¹⁰”, en donde los jugadores usan un espacio para trasladarse o como sucede en el juego de “los camareros¹¹” en donde los jugadores utilizan el espacio para transportar objetos.

El espacio rítmico. El espacio puede ser utilizado con un objetivo rítmico como se produce en el juego de “saltar a la cuerda¹²” en el que los jugadores usan el espacio de la cuerda para realizar acciones de forma cíclica.

2.5.1.2. El espacio individual de interacción.

El entorno físico del que un maestro dispone para desarrollar su labor docente varía en función de los centros educativos. En algunos centros, el maestro a penas dispone de un aula de 200m²; y en otros, puede utilizar varios miles de metros cuadrados. Otro aspecto de gran trascendencia que no podemos obviar es el espacio

⁹ *Los bolos:* Los participantes de forma ordenada lanzan un material contra unos bolos estáticos con el fin de derribarlos.

¹⁰ *El túnel:* Los jugadores se cogen de las manos formando un túnel que deben atravesar de forma ordenada cuando les toca el turno.

¹¹ *Los camareros:* Cada alumno utiliza un material (globo) para trasladarlo por un espacio determinado cumpliendo con las condiciones pactadas (llevar el globo en la mano y la otra mano detrás de la espalda).

¹² *Saltar a la cuerda:* Mientras el maestro da la cuerda de forma circular a un ritmo accesible a los participantes, los alumnos saltan de manera ordenada en una secuencia que se acaba cuando un alumno impide que la cuerda siga su ritmo.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

compartido o repartido. En algunos centros escolares, el maestro está obligado a compartir el mismo terreno de juego con otros profesionales, lo que supone una pérdida efectiva del espacio lúdico.

La relación entre el espacio del que dispone el maestro y el número de alumnos es lo que Parlebas entiende por el *espacio individual de interacción*. El mismo autor menciona las diferencias sustanciales entre el espacio individual de interacción de algunos deportes colectivos: voleibol (15 m²), Baloncesto (36 m²), Balonmano (59 m²), Rugby (295 m²) y Fútbol (332 m²) (Parlebas, 2001). Además, conviene prestar atención a la presencia de alumnos de uno u otro género, dado que los chicos tienden a ocupar espacios más amplios que las chicas (Cantó & Ruiz, 2005; Martínez & García, 1997).

2.5.1.3. El espacio como distancia de enfrentamiento motor.

Directamente relacionado con las tareas en las que los alumnos establecen relaciones de oposición, el maestro que quiere controlar la violencia en su clase debe regular la distancia entre los alumnos cuando se oponen de forma directa, es decir, debe manipular la *Distancia de enfrentamiento motor*. Para Parlebas, la distancia entre los adversarios está muy relacionada con la violencia. En este sentido, el autor establece una clara diferenciación entre la distancia de enfrentamiento en función del número de contendientes, distinguiendo dos tipos de distancias de enfrentamiento motor: la distancia de guardia (duelos individuales) y la distancia de carga (duelos de equipos). Así, las implicaciones de ambos tipos de prácticas se muestran diferentes dado que la violencia del enfrentamiento crece cuando la distancia de guardia aumenta en los deportes de combate (duelos individuales), en cambio, disminuye cuando la distancia de carga aumenta en los deportes colectivos (duelos de equipos). El impacto de un golpe cuando el ejecutor viene en carrera resulta más violento, como consecuencia de la inercia adquirida en el desplazamiento (Parlebas, 2001, p.151).

El control de la distancia de enfrentamiento motor, como herramienta de gestión de la violencia, requiere que el maestro maneje algunas variables que afectan al contacto corporal como: la privación del contacto a partir de redes o indicadores espaciales, la incorporación o eliminación de jugadores involucrados en el contacto, el cambio de los

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

roles y/o subroles asociado, la inclusión de otros medios de interacción (material o humano)...

Edward Hall constata la existencia de cuatro tipos de relaciones interpersonales en función de la distancia entre personas: distancia, íntima, personal, social y pública. La relación íntima se produce en una distancia inferior al metro, la relación personal precisa entre 1 y 3m; la relación social oscila entre 3 y 5m; la relación pública se establece en un margen superior a los 5m. En este sentido, las condiciones del aula ordinaria fomentan las relaciones íntimas, personales y sociales, en tanto que las condiciones del aula de EF, pista polideportiva o gimnasio, además añaden la pública (Hall, 1972).

2.5.2.-La relación con el tiempo.

Los imperativos temporales son de gran trascendencia en la dinámica de relaciones que genera el juego. El maestro dispone de diferentes criterios o factores temporales para gestionar las relaciones interpersonales en tres momentos clave: el inicio, el transcurso y la finalización del juego (Hernández Moreno & Rodríguez Ribas, 2004).

2.5.2.1. La forma de inicio.

Buena parte de los conflictos que se producen en la clase suceden en el periodo previo al comienzo de la tarea. Para evitar estos conflictos, la incorporación del pacto entre compañeros puede ser un recurso ideal para consensuar las condiciones reglamentarias (Lavega, Planas, & Ruiz, 2014; Sáez de Ocáriz, & Lavega, 2013, 2014). Cuando los alumnos no llegan a un pacto, el maestro fija las condiciones de juego y dictamina la forma de iniciarlo.

De forma habitual, los alumnos esperan una señal acústica o visual que les indique el momento de actuar según las condiciones pactadas. En estos casos, el maestro vela por el cumplimiento de las reglas asegurando la igualdad de oportunidades (ningún alumno pisa la línea de salida en la carrera de 60m, hasta que suene el silbato o

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

baje la mano). Habitualmente, el maestro utiliza las señales acústicas o visuales para dar inicio a la mayor parte de las situaciones de tipo psicomotriz, y algunas formas de lucha o artes marciales.

Por otro lado, cuando presenta tareas motrices caracterizadas por la oposición, los alumnos inmersos en un ambiente competitivo apuran cualquier ventaja como el saque de inicio para superar al adversario. Desde un planteamiento basado en la atención a la diversidad (Decreto 142/2007), el maestro puede otorgar el inicio del juego a algunos alumnos, tal y como se producen en ciertos deportes (saque de tenis, voley, fútbol, balonmano...) o, por el contrario, decide realizar un saque neutral dada la igualdad entre los oponentes, bajo los formatos de otros deportes (pelota al aire en el medio de la cancha en waterpolo).

Finalmente, algunos juegos caracterizados principalmente por la consecución de una tarea en colaboración y sin oposición favorecen que los propios alumnos decidan el momento de inicio en función de las premisas dictadas por el maestro.

2.5.2.2. El orden de intervención en el transcurso de la tarea.

Durante el transcurso de las tareas, el maestro controla las relaciones interpersonales con la inclusión o eliminación de un orden de intervención. La presencia o ausencia de un orden de intervención supone una orientación de la tarea hacia el eje del poder o, por el contrario, hacia el eje de la intimidad, en los que los alumnos pueden participar de forma simultánea o de forma alternativa.

Participación simultánea. Cuando el maestro no incluye un orden de intervención, los alumnos participan de forma simultánea, gozando de las relaciones con los demás compañeros durante todo el tiempo de la tarea. Por ejemplo: el nudo¹³. Durante todo el juego, el alumno puede compartir sus emociones con los demás.

Participación alterna. Cuando el maestro ordena a los alumnos en filas o

¹³ *El nudo:* los alumnos se cogen de las manos formando una cadena. Una vez están cogidos, sin soltarse de las manos, simulan que son una madeja de hilo que deben dejar bien liada para que un compañero mediante indicaciones pueda desmadejar.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

columnas, según convenga, establece un orden de intervención que limita la interacción motriz entre un alumno, y los compañeros que le preceden y le suceden. Por ejemplo: “salto de longitud”. En donde cada jugador ha de esperar su turno para participar. Las interacciones motrices que se producen en este tipo de juegos están limitadas por el tiempo de incorporación de un compañero. La participación tiende a ser breve y exige celeridad en las acciones para que los compañeros que esperan no desconecten de la tarea por inactividad. Habitualmente, estas tareas se dedican para situaciones motrices de gran explosividad en las que el máximo esfuerzo se compagina con un mayor período de espera por el descanso. Por esta razón, las tareas que plantean un orden están más orientadas al ego, y solicitan una gran competencia del alumno participante. Cuando las tareas se orientan al ego las chicas suelen ser más discriminadas (Cervelló, Jiménez, Villar, Ramos & Santos, 2004; Moreno, Alonso, Martínez Galindo, & Cervelló, 2005).

En otras ocasiones, el maestro plantea tareas basadas en la participación simultánea, precisan la incorporación de un orden de intervención atendiendo a roles de diferente complejidad. Un ejemplo de estas tareas son “los castellers” en donde los alumnos colaboran siguiendo una secuencia de roles, piña, columna, piña, aixeneta. Las situaciones motrices de comba también incluyen un orden de intervención del rol de “saltador”, sobre una base de participación simultánea con el rol de “dar cuerda”, y la posibilidad de un cambio de rol. Estas prácticas conceden al maestro mayor control en la gestión de las relaciones interpersonales, pudiendo organizar las interacciones a su antojo.

2.5.2.3. La finalización del juego.

El maestro cuando plantea la forma de acabar una tarea, no sólo está indicando si hay un ganador, un perdedor o ninguno de los dos, sino que además está transmitiendo unos valores asociados. Cuando el maestro decide que la tarea termine con o sin victoria, las implicaciones son distintas. Algunos autores han comprobado que las emociones negativas quedan asociadas a los juegos que dependen de ganar o perder (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu, & Ochoa, 2013).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Cuando el maestro se decanta por la finalización de la tarea motriz con competición precisa un sistema de tanteo que le ayuda a discernir entre vencedores y vencidos, constatando la evolución del resultado del juego en base a los aciertos o fracasos obtenidos por todos y cada uno de sus protagonistas. La inclusión del sistema de tanteo lleva implícito un soporte de marca, entendido como “conjunto de interacciones de marca, que durante el desarrollo de un juego deportivo permite la asignación de los puntos del tanteo o la atribución de los aciertos. Este conjunto constituye la estructura básica del sistema de tanteo” (Parlebas, 2001, p. 435).

El maestro tiene a su disposición cuatro tipos de *soportes de marca*: la puntuación límite, el tiempo límite, la combinación de puntuación límite y tiempo límite, y la tarea finalizada.

La puntuación límite. Con este tipo de soporte se fomenta claramente la victoria y la competición. En estas tareas los alumnos comparten alegrías, cuando ganan, y tristezas, cuando pierden (baloncesto). No está permitido el empate, y esto genera una mayor tensión competitiva, llevando en ocasiones a la crispación y el conflicto entre vencedores y vencidos (Lavega, Rodríguez, Alonso, Araujo, Etxebeste, Jaqueira, et al. 2011).

El tiempo límite. El tiempo toma una gran importancia mientras que el resultado pasa a un segundo plano. Por ejemplo: el fútbol. Sin embargo, sucede un fenómeno muy curioso cuando el maestro avisa del final de tiempo de juego. Cuando el partido está muy igualado, los alumnos desean jugar más, porque ansían ganar. Sin embargo, si el resultado muestra una ventaja para un equipo, se genera una doble lectura. Por un lado un equipo solicita la finalización del juego y por el otro, el equipo rival demanda una prórroga momentánea (Castellano, 2009).

Puntuación límite y tiempo límite. A pesar de ser una combinación de las dos anteriores, la posibilidad de una victoria antes del tiempo límite supone una motivación extra para los participantes cuando el nivel resulta muy parejo. Este sistema de tanteo parece adecuado para los casos en los que existe una gran diferencia de nivel entre participantes. En estos casos, el maestro propone una puntuación límite que no suponga

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

un menosprecio para el alumno perdedor, y que le mantenga la ilusión de participar nuevamente. Una actividad de lucha en la que el alumno gana cuando hace tres tocos al otro, tiene unas implicaciones a la misma actividad con un tiempo límite de 10 minutos, en donde un luchador experimentado puede hacer 100 tocos por ninguno del otro, con la consecuente pérdida de autoestima del perdedor y el enaltecimiento del ganador.

Por tarea finalizada. En la tarea se plantean diferentes criterios, como pueden ser el número de repeticiones, el tiempo de actuación o la distancia conseguida, entre otros, que sirve para ordenar a los participantes. Este sistema de clasificación permite establecer niveles de rendimiento, siendo frecuentemente utilizado por los deportes individuales como el atletismo, patinaje, ciclismo, natación...

2.5.3. La relación con el material.

El maestro de EF está acostumbrado a utilizar múltiples materiales para ofrecer situaciones-problema de diferente complejidad que le obligue al alumno a readaptarse continuamente. El material se caracteriza por tener diferentes dimensiones, pesos, formas, texturas,... La presencia o ausencia de un material supone un cambio en la lógica interna de la tarea que, en ocasiones, afecta de forma sustancial a las relaciones interpersonales. El maestro utiliza el material para diferentes funciones. El maestro se sirve de objetos extra-corporales como medio de interacción entre jugadores, instrumentos de manipulación u objetivo espacial a alcanzar.

Los objetos como medios de interacción. El maestro observa que la presencia de materiales diversos, suponen implicaciones muy diferentes en la motivación de sus alumnos y en la dinámica de relaciones. La incorporación o supresión de un material, durante el transcurso de la tarea, afecta de forma determinante en las relaciones interpersonales. Un maestro diseña una actividad para toda la clase a partir del número de alumnos que tiene en su lista. Por múltiples razones el número de alumnos no coincide con esa lista, e incluso durante el juego puede verse alterado. Bajo la consigna de realizar el mayor número de pases a compañeros diferentes en un tiempo y espacio

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

limitado, los alumnos tienen por costumbre interactuar con los mismos compañeros. Una decisión fundamental en la dinámica de esta actividad es la elección del número de pelotas que el maestro pone en funcionamiento. Una pelota genera menos interacciones que dos. Sin embargo, una pelota por persona supone un caudal de interacciones excesivo, que puede derivar en la pérdida del material y el desconcierto o enfado de los participantes.

El material como instrumento de manipulación. Los materiales pueden ser utilizados de forma individual (raqueta), por parejas (tándem o bicicleta para dos), en grupos (paracaídas con ocho o más asas). En algunos casos el mismo material puede ser manipulado de forma individual o en colaboración. Cuando el maestro utiliza las cuerdas puede fomentar el trabajo individual, o bien puede promover interacciones entre compañeros. Este tipo de materiales sirven como recurso para la gestión del grupo.

El material como objetivo espacial a alcanzar. El material cuando se utiliza como objetivo a alcanzar puede ser móvil, semifijo o fijo. El material fijo no ofrece incertidumbre en el alumnado en cuanto a la decisión de la acción motriz a realizar. Por el contrario, el material que no está fijo supone un mayor incertidumbre en las acciones de los participantes. Al mismo tiempo sirve como medio de interacción y como recurso ideal para la dinámica del grupo.

2.6. LOS DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ

A continuación, llevaremos a cabo una descripción más profunda de los dominios de acción motriz, identificando los rasgos distintivos asociados a los sectores de acción motriz de este tipo de tareas (relación con los demás, con el espacio, con el tiempo y con el material). Finalmente, se mencionan los posibles efectos derivados del uso continuado de cada tipo de dominio.

2.6.1. Dominio 1. Los juegos en solitario (psicomotores) en un medio estable.

Según la clasificación de las situaciones motrices de Parlebas (2001), el dominio psicomotor corresponde al vértice CAI (sombreado en la figura 20).

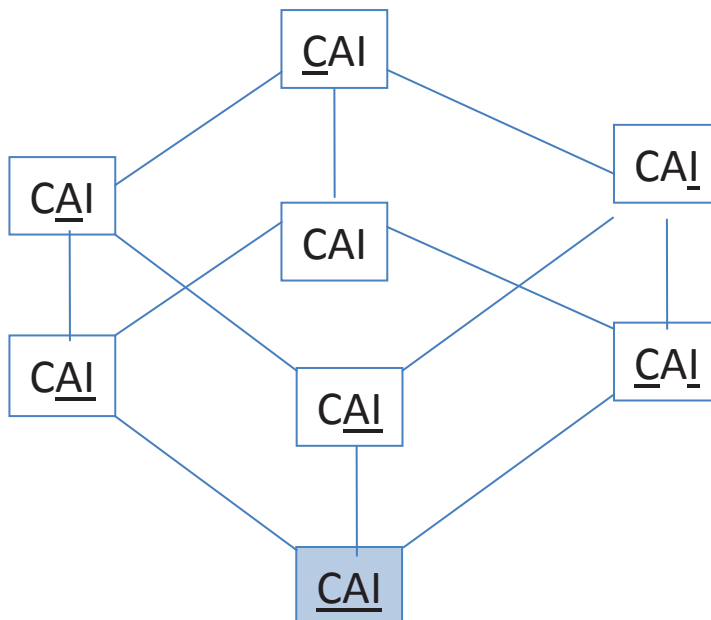


Figura 20. Dominio psicomotor en un medio estable.

2.6.1.1. La relación con los demás en el dominio psicomotor.

Las tareas del dominio psicomotor se caracterizan por la ausencia de cualquier tipo de interacción motriz. Las condiciones reglamentarias de este tipo de juegos descartan cualquier tipo de relación motriz con los demás, es decir, no se admiten las ayudas, ni las interferencias. Por ello, el alumno participa a título individual, sin ningún tipo de oposición ni colaboración. Esto indica que se trata de una Red de comunicación motriz del tipo *1-exclusiva estable de individuos* (Figura 21).

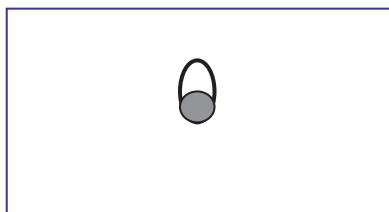


Figura 21. Red 1-exclusiva estable de individuos.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Algunos ejemplos de juegos son las carreras de velocidad, los saltos de longitud, los lanzamientos de peso, la gimnasia rítmica, el yoga, el taichi, el mimo, los dardos¹⁴, las prácticas introyectivas... (Lagardera & Lavega, 2003).

La condición de ausencia de interacción motriz comporta una ausencia de red de interacción de marca, dado que ésta se asocia a las tareas de tipo sociomotriz, con interacción motriz. En este sentido, el éxito o el fracaso en la tarea se reduce a la grado de consecución del objetivo planteado.

Las tareas psicomotrices asignan un único rol a cada alumno que participa en solitario. El jugador acostumbra a repetir el estereotipo motor que le otorga mayor eficacia. En este proceso, el participante mantiene su rol a lo largo del juego. En consecuencia, la estructura del cambio de rol de la tarea corresponde a una *red de cambio de rol fijo* (Alonso, López de Sosoaga, López de Robles, Segado & Argudo, 2010; Parlebas, 2001).

La ausencia de una incertidumbre asociada al espacio físico y a la interacción con los demás, conduce a la secuencia de acciones asociadas a las tareas a un tipo de subroles sociomotores que priorizan la ejecución en detrimento de la toma de decisiones. Las acciones motrices que se derivan de estas tareas solicitan un adecuado ajuste y control corporal (Lagardera, & Lavega, 2004).

2.6.1.2. La relación con el espacio en el dominio psicomotor.

Las tareas de este dominio se llevan a cabo en un entorno domesticado, y estable. En la mayor parte de los centros o escuelas se corresponde con pistas polideportivas, gimnasios o pabellones en los que el espacio está limitado por una barrera arquitectónica (alambre, muro, pared...). Además, la pista suele estar acondicionada con unas marcas horizontales (líneas) y materiales, fijos o semifijos (porterías, canastas, palos,...), que sirven de pauta para la realización de un gran número de tareas.

¹⁴ Un jugador coge un dardo con la mano y tras realizar un movimiento de flexo extensión del brazo lanza el dardo en dirección a una diana.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

El espacio de juego, el patio o pista, puede ser utilizado por todos los compañeros del grupo de clase. Por ello, cada jugador dispone de un determinado espacio de acción individual. En función del tipo de tarea o juego, el alumno dispondrá de un mayor o menor espacio para su realización, en función de las limitaciones impuestas por las líneas del suelo u otros materiales, y del tipo de intervención (simultánea o alterna).

2.6.1.3. La relación con el tiempo en el dominio psicomotor.

El maestro de EF demanda la mayor participación de sus alumnos. Esta condición nos remite al concepto de comotricidad. Los alumnos pueden intervenir de forma simultánea o alterna. La tarea que posibilita que todos los alumnos puedan intervenir en un espacio propio, y en el mismo momento, implica una *comotricidad simultánea*. A este tipo de tarea se le asocia un tiempo de inicio y final común, por parte de todos los alumnos, (el maestro da una señal para que se preparen y comiencen la tarea). En cambio, la tarea que precisa un orden de intervención, bien sea por la escasez de espacio, de material o porque interesa ese tipo de dinámica, supone una *comotricidad alterna*. El orden de intervención afecta en la dinámica de relaciones jerarquizando la intervención, es decir, ordenando a los alumnos de clase según un criterio (Parlebas, 2001).

Otro aspecto relacionado con el tiempo se refiere a la presencia o ausencia de victoria (Alonso, Gea & Yuste, 2013). En algunas tareas se incorpora la competición, como recurso motivacional. En estas tareas, la realización de una tarea con éxito supone una victoria, en cambio la no consecución del objetivo comporta un fracaso. Por ello, la relación con los demás conlleva una comparación de resultados mediante la cual los alumnos del grupo de clase quedan ordenados jerárquicamente según la competencia de cada uno. Los chicos, más que las chicas, manifiestan cierta intolerancia respecto a aquellas personas con escaso nivel de competencia (Abecassis, Hartup, Haselager, Schoolte & Van Lieshout, 2002).

2.6.1.4. La relación con el material en el dominio psicomotor.

Las tareas se pueden realizar con material o sin material. Buena parte de ellas

Educación las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

prescinden del material, en cambio en otras es preciso: 1. Asignar el tipo de acciones motrices asociadas a la forma de utilización del material -lanzar, pasar, conducir, controlar, manejar- y 2. Designar el material como un espacio -a alcanzar, a recorrer, seguir un ritmo de acción- (Lagardera & Lavega, 2003).

2.6.1.5. Procesos que activan las tareas motrices del dominio psicomotor.

Los juegos psicomotores tienden a generar situaciones que requieren automatizar estereotipos motores, reproducir acciones motrices, dosificar energías o introyectarse. En ellos, se desencadenan conductas motrices asociadas a la constancia, el auto esfuerzo, el sacrificio, el conocimiento de uno mismo...(Lavega, 2010; Lavega et al., 2011). Considerando lo anteriormente expuesto, las tareas del dominio psicomotor pueden ser analizadas en base a las variables que se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7. Variables de análisis de la lógica interna de los juegos del dominio psicomotor

PROCESOS ACTIVADOS		RELACIÓN CON LOS DEMÁS		RELACIÓN CON EL ESPACIO		RELACIÓN CON EL TIEMPO				RELACIÓN CON EL MATERIAL			
Decisión	Automatismos	1-exclusiva Estable de individuos	Red de cambios de rol fijo	Inestable	Estable	Comotricidad		Victoria		Con material			
						Simultanea	Alterna	Con (Tarea finalizada)	Sin	Manipulación	Desplazamiento	Lanzamiento	Material como espacio

2.6.2. Dominio 2. Los juegos de colaboración en un medio estable

Este dominio corresponde al vértice del Simplex S3 que se destaca en la figura 22.

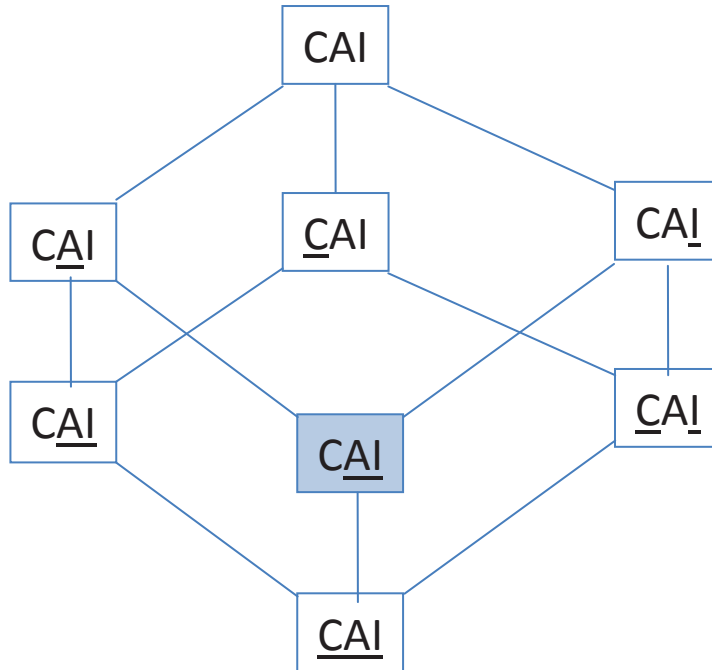


Figura 22. Dominio de cooperación en un medio estable.

2.6.2.1. La relación con los demás en el dominio de cooperación

Las tareas de este dominio se caracterizan por la presencia exclusiva de la interacción motriz de cooperación, quedando totalmente prohibida cualquier forma de interacción de oposición. Es decir, los alumnos funcionan como un sistema ordenado en el que colaboran en equipo y en donde no está permitida la oposición bajo ningún concepto. Se trata de una *Red 1-exclusiva estable por equipos* (Figura 23).

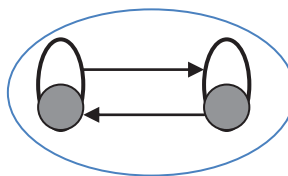


Figura 23. Red 1-exclusiva estable por equipos.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

El dominio de cooperación concentra juegos con diferentes formas de agrupación. En función del número de participantes se pueden encontrar juegos en grupos reducidos (parejas, tríos o cuartetos) o en grupos numerosos (un tercio de la clase, media clase o grupo entero). Un ejemplo de juego en grupo reducido es el molinillo¹⁵; un ejemplo de juego en gran grupo es la “gimnasia rítmica de conjuntos”¹⁶.

La cooperación en estos juegos se puede llevar a cabo mediante el contacto corporal¹⁷ y/o compartiendo un material¹⁸ (Lagardera & Lavega, 2003).

Debido a la presencia de interacciones motrices exclusivamente de cooperación, la red de interacción de marca también debe ser de tipo *cooperativa exclusiva*, puesto que no se admite la oposición, por ejemplo en las danzas de palos (Plana, 1993). El éxito o el fracaso en la tarea se reduce a la consecución o no del objetivo planteado por parte del grupo.

El planteamiento de un objetivo común por parte de un grupo de alumnos exige una coordinación de las acciones de cada uno de los participantes. Los alumnos se ven obligados a acudir al pacto como estrategia común para la asignación de roles y subroles.

En el dominio de cooperación se pueden encontrar dos tipos de juegos: juegos con un único rol y juegos con varios roles. Ambos grupos de juegos se pueden realizar sin

¹⁵ *El molinillo*. Dos jugadores cogidos de las manos, con los brazos estirados, dan vueltas sin cesar experimentando la fuerza excéntrica. Se termina con la suelta de manos o cuando se paran.

¹⁶ *Gimnasia rítmica de conjuntos*. Los jugadores de un conjunto o grupo realizan de manera coordinada una serie de movimientos armoniosos siguiendo la música marcada, ajustándose a los límites espaciales.

¹⁷ *Los troncos rodantes*. Los participantes se colocan estirados en el suelo, pegados unos a otros. Otro jugador se coloca estirado encima de ellos en posición transversal. A la voz de la señal todos los jugadores giran coordinadamente hacia el mismo lado desplazando al compañero hasta que deja de estar en contacto con ellos. Al acabar el que estaba arriba se coloca abajo y otro compañero ocupa su posición repitiéndose el proceso.

¹⁸ *Pelota en el aire*. Entre todos los del grupo deben golpear a la pelota hacia arriba para que se mantenga en el aire impidiendo que toque el suelo.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

establecer un cambio de rol, es decir, manteniendo una *red de cambio de rol fijo*. Sin embargo, aquellos juegos cooperativos que presentan varios roles pueden mantener el mismo rol o bien establecer una *red de cambio de rol local*, dado que el cambio se produce en el seno del mismo equipo.

Un ejemplo de estas situaciones cooperativas sucede en el juego de la sillita de la reina en donde dos participantes detentan el rol de portador (se cogen de las manos para llevar al tercer compañero) transportan a un tercero que goza del rol de reina o rey (sentado sobre las manos de sus compañeros y cogido del cuello de ambos para más seguridad) hasta que llegan a un punto en el que el que ejerce de rey se cambia de rol con uno de los portadores. Los juegos cooperativos ofrecen la posibilidad de jugar con más de un rol, en donde, se establece una *red de cambios de rol local*.

2.6.2.2. La relación con el espacio en el dominio de cooperación.

En este dominio la incertidumbre no está asociada al espacio de juego al ser estable, sin embargo, sí que está presente en la interacción motriz con los compañeros. Por ello, podemos diferenciar dos tipos de juegos cooperativos: los que exigen la automatización de las respuestas mediante una reproducción de un estereotipo motor (los saltos de cuerda) y los solicitan una toma de decisiones (el muro¹⁹).

3.6.2.3. La relación con el tiempo en el dominio de cooperación.

La presencia o ausencia de competición permite diferenciar los juegos cooperativos competitivo y no competitivos. En las formas lúdicas no competitivas, el inicio, el desarrollo y la finalización de la tarea se asocian a un pacto implícito entre los integrantes del subgrupo. En el juego de las torres humanas, previamente al comienzo del juego, los alumnos deciden qué rol ocuparán en el juego y pactan el orden de intervención, en el caso de ser necesario. La inclusión de un orden en la participación

¹⁹ El muro. Todos los participantes deben pasar un muro artificial sin tocarlo, para ello deben de colaborar todos para conseguir el objetivo común.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

permite diferenciar dos tipos de juegos cooperativos: en simultaneidad (dar palmadas²⁰) y en alternancia (los troncos rodantes²¹). El juego finaliza en el momento en el que los jugadores consideren que han superado el reto propuesto al principio de juego.

En los juegos cooperativos competitivos se exalta la victoria, diferenciando los que ganan de los que no ganan. El inicio de los juegos cooperativos exige un comienzo aleatorio que asegure los parámetros de igualdad (por ejemplo el toque de silbato en las carreras de relevos²²). El transcurso del juego se regula mediante un sistema de puntuación que indica el momento de finalizar el juego en función de los puntos o acciones a conseguir, del tiempo en realizarlas o una combinación de ambos criterios. La inclusión de la victoria y la derrota en estos juegos, no supone la incorporación de una interacción motriz de oposición, dado que las reglas del juego impiden molestar al compañero.

2.6.2.4. La relación con el material en el dominio de cooperación.

Las tareas cooperativas pueden realizarse sin y con material, permitiendo interacciones de tipo corporal, con objetos o instrumental y mixta. Las tareas que no presentan material acostumbra a incluir los segmentos corporales como medio de interacción motriz. Otras tareas utiliza el material (fijo, móvil o semimóvil) como medio de intercambio (sincronizarse²³), como un instrumento de manipulación o transporte (La

²⁰ *Dar palmadas.* Los participantes realizan una secuencia de acciones de forma coordinando en contacto corporal (manos, piernas,...)

²¹ *Los troncos rodantes.* Los jugadores juntos y estirados en el suelo giran sobre sí mismos haciendo girar a un compañero que se encuentra colocado atravesado sobre ellos. Cuando este llega al final del recorrido se coloca como último jugador del grupo y el primero se sitúa sobre todos ellos, repitiéndose tantas veces como participantes.

²² *Carrera de relevos.* El primer de cada grupito lleva un testimonio y después de un recorrido se lo pasa al segundo que realiza el mismo recorrido para pasárselo al siguiente. Así sucesivamente, hasta que todos hayan realizado el recorrido.

²³ *Sincronizarse.* Los jugadores se pasan una pelota a un ritmo determinado. Progresivamente realizan la misma secuencia de pases con más número de pelotas, sin que estas se caigan al suelo.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

tortuga²⁴), o como un espacio a alcanzar (Sacar los aros²⁵).

2.6.2.5. Procesos que activan las tareas motrices del dominio de cooperación.

Los juegos cooperativos ofrecen un sinnúmero de situaciones motrices basadas en la colaboración entre los participantes que hacen emerger conductas asociadas a la comunicación motriz. En donde cada alumno interviene como compañero de equipo en el pacto, la toma de iniciativa, creación de respuestas originales, respeto a las decisiones de los demás; participando de un objetivo común que sometido a unas normas y valores, posibilita la relación con los demás en plena afectividad (Lavega, 2010).

Los jugadores se sienten más libres para crear al producirse interacciones cara a cara, en las que se muestran conductas abiertas, sin engaños que generan interdependencia, confianza mutua y amistad entre los participantes (Coll, 1984; Garaigordobil, 1995; Garaigordobil & Fagoaga, 2006; Lameiras, Garcia-Mas, García Lopes & Palou, 2013; Olmedilla, Ortega, Almeida, Lameiras, Villalonga, Sousa & García-Mas, 2011; Plana, 1993). Los juegos cooperativos sin competición promueven emociones positivas (Lavega et al., 2011). Siendo por ello más adecuados a la hora de favorecer la relación entre alumnos con diferentes capacidades que el trabajo individual o el competitivo (Aritzeta & Balluerka, 2006; Collard, 2005). Por ello, resulta mejor jugar con otros que contra otros (Michaelis, 1991) –ver Tabla 8-.

²⁴ *La tortuga*. Todos los jugadores se colocan debajo de una gran colchoneta y avanzan a cuatro patas sin perder contacto con la colchoneta.

²⁵ *Sacar los aros*. Entre los participantes sacaran cada uno de los aros que hay dentro de un palo utilizando de forma coordinada los pies.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Tabla 8. Variables de análisis de la lógica interna de los juegos del dominio de cooperación

PROCESOS QUE SE ACTIVAN		RELACIÓN CON LOS DEMÁS												
AUTOMATISMOS	TOMA DE DECISIONES	1-EXCLUSIVA-ESTABLE	EQUIPOS	RED DE INTERACCIÓN DE MARCA COOPERATIVA	TIPO DE INTERACCIÓN			IMPLICADOS EN LA INTERACCIÓN			RED DE CAMBIO DE ROL			
					CORPORAL	OBJETOS	MIXTA	PAREJA	SUBGRUPO	1/2 GRUPO	GRUPO	FIJO	LOCAL	

RELACIÓN CON EL ESPACIO		RELACIÓN CON EL TIEMPO				RELACIÓN CON EL MATERIAL	
ESTABLE	INESTABLE	ORDEN		VICTORIA			
		SIMULTÁNEA	ALTERNA	CON	SIN	CON MATERIAL	SIN MATERIAL

2.6.3. Dominio 3. Los juegos de oposición en un medio estable.

Este dominio corresponde al vértice del Simplex S3 que se destaca en la figura 24.

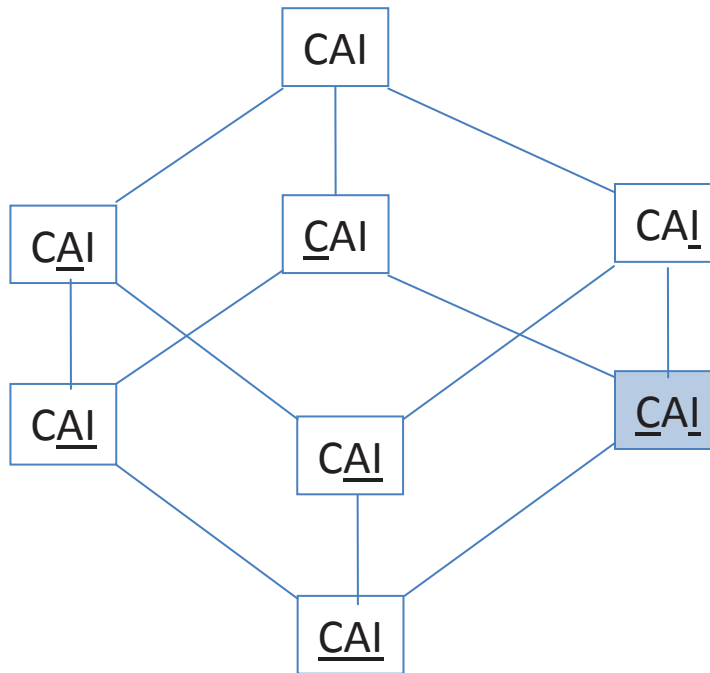


Figura 24. Dominio de oposición en un medio estable.

2.6.3.1. La relación con los demás en el dominio oposición.

Las tareas de este dominio se caracterizan por la presencia de dos individuos que se enfrentan entre sí estableciendo una interacción motriz exclusiva de oposición, en donde queda totalmente prohibida cualquier forma de interacción de cooperación. Se trata de una *Red 2-exclusiva estable de individuo*. Por ejemplo: los juegos de adversario como el “judo”²⁶ (Figura 25).

²⁶ Dos jugadores en contacto corporal realizan maniobras corporales para derribar al oponente, haciéndole tocar la colchoneta con las manos, espalda o culo.



Figura 25. Red 2-exclusiva estable de individuos.

Las situaciones motrices de oposición ofrecen tipos de juegos en función del tipo de interacción motriz: Todos contra todos (Las sillas musicales²⁷), duelos individuales o uno contra uno (judo) y uno contra todos (A parar²⁸) (Lagardera & Lavega, 2003). Para nuestro estudio, únicamente utilizaremos los duelos individuales, al tratarse de situaciones en las que las relaciones permanece estables a lo largo de todo el juego.

Los juegos basados en duelos individuales pueden presentarse en dos modalidades: duelos simétricos (ambos contendientes disponen de las mismas condiciones de juego como en el badminton) y disimétricos (las condiciones de juego son diferentes para los dos rivales en un momento determinado del juego como en el juego de Dar la vuelta a la tortilla²⁹).

Debido a la presencia de interacciones motrices exclusivamente de oposición, se trata de una red de interacción de marca *exclusivamente antagonista* (el derribo de un rival en judo), puesto que no se admite la cooperación.

La red de cambio de rol en los juegos de oposición, varía en función del número de roles asignados. Los juegos con un mismo rol, duelos simétricos, mantienen una red de *cambio de rol fijo* (judo). En cambio, los juegos con dos roles diferentes, juegos

²⁷ *Las sillas musicales*. Los participantes se mueven al son de la música y cada vez que para la música tienen que acudir a una de las sillas vacías quedando eliminado el que se queda sin silla.

²⁸ *A parar*. Un jugador la “para” e intenta tocar a cualquiera de los demás. Cuando contacta con uno se intercambian los roles, el perseguido pasa a ser perseguidor.

²⁹ *Dar la vuelta a la tortilla*. Un jugador colocado de rodillas intenta dar la vuelta al adversario que está tumbado, estirado y boca abajo.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

disimétricos, acuden a una red de *cambio de rol general, permutante* (el gato y el ratón³⁰).

2.6.3.2. La relación con el espacio en el dominio de oposición.

En este dominio la incertidumbre no está asociada al espacio de juego al ser estable, sin embargo, sí que está presente en la interacción motriz con los adversarios. El espacio de juego en las situaciones de oposición incorpora, en ocasiones, unas zonas con diferente reglamentación, bien porque estén prohibidas (Sokatira, la zona entre las dos líneas, condicionadas (El guardián³¹) u obligadas (Judo, fuera del tatami no se puede luchar).

El *espacio individual de interacción* utilizado para los juegos de oposición, caracterizados por los duelos individuales, tiende a ser reducido (1-5m²) cuando se utiliza el contacto corporal como medio de interacción (Judo, kárate...), en cambio son más grandes cuando se incorpora el material como medio de interacción (tennis, badminton) o cuando se trata de juegos de persecución (Cara y cruz³²).

Las tareas de oposición regulan el *espacio de enfrentamiento motor* mediante la denominada distancia de guardia. Esta distancia indica el espacio existente entre los participantes en el momento de su oposición. En los juegos de oposición se encuentra situaciones con una distancia de guardia casi nula debido al contacto corporal (judo, kárate...), una distancia reducida (cara y cruz, los corredores se sitúan a un metro antes de oír la señal), puede ser de media o larga cuando se incorpora el lanzamiento de un móvil (badminton, tenis).

El espacio a su vez, puede ser utilizado como un objetivo a alcanzar. Así podemos

³⁰ *El gato y el ratón.* El jugador que detenta el rol de gato persigue al que figura como ratón, cuando le coge se cambian de roles, pasando de ratón a gato, de perseguido a perseguidor.

³¹ *El guardián.* El guardián intenta tocar a aquellos que entren en su zona. El jugador tocado se cambia de rol con el guardián.

³² *Cara y cruz.* Los dos jugadores esperan la señal para salir a perseguir al rival o escapar del mismo en un espacio variable.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

emplear juegos de oposición en los que el objetivo sea el cuerpo humano (judo), una distancia a recorrer (a pillar, llegar sin ser tocado), un lugar a alcanzar (Badminton, zona del contrario) o un ritmo determinado.

2.6.3.3. La relación con el tiempo en el dominio de oposición.

La condición de oposición suele llevar asociado un *sistema de competición* que otorga la victoria o la derrota en función de diferentes criterios. En los duelos de individuos se observan situaciones en donde la victoria se obtiene a los puntos (tenis, dos o tres sets), en un tiempo determinado, una combinación de puntos y tiempo (boxeo, a 15 asaltos de 3' o al ko) o incluso al realizar una determinada acción motriz sobre el material (dar con la pelota de espuma a la pelota que lleva el rival).

2.6.3.4. La relación con el material en el dominio de oposición.

Las situaciones motrices de oposición pueden realizarse sin y con material, permitiendo interacciones con contacto corporal, mediante el intercambio o uso de objetos y mixta.

2.6.3.5. Procesos que activan las tareas motrices del dominio de oposición.

Los juegos de oposición exigen la toma de decisiones de los protagonistas frente al adversario, la anticipación, la codificación y decodificación de los mensajes, el uso de estrategias motrices... Todas estas acciones fomentan conductas asociadas al desafío, la competitividad, la resolución de problemas (Lavega, 2010). Los juegos que implican un componente competitivo generan más sentimientos negativos como el rechazo, la frustración, la inseguridad (Lavega et al., 2011) –ver Tabla 9-.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Tabla 9. Variables de análisis de la lógica interna de los juegos del dominio de oposición

PROCESOS QUE SE ACTIVAN		RELACIÓN CON LOS DEMÁS												
		TIPO DE INTERACCIÓN			2. EXCLUSIVA ESTABLE DE INDIVIDUOS						RED DE INTERACCIÓN DE MARCA		RED DE CAMBIO DE ROL	
AUTOMATISMOS	TOMA DECISIONES	CORPORAL	OBJETOS	MIXTA	EXCLUSIVA	AMBIVALENTE	ESTABLE	INESTABLE	SIMÉTRICO	DISIMÉTRICO	ANTAGÓNICA		FIJO	GENERAL

RELACIÓN CON EL ESPACIO				RELACIÓN CON EL TIEMPO			RELACIÓN CON EL MATERIAL				
DISTANCIA DE GUARDIA (M)		ESPACIO DE INTERACCIÓN INDIVIDUAL (M ²)		CON VICTORIA		SIN VICTORIA	CON MATERIAL		SIN MATERIAL		
CASI NULA (0)	REDUCIDA (1-3M)	MEDIA (3-5M)	GRANDE (>5M)	1	5	10	15	PUNTOS	TIEMPO	MIXTO	TAREA FINALIZADA

2.6.4. Dominio 4. Los juegos de cooperación-oposición en un medio estable.

Este dominio corresponde al vértice del Simplex S3 que se destaca en Figura 26.

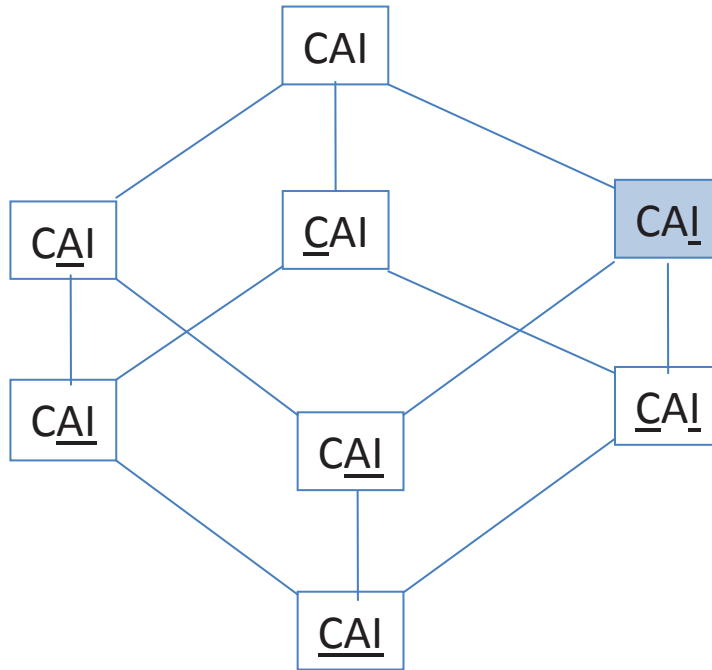


Figura 26. Dominio de cooperación oposición en un medio estable.

2.6.4.1. La relación con los demás en el dominio de cooperación-oposición.

Las tareas de este dominio se caracterizan por la presencia de dos grupos que se enfrentan entre sí, en donde se combinan la interacción motriz de cooperación y de oposición. Las tareas motrices empleadas en la intervención educativa corresponden a una *Red 2-exclusiva estable de equipos*. Por ejemplo: los duelos de equipos como el “voley playa”³³ (Figura 27).

³³ Dos equipos se enfrentan con el objetivo de hacer llegar el balón a la portería contraria evitando que llegue a la propia, siempre utilizando los pies.

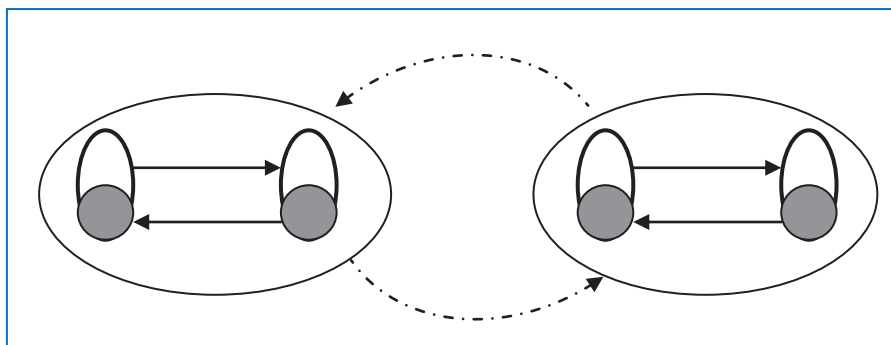


Figura 27. Red 2-exclusiva estable por equipos.

Las situaciones motrices de cooperación-oposición ofrecen distintos tipos de juegos en función del tipo de interacción motriz: Duelos de equipo o equipo contra equipo (voley), equipo contra el resto (La cadena³⁴) y situaciones paradójicas (La pelota sentada³⁵) (Lagardera & Lavega, 2003). Para nuestro estudio, únicamente utilizaremos los duelos de equipos, al tratarse de situaciones en las que las relaciones permanecen estables a lo largo de todo el juego.

Los juegos basados en duelos de equipo pueden presentarse en dos modalidades: juegos *simétricos* (ambos equipos disponen de las mismas condiciones de juego) y *disimétricos* (ambos equipos disponen de condiciones o efectivos desiguales como por ejemplo en la relación con los demás: diferentes roles, distinto número de jugadores; en la relación con el espacio, uso de zonas con diferente reglamentación; en la relación con el tiempo, manera de puntuar distinta; y en relación con el material de juego, uso distinto de los objetos).

Teniendo en cuenta que los duelos de equipos generan interacciones motrices de

³⁴ *La cadena*. Dos jugadores la “paran” y persigue a los demás cogidos de la mano. Al tocar a un compañero, los tres participantes forman una cadena de tres y persiguen a los demás. Progresivamente, se van incorporando a la cadena todos los compañeros que son tocados hasta que sólo quede uno libre.

³⁵ *La pelota sentada*. El jugador que tiene el balón puede lanzarlo impactando a un compañero de forma directa convirtiéndole en jugador sentado, o bien puede pasarle mediante un bote manteniéndole el rol de jugador activo. Cuando el jugador está sentado puede recuperar la pelota si la intercepta de un pase pudiendo salvar a los demás compañeros pasándoles la pelota. En este juego las alianzas suelen ser muy volubles en función del momento del juego.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

cooperación y de oposición, en ellos se pueden concentrar tres tipos de interacciones de marca: *cooperativa* (la acción de pasar a un compañero en el juego de los diez pases), *antagónica* (el gol en la portería del rival en balonmano) y *mixta*, es decir, antagónica y cooperativa (en el marro, la captura del rival y la carrera –marca antagónica- y la acción de salvar al compañero -marca cooperativa-) (Lagardera & Lavega, 2003).

Los deportes de cooperación y oposición ofrecen tres tipos de redes de cambios de rol: fijo, local y general. La red de cambio de *rol fijo* se observa en los juegos en los que los miembros de los equipos contendientes mantienen un único rol a lo largo del juego (baloncesto). La red de cambios de *rol local* conceden un cambio de rol en el seno del mismo equipo (en el fútbol sala, el jugador de campo pasa a ser portero). La red de cambio de *rol general*, se produce en las situaciones de mayor inestabilidad, en las que los jugadores cambian de roles y de equipos. Este cambio se puede producir de forma permutante (en el rondo de 5 contra dos, el jugador defensor que intercepta un pase, sale fuera y el que no ha consumado el pase se incorpora al equipo defensor), convergente (en el juego de la cadena, los jugadores que son perseguidos cambian de equipo al ser tocados) y fluctuante (en el juego de moros y cristianos³⁶, en el que los jugadores que participan en el duelo perseguido-perseguidor pertenecen a un equipo a otro en función del éxito o fracaso en la captura). En este estudio al emplear duelos de equipos los cambios de rol han sido locales.

En los juegos de cooperación-oposición, los subroles pueden estar asociados a tomas de decisión orientadas a los compañeros y a los adversarios. La presencia de adversario y compañero incrementa notablemente la incertidumbre en las acciones, a pesar de tratarse de un medio estable. En cualquier caso, esta incertidumbre se puede asociar al tipo de interacción con el compañero o con el rival (fútbol, el pase a un compañero o bien la interceptación del pase rival), o bien a las condiciones del entorno,

³⁶ *Moros y cristianos*. Uno o varios jugadores del equipo de cristianos acude a la zona de moros. Los moros con las manos extendidas esperan ser tocados por un cristiano para emprender la persecución hasta la zona de cristianos. Si el cristiano es tocado, él y su perseguidor van al equipo de moros, si no es tocado pasan al equipo de cristianos. Esta acción se repite de forma inversa por los moros acudiendo a la zona de cristianos. La secuencia de idas y venidas se continúa hasta que todos los jugadores forman parte del mismo equipo.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

en cuanto al espacio de juego (sogatira³⁷, los contendientes buscan atraer el pañuelo a la línea marcada), el tiempo (pichi³⁸, el corredor debe llegar a la zona y pararse antes de que la pelota llegue a la base) o el material utilizado (la varita³⁹, se busca tocar a la persona que tiene el objeto).

2.6.4.2. La relación con el espacio en el dominio de cooperación-oposición.

En este dominio la incertidumbre no está asociada al espacio de juego al ser estable, sin embargo, sí que está presente en la interacción motriz con los adversarios y los compañeros. El espacio de juego en las situaciones de duelos de equipos presenta una gran riqueza en cuanto a uso de zonas con diferente reglamentación, bien porque estén prohibidas (balonmano, la zona del portero para los jugadores de campo), condicionadas (baloncesto, la zona de tiros libres) u obligadas (voley, cada equipo en su medio campo).

El *espacio individual de interacción* utilizado para los juegos de colaboración-oposición es variable en función del espacio total del juego, del número de integrantes del equipo y del tipo de reglamentación que afecte al espacio (zonas compartidas – fútbol- o no compartidas -voley-). tienden a incrementarse en función del número de jugadores que intervienen (Parlebas, 2003).

Los duelos de equipos regulan el espacio de enfrentamiento motor mediante la

³⁷ *Sogatira*. Los jugadores de ambos equipos se agarran de la cuerda en la zona correspondiente. Estiran de la cuerda hacia atrás con el objetivo de acercar un pañuelo, situado en el centro de la cuerda, a la línea más cercana en el campo propio.

³⁸ *Pichi*. Un equipo se distribuye por las zonas del campo para recoger la pelota bateada por el rival. Uno de los jugadores de este equipo lanza la pelota al rival y espera en la zona base hasta que le acerquen la pelota. Los jugadores del equipo que lanza, colocados en fila, han de batear la pelota de forma ordenada, y salir corriendo en dirección a las zonas marcadas hasta completar una vuelta, pudiéndose parar en cada una de ellas si fuera necesario. Se puntúa cada carrera siendo doble puntuación al ser realizada sin paradas. El cambio de equipo atacante se produce con la eliminación de tres jugadores al no llegar a la zona, o bien, al recepcionar al aire la pelota.

³⁹ *La varita*. Los jugadores del equipo atacante salen en dirección a la zona rival con el objetivo de hacer llegar la tiza sin ser tocado. La tiza no puede ser intercambiada. Los jugadores pueden cerrar todos los puños para no dar pistas. Al ser tocados se tienen que quedar parados junto a su perseguidor hasta que sea tocado el que lleva la tiza o bien consiga alcanzar la zona rival sin ser tocado.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

denominada *distancia de carga*. Esta distancia indica el espacio existente entre los grupos de participantes en el momento de su oposición. En los juegos de cooperación-oposición la distancia de carga puede ser casi nula, con contacto corporal (Melé de rugby), reducida (fútbol 2x2), media (10 pases) o larga (voley) (Parlebas, 2003).

En estos juegos el espacio como un objetivo a alcanzar se utiliza para establecer contacto con el compañero (touche en rugby) o con el adversario (placaje de rugby), recorrer una distancia (marro), un lugar a alcanzar (la portería de balomano), o un ritmo determinado.

2.6.4.3. La relación con el tiempo en el dominio de cooperación-oposición.

Los duelos de equipos incluyen habitualmente un sistema de competición que designa el grupo vencedor y perdedor. En algunos casos, se contempla el empate como en el fútbol, balonmano. En cualquier caso la victoria se asocia en unas ocasiones a la consecución de una puntuación (voleibol), en otras, se contempla el tiempo límite (cuatro períodos de 10' en baloncesto), o una combinación de ambos.

2.6.4.4. La relación con el material en el dominio de cooperación-oposición.

Las situaciones motrices de cooperación-oposición acostumbran a realizarse con material, salvo algunos juegos tradicionales (policías y ladrones, marro), permitiendo interacciones de tipo corporal, con objetos o instrumental y mixta. Los juegos sin material, como los juegos de persecución, tienden a utilizar el cuerpo humano como material. El resto de tareas emplean una gran diversidad de material (fijo –porterías-, móvil –pelotas). El material utilizado en los duelos de equipos tiende a ser móvil y se usa como medio de intercambio, manipulación o transporte (fútbol, rugby, baloncesto,...), o también como un espacio a alcanzar (portería, canasta).

2.6.4.5. Procesos que activan las tareas motrices del dominio de cooperación-oposición.

Los juegos de cooperación-oposición demandan la toma de decisiones constante,

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

el seguimiento de la estrategia colectiva (Lavega, 2010). El trabajo de equipo en los deportes colectivos favorece un contexto generador de relaciones interpersonales y conflictos por resolver (Mohr, Townsend, & Pritchard, 2006), como la tendencia a la hostilidad intergrupala (Dugas, 2011). Algunos autores relacionan la Los alumnos que juegan en grupo, asumen su rol, se sienten más responsables incrementando su grado de pertenencia (Ennis et al 1999) (Tabla 10).

Tabla 10. Variables de análisis de la lógica interna de los juegos del dominio de cooperación-oposición

PROCESOS		RELACIÓN CON LOS DEMÁS																
AUTOMATISMOS	TOMA DE DECISIONES	TIPO DE INTERACCIÓN			DENSIDAD RELACIONAL			2. EXCLUSIVA ESTABLE DE EQUIPOS					RED DE INTERACCIÓN DE MARCA			RED DE CAMBIO DE ROL		
		CORPORAL	OBJETOS	MIXTA	PAREJA (2x2)	(4x4)	(8x8)	EXCLUSIVA	AMBIVALENTE	ESTABLE	INESTABLE	SIMÉTRICO	DISIMÉTRICO	ANTAGÓNICA	COOPERATIVA	MIXTA	FIJO	LOCAL

RELACIÓN CON EL ESPACIO										RELACIÓN CON EL TIEMPO				RELACIÓN CON EL MATERIAL							
ESTABLE	INESTABLE	OBJETIVO A ALCANZAR			DISTANCIA DE CARGA (M)			ESPACIO DE INTERACCIÓN INDIVIDUAL (M ²)				CON VICTORIA				SIN VICTORIA		CON MATERIAL		SIN MATERIAL	
		HUMANO	ARTIFICIAL	FIJO	MÓVIL	CASI NULA (0)	REDUCIDA (1-3M)	MEDIA (3-5M)	GRANDE (>5M)	1	5	10	15	PUNTUACIÓN LÍMITE	TIEMPO LÍMITE	MIXTO	TAREA FINALIZADA				

2.7. LA EF COMO PEDAGOGÍA DE LAS CONDUCTAS MOTRICES

2.7.1. Concepto de conducta motriz.

Cuando el profesor selecciona diferentes clases de tareas motrices (dominios de acción motriz, atendiendo a los objetivos planteados. En cada una de estas situaciones, además de la ejecución motriz de la propia tarea (dimensión motriz), los alumnos establecen un conjunto de relaciones interpersonales que repercuten en la dinámica del grupo así como en el estatus personal de cada alumno respecto al grupo (dimensión relacional). En este contexto, los aspectos referidos a las relaciones interpersonales deben incorporarse en la intervención del maestro bajo un planteamiento en donde se conciba la EF como una pedagogía de las conductas motrices. Así, la persona además de mejorar su prestación motriz, puede favorecer otros aspectos de la personalidad que repercuten sobre su bienestar social, su salud y, en definitiva, sobre su calidad de vida (Moscoso & Moyano, 2009; Warbuton, Nicol & Bredin, 2006).

Este planteamiento supone situar al alumno en el centro de atención del proceso educativo, considerando las necesidades, capacidades, motivaciones e intereses, que dispone cada estudiante. De ahí que desde este enfoque se pueda atender a la diversidad mediante una EF personalizada que respete la igualdad de oportunidades en función del género, edad, cultura, estatus...(Decreto 142/2007) El cambio de perspectiva respecto a determinadas corrientes o tendencias que la EF ha utilizado tradicionalmente, significa considerar el concepto de conducta motriz. Este concepto está asociado al...

...comportamiento motor en cuanto a portador de significado. La conducta motriz responde a la totalidad de la persona que actúa, a la síntesis unitaria de la acción significativa o, si se prefiere, del significado actuado. Esta doble perspectiva combina el punto de vista de la observación externa (el comportamiento observable) y el del significado interno (la vivencia corporal: percepción, imagen mental, anticipación, emoción...) permite al concepto de conducta motriz desempeñar un papel crucial en la educación física. (Parlebas, 2001, p. 85).

El alumno participa activando las diferentes dimensiones de su personalidad: biológica, afectiva, cognitiva, y relacional. Es precisamente esta última dimensión la

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

que nos permite considerar la contribución de la educación hacia la mejora de las relaciones interpersonales del alumnado.

Bajo este enfoque el Maestro de EF puede servirse de las experiencias que generan los diferentes dominios de acción motriz para educar las relaciones interpersonales (dimensión relacional) a través de la conducta motriz del alumnado (Parlebas, 2001; Lavega, 2011). De este modo, se podría dar respuesta a los requerimientos que establecen las directrices curriculares cuando, entre otros aspectos, se indica que los alumnos deberían aprender a convivir y a desarrollar la competencia social y ciudadana (Delors, 1996).

La mejora de las relaciones interpersonales no sucede de forma automática cuando el maestro aplica las tareas motrices sin seguir un criterio. Es necesario saber que la lógica interna de cada familia de prácticas conduce a vivir diferentes formas de relacionarse entre los alumnos. La implementación de una unidad didáctica basada en un único dominio de acción motriz, durante un periodo mínimo de 8 sesiones, permite conocer los efectos obtenidos sobre las relaciones interpersonales de los alumnos (Larraz, 2008; Parlebas & Dugas, 2005; López Pastor, 2009; Marsault, 2005). De este modo, el maestro puede utilizar los dominios de acción motriz como criterio científico para la programación de las unidades didácticas y la selección de las tareas motrices.

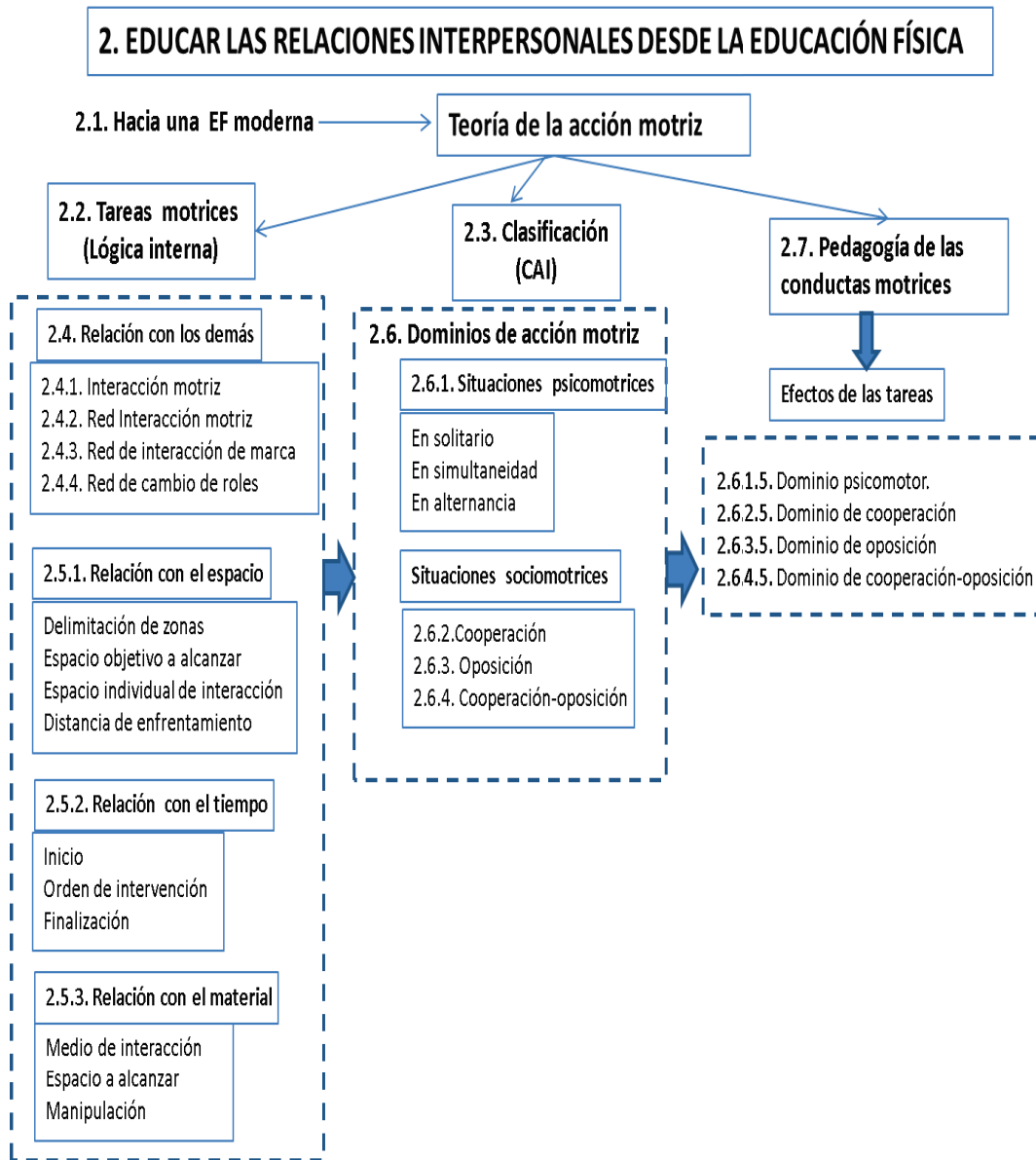


Figura 28. Esquema del capítulo 2. Educar las relaciones desde la EF.

3. LAS RELACIONES INTERPERSONALES DESDE UN PUNTO DE VISTA SOCIOMÉTRICO

El maestro de educación física, en su labor docente, tiene la doble función de mejorar el rendimiento de sus alumnos en los contenidos referidos a su área, y desarrollar el proceso de socialización optimizando la dinámica de relaciones interpersonales establecidas en el seno del grupo-clase (LOE 2/2006). Esa socialización se ve favorecida si existe un clima de relaciones positivo ya que los alumnos se sienten más identificados con su grupo, más seguros de sus acciones y mejoran su rendimiento académico (Villar del, 1993).

El clima positivo en el aula también puede ser considerado como un factor generador de motivación y favorecedor del aprendizaje de los alumnos (Fernández, 2004). En algunos estudios se ha observado que un gran número de educadores asocian el buen clima con factores de disciplina, autoridad y esfuerzo (Downing, 1996; Hernández & Sancho, 2004). De manera complementaria, también se ha asociado la deficiencia en el clima escolar con los problemas en la convivencia, y con la reducción de resultados académicos (OECD, 2002).

No cabe duda que una de las preocupaciones básicas de los educadores radica en la consecución de un clima de relaciones adecuado que fomente la participación comprometida de los alumnos. Este aspecto no se refiere únicamente a la realización de actividades junto a otros o la tolerancia hacia el resto de compañeros, sino que exige, además, el respeto mutuo, la solidaridad y la toma de conciencia de las normas de convivencia (Ortega, 2000).

La revisión de la literatura específica confirma que uno de los principales motivos que influyen favorablemente en la participación en actividades físicas y deportivas es el establecimiento de buenas relaciones con los compañeros (Smith, 2003; Weiss, Smith & Theeboom, 1997). Las tareas que se realizan con los miembros de un colectivo pueden ejercer una influencia positiva en la cohesión grupal (Camerino, 1992; Friedkin, 2004).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

El apoyo mutuo entre los miembros del grupo clase genera un clima participativo que favorece la integración, mejora las relaciones entre los alumnos y, en consecuencia, permite que la cohesión social perdure en el tiempo (Picazo, Zornoza & Peiró, 2009). Algunos estudios muestran que cuando el grupo está cohesionado su rendimiento aumenta (Mullen & Copper, 1994).

En la asignatura de EF, cuando la participación del alumno no es adecuada, se pueden producir efectos negativos sobre la percepción social del estudiante y sobre la dinámica de relaciones del grupo de clase. A modo de ejemplo, cuando se proponen tareas como pasar la pelota, y el profesor deja la libertad en la elección de la pareja de juego, a menudo, se observa que buena parte de los alumnos no encuentran a un compañero porque las personas que son de su agrado ya se han organizado. Cuando esta situación se produce de manera reiterada en varias tareas o sesiones, el profesor se encuentra ante un escenario que debe transformar para garantizar un clima adecuado de convivencia escolar (las relaciones interpersonales). En estas circunstancias, a veces se observa que los alumnos pueden optar por aislarse para evitar el rechazo (Ortiz, Aguirrezabala, Apodaka, Etxeberria & López, 2002).

Ante estas situaciones es necesario que el maestro intervenga para conseguir un clima adecuado en las relaciones entre todos los estudiantes. Se ha observado que el papel del maestro resulta clave para mejorar la autoestima del alumno, la percepción e identificar sus potencialidades (Asher & Parker, 1989; Hymel & Franke, 1985).

3.1. LAS RELACIONES INTERPERSONALES DESDE UN PUNTO DE VISTA SOCIOMÉTRICO

El conocimiento de la estructura de relaciones interpersonales de cada grupo de clase es esencial para la labor docente del maestro de EF, en su misión de hacer progresar al alumnado en el proceso de socialización, y en la creación de un buen clima de clase. La forma de relacionarse de los alumnos puede ser de dos tipos: formal e informal. La relación formal está impuesta por el centro o por los maestros, en cambio,

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

la relación informal se fundamenta en las relaciones de atracción, rechazo e indiferencia entre los miembros que forman el grupo. Una técnica muy utilizada en el campo de las ciencias sociales para descubrir la estructura informal de un grupo clase es el test o cuestionario sociométrico (e.g., Arruga, 1983; Bukowski & Newcomb, 1984; Cornejo & González, 1990; Garaigordobil, 1992; García-Bacete, 2006, 2007, 2008; García-Bacete, Lara & Monjas, 2005; Martín, 1999; Obœuf, Collard & Gérard, 2008; Parlebas, 1992; Plazas, Penso & López, 2006; Sureda, García-Bacete & Monjas, 2009).

El cuestionario sociométrico, como instrumento, ha sido utilizado para múltiples aplicaciones en el aula (Arruga, 1983; Casanova, 1982; Fernández Prados, 2000; Forselledo, 2002; Garaigordobil, 1992):

1. Detección de los alumnos con necesidades de relación interpersonal. El test sociométrico permite obtener información sobre el grado de aceptación o de rechazo de cada alumno. Consecuentemente, los resultados del test indican la presencia de alumnos con un escaso nivel de aceptación (aislado) o un elevado nivel de rechazo (rechazado o conflictivo) que precisan una atención especial (García-Bacete, Sureda & Monjas, 2010).

2. Detección de la estructura relacional de los subgrupos. Los datos extraídos del test sociométrico permiten reconocer aquellas relaciones de aceptación que se producen de forma recíproca entre los alumnos y que dan lugar a una estructura de relaciones determinada (Parejas, estrella, cliqué...) (Parlebas, 1992). La presencia de alumnos que carecen de relaciones de aceptación recíproca puede ser un indicador clave para la intervención del maestro en favor de su integración en los subgrupos de clase.

3. Detección de los puntos de conflicto generados en el grupo clase. El cuestionario sociométrico permite obtener información sobre las relaciones recíprocas de rechazo. El conocimiento de este tipo de relaciones advierte al profesor de los puntos de conflicto que pueden afectar de forma más directa sobre la dinámica de relaciones, y en definitiva, sobre el clima de clase. Además, mediante el cuestionario se pueden extraer dos tipos de información relacionada con los conflictos: la identificación de los

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

alumnos que acumulan mayor número de relaciones de rechazo y la cuantificación del número de relaciones de rechazo recíproco. En cualquiera de los dos casos, la intervención del maestro se antoja necesaria para conocer la causa del conflicto y actuar para reducirlo o controlarlo.

4. *Conocer la dinámica de relaciones entre los subgrupos de clase.* La representación gráfica de las relaciones recíprocas de aceptación y rechazo obtenidas en el test sociométrico sirve para mostrar la dinámica general del grupo clase. La representación gráfica de la dinámica del grupo constata la presencia de subgrupos con relaciones muy consistentes, y otros, que evidencian una gran vulnerabilidad. Paralelamente, desde el punto de vista de las relaciones de rechazo, la representación de los datos del cuestionario evidencia conflictos entre algunos subgrupos, en el seno del subgrupo o con aquellos alumnos aislados que no pertenecen a los subgrupos. El conocimiento de la composición de los subgrupos resulta de gran utilidad en la distribución de alumnos cuando se hacen actividades grupales.

5. *Conocer el grado de influencia de los alumnos y del subgrupo.* El test sociométrico permite conocer el estatus social de cada alumno y el grado de influencia que tienen sobre los demás compañeros. Los alumnos más aceptados de cada subgrupo tienen mayor influencia positiva sobre el resto. En sentido contrario, los alumnos más rechazados influyen de forma negativa sobre el resto.

6. *Evaluar el proceso de socialización.* El test sociométrico permite conocer las relaciones interpersonales entre los alumnos de clase en diferentes momentos del curso académico. La comparación de los resultados obtenidos en diferentes períodos, test y retest sociométrico, permite conocer la evolución de los indicadores personales y los grupales. Los indicadores personales indican la evolución del estatus social del alumno. Los indicadores grupales muestran la evolución de la dinámica del grupo.

3.1.1. Conceptos básicos.

Moreno (1934, 1970), creador del test sociométrico, identificó tres conceptos

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

básicos para el estudio de las relaciones interpersonales: el tele, el átomo social y la red sociométrica (Arruga, 1983).

El “tele”. Cada una de las relaciones que se producen entre dos alumnos del grupo. La convivencia en el grupo de clase genera tensiones singulares en cada una de las relaciones interpersonales que permite que los alumnos refuercen su vínculo o se rechacen. En el análisis sociométrico, el “tele” se representa gráficamente con una flecha (Figura 29).



Figura 29. Representación gráfica del “tele”.

El átomo social. El conjunto de teles o relaciones interpersonales de atracción (azul) o de rechazo (rojo) que cada alumno tiene con los demás (Figura 30).

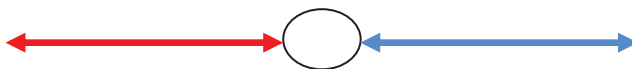


Figura 30. Representación gráfica del “átomo social”.

La red sociométrica, representa el conjunto de interrelaciones entre los diferentes átomos sociales. La red sociométrica permite explicar las acciones y reacciones del átomo social (Figura 31).

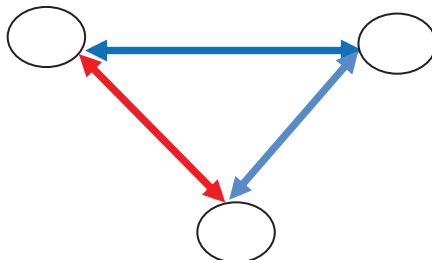


Figura 31. Representación gráfica de una “red sociométrica”.

A partir del conocimiento de estos tres conceptos básicos asociados al test

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

sociométrico, el maestro puede obtener información sobre: 1. El “tele” o relaciones interpersonales. 2. El estatus social asignado a cada alumno o átomo social. 3. Las propiedades de los diferentes tipos de redes o configuraciones sociométricas y las leyes y principios que las regulan (Moreno, 1943).

3.1.2. Los tipos de relaciones interpersonales.

El conjunto de relaciones que se producen entre dos personas es considerado una díada. Para Moreno (1934), la díada se erige como la unidad básica de análisis sociométrico. Desde esta perspectiva, una relación diádica puede producirse en un único sentido (relación unívoca de BA o de AB, o s-conexa), o bien, de forma simultánea en ambos sentidos (relación recíproca AB, o f-conexa), dando lugar a las tres manifestaciones de díada mostradas en la Figura 32 (Parlebas, 1992).

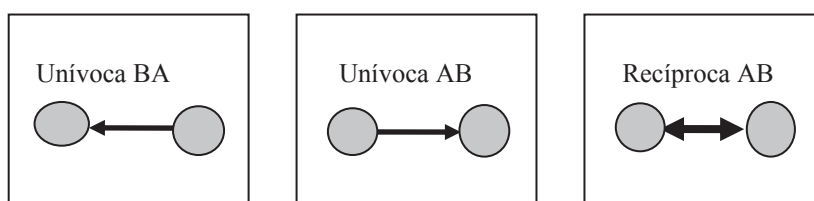


Figura 32. Tres manifestaciones de díada según el sentido de la relación.

Las tres manifestaciones aportan información en el conocimiento de la dinámica de un grupo. Ahora bien, en lo que se refiere a la cohesión del grupo son las relaciones recíprocas, biunívocas, las que mayor significación adquieren. Así, en lo sucesivo, utilizaremos el término díada en cuanto a la relación recíproca entre dos personas (Parlebas, 1992).

3.1.2.1. Tipo de relaciones según la modalidad.

El “*tele*”, unidad básica del sentimiento que se transmite de una persona a otra, es decir, la tendencia natural del ser humano para establecer vínculos emocionales (Boria, 2001). A través de las relaciones, los alumnos muestran la simpatía, antipatía o indiferencia hacia sus compañeros, causa de su elección, rechazo mutuo o no designación. En este sentido, las relaciones recíprocas manifiestan el tipo de afecto entre dos personas, pudiendo ser: positiva, como en el caso de las díadas de la

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

modalidad de elección (azul); negativa, como en las diadas de la modalidad de rechazo (rojo); o nula, como en las diadas de la modalidad de indiferencia (gris) tal como se indica en la Figura 33 (Moreno, 1970; Parlebas, 1992) –ver Figura 33-).



Figura 33. Modalidades de diadas.

Cada uno de los alumnos mantiene relaciones con sus compañeros que pueden corresponder a cualquiera de las tres modalidades: elección, rechazo e indiferencia. El grado de aceptación o de rechazo del alumno por parte del grupo puede modificar los objetivos tanto personales como grupales y, en consecuencia, las conductas que tienen que ver con las relaciones entre iguales (Denham & Holt, 1993; Dodge, Coie, Pettit & Price, 1990; Mize & Ladd, 1990).

Nivel de aceptación.

En los grupos de clase coinciden alumnos que son muy aceptados, denominados populares, con otros que apenas tienen aceptación y se sienten aislados, denominados ignorados. Los alumnos populares pueden favorecer o no las relaciones interpersonales con el resto de compañeros (Rodkin, Farmer, Pearl, & Van Acker, 2000). Cuando los alumnos populares son prosociales tienden a ser poco excitables y muestran conductas más sociables, solidarias y cooperativas, manifestando una buena aceptación y adaptación social al ser bien reconocidos y apreciados por sus compañeros (Bukowski, Pizzamiglio, Newcomb & Hoza, 1996; Coie & Kupersmidt, 1983; Inglés, et al. 2008; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993; Newcomb & Bukowski, 1984; Parkhurst & Hopmeyer, 1998; Pérez & Garaigordobil, 2004; Sureda, García-Bacete & Monjas, 2009). Por otro lado, otros alumnos populares detentan un perfil conductual más agresivo, por lo que reciben un gran número de rechazos por parte de sus compañeros. Este tipo de alumnos recibe la denominación de *alumnos controvertidos*. Estos alumnos suelen ser protagonistas de relaciones conflictivas con sus compañeros, poco tolerantes,

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

y tienen dificultad para controlar sus emociones cuando establecen relaciones con otras personas (Buelga, Musitu & Murgui, 2009; Dodge, 1983; Eisenberg et al., 1994^a; Lucas, Pulido & Solbes, 2011).

En la educación de las relaciones interpersonales, la identificación de las relaciones de aceptación recíproca entre varios alumnos ayuda a conocer los subgrupos del grupo-clase. En este sentido, cabe destacar que no todos los alumnos preferidos gozan de relaciones recíprocas de aceptación y esto les ocasiona problemas cuando el maestro solicita formar subgrupos. Los alumnos cuya relación de amistad está consolidada con otros compañeros de clase, se sienten más aceptados, y aumentan su sentimiento de pertenencia al grupo (Cox, Duncheon & McDavid, 2009). En las clases de EF se puede observar este fenómeno social cuando el maestro propone a los alumnos que realicen un juego por parejas. En estas circunstancias, primeramente se agrupan los alumnos con relaciones recíprocas y, a continuación, se van emparejando aquellos con relaciones de menor interdependencia.

Por su parte, los *alumnos negligentes o ignorados* se caracterizan por la timidez, la escasa o nula aceptación. Son alumnos que a pesar de ser pacíficos, y respetuosos con las reglas no son atractivos para sus compañeros, por lo que tienden a jugar en solitario, evitando las relaciones interpersonales para no caer en conflictos. Estas conductas de evitación suponen un problema para la gestión del grupo (Asher & Coie, 1990; Coie & Dodge, 1998; Coie, 1985; Coie & Kupersmidt, 1983; Díaz Aguado, 1986; Dodge, 1983; Fabes & Eisenberg, 1992; Fuentes, 1999; Hymel, Bowker & Woody, 1993; Moreno Murcia, 1999; Parlebas, 1992). Algunas personas con escasa aceptación presentan tasas bajas de comportamientos agresivos y prosociales, se muestran poco afables con sus compañeros (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993; Ortiz, Aguirrezabala, Apodaka, Etxebarria & López, 2002; Silva & Martorell, 1989), sin embargo, evidencian un déficit en las relaciones interpersonales que les comporta consecuencias negativas como la baja autoestima, la ansiedad social e incluso la depresión (Franke & Hymel, 1984; Gifford-Smith & Brownell, 2003; Kupersmidt & Patterson, 1991; Patterson, Kupersmidt & Griesler, 1990; Chorney, 2006). La escasa o nula aceptación por parte de los compañeros, sitúa al alumno en una situación de gran vulnerabilidad, con evidentes

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

muestras de inadaptación emocional (Schneider, 2000; Trianes, 2002). En estas circunstancias el alumnos en soledad puede aumentar la probabilidad de ser víctima de los compañeros que buscan ejercer su dominio (Rigby, 2000).

Nivel de rechazo.

El establecimiento de relaciones interpersonales resulta de gran dificultad para los alumnos que son muy rechazados. Cuando las relaciones interpersonales del alumno están caracterizadas por el rechazo, le hacen más vulnerable y le acarrearán problemas de adaptación en el grupo de clase (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Ladd, 1990; Ollendick, Greene, Francis, & Baum, 1991; Lucas, Pulido & Solbes, 2011; Pelegrín & Garcés de los Fayos, 2008, 2009; Wentzel & Asher, 1995), pudiendo generarle estrés (Alsaker & Olweus, 1992; Díaz Aguado, 2002; Jiménez, Moreno, Murgui, & Musitu, 2008; Kupersmidt, Coie & Dodge, 1990; Smith, Bowers, Binney & Cowie, 1993). Aunque existen algunos estudios en los cuales se han encontrado alumnos rechazados con una gran capacidad para soportar estrés psicológico manifestando un aceptable nivel de salud emocional y de competencia independientemente de las circunstancias (Cunha & Rodrigues, 2010; Yunes, 2003).

La condición de alumno rechazado evoluciona con el tiempo y, claramente se diferencian dos fases: la fase de rechazos esporádicos, y la fase de rechazo permanente (Coie, 1990). Algunos alumnos parecen presentar algunos rasgos personales que facilitan el mantenimiento del rechazo permanente (Pellegrini & Blatchford, 2000). La condición de alumno rechazado suele perdurar a lo largo del tiempo. Así el rechazo se mantiene a lo largo del curso en un 45% de los alumnos rechazados, y a lo largo de la etapa educativa en un 30% (Coie & Dodge, 1983; Newcomb & Bukowski, 1984), e incluso cuando se les incorpora en grupos nuevos (Coie, & Kupersmidt, 1983). Cabe destacar, que en edades tempranas el rechazo es esporádico y, posteriormente, se hace más estable. Por ello, algunos autores han observado una menor estabilidad del rechazo en edades tempranas -8 años- que en los mayores -10 años- (Cillessen, Van Ijzendoorn, Van Lieshout & Hartup, 1992).

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Dentro del grupo de alumnos rechazados podemos diferenciar dos tipos de alumnado rechazado: alumno rechazado agresivo y alumno rechazado retraído (Rubin & Asendorpf, 1993; García Bacete, 2006).

El alumnado rechazado de tipo retraído, que apenas interactúa con los demás o que no logra auténticas relaciones de amistad, corre el riesgo de presentar dificultades emocionales como la ansiedad o la depresión, problemas de adaptación escolar y percepción de insatisfacción o fracaso social (Bukowski, Newcomb & Hartup, 1996; Jiménez, 2002; Merrell & Gimpel, 1998; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993; Sureda, García-Bacete & Monjas, 2009; Wentzel, 2003). La tendencia a la evitación constituye un riesgo para el rechazo social, y en segundo lugar, se asocia con sentimientos intensos de soledad y tristeza (Ortiz, Aguirrezabala, Apodaka, Etxeberria & López, 2002). En varios estudios se ha encontrado un porcentaje próximo al 15% de alumnos rechazados aislados (Cillessen, Van Ijzendoorn, Van Lieshout & Hartup, 1992; García-Bacete, 2008).

El alumnado rechazado con conducta agresiva y perturbadora, aparece frecuentemente en las aulas, y suelen padecer problemas académicos y de conducta antisocial (Ollendick, Greene, Francis & Baum, 1991). En algunos estudios se ha constatado que los alumnos rechazados que manifiestan conductas caracterizadas por la mayor agresividad, la escasa solidaridad y el egoísmo reciben más agresiones (Asher & Rose, 1997; Dodge, 1983; Kupersmidt, Coie & Dodge, 1990; Lucas, Pulido & Solbes, 2011; Smith, Bowers, Binney & Cowie, 1993). A menudo, estos alumnos manifiestan hiperactividad, incumplen las reglas hacen comentarios inadecuados y desorganizan el grupo habitualmente con la intención de llamar la atención (Cava & Musitu, 1999; Jaramillo, 2006). Se ha encontrado un estrecho vínculo entre el comportamiento violento y la escasa aceptación social en el grupo de iguales (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Ladd & Burgess, 1999), con el rechazo en la adolescencia (Dodge, Coie, Petit & Price, 1990; Gifford-Smith & Brownell, 2003), con el inconformismo y la relación defectuosa con el maestro (Jiménez, Moreno, Murgui & Musitu, 2008).

También se ha observado que los alumnos agresores muestran más fortaleza física

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

que la media de alumnos, y sus víctimas más debilidad (Olweus, 1998). De tal forma que utilizan la rivalidad o la comparación como forma de gestión de sus relaciones interpersonales, fomentando conflictos asiduamente (Asher & Coie, 1990; Coie & Dodge, 1998; Coie & Kupersmidt, 1983; Díaz Aguado, 1986; Fabes & Eisenberg, 1992; Fuentes, 1999; Hymel, Bowker & Woody, 1993; Moreno Murcia, 1999; Parlebas, 1992; Pelegrín & Martín de Los Fayos, 2008). La mayor parte de estos casos son comportamientos protagonizados por chicos (Cillessen, 2008; Collett, Ohan & Myers, 2003). El porcentaje de alumnos rechazados agresivos o violentos varía entre el 25 y el 48% según algunos estudios (Cillessen, Van Ijzendoorn, Van Lieshout & Hartup, 1992; García-Bacete, 2008).

Por otro lado, la agresión puede manifestarse mediante la violencia física o incluso a nivel relacional, afectando gravemente a la dinámica del grupo. La agresividad relacional la utilizan con más frecuencia las chicas que los chicos (Collett, Ohan & Myers, 2003). Los alumnos que manifiestan conductas caracterizadas por la agresión relacional suelen ser rechazados por sus pares, limitando con ello sus amistades lo que les conduce a la soledad (Crick 1997; Ostrov, 2008; Soenens et al., 2008).

En diversos estudios, se ha observado que la agresión relacional produce efectos positivos y negativos sobre la dinámica de relaciones (Banny, Heilbron, Ames, & Prinstein, 2011). En este sentido, algunos autores han encontrado una correlación positiva entre la agresión relacional y el nivel de popularidad percibida (Cillessen & Mayeux, 2004). En cambio, se ha observado que los alumnos que frecuentan la agresión relacional no obtienen un adecuado ajuste psicosocial (Crick, Ostrov, & Werner, 2006; Ellis, Crooks, & Wolfe, 2009; Kawabata, Crick, & Hamaguchi, 2010). En definitiva, que los alumnos que reiteran su conducta agresiva relacional no son apreciados por los demás compañeros (e.g., Bowker, Ostrov, & Raja, 2012; Rose, Swenson, & Waller, 2004) alcanzando escasos valores en la preferencia social (Becker & Luthar, 2007; Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982; Vaillancourt & Hymel, 2006).

No cabe duda que el Maestro de EF debe prestar una gran atención a los alumnos que son rechazados. Además de los dos tipos de rechazo mencionados, algunos estudios

Educación las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

han identificado un tercer tipo de alumno rechazado más moderado que apenas presenta comportamientos caracterizadas por la agresión o el aislamiento, el alumno rechazado normal. El porcentaje de alumnos moderados varía según el estudio (39-60%, Cillessen, Van Ijzendoorn, Van Lieshout & Hartup, 1992; García-Bacete, 2008). En cualquier caso, el maestro debe vigilar atentamente a todos aquellos alumnos que son rechazados de manera sistemática y continuada, que carecen de aceptación, han perdido la confianza, dado que esta coyuntura les supone un deterioro significativo del estatus social bajo y una limitación significativa a la hora de solucionar los conflictos en los que se ve involucrado (Rigby, 2000).

Una problemática derivada de las situaciones de rechazo permanente está asociada al fenómeno de dominio-sumisión (Ortega, 2008). La situación de indefensión del alumnado rechazado puede ser aprovechada por otros alumnos con mayor estatus social para ejercer su poder (Pellegrini, 2002). En estos casos, el conflicto en las relaciones interpersonales puede superar la problemática del grupo-clase afectando al conjunto de la Comunidad Educativa. Por todo ello, el maestro que pretende crear un clima de clase positivo debe gestionar las relaciones interpersonales evitando aquellas situaciones de agresión –física y/o relacional-, aislamiento y discriminación que puedan afectar al alumno o al grupo de clase.

3.1.2.2. La percepción y los tipos de diadas según la modalidad.

La percepción del alumno sobre sus relaciones interpersonales debe contemplarse en la gestión de la dinámica del grupo por parte del maestro. El alumno percibe sus relaciones con los compañeros de forma positiva, negativa o indiferente según el caso. Debido a ello, el alumno se siente más cómodo a la hora de realizar tareas con unos compañeros que con otros, lo que afecta de forma evidente en el clima de clase (Ladd, 1999). Cuando el alumno percibe un mayor apoyo de los compañeros y del profesor, experimenta un incremento de su motivación hacia la realización de prácticas deportivas con los demás (Jõesaar, Hein & Hagger, 2012).

Por el contrario, cuando el alumno percibe un rechazo experimenta una

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

desestabilización de su desarrollo emocional lo que le perjudica su perspectiva de cambio. Por ello, este tipo de alumnos se esconde de los juegos que implican relaciones interpersonales por miedo al rechazo, desencadenando con ello un sentimiento de soledad, una sensación de depresión y ansiedad, y una pérdida de autoestima (Asher & Parker, 1989; Báez & Jiménez, 1994; Cassidy & Asher, 1992; Gallardo & Jiménez, 1997; Parker & Asher, 1993; Parkhurst & Asher, 1992).

Por todo ello, el maestro de EF precisa conocer el estado de las relaciones que se producen entre los alumnos tanto desde la perspectiva real como de la percibida. Es evidente, que algunas de las relaciones diádicas únicamente se manifiestan en el bloque real o en el percibido, y otras surgen de la combinación de ambos. Con el fin de facilitar la comprensión del significado de las ilustraciones, el maestro puede representar cada una de las díadas con un color diferente. En primer lugar, mostramos las díadas que pertenecen al mismo bloque (real o percibido) tanto en la modalidad de elección como de rechazo (Figura 34 y Figura 35).



Figura 34. Díadas del bloque real según la modalidad de elección y rechazo.

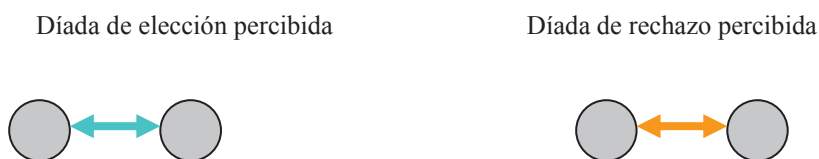


Figura 35. Díadas del bloque percibido según la modalidad de elección y rechazo.

En segundo lugar, representamos las díadas que combinan relaciones de ambos bloques (real y percibido) dando lugar a díadas de tipo homogéneo o heterogéneo. Las díadas homogéneas reúnen relaciones de la misma modalidad, siendo únicamente de

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

aceptación o únicamente de rechazo. Las díadas heterogéneas combinan relaciones de ambas modalidades, aceptación y rechazo, las que denominamos relaciones contradictorias. La combinación de todos los tipos de díadas permiten identificar 81 díadas procedentes de 45 tipos de díadas diferentes (Parlebas, 1992), dato extraído de los estudios de Maisonneuve y Tagiuri.

El análisis de todos los tipos de díadas por parte del maestro de EF, en su rol de investigador en acción, lo consideramos inviable en cuanto al tiempo de aplicación. Por esta razón resulta de gran utilidad la propuesta del valor de la valencia de la díada realizado por Parlebas. Entendiendo por valencia, cada una de las posibles relaciones que se producen entre dos personas. Si la relación es positiva, de aceptación, se valora como +1, en cambio cuando la relación es, negativa, de rechazo se valora - 1. Algunos autores destacan la importancia de las relaciones recíprocas en el fenómeno social de la amistad (Rodríguez & González, 2002). Así, la relación de amistad se basa en una reciprocidad de elección, en donde dos jugadores se manifiestan atracción mutua (Gilford-Smith & Brownell, 2003; Martín & Muñoz del Bustillo, 2009). Por el contrario, las relaciones de enemistad se identifican con una relación diádica de rechazo. En este sentido, el maestro podrá seleccionar las siguientes díadas con algún tipo de relación recíproca: (+4,-4),(+3,-3) y (+2, -2) (Parlebas, 1992; Collard, 2005).

Díadas de valencia +4 y -4.

Estas díadas son denominadas completas o díada harmónica perfecta (Maisonneuve, 2002; Oboeuf, 2008). En uno de los extremos se encuentran las díadas que tienen la valencia de -4, procedente de cuatro relaciones negativas como son las dos relaciones de rechazo recíproco y las dos de percepción de rechazo recíproco entre A y B. En el extremo opuesto se encuentran las díadas que tienen la valencia de +4, procedente de cuatro relaciones positivas como son las dos relaciones de aceptación recíproca y las dos de percepción de aceptación recíproca entre A y B. Se representa gráficamente de la siguiente manera (Figura 36).



Díada de aceptación completa



Díada de rechazo completa

Figura 36. Díadas completas de elección o de rechazo con valencia +4/-4.

Díadas de valencia +3 y -3.

Las díadas de valencia +3/-3 son incompletas debido a que les falta una relación posible. Se puede diferenciar dos tipos de díadas incompletas en cada uno de los dos bloques de relaciones: real y percibido.

Las díadas incompletas de elección real son aquellas relaciones diádicas que combinan una díada real y una elección percibida no recíproca. Se representa gráficamente de la siguiente manera (Figura 37).

Díada incompleta de aceptación real



Díada incompleta de rechazo real



Figura 37. Díadas incompletas con reciprocidad real de elección o de rechazo, y valencia +3/-3.

Las díadas incompletas percibidas son aquellas relaciones diádicas que combinan una díada percibida y una elección no recíproca. Se representa gráficamente de la siguiente manera (Figura 38).

D. incompleta de elección percibida.



D. incompleta de rechazo percibido.



Figura 38. Díadas incompletas con reciprocidad percibida de elección o de rechazo, y valencia +3/-3.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Díadas de valencia +2 y -2.

Las díadas de valencia +2/-2 se reducen a las relaciones de reciprocidad simple. Se puede diferenciar dos tipos de díadas simples en cada uno de los dos bloques de relaciones: real y percibido.

Las díadas simples reales son aquellas relaciones diádicas que sólo presentan una díada real y no hay presencia de díadas percibidas. Se representa gráficamente de la siguiente manera (Figura 39).



Figura 39. Díadas simples con reciprocidad real de elección o de rechazo, y valencia +2/-2.

Las díadas simples percibidas son aquellas relaciones diádicas que no presentan una díada real y sólo hay presencia de díadas percibidas. Se representa gráficamente de la siguiente manera (Figura 40).



Figura 40. Díadas simples con reciprocidad percibida de elección o de rechazo, y valencia +2/-2.

3.1.3. Las relaciones interpersonales y el estatus sociométrico.

El alumno que convive en un grupo-clase desarrolla su personalidad de forma singular. La dimensión social de la personalidad manifiesta los diferentes niveles de aceptación y rechazo que detenta cada alumno. La combinación de los valores obtenidos por cada alumno respecto a los niveles de aceptación y de rechazo sirven de indicadores para establecer un orden jerárquico en los alumnos en función de dos dimensiones: la preferencia social y el impacto social (Cillessen, Bukowsky & Haselager, 2000). La dimensión de *preferencia social* permite obtener un índice a partir del resultado del

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

número de nominaciones positivas –aceptación- menos el número de nominaciones negativas -rechazo-. La dimensión de *impacto social*, muestra otro índice como resultado de la suma de las nominaciones positivas y las nominaciones negativas.

La combinación de las dimensiones de impacto y preferencia social, sirve de pauta para diferenciar a los alumnos en función de su estatus sociométrico: Popular, rechazado, negligente, controvertido y normal (Asher & Dodge, 1986; Coie & Dodge, 1983; Coie, Dodge, & Copotelli, 1982; Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983; García Bacete, 2006; Newcomb & Bukowski, 1983). Así, cada uno de los alumnos en función de sus preferencias sociales detenta un estatus bajo (negligente y rechazado), medio (normal) o alto (Popular y controvertido) (Coie & Asher, 1990; Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990) (Figura 41).

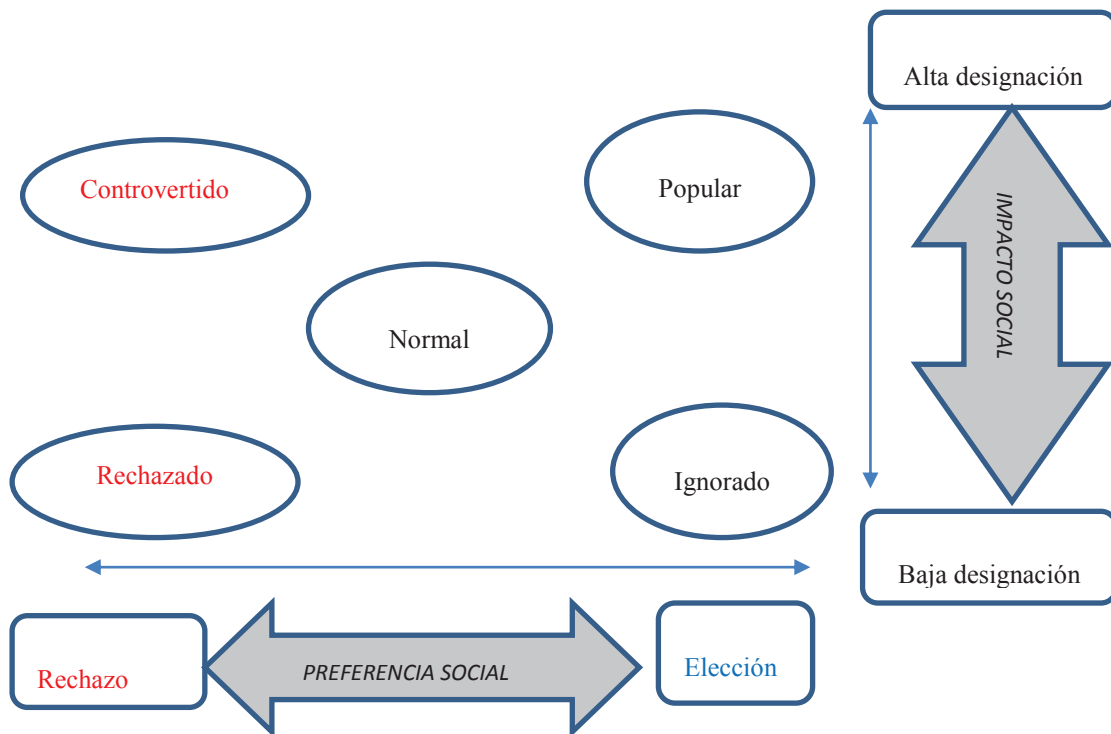


Figura 41. Distribución de los roles sociométricos en función del impacto y la preferencia social.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

3.1.3.1. Popular.

Los alumnos que reciben un gran número de nominaciones positivas, de aceptación. Otros autores aconsejan utilizar el término preferidos para identificar a los alumnos populares. En diversos estudios se han encontrado que del 10 al 15% de los alumnos son preferidos (García-Bacete, 2007, 2008; García-Bacete, González, Monjas, & Sureda, 2008). Estos alumnos gozan de una mayor influencia sobre el resto de compañeros. La mayor aceptación por parte de los alumnos fue asociado con el término de liderazgo por Moreno. Sin embargo, en la actualidad otros autores consideran que la preferencia y la popularidad no son conceptos exactamente equivalentes (Cillesen & Rose, 2005).

3.1.3.2. Rechazados.

Los alumnos que reciben un gran número de nominaciones negativas, se denominan rechazados. Entre el 10% y el 15% de los niños son rechazados (García-Bacete, 2007, 2008; García-Bacete et al., 2008; Malik & Furman, 1993).

3.1.3.3. Negligentes o ignorados.

Los alumnos con un impacto social bajo, un bajo número de nominaciones positivas y negativas, se denominan ignorados. Entre el 12% y el 17% de los niños son ignorados (García-Bacete, 2007, 2008; García-Bacete et al., 2008).

3.1.3.4. Controvertidos.

Los alumnos con un impacto social alto, un alto número de nominaciones positivas y negativas, se denominan controvertidos. Un 2-6% de los alumnos son controvertidos (García-Bacete, 2007, 2008; García-Bacete et al., 2008).

3.1.3.5. Normales.

Los alumnos con un impacto social medio, un bajo número de nominaciones positivas y negativas, se denominan normales. La mayor parte del grupo son alumnos

normales (García-Bacete, 2007, 2008; García-Bacete et al., 2008).

3.1.4. Las relaciones interpersonales y las redes en los grupos de clase: leyes, propiedades y configuraciones sociométricas.

Las relaciones que se producen entre los alumnos del grupo clase generan una dinámica interna fruto de un proceso prolongado de convivencia. Durante este periodo de tiempo, los alumnos comparten objetivos comunes y establecen numerosas relaciones interpersonales siguiendo unas normas de conducta que regulan su comportamiento. En este sentido, los alumnos funcionan como un grupo formalmente organizado (Bany & Johnson, 1981). En el grupo se puede diferenciar una estructura de relaciones formal, regida por el criterio de asignación de los maestros, y una estructura informal, cuya red de relaciones funciona en base a unas interacciones consistentes y recurrentes que dan lugar a subgrupos (Kapsalis, 2006, 614; Kelpanides, 2002, 603).

El maestro como gestor de la dinámica del grupo clase debe considerar tres aspectos clave en su intervención: las leyes sociométricas, las propiedades del grupo y las configuraciones sociométricas (Moreno, 1943; Parlebas, 1991).

3.1.4.1. Leyes sociométricas.

Moreno, en sus diferentes estudios, detectó la existencia de tres leyes sociométricas: la ley de la gravitación, la ley socio-dinámica y la ley del átomo social (Moreno, 1943; 1947; 1972).

La Ley de la gravitación social.

Según esta ley, cualquier grupo forma una unidad orgánica y social, en la que cada uno de sus miembros puede sentirse atraídos, rechazados o indiferentes entre sí con distintas tendencias, estableciendo una red de relaciones o dinámica de grupo. Esta dinámica grupal singular en la que pueden conformarse subgrupos y generarse ciertos puntos de conflicto. La evolución de los grupos es directamente proporcional al conjunto de las fuerzas de atracción emitidas o recibidas entre sus integrantes, e inversamente proporcional a la suma de las fuerzas de repulsión, emitidas o recibidas,

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

suponiendo que las relaciones sean constantes (Cornejo, 2006; Visauta, 1989).

La ley socio-dinámica.

Cada alumno designa libremente a sus compañeros preferidos, por lo que los alumnos no reciben el mismo número de elecciones. De esta manera, en el grupo de clase conviven alumnos muy aceptados -populares- con otros compañeros cuyo nivel de aceptación es normal o bajo -aislados u olvidados-. Bajo el criterio de la elección, el grupo se estructura de forma jerárquica identificándose el estatus social de cada uno de los alumnos en referencia al resto del grupo. Esta jerarquía se reproduce en cualquier grupo de clase independientemente del número de alumnos que lo integren. Las diferencias de estatus social se incrementan cuanto mayor es la cuantía de los contactos sociales entre los integrantes del grupo (Cornejo, 2006; Visauta, 1989).

La Ley del átomo social.

La ley del átomo social indica que el alumno, cuando lleva tiempo en el mismo grupo mantiene una red de relaciones estable. En torno al propio alumno se genera una red de relaciones (átomo social) interpersonales -de atracciones y de rechazos- que permanecen relativamente constantes dentro del grupo (Cornejo, 2006).

En el aula de clase, siempre que el maestro lo permite, los alumnos acostumbran a agruparse por afinidad (Bordes, 2002; Durand, 2007). Los alumnos que comparten características, motivaciones y finalidades forman grupos con diferentes estructuras relacionales. Según *La Ley de Bavelas*, las estructuras de relaciones simples favorecen la circulación de la información mejorando la eficacia del trabajo (Figura 42).

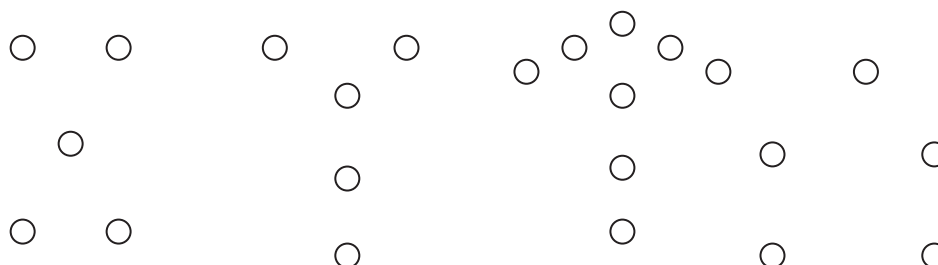


Figura 42. Estructuras de relaciones según la Ley de Bavelas(tomado en Bastin 1965, p.134).

3.1.4.2. Propiedades de los grupos.

Los alumnos cuando se relacionan entre sí forman redes de relaciones con diferentes estructuras grupales. La estructura de relaciones favorece que un subgrupo manifieste en mayor grado unas propiedades u otras. En el grupo de clase, y en los subgrupos que surgen del mismo, las propiedades que consideramos más relevantes para el objeto de estudio son: *conexión, cohesión, vulnerabilidad y densidad*.⁴⁰

Conexión.

La conexión es la propiedad de relacionar o conectar unos alumnos con otros. En un grupo de clase, los alumnos pueden estar conectados entre sí formando subgrupos, o bien, pueden carecer de relación con los demás compañeros detentando el rol de “*alumnos aislados*”. La conexión entre dos compañeros puede ejercerse en un sentido, del jugador A al jugador B, o viceversa, denominada *conexión débil*, o también puede realizarse de forma recíproca entre A y B, denominada *conexión fuerte* (Parlebas, 1992). Un indicador útil para conocer el grado de conexión de un subgrupo es la longitud de la cadena de relaciones. Entendiendo por cadena de orden *K* el número de las díadas adyacentes. Así en un grupo en el que 1 se relaciona con 2, 2 con 3, y 3 con 4, la secuencia de relaciones muestra una cadena de orden tres (Figura 43).



Figura 43. Cadena de orden 3.

Cohesión.

La cohesión se identifica con la propiedad de establecer el mayor número de conexiones fuertes, relaciones de amistad. Es decir, aquellas relaciones que ayudan a los alumnos a permanecer en un grupo evitando abandonarlo (Cartwright, 1968). Esta propiedad se valora a partir de las relaciones recíprocas de aceptación. La relación entre

⁴⁰ Otras propiedades son la *centralidad, la compactación, la participación, el isomorfismo, el equilibrio y la homogeneidad* (Parlebas, 1992).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

el sumatorio de las reciprocidades de aceptación obtenidas por un grupo de clase (*Sum elec.*) y el total de posibles reciprocidades de aceptación ($3(n-1)$) obtiene como resultado el *Índice de Cohesión Grupal (ICG)*.

$$ICG = \frac{Sum\ elec.}{3(n-1)}$$

Paralelamente, cabe destacar la importancia que las relaciones fuertes de rechazo tienen en la dinámica de los grupos y en el nivel de *conflictividad*. En este sentido, las relaciones fuertes de rechazo son un indicador evidente de la disgregación en la estructura grupal. La relación entre el sumatorio de las reciprocidades de rechazo obtenidas por un grupo de clase (*Sum rec.*) y el total de posibles reciprocidades de rechazo ($3(n-1)$) da como resultado el *Índice de Disociación grupal (IDG)*.

$$IDG = \frac{Sum\ rec.}{3(n-1)}$$

Vulnerabilidad.

La vulnerabilidad es la propiedad de descomponerse el grupo ante la ausencia de “*k*” alumnos, un alumno enfermo, o de “*k*” relaciones, un alumno decide participar con otro amigo. Esta propiedad indica el grado de afectación en la dinámica del grupo cuando los alumnos abandonan o cambian de grupo. El número de alumnos con una única díada, relación puente, refleja la máxima vulnerabilidad dado que su eliminación supone la descomposición del grupo (Parlebas, 1992). Por el contrario, la presencia de alumnos con el máximo número de díadas recibidas indica un mínimo grado de vulnerabilidad.

Densidad.

La densidad de un grupo indica el conjunto de las díadas que se producen entre sus miembros. El valor óptimo obtenido por un grupo se representa mediante la relación

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

en cliqué, en donde todos los miembros del grupos se relacionan recíprocamente aceptándose entre sí (Parlebas, 1992; Piela, 2011). El *Índice de Densidad* se calcula entre el sumatorio de las díadas recíprocas (m) del subgrupo en relación a la totalidad de las díadas posibles ($3(n-1)$).

$$IDen= \frac{m}{3(n-1)}$$

3.1.4.3. Configuraciones sociométricas.

En los subgrupos se pueden encontrar redes de relaciones con diferentes grados de densidad dando lugar a diferentes configuraciones sociométricas: *Pareja*, *trío*, *cadena*, *racimo*, *círculo*, *estrella*, *cliqué* y *casicliqué* (Cornejo, 2006; Parlebas 1992; Visauta, 1989, p.332).

Pareja o díada.

Configuración en la que dos alumnos establecen una relación recíproca. Se trata de una red muy vulnerable, con escasa centralidad (Figura 44).



Figura 44. Red de relaciones en pareja.

Trío o triángulo.

Configuración en la que tres alumnos establecen una relación recíproca entre sí. A se relaciona con B, B con C y C con A (Figura 45)

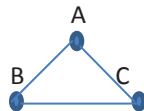


Figura 45. Red de relaciones en trío.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Cadena.

Estructura de relaciones de tipo lineal que se produce entre compañeros. El alumno "A" tiene relación recíproca con el "B"; el alumno "B" con los alumnos "A" y "C"; el "C" con el "B" y "D", y así sucesivamente. Esta red se caracteriza por la gran vulnerabilidad. La ausencia de un alumno o una relación supone la descomposición del subgrupo (Figura 46).

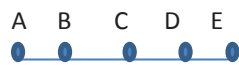


Figura 46. Red de relaciones en cadena.

Racimo.

Red de relaciones en la que la mayor parte del subgrupo se relacionan con un solo compañero y los restantes se relacionan con dos o tres. Es una red muy vulnerable centralizada en dos o tres alumno y en donde existe una gran distancia entre los compañeros (Figura 47).



Figura 47. Red de relaciones en racimo.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Círculo.

Red de relaciones en la que los alumnos del subgrupo gozan de las mismas reciprocidades, aunque no todos los miembros del grupo están conectados mediante una relación fuerte. Esta red no está centralizada en ningún alumno, es poco vulnerable y la distancia entre los miembros del subgrupo es pequeña (Figura 48).

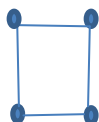


Figura 48. Red de relaciones en círculo.

Estrella.

Red de relaciones en la que uno de los alumnos acumula la mayor parte de las relaciones recíprocas. En esta red se manifiesta la propiedad de la centralidad y, se tiende a asociar a la persona central como líder del grupo. Indica una gran vulnerabilidad si el alumno aglutinador (Figura 49)



Figura 49. Red de relaciones en estrella.

Cliqué.

Red de relaciones en la que los alumnos del grupo gozan de las mismas reciprocidades. Esta red posee una escasa vulnerabilidad, un mínimo centralismo, en donde compuesta por al menos cuatro alumnos, y caracterizada por la reciprocidad entre

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

todos los miembros del subgrupo. Esta configuración destaca por la máxima densidad de relaciones, 1.5 (Figura 50).



Figura 50. Red de relaciones en cliqué.

Casicliqué.

Red muy parecida a la anterior en la que falta una relación posible (C y D) entre los integrantes del grupo (Figura 51).



Figura 51. Red de relaciones en casicliqué.

3.2. LA GESTIÓN DE LAS VARIABLES QUE AFECTAN A LAS RELACIONES INTERPERSONALES

La revisión de la bibliografía especializada sobre el tema nos hace considerar dos grandes aspectos a tener en cuenta para la mejora de las relaciones interpersonales. Por una parte, el planteamiento del tipo de relaciones interpersonales que experimentará el alumnado al realizar las tareas motrices, comentado anteriormente en el Capítulo 2, (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001) y el conocimiento de las variables condicionantes de la edad, el género, la cultura, el estatus social y la pertenencia a un subgrupo, como veremos a continuación.

3.2.1. La edad.

Los alumnos de un mismo curso o nivel presentan características similares mostrándose como un grupo de personas, más o menos, homogéneo (Chen, Chang, He & Liu, 2005). En algunos estudios, la homogeneidad del grupo se ha relacionado con la

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

menor conflictividad, la mayor satisfacción de sus miembros y el mayor número de conductas prosociales (Barsade, Ward, Turner & Sonnenfeld, 2000; Krebs, 1975; Mason, 2006). Las relaciones entre los alumnos pueden ser distantes o cercanas. Las relaciones distantes ponen en peligro el clima positivo en el aula, en cambio, las cercanas, que se producen de forma recíproca, refuerzan el sentimiento de amistad (Weiss & Stuntz, 2004).

Las relaciones interpersonales van evolucionando a lo largo de toda la etapa de primaria. Durante esta etapa, el alumno experimenta un gran desarrollo de todas las dimensiones de su personalidad gracias a una expansión de sí mismo (5 a 10-12 años). En este proceso de expansión, los alumnos establecen relaciones interpersonales, basadas en el poder (las tres primeras etapas) y en la intimidad (las tres últimas etapas), que son determinantes en el proceso de creación y disgregación de pequeños subgrupos de clase (Contreras, 1997; Kohlberg, 1976).

La evolución de cada alumno en las relaciones interpersonales es singular, aunque existen algunas tendencias generales que podemos identificar ajustándonos a los períodos evolutivos marcados por el sistema educativo actual: ciclo inicial (6-7 años), ciclo medio (8-9 años) y ciclo superior (10-11 años) (Decret 142/2007).

3.2.1.1. Ciclo inicial (6-7 años).

Las primeras relaciones interpersonales se establecen en torno a un líder. El líder manifiesta su influencia sobre los demás durante la denominada *Fase de dependencia-huida* (Kohlberg, 1976). En las clases del EF, el maestro ejerce el rol de líder mientras los alumnos asumen los roles que les han sido asignados (Piaget, 1996). Los alumnos muestran una gran obediencia cuando el maestro manifiesta su autoridad (Bartal, Raviv & Sharabany, 1982).

Una vez el maestro ha planteado la tarea, los alumnos gozan de cierta libertad y muestran su personalidad. La necesaria toma de decisiones de los juegos (elección de jugadores, reparto de material, subespacios, orden de intervención...) descubre la presencia de alumnos que manifiestan su liderazgo. Habitualmente, el liderazgo del

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

grupo lo asume alguno de los alumnos con mayor aceptación, que suelen ser mayores de edad (Northway, 1944; Steward, 1947).

Los alumnos que asumen el liderazgo del grupo toman la iniciativa a la hora de actuar en grupo. El resto de alumnos buscan relacionarse con compañeros que compartan los mismos gustos, o algunas características comunes (Duncan & Cohen, 1995). Este período de socialización caracterizado por el apoyo unidireccional de los compañeros al líder, se corresponde con la *Fase I* de la amistad (Selman, 1976). Cualquier pequeño cambio altera las relaciones. Debido a ello, la formación de subgrupos se muestra más voluble (Piaget, 1996). La mayor parte de los alumnos son incapaces de examinar sus pensamientos y sus sentimientos de forma simultánea, por lo que su perspectiva de las relaciones interpersonales se considera muy subjetiva. El comportamiento de ayuda (7-8 años) se desarrolla mediante la iniciativa interna y el refuerzo concreto (Bartal, Raviv & Sharabany, 1982).

El liderazgo puede ser ejercido de forma visionaria, coaching, afiliativa democrática, timonel y autoritaria (Acosta, 2011). La lucha por el liderazgo en el inicio de la etapa suele corresponderse con el autoritarismo. El líder del grupo condiciona la toma de decisiones del resto de compañeros de la clase, ocupando los primeros puestos en las filas, detentando un rol destacado, adquiriendo un material diferente o único, en definitiva, manifestando conductas de toma de iniciativa.

En algunas ocasiones, el alumno cuando toma la iniciativa se deja llevar por su impulsividad (e.g. alumnos con trastornos de atención e Hiperactividad), empleando conductas agresivas (pegar, amenazar, insultar, excluir, romper material...) que denotan sus escasas habilidades sociales (Miller-Johnson, Coie, Maumary, & Bjerman, 2002).. Estas respuestas bruscas comportan al alumno problemas relacionales, que se incrementan cuando pierden, como consecuencia de la escasa resistencia a la frustración (Carmona, El Homrani, & Torres, 2012; Hoza, 2005). Algunos de estos alumnos que se muestran agresivos, manifiestan dificultades para comprender a los demás, y precisan la intervención del maestro para evitar que razonen de forma impositiva, e inmadura, y con ello, justifiquen sus actos violentos. La deficiente intervención del maestro sobre las

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

conductas violentas, implica el rechazo de los compañeros del grupo-clase, y el incremento de la tensión en la relación alumno-maestro (Díaz Aguado, 2002; Martínez Arias, Andrés, & Martínez, 2000).

La incapacidad para resolver los problemas relacionales sin agresión evidencia una gran insatisfacción por la situación vivida por el alumno. Bajos estas condiciones el alumno acostumbra a adoptar conductas disruptivas que transgreden las normas e incluso desafían la autoridad del maestro (Estévez, Murgui, Moreno, & Musitu, 2007; Martínez, Buelga, & Cava, 2007). En estos casos, el maestro debe intervenir para reconducir la situación, considerando que los alumnos que muestran una agresión más directa tienden a experimentar sentimientos de soledad (Cava, Musitu, & Murgui, 2007). Se trata de un período en el que los alumnos transgreden las normas para llamar la atención al gozar de un liderazgo provisional. La implantación de los castigos genera dudas sobre la relevancia de la figura del líder.

Las experiencias vividas, los desengaños, los castigos inmerecidos por culpa del líder crean una disonancia entre el pensamiento y el sentimiento de apego al líder. En estos momentos, algunos alumnos dejan de prestar atención al alumno líder adoptando una postura crítica, desafiando incluso su autoridad. Las relaciones comienzan a descentralizarse de la figura del líder durante la denominada *Fase de contradependencia*. Se inicia un periodo en el que se forman numerosos subgrupos, con diferentes líderes emergentes (Kohlberg, 1976).

La emergencia de nuevos líderes, comporta una reducción del número de seguidores y nuevos estilos de liderazgo. Por un lado, los alumnos autoritarios, que adoptan conductas impositivas; por otro, los alumnos democráticos, que gozan de una perspectiva de los demás que le permite encauzar los intereses de sus compañeros en beneficio del grupo. Esta visión del liderazgo se muestra de forma clara en las situaciones duelos de equipo, en los deportes colectivos. Los alumnos ajenos a la lucha por detentar el liderazgo de la clase, observan atentos las conductas de sus compañeros, y comienzan a compartir experiencias con aquellos alumnos con los que congenian más. Si el líder se deja llevar por la ansiedad, cuando observa que no puede ganar su equipo,

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

el grupo regresa a la fase anterior, el líder se muestra autoritario, e incluso, en ocasiones violento o agresivo (Tabla 11).

Tabla 11. *Los alumnos y su disposición frente al liderazgo (Elaboración propia).*

ALUMNO LÍDER	ALUMNO EN SUBGRUPO	ALUMNO AISLADO	ALUMNO CONTRALÍDER
<i>Toma de iniciativa</i>	<i>Sigue al líder</i>	<i>No se identifica con el líder</i>	<i>Llama la atención</i>
<i>Supervisa a sus súbditos.</i>	<i>Duda del líder negativo</i>		<i>Muestra rebeldía</i>
	<i>Apoyo unidireccional al líder</i>		

3.2.1.2. Ciclo medio (9-10 años).

Los alumnos, en este ciclo, comienzan a anticipar el pensamiento de los demás dando origen al fenómeno de la reciprocidad de la amistad caracterizada por el apoyo bidireccional, *Fase 2* de la amistad -7 a 12 años- (Selman, 1976). Las relaciones entre compañeros se basan en la cooperación, lo que comporta la necesidad de adaptación a los requerimientos del compañero. En esta fase los alumnos adoptan una perspectiva auto-reflexiva (8-10 años) en la que establecen juicios de valor, progresando en la asimilación y el cumplimiento de las normas y reglas.

El cumplimiento de las reglas resulta trascendental para la formación de los subgrupos, dado que es un requisito previo para pertenencia a los mismos. En el seno de los subgrupos, los integrantes del mismo consensúan unas reglas de obligado cumplimiento en las que cada miembro adopta su rol. Por el contrario, la transgresión de las normas por parte de alumnos conflictivos comporta un incremento de la tensión con los compañeros, y el alejamiento posterior del subgrupo de pertenencia. Los alumnos que vulneran las reglas son criticados duramente por el grupo. Debido a ello, resulta un periodo ideal para optimizar las conductas motrices referidas a las relaciones interpersonales (Piaget, 1996) resultando habitual la presencia de tensiones en los

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

subgrupos, durante la denominada *Fase de catarsis*, como última fase en la que predomina el eje del poder. Una vez el alumno descentraliza su comportamiento, se muestra más colaborativo superando el clima de tensión con el grupo, y reforzando su pertenencia al subgrupo (Kohlberg, 1976). Posteriormente, se inician los estadios de intimidad.

En ocasiones el maestro puede encontrarse con alumnos que repiten curso en el grupo de clase. El rol adoptado por el alumno repetidor puede generar un clima muy positivo si su conducta es colaborativa, o por el contrario muy negativo si adopta una conducta más apática o perversa. En cualquier caso, el maestro debe prestarle mucha atención (Kohlberg, 1976).

3.2.1.3. Ciclo Superior (11-12 años).

En la preadolescencia, los alumnos precisan ser aceptados socialmente. Por este motivo se realza la importancia de la popularidad, el liderazgo y el poder entre los iguales. Los alumnos manifiestan conductas dirigidas a ser aceptados por los demás, con el fin de ganar en popularidad, puesto que las conductas que se alejan de los intereses de los subgrupos de pertenencia le suponen el aislamiento o incluso el rechazo (Emler & Reicher, 1995; Carroll et al., 2003; Jiménez, Moreno, Murgui, & Musitu, 2008). Desde el punto de vista de las relaciones interpersonales se refuerza de forma considerable aquellas relaciones de intimidad propias de la *Fase 3* (Selman, 1976) en las que se destacan las relaciones íntimas y la adopción de una perspectiva mutua -10 a 12 años- (Serban, 1980). Se trata de un período en el que los problemas son compartidos por los compañeros en colectividad, una etapa de reciprocidad generalizada o altruismo recíproco 10-14 años que se corresponde con el Quinto estadio del comportamiento de ayuda. Los subgrupos de clase han aposentado sus relaciones, adoptando una perspectiva de grupo. Las relaciones entre todos los miembros del subgrupo se caracterizan por la reciprocidad. El asentamiento de las reglas conlleva la regulación de la conducta normativa al finalizar la etapa de primaria -10-11 años- (Bartal, Raviv, & Sharabany, 1982).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

En este estadio las relaciones tienden a evitar los conflictos. Se desvía la atención hacia el logro colectivo y se desplaza, o margina, a las personas con un pensamiento individual, comienza la *Fase de ilusión-huida* (Kohlberg, 1976). El valor de la lealtad adquiere mayor relevancia al final de la etapa de primaria, reduciéndose el número de amigos íntimos, a diferencia de los alumnos de primer ciclo cuyo valor prioritario es la diversión (Weiss & Smith, 2002).

El proceso de trabajo cooperativo de la fase anterior se continúa en este estadio, durante la *Fase de desencanto-lucha* (Kohlberg, 1976) en al que se genera una elevada afectividad entre los integrantes del grupo, al mismo tiempo que un mayor grado de interdependencia entre ellos. En consecuencia, los subgrupos incrementan su cohesión, abordando los conflictos entre los compañeros mediante el diálogo. La presencia de una adversidad considerable puede generar un estado de ansiedad entre los integrantes hasta la resolución de la misma. El deseo de avanzar en grupo es incuestionable. El gran esfuerzo realizado por los miembros del subgrupo en este estadio permitirá afianzar sus relaciones y conocer las características singulares de sus compañeros. Estos rasgos personales resultarán cruciales para el desarrollo del estadio posterior, durante la *Fase de validación* (Kohlberg, 1976).

3.2.1.4. El período transicional.

En general, las relaciones de aceptación y de rechazo entre los compañeros se vuelven más estables conforme avanza en la etapa de primaria. Las modificaciones más relevantes en las relaciones interpersonales se suelen producir en los momentos de transición, como el paso de un curso académico a otro, o los períodos vacacionales (Terry & Coie, 1991). Durante los primeros años de la etapa de primaria, los alumnos forman más relaciones de las que pierden. En tanto que en los últimos cursos las relaciones se pierden más de las que se forman, si bien, las relaciones formadas permanecen más estables (Berndt & Hoyle, 1985; Parker & Seal, 1996).

Específicamente, el periodo de transición de la etapa de primaria a secundaria supone un gran número de cambios a todos los niveles y, de forma fundamental sobre la

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

dimensión afectiva y relacional (Hardy, Bukowski & Sippola, 2002; Juvonen & Ho, 2009; Pellegrini, 2002). Algunos autores han observado una mínima afectación de las relaciones íntimas con el mejor amigo durante las transiciones, sin embargo, una gran variación de las relaciones no íntimas (Bukowski & Newcomb, 1984). Por ello, la adquisición de amistades consistentes se vislumbran como puntos de apoyo que ayudan a reducir la exclusión, así como ejercer de escudo contra los conflictos externos (Van der Meulen, 2003).

3.2.2. El género.

3.2.2.1. Igualdad de género y coeducación.

Las relaciones entre las personas de diferente género se han convertido en un tema de máxima prioridad en la sociedad actual. Las noticias cotidianas nos informan sobre la reiterada aparición de casos de violencia de género. La normativa incluye un apartado específico en el tratamiento del género. Además el tratamiento del tema de las relaciones interpersonales, desde la perspectiva de género, ha sido muy estudiado tanto por autores de ámbito nacional (e.g., Bolaños & Jiménez 2007; Castillo del, 2009, Castillo del, et al., 2012; Hernández et al., 2012; Valdivia et al., 2010b; Araujo, Jaqueira; Gonçalves, Lavega, Filella & Rodríguez, 2011) como internacional (e.g., Chen & Rao 2011; Lentillon et al., 2006; Morgan 2001; Staurowsky et al., 2007).

El fenómeno de las relaciones entre las personas de diferente género ha abierto un gran número de debates e investigaciones en educación. Algunos de estos estudios han sido realizados con alumnos de EF abordando temas muy variados como los estereotipos sexistas (López-Zafra, García, Diekman, & Eagly, 2008; Soriano, Navas, & Holgado, 2011; Valdivia, López, Lara & Zagalaz, 2010), la violencia de género (Larrañaga, Yubero, Ovejero, & Navarro 2013; Postigo, González, Mateu, Ferrero, & Martorell, 2009), la actitud del profesor (Bolaños & Jiménez, 2007; Lentillon, Cogérino, & Kaetsner, 2006; Piedra, 2011), la participación, la percepción del alumno, la igualdad de oportunidades (Castillo del, Romero, González, & Campos, 2012; Díaz Aguado & Martín, 2011; Pelegrín, León, Ortega & Garcés, 2012), la inclusión (Asrum &

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Weddington, 2006)...

Así mismo, la legislación educativa incluye diferentes referencias relacionadas con la igualdad de género y la coeducación (*Art 126.2 de la LOE 2/2006; art 2. LEC 12/2009; Art. 4,9 y 10 de la Ley 14/2010*), en donde, la intervención educativa a este respecto queda incluida en el Pla de Convivencia propuesto por el Departamento de Educación bajo la denominación de programa de coeducación (*Departament d'Educació, 2007, 2011 y 2012*).

Algunos estudios sobre la intervención educativa del maestro de EF, han observado la existencia de un trato desigual respecto al género de sus alumnos. El trato desigual se observa cuando los maestros dedican un mayor tiempo a reportar feedback al chico que a la chica (Davis, 2003; Duffy et al., 2001; Lentillon et al., 2006; Mosconi, 1994). Así, los chicos reciben más atención que las chicas, unas veces como modelos a seguir, otras veces al ser castigados. Otro trato inadecuado surge con la formación constante de subgrupos del mismo género (Castillo del, Romero, González & Campos, 2012).

La coeducación supone un paso más adelante que la mera copresencia de los alumnos de ambos géneros en el mismo espacio (Aquesolo & Beyer, 1992), dado que la intervención del maestro se orienta hacia un desarrollo de la personalidad sin discriminación (Zagalaz, Arteaga, Cepero, Martos, Moreno, & Rodrigo, 2000). Este planteamiento, basado en la igualdad, se manifiesta en el trato personal, en la organización de los recursos, en la selección de los contenidos...

Así, los programas de coeducación pretenden eliminar la discriminación por razón de género, mediante la modificación de las tradicionales relaciones de poder transformándolas en relaciones basadas en la justicia. Estos programas tienen el objetivo de potenciar la igualdad real de oportunidades entre chicos y chicas lo que implican un trato equitativo del maestro a sus alumnos con el objetivo de corregir los estereotipos asociados a cada sexo, aumentar la participación de las chicas, mejorar la percepción del alumno sobre el otro género, eliminar las conductas discriminatorias por razón de sexo,

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

erradicar las actitudes sexistas... (Baena & Ruiz, 2009; Castillo del, et al., 2012; Departament d'Educació, 2011; Díaz Aguado & Martín 2011; Valdivia, et al., 2010a).

Los estereotipos.

A pesar de la continua lucha por la enseñanza coeducativa, la sociedad ofrece continuas pautas de diferenciación entre chicos y chicas. Los maestros de EF no han ayudado a corregir la discriminación al transmitir, consciente o inconscientemente, ciertos estereotipos sexistas. El contexto asociado al deporte sigue marcado por los estereotipos sexistas (Berg y Lahelma, 2010; Rodríguez, Martínez, & Mateos, 2009; Speer, 2002; Yu, 2009; López, García, Diekman, & Eagly, 2008; Moya, Ros, Bastida & Menescardi, 2013). Los estudios sobre los estereotipos, asignan la condición de la delicadeza y las capacidades de flexibilidad y de coordinación a la mujer, en tanto que otorgan la condición de fortaleza y las capacidades de la fuerza, la velocidad y la resistencia al hombre (Valdivia, Sánchez, Alonso, & Zagalaz, 2010b). Así en un estudio sobre los juegos tradicionales se constató la participación de los chicos en juegos en los que se prodigaba la fuerza y el enfrentamiento, y la participación de las chicas en juegos que requerían de la cooperación y de habilidades finas, o el seguimiento de un ritmo (Lavega, 2006).

La transmisión cultural incide sobre la representación social del género afectando de forma determinante a las relaciones interpersonales entre chicos y chicas. La tendencia al agrupamiento por género, los chicos con los chicos, las chicas con las chicas condiciona la dinámica de relaciones interpersonales y fortalece el crecimiento de conductas sexistas (Legault, 1993; Sarasola, 2004). Por ello, la intervención del maestro basada en la igualdad de trato, desde edades tempranas, resulta esencial para la eliminación de las actitudes sexistas. En una intervención en el área de EF sobre los alumnos del ciclo medio y superior (7-12 años) de unos centros educativos de la Comunidad de Murcia con la finalidad de fomentar la igualdad de oportunidades entre los alumnos, se observó un descenso considerable de las conductas sexistas en ambos géneros, así como un incremento significativo de las conductas de igualdad de oportunidades (Pelegrín, León, Ortega & Garcés de los Fayos, 2012).

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

La participación.

Los alumnos tienden a participar, mayoritariamente, con compañeros del mismo género (Duncan & Cohen, 1995; García-Bacete, 2006; Haselager, Hartup, Van Lieshout & Riksen-Walraven, 1998; Zandem, 2000). Las conductas discriminatorias hacia el otro género son habituales, especialmente en la etapa de primaria (Legault, 1993; Ramos & Hernández-Mendo, 2014) comportando un descenso de la participación, la retracción o incluso el aislamiento. Algunos estudios constatan un nivel más bajo de participación de las chicas en las clases de E.F. respecto a los chicos (Alfaro, 2004; Hernández, 2012; Pelegrín, 2005). Por ello, la presencia mayoritaria de alumnos de un mismo género condiciona la dinámica de relaciones del grupo y la participación.

La forma de establecer relaciones entre compañeros tiende a diferenciarse según el género, las chicas suelen relacionarse de forma diádica, relaciones de una a una, en tanto que la estructura de relaciones de los chicos tiende a ser grupal, en equipo o pandilla. Las chicas se preocupan más por el entorno de las relaciones interpersonales, se interesan por la forma de expresar los sentimientos, por la lealtad e intimidad con sus amistades, y se muestran más sensibles a los cambios, posiblemente, por su mayor inestabilidad en las relaciones (Buhrmester, 1990; Buhrmester & Furman, 1987; Bukowski, Newcomb, & Hoza, 1987; Bukowski & Sippola 2002; Claes & Poirier, 1993; Sharabany & cols 1981; Sherrod, 1989; Weiss & Smith, 2002).

Algunos estudios han constatado la correspondencia entre los problemas para establecer relaciones íntimas o la soledad y los mayores niveles de ansiedad (Cheek & Buss, 1981; Leary, 1983; Ortiz, Aguirrezabala, Apodaka, Etxeberria & López, 2002). En este sentido, el mantenimiento de las relaciones de amistad colabora en la reducción de los niveles de ansiedad de las chicas durante los cambios puberales (Berdnt, 1982). Por su parte, las relaciones grupales de los chicos pueden no verse afectadas al ser llevadas a cabo en su mayoría fuera del aula (Karweit & Hansell, 1983; Ullrich-French & Smith 2006).

Afortunadamente, la participación de las chicas ha aumentado en los últimos

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

tiempos, aunque es manifiestamente insuficiente (Alvariñas, Fernández & López, 2009; Sohaila & Dunbar, 2002; Vázquez-Gómez, 2001).

La selección de las tareas resulta fundamental para mantener la máxima participación en ambos sexos (Carlin, Salguero, Márquez y Garcés de Los Fayos, 2009; Ezzell, 2009; Hernández, 2012; McGinnis, Gentry & McQuillan, 2009; Pelegrín & Garcés, 2007; Pelegrín et al., 2012; Sohaila & Dunbar, 2002). Así, como la distribución de los alumnos, en donde los agrupamientos mixtos favorecen la reducción de actitudes sexistas (Ramos, & Hernández-Mendo, 2014).

Cuando el maestro orienta el clima de clase al ego, pone en compromiso la igualdad de trato respecto al género. La manifestación de la competencia motriz, habitualmente superior en los chicos, puede ser el motivo por el cual las chicas se sienten discriminadas o en inferioridad de condiciones con sus compañeros (Cervelló, Jiménez, Villar del, Ramos & Santos-Rosa; 2004; Moreno, Alonso, Martínez Galindo & Cervelló, 2005), quizás también asociado a la falta de tolerancia de algunos chicos con el escaso nivel de competencia (Abecassis, Hartup, Haselager, Schoolte & Van Lieshout, 2002).

Las actividades físicas en entornos competitivos solicitan del alumnado cierto componente de agresividad en la ejecución de las tareas (Collard, 2004; Dugas, 2008; Roche, 2005). Por ello, algunos alumnos muestran conductas agresivas aunque alejadas de las formas violentas. Estas conductas distancian a algunas chicas, discriminándolas en las tareas que implican contacto corporal con carga competitiva. A pesar de ello, cabe recordar que las conductas agresivas cumplen la función de reafirmación de la propia personalidad y de defensa contra las amenazas (Bonino, 1987; Jares, 2002; Van Rillaer, 1977).

Las tareas competitivas, cargadas de agresividad, generan conflictos que suelen resolverse de forma diferente en función del género. Los chicos utilizan un tipo de agresión directa, basada en la fuerza corporal; por ello, manifiestan conductas agresivas, para imponerse, o de aislamiento, para evitar ser agredidos (Viguer & Solé, 2012).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Como consecuencia, los chicos tienden a ser más rechazados, excluidos o menos preferidos que las chicas (Plazas, Aponte, & Ariza, 2006; Sureda, García, & Monjas, 2009). En cambio, las chicas buscan resolver de forma pacífica los conflictos utilizando estrategias más cooperativas utilizando la agresión indirecta bajo la forma de conductas de exclusión, aislamiento o desprecio (Alexander, 2001; Bjorkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Garaigordobil, 2012; Laca, Alzate, Sánchez, Verdugo, & Gruzman, 2006; Thaylor, Liang, Tracy, Williams, & Seigle, 2002; Wied, Branje, & Meeus, 2007), siendo por ello más ignoradas y menos controvertidas. Tanto los chicos agresivos como las chicas que usan la agresión relacional corren el riesgo de un desajuste psicosocial (Ladd, 1999; Ladd & Troop-Gordon, 2003).

En cambio, la intervención del maestro mediante un clima orientado a la tarea se ha identificado con el buen clima de clase y la reducción de las discriminaciones (Papaioannou, 1998a). Se han publicado estudios en los que se indica que la participación de las chicas es más activa en aquellas tareas en las que emergen conductas prosociales caracterizadas por la expresión de los sentimientos, la manifestación de la amistad y el compañerismo (Buhrmester, 1990; Buhrmester & Furman, 1987; Bukowski, Newcomb, & Hoza, 1987; Bukowski & Sippola 2002; Cillesen, Coie, Terry & Lochman, 1996; Claes & Poirier, 1993; Sharabany y cols 1981; Sherrod, 1989; Weiss & Smith, 2002).

Percepción del alumnado.

El avance en la participación del género femenino en las clases de educación física, en la práctica deportiva, en general, y de la alta competición en particular, ha comportado una reducción real de las distancias efectivas entre ambos sexos y, paralelamente, se ha ido modificando la percepción de las posibilidades reales de la mujer respecto a la actividad física. La percepción de los chicos sobre la participación de las chicas está mejorando con el paso del tiempo. Actualmente, los alumnos consideran que las chicas son capaces de hacer cualquier deporte, aunque perciben que algunas prácticas favorecen más a las chicas y otras a los chicos (Alvariñas et al., 2009; Blández, Fernández & Sierra, 2007).

3.2.3. La procedencia cultural.

La presencia de alumnos de diferentes culturas se presenta como una variable que el maestro de EF debe contemplar en su intervención. En la última década, el porcentaje de alumnos de diferentes culturas ha incrementado considerablemente. Entre el 1998 y el 2008, el número de alumnos inmigrantes se ha multiplicado por diez (INE, 2004). En la Comunidad Autónoma de Cataluña, los datos recogidos para el curso académico 2006/07, indican la presencia de un 13,82 % de alumnado extranjero en los centros de primaria (Sistema d'Indicadors, 2007, pp.79-80). Algunos centros, como el de este estudio, contienen más de un 30% de alumnos procedentes de otros países. La repartición de los alumnos extranjeros resulta desigual en cuanto a la tipología de los centros, y la procedencia de los mismos. Según los datos recogidos por el INE para el año 2010 en Cataluña, el conjunto de centros educativos concentran un total de 170.418 extranjeros, de los cuáles 136.043 son acogidos por centros públicos. Los alumnos extranjeros proceden, mayoritariamente, de África del Norte (42.209); de Sudamérica (41.950); y de Europa (28.346).

La incorporación de nuevos alumnos con diferentes culturas supone un cambio en la dinámica de la clase y en las relaciones interpersonales establecidas (López, Pérez & Monjas, 2007). El alumno extranjero se introduce en un contexto educativo cuya cultura puede diferir en gran medida de la propia. El proceso de aculturación del alumno emigrante recién incorporado puede seguir tres vías diferentes: la asimilación (etnocentrismo), la multiculturalidad (relativismo cultural) y la interculturalidad (acción comunicativa) (Arnaiz & Martínez-Abellán, 2002; Gil & Contreras, 2005; Molina, 2009, 2010).

Desde la vía de la *asimilación*, la intervención del maestro puede orientarse a la transmisión de la cultura autóctona, procurando que los alumnos inmigrantes y recién incorporados la asimilen rápidamente. Sin embargo, la presencia de alumnos con un gran apego a su cultura comporta una resistencia al cambio, pudiendo desencadenar conflictos interculturales.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Siguiendo la vía *multicultural*, el maestro puede promover el respeto a la diversidad cultural, con la intención de evitar la comparación entre culturas mejores y peores. Este enfoque no garantiza la relación entre las culturas y, corre el riesgo de derivar en la segregación y la formación de guetos.

Finalmente, a través de la educación *intercultural*, el maestro puede fomentar la relación entre alumnos de diferentes culturas incitando a los alumnos a experimentar conductas prosociales de respeto a la diversidad, que ayudan a la integración de los alumnos de otras culturas y mejoran la cohesión social. Desde esta perspectiva, la educación intercultural resulta una respuesta pedagógica adecuada para el desarrollo de una sociedad multicultural y democrática. La implantación de un programa diseñado a tal efecto requiere una actitud adecuada por parte de los maestros que favorezca el proceso de socialización. Algunos autores valoran positivamente la actitud de los maestros ante la educación intercultural, si bien, detectan una deficiente preparación para la intervención, posiblemente, debido a los prejuicios de los alumnos de diferente cultura con el clima de clase y la disciplina (Fernández, Aguilar & Gutiérrez, 2002; García, & Goenechea, 2009).

La incorporación de la educación intercultural en el currículum debe asociarse al trabajo en equipo, al conocimiento de la cultura, la mejora de la cohesión social y la modificación de los estereotipos y prejuicios racistas (Campos, Bustos & Vicedo, 2009). El conocimiento mutuo adquirido a través del fomento de relaciones más íntimas entre alumnos de diferentes culturas se asocia a actitudes más positivas hacia la multiculturalidad en la escuela (Navas, 2010). Esto quiere decir, que el conocimiento de las prácticas corporales de otras culturas, juegos, danzas y otras costumbres o prohibiciones corporales debe ser entendido por el maestro como un objetivo necesario para la educación intercultural (Contreras et al., 2007; Dagkas & Benn, 2006).

Lamentablemente, los maestros de EF se han acostumbrado a tratar la interculturalidad de manera superficial. Las intervenciones resultan inadecuadas por diferentes motivos: la ausencia de contenido curricular correspondiente al patrimonio cultural de algunos alumnos, la intervención puntual de manera superficial del

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

contenido intercultural o la aplicación anecdótica de programas contra el racismo en un día señalado para tal efecto sin garantías de continuidad (Torres, 2005).

Los juegos populares y tradicionales se presentan como un medio eficaz para la transmisión cultural (Huizinga, 1998; Lavega, 1995, 2005, 2006; Parlebas, 2001, 2005). En algunos centros, el tratamiento de la educación intercultural se ha asociado a una unidad didáctica con un contenido intercultural, preferentemente el juego cooperativo y los juegos del mundo (Valero & Gómez, 2005). Gracias a la aportación de las propuestas cooperativas, el maestro favorece el desarrollo de conductas prosociales que mejoran las relaciones interpersonales y la cohesión del grupo (Fernández-Río & Velázquez, Callado, 2005; Johnson, Johnson & Holubec, 1999; Pujolàs, 2001).

A pesar de la importancia de las propuestas interculturales ligadas a una unidad de programación, este tipo de intervenciones siguen siendo insuficientes dado que no resuelven las tensiones interculturales latentes que afectan gravemente a la dinámica del grupo durante todo el curso académico. Una buena parte de los alumnos extranjeros resultan menos aceptados y más rechazados que la tendencia normal de la clase (Martín, Muñoz del Bustillo, Rodríguez & Pérez, 2008). En este sentido, el maestro precisa una intervención continuada dirigida a la creación de un clima favorable hacia la educación intercultural (Schramm, 1992; Díaz-Aguado, 2005).

La primera actuación del maestro con un alumno inmigrante, siguiendo las directrices del Plan de Acogida, se centra en la inclusión del alumno en el grupo de clase respetando la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas (*Departament d'Educació*, 2011). Las aulas de primaria en Cataluña, presentan alumnos que son educados con diferentes patrimonios culturales. Debido a ello, los alumnos confraternizan, es decir, se agrupan con alumnos de la misma cultura, catalanes, españoles, marroquíes, americanos, ucranianos, gitanos,...Este fenómeno social se convierte en un serio problema cuando los conflictos entre dos alumnos se asocian a la propia cultura. La aparición de conductas discriminadoras asociadas a la procedencia cultural se convierten en un problema grave que puede requerir el apoyo de todos los miembros de la Comunidad Educativa (Collins, McAleavy & Adamson, 2004).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

En algunos estudios, los resultados obtenidos indican que la incorporación de alumnos inmigrantes supone una alteración de la dinámica de la clase, y se presenta como una fuente de conflictos (López, Pérez & Monjas, 2007; Rodríguez, Cabrera, Espín & Marín, 1997). El alumno con un arraigo exacerbado a su cultura, suele experimentar un bloqueo como consecuencia de las diferencias en los patrones culturales (Molina, 2010). Por ello, no resulta extraño que algunos alumnos recién llegados no quieran desprenderse de sus costumbres, ya que supone un enfrentamiento con la cultura dominante que deriva en un distanciamiento del alumno extranjero respecto al resto del grupo-clase.

En este sentido, los maestros que perciben el trato discriminatorio velan por el buen clima de clase, mostrándose muy rigurosos con la actitud de respeto a los demás y de sus costumbres culturales. Durante su intervención, pueden utilizar metodologías activas promoviendo agrupamientos heterogéneos que ayudan a evitar situaciones discriminatorias (López, Pérez & Monjas, 2007; Siedentop, Hastie & Van der Mars, 2004).

El aislamiento, la exclusión o el rechazo social de origen cultural o étnico está presente en los centros escolares de Educación Primaria y Secundaria que contienen alumnos de diferente procedencia cultural (Rodríguez & Ortega, 2008). El maestro de EF dispone de los materiales y recursos adecuados para facilitar la integración del alumno en el grupo clase y para el desarrollo del proceso de socialización.

El proceso de adaptación difiere de un alumno a otro en función de múltiples variables. Los alumnos que comparten características comunes como la procedencia cultural, el idioma... tienden a asociarse (Duncan & Cohen, 1995; Haselager, Hartup, Van Lieshout & Riksen-Walraven, 1998). En cualquier caso, según diversos autores, los Maestros de EF no sólo no perciben al alumno inmigrante como un problema para sus clases sino que además suelen adoptar una actitud tolerante hacia las minorías culturales (Granda, Alemany & Cantó 2000; Lleixà, 2006; Vicedo, Villora, Campos & Madrona, 2010). A pesar de ello, pueden encontrarse con algunos alumnos recién incorporados que generan conflictos, porque les desagrada la presencia de otros compañeros de

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

diferente cultura (Viguer, 2012).

El área de EF no recibe el mismo tratamiento en todas las culturas. En algunas culturas, ciertas tareas no se consideran adecuadas y suponen una situación incómoda para el alumno participante, desencadenando conductas de aislamiento o discriminación. El planteamiento de tareas basadas en modalidades deportivas, practicadas de la misma forma en todo el mundo, favorece la participación del alumno evitando los problemas de transgresión de las reglas por los problemas de comprensión. En cambio, la presentación de tareas desconocidas por el alumno comporta tensiones entre los alumnos por el incumplimiento de las reglas, lo que suscita conductas discriminatorias por parte de algunos compañeros de clase poco tolerantes. En este sentido, las chicas tienden a ser más tolerantes que los chicos (Garaigordobil, 2009, 2012; Garaigordobil & García de Galdeano, 2006; Hernández, Velázquez, & López, 2002).

El maestro debe conocer el entorno en el que se educa el alumno cuando deja la escuela. En ocasiones, los alumnos provienen de entornos familiares que acostumbran a solucionar los conflictos por la vía impositiva y no por la vía del diálogo. En algunos estudios, los comportamientos agresivos se han asociado a entornos de pobreza (Debarbieux & Montoya, 1998; Guerra, Huesmann, Tolan, Van Acker & Eron, 1995) y el rechazo colectivo a algunas razas, tal y como se concluyó en un estudio realizado en la Comunidad de Murcia, en donde se observó la escasa aceptación y el excesivo rechazo experimentado por el alumnado magrebí y gitano en las aulas ordinarias (Haro, Arnaiz & López-Castaño, 2001).

Cuando los conflictos se asocian a los rasgos culturales emergen conductas racistas. El proceso de exclusión o rechazo social de origen cultural o étnico es una constatación en buena parte de los centros escolares de Educación Primaria y Secundaria (Rodríguez & Ortega, 2008). En Cataluña, la Generalitat a través del Plan de Convivencia, incorpora un programa específico sobre la *educación antirracista* con dos objetivos básicos: 1. Luchar contra la discriminación por razón de raza, etnia, procedencia... 2. Promover la incorporación de los nuevos alumnos tal y como indica la

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

normativa vigente (*Departament d'Educació*, 2011).

3.2.4. El estatus social.

En el grupo de clase conviven alumnos que detentan diferentes estatus sociales; populares, rechazados, controvertidos, normales e ignorados (Coie & Dodge, 1983; Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982; Newcomb & Bukowski, 1983). Cuando el maestro plantea actividades en las que los alumnos no tienen las mismas condiciones, bien porque se sitúen en un espacio diferente, bien porque manipulen un material distinto, bien porque detentan un rol singular, bien porque compartan el juego con algunos compañeros, debe tener en consideración el estatus social del alumno, y la dinámica de relaciones. Por desgracia, más de una vez el maestro se encuentra con alumnos aislados con bajo nivel de autoestima que corren el riesgo de padecer el fenómeno dominio-sumisión. Este fenómeno se caracteriza por la práctica de conductas violentas de un alumno con el apoyo de un subgrupo, sobre otro compañero de clase aislado e indefenso. Estos conflictos perduran en el tiempo cuando el entorno de la clase muestra ignorancia o pasividad frente a los agresores (Díaz Aguado, 2002).

El estatus social de cada alumno le otorga un poder de convocatoria respecto al resto, que acompaña con conductas de toma de iniciativa en la formación de filas, la asunción de roles, el reparto del material, la elección de compañeros... Los alumnos con más aceptación, habitualmente gozan de la atención de sus compañeros. Sin embargo, estos alumnos pueden orientar su comportamiento hacia la emisión de conductas de tipo prosocial (alumnos populares) o por el contrario, a la producción de conductas conflictivas (alumnos controvertidos).

Un valor fundamental en cualquiera de los casos, es la relación de reciprocidad con un compañero. Resulta habitual, la presencia de alumnos con un gran número de aceptaciones de compañeros a los que no corresponde. En este sentido cabe orientar al alumno en su falsa percepción. Los alumnos cuya relación de amistad está consolidada con otros compañeros de clase, se sienten más aceptados, muestran conductas de mayor compañerismo que aumentan su sentimiento de pertenencia al grupo (Cox, Duncheon &

Educación las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

McDavid, 2009).

En el caso de los alumnos ignorados la escasa aceptación de sus compañeros se asocia con sentimientos intensos de soledad y tristeza (Ortiz, Aguirrezabala, Apodaka, Etxeberria & López, 2002), le supone una situación de gran vulnerabilidad (Rigby, 2000). Dada su timidez, este tipo de alumnos manifiesta conductas de evitación que le ponen en serio riesgo de exclusión (Asher & Coie, 1990; Coie & Dodge, 1998; Coie, 1985; Coie & Kupersmidt, 1983; Díaz-Aguado, 1986; Dodge, 1983; Fabes & Eisenberg, 1992; Fuentes, 1999; Hymel, Bowker, & Woody, 1993; Moreno-Murcia, 1999; Parlebas, 1992). En el mismo sentido, los alumnos rechazados de tipo retraído presentan problemas de adaptación escolar asociados a sus conductas de evitación de las relaciones interpersonales (Bukowski, Newcomb & Hartup, 1996; Merrell & Gimpel, 1998; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993; Sureda, García-Bacete & Monjas, 2009), por lo que resultan muy vulnerables ante sus compañeros, y proclives a padecer el fenómeno dominio-sumisión (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Ladd, 1990; Ollendick, Greene, Francis, & Baum, 1991).

3.2.5. La pertenencia a un subgrupo.

Cuando el maestro plantea una tarea, los alumnos se tienen que distribuir ordenadamente para que se desarrolle con normalidad, según las pautas marcadas. Algunas tareas se realizan de forma individual, en parejas, tríos, subgrupos, medio grupo o toda la clase. En muchas ocasiones, el maestro deja libertad de elección en las agrupaciones. Cuando la tarea se realiza por parejas o en duelos de individuos, los alumnos buscan rápidamente a un compañero con el que jugar. Los primeros en establecer las parejas suelen ser aquellos con una relación más íntima. Los últimos en emparejarse son los alumnos rechazados con un carácter más tímido, o aquellos alumnos que teniendo una amistad con otras dos personas, ven como sus compañeros ya se han emparejado, sintiendo cierto grado de frustración y discriminación.

Cuando las agrupaciones son de cuatro o más jugadores, los alumnos más aceptados, con mayor ascendencia sobre los demás, congregan a sus compañeros para

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

formar el subgrupo. Los alumnos líderes del grupo suelen ser los primeros en conformar el grupo y muestran conductas de acogimiento o de exclusión según convenga. Cuando los subgrupos no se han acabado de conformar según las condiciones del juego, los alumnos que permanecen alejados del grupo experimentan sensaciones de soledad y de rechazo. Alguno de los subgrupos se replantea el sentido de la pertenencia al grupo mostrando una conducta de aceptación, acompañada del alivio del alumno incorporado. Cuando el grupo se muestra muy homogéneo, emergen las conductas prosociales con sus compañeros de subgrupos y se reducen las conductas conflictivas con el resto (Barsade et al., 2000; Krebs, 1975; Mason, 2006). Este tipo de grupos siempre encuentran una solución ante cualquier propuesta de red de interacción.

La participación en duelos de equipos, pone a prueba el sentimiento de pertenencia al grupo. Los alumnos cuando pierden o cuando ganan expresan conductas de rivalidad y de compañerismo, aderezadas con otro tipo de conductas asociadas al ánimo o el reproche en función de la eficacia de las acciones de los compañeros. En estas circunstancias, las tareas de cooperación-oposición tienden a generar una hostilidad intergrupala (Dugas, 2011), aunque los amigos son capaces de inhibir los conflictos generados la situación lúdica (Wied et al, 2007). Cuando el maestro concede la presencia de duelos en los que los grupos pertenecen a diferente sexo, pueden desencadenarse conductas discriminatorias en cuanto al género. De la misma manera, que si permite los duelos entre un grupo de una cultura y otro de otra, es factible la emergencia de conductas discriminatorias de tipo racista.

Finalmente, el maestro puede optar por una tarea de tipo cooperativo. Numerosos estudios han coincidido en destacar el uso de la cooperación como estrategia pedagógica fundamental para la inclusión de las personas con más dificultades, por el desarrollo de conductas prosociales que favorecen las relaciones interpersonales y la cohesión del grupo (Fernández-Río & Velázquez, Callado, 2005; Garaigordobil, 2012; Johnson, Johnson & Holubec, 1999; Pujolàs, 2001; Velázquez & Callado, 2004). El trabajo cooperativo, en múltiples ocasiones, incorpora las tareas multinivel con el fin de favorecer la superación del alumno en su nivel, y dotarle de mayor autonomía en su proceso de aprendizaje.

3. LAS RELACIONES INTERPERSONALES DESDE LA SOCIOMETRÍA

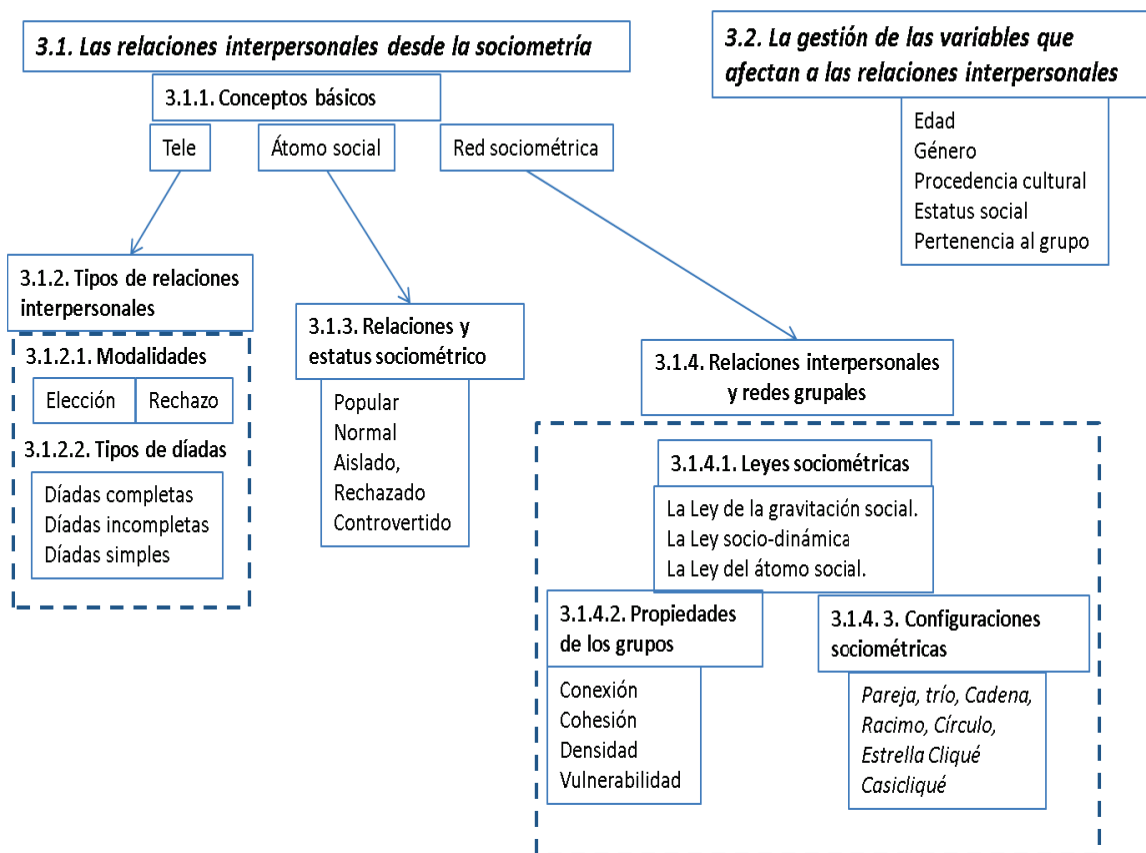


Figura 52. Esquema del capítulo 3. Las relaciones interpersonales desde la sociometría.

4. RECAPITULACIÓN

El maestro de EF, en su doble función educativa como transmisor de conocimientos y como agente optimizador del proceso de socialización, debe asumir el reto de la gestión de las relaciones interpersonales en el aula, con naturalidad, como parte indisoluble de su labor docente.

Siguiendo el marco general planteado por la UNESCO en el II Simposio de DeSeCo (Rychen, Hersh, & Mclaughlin, 2002) sobre las políticas educativas, el maestro debe conseguir que sus alumnos aprendan a convivir, respetando los valores de una sociedad democrática y multicultural. La propuesta educativa basada en competencias, exige del maestro un cambio de orientación en su intervención para facilitar que los alumnos adquieran la competencia social y ciudadana (*Decreto 142/2007*).

La adquisición de la competencia social y ciudadana, por parte del alumnado, no debe ser un patrimonio exclusivo del maestro de EF en su aula. Sino que debe contemplarse como una aportación al desarrollo global de la personalidad de los alumnos, desde cualquier área. En este sentido, la normativa educativa en la Comunidad Autónoma de Cataluña, exige a los centros educativos la elaboración de un Plan de Convivencia (art. 121.2 y art. 30.1, LEC 12/2009), en base a tres niveles de intervención (Departament d'Educació, 2007, 2011, 2012.)

El primer nivel, sobre los valores democráticos, requiere una educación basada en un tratamiento no discriminatorio y en la atención a la diversidad (*Decreto 142/2007*). Así, el maestro de EF basará su intervención: en la *coeducación*, alejándose de los estereotipos sexistas; en la *interculturalidad*, facilitando la compartición de costumbres y sancionando cualquier muestra de conducta racista; y en el *tratamiento a la diversidad*, educando en el respeto a la persona con independencia de su condición, competencia o estatus social.

El segundo nivel, sobre la resolución de conflictos, exige que el maestro intervenga según las pautas dictadas en la normativa de convivencia, tratando de

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

resolver los conflictos de forma positiva, haciendo uso del diálogo. Los conflictos graves y el absentismo precisan un tratamiento específico y coordinado con otros miembros de la Comunidad Educativa. En cambio, la gestión de los conflictos leves puede resolverse en el seno del grupo. Para ello, el maestro modifica el tipo interacción motriz propuesta en la tarea motriz, o bien, gestiona las agrupaciones para reconducir la situación, entendiendo que la competencia interpersonal resulta una estrategia primordial para la educación del alumno.

El tercer nivel, sobre la creación de una Cultura de la Paz, implica una actuación coordinada de todos los miembros de la Comunidad en favor de la defensa de los derechos de los ciudadanos, y la búsqueda de un clima positivo y una Cultura de Paz en el centro. En diferentes investigaciones, se ha mostrado la importancia de un buen clima de clase para el éxito educativo, la autoestima, el proceso de aprendizaje, la salud y la calidad de vida; y, por el contrario, los problemas que acarrea un clima negativo en la convivencia el aula.

Afortunadamente la escuela, y, de forma más notoria, el maestro de educación física ejerce una gran influencia sobre la dinámica de relaciones del grupo de clase. Durante su intervención el maestro ofrece a sus alumnos la oportunidad de relacionarse, conectarse con sus compañeros de clase y sentirse valorados. Por ello, cuando gestiona las relaciones interpersonales en su grupo de clase precisa tener en consideración algunos aspectos que pueden condicionar la participación.

Participación. El grado de participación del alumnado en las tareas representa una gran preocupación del maestro de educación física. En algunos estudios se ha correlacionado observado el buen clima en las relaciones interpersonales con la mejora de la participación. Sin embargo, el maestro de EF no siempre goza de la participación de todo su alumnado. Cabe destacar, la singularidad en la participación de los alumnos en función de la aceptación, el rechazo, la percepción, el estatus social, la agrupación, la edad, el género, la procedencia cultural y el tipo de tarea.

La aceptación. El Maestro de EF, como gestor de las relaciones interpersonales,

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

tiene como finalidad la integración de los alumnos en el grupo de clase y la no discriminación entre los mismos. La presencia de alumnos que no son aceptados por sus compañeros se convierte en un inconveniente para la gestión de la dinámica del grupo. Los alumnos cuya relación de amistad está consolidada con otros compañeros de clase, los alumnos populares, se sienten más aceptados, y aumentan su sentimiento de pertenencia al grupo, incrementándose el rendimiento. En cambio, algunos alumnos, que son olvidados o ignorados por sus pares, tienden a la evitación de las relaciones corriendo un riesgo de rechazo social y agudizando los sentimientos de soledad y tristeza. En este sentido, el maestro se preocupa por aquellos alumnos con escasa aceptación, baja autoestima, ansiedad social e incluso depresión dado que la soledad puede aumentar la probabilidad de ser víctima del acoso por parte de sus compañeros.

El rechazo. El rechazo en la primera infancia resulta esporádico, evolucionando hacia la estabilidad conforme avanza la etapa educativa de primaria. En algunos alumnos, el rechazo puede perdurar todo el curso académico, o incluso, toda la etapa educativa. Los alumnos rechazados que manifiestan conductas caracterizadas por la mayor agresividad, la escasa solidaridad y el egoísmo reciben más agresiones. A menudo, estos alumnos manifiestan hiperactividad, incumplen las reglas y desorganizan el grupo. El rechazo prolongado puede generar una situación de estrés que dificulte su desarrollo, aunque algunos alumnos puedan soportar el estrés manteniendo un aceptable nivel de salud emocional y de competencia, independientemente de las circunstancias (Díaz Aguado, 2002; Gifford-Smith y Brownell, 2003).

La percepción. La percepción de rechazo en el alumno desestabiliza el desarrollo emocional, le conduce al aislamiento, por miedo al rechazo, desencadenando sentimiento de soledad, sensación de depresión y ansiedad, y pérdida de autoestima

El estatus social. La combinación del nivel de aceptación y de rechazo de los alumnos sirve al maestro para reconocer su estatus social. Algunos autores han diferenciado cinco tipologías de alumnos: populares, rechazados, controvertidos, normales e ignorados. Se ha encontrado un estrecho vínculo entre el comportamiento violento y la escasa aceptación social, el rechazo, el inconformismo y la relación

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

defectuosa con el maestro. Los alumnos controvertidos, con buena aceptación y mucho rechazo, suelen ser protagonistas de relaciones conflictivas con sus compañeros. La escasa tolerancia y la dificultad que poseen para controlar sus emociones cuando establecen relaciones con otras personas, afecta de forma directa en su rendimiento escolar.

La agrupación. La formación de los subgrupos de clase es fundamental para el proceso de socialización de los alumnos. Los alumnos que comparten características comunes tienden a agruparse, dando lugar a subgrupos muy homogéneos en los que se incrementan las conductas prosociales y se reducen el grado de conflictividad con los demás (Barsade et al., 2000; Mason, 2006). Teniendo en cuenta que los períodos vacacionales suponen un gran cambio en la dinámica del grupo, la labor del maestro durante el período lectivo resulta trascendental para alcanzar un buen clima de clase y estabilizar las relaciones conforme avanza la etapa educativa de primaria.

La edad. El presente estudio está basado en una muestra del ciclo medio de educación primaria. Durante este período de edad, los alumnos atraviesan la fase de contradependencia, establecen relaciones descentralizándose de la figura del líder. Se inicia un periodo en el que se forman numerosos subgrupos, con diferentes líderes emergentes. Los alumnos anticipan el pensamiento de los demás, cooperan entre sí, reforzándose las relaciones mediante el apoyo mutuo. También, se producen tensiones entre los alumnos, que cuando se superan refuerzan considerablemente la pertenencia al subgrupo.

El género. Las relaciones que se establecen entre el alumnado del grupo de clase tienden a focalizarse en el mismo género, siendo habitual el fenómeno de la discriminación por razón de género en los centros de primaria. En todos los grupos de clase se observan conductas agresivas por parte de los alumnos. Podemos diferenciar, básicamente, dos tipos de agresión: la física o corporal y la indirecta o relacional.

En ocasiones, las relaciones entre los miembros de la clase se producen mediante conductas agresivas de diferente consideración en función del género implicado. Los

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

chicos suelen ejercer un tipo de agresión directa, basada en la fuerza corporal. En cambio, las chicas utilizan la agresión indirecta bajo la forma de conductas de exclusión, aislamiento o desprecio. Conviene que la intervención del maestro se edifique en torno a la coeducación no tanto en cuanto a la copresencia de los alumnos de ambos géneros en el mismo espacio, sino en la dirección de un desarrollo personal individual en igualdad. En diversos estudios realizados sobre el comportamiento agresivo se ha establecido una diferencia entre la violencia física o directa (abusan de su fortaleza física con otros alumnos más débiles), más característica en los chicos; y la violencia relacional, más propia de las chicas (insultan, aíslan o menosprecian).

Los alumnos que manifiestan conductas caracterizadas por la agresión relacional, suelen ser rechazados por sus pares, limitando con ello sus amistades hasta alcanzar la soledad. Los alumnos que reiteran una conducta agresiva relacional no son apreciados por los demás compañeros alcanzando escasos valores en la preferencia social. Sin embargo, cabe recordar que las conductas agresivas cumplen la función de reafirmación de la propia personalidad y de defensa contra las amenazas.

Procedencia Cultural. La incorporación de alumnos inmigrantes altera la dinámica de la clase, y es una fuente de conflictos proceso de exclusión o rechazo social a los alumnos con diferente cultura o etnia es habitual en los centros escolares. Diferentes estudios constatan la presencia de comportamientos agresivos asociados a entornos de pobreza, y el rechazo colectivo a algunas razas (Debarbieux & Montoya, 1998; Guerra, Huesmann, Tolan, Van Acker, & Eron, 1995). La intervención del maestro es fundamental para la creación de un clima favorable para la educación intercultural. Los maestros de EF no sólo no perciben al alumno inmigrante como un problema para sus clases sino que además suelen adoptar una actitud tolerante hacia las minorías culturales. Por todo ello, la incorporación de la educación intercultural en el currículum debe asociarse al trabajo en equipo, al conocimiento de la cultura, la mejora de la cohesión social y la modificación de los estereotipos y prejuicios racistas. Dado que el conocimiento mutuo adquirido a través del fomento de relaciones más íntimas entre alumnos de diferentes culturas se asocia a actitudes más positivas hacia la multiculturalidad en la escuela.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Las tareas motrices. El maestro de EF, gestiona las relaciones interpersonales en función de la lógica interna de las tareas motrices que propone. El tipo de interacción motriz propuesta por el maestro condiciona las relaciones interpersonales en el grupo, así como el sistema de repartición de los participantes, cuando se establecen las agrupaciones. El maestro que presenta una programación cuyas tareas psicomotrices fomentan exclusivamente la autosuperación personal y la creación de automatismos individuales; corre el riesgo de descuidar las relaciones entre compañeros, privando al alumnado de determinadas habilidades necesarias para la convivencia en comunidad. Numerosos estudios han comparado programas cooperativos frente a programas individuales y competitivos. El rendimiento del programa cooperativo se muestra superior a los demás programas. Además el uso del aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo de conductas prosociales, como el apoyo mutuo y el trabajo en grupo, que mejoran las relaciones interpersonales y la cohesión del grupo.

Un segundo aspecto relevante en la intervención del maestro es la orientación de la tarea. Tradicionalmente, los maestros de EF han propuesto tareas potenciadoras de la competencia motriz, tareas asociadas a la fuerza, la velocidad y la resistencia, basadas en un clima orientado al ego en el que los chicos han gozado de mayor competencia. Motivo por el cual las chicas se sienten discriminadas, o en inferioridad de condiciones con sus compañeros. La enseñanza basada en estereotipos limita en gran medida la participación de las chicas. Recientemente, la participación de las chicas ha aumentado. En este sentido, las propuestas pedagógicas que potencian un clima orientado a la tarea, incrementan la participación de las chicas y la aparición de más conductas prosociales generando un clima más adecuado de clase y una reducción de las discriminaciones.

Finalmente, conviene no descuidar otros aspectos relevantes para la educación de las relaciones interpersonales como son, entre otros: el sistema de puntuación (presencia o ausencia de competición) o la distancia de enfrentamiento motor. Las tareas que incorporan competición, en los que unos ganan y otros pierden, han sido relacionadas con emociones negativas. La distancia de enfrentamiento guarda cierta relación con la violencia. La violencia aumenta con la distancia de guardia (duelos individuales-judo-); en cambio, disminuye con la distancia de carga (duelos de equipos-rugby-).

5. OBJETO DE ESTUDIO

Esta tesis se propuso como objeto de estudio la *identificación de los efectos producidos, por cuatro unidades didácticas de educación física correspondientes a diferentes dominios de acción motriz, sobre las relaciones interpersonales de alumnos de educación primaria mediante el cuestionario sociométrico.*

5.1. OBJETIVOS

A partir de este objeto de estudio se plantearon los siguientes objetivos y sus correspondientes hipótesis (H).

1. Identificar los efectos de las unidades didácticas (psicomotriz, cooperativa, de oposición, y de cooperación-oposición) sobre el volumen interactivo de las díadas, y su relación con el género y la procedencia cultural del alumnado.
 - H1. Los dominios de acción motriz generan efectos desiguales sobre el número de díadas.
 - H2. Los dominios de acción motriz generan efectos desiguales sobre las díadas de elección y de rechazo.
 - H3. La variable género origina efectos desiguales sobre el tipo de díadas de elección y de rechazo en los programas basados en distintos dominios de acción motriz.
 - H4. La variable procedencia cultural origina efectos desiguales sobre el tipo de díadas de elección y de rechazo en los programas basados en distintos dominios de acción motriz.
2. Identificar los efectos de los programas de diferentes dominios de acción motriz sobre las relaciones interpersonales y su relación con el género y la procedencia cultural del alumnado, desde la perspectiva grupal.
 - H5. Los dominios de acción motriz originan efectos desiguales sobre la pertenencia al subgrupo (alumnos integrados, aislados, y en conflicto).
 - H6. Los dominios de acción motriz originan efectos desiguales sobre los

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

indicadores del grupo clase (Índice de Cohesión Grupal –ICG- e Índice de Disociación Grupal –IDG-).

- H7. Los dominios de acción motriz originan efectos desiguales sobre la formación de los subgrupos y sus propiedades (conexión en cadena, vulnerabilidad y densidad).
- H8. Los dominios de acción motriz originan efectos desiguales sobre la dinámica del grupo-clase (relaciones intragrupalas, intergrupales, de los subgrupos con los aislados y entre los aislados).

III. MARCO METODOLÓGICO

1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio se planteó respetando los condicionantes laborales que el Maestro de EF debe atender en su centro educativo cuando pretende optimizar su competencia en la labor docente. Alejados de cualquier experimento de laboratorio, el *estudio de campo* se incorporó en la programación anual del centro como plan de intervención educativo con la finalidad de mejorar la cohesión social y las relaciones interpersonales, en armonía con el Plan de Convivencia del Centro.

El estudio quedó enmarcado bajo el formato de una *investigación educativa*. El fenómeno a observar resultó de gran complejidad, al tratarse de un acontecimiento difícilmente repetible, con un gran número de variables a controlar, que pudo ser abordado desde múltiples paradigmas, mediante diseños metodológicos muy variados, desde diferentes disciplinas, y en donde el investigador estableció una relación singular con el objeto de estudio al estar inmerso en el proceso educativo (Arnal, Del Rincón, & Latorre, 1992; Bisquerra, 2004).

La singularidad de los grupos de alumnos asociada a la pretensión de una mejora de las relaciones interpersonales, comportó la implementación de una *investigación aplicada*, en donde el maestro utilizó sus recursos didácticos, adaptándose al contexto, para solucionar los problemas, derivados de la convivencia en el aula, con el afán de optimizar el clima de clase, y mejorar la calidad educativa (Sierra Bravo, 2002).

1.1. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

El fenómeno de las relaciones interpersonales resultó muy dinámico y voluble, razón por la cual el maestro precisó revisar y validar continuamente los recursos didácticos utilizados durante su intervención. Para ello, siguió un proceso de investigación acción, en el sentido que lo planteó Lewin (1946), basado en cuatro fases:

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Planificación, actuación, observación y reflexión (Elliott, 1990; Hopkins, 1989). A lo largo del proceso, el análisis continuo del maestro sobre el fenómeno de las relaciones de aceptación y de rechazo entre los alumnos en el contexto real de la clase, le concedió recursos para el cambio y mejora de la dinámica del grupo, a modo de una investigación en acción pedagógica (Restrepo, 2004; 2011).

La primera fase de planificación se caracterizó por la secuenciación de las unidades de programación (ordenadas en base a conceptos teóricos de la Praxiología Motriz). Cada unidad se elaboró en base a tareas con una lógica interna semejante con el fin activar determinados mecanismos en el sistema de relaciones del grupo de clase. Por todo ello, consideramos que *“lo importante es que no se considere la propuesta como una recomendación inexperta, sino como una propuesta provisional que sólo reclama ser considerada digna de ponerse en práctica. Estas propuestas más que correctas son inteligentes”* (Stenhouse, 1975, 142).

La segunda fase de actuación, se correspondió a la fase de intervención. El maestro al aplicar las distintas prácticas ajustó sus directrices didácticas a la lógica interna de las tareas motrices del dominio de acción motriz correspondiente. Al mismo tiempo, gestionó las relaciones interpersonales de los alumnos considerando los intereses y motivaciones del alumnado.

La tercera fase de observación, se dedicó a la recogida de datos sobre las opiniones de los alumnos sobre las preferencias de aceptación y rechazo en las relaciones interpersonales de los alumnos de clase durante la práctica en el área de EF. El instrumento utilizado para tal efecto fue el cuestionario sociométrico.

La cuarta fase de reflexión, sirvió para valorar los efectos producidos por cada una de las unidades de programación a partir del pasaje del cuestionario con anterioridad y posterioridad al programa realizado. De esta forma, nos ubicamos en un proyecto de investigación quasiexperimental.

1.2. LA QUASIEXPERIMENTACIÓN

Los efectos de un tratamiento han sido abordados de forma habitual mediante los diseños experimentales o de laboratorio. La pretendida generalización de los resultados característica de las propuestas experimentales resulta discutible en el fenómeno social que nos ocupa, las relaciones interpersonales en el grupo de clase. Es evidente que cada grupo de alumnos tiene una singularidad que le caracteriza, razón por la cual los diseños de laboratorio con grupos seleccionados no se ajustan al objetivo de conocer la realidad cotidiana de la vida en el aula (Flick, 2004).

Las condiciones laborales y de investigación exigieron una adaptación del diseño en función de tres aspectos: los grupos de muestra, los programas de intervención y las observaciones.

1.2.1. Los grupos de muestra. El estudio de casos.

El Maestro de EF desempeña su labor docente con los grupos de clase que le son asignados. La magnitud del estudio aconsejó la selección de los grupos de muestra en función de la facilidad de acceso al mismo, de la relación maestro-investigador con el alumnado, de los imperativos temporales y de las características personales (género, procedencia cultural y nivel educativo). La muestra total la compusieron tres grupos (G1, G2 y G3) de clase de tercero de primaria (alumnos de 8-9 años).

Muestra	G1	G2	G3
---------	-----------	-----------	-----------

El estudio de los grupos-clase como casos únicos favoreció la comprensión sobre el fenómeno de las relaciones entre alumnos (Guba & Lincoln, 1981; Stake, 1998).

1.2.2. La secuencia de intervención. El estudio longitudinal.

La investigación pretendió conocer los efectos producidos por diferentes programas de intervención. Para la evaluación de programas en diferentes disciplinas, algunos autores han utilizado el diseño de muestras cronológicas en forma de test-retest,

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

(Campbell & Stanley, 1973), también denominado diseño de series temporales interrumpidas con múltiples replicaciones (Arnal et al., 1992; Cook & Campbell, 1979). En nuestro estudio longitudinal (Sierra Bravo, 2002), la intervención se alargó más de medio curso académico con una secuencia de cuatro unidades de programación, correspondientes a los dominios de acción psicomotor (**I1**), cooperación (**I2**), cooperación-oposición (**I3**), y oposición (**I4**)

I₁ I₂ I₃ I₄

1.2.3. La observación. El cuestionario sociométrico.

El análisis de los efectos de los diferentes programas sobre las relaciones interpersonales se realizó utilizando como instrumento el cuestionario sociométrico, en la modalidad de test-retest, para cada uno de las cuatro unidades didácticas. De esta forma, se aplicaron dos observaciones con anterioridad y posterioridad a la intervención en el programa del dominio psicomotor -I1- (O1, O2), del dominio de cooperación-I2- (O3, O4), del dominio de cooperación-oposición -I3- (O5, O6) y del dominio de oposición -I4- (O7, O8).

O₁ I₁ O₂ O₃ I₂ O₄ O₅ I₃ O₆ O₇ I₄ O₈

Finalmente, el diseño respetó la normativa de la igualdad de oportunidades, aplicando el mismo tipo de intervención a los tres grupos de muestra (G1, G2 y G3). Teniendo en consideración el diferente nivel de cohesión de cada grupo, el estudio pretendió comparar los efectos obtenidos por los tres grupos a lo largo del tratamiento basado en los cuatro programas (Tabla 12).

Tabla 12. *Diseño quasiexperimental con muestras distintas y varios niveles de la variable experimental*

G1	O₁ I₁ O₂	O₃ I₂ O₄	O₅ I₃ O₆	O₇ I₄ O₈
G2	O₁ I₁ O₂	O₃ I₂ O₄	O₅ I₃ O₆	O₇ I₄ O₈
G3	O₁ I₁ O₂	O₃ I₂ O₄	O₅ I₃ O₆	O₇ I₄ O₈

2. PARTICIPANTES

El estudio se realizó en una escuela pública de Lleida durante el curso académico 2008-2009. Al inicio del curso, el centro contaba con 575 estudiantes inscritos distribuidos en dos líneas a lo largo de las etapas de educación infantil y de educación primaria. Sin embargo, en el tercer curso se produjo un aumento del número de estudiantes que provocó la repartición del alumnado en tres grupos. Esta condición de masificación unida a la capacidad de las personas de 8-9 años para seguir las reglas de los juegos deportivos utilizados (Piaget, 1996) y para iniciar la formación de grupos de amigos estables (Kohlberg, 1976) fueron los criterios que nos llevaron a la elección de este curso para realizar nuestro estudio.

En el tercer nivel del centro educativo se congregaron un total de 78 estudiantes matriculados de 8 a 9 años (39 chicas y 39 chicos) residentes en el municipio de Alcarrás, con una tercera parte de inmigrantes (23) procedentes de Rumanía y Marruecos, mayoritariamente. Los alumnos se distribuyeron de la siguiente manera:

- El grupo de cohesión mayor estuvo formado por 26 estudiantes: 14 chicas y 12 chicos. Cuatro chicos y dos chicas inmigrantes procedentes de Marruecos y Rumanía. El grupo partió de un nivel de cohesión alto.
- El grupo de cohesión media lo integraron 26 estudiantes: 11 chicas y 15 chicos. Dos chicas y cinco chicos inmigrantes procedentes mayoritariamente de Marruecos, Rumanía y Colombia. Un alumno se cambió de escuela después del programa psicomotor. El grupo partió de un nivel de cohesión medio.
- El grupo de cohesión menor se compuso de 25 estudiantes: 13 chicas y 12 chicos. Siete chicos y tres chicas inmigrantes procedentes de Rumanía, Marruecos, y otros países. Un alumno incorporado después del programa psicomotor. El grupo partió de un nivel de cohesión relativamente bajo.

3. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS

3.1. ROL DE INVESTIGADOR

El estudio fue llevado a cabo por parte del maestro cumpliendo, paralelamente, con su labor docente en una escuela pública de educación primaria. Para esta doble función de docente-investigador siguió una serie de criterios, como cualquier investigación de aula realizada por profesores (Hopkins, 1989, pp. 58-60):

- La función principal del profesor fue educar las relaciones interpersonales a través de la EF, sin permitir que el método de investigación interfiriese en la tarea a realizar.
- La recopilación de datos extraídos del instrumento fue breve, sin ocupar tiempo de docencia, al ser realizada en los periodos de descanso.
- La metodología utilizada permitió la formulación de las hipótesis con seguridad desarrollando estrategias aplicables a la situación en el aula de educación física.
- El problema objeto de investigación resultó de gran interés para el profesor al incorporarse al Plan Anual de Centro como programa anexo al Plan de Convivencia, mostrándose indispensable como recurso para la agrupación y distribución del alumnado en las tareas.
- Se respetó la intimidad de las personas a lo largo de todas las intervenciones salvaguardando los principios éticos que rodean a la labor docente y a la investigadora. Para ello, fue necesario comprender al grupo de clase como fenómeno conjunto, siempre manteniendo el trato personal cara a cara en la medida de lo posible.
- La doble función investigador-docente ocupó un periodo largo de intervención durante el cual el maestro tuvo que analizar los datos en un período breve, para posteriormente gestionar las relaciones interpersonales en función de los mismos durante la presentación de las tareas. En estas circunstancias de doble rol, el investigador se mostró como un instrumento completo (Guba & Lincoln, 1981, p. 129) al desarrollar todas las funciones posibles, la administración del

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

instrumento, la recogida de datos, el análisis, la interpretación y la aplicación de los mismos en un contexto real.

3.2. LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

El maestro especialista en educación física compaginó la tarea docente con la tarea investigadora durante su horario de educación física. En este horario, los estudiantes de los tres grupos de estudio participaron durante dos sesiones semanales, una sesión de 1h y otra de 45', respetando las unidades didácticas de la programación anual del área de educación física correspondiente al curso académico 08-09.

La programación se confeccionó en base a las directrices normativas del Decret 147/2008 del 26 junio (Comunidad de Cataluña) e incluyó un total de 9 unidades didácticas ordenadas según la distribución temporal (Tabla 13), y con una duración superior a siete sesiones cada una. Las cuatro unidades didácticas seleccionadas para la aplicación del estudio se sirvieron de situaciones motrices correspondientes a diferentes dominios de la acción motriz (psicomotor -UD2-, cooperación -UD4-, oposición -UD7- y cooperación-oposición -UD5-).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Tabla 13. *Distribución temporal de las unidades didácticas*

PRIMER TRIMESTRE		
<p>U.D. 1 HÁBITOS (12) (15 SEP-23 OCT) ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD HABILIDADES MOTRICES</p>	<p>U.D. 2 SUPERO OBSTÁCULOS(8) (26 OCT-20 NOV) HABILIDADES MOTRICES EL JUEGO DOMINIO PSICOMOTOR</p>	<p>U.D. 3 EMOCIONES (8) (23 NOV-20 DIC) EL CUERPO: IMAGEN Y PERCEPCIÓN EXPRESIÓN CORPORAL.</p>
SEGUNDO TRIMESTRE		
<p>U.D. 4 COOPERAMOS (8) (20 ENE- 14 FEB) EL JUEGO DOMINIO COOPERACIÓN</p>	<p>U.D. 5 CONTROL LA PELOTA (8) (17 FEB-17 MAR) HABILIDADES MOTRICES EL JUEGO DOMINIO COOPERACIÓN OPOSICIÓN</p>	<p>U.D. 6 EQUILIBRISTAS (8) (17 MAR- 26 MAR) EL CUERPO: IMAGEN Y PERCEPCIÓN.</p>
TERCER TRIMESTRE		
<p>U.D. 7 SUPÉrame (8) (6-30 ABR) HABILIDADES MOTRICES EL JUEGO DOMINIO DE ADVERSARIO</p>	<p>U.D. 8 JUEGOS POPULARES (7) (3 -28 MAY) EL JUEGO EL CUERPO: IMAGEN Y PERCEPCIÓN.</p>	<p>U. D. 9 BAILANDO CON RITMO (7) (31 MAY-22 JUN) EXPRESIÓN CORPORAL EL CUERPO: IMAGEN Y PERCEPCIÓN</p>

Dado que cada una de las unidades didácticas basadas en diferentes dominios de acción debía contar con un mínimo de ocho sesiones ininterrumpidas, finalmente se seleccionaron las unidades didácticas “2”, “4”, “5” y “7” para realizar el estudio (Tabla 14)

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Tabla 14. *Temporización de las unidades didácticas del objeto de estudio.*

UD 1	UD 2	UD 3	UD 4	UD 5	UD 6	UD 7	UD 8	UD 9

Sin embargo, no se tuvo en consideración la unidad didáctica “1” con el fin de garantizar un periodo mínimo de adaptación superior a un mes que permitiese consolidar la estructura relacional de los grupos de clase. Tampoco se escogieron las unidades didácticas “3” y “6”, al englobar la participación de los estudiantes en diferentes actividades festivas del centro relacionadas con las fiestas de Navidad, la Semana Blanca y la Semana Santa dentro de la dedicación horaria del área de educación física, lo cual redujo el tiempo de intervención dedicado al área de forma específica.

En cada uno de estos programas se tuvieron en consideración los dos objetivos de mejora del Plan de Autonomía del Centro. Así, para cada dominio se describió un objetivo relacionado con los procesos que desencadenan las situaciones motrices de ese dominio de la acción motriz y otro con el proceso de socialización del grupo de clase.

3.2.1. Programa del dominio psicomotor.

Para el programa psicomotor se plantearon dos objetivos:

- mejorar las habilidades para el control del propio cuerpo;
- evitar las interacciones motrices negativas (reducir los conflictos) entre el alumnado.

Los alumnos tuvieron que ponerse a prueba ante situaciones que dependían de ellos mismos sin necesidad de interactuar con los demás. Ante estas situaciones tuvieron que llevar a cabo distintos tipos de desplazamientos, saltos, lanzamientos, equilibrios, giros y manipulaciones con objetos. Es lo que el currículo denomina habilidades motrices básicas, aunque desde la praxiología motriz las denominaremos acciones motrices.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

La unidad didáctica del programa psicomotor incluyó 55 tareas motrices, distribuidas a lo largo de ocho sesiones, es decir, de cinco a ocho situaciones motrices por sesión. Las tareas programadas se realizaron en comotricidad, es decir, en compañía pero sin compartir una interacción motriz esencial. En ellas, se conservó la autonomía de acción de cada participante sin recibir la influencia de los compañeros sobre la propia acción motriz, y se favoreció una interacción de carácter emotivo y estratégico a partir de la coparticipación (Parlebas, 2001).

3.2.1.1. Relación con los demás.

La relación de los jugadores con los demás siguió la estructura de una red de comunicación motriz del tipo 1. *Exclusiva-Estable de individuos*. Esto significa que en todas las situaciones motrices intervino sólo durante todo el juego sin que hubiese la posibilidad de cambiar de relación (Figura 53).

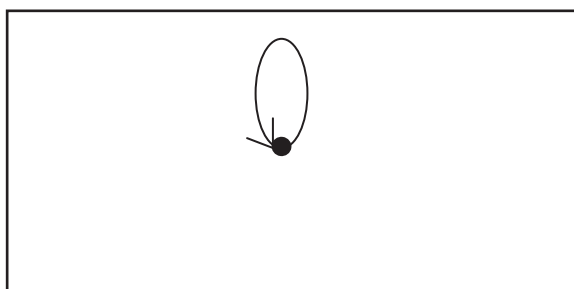


Figura 53. Red de comunicación motriz 1. Exclusiva-Estable de individuos.

La *Red de interacción de marca* no existió dado que esta red sólo tiene en cuenta las comunicaciones y/o contracomunicaciones que se tienen en cuenta para el tanteo, que en las situaciones del dominio psicomotor fueron nulas al carecer de interacción motriz.

Red de cambios de roles.

Cada participante asumió un único rol. En ningún caso hubo más de un rol, razón por la cual se siguió un tipo de red de cambio de rol fijo (Figura 54).

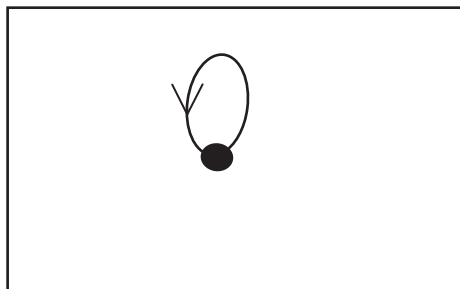


Figura 54. Red de cambio de rol fijo.

Red de cambios de subroles.

Las acciones motrices que se ejecutaron en el programa psicomotor fueron automatismos. Las situaciones problema planteadas no exigieron la toma de decisiones, de adaptaciones o cambios. Por ello, el número de subroles fue muy reducido.

3.2.1.2. La relación de los jugadores con el espacio.

El espacio en donde se realizó el programa psicomotor permaneció estable. Las características del entorno fueron previsibles e invariables, es decir, caracterizadas por la ausencia de incertidumbre con el medio físico. La mayor parte del espacio utilizado fue estándar como en el caso de las pistas de fútbol sala, minibaloncesto, minivoleibol, mini hoquey. También se utilizó una sala cubierta con materiales estándar como las espalderas, bancos suecos, colchonetas, plinton... la condición estándar del espacio favoreció en todo momento el automatismo eficaz, derivándose en prácticas con “*baja semiotricidad*”.

3.2.1.3. La relación de los jugadores con el tiempo.

El planteamiento general de las tareas motrices del programa psicomotor estuvo basado en la comotricidad alterna. Bajo este formato los estudiantes distribuidos en cuatro bancos realizaron las tareas siguiendo un orden de participación primer, segundo tercero y cuarto banco. Una vez dispuestos los integrantes del banco para actuar, 33 tareas motrices se realizaron en *comotricidad simultánea* (60%), que significa que los alumnos participaron al mismo tiempo sin establecer interacción motriz entre ellos, y 22 tareas (40%) se realizaron en *comotricidad alterna*, es decir, que en cada alumno siguió

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

un orden de participación en función de su posición en los bancos. Cada banco incluyó grupos de 6-8 estudiantes.

La finalización de las tareas motrices fue mayoritariamente sin victoria (61'8%). El resto de situaciones tuvieron en cuenta la contabilización para obtener la victoria bien por medio del sistema de tanteo por puntos, o bien, por el criterio de menor tiempo de ejecución de la tarea.

La relación de los jugadores con el tiempo estuvo muy condicionada por la corta duración de las intervenciones siendo el tiempo inferior a 15". Así, la organización favoreció un ritmo de participación rápido en la mayoría de las ocasiones con un descanso adecuado.

3.2.1.4. La relación con los objetos extracorporales.

El programa psicomotor incluyó 55 tareas motrices. En 39 ocasiones (70,9%) se utilizó el material; en tanto, que en 16 ocasiones se prescindió del uso del material. El material empleado se utilizó con diferentes objetivos: usarlo como espacio, lanzarlo, manipularlo, transportarlo...

Lógica externa.

En cada una de las sesiones el maestro dirigió un calentamiento en el que un chico y una chica marcaron la pauta de los ejercicios a realizar. Todos los ejercicios realizados se caracterizaron por la ausencia de interacción motriz: movimientos de brazos en comotricidad, carrera sin adelantar...

Dado que el espacio utilizado no permitió que todos los alumnos intervinieran al mismo tiempo manipulando el material, se optó por distribuir a los alumnos en cuatro subgrupos, y asignarle a cada uno de ellos un lugar en donde las personas que no participaban se mantuvieran brevemente en espera.

Los subgrupos designados se organizaron atendiendo a los criterios de afiliación o

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

amistad, paridad de género y comportamiento con los compañeros, premiándose la buena conducta (si un alumno manifestaba un comportamiento inadecuado se le cambiaba de grupo). Cada uno de los cuatro subgrupos de clase tuvo asignado un banco en diferentes momentos. Los cambios de subgrupos se realizaron después de cada revisión semanal. La proximidad del banco al espacio de acción permitió agilizar los cambios de participantes, posibilitando una participación con espacio de acción amplio para evitar la interacción motriz y los conflictos, así como un periodo de descanso de $\frac{1}{4}$ aceptable para el tipo de tareas motrices realizadas.

Los jugadores utilizaron el espacio de una sala cubierta de aproximadamente 150m², diferentes pistas estandarizadas (fútbol sala, minibaloncesto, minivoleibol, minihoquey) y otros espacios (pasillo lateral de 60m). La disposición espacial de los jugadores se organizó en cuatro filas durante las tareas motrices de comotricidad alterna, y en distribución libre equidistante durante las tareas motrices de comotricidad simultánea.

En las situaciones que precisaron material, siempre hubo una persona encargada de coger el material y disponerlo de forma organizada para la ejecución posterior. Una vez ubicado el material, las personas participantes del primer subgrupo se levantaron cuando les tocó el turno, cogieron el material y realizaron la actividad hasta que sonó la señal de cambio. A partir de ese momento, los alumnos participantes dejaron el material en el lugar de partida y se sentaron en su banco, manteniéndose en espera. Seguidamente, se repitió el proceso con los subgrupos restantes.

3.2.2. Programa basado en el dominio de cooperación.

En el programa sociomotor de cooperación se plantearon dos objetivos:

- participar de manera respetuosa en proyectos comunes asumiendo el rol otorgado en cada situación motriz.
- integrar a los estudiantes aislados y reforzar la cohesión del grupo.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Los contenidos utilizados pertenecieron al bloque que el currículo denomina juegos, y sirvieron para activar diferentes formas de cooperación: con y sin contacto corporal, con uno o varios roles, actuando de forma alternativa o simultánea, con o sin objetos, con o sin victoria, en situaciones con el espacio estable, mostrando confianza, estableciendo pactos o siguiendo una estrategia de grupo. Estos contenidos se desarrollaron en 54 tareas motrices, distribuidas a lo largo de ocho sesiones con una frecuencia de seis a ocho situaciones motrices por sesión.

Las tareas motrices programadas se realizaron en cooperación exclusiva, mediante la presencia de comunicación motriz, y ausencia de la contracomunicación motriz. En estas situaciones se activó el acuerdo o el pacto entre los protagonistas para que los jugadores pudieran organizarse, distribuir sus funciones y proponer algunas ideas para resolver la situación problema planteada.

Relación con los demás.

Las situaciones motrices propuestas incluyeron diferentes tipos de interacción motriz: 38 situaciones con contacto corporal (70'4%), 10 situaciones con interacción con objetos (18'5%) y 6 situaciones con una combinación de interacción corporal con objetos (11'1%).

Atendiendo al número de integrantes en las interacciones motrices se realizaron 14 tareas motrices en parejas, 20 tareas motrices en subgrupos de 3 a 8 personas, 9 tareas motrices en medio grupo y 11 tareas motrices en grupo completo.

Las situaciones motrices correspondieron a una red de comunicación motriz del tipo *I. Exclusiva-Estable de equipo*. En donde "1" indica la existencia de un grupo participante en la misma tarea; "Exclusiva" indica que únicamente mantuvieron relaciones de solidaridad. Estas relaciones de comunicación motriz no se modificaron a lo largo del juego, ya que permanecieron en su condición "Estable". La representación gráfica de la red 1-exclusivo estable de equipo varió según el número de integrantes tal y como se muestran en las figuras 55, 56, 57 y 58.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

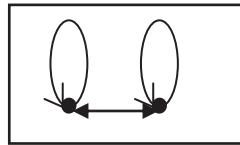


Figura 55. Red de comunicación motriz 1. Exclusiva- Estable de equipo –parejas-

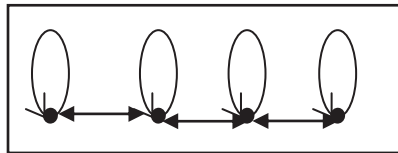


Figura 56. Red de comunicación motriz 1. Exclusiva- Estable de equipo- cadena-.

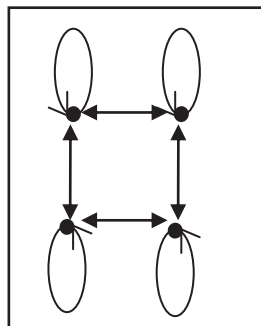


Figura 57. Red de comunicación motriz 1. Exclusiva- Estable de equipo -cuarteto en corro-.

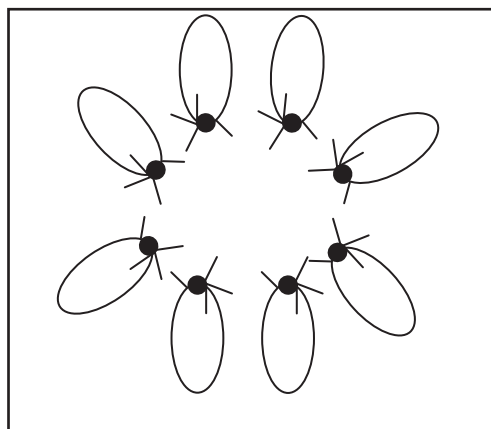


Figura 58. Red de comunicación motriz 1. Exclusiva- Estable de equipo -gran grupo.

Las tareas motrices de cooperación se realizaron sin contabilización de los

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

resultados, es decir, sin victoria. De este modo, la *Red de interacción de marca* estuvo ausente. En estas situaciones motrices todos son ganadores o perdedores en función de la consecución del objetivo de la tarea motriz.

La *Red de cambio de rol* se modificó según el número de roles de cada actividad. En 34 tareas motrices (63%) se incluyó un único rol, en donde se estableció una red de cambio de rol fijo (Figura 59).

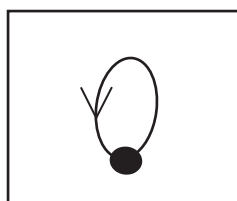


Figura 59. Red de cambio de rol fijo.

En las 20 tareas motrices restantes (37%) los participantes intervinieron asumiendo más de un rol. En estas tareas los cambios de roles se establecieron en tres formatos de la red de cambio de rol local. En el primer formato de cambio de rol, los participantes del rol 1 y 2 se permutaron los roles, sin mantenerse en el mismo rol (Figura 60). En el segundo formato de cambio de rol, los participantes que detentaron el rol “2” pudieron mantenerse en el mismo rol o cambiarse al rol “1”, en tanto, que los que detentaron el rol “1” únicamente pudieron cambiarse al rol “2” (figura 62) En el tercer formato de cambio de rol, los participantes que detentaron los roles “1” y “2” pudieron mantenerse en el mismo rol o cambiarse al otro rol” (Figura 60).

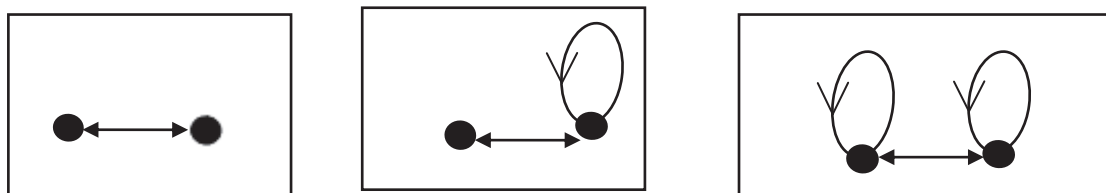


Figura 60. Red de cambio de rol local.

A partir de los roles en los que se intervino en las distintas tareas motrices se

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

activaron tomas de decisiones asociadas a posibles subroles. A lo largo del programa, las tareas motrices en las que se activó el proceso de toma de decisiones fueron 42 tareas motrices (77,8%), en tanto que el proceso de automatismo se activó, de forma minoritaria, en 12 tareas (22,2%).

La relación de los jugadores con el espacio.

Todas las tareas motrices se llevaron a cabo en un medio estable, sin incertidumbre. Las características de las situaciones son previsibles e invariables debido a que el medio físico permanece estable. El espacio estandarizado es el espacio del automatismo eficaz.

La ubicación de los estudiantes en el espacio en las tareas motrices del programa de cooperación se realizó mediante agrupaciones diversas: parejas, filas, corros y gran grupo (Figura 44, Figura 45, Figura 46, Figura 47, Figura 48, Figura 49, Figura 50, Figura 51).

La relación de los jugadores con el tiempo.

La mayoría de las tareas motrices, 46 (85,2%), se realizaron sin orden de intervención excepto en ocho (14,8%) en las que sí se produjo su inclusión. Estas tareas finalizaron sin la contabilización para obtener la victoria de los participantes. Las situaciones planteadas supusieron retos en los que el éxito o fracaso fue de todos y cada uno de los participantes.

La relación con los objetos extracorporales.

El programa de cooperación incluyó 54 actividades, de las cuales 39 se realizaron sin material alguno (72,2%). En las 15 tareas motrices restantes se utilizó material (27,8%) con objetivos diversos: usarlo como espacio, lanzarlo, transportarlo, manipularlo...

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Lógica externa.

En cada una de las sesiones el maestro dirigió un calentamiento con la colaboración de un alumno y una alumna que marcaron la pauta de los ejercicios a realizar. Estos ejercicios fueron realizados en parejas manteniendo una interacción motriz de cooperación: estiramientos, carrera cogidos de la mano...

Durante el transcurso del programa el grupo de clase se organizó en cuatro subgrupos bajo los criterios de afiliación o amistad, paridad de género y comportamiento con los compañeros, fomentándose el respeto al compañero y el cambio de pareja. Cada subgrupo de clase tuvo asignado un banco para realizar el descanso en diferentes momentos. Algunos de los integrantes de cada subgrupo cambiaron a otro subgrupo después de la revisión semanal o de forma instantánea por cuestión de seguridad.

En todo momento se favoreció la participación del máximo número de personas. Sin embargo, se limitó este número cuando la acción de un subgrupo podía alterar la de otro, o bien, cuando el desplazamiento de los jugadores y las condiciones de la situación comportaron la posibilidad de generar interferencias. A lo largo de las sesiones las situaciones en pareja fueron seguidas de las tareas motrices en cuarteto, en medio grupo y finalmente en grupo.

El uso de las tareas motrices con varios roles dentro de la misma actividad, condicionó la duración de la misma al obligar su repetición al menos dos o tres veces para respetar la igualdad de oportunidades.

El espacio utilizado por los jugadores fue una sala cubierta de aproximadamente 150m². Las inclemencias meteorológicas y la voluntad de fomentar la interacción motriz positiva en el seno del alumnado fueron dos criterios claves que justificaron la realización de las tareas motrices fuera de las pistas estandarizadas (fútbol sala, minibaloncesto, minivoleibol, minihoquey).

Además en relación a las tareas de organización y uso del material, varias

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

personas se encargaron del reparto del material a sus compañeros para la ejecución posterior. En ocasiones, los encargados fueron los del mismo grupo y en otras un representante de cada grupo.

3.2.3. Programa basado en el dominio de cooperación-oposición.

En el programa sociomotor de cooperación-oposición se plantearon dos objetivos operativos:

- Participar en las situaciones de juego haciendo un uso inteligente del espacio en cooperación y oposición.
- Respetar a los compañeros y adversario de juego y a uno mismo cuando se trata de organizarse en las tareas, apreciando el esfuerzo personal.

Los contenidos utilizados pertenecieron a los bloques que el currículo denomina “el cuerpo” y “las habilidades motrices” que sirvieron para desarrollar la orientación en las fases de cooperación y oposición; y también para ejecutar diferentes estrategias de equipo en función de las situaciones planteadas: sin compartir y compartiendo el espacio con el adversario, eliminación de jugadores, conquista de un espacio rival, desventaja en las condiciones iniciales y pensamiento en grupo. Estos contenidos se desarrollaron en 27 tareas motrices, distribuidas a lo largo de ocho sesiones con una frecuencia de cuatro a siete situaciones motrices por sesión.

Las tareas motrices programadas se realizaron con la presencia de comunicación motriz y de contracomunicación motriz. En estas situaciones se activó el componente estratégico entre los protagonistas para que los jugadores pudieran organizarse, distribuir funciones y proponer ideas para superar la oposición del equipo rival. Así, en cada uno de los roles en los que se intervino en las distintas tareas motrices se activaron tomas de decisiones asociadas a posibles subroles, siempre utilizando la estrategia de equipo, la anticipación motriz y teniendo en cuenta los factores socioafectivos.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Relación con los demás.

Las 27 situaciones motrices propuestas contemplaron diferentes tipos de interacción motriz: 21 situaciones con interacción con objetos (77,8%), 3 situaciones mixtas que resultaron de la combinación de interacción corporal y con objetos (11,1%) y otras 3 situaciones con contacto corporal (11,1%),

Las tareas se correspondieron con una red de comunicación motriz del tipo 2. *Exclusiva-Estable de equipos, o duelos de equipos.* En donde, “2.” indica que existió una relación de rivalidad entre dos equipos; “Exclusiva” se refiere a que los jugadores no pudieron ser compañeros y adversarios al mismo tiempo; “estable” supone que las relaciones entre los jugadores (comunicación motriz y contracomunicación motriz) no sufrieron modificación alguna a lo largo del juego. Los equipos estuvieron integrados por la mitad de la clase (8x8) en 17 tareas (63,0%), por subgrupos (4x4) en 6 tareas (22,2%) y por parejas (2x2) en 4 tareas (14,8%).

La *Red de interacción de marca* que prevaleció fue de tipo antagonista (88,9%). La obtención del éxito estuvo asociado a interacciones motrices de oposición (*Figura 61*).

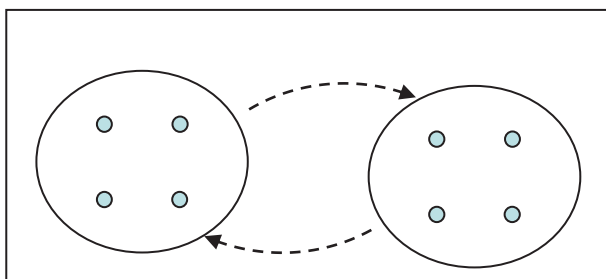


Figura 61. Red de interacción de marca exclusivamente antagonista. Ej: juego del cementerio.

Atendiendo a los distintos tipos de redes de cambio de rol, el programa de cooperación-oposición utilizó mayoritariamente red con un único rol (rol fijo) en 15 tareas motrices (55,6%). En esta red todos los jugadores participaron en las mismas condiciones (*Figura 62*).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

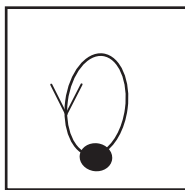


Figura 62. Red de cambio de rol fijo.

En las 12 tareas motrices restantes (44,4%) los participantes intervinieron asumiendo más de un rol con cambios de roles (red de cambio de rol local). Es decir, los jugadores pudieron asumir diferentes roles. En la mayoría de las tareas los participantes que detentaban el rol 2 pudieron mantenerse en el mismo rol o cambiarse al rol 1, en tanto, que los que detentaron el rol 1 únicamente pudieron cambiarse al rol 2 una vez finalizada la partida. Esto quiere decir que los alumnos ubicados en el mismo banco con el mismo peto pudieron intercambiarse de equipo pero siempre colaborando entre sí, mientras que con el resto de alumnado con el peto de color diferente establecieron una relación de oposición (Figura 63).

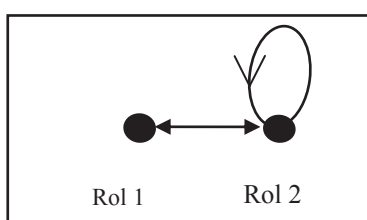


Figura 63. Red de cambio de rol local.

La relación de los jugadores con el espacio.

La relación de los jugadores con el espacio se caracterizó por la realización de tareas en las que el medio físico permaneció estable. En estas tareas el espacio fue utilizado con diferentes objetivos. En 18 tareas motrices (66,7%) se utilizó el espacio con un objetivo a alcanzar artificial y fijo; en tanto que en 9 tareas motrices (33,3%) se utilizó el cuerpo humano en movimiento.

Las 27 situaciones se desarrollaron con diferentes distancias de carga: reducida (25,9%), media (25,9%), grande (25,9%) y casi nula (22,2%).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

El espacio individual de interacción superior a los 15 m² fue utilizado en 12 tareas motrices (44,4%), el espacio de 5 m² se utilizó en 10 tareas motrices (37,0%), el de 10 m² en tres tareas motrices (11,1%) y el de 1 m² en dos tareas motrices (7,4%).

La relación de los jugadores con el tiempo.

A lo largo de todo el programa de cooperación-oposición, se buscó acentuar la rivalidad entre los equipo todas las situaciones motrices se realizaron con victoria. En ningún caso se llevó a cabo una situación motriz sin victoria, siempre hubo un ganador y un perdedor. En algún momento, cuando la resolución del juego se retrasó en el tiempo se recurrió al cambio de actividad o cambio de compañeros para darla por finalizada, concediendo la victoria al que menos había ganado hasta el momento. Así, en 15 tareas motrices (55,6%) se siguió el criterio de puntuación límite, en 10 tareas motrices (37,0%) se utilizó como tarea finalizada y en 2 tareas motrices (7,4%) se empleó el criterio mixto para finalizar el juego.

La relación con los objetos extracorporales.

El programa de cooperación-oposición incluyó 27 actividades, en la mayoría (96,3%) se utilizaron diferentes materiales con el objetivo de lanzarlo, manipularlo, transportarlo, usarlo como espacio. Y tan sólo una tarea sin material alguno.

Lógica externa.

En cada una de las sesiones el maestro dirigió un calentamiento con la colaboración de un ayudante y una ayudanta que marcaron la pauta de los ejercicios a realizar.

Durante el transcurso del programa el grupo de clase se organizó en cuatro subgrupos bajo los criterios de afiliación o amistad, paridad de género y comportamiento con los compañeros, fomentándose el respeto al compañero y el cambio de pareja. Cada subgrupo de clase tuvo asignado un banco para realizar el descanso en diferentes momentos y un color de petos.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

La confección de los duelos de equipo, se realizó en varios formatos: parejas (2x2), cuartetos (4x4), media clase (8x8). Algunos de los integrantes de cada subgrupo se reubicaron en otro subgrupo después de la revisión semanal o de forma instantánea por cuestión de seguridad. El cambio de compañero dentro del mismo banco permitió establecer relaciones más variadas.

En todo momento se favoreció la participación del máximo número de personas. Sin embargo, se limitó este número cuando la acción de un subgrupo alteró la de otro, o bien, cuando el desplazamiento de los jugadores y las condiciones de la situación aumentaron exponencialmente el riesgo de incidentes. El uso de varios roles dentro de la misma actividad demandó la presencia del cambio de rol local de forma continuada con el fin de favorecer la igualdad de oportunidades en la participación de los diferentes roles.

El espacio utilizado por los jugadores fue una sala cubierta de aproximadamente 150m² y las pistas estandarizadas (fútbol sala, minibaloncesto, minivoleibol, minihoquey).

3.2.4. Programa basado en el dominio de oposición.

En el programa sociomotor de oposición se plantearon dos objetivos:

- mejorar el control motor y el dominio corporal para superar los imprevistos generados por el adversario.
- Respetar al adversario sin menospreciarle apreciando su esfuerzo personal y el propio.

Los contenidos utilizados pertenecieron a los bloques del cuerpo y de las habilidades motrices y sirvieron para desarrollar la orientación espaciotemporal en función del rival, la meta y el material; y también para aumentar la eficacia del manejo del propio cuerpo, de un implemento y de materiales móviles. Estos contenidos se desarrollaron en 38 actividades, distribuidas a lo largo de ocho sesiones con una

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

frecuencia de cuatro a siete situaciones motrices por sesión.

Las tareas motrices programadas se realizaron en oposición exclusiva, mediante la presencia de contracomunicación motriz. Se introdujo la competición como efecto motivacional siempre respetando el esfuerzo del adversario.

Relación con los demás.

Las 38 situaciones motrices propuestas contemplaron diferentes tipos de interacción motriz: 18 situaciones con interacción con objetos (48%), 15 situaciones con contacto corporal (39%) y 5 situaciones con una combinación de interacción corporal y con objetos (13%).

La relación de los jugadores con los demás siguió la estructura de una red de comunicación motriz del tipo 2. *Exclusiva-Estable de individuos*. En donde “2” indica que hubo dos contendientes; “Exclusiva” indica que únicamente se produjo una relación de rivalidad al impedirse en todo momento las relaciones de solidaridad. Estas relaciones de contracomunicación motriz permanecieron en una condición “estable”, sin producirse ninguna modificación a lo largo del juego. Y fueron ejecutadas en todo momento por “individuos” con una interacción motriz esencial de oposición (Figura 64).

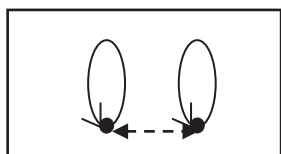


Figura 64. Red de comunicación motriz 2. Exclusiva- Estable –individuos-

La *Red de interacción de marca* utilizada fue de tipo antagónica, ya que sólo tuvo presente las contracomunicaciones. La red se mantuvo estable bajo un formato de duelo de individuos. En ningún caso la red fue inestable, lo que supuso la ausencia de situaciones motrices de uno contra todos (1xT) o todos contra todos (TxT) (Parlebas, 2001) (Figura 65).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

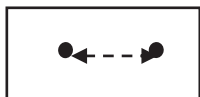


Figura 65. Red de interacción de marca exclusivamente antagonista.

La *red de cambio de roles* varió en función del tipo de duelo realizado. En los duelos de tipo simétrico la red de cambio de rol fue fijo, sin cambio alguno (Figura 66).



Figura 66. Red de cambio de rol fijo.

En tanto que en los duelos de tipo disimétrico, los roles no se modificaron durante el juego pero sí que se realizó el cambio de rol cuando se finalizó la jugada. Los participantes del rol 1 y 2 se permutan los roles, sin mantenerse en el mismo rol (Figura 67).

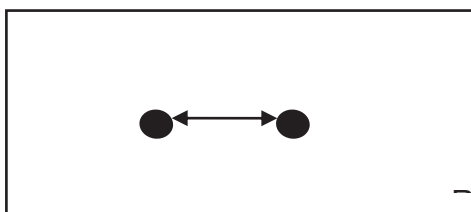


Figura 67. Red de cambio de rol local.

La red de cambio de subroles, durante el programa de oposición no tuvo en consideración la búsqueda del automatismo sino más bien fomentó la toma de decisiones en todas las tareas motrices del proceso. Para la resolución de la situación motriz los jugadores tuvieron que tomar una decisión en cuanto a su acción, respecto al material, el espacio, el objetivo a conseguir y la actuación del adversario.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

La relación de los jugadores con el espacio.

La relación de los jugadores con el espacio no presentó en ningún caso incertidumbre con el medio. El espacio fue utilizado con diferentes objetivos. Un total de 19 tareas motrices utilizaron el espacio con el objetivo de cubrir una distancia; otras 9 tareas motrices emplearon algún material como blanco a conseguir y, finalmente, otras 10 tareas motrices usaron el cuerpo del oponente como espacio humano dinámico para obtener el objetivo, siempre utilizando la anticipación motriz y teniendo en cuenta los factores socioafectivos.

Las 38 situaciones se desarrollaron con diferentes distancia de guardia: en 8 situaciones los jugadores mantuvieron una distancia casi nula, en 15 situaciones una distancia reducida, en 11 situaciones una distancia media y en 4 situaciones una gran distancia.

El espacio individual de interacción superior a 15 m² se utilizó en 15 actividades, el espacio de 10 m² se empleó en 11 actividades, y los espacios de 1 m² y 5 m² en seis tareas motrices cada uno.

La relación de los jugadores con el tiempo.

A lo largo de todo el programa de oposición, las 38 situaciones motrices planteadas precisaron algún tipo de contabilización. En ningún caso se llevó a cabo una situación motriz sin victoria. En ningún caso se llevó a cabo una situación motriz sin victoria, siempre hubo un ganador y un perdedor. En algún momento, cuando la resolución del juego se retrasó en el tiempo se recurrió al cambio de actividad o cambio de compañeros para darla por finalizada, concediendo la victoria al que menos había ganado hasta el momento.

En definitiva, en 11 tareas motrices (28,9%) se recurrió al sistema de tanteo con puntuación límite, en 3 tareas motrices (7,9%) se utilizó el tiempo límite para finalizar el juego, en 4 tareas motrices (10,5%) se empleó una combinación del tiempo límite y la puntuación límite y, finalmente, en 20 tareas motrices (52,6%) se siguió otro criterio.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

La relación con los objetos extracorporales.

El programa de oposición incluyó 38 actividades. De todas ellas, únicamente 7 tareas (18'4%) se realizaron sin material alguno. En las 31 tareas motrices restantes (81,6%) se utilizaron distintos materiales con diferentes objetivos: en 8 ocasiones (21'1%) se hizo con un objetivo de usarlo como espacio; en 10 ocasiones (26'3%) con el objetivo de lanzarlo; en 13 ocasiones (34'2%) con el objetivo de transportarlo y en ninguna ocasión (0%) con el objetivo de manipularlo.

Lógica externa.

En cada una de las sesiones el maestro dirigió un calentamiento con la colaboración de un y una ayudante. Estos alumnos marcaban la pauta de los ejercicios a realizar que fueron realizados en parejas manteniendo una interacción motriz de oposición mediante el contacto corporal.

Durante el transcurso del programa el grupo de clase se organizó en cuatro subgrupos bajo los criterios de afiliación o amistad, paridad de género y comportamiento con los compañeros, fomentándose la empatía y el respeto por el rival. Cada subgrupo de clase tuvo asignado un banco para realizar el descanso en diferentes momentos. Algunos de los integrantes de cada subgrupo se reubicaron en otro subgrupo después de la revisión semanal o de forma instantánea por cuestión de seguridad.

En todo momento se favoreció la interacción con diferentes compañeros mediante los cambios de pareja a la finalización de la partida o en el cambio de tarea. En algunas situaciones en las que las diferencias entre los rivales fueron excesivas se incorporaron normas que convirtieron el duelo simétrico en disimétrico con el fin de respetar la igualdad de oportunidades de ganar.

El espacio utilizado por los jugadores fue una sala cubierta de aproximadamente 150m² y las zonas de las pistas estandarizadas (fútbol sala, minibaloncesto, minivoleibol, minihoquey).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

La recogida del material se realizó por las dos personas encargadas incentivando la mayor rapidez y la mejor ordenación del material.

3.3. EL CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO.

La utilización del cuestionario sociométrico se orientó hacia la denominada por Moreno “*Hot sociometry*”, en donde la información relevante no estribó en los datos estadísticos sino en el tipo de relaciones que se produjeron entre los miembros del grupo de clase y en el tipo de afectación sobre la dinámica del grupo y del alumno en particular (Parlebas, 1991).

La utilización del cuestionario sociométrico como instrumento de recogida de datos comportó el cumplimiento de varias fases de trabajo: la elaboración y la administración del cuestionario, la recogida y el análisis de los datos, y la representación gráfica de la dinámica del grupo (Tabla 15).

Tabla 15. *Fases llevadas a cabo durante el pasaje del cuestionario sociométrico*

FASES DEL CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO
1. ELABORACIÓN.
2. ADMINISTRACIÓN.
3. RECOGIDA DE LOS DATOS.
4. ANÁLISIS DE LOS DATOS: ÍNDICES SOCIOMÉTRICOS Y ROLES SOCIOMOTORES.
5. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DINÁMICA DEL GRUPO.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

3.2.1. Elaboración del cuestionario sociométrico.

El cuestionario sociométrico se elaboró cumpliendo con cuatro premisas: brevedad, claridad, significación y visualidad posible.

La *brevedad* estuvo presente en el enunciado de las preguntas cortas, menos de 10 palabras. Gracias a ello, las respuestas resultaron instantáneas favoreciendo el cumplimentado del cuestionario.

La *claridad* quedó reflejada en la estructura del diseño organizado en tres apartados: El encabezado (con los datos del estudiante: el nombre del alumno, el curso y fecha de emisión, y unidad didáctica de referencia), las cuatro preguntas con instrucciones comentadas (Prefieres jugar con, prefieres no jugar con, quienes crees que prefieren jugar contigo y quienes crees que no prefieren jugar contigo) y listado con el nombre y el número de todos los alumnos del grupo de clase. En este caso, el rellenado de las respuestas se completa mediante círculos rodeando al número del alumno correspondiente.



Esta forma abreviada (Tabla 16) facilitó la identificación de los compañeros y la cumplimentación en un tiempo más breve.

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Tabla 16. Forma abreviada del cuestionario sociométrico.

NOMBRE _____				APELLIDO _____					
Nº _____		FECHA _____				CURSO 3º_		UD _____	
ELIGE A TRES COMPAÑEROS/AS									
1. PREFIERES JUGAR CON		2. PREFIERES NO JUGAR CON		3. QUIÉNES CREES QUE PREFIEREN JUGAR CONTIGO		4. QUIENES CREES QUE PREFIEREN NO JUGAR CONTIGO			
1	Alba	1	Alba	1	Alba	1	Alba		
2	Bea	2	Bea	2	Bea	2	Bea		
3	Carlos	3	Carlos	3	Carlos	3	Carlos		
4	Dídac	4	Dídac	4	Dídac	4	Dídac		
5	Edu	5	Edu	5	Edu	5	Edu		
6	Félix	6	Félix	6	Félix	6	Félix		
7	Guiu	7	Guiu	7	Guiu	7	Guiu		
8	Héctor	8	Héctor	8	Héctor	8	Héctor		
9	Iria	9	Iria	9	Iria	9	Iria		
10	Juan	10	Juan	10	Juan	10	Juan		
27	Zoraida	27	Zoraida	27	Zoraida	27	Zoraida		

NOTA: Los nombres de esta tabla no corresponden a los grupos de estudio, son ficticios.

La *significación* del cuestionario se evidenció, por un lado, en el uso de un lenguaje ajustado a la edad del alumno y, por otro, en la aplicación de los resultados del cuestionario en la organización de los subgrupos en los juegos. Además, cabe reseñar que la ordenación alfabética de los alumnos en las tablas sirvió de ayuda para su identificación.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Por último, el cuestionario se destacó por su carácter *visual*. La elaboración del cuestionario en cuatro colores facilitó la identificación de cada una de las cuatro preguntas. La distribución en tablas permitió relacionar cada número con el alumno correspondiente, y al mismo tiempo, sirvió como prueba de validación del test.

3.2.2. Administración del cuestionario sociométrico.

Las tres condiciones previas que tuvimos en cuenta al administrar el cuestionario sociométrico fueron la existencia de un grupo de clase, un período de convivencia mínimo que asegurase el conocimiento mutuo, y la predisposición del alumnado a contestar sinceramente.

Previamente a la realización del cuestionario se explicó el procedimiento de rellenado y se dejó un tiempo para aclarar las dudas. Una vez comenzado el cuestionario se creó un clima de concentración y silencio.

Al principio del curso académico tuvo lugar una reunión informativa con los padres de los alumnos en donde se informó sobre el objeto del estudio, obteniendo su total aprobación. Durante la exposición se incidió en el cumplimiento de la privacidad de los datos, y que los datos serían publicados de forma codificada con números. También, mostramos nuestro compromiso en la entrega de un informe breve al centro al finalizar el curso académico.

El cuestionario se administró en períodos de descanso. En la mayoría de los casos se efectuó en el aula ordinaria en los cinco minutos primeros del recreo. En contadas ocasiones, algunos alumnos que no asistieron el día de realización del cuestionario se vieron obligados a realizarlo durante la clase de educación física, o en otro momento de forma personal buscando un ambiente cómodo evitando en cualquier caso presentaciones solemnes. Durante el periodo de rellenado del cuestionario se prohibió cualquier tipo de comunicación entre los estudiantes velando por la privacidad de cada uno y evitando la influencia u opinión sobre el resto de los compañeros.

Para el rellenado del cuestionario sociométrico se dejó el tiempo suficiente para

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

que todos pudieran contestar sin prisas. La validación del test exigió la cumplimentación del mismo siguiendo las directrices:

- El relleno de la parte introductoria sobre los datos personales, curso, día y UD.
- La presentación y el recordatorio de los alumnos de la clase, los citados en el cuestionario.
- El recordatorio de la prohibición de la autodesignación.
- El cumplimentado de la primera pregunta mediante el redondeo de los tres números correspondientes a los compañeros designados.
- El cumplimentado de la segunda pregunta, recordando la no coincidencia con los ya designados en la primera pregunta.
- El cumplimentado de la tercera pregunta mediante el redondeo de los tres números correspondientes a los compañeros designados.
- El cumplimentado de la cuarta pregunta, recordando la no coincidencia con los ya designados en la tercera pregunta.
- Por último, la revisión de las incompatibilidades y entrega del cuestionario.

3.2.3. Recogida de datos en el cuestionario sociométrico.

La recogida de datos del cuestionario sociométrico se efectuó mediante unas matrices de transición sociométricas o sociomatrices (Parlebas, 1992). En estas sociomatrices se registraron las interacciones diádicas correspondientes a las cuatro preguntas del cuestionario en una rejilla, o cuadro de doble entrada de $(n+1)*(n+1)$, en donde $n = n^{\circ}$ de estudiantes. Es decir, en los grupos de 26 estudiantes se precisaron 27 celdas.

El cuadro de doble entrada incluyó una celda vacía situada en la parte superior izquierda. En la primera columna se ubicaron el número de alumnos que realizaron el test, de forma ordenada, comenzando por el número uno en la segunda celda de la primera columna de la izquierda. De la misma forma, en la primera fila empezando en la segunda celda de la fila superior se ubicaron los números de los alumnos designados.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

El conjunto de las celdas no numeradas incluyó un grupo de ellas sombreadas en color gris con el fin de comprobar la ausencia de autodesignaciones. Estas celdas resultaron ser las intersecciones de las filas y las columnas del mismo estudiante (1-1, 2-2, 3-3...). El resto de celdas no numeradas permanecieron en blanco hasta el momento de realizar el pasaje de los datos del cuestionario. Ver Tabla 17.

Tabla 17. *Construcción de la sociomatrix simple.*

	1	2	3	4	...27
1					
2					
3					
4					
...27					

Rellenado de la sociomatrix.

Los datos de las cuatro preguntas se volcaron en la sociomatrix. La sociomatrix incluyó una fila a la derecha para indicar el sumatorio de las designaciones recibidas por cada uno de los estudiantes respecto a la pregunta efectuada. Estos sumatorios se utilizaron con posterioridad como valores individuales para la identificación de los roles, por ejemplo, status de elecciones (Sp), -ver Tabla 18-.

Tabla 18. *Sociomatrix para el índice de popularidad (IP)*

ELECCIÓN	1	2	3	4	...27	SP
1		1				1
2	1		1		1	3
3		1				1
5					1	1
...27		1				2

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Seguidamente, se incorporó una columna para la comprobación del relleno de las tres designaciones (Ep) realizadas por cada alumno en cada pregunta (Tabla 19).

Tabla 19. Sociomatriz para el índice de popularidad (IP) con sumatorio de designaciones

	1	2	3	4	...27	SP
1		1				1
2	1		1		1	3
3		1				1
5					1	1
...27		1				2
SUMA (Ep)	3	3	3	3	3	81

El proceso anterior se repitió en cuatro ocasiones, una vez por cada una de las preguntas. Una vez finalizado el mismo proceso con las cuatro preguntas procedimos a la identificación de las respuestas de cada una de las preguntas con diferentes colores. Se utilizó el color azul para referirse a elecciones reales, el color rojo a los rechazos reales, el color violeta para las expectativas de elección y el color naranja para las expectativas de rechazo (Tabla 20).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Tabla 20. Sociomatriz para el índice de popularidad (IP) con sumatorio de designaciones

	1				2				3				4				...27				S P	S N	I R +	I R -
1					1		1										1			1	1	1	1	1
2	1		1						1								1		1		3	0	2	0
3					1		1						1		1						1	1	1	1
4									1												0	2	0	0
2 7		1			1		1														1	1	2	0
S	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	8	8	8	8
																					1	1	1	1

Una vez conocidos los valores individuales acudimos a registrar las relaciones diádicas de carácter recíproco. Para ello coloreamos la superficie de las celdas que resultaron de cada tipo de diada.

Modalidad de elección.

Diada de elección completa. Se identificó con un “1” en la primera y en la tercera casillas correspondientes al número de designaciones. El fondo amarillo en la primera y en la tercera casilla azul acompañado del fondo azul oscuro de la segunda y la

Educación las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

cuarta casilla designó la elección recíproca tanto en el bloque real como en el bloque percibido.

Alumno A	1		1	
Alumno B	1		1	

Día de elección incompleta real. Se identificó con un “1” en la primera casilla y en la tercera correspondiente al número de designaciones del alumno “A” y sólo en la primera celda del alumno “B”. El fondo amarillo en la primera casilla y el fondo morado en las tres restantes designaron la elección recíproca en el bloque real, únicamente.

Alumno A	1		1	
Alumno B	1			

Día de elección incompleta percibida. Se identificó con un “1” en la primera casilla y en la tercera correspondiente al número de designaciones del alumno “A” y sólo en la tercera celda del alumno “B”. El fondo amarillo en la tercera casilla y el fondo azul claro de las restantes casillas designaron la elección recíproca en el bloque percibido, únicamente.

Alumno A	1		1	
Alumno B			1	

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

La diada de elección simple real. Se identificó con un “1” en la tercera casilla correspondiente al número de designaciones del alumno “A” y del alumno “B”. El fondo azul oscuro de la primera casilla designó la elección recíproca en el bloque real, únicamente.

Alumno A	1			
Alumno B	1			

La diada de elección simple percibida. Se identificó con un “1” en la tercera casilla correspondiente al número de designaciones del alumno “A” y del alumno “B”. El fondo azul claro de la tercera casilla es designó la elección recíproca en el bloque percibido, únicamente.

Alumno A			1	
Alumno B			1	

Modalidad de rechazo.

Díada de rechazo completa. Se identificó con un “1” en la segunda casilla y en la cuarta correspondiente al número de designaciones de ambos alumnos. El fondo amarillo de la segunda y la cuarta casilla y el fondo rojo en la segunda y la cuarta casilla designaron el rechazo recíproco tanto en el bloque real como en el bloque percibido.

Alumno A		1		1
Alumno B		1		1

Educación las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Díada de rechazo incompleta real. Se identificó con un “1” en la segunda casilla y en la cuarta correspondiente al número de designaciones del alumno “A” y sólo en la segunda celda del alumno “B”. El fondo amarillo de la segunda, y el fondo naranja de las casillas restantes designaron el rechazo recíproco en el bloque real, únicamente.

Alumno A		1		1
Alumno B		1		

Díada de rechazo incompleta percibida. Se identificó con un “1” en la segunda casilla y en la cuarta casilla correspondiente al número de designaciones del alumno “A” y sólo en la cuarta celda del alumno “B”. El fondo amarillo de la cuarta casilla y el fondo rosa de las casillas restantes designaron el rechazo recíproco en el bloque percibido, únicamente.

Alumno A			1	1
Alumno B				1

Díada de rechazo simple real. Se identificó con un “1” en la segunda casilla correspondiente al número de designaciones del alumno “A” y del alumno “B”. El fondo rojo de la segunda casilla designó al rechazo recíproco en el bloque real, únicamente.

Alumno A		1		
Alumno B		1		

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Díada de rechazo simple percibida. Se identificó con un “1” en la cuarta casilla correspondiente al número de designaciones del alumno “A” y del alumno “B”. El fondo rosa de la cuarta casilla designó al rechazo recíproco en el bloque percibido, únicamente.

Alumno A				1
Alumno B				1

Al margen de las relaciones recíprocas se consideró relevante reflejar otros tipos de relaciones como la oposición del sentimiento, la percepción acertada de elección y la percepción acertada de rechazo.

La *oposición de sentimiento* se identificó con un “1” en la primera casilla correspondiente al número de designaciones del alumno “A” y en la segunda casilla del alumno “B”. El fondo blanco en la primera casilla del alumno “A” y en la segunda casilla del alumno “B” designó la relación de oposición en el sentimiento en el bloque real.

Alumno A	1			
Alumno B		1		

La *percepción acertada de elección* se identificó con un “1” en la primera casilla correspondiente al número de designaciones del alumno “A” y en la tercera casilla del alumno “B”. El fondo verde en la tercera casilla del alumno “B” designó el acierto en la percepción de elección.

Educación las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Alumno A	1			
Alumno B				

La *percepción acertada de rechazo* se identificó con un “1” en la segunda casilla correspondiente al número de designaciones del alumno “A” y en la cuarta casilla del alumno “B”. El fondo marrón en la cuarta casilla del alumno “B” designó el acierto en la percepción de rechazo.

Alumno A			1	
Alumno B				

La combinación de todas las relaciones queda representada a continuación en una matriz ficticia (Tabla 21).

3.2.4. Análisis de los datos de la sociomatríz.

Este apartado se desarrollará más extensamente posteriormente. La información obtenida de los cuestionarios fue analizada desde dos puntos de vista: Volumen interactivo y perspectiva grupal.

1. *Volumen interactivo.* Los datos sobre el volumen interactivo se obtuvieron directamente de las relaciones recíprocas de elección y de rechazo registradas en las sociomatríces correspondientes a las cuatro preguntas del cuestionario. El conjunto de los datos recogidos posibilitó el conocimiento del volumen total de díadas, el número de *díadas de elección y de rechazo*, el número de *díadas reales y percibidas*, y el número de *díadas completas, incompletas y simples*. También, se pudo observar de qué manera se vieron afectadas las relaciones en función del género (*relaciones entre chicas, entre chicos o mixtas*) y la procedencia cultural (*autóctonos, entre extranjeros, intercultural*).
2. *Perspectiva grupal.* La perspectiva grupal albergó la información extraída de la red de relaciones recíprocas de elección real y rechazo real de donde surgieron indicadores sobre la cohesión grupal (*ICG e IDG*), la formación de subgrupos y de conflictos (número de subgrupos, número de alumnos *en conflicto* o número de alumnos *aislados*), la conexión (la *longitud de la cadena* y el número máximo de integrantes), la *vulnerabilidad* (la máxima y la mínima), la *densidad*, e incluso la dinámica de relaciones entre los subgrupos (*la relación intragrupal, la relación intergrupal, la relación con los aislados y la relación interaislados*). Todo ello, nuevamente analizado desde el punto de vista del género y la procedencia cultural.

3.2.5. La representación gráfica de los datos extraídos del test sociométrico.

Las representaciones gráficas de las sociomatríces o sociogramas, se confeccionaron con el objetivo de facilitar la interpretación, reflejando de forma simple

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

la dinámica de relaciones del grupo. El elevado número de estudiantes (26) de cada grupo de clase incrementó notablemente la complejidad de la representación gráfica de todas las relaciones diádicas en un único grafo. Por ello, consideramos que la representación gráfica más clarificadora debiera limitarse a las relaciones que al menos tuviesen algún tipo de reciprocidad. A continuación especificaremos el formato general y los símbolos utilizados para la representación gráfica.

En algunos estudios, el formato general para la representación de los datos del cuestionario sociométrico ha sido en forma de diana. Desde la propuesta de tres dianas concéntricas propuesta para representar los diferentes roles (Northway, 1940), a las propuestas con “*n*” dianas concéntricas, siendo “*n*” el número de elecciones del alumno más popular, la representación gráfica ha resultado poco clarificadora para grupos de alumnos superiores 20 personas.

La representación en forma de diana es muy espectacular, sin embargo, visualmente no permite diferenciar con claridad la formación de grupos, y precisa un esfuerzo de abstracción para reconocer la jerarquía en el grupo. Además, en el caso de agrupar en la misma representación la percepción de elección y la elección real, el cruce de flechas impide diferenciar con claridad las agrupaciones.

En nuestro estudio, optamos por un formato basado en dos ejes: vertical y horizontal. El eje vertical lo empleamos para prevalecer el valor de la jerarquía, establecida por los valores del índice de popularidad (IP) basado en el número de elecciones recibidas. El eje horizontal, por su parte, nos sirvió para diferenciar con claridad los conflictos, utilizando como valor de referencia el índice de antipatía (IA), basado en el número de rechazos recibidos. Así, los alumnos con mayor popularidad fueron ubicados en la zona alta; los alumnos olvidados en la zona baja; los alumnos no rechazados más a la derecha; y los alumnos más rechazados a la izquierda. Siempre teniendo en cuenta que cada grupo se sitúa en una zona próxima para mostrar con más claridad, las relaciones entre grupos y con los aislados. Una vez ubicados todos los alumnos en el plano establecimos una diferenciación entre la representación gráfica de la modalidad de elección y la modalidad de rechazo (Figura 68).

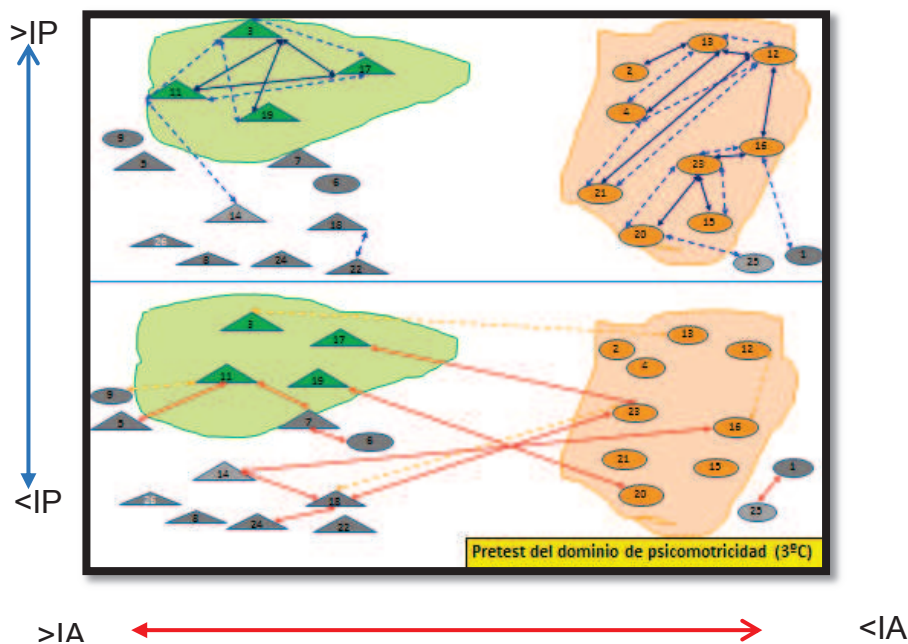


Figura 68. Representación gráfica diferenciada de las diadas en función de las modalidades de elección (parte superior) y rechazo (parte inferior).

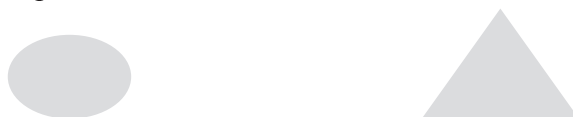
3.2.6. Símbolos en la representación gráfica.

Los símbolos utilizados para la representación de la dinámica del grupo se basaron en tres aspectos: 1. El alumno. 2. La diada. 3. La agrupación.

La representación del alumno.

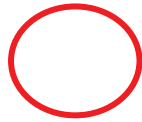
Cada alumno se identificó con un número aleatorio. En nuestro estudio se diferenciaron los alumnos en función del género y la cultura.

El género. La condición de género se representó mediante la forma, en donde el círculo se utilizó para identificar a las chicas y el triángulo para los chicos, cada uno con su número correspondiente.



Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

La cultura. La condición de alumno procedente de diferente cultura se diferenciò mediante una línea de color rojo en el contorno de la figura.

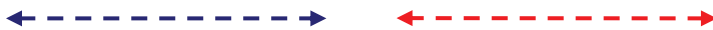


La representación de la díada.

La representación de las díadas se basò en líneas con flechas de diferentes colores. Así, la díada completa se identificò con una doble flecha unida por dos líneas separadas. Siendo el fondo de color azul para las elecciones y de color rojo para los rechazos.



La díada incompleta de elección se compuso de una línea con doble flecha y una línea de otro color con una flecha. En los casos de díadas incompletas reales se traza una línea discontinua de color azul oscuro con doble flecha para representar las elecciones y de color rojo para los rechazos.



Las díadas incompletas percibidas se representaron con una línea continua de doble flecha de color azul claro para las elecciones y de color naranja para los rechazos.



Las díadas reales simples de elección se representaron con una delgada línea continua de color azul oscuro con doble flecha, y las díadas reales simples de rechazo se representaron con una delgada línea continua de color rojo con doble flecha.



Las díadas reales simples de elección se representaron con una delgada línea discontinua de color azul claro con doble flecha, y las díadas reales simples de rechazo

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

se representaron con una delgada línea discontinua de color naranja con doble flecha.

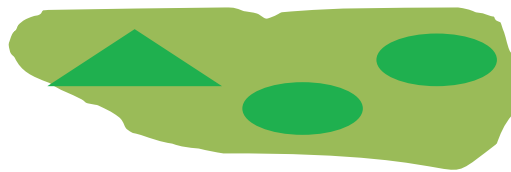


La representación de las agrupaciones.

La pertenencia de los estudiantes a un determinado subgrupo se identificó mediante el relleno de los triángulos o círculos con diferentes colores (azul, verde, amarillo...). La no pertenencia a un grupo se registró en el rol de “aislado” de color gris.



La delimitación de los integrantes de un subgrupo se representó mediante una figura no geométrica de mismo color identificativo del subgrupo en un tono más suave. A continuación representamos el subgrupo verde formado por un chico y dos chicas.



4. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos que se presentan a continuación han sido obtenidos a partir del cuestionario sociométrico (capítulo 3, p. 80). El cuestionario ha sido realizado en dos momentos educativos diferentes que han sido ubicados con anterioridad y posterioridad a cada uno de los cuatro programas educativos que han formado parte del estudio. En este sentido, la comparación de los resultados obtenidos en el postest respecto a los del pretest permite valorar la evolución de la dinámica del grupo de clase (Figura 69).

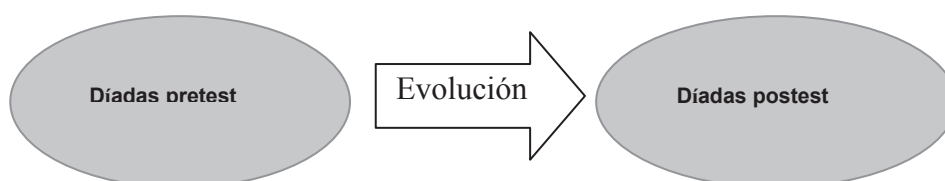


Figura 69. Evolución de las díadas durante el programa educativo de la unidad didáctica.

El análisis de los datos desde la perspectiva diádica tiene su punto de partida en la consideración de la díada como la unidad básica de análisis siguiendo el pensamiento Moreniano. Se entiende por díada el conjunto de relaciones que unen a dos personas, teniendo en cuenta que una relación diádica puede producirse en un único sentido (relación unívoca de BA o de AB), o bien, de forma simultánea en ambos sentidos (relación recíproca AB), dando lugar a las tres manifestaciones de díada mostradas en la Figura 70 (Parlebas, 1992, p.84).

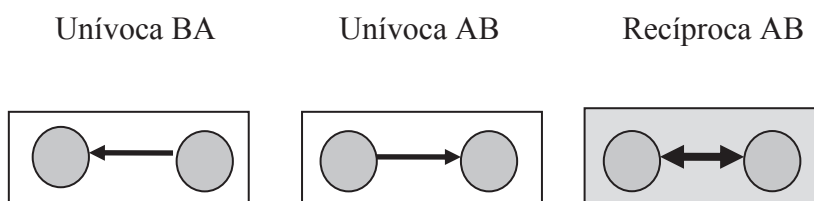


Figura 70. Tres manifestaciones de díada según el sentido de la relación.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

En el presente estudio prestaremos atención a las díadas basadas en una relación de tipo recíproca, puesto que gozan de menor vulnerabilidad y mayor consistencia que las relaciones simples o unívocas. Las relaciones recíprocas manifiestan el tipo de afecto entre dos personas, pudiendo ser positiva como en el caso de las díadas de la modalidad de elección (azul), negativa como en las díadas de la modalidad de rechazo (rojo), o neutra como en las díadas de la modalidad de indiferencia (gris) tal como se indica en la figura 73. A lo largo del análisis centramos la atención en las modalidades de elección y de rechazo, dejando al margen las correspondientes a la modalidad de indiferencia (Figura 71).

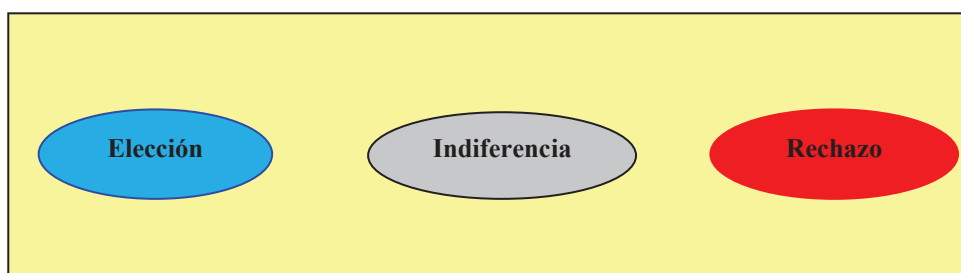


Figura 71. Modalidades de díadas.

Los resultados obtenidos del cuestionario sociométrico ofrecen dos tipos de información: 1. *Volumen interactivo*, información general sobre el volumen total de las díadas; 2. *Perspectiva grupal*, información sobre el grado de cohesión y disociación del grupo, las configuraciones sociométricas y la dinámica del grupo.

4.1. VOLUMEN INTERACTIVO

El volumen interactivo incluye cuatro tipos de información: 1. Número total de díadas con algún tipo de relación recíproca; 2. Número de díadas recíprocas en las modalidades de elección y de rechazo; 3. Número de díadas según la tipología (Tabla

22).

Tabla 22. Tipos de información sobre el volumen interactivo.

VOLUMEN INTERACTIVO					
1. Totalidad de díadas					
2. Díadas por modalidad: elección y rechazo					
Modalidad de elección			Modalidad de rechazo		
3. Díadas por tipo de díada.					
Completa	Incompleta real	Simple real	Completa	Incompleta real	Simple real
	Incompleta percibida	Simple percibida		Incompleta percibida	Simple percibida

4.1.1. Totalidad de díadas.

La evolución del número total de las díadas es un indicador que permite conocer la tendencia del volumen interactivo en los grupos de clase y las diferencias establecidas entre los mismos. El valor de la evolución del conjunto de las díadas se obtiene a partir de la diferencia entre el sumatorio de las díadas de la modalidades de elección (*Sum el*) y las díadas de la modalidad de rechazo (*Sum re*) del pretest y el del postest. Cuando el valor es positivo, indica un aumento del volumen interactivo, y cuando el valor es negativo, supone un descenso del volumen.

$$\text{Evolución} = [(Sum\ el) + (Sum\ re)\ \text{postest}] - [(Sum\ el) + (Sum\ re)\ \text{pretest}]$$

4.1.1.1. Evolución de las díadas de elección y de rechazo.

El conjunto total de las díadas de las modalidades de elección y de rechazo sirve

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

de indicador para la obtención de la evolución de las díadas de elección (*Ev. Elec*) y de rechazo (*Ev. Rec*).

Ev. Elec = Díadas de elección posttest – Díadas de elección pretest

Ev. Rec = Díadas de rechazo posttest – Díadas de rechazo pretest

4.1.1.2. Evolución del tipo de díadas.

El tipo de díadas que se pueden establecer entre dos alumnos se confecciona a partir de la combinación de la perspectiva real (díadas reales) y la perspectiva percibida (díadas percibidas) en las modalidades de elección y de rechazo. La evolución de los distintos tipos de díadas aporta una información esencial sobre el grado de conexión (en las díadas de elección) o sobre el grado de desconexión de los grupos de clase (en las díadas de rechazo).

La conexión de dos personas es máxima cuando comparten reciprocidad de elección tanto desde la perspectiva real como percibida (Díada de elección completa), en cambio es mínima cuando la conexión se reduce a una simple reciprocidad de elección real (Díada simple percibida de elección) –ver figura 72-..

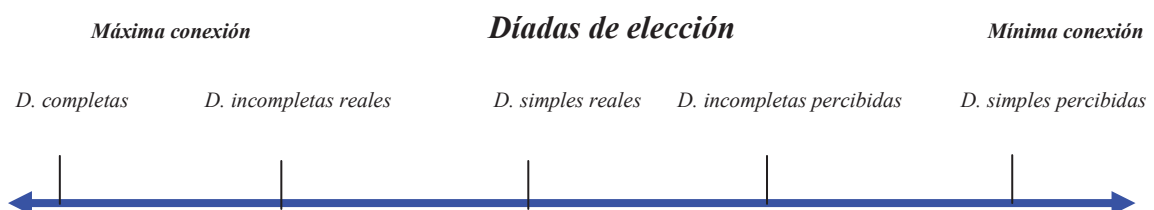


Figura 72. Gradiente de conexión.

La desconexión de dos personas es máxima cuando comparten reciprocidad de rechazo tanto desde la perspectiva real como percibida (Díada de rechazo completa), en cambio es mínima cuando la desconexión se reduce a una simple reciprocidad de rechazo real (Díada simple percibida de rechazo) -ver figura 73-.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

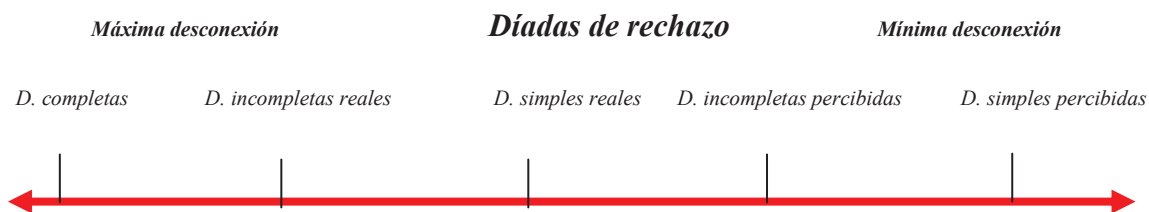


Figura 73. Gradiente de desconexión.

4.2. ANÁLISIS DE DATOS SEGÚN LA PERSPECTIVA GRUPAL

La perspectiva grupal recoge los resultados referidos al nivel de cohesión del grupo de clase en general, a la estructura de los subgrupos y a la dinámica generada en el seno del grupo de clase -ver Tabla 23-.

Tabla 23. Apartados desde la perspectiva grupal

PERSPECTIVA GRUPAL		
Cohesión del grupo de clase	Estructura de los grupitos	Dinámica del grupo de clase

4.2.1. Cohesión del grupo de clase.

Las reciprocidades de elección y de rechazo son referentes básicos para conocer el estado de cohesión o de disgregación del grupo. El recuento de las díadas reales a nivel grupal permite obtener dos indicadores: 1. Índice de cohesión grupal. 2. Índice de disociación grupal (apartado B) –ver Tabla 24-).

Tabla 24. Apartados de análisis de la cohesión del grupo.

PERSPECTIVA GRUPAL	
COHESIÓN DEL GRUPO DE CLASE	
Índice de cohesión (ICG)	Índice de disociación (IDG)

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

4.2.1.1. Índice de cohesión grupal –ICG-

En la modalidad de elecciones, el *Índice de Cohesión Grupal –ICG* se obtiene a partir del cociente entre el número total de díadas recíprocas reales de elección y el resultado derivado del producto del número de alumnos a designar (n-1) con el número de opciones de designación (3), tal y como indica la siguiente fórmula:

$$\text{ICG} = \text{N}^\circ \text{ total de díadas reales de elección} / (\text{n}-1) \times 3$$

Siendo “n” el número de alumnos del grupo.

4.2.1.2. Índice de disociación grupal -IDG-

En la modalidad de rechazos, el *Índice de Disociación Grupal –IDG* se extrae del cociente entre el número total de díadas recíprocas reales de rechazo y el resultado del producto entre el número de alumnos a designar (n-1) con el número de opciones de designación (3), tal como se indica en la siguiente fórmula:

$$\text{IDG} = \text{N}^\circ \text{ total de díadas reales de rechazo} / (\text{n}-1) \times 3$$

Siendo “n” el número de alumnos del grupo.

4.2.2. La dinámica de los subgrupos.

En el seno del grupo de clase cabe diferenciar la dinámica que se deriva de las díadas de elección real de la que se genera con las díadas de rechazo real. Las díadas de elección real y rechazo real facilitan la obtención de indicadores sobre: 1. El número de subgrupos, el número de alumnos aislados y el número de alumnos en conflicto. 2. La dinámica en los focos de díadas.

4.2.2.1. Los subgrupos, los alumnos aislados y en conflicto.

El número de subgrupos es un indicador que permite conocer la evolución del grupo de clase en cuanto a la formación y/o disgregación de los subgrupos, así como la

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

evolución de la integración o aislamiento de los alumnos. Recordamos que un grupo está representado por un fondo de color sobre el cual se concentran los integrantes del mismo y sus relaciones de elección real. En cambio los aislados quedan aislados con su color original (gris) Así, a continuación se observan tres subgrupos y un alumno aislado (Figura 74).

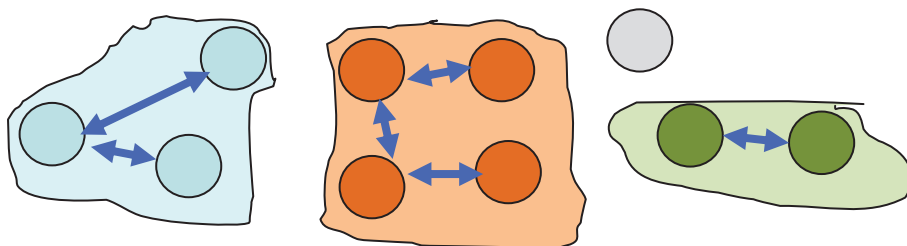


Figura 74. Número de subgrupos y número de alumnos aislados.

Las díadas de rechazo real sirven de indicador para conocer el grado de disociación del grupo. Sin embargo, los conflictos individuales se reflejan en aquellos alumnos que reciben alguna díada de rechazo real. En este sentido, será útil el índice de conflictividad (*i.conf*) obtenido a partir del número de alumnos que detentan díadas de rechazo real. En la figura siguiente se observan seis alumnos involucrados en un conflicto (Figura 75).

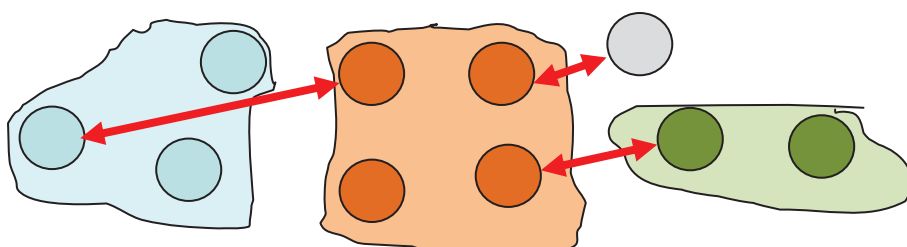


Figura 75. Número de alumnos en conflicto.

4.2.2.2. La dinámica en los focos de díadas.

La evolución de las díadas de elección real y de rechazo real ofrece una dinámica singular en los grupos de clase. La presencia de varios subgrupos y aislados en los grupos de clase, sugiere la estructuración de las relaciones (elección o rechazo) en

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

función de cuatro focos de interacción:

- *Díadas intragrupalas.* El indicador para este foco es el número de díadas (elección o rechazo) que se producen entre los miembros del mismo subgrupo (Figura 76).

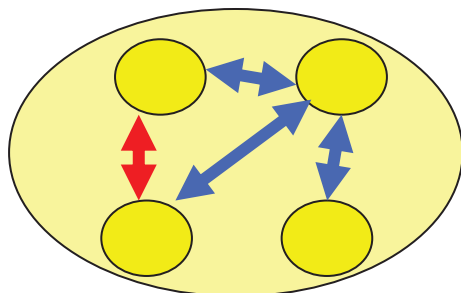


Figura 76. Foco de díadas intragrupalas.

- *Díadas intergrupales.* El indicador para este foco es el número de díadas (elección o rechazo) que se producen entre los miembros de diferente subgrupo. (ver Figura 77). Cabe mencionar que la díada de elección ha de ser percibida y no real.

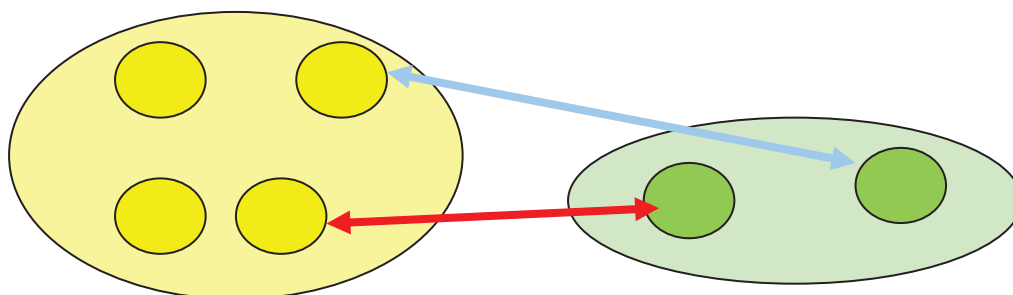


Figura 77. Foco de díadas intergrupales.

- *Díadas con aislados.* El indicador para este foco es el número de díadas (elección o rechazo) que se producen entre los miembros de los subgrupos y los aislados (ver Figura 78).

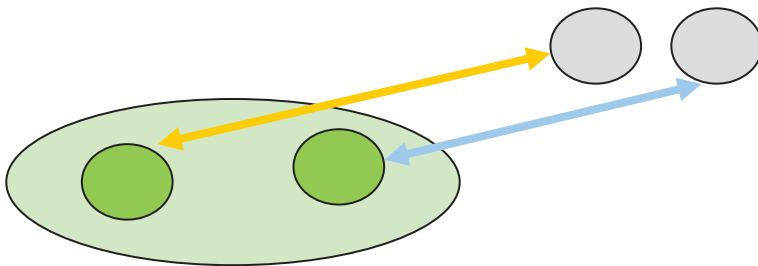


Figura 78. Foco de díadas desviadas hacia los asilados.

- *Díadas interaislados*. El indicador para este foco es el número de díadas (elección o rechazo) que se producen entre los aislados (Figura 79).

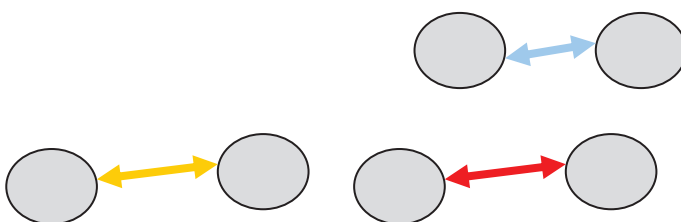


Figura 79. Foco de díadas interaislados.

4.2.3. La estructura de los subgrupos.

La representación gráfica de los datos del cuestionario sociométrico permite conocer la estructura de los subgrupos y la obtención de los siguientes indicadores: 1. La composición de los subgrupos. 2. La conexión en cadena. 3. La vulnerabilidad. 4. La densidad.

4.2.3.1. La composición de los subgrupos.

El *número de alumnos del subgrupo*, sirve como indicador de la capacidad de convocatoria de cada subgrupo. Se considera que un subgrupo formado por un número “n” de miembros, es un subgrupo de orden “n”. De tal manera que la mínima expresión del subgrupo es la pareja o subgrupo de orden “2”, y la máxima expresión es el grupo de clase al completo o subgrupo de orden “n”. Este indicador permite establecer la distinción entre grupos numerosos y grupos reducidos, y conocer la extensión del grupo con mayor número de miembros. A continuación mostramos un grupo de 10 miembros

(Figura 80).

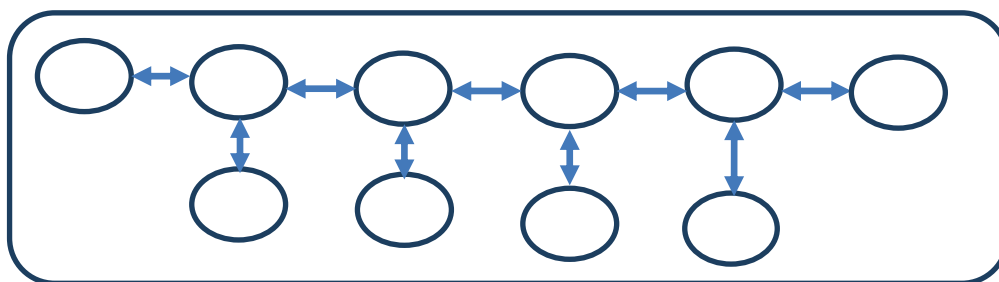


Figura 80. Número de díadas del subgrupo más numeroso.

4.2.3.2. La conexión en cadena.

La longitud de la cadena de relaciones del subgrupo, indica el número de díadas encadenadas por los alumnos que conforman un subgrupo. Así, un subgrupo de cinco alumnos si la secuencia es A-B-C-D-E, la longitud de la cadena es de 4 díadas. El valor mínimo de la cadena es una díada cuando se trata de dos alumnos (A-B) y el valor máximo se corresponde con “n-1”, siendo n el número de alumnos del grupo de clase. Este indicador permite conocer el número k de díadas que pueden englobarse en una cadena de relaciones, sin contar las díadas secundarias asociadas a la cadena principal. Así, en el grupo de diez alumnos tiene una cadena principal con una extensión máxima de seis díadas, debido a que tres de los alumnos se agregan a la cadena (Figura 81).

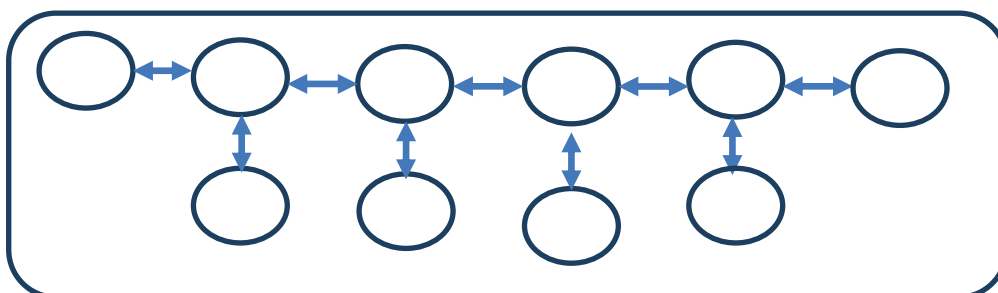


Figura 81. Número de díadas que forman parte de la cadena más larga.

4.2.3.3. La vulnerabilidad del grupo de clase.

La vulnerabilidad de un grupo se manifiesta cuando faltan alumnos en clase. En estas circunstancias los grupos de clase que contengan más alumnos con una única díada de elección real son muy vulnerables, en cambio, aquellos que presenten alumnos

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

con varias díadas se mostrarán más compactos (Figura 82).

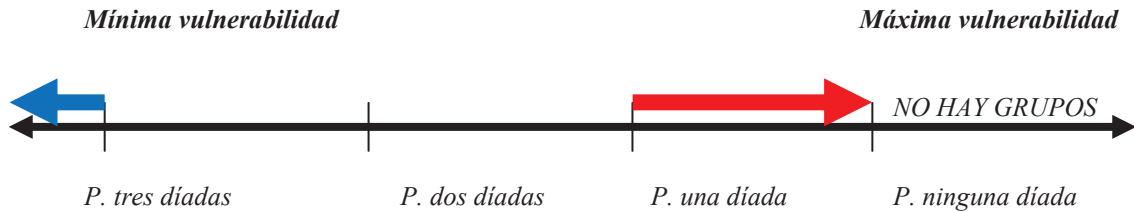


Figura 82. Gradiente de vulnerabilidad.

Así, la condición de vulnerabilidad máxima se asocia al cociente entre el número de alumnos con una única díada de elección (t) y el número total de alumnos del grupo de clase (n)

$$IVuln_{M\acute{a}x} = t / n$$

Siendo “n” el número de alumnos del grupo.

Por el contrario, la condición de vulnerabilidad mínima se asocia al cociente entre el número de alumnos con tres díadas de elección (u) y el número total de alumnos del grupo de clase (n)

$$IVuln_{m\acute{i}n} = u / n$$

Siendo “n” el número de alumnos del grupo.

4.2.3.4. La densidad.

El concepto de densidad difiere del de cohesión en la muestra a la que se refiere. Mientras el cálculo del índice de cohesión tiene como referencia al grupo de clase, la densidad se refiere estrictamente a los subgrupos conectados mediante una díada de elección. A este nivel se puede destacar la densidad media de todos los subgrupos y la densidad máxima de un subgrupo en particular.

El indicador de la *Densidad media* relaciona el número de díadas de elección real

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

compartidas por los integrantes de los subgrupos (m) con el número máximo de díadas de elección real que se pueden establecer entre ellos ($3(n-p-1)$).

$$I \text{ Den.} = \frac{m}{3(n-p-1)}$$

Siendo $n = n^\circ$ de alumnos del grupo de clase.

$p = n^\circ$ de alumnos aislados.

El indicador de la *Densidad máxima* (*I. Den. Máx*) se refiere al valor de densidad máximo obtenido por un subgrupo. El cálculo se obtiene del cociente entre el sumatorio de díadas de elección real compartidas por los integrantes de un subgrupo (m') con el número de díadas de elección real que se pueden establecer entre sus miembros ($3(n'-1)$).

$$I \text{ Den Máx.} = \frac{m'}{3(n'-1)}$$

Siendo $n' = n^\circ$ de alumnos del subgrupo.

4.2.4. Las díadas en función de la diversidad.

En cada grupo de clase se congregan una diversidad de alumnos cuyas características personales les otorgan unos roles diferenciados en función de tres variables: género, cultura y estatus social.

4.2.4.1. El género.

En los grupos de clase cohabitan alumnos de ambos sexos. En los resultados estableceremos tres tipos de díadas:

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- *intergénero*, díadas de reciprocidad real, de elección o rechazo, entre un chico y una chica.
- *intragénero masculino*, díadas de reciprocidad real, de elección o rechazo, entre dos chicos.
- *intragénero femenino*, díadas de reciprocidad real, de elección o rechazo, entre dos chicas.

4.2.4.2. La procedencia cultural.

En los grupos de estudios se congregaron alumnos de diferentes culturas. Las relaciones establecidas entre los alumnos de clase permiten reconocer cuatro indicadores clave:

- *Entre extranjeros*: Díadas entre alumnos extranjeros, con una cultura diferente a la autóctona.
- *Autóctonos*: Díadas entre alumnos españoles con la cultura autóctona (catalana o castellana).
- *Intercultural*: Díadas que se producen entre los alumnos españoles (cultura autóctona) y los extranjeros (otra cultura).

4.2.4.3. El estatus social.

Los resultados obtenidos en el cuestionario sociométrico muestran unos valores de aceptación y de rechazo para cada alumno. En función de los datos combinados de las elecciones (IP) y los rechazos (IA), algunos autores se han identificado cinco tipos de estatus social: popular, rechazado, controvertido, normal, e ignorado (Coie & Dodge, 1983; Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982; Newcomb & Bukowski, 1983). Los valores de referencia que se han tomado para la identificación de los diferentes tipos de estatus social son los siguientes:

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- *Popular* (IP>5; IA <4)
- *Controvertido* (IP>3; IA >5)
- *Rechazado* (IP<4; IA >5)
- *Normal* (IP>1<6; IA >1<6)
- *Ignorado* (IP<2; IA<2)

5. CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN: CRITERIOS DE CREDIBILIDAD

El presente investigación de tipo casi-experimental contempla por un lado la información de tipo cuantitativa con el número de aceptaciones, rechazos y percepciones de elección y de rechazo extraídos del cuestionario realizado por los alumnos, así como diferentes indicadores que surgen de estos datos; y, por otro, la información cualitativa que mediante un enfoque interpretativo describe el tipo de relaciones que se establecen en el subgrupo –estrella, cliqué, racimo) (Parlebas, 1992). Dado que nuestro estudio prioriza un enfoque interpretativo, valoraremos la calidad de la investigación en función de los siguientes cuatro aspectos: *credibilidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad* (Guba & Lincoln, 1981).

5.1. CREDIBILIDAD

El término credibilidad, propuesto como alternativa al concepto de validez interna, se refiere al grado de confianza que se deposita en los procedimientos y en los resultados obtenidos por el investigador (Rodríguez-Gómez, Gil-Flores & García-Jiménez, 1996). Los procedimientos adoptados se ajustaron, en todo momento a las condiciones laborales del maestro y al protocolo de la investigación, comentado anteriormente. El gran número de actividades realizadas dentro y fuera del centro, en donde los alumnos comparten experiencias con otras personas, justificó la limitación del fenómeno a estudiar, a aquellas relaciones establecidas durante el juego, únicamente, por los compañeros del grupo de clase, en el área de educación física. De esta manera el universo de las posibles opciones de relaciones se redujo a la lista de clase, descartando la autodesignación.

A pesar de estas indicaciones, algunos alumnos necesitaron conocer la utilidad del cuestionario para cumplimentarlo debidamente (Maisonneuve, 2002). Con el fin de despejar las dudas del alumnado sobre el estudio, el maestro explicó el funcionamiento del mismo “*Durante el próximo mes realizaremos un trabajo de este tipo (dominio...)*,”

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

que tiene un objetivo (...) y para ello nos tenemos que agrupar de diferentes maneras. A todos nos gusta jugar más con unas personas que con otras. El conocimiento de vuestras preferencias me permitirá satisfaceros facilitando vuestras relaciones lo máximo posible". Con esta aclaración las designaciones de elección se realizaron con fluidez. Sin embargo, las de rechazo precisaron otro matiz. Los alumnos más tolerantes no apreciaron la necesidad de seleccionar a tres personas en sus rechazos, en primera instancia. En este sentido se comentó que *"...Todos los alumnos jugarán, en un momento u otro, con los demás compañeros, pero me gustaría que jugaseis a gusto. Para ello, necesito conocer con qué personas os gusta jugar menos. Con esta información, trataré de gestionar las relaciones para que juguéis el máximo tiempo posible con vuestros compañeros más apreciados".*

El primer aspecto que otorga credibilidad a los datos extraídos se refiere al formato de rellenado del cuestionario. Tradicionalmente, la obtención de los datos del cuestionario sociométrico ha dependido en múltiples ocasiones de la capacidad interpretativa del investigador sobre el dato. En ocasiones, los cuestionarios presentaban dificultades en la grafía que complicaban la identificación del sujeto de análisis, en otras directamente no completaban la respuesta, o incluso se citaban otras personas ajenas al grupo.

En el mismo sentido, el segundo aspecto se refiere a las incompatibilidades, un alumno no puede elegir y rechazar a la misma persona. Según el procedimiento el alumno una vez rellenado el cuestionario tuvo que revisarlo comprobando que las respuestas en la primera pregunta (elección) no coincidieran con la segunda (rechazo), y no hubiera autodesignaciones. Durante el rellenado y al finalizar el maestro se ocupó del cumplimiento. A lo largo de todo el proceso, se fue recordando el protocolo, y queda constatado que todos los cuestionarios posibles fueron válidos.

El tercer aspecto a destacar es la mortalidad de la muestra. A este respecto, las relaciones interpersonales se consideraron como un fenómeno extraordinariamente dinámico. En el centro fue habitual la salida de alumnos inmigrantes a sus países de origen en periodos cortos y la incorporación de nuevos alumnos. Sin embargo, durante

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

el período analizado únicamente se sucedió una pérdida de un alumno en un grupo y una incorporación en otro grupo.

El cuarto aspecto a destacar en el procedimiento se refiere al nivel de cohesión del grupo. El protocolo de la investigación contempló un período de adaptación necesario para la estabilización de las relaciones interpersonales en el grupo de clase. Una vez cumplido este período de adaptación se llevó a cabo el primer pasaje del cuestionario, salvo en los dos casos comentados anteriormente.

El quinto de aspecto está relacionado con la veracidad de las respuestas de los alumnos. El maestro hizo uso de la triangulación de datos, mediante la comprobación de las respuestas del cuestionario con la observación de algunas de las sesiones de cada unidad. En algún caso anecdótico durante el comienzo de la unidad se entrevistó al alumno para resolver las dudas, confirmando nuevamente su decisión inicial.

El sexto y último aspecto corresponde a la interpretación de los datos, que ha sido tratada en base al nivel de cohesión del grupo, el tipo de dominio de acción motriz de la unidad didáctica, y los criterios sociométricos del volumen interactivo, la perspectiva del grupo, así como la perspectiva de género y procedencia cultural.

5.2. APLICABILIDAD

El presente estudio se diseñó con el objetivo de ser aplicado por cualquier maestro, entrenador o gestor de recursos humanos, en cualquier contexto. Dada la condición de estudio de casos no resulta apropiado considerar la generalización de los resultados. Sin embargo, desde un planteamiento interpretativo podemos aspirar a que dichos resultados sean transferibles, por lo menos, a otros contextos educativos similares (Angulo, F. en Martínez J.B. 1990, 95).

Entendemos por contexto similar aquel en donde el maestro de EF plantea unas tareas motrices de un dominio motriz determinado para producir unos efectos acordes con los objetivos planteados (Larraz, 2002, 2004; López Pastor, 2009). En este sentido,

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

somos conscientes que el incremento o la reducción del número de horas dedicadas pueden alterar en cierta medida los resultados. Por otro lado, la realidad escolar habitual del docente extrañamente permite realizar una experiencia de carácter intensiva (Parlebas, 1984) razón por la cual consideramos imprescindible acomodarnos a las condiciones habituales del docente en el aula, tal y como se han llevado a cabo en otros estudios (e.g. Camerino, 1999; Garaigordobil, 1996; Garaigordobil, 2004; Garaigordobil & Fagoaga, 2006a)

5.3. CONSISTENCIA

A la hora de valorar la consistencia de nuestro estudio, conviene recordar que las relaciones interpersonales representan un fenómeno dinámico sometido a continuos cambios. La valoración de la consistencia del estudio, pretende evaluar el grado de relación entre los procedimientos de recogida y análisis de datos y las conclusiones obtenidas (Rodríguez-Gómez et al., 1996). Los valores óptimos se obtienen dando constancia a los datos.

La constancia en los datos es sinónimo de estabilidad, y por ende, un mayor grado de fiabilidad. La fiabilidad queda expresada por el coeficiente de correlación (Ebel, 1965) a partir de la comparación de los valores de una prueba realizada por el mismo grupo en momentos diferentes (Del Rincón, Arnal, Latorre, & Sans, 1995, p. 54) a modo de réplica (test-retest). La estabilidad de las puntuaciones sociométricas ha sido evaluada generalmente a través de sucesivas administraciones de los test a intervalos que van desde algunos días a varios años (test-retest) (Bukowski & Newcomb, 1984; Cillessen, Bukowski, & Haselager, 2000). Durante nuestro estudio se replicó el mismo proceso de intervención con tres grupos para cada uno de los cuatro programas educativos realizados. Según Hartup (1983), la estabilidad depende de múltiples factores: el intervalo de tiempo, el tipo de procedimiento, la edad de la muestra, el nivel de adaptación, las puntuaciones sociométricas...

5.3.1. El intervalo de tiempo.

La estabilidad resulta inversamente proporcional al paso del tiempo. El coeficiente disminuye conforme aumenta los períodos de observación. Bjersted (1955), menciona un estudio de Moreno con una estabilidad del $.70 - .80$ después de meses, que desciende a $.50$ después de 2 años. En una muestra de alumnos de primaria (9-12 años), Roff et al (1972) recogieron una correlación de $.50$ en las nominaciones positivas después de un año, y de $.40$ después de 3 años.

Un estudio realizado (Bastin, 1965) con 200 alumnos en diferentes periodos muestra una correlación positiva $.92, .96, .93$ correspondientes a tres momentos diferentes del estudio. En esta circunstancia la memoria puede ser una variable contaminante. Aunque también se puede discutir de la vigencia de las relaciones interpersonales. En la comparación de un intervalo de tres meses la correlación oscila entre el $.81$ y el $.88$. En otros estudios longitudinales (Northway, 1940) la correlación entre elecciones socio-métricas repetidas al cabo de 8 semanas arrojaron valores entre $.76$ y $.89$; sin embargo, desciende a una correlación de $.60$ en intervalos de más un año.

En nuestro estudio se ha realizado la prueba de pares con los datos obtenidos por los tres grupos (G1, G2, G3), en momentos diferentes a lo largo del curso (antes y después de las unidades didácticas 2, 4, 5 y 7). La correlación obtenida por los grupos a lo largo de los programas en el grupo G1 ha sido de $0,75-0,78$; en el grupo G2 de $0,80-0,82$; en el grupo G3 de $0,75-0,77$, para un programa de seis meses.

5.3.2. El procedimiento.

La estabilidad varía en función de los diferentes procedimientos utilizados: la comparación de pares, las escalas de calificación y la nominación.

El sistema de comparación de pares alcanza una correlación del $.75$ en un estudio realizado con alumnos de la etapa infantil, en un período de una semana (Vaughn & Waters, 1981).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Las escalas de calificación obtienen correlaciones test-retest de entre *.74* y *.81* con preescolares, en intervalos de 4 semanas. En otro estudio, se utilizó la escala de calificación encontrándose una estabilidad entre moderada y baja, para un intervalo de 5 meses (Asher & Dodge, 1986).

Finalmente, los procedimientos de nominación presentan unos valores muy variables en función del tiempo de duración. Así, algunos autores utilizaron el procedimiento de nominación obteniendo coeficientes de *.38* a *.56*, en un programa de 4 semanas (Asher, Singleton, Tinsley & Hymel, 1979); en cambio, otros autores registraron valores que oscilaron entre *.46* y *.88*, en otro estudio de 12 semanas de duración (Coie et al., 1982).

5.3.2. Edad.

La estabilidad evoluciona de forma diferenciada según la edad de la muestra, en sintonía con el desarrollo de la amistad y su mantenimiento. La amistad, en la primera infancia, se basa en la cercanía del compañero, las experiencias lúdicas compartidas o los atributos materiales. Durante el ciclo medio, los alumnos de 8-10 años van desarrollando su perspectiva de los demás (Piaget, 2002). A lo largo del proceso sus relaciones de amistad dependen en mayor grado de las interacciones, la confianza, el compromiso mutuo o el grado de afinidad entre los valores y los sentimientos (Rodríguez & González, 2002), perdurando a lo largo de un tiempo prolongado.

5.3.3. La muestra.

Algunas investigaciones han establecido una relación entre los resultados del cuestionario socio-métrico y la observación de estructura grupales, pero se han realizado con grupos reducidos de menos de 10 personas (Bales, 1950). Este número difiere en gran medida con los patrones habituales de los grupos de clase, cercanos a los 30 alumnos, cuyas posibilidades de designación son más elevadas.

5.3.4. El nivel de cohesión de partida.

En ambos casos, la estabilidad será un importante factor a tener en cuenta si se pretende utilizar la sociometría como indicador del ajuste social del niño (Dodge, Lansford, Burks, Bates, Pettit, & Fontaine, 2003; Ladd & Troop-Gordon, 2003; Nolan, Flynn & Garber, 2003). Si bien, Hartup (1983) aconseja la administración del cuestionario una vez ha superado un primer periodo de adaptación. Por ello, el conocimiento del nivel de cohesión de partida resulta esencial para valorar la estabilidad. Un grupo muy poco cohesionado requiere múltiples cambios relacionales hasta que se convierte en un grupo consistente. Una vez se encuentra cohesionado, las variaciones son menores, y consecuentemente, la estabilidad mayor. En este sentido, grupos de alumnos que han compartido juntos más tiempo experiencias, obtienen valores superiores a aquellos que provienen de una reagrupación esporádica.

5.3.4. Los criterios de cuestionario sociométrico.

Parece ser que las preferencias de los iguales permanecen relativamente estables a lo largo del tiempo. Sin embargo, existen distintas matizaciones a tener en cuenta en función de los criterios establecidos para la confección del cuestionario sociométrico: el tipo de designación, el orden de designación, y el número de designación.

5.3.4.1. Tipo de designación.

Atendiendo, al tipo de designación encontramos posiciones reacias a la incorporación de criterios de rechazos por la dificultad que entraña su precisión (Bjerstedt, 1943). Aún a sabiendas de la pérdida de información sobre los puntos de conflicto. Analizar la estabilidad del rechazo es analizar al mismo tiempo la estabilidad de las técnicas sociométricas.

Otro criterio a tener presente es la percepción socio-métrica. La constancia en los índices de percepción en un periodo de tres meses oscila entre *.80* y *.84* para la clarividencia y sobre el *.70* para la transparencia.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

5.3.4.2. Número de designaciones.

Atendiendo al número de designaciones, otros estudios que se han realizado sobre correlaciones de los resultados obtenidos con las respuestas de 2, 3, 5 o indefinida indican los siguientes valores:

- La correlación entre 3 y 5 respuestas es de *.94*.
 - La correlación entre 3 y respuestas ilimitadas es de *.91*.
- La correlación entre 5 y respuestas ilimitadas es de *.98*.

A partir de estos valores, consideramos que la expansividad libre, limita el conocimiento de las relaciones de las personas más tímidas y potencia el de las más sociables. Por ello, decidimos marcar un número fijo de tres nominaciones, siguiendo anteriores estudios (Camerino, 1992; Güroglu, Van Lieshout, Haselager, & Scholte, 2007), porque creemos que la designación de más personas para aquellas personas más retraídas resulta inadecuada.

5.3.4.3. Orden de designación.

Atendiendo al orden de designación encontramos estudios (Bastin, 1965) en donde se tiene en consideración el orden de las tres primeras elecciones, constatando la existencia de una correlación muy alta en las primeras *.96*, *.97*, *.98*, y bastante alta en las segundas *.86*, *.88*, *.92*, y en las terceras *.81*, *.85*, *.88*.

5.3.4.4. Estatus social.

El cuestionario sociométrico que contempla una pregunta de elecciones y otra de rechazo, permite la obtención de los índices de popularidad (IP) y de antipatía (IA). La combinación ambos de los índices de popularidad, y de antipatía, permiten conocer los valores de las dimensiones de impacto social y preferencia social, que permitirán asignar a cada alumno uno de los siguientes estatus sociométrico: Popular, rechazado, negligente, controvertido y normal.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Según Hartup las variaciones en el estatus social resulta más acentuado para los alumnos con un estatus normal que para los que detentan otro tipo de estatus (Hartup, 1983). En este mismo sentido, otros autores constataron una buena estabilidad para los sujetos populares y rechazados en un intervalo de 12 meses (Ollendick, Weist, Christopher, & Greene, 1992). Otros, comprobaron que el estatus de rechazado es la categoría más estable (Coie et al., 1982; Dodge, 1983), como lo corroboran otro estudio en el que se observa una permanencia del 69 % de los niños rechazados (Asher & Dodge, 1986), mientras que sólo el 29 % de los niños ignorados seguían perteneciendo a la misma categoría (Asher & Dodge, 1986).

5.4. NEUTRALIDAD

La neutralidad manifiesta el grado de objetividad del investigador al asegurar que los resultados son frutos del proceso de investigación y no de sus propias preferencias ideológicas del investigador.

El análisis de los datos realizados por diferentes investigadores no afectó al resultado de estudio. La comparación del juicio de los profesores ha sido estudiada obteniéndose una correlación de .59 (Northway, 1943). En todo caso, sí puede ser objeto de discusión la determinación del porcentaje que se le asocia al índice para detentar un rol social determinado.

6. LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN

El estudio sobre las relaciones interpersonales desde el punto de vista del maestro como investigador participante generó diversos problemas éticos asociados. El maestro cuando intervino frente al grupo de clase, se vio inmerso en conflictos interpersonales, que, en ocasiones, pudieron ser generados con su intervención, a la hora de repartir los alumnos en las tareas o a la hora de fomentar un tipo de interacción u otra. A diferencia de los demás profesores, el maestro investigador no sólo gestionó las relaciones interpersonales, sino que indagó sobre la realidad de la dinámica del grupo, la

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

interpretó, e intervino en consecuencia (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1996).

Las relaciones interpersonales generadas y los conflictos derivados de cada tarea le obligaron al maestro a replantearse continuamente su intervención, en un proceso continuo de renovación y actualización. Bajo estos condicionantes el maestro analizó los efectos de cada tarea sobre las relaciones, poniendo en cuestión si la intervención había sido adecuada o inadecuada para los objetivos planteados en función de varios criterios: el consentimiento informado, la protección de la intimidad, y la responsabilidad del investigador.

El consentimiento informado.

El alumno fue informado debidamente del objeto de la investigación, de la misma manera que se hizo constar en las reuniones de inicio de curso ante los padres y quedó reflejado en los diferentes documentos que surgieron al respecto, identificándolo como parte del proyecto de mejora de la cohesión social y del Plan de Convivencia del Centro. Los alumnos aceptaron de buen grado la cumplimentación del cuestionario, valorándolo como un instrumento útil para evitar conflictos. También, el maestro alertó de la imposibilidad de atender a todas las demandas, y adquirió el compromiso de facilitar la participación con los compañeros preferidos.

La protección de la intimidad.

El maestro se comprometió a proteger la intimidad del alumnado, en lo referente a los datos extraídos del cuestionario. El protocolo del cuestionario aseguró que los alumnos contestaron, de forma autónoma, en silencio, sin coacción por parte de los demás compañeros. Algún alumno recién llegado precisó la colaboración de un agente externo con la única misión de traducir el texto.

Los datos obtenidos de los cuestionarios fueron filtrados, inmediatamente, mediante la codificación de los nombres de los sujetos en números identificativos.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Algunos de los números no se correspondieron con el número de la lista. Así mismo, el nombre del grupo no se refirió al curso sino al grado de cohesión del grupo.

La información solicitada se limitó a las relaciones establecidas en las tareas entre los miembros de los grupos. Siendo conocedores de la perspectiva de algunos autores sobre la expansividad libre (Parlebas, 1992), optamos por la limitación de la misma a tres designaciones en cada caso, tal y como defienden otros autores (Camerino 2003; García-Bacete, 2006).

La información recibida de los cuestionarios sociométricos fue inmediatamente contrastada con los alumnos que no cumplieron con el protocolo. Es decir, aquellos, que no marcaron tres designaciones en cada pregunta, que se autodesignaron, o que cometieron alguna designación incompatible (al elegir y rechazar a la misma persona).

La responsabilidad del investigador.

Para garantizar la igualdad de trato, el maestro planteó las tareas para ser realizadas por todos los alumnos en condiciones de éxito, sin establecer discriminación por razón de género, procedencia cultural, o edad. Con ello, se pretendió proteger los derechos de los más vulnerables (Erickson, 1989). Durante este proceso fue esencial constatar la veracidad de la información obtenida en los cuestionarios, para su posterior análisis y aplicación.

La veracidad de la información se contrastó con los alumnos mediante la observación de las relaciones interpersonales compartidas durante las sesiones una vez analizados los datos. En múltiples ocasiones, el alumno corroboró su decisión con la participación. En otros casos, la tarea se repitió en sucesivas ocasiones con el fin de facilitar la relación deseada. Los conflictos fueron orientados mediante un cambio de grupo ofreciendo una alternativa menos controvertida. A lo largo de las unidades didácticas se produjo un registro de vídeo, cuyo objetivo únicamente persiguió la resolución de los conflictos generados durante las tareas, para su posterior corrección.

IV. RESULTADOS

Previamente a la exposición de los resultados, es preciso contextualizar los grupos de estudio en cuanto a la diversidad del alumnado en lo que respecta al género, y la cultura. Los tres grupos de clase integrados por 25 o 26 alumnos iniciaron la intervención con un nivel de cohesión diferente. El grupo de mayor cohesión se caracterizó (en lo sucesivo GMayor) por un mayor número de chicas autóctonas. El grupo de cohesión medio (en lo sucesivo GMedio) concentró un mayor número de chicos, tanto autóctonos como extranjeros. El GMenor (en lo sucesivo GMenor) acumuló un gran número de chicas autóctonas y de chicos extranjeros (Figura 83).

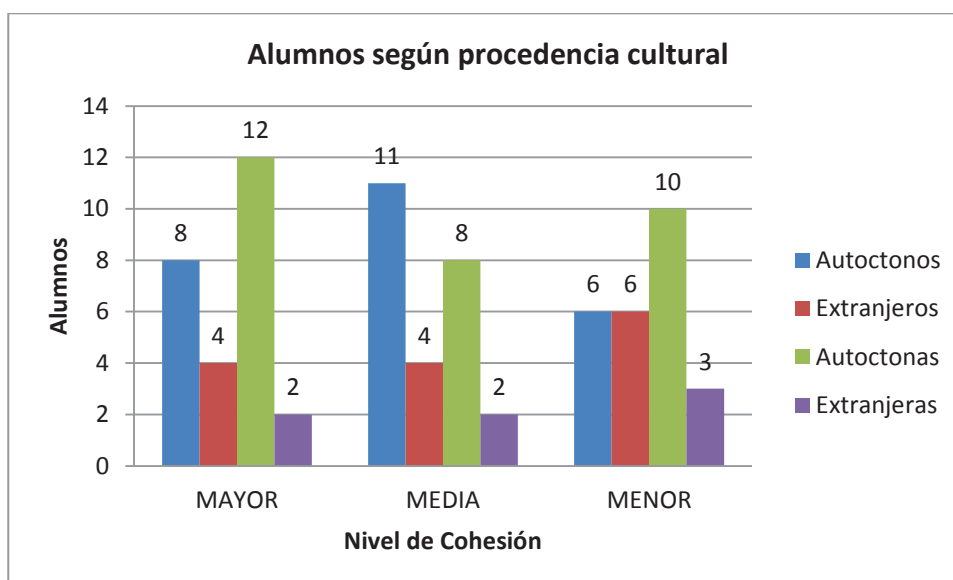


Figura 83. Distribución de los alumnos en función del género y de la procedencia cultural en el programa del dominio Psicomotriz.

A lo largo de los cuatro programas de intervención, el número de alumnos experimentó algún cambio en dos de los tres grupos de clase. Un alumno extranjero abandonó el centro durante con anterioridad al programa de cooperación. Unos días después, recién iniciado el programa cooperativo se incorporó un alumno extranjero al GMenor.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

A continuación, abordaremos los resultados obtenidos en el cuestionario sociométrico realizado con anterioridad y posterioridad a cada unidad didáctica desde dos puntos de vista: 1. Volumen interactivo. 2. Perspectiva grupal.

1. INCIDENCIA DE LOS DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ EN EL VOLUMEN INTERACTIVO DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y SU RELACIÓN CON EL GÉNERO Y LA PROCEDENCIA CULTURAL DEL ALUMNADO

Los datos recogidos sobre el volumen interactivo se exponen en los siguientes cuatro apartados: 1. Totalidad de díadas. 2. Díadas en las modalidades de elección y de rechazo. 3. Díadas recíprocas en los bloques real y percibido. 4. Díadas según la tipología. En este último caso, realizaremos un acercamiento desde la perspectiva individual (género y cultura).

1.1. UNIDAD DIDÁCTICA DEL DOMINIO PSICOMOTOR (UD 2)

1.1.1. Totalidad de díadas.

En el pretest, el valor más elevado de la totalidad de díadas se produjo en el GMayor (42) y el más reducido en el GMenor (32), lo que manifiesta cierta relación con el nivel de cohesión del grupo. En el postest, el volumen interactivo se aumentó en el GMedio y en el GMenor, en cambio se redujo en el GMayor (Figura 84).

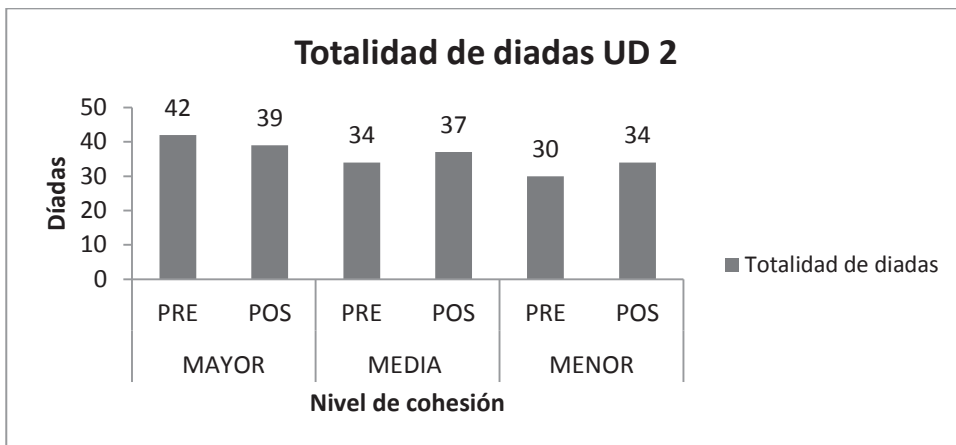


Figura 84. Totalidad de las diadas (UD 2).

1.1.2. Díadas por modalidad: elección y rechazo.

El número de díadas de elección fue superior al de rechazo en todos los casos, en el pretest y en el postest. En el pretest, el número de díadas de elección y de rechazo estuvo relacionado con el nivel de cohesión del grupo. En el postest, las díadas de elección del GMayor descendieron (27-24), en cambio las díadas del GMedio (21-25) y del GMenor aumentaron (18-19). El número de díadas de rechazo se mantuvo en el GMayor (15-15), descendió en el GMedio (13-12) y únicamente se incrementó en el GMenor (12-15) (Figura 85).

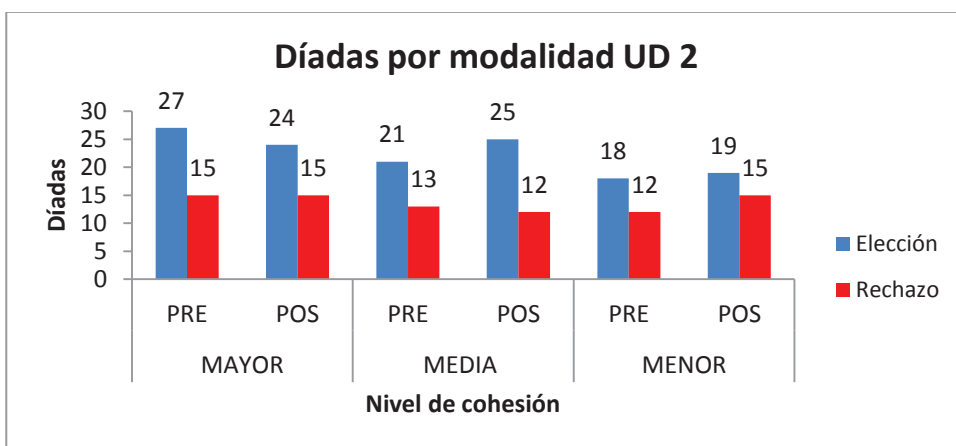


Figura 85. Total de diadas de las modalidades de elección y de rechazo.

1.1.2.1. Díadas de la modalidad de elección.

En cuanto al género, el número de díadas de elección entre chicas fue superior al de chicos en los tres grupos durante el pretest. Las díadas intergénero sólo aparecieron en el GMedio. En el postest, el número de díadas entre chicas descendió en el GMayor y en el GMenor, y aumentó en el GMedio. En cambio, las díadas entre chicos únicamente se redujeron ligeramente en el GMayor, e incluso se incrementaron en el GMenor (Figura 86).

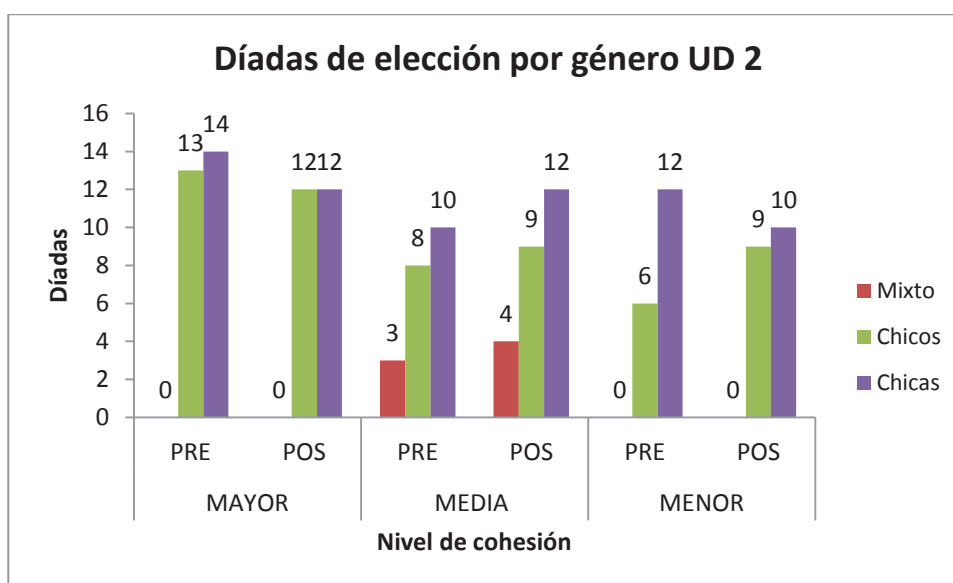


Figura 86. Díadas de elección según el género.

En función de la procedencia cultural, el mayor número de díadas en el pretest correspondió a las relaciones entre *autóctonos*. Siendo mayor en los grupos más cohesionados. En el número de díadas *Interculturales* sucedió de forma inversa, perteneciendo el mayor valor al GMenor. Por último únicamente aparece una relación entre *extranjeros* en cada grupo. En el postest, las díadas entre autóctonos descendieron en el GMayor y en el GMenor, y aumentaron en el GMedio. El número de díadas Interculturales disminuyó en el GMayor y aumentó en el GMenor, en relación inversa al nivel de cohesión del grupo. Las díadas entre extranjeros se incrementaron mínimamente en el GMenor y desaparecieron en el GMedio (Figura 87).

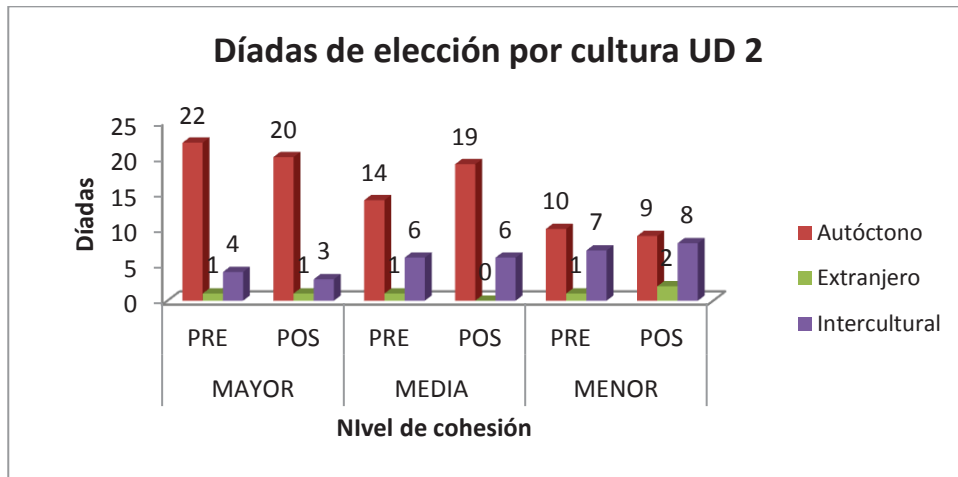


Figura 87. Díadas de elección según la procedencia cultural.

1.1.2.2. Díadas de la modalidad de rechazo.

En el pretest, el mayor número de díadas de rechazo se concentró en las relaciones mixtas en el GMayor y en el GMenor, y entre chicos en el GMedio. En el postest, el número de díadas mixtas aumentó en el GMayor y en el GMedio. Las díadas entre chicas se incrementaron en el GMedio y en el GMenor. Por último, las díadas entre chicos se mantuvieron excepto en el GMedio que aumentaron (Figura 88).

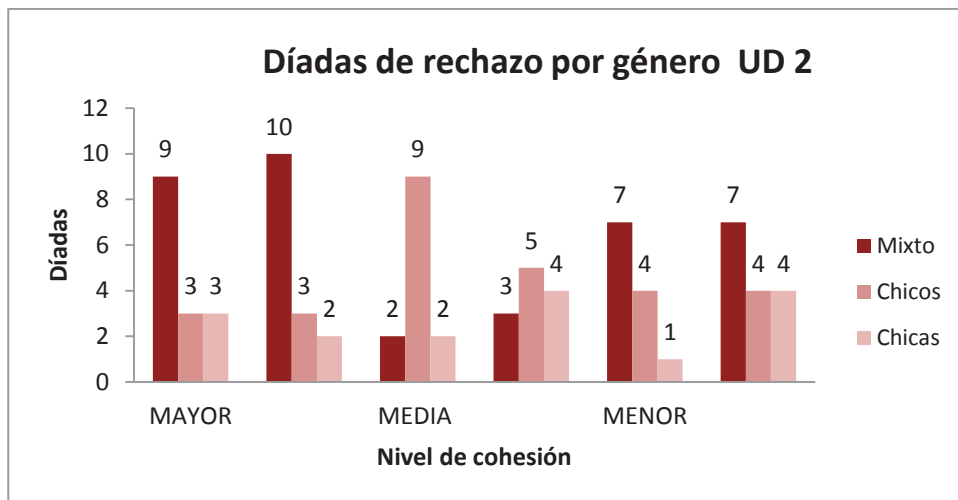


Figura 88. Díadas de rechazo según el género.

En función de la procedencia cultural, el número de díadas de rechazo

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

intercultural fue superior al de las diadas interculturales en el GMedio y en el GMenor, de forma inversa que sucedió en el GMayor. Las diadas entre extranjeros sólo aparecieron anecdóticamente en el GMayor y en el GMedio. En el postest, los tres grupos incrementaron el número de diadas entre autóctonos, al mismo tiempo que se redujeron las diadas de rechazo intercultural. Las diadas entre extranjeros desaparecieron en el grupo GMayor, se mantuvieron en el GMedio y aparecieron en el GMenor (Figura 89).

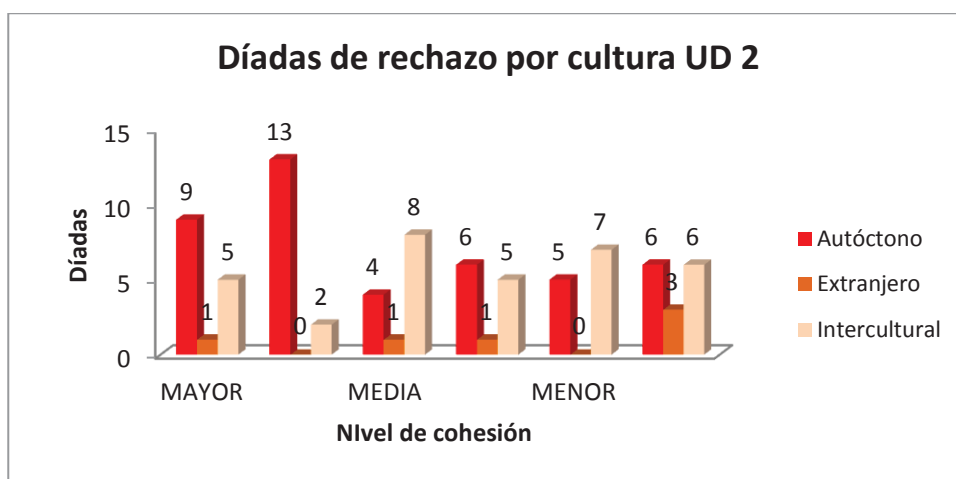


Figura 89. Diadas de rechazo según la procedencia cultural.

1.1.3. Tipos de diadas.

1.1.3.1. Diadas en la modalidad de elección.

En el pretest, el tipo de diadas de elección real más destacado correspondió a las diadas “completas”. El mayor número de diadas incompletas reales lo obtuvo el GMenor. En el postest, el número de diadas completas descendió en el GMayor y en el GMenor, en cambio aumentó en el GMedio. El número de diadas incompletas decreció en el GMedio y creció en el GMenor. El número de diadas simples se incrementó en el GMayor y en el GMedio, reduciéndose en el GMenor (Figura 90).

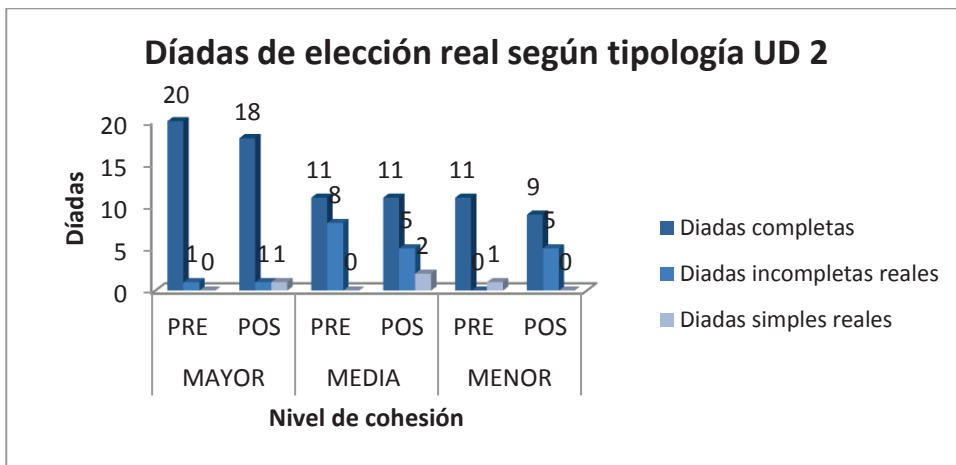


Figura 90. Días de elección real según la tipología.

En el pretest, el mayor número de días percibidas sin reciprocidad real correspondió a las días “incompletas percibidas”, siendo el mayor valor el del GMenor. El mayor número de días simples percibidas lo obtuvo el GMayor. En el postest, El número de días incompletas se incrementó en el GMedio y descendió en el GMenor. El número de días simples se redujo en el GMayor y aumentó en el GMenor (Figura 91).

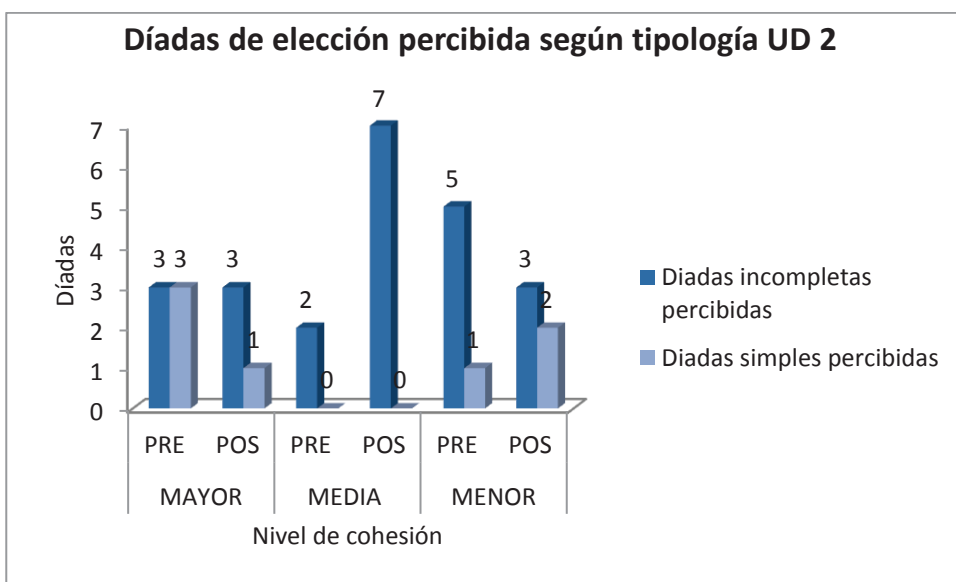


Figura 91. Días de elección percibida según la tipología.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

El valor ponderado de los diferentes tipos de díadas manifiesta una relación de los valores de elección real con el nivel de cohesión del grupo, en donde se identificaron tres niveles claramente diferenciados. En cambio, el valor ponderado de la elección percibida no sigue una tendencia común. El mayor valor corresponde al GMayor y el menor al GMedio. En el postest, el valor ponderado real mejoró en el GMedio y en el GMenor. El valor ponderado percibido se redujo en el GMayor y GMenor (Figura 92)

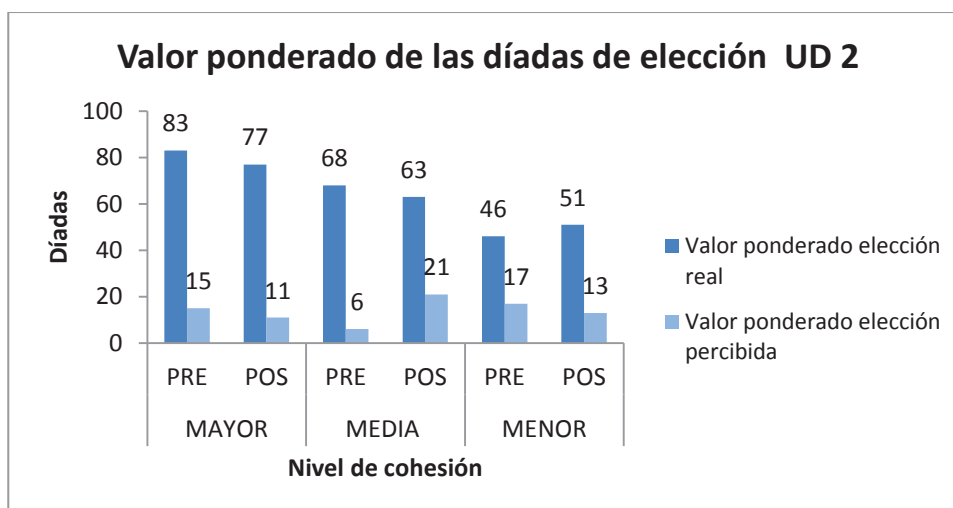


Figura 92. Valor ponderado de los tipos de díadas de elección.

1.1.3.2. Díadas en la modalidad de rechazo.

En el pretest, el tipo de díadas de rechazo real más destacado correspondió a las díadas “incompleta real”. El mayor número de díadas completas correspondió al GMayor. El mayor número de díadas incompleta de tipo real lo obtuvo el GMayor. El mayor número de díadas simples se encontró en el GMenor. En el postest, el número de díadas completas se redujo en el GMayor y en el GMedio, conservando el valor en el GMenor. El número de díadas incompletas descendió en el GMayor y en el GMenor, manteniéndose en el GMedio. El número de díadas simples permaneció estable en el GMayor y en el GMenor, y se aumentó en el GMedio (Figura 93).

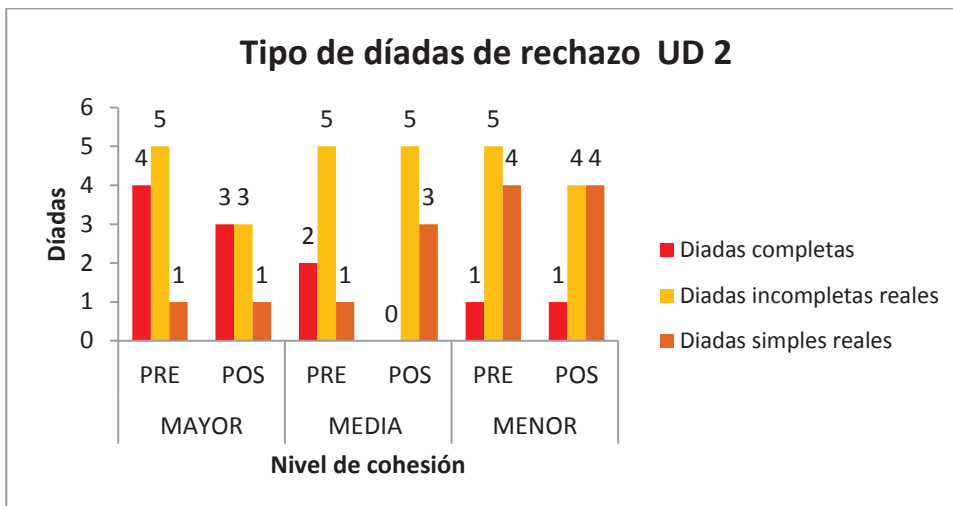


Figura 93. Díadas de rechazo real según la tipología.

En el pretest, el número mayor de díadas percibidas sin reciprocidad real correspondió a las díadas “incompletas percibidas” en el GMayor y en el GMedio. El mayor valor de las díadas “simples percibidas” perteneció al GMenor. En el postest, el número de díadas incompletas percibidas descendió en el GMedio, se conservó en el GMayor y aumentó en el GMenor. El número de díadas “simples percibidas” se incrementó en los tres grupos (Figura 94).

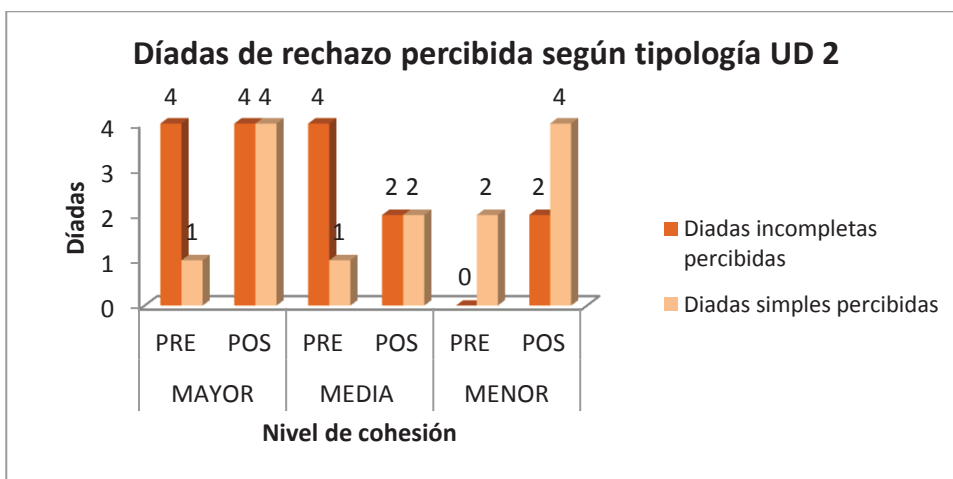


Figura 94. Díadas de rechazo percibido según la tipología.

En el pretest, El valor ponderado del rechazo real alcanzó valores superiores al

Educación las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

valor ponderado percibido. El mayor valor ponderado real le correspondió al GMayor y el menor al GMedio. En cambio, en el valor ponderado del rechazo percibido tanto el GMayor como el GMedio obtuvieron los valores más elevados. En el postest, el valor ponderado real empeoró en el GMayor y en el GMenor, y se mantuvo en el GMedio. El valor ponderado percibido se incrementó en el GMayor y en el GMenor, y se redujo en el GMedio (Figura 95).

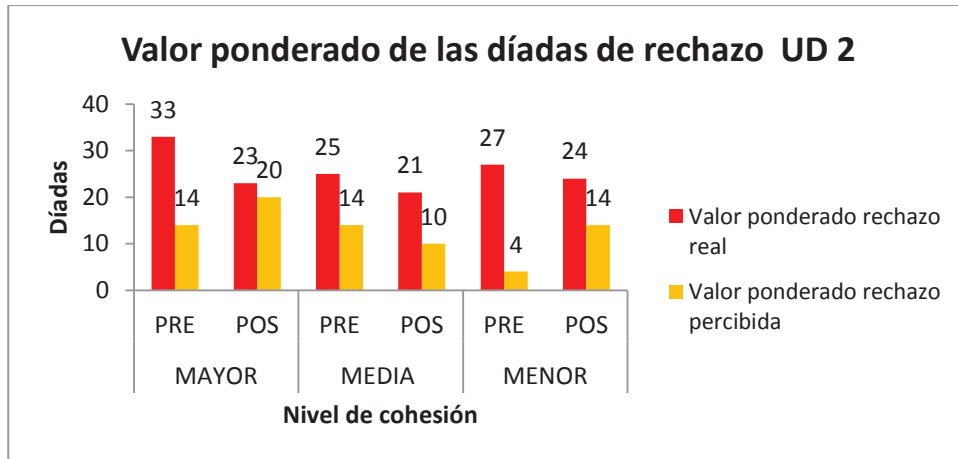


Figura 95. Valor ponderado de los tipos de díadas de rechazo.

1.2. UNIDAD DIDÁCTICA DEL DOMINIO DE COOPERACIÓN (UD 4)

Este programa se inició después del período vacacional de Navidad. Durante un período prolongado los alumnos no se realizaron la clase de educación física con las condiciones propias de la intervención. Por ello, es preciso recordar los valores previos procedentes de la UD 2. E incluso, se producen cambios en la muestra con un abandono en el GMedio y una incorporación en el GMenor (Figura 96).

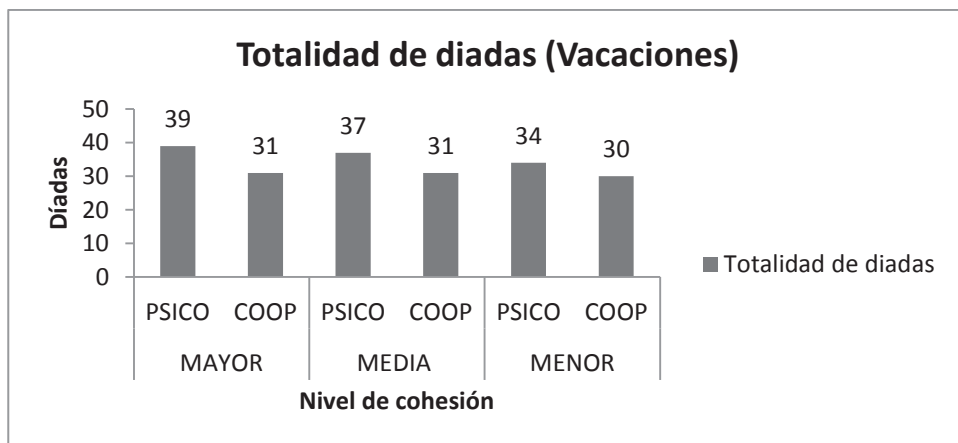


Figura 96. Total de diadas del posttest de la UD 2 y pretest de la UD 4.

1.2.1. Totalidad de diadas.

En el pretest, el número total de diadas fue muy parecido en los tres grupos, siendo mínimamente inferior en el GMenor. En el posttest, el número de diadas totales se aumentó en los tres grupos, siendo menor el incremento en el GMenor. Los valores finales se acercaron a los obtenidos en el final de Programa Psicomotriz (Figura 97)

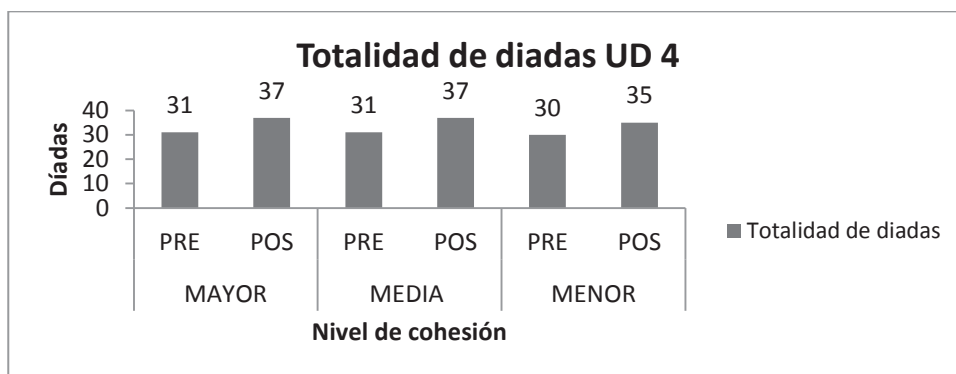


Figura 97. Total de días Unidad didáctica del dominio de cooperación (UD 4).

1.2.2. Díadas por modalidad: elección y rechazo.

El número de díadas de elección fue superior al de rechazo en todos los casos, en el pretest y en el postest. El mayor número de díadas de elección correspondió al GMenor. Por otro lado, el mayor número de díadas de rechazo se obtuvo en el GMayor y en el GMedio. En el postest, el número de díadas de elección y de rechazo se incrementó en todos los grupos, siendo en mayor medida en las díadas de rechazo (Figura 98).

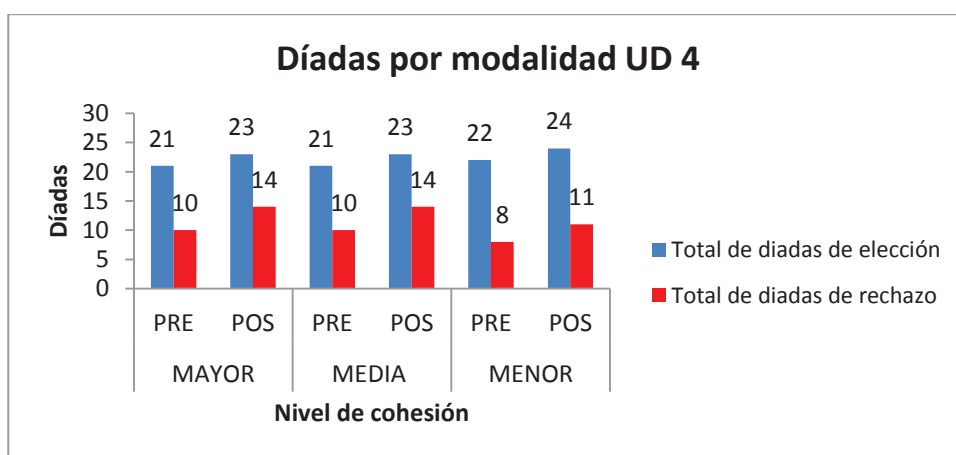


Figura 98. Total de días de las modalidades de elección y de rechazo.

1.2.2.1. Díadas de la modalidad de elección.

En función de la procedencia cultural, el mayor número de díadas en el pretest

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

correspondió a las relaciones entre autóctonos, estableciéndose una relación con el nivel de cohesión. Por otro lado, el mayor número de díadas Interculturales correspondió al GMenor, siguiendo una relación inversa con el nivel de cohesión. En cuanto a las díadas entre extranjeros sólo aparecen una en el GMayor y otra en el GMenor. En el postest, las díadas entre autóctonos aumentaron en el GMayor y en el GMedio, y descendieron en el GMenor. Por otro lado, las díadas Interculturales se incrementaron en el GMayor y en el GMenor. En cuanto a las díadas entre extranjeros, el número se incrementó en el GMedio y en el GMenor. (Figura 99).

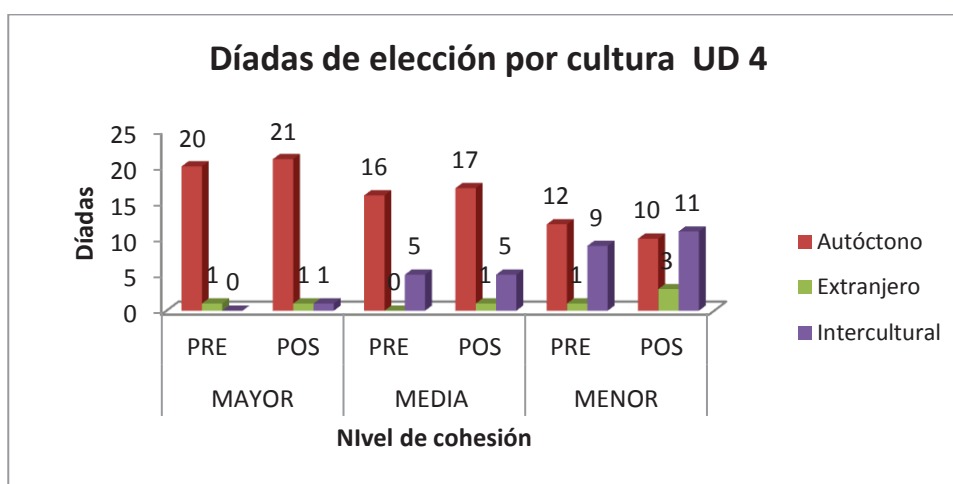


Figura 99. Díadas de elección según la procedencia cultural.

En cuanto al género, el número de díadas de elección entre chicas fue superior al de chicos en los tres grupos durante el pretest. El mayor número de díadas intergénero correspondió al GMedio; en tanto que en el GMayor no aparecieron. En el postest, el número de díadas entre chicas se mantuvo en el GMedio y en el GMenor y aumentó en el GMayor. En cambio, las díadas entre chicos se incrementaron en el GMayor y en el GMenor, manteniéndose en el GMedio. El número de díadas mixta se incrementó en el GMedio, desapareciendo en los otros dos grupos (Figura 100).

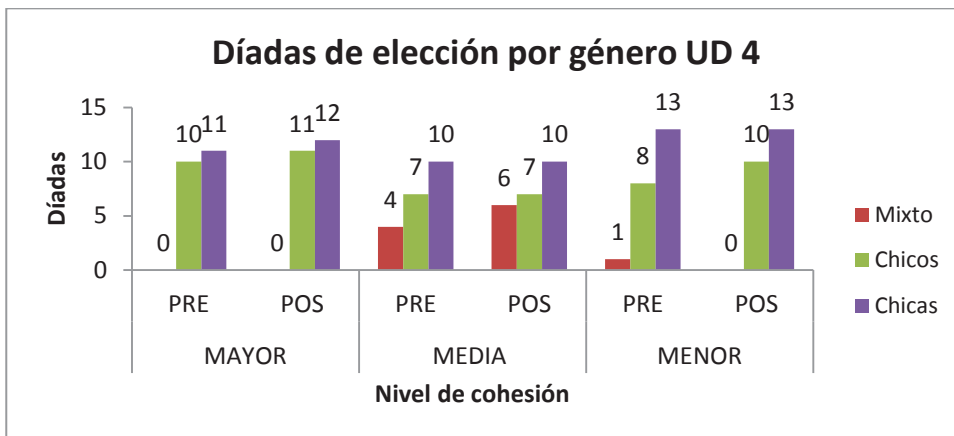


Figura 100. Díadas de elección según el género.

1.2.2.2. Díadas de la modalidad de rechazo.

En función de la procedencia cultural, el mayor número de díadas de rechazo se concretó en las relaciones interculturales en el GMedio; y en las relaciones entre autóctonos en el GMayor. El mayor número díadas entre extranjeros se encontró en el GMenor. En el postest, el número de díadas entre autóctonos se incrementó en los tres grupos, como también sucedió en las relaciones interculturales en el GMayor y en el GMenor. Las díadas entre extranjeros se mantuvieron en el GMayor y en el GMedio, y desaparecieron en el GMenor (Figura 101).

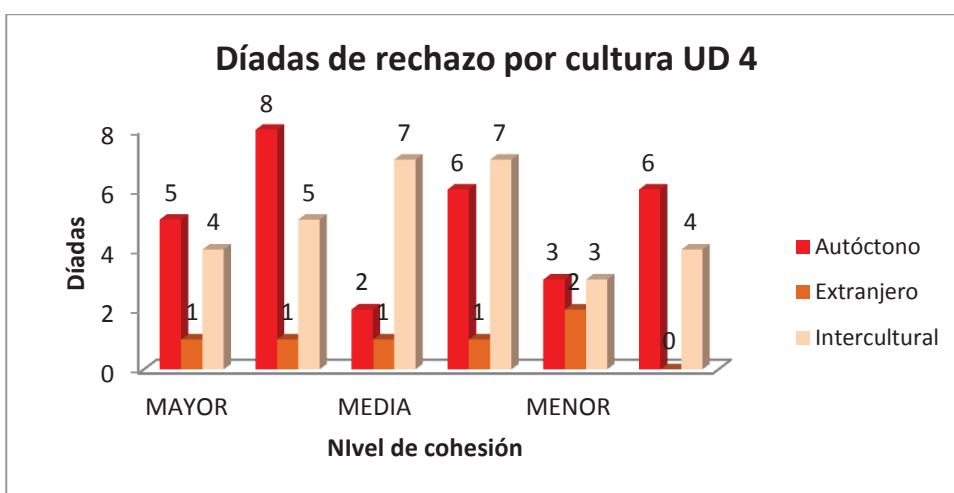


Figura 101. Díadas de rechazo según la procedencia cultural.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

En el pretest, el mayor número de díadas de rechazo se concentró en las relaciones mixtas en los tres grupos. El mayor valor correspondió al GMayor en relación con el nivel de cohesión. El mayor número de díadas entre chicos lo obtuvieron el GMedio y el GMenor. El mayor número de díadas entre chicas perteneció al GMenor. En el postest, las díadas mixtas aumentaron en el GMayor y en el GMedio. Sin embargo, las díadas entre chicos se aumentaron en el GMedio y decrecieron en el GMenor. Por otro lado, las díadas entre chicas se mantuvieron estables excepto en el GMenor que apareció una (Figura 102).

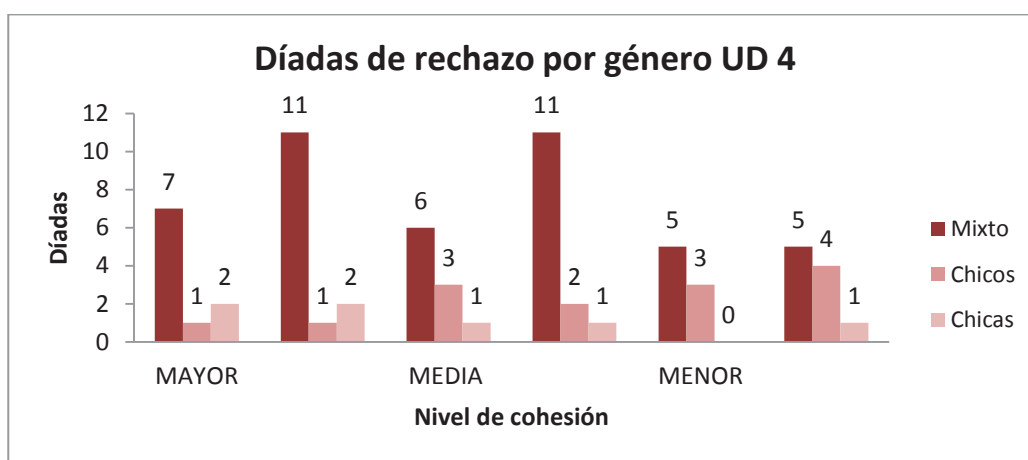


Figura 102. Díadas de rechazo según el género.

1.2.3. Tipos de díadas.

1.2.3.1. Díadas en la modalidad de elección.

En el pretest, el mayor número de díadas de elección real fueron de tipo “completas”. El mayor valor obtenido correspondió al GMayor y el menor valor al GMenor, siguiendo una relación con el nivel de cohesión. El mayor valor de las díadas incompletas se encontró en el GMedio. El mayor valor de las díadas simples se encontró en el GMedio. En el postest, el número de díadas completas aumentó en el GMayor y en el GMenor, manteniéndose en el GMedio. El número de díadas incompletas se incrementó en los tres grupos. El número de díadas simples se redujo mínimamente en el GMayor y en el GMenor (Figura 103).

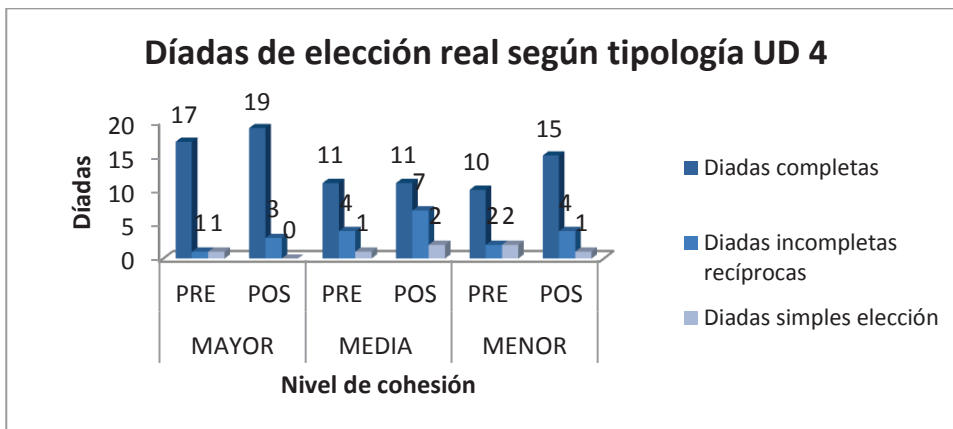


Figura 103. Díadas de elección real según la tipología.

En el pretest, el mayor valor de las díadas incompletas percibidas sin reciprocidad real correspondió al GMenor y el menor valor al GMayor, de forma inversa al nivel de cohesión. El número de díadas incompletas percibidas descendió en los tres grupos. Las díadas simples se mantuvieron en los tres grupos (Figura 104).

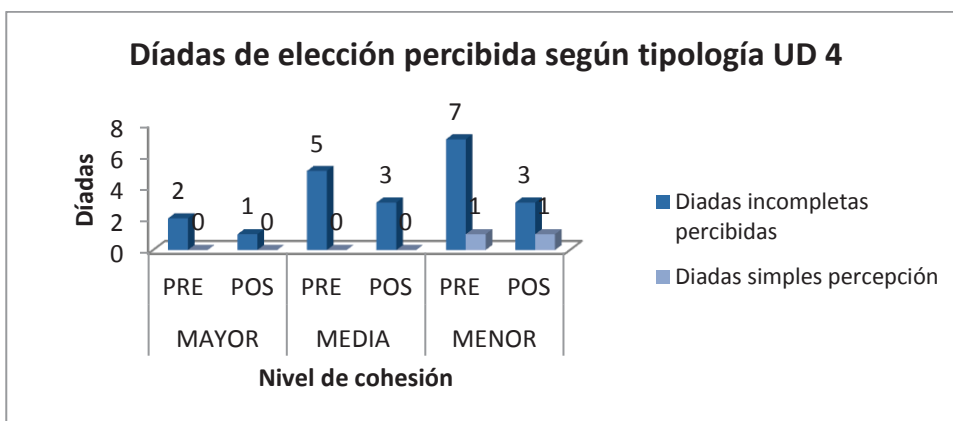


Figura 104. Díadas de elección percibida según la tipología.

El mayor valor ponderado real fue obtenido por el GMayor y el menor por el GMenor siguiendo una relación con el nivel de cohesión. El mayor valor ponderado percibido se encontró en el GMedio y en el GMenor, y el menor en el GMayor. En el postest, el valor ponderado real mejoró en los tres grupos. El valor ponderado percibido se incrementó en el GMayor y en el GMedio, en cambio se redujo en el GMenor (Figura 105).

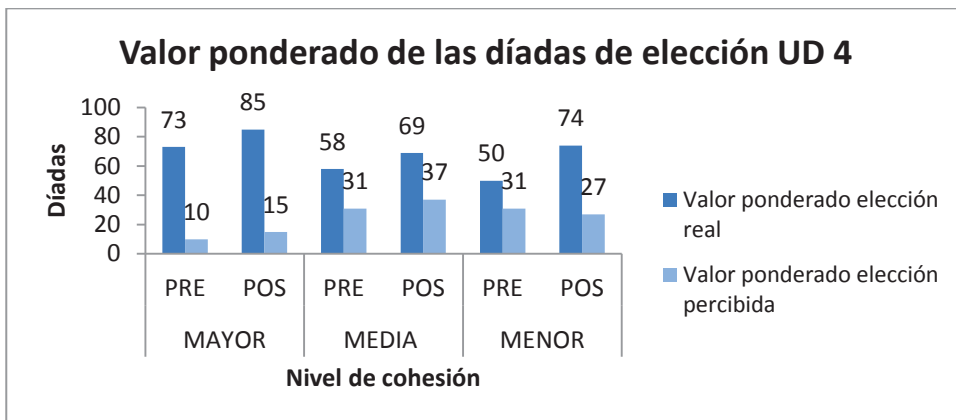


Figura 105. Valor ponderado de la elección real y percibida (UD 4).

1.2.3.2. Diadas en la modalidad de rechazo.

En el pretest, el tipo de diadas de rechazo real más destacado fue el de las diadas incompletas reales. El mayor número de diadas completas correspondió al GMayor, El mayor número de diadas “incompleta de tipo real lo obtuvo el GMedio. El mayor número de diadas simples se encontró en el GMedio y en el GMenor. En el postest, el número de diadas completas descendió en el GMedio y en el GMenor, manteniéndose en el GMayor. El número de diadas incompletas aumentó en el GMayor y en el GMenor y disminuyó en el GMedio. El número de diadas simples se redujo en el GMayor y en el GMenor, incrementándose en el GMedio (Figura 106).

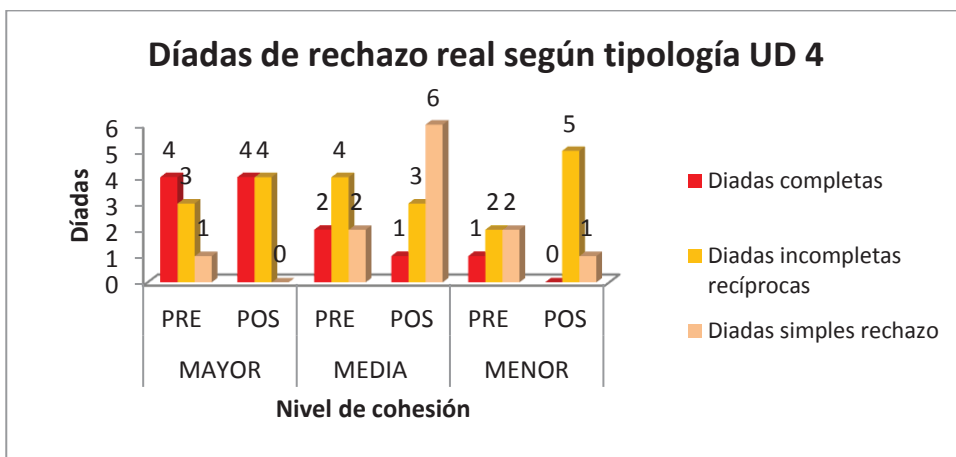


Figura 106. Diadas de rechazo real según la tipología.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

En el pretest, la mayor parte de las díadas percibidas sin reciprocidad real se congregaron en el GMenor. En cuanto a las díadas incompletas sólo apareció una en el GMayor y otra en el GMedio. El mayor valor de las díadas “simples percibidas” perteneció al GMenor. En el postest, el número de díadas incompletas percibidas aumentó considerablemente en el GMayor y en el GMenor, manteniéndose en el GMedio. Paralelamente, el número de díadas “simples percibidas” se redujo en el GMayor y en el GMenor, y se incrementó en el GMedio (Figura 107).

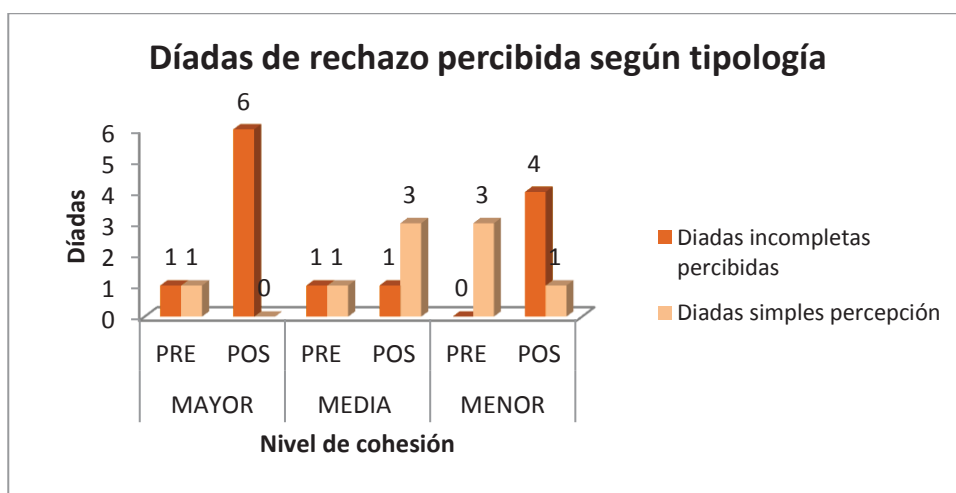


Figura 107. Díadas de rechazo percibido según la tipología.

En el pretest, los valores ponderados de los diferentes tipos de díadas de rechazo indican un mayor número de díadas reales que percibidas. El mayor valor ponderado en las díadas de rechazo real correspondió al GMayor y el más reducido al GMedio. El mayor valor ponderado percibido lo obtuvo el GMedio y el menor, el GMenor. En el postest, el valor ponderado real se incrementó en los tres grupos. El valor ponderado percibido también se aumentó en el GMayor y en el GMenor, y se mantuvo en el GMedio (Figura 108).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

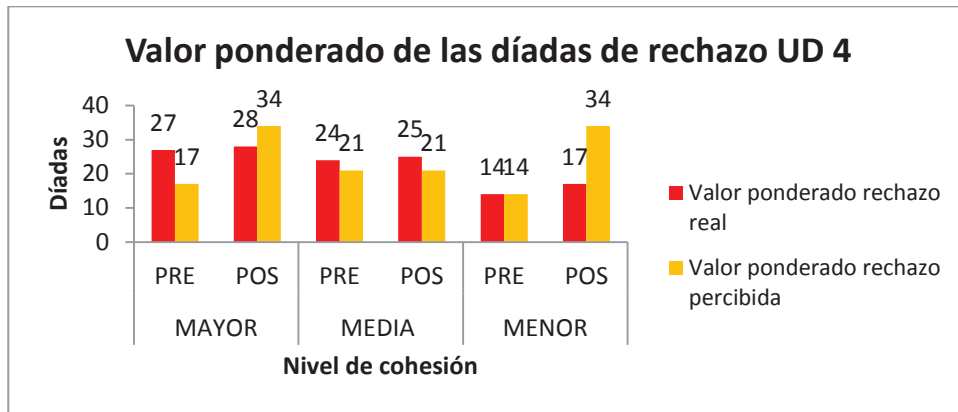


Figura 108. Valor ponderado del rechazo real y percibido (UD 4).

1.3. UNIDAD DIDÁCTICA DEL DOMINIO COOPERACIÓN-OPOSICIÓN (UD 5)

Este programa se inició después del período vacacional de navidades. Durante un período prolongado los alumnos no se llevó a cabo la clase de educación física con las condiciones propias de la intervención. Por ello, es preciso recordar los valores previos procedentes de la UD 2 (Figura 109)

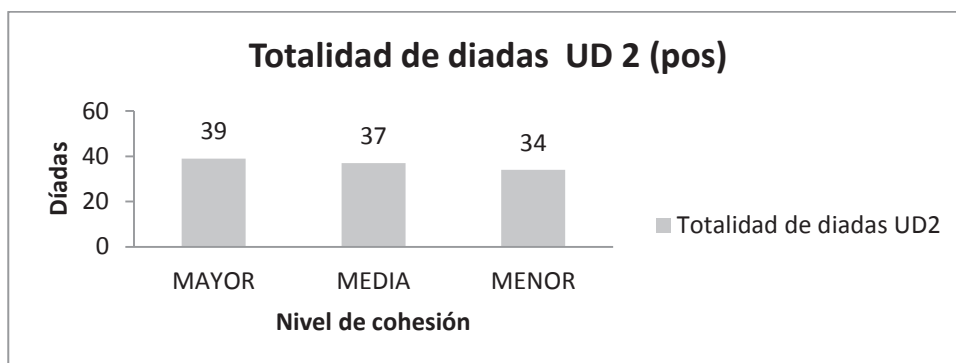


Figura 109. Total de diadas del postest de la Unidad didáctica del dominio de psicomotricidad (UD 2).

1.3.1. Totalidad de diadas.

En el pretest, el número total de diadas fue muy parecido en los tres grupos, siendo mínimamente inferior en el GMenor (35). En el postest, el número de diadas descendió en los tres grupos, siendo más notable el descenso en el GMedio (Figura 110).

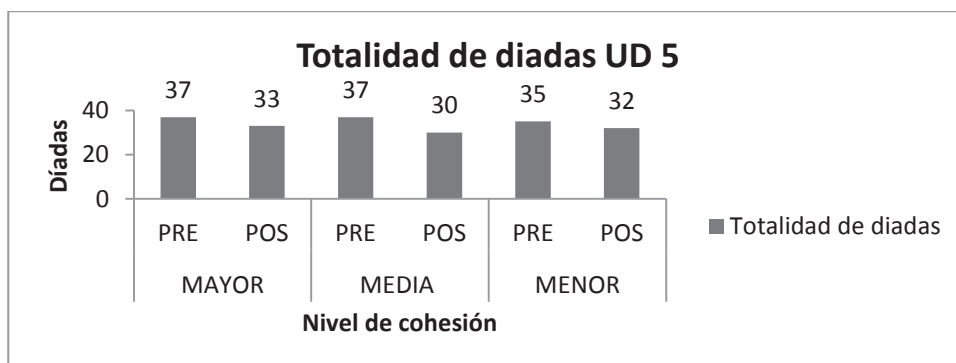


Figura 110. Total de diadas de la unidad didáctica del dominio de cooperación-oposición (UD 5).

1.3.2. Díadas por modalidad: elección y rechazo.

El número de díadas de elección fue superior al de rechazo en todos los casos, en el pretest y en el postest. El mayor número de díadas de elección correspondió al GMenor. El mayor número de díadas de rechazo se obtuvo en el GMayor y en el GMedio, y el menor número en el GMenor. En el postest, el número de díadas de elección se redujo en los tres grupos, siendo más destacado el descenso del GMenor. El número de díadas de rechazos se redujo también en el GMayor y en el GMedio, sin embargo, se incrementó en el GMenor (Figura 111).

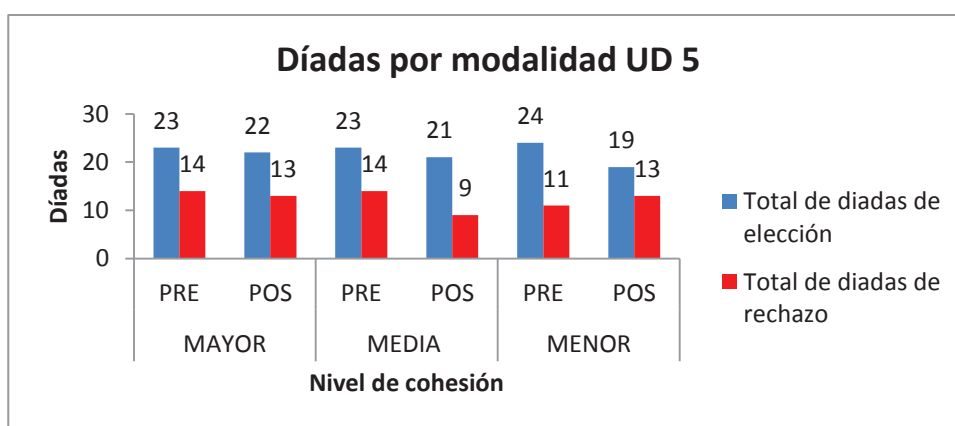


Figura 111. Total de díadas de las modalidades de elección y de rechazo (UD 5).

1.3.2.1. Díadas de la modalidad de elección.

En cuanto al género, el número de díadas de elección entre chicas fue superior al de chicos en los tres grupos durante el pretest. El número mayor de díadas entre chicas correspondió al GMenor, y el menor al GMedio. El número de díadas entre chicos perteneció al GMayor y el menor al GMedio. Las díadas intergénero sólo aparecieron en el GMedio. En el postest, el número de díadas entre chicas descendió en el GMedio y en el GMenor. En cambio, las díadas entre chicos se redujeron notablemente en todos los grupos. Las relaciones mixtas se mantuvieron en el GMedio y aparecieron mínimamente en el GMayor (Figura 112).

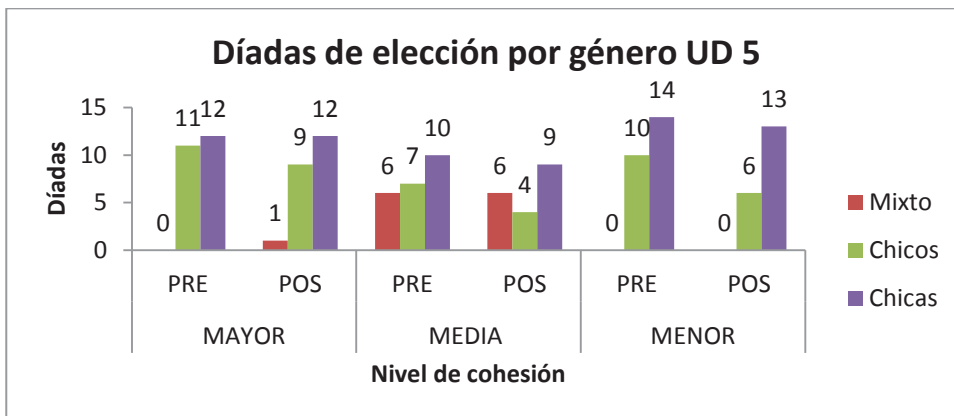


Figura 112. Díadas de elección según el género.

En función de la procedencia cultural, el mayor número de díadas en el pretest correspondió a las relaciones entre autóctonos en el GMayor y en el GMedio, a excepción del GMenor, en donde predominaron las díadas interculturales. El número de díadas entre autóctonos siguió la relación inversa. El mayor número de díadas entre extranjeros se obtuvo en el GMenor, en los otros dos grupos apareció una díada en cada caso. En el posttest, el número de díadas entre autóctonos descendió en el GMayor y en el GMedio, y aumentó en el GMenor. El número de díadas interculturales se redujeron en el GMedio y en el GMenor, y aumentaron en el GMayor. En cuanto a las díadas entre extranjeros se mantuvieron excepto en el GMenor que disminuyeron (Figura 113).

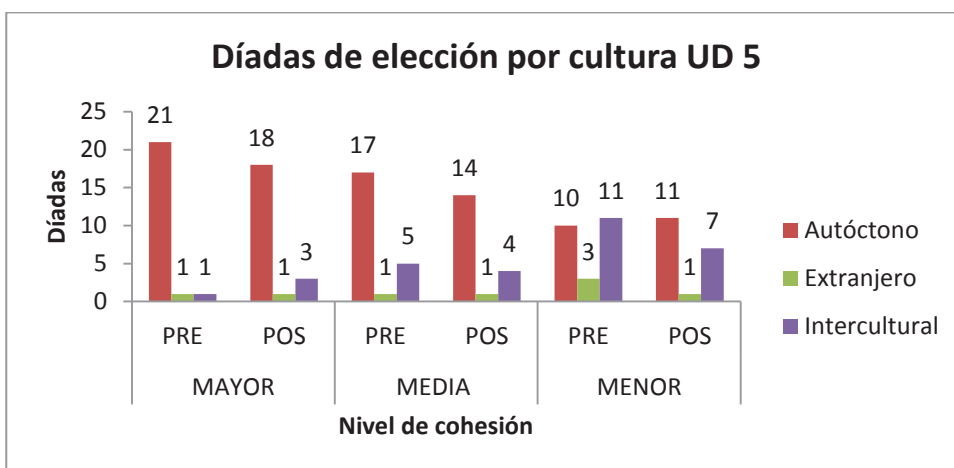


Figura 113. Díadas de elección según la procedencia cultural.

1.3.2.2. Díadas de la modalidad de rechazo.

En el pretest, el mayor número de díadas de rechazo se concentró en las relaciones mixtas en el GMayor y en el GMedio. El número mayor de díadas entre chicos correspondió al GMenor, El número mayor de díadas entre chicas perteneció al GMayor. En el postest, las díadas mixtas descendieron en los tres grupos. Las díadas entre chicos se incrementaron en el GMayor y en el GMenor, y se redujeron en el GMedio. Las díadas entre chicas permanecieron estables excepto en el GMenor que aparecieron otras nuevas (Figura 114).

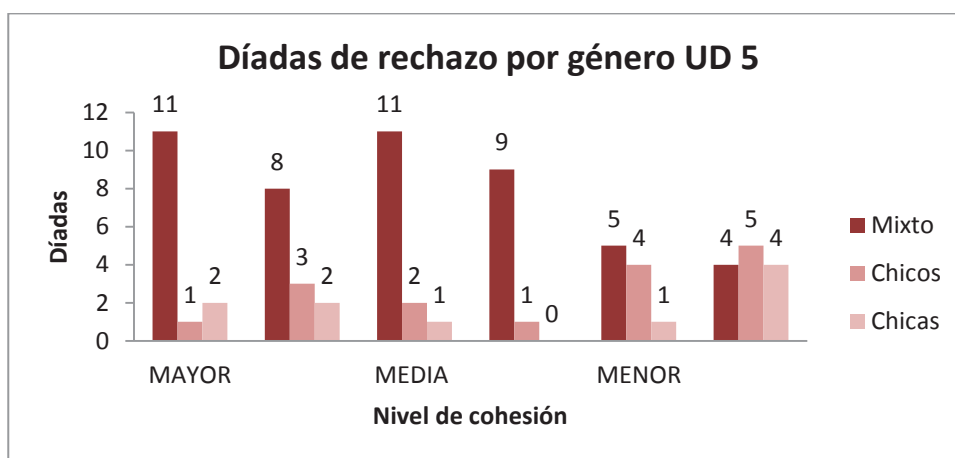


Figura 114. Díadas de rechazo según el género.

En función de la procedencia cultural, el mayor número de díadas de rechazo se concretó en las relaciones entre autóctonos en el GMayor y en el GMenor. En cambio en el GMedio predominaron las díadas interculturales. En el postest, el número de díadas entre autóctonos disminuyó en el GMayor y en el GMedio. El número de díadas de entre extranjeros descendió en el GMayor y en el GMedio. El número de díadas interculturales se redujo en el GMayor y en el GMedio (Figura 115).

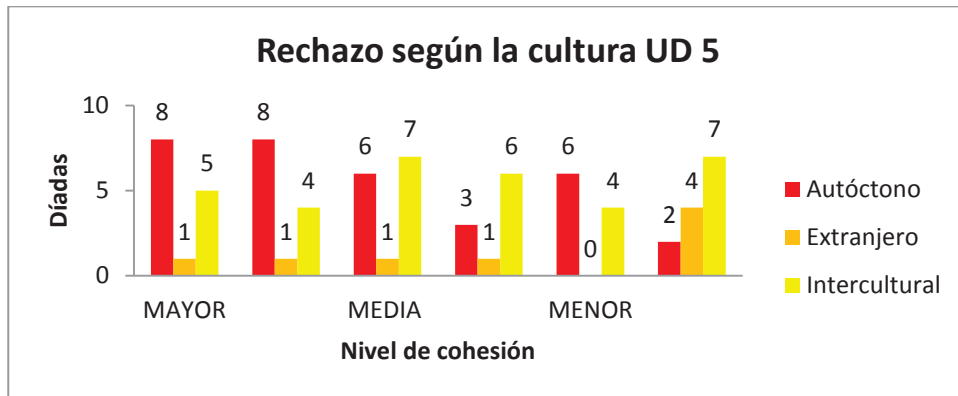


Figura 115. Días de rechazo según la procedencia cultural.

1.3.3. Tipos de díadas.

1.3.3.1. Díadas en la modalidad de elección.

En el pretest, el tipo de díadas de elección real más destacado correspondió a las díadas “completas”. El mayor número de díadas incompletas lo obtuvo el GMedio. El número de díadas simples fue escaso siendo mayor en el GMedio. En el postest, el número de díadas completas se redujo en los tres grupos. El número de díadas incompletas descendió en el GMedio y en el GMenor. El número de díadas simples decreció en el GMedio y se mantuvo la única díada del GMenor (Figura 116).

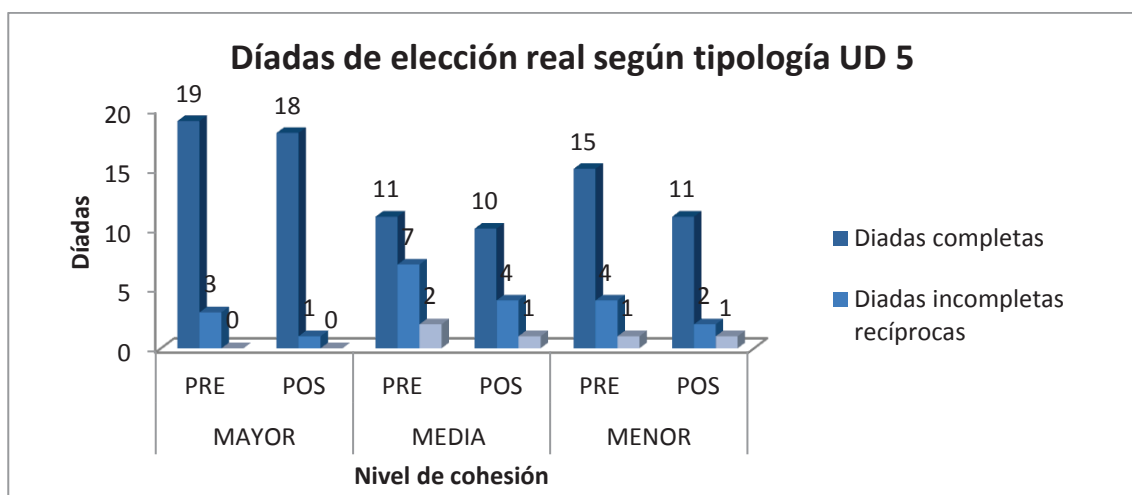


Figura 116. Díadas de elección real según la tipología.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

En el pretest, el mayor número de díadas percibidas sin reciprocidad real correspondió a las díadas “incompletas percibidas”, correspondiendo los valores más elevados el GMedio y GMenor. El tipo de díadas simples sólo apareció una vez en el GMenor. En el postest, el número de díadas incompletas percibidas se mantuvo en el GMayor y en el GMedio e incluso aumentó en el GMedio. El número de díadas simples se incrementó en los tres grupos (Figura 117).

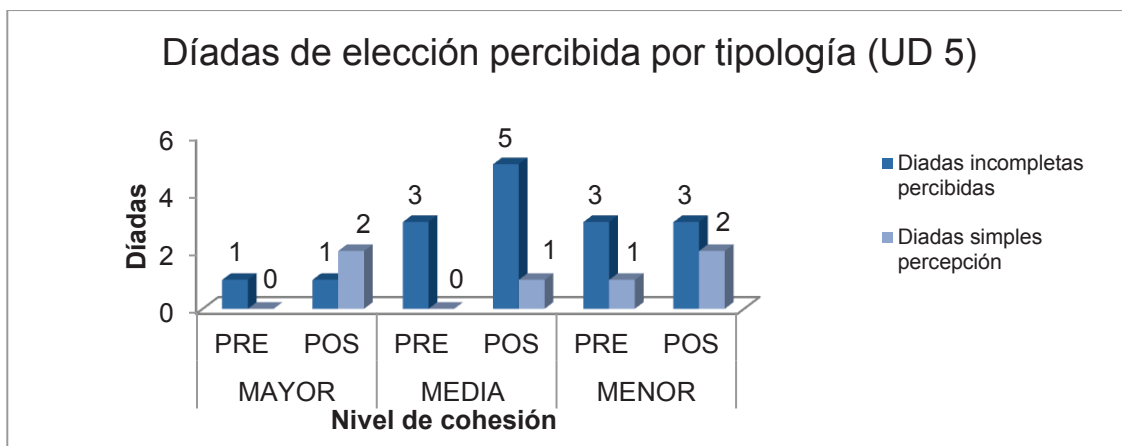


Figura 117. Díadas de elección percibida según la tipología.

El mayor valor ponderado real correspondió al GMayor, y el menor al GMedio. El mayor valor ponderado percibido se congregó en el GMenor, y el menor en el GMayor. En el postest, el valor ponderado real se redujo en los tres grupos. El valor ponderado percibido se incrementó en todos los grupos (Figura 118)

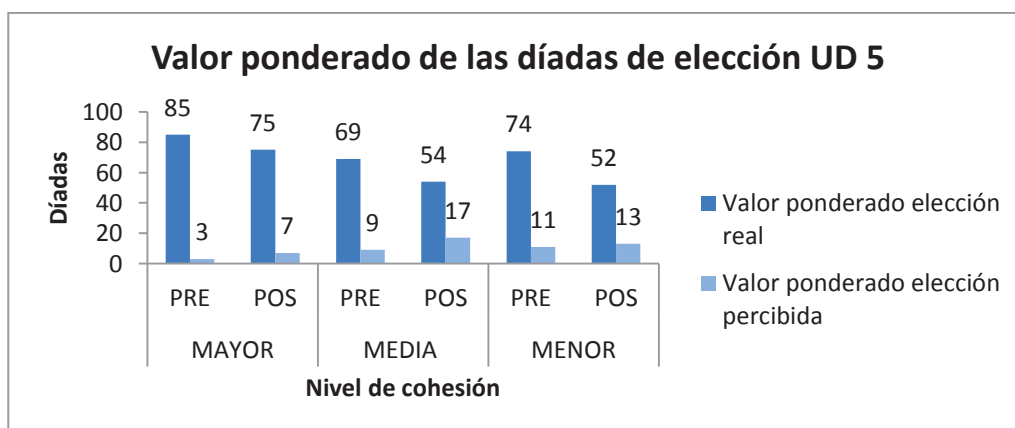


Figura 118. Valor ponderado de la elección real y percibida (UD 5).

1.3.3.2. Díadas en la modalidad de rechazo.

En el pretest, el tipo de díadas de rechazo real más destacado fue el de las díadas incompletas reales. El mayor número de díadas completas correspondió al GMayor, El mayor número de díadas “incompleta de tipo real lo obtuvo el GMenor. El mayor número de díadas simples se encontró en el GMedio. En el postest, el número de díadas completas descendió en el GMayor y aumentó en el GMedio, mientras en el GMenor no apareció. El número de díadas incompletas se mantuvo en el GMayor y en el GMenor y se incrementó en el GMedio. El número de díadas simples se redujo de forma notable en el GMedio, creció en el GMedio, y siguió sin aparecer en el GMayor (Figura 119).

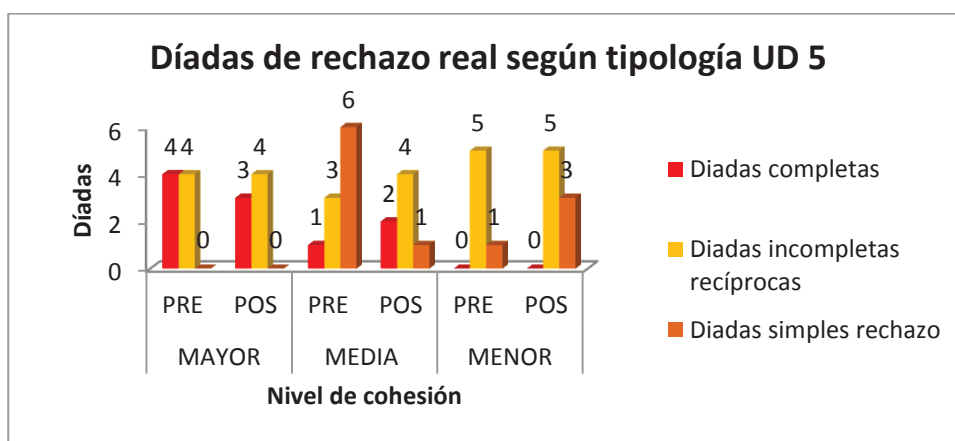


Figura 119. Díadas de rechazo real según la tipología.

En el pretest, el número mayor de díadas percibidas sin reciprocidad real correspondió a las díadas *incompletas percibidas* en el GMayor, y el menor al GMedio. El mayor valor de las díadas “simples percibidas” perteneció al GMedio, siendo nulo en el GMayor. En el postest, el número de díadas incompletas percibidas descendió en el GMayor y en el GMenor, manteniéndose en el GMedio. Paralelamente, el número de díadas “simples percibidas” se incrementó en el GMayor y en el GMenor, reduciéndose en el GMedio (Figura 120).

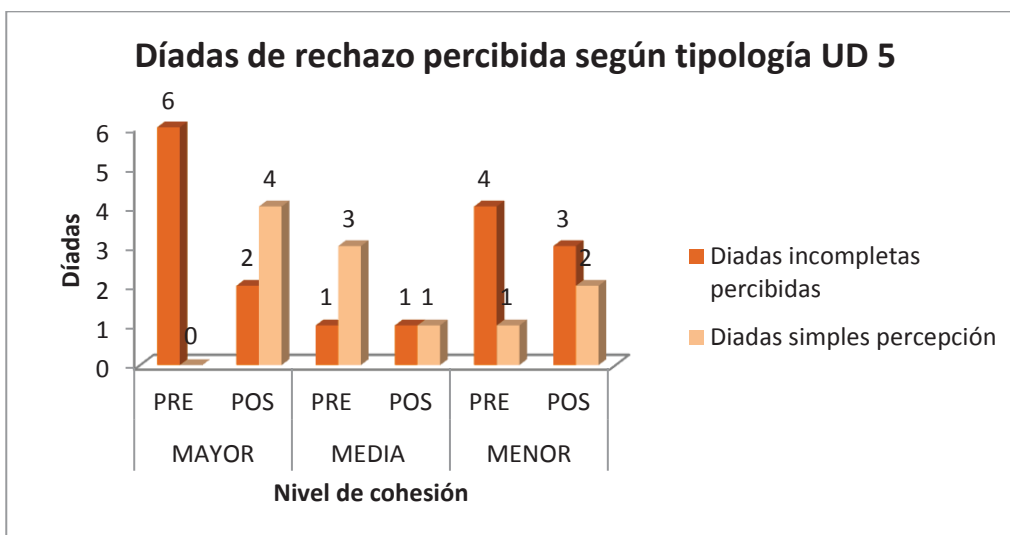


Figura 120. Díadas de rechazo percibido según la tipología.

En el pretest, los valores ponderados reales fueron superiores a los percibidos en todos los grupos. El mayor valor ponderado en las díadas de rechazo real correspondió al GMayor y el más reducido al GMenor. El mayor valor ponderado percibido lo obtuvo el GMedio y el menor, el GMedio. En el postest, el valor ponderado real disminuyó en el GMayor y en el GMedio, incrementándose en el GMenor. El valor ponderado percibido se redujo en los tres grupos (Figura 121).

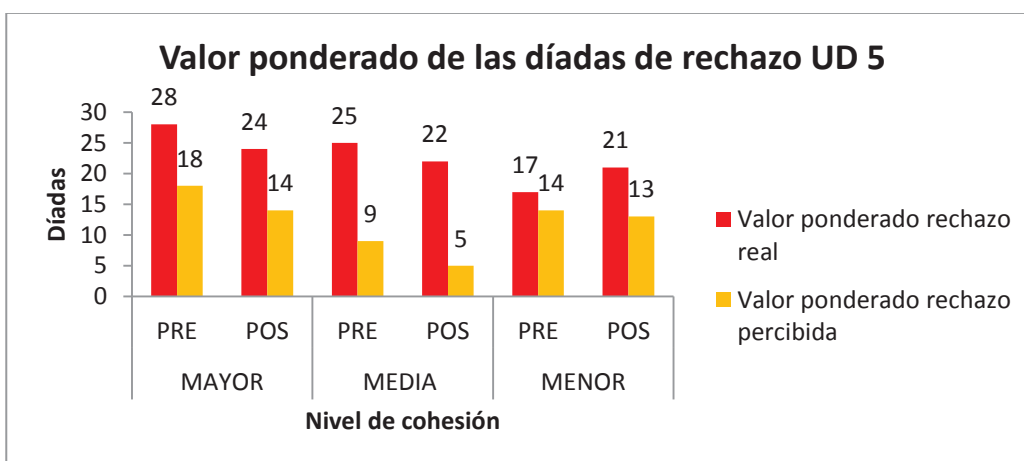


Figura 121. Valor ponderado del rechazo real y percibido (UD 5).

1.4.- UNIDAD DIDÁCTICA DEL DOMINIO DE OPOSICIÓN (UD 7)

Este programa se inició después del período vacacional de navidades. Durante un período prolongado los alumnos no se llevó a cabo la clase de educación física con las condiciones propias de la intervención. Por ello, es preciso recordar los valores previos procedentes de la UD 2 (Figura 122)

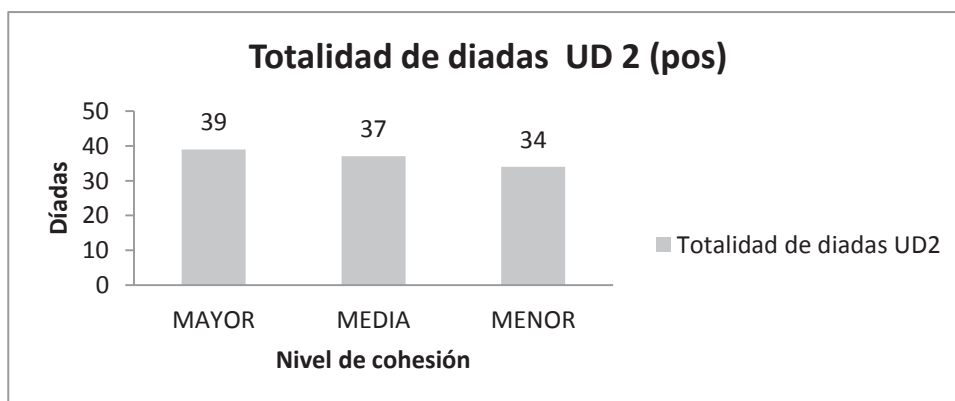


Figura 122. Total de diadas del postest de la unidad didáctica del dominio de psicomotricidad (UD 2).

1.4.1. Totalidad de diadas.

En el pretest, el mayor número de diadas correspondió al GMenor (36), y el menor al GMedio (32). En el postest, se produjo un incremento en el GMayor y en el GMedio, y un descenso notable en el GMenor (Figura 123)

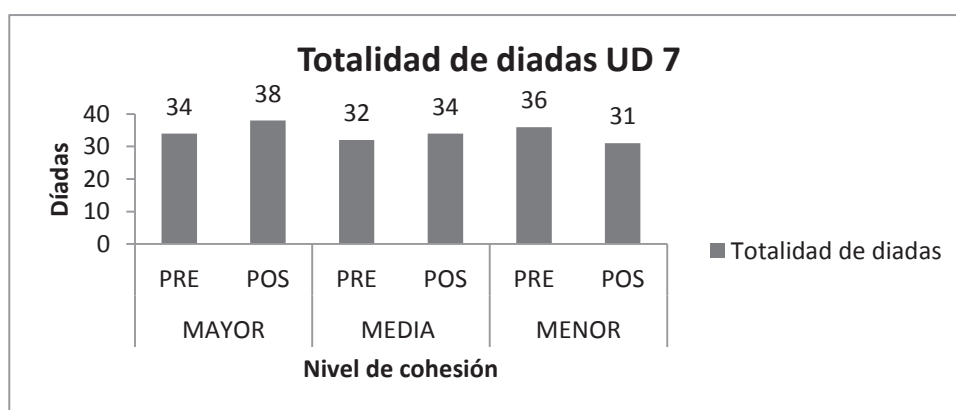


Figura 123. Total de diadas Unidad didáctica del dominio de cooperación (UD 4).

1.4.2. Díadas por modalidad: elección y rechazo.

El número de díadas de elección fue superior al de rechazo en todos los casos, en el pretest y en el postest. El mayor número de díadas de elección correspondió al GMayor, y el menor número al GMenor. Por otro lado, el mayor número de díadas de rechazo se concentró en el GMenor, y el menor número en el GMedio. En el postest, el número de díadas de elección se incrementó en el GMayor y en el GMedio, y se redujo en el GMenor. El número de díadas de rechazo descendió en el GMedio y en el GMenor, y aumentó en el GMayor (Figura 124).

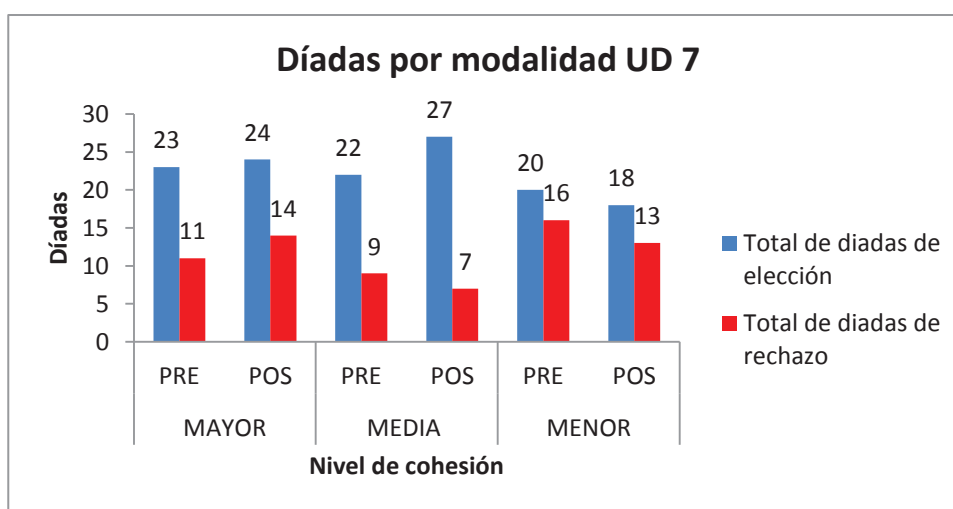


Figura 124. Total de díadas de las modalidades de elección y de rechazo.

1.4.2.1. Díadas de la modalidad de elección.

En cuanto al género, el número de díadas de elección entre chicas fue superior al de chicos en los tres grupos durante el pretest. El número mayor de díadas entre chicas correspondió al GMayor y al GMenor, y el menor número al GMedio. El número de díadas entre chicos perteneció al GMayor y el menor al GMenor siguiendo la relación con el nivel de cohesión. Las díadas intergénero se concentraron en el GMedio. En el postest, el número de díadas entre chicas aumentó en el GMayor y descendió en el GMenor. En cambio, las díadas entre chicos se redujeron en el GMayor, y aumentaron en el GMedio (Figura 125).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

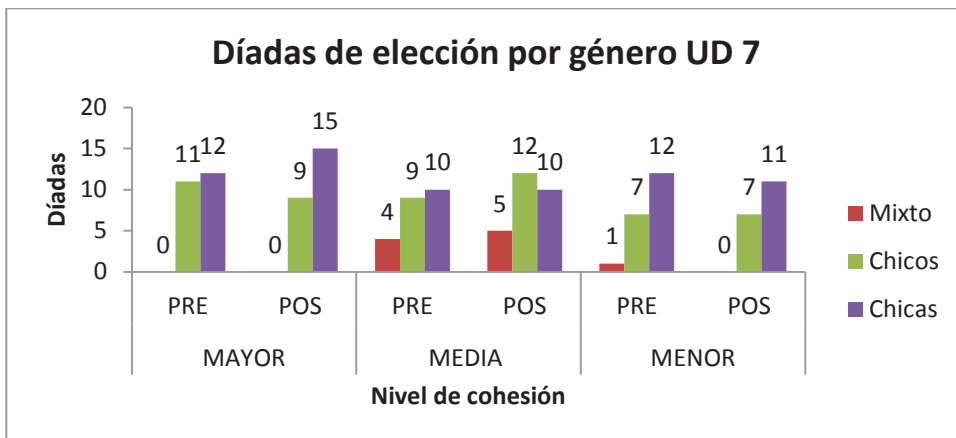


Figura 125. Díadas de elección según el género.

En función de la procedencia cultural, el mayor número de díadas en el pretest correspondió a las relaciones entre autóctonos. Siendo mayor cuanto mayor fue el nivel de cohesión. De forma inversa a las díadas Interculturales en donde los mayores valores correspondieron al GMenor. El mayor número de díadas entre extranjeros se obtuvo en el GMedio, en los otros dos grupos apareció una díada en cada caso. En el postest, el número de díadas entre autóctonos descendió en el GMayor y en el GMenor, y aumentó en el GMedio. El número de díadas Interculturales se incrementó en el GMayor y en el GMedio, y redujo en el GMenor. Por último, el número de díadas entre extranjeros creció en el GMedio y en el GMenor (Figura 126).

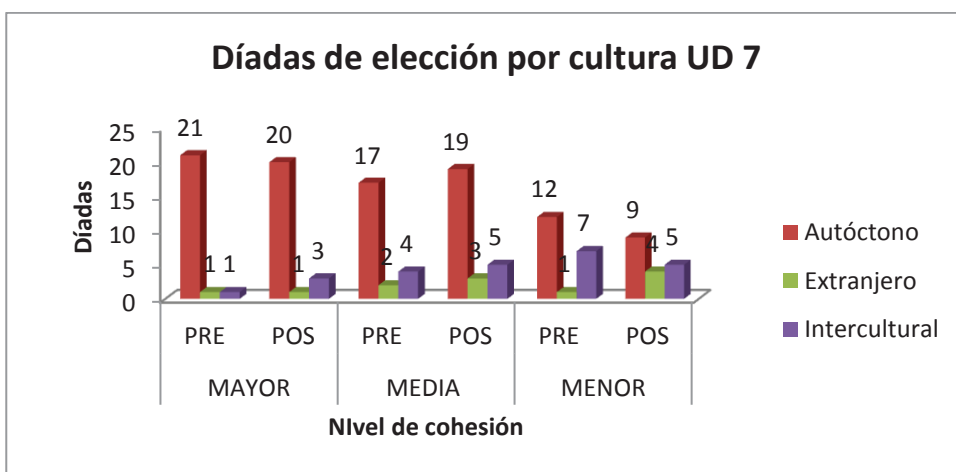


Figura 126. Díadas de elección según la procedencia cultural.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

En el pretest, el mayor número de díadas de rechazo se concentró en las relaciones mixtas, especialmente en el GMayor. El mayor número de díadas entre chicos, y entre chicas se localizó en el GMenor. En el postest, las díadas mixtas se incrementaron en el GMayor y en el GMedio, y descendieron en el GMenor. Las díadas entre chicos descendieron en el GMedio y en el GMenor, y se mantuvieron en el GMayor. Las díadas entre chicas desaparecieron en el GMedio, y se mantuvieron en el GMayor y en el GMenor (Figura 127).

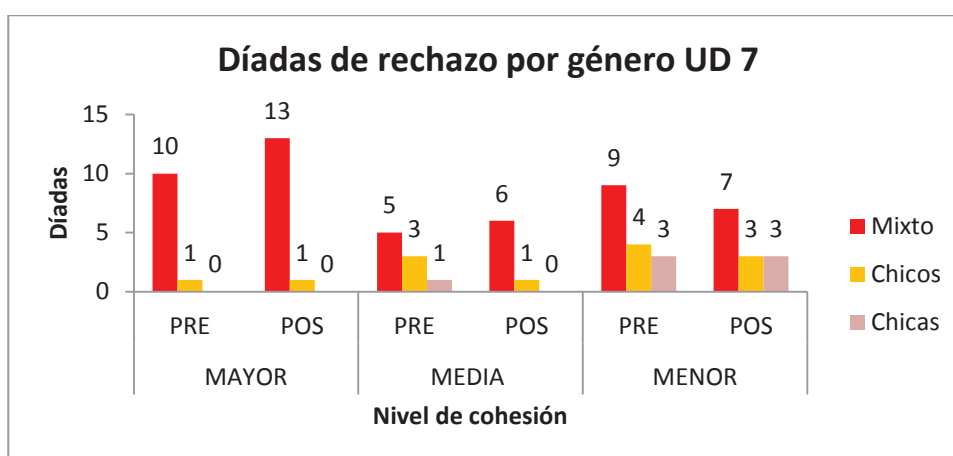


Figura 127. Díadas de rechazo según el género.

1.4.2.2. Díadas de la modalidad de rechazo.

En función de la procedencia cultural, el mayor número de díadas de rechazo se concretó en las díadas entre autóctonos en los tres grupos, siendo mayor en el GMenor. EL número mayor de díadas entre extranjero correspondió al GMenor, siendo nula la presencia en el GMedio. El mayor número de díadas interculturales se obtuvo en el GMayor y en el GMenor. En el postest, el número de díadas entre autóctonos descendió en el GMedio y en el GMenor, aumentando en el GMayor. Las díadas entre extranjeros desaparecieron en el grupo GMayor y se redujeron en el GMenor y se incrementaron en el GMedio. Por último, las díadas de rechazo intercultural se incrementaron en los tres grupos destacando el número de díadas del GMenor (Figura 128).

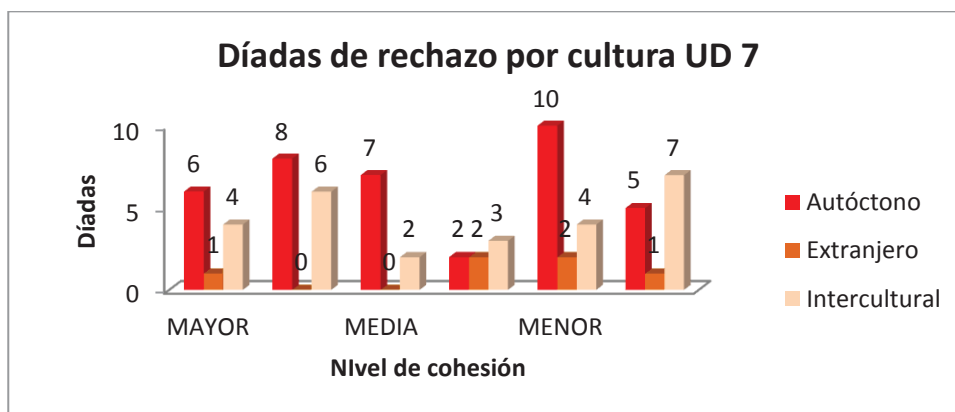


Figura 128. Díadas de rechazo según la procedencia cultural.

1.4.3. Tipos de díadas.

1.4.3.1. Díadas en la modalidad de elección.

En el pretest, el mayor número de díadas de elección real fueron de tipo “completas”. El mayor valor obtenido correspondió al GMayor y el menor valor al GMedio. El mayor valor de las díadas incompletas se encontró en el GMedio. El mayor valor de las díadas simples se encontró en el GMedio. En el postest, el número de díadas completas aumentó en el GMedio y disminuyó en el GMenor, manteniéndose en el GMayor. El número de díadas incompletas se incrementó en los tres grupos. El número de díadas simples ascendió el GMayor y descendió en el GMedio, en tanto que siguió sin aparecer en el GMenor (Figura 129).

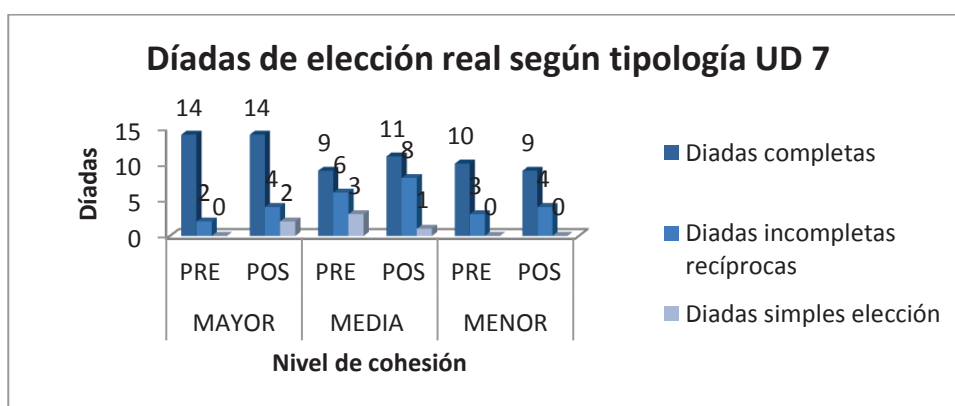


Figura 129. Díadas de elección real según la tipología.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

En el pretest, el mayor número de díadas percibidas sin reciprocidad real correspondió a las díadas “incompletas percibidas” del GMayor. El mayor número de díadas simples se obtuvo en el GMenor. En el postest, el número de díadas incompletas percibidas se mantuvo en el GMedio y en el GMenor. El número de díadas simples se incrementó en el GMedio y se redujo en el GMenor (Figura 130).

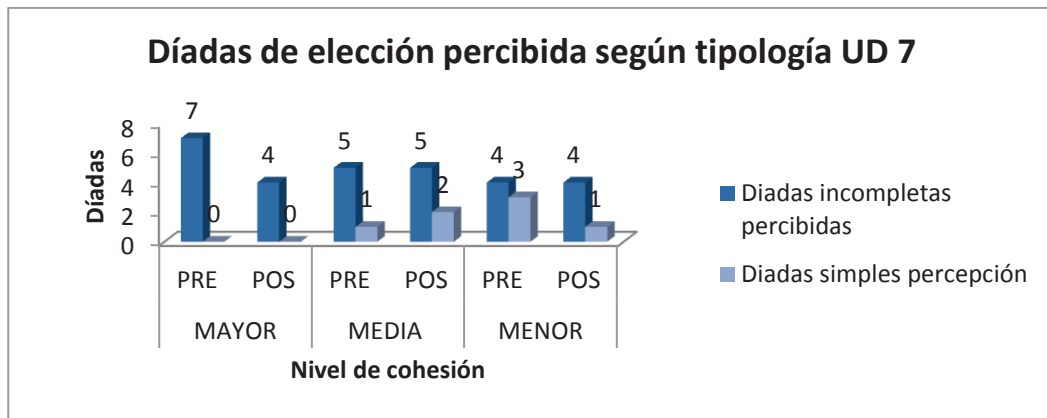


Figura 130. Díadas de elección percibida según la tipología.

El mayor valor ponderado real se encontró en el GMayor, y el menor en el GMenor, en relación con el nivel de cohesión del grupo. En cambio, el mayor valor ponderado de la elección percibida correspondió al GMayor, y en el menor en el GMedio. En el postest, el valor ponderado real aumentó en el GMayor y en el GMenor. El valor ponderado percibido se redujo en el GMayor y en el GMenor (Figura 131)

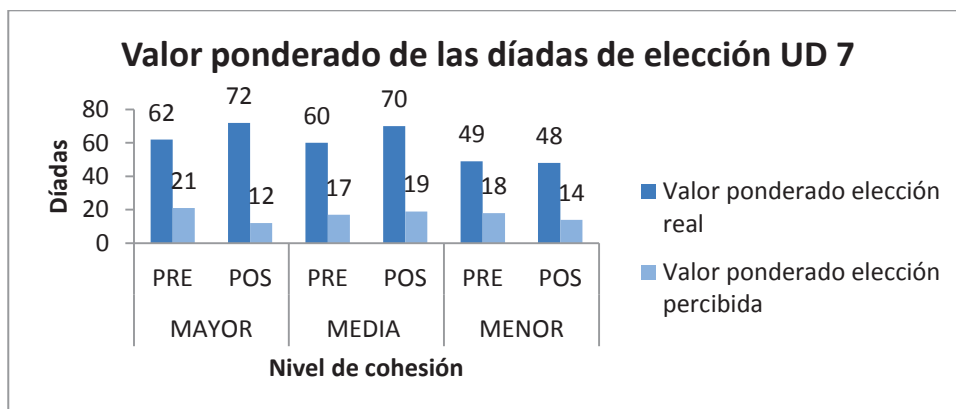


Figura 131. Valor ponderado de la elección real y percibida (UD 7).

1.4.3.2. Díadas en la modalidad de rechazo.

En el pretest, el tipo de díadas de rechazo real más destacado fue el de las díadas incompletas reales. El mayor número de díadas completas correspondió al GMedio con una única díada. El mayor número de díadas incompleta de tipo real lo obtuvo el GMayor. El mayor número de díadas simples se encontró en el GMenor. En el postest, la única díada completa desapareció del GMedio y apareció otra en el GMayor. El número de díadas incompletas aumentó en el GMedio y disminuyó en el GMayor, manteniéndose en el GMenor. El número de díadas simples se incrementó en el GMayor y en el GMedio, conservando los mismos valores en el GMedio (Figura 132).

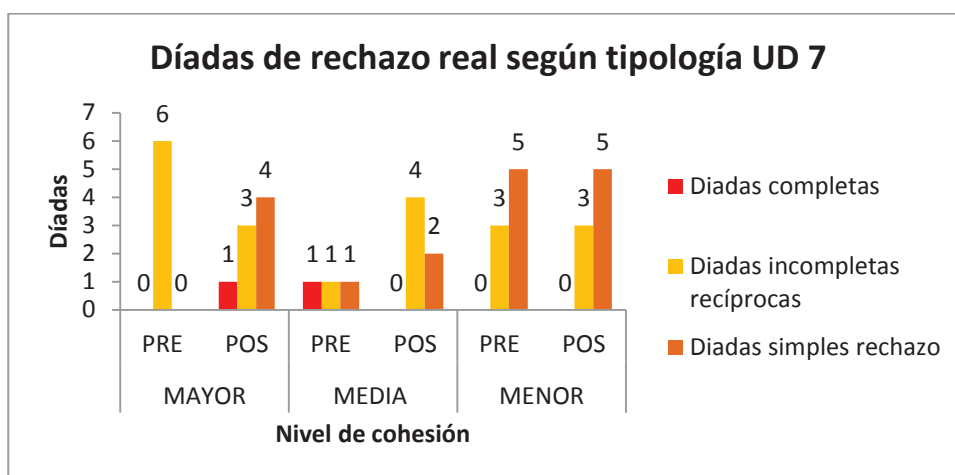


Figura 132. Díadas de rechazo real según la tipología.

En el pretest, el número mayor de díadas percibidas sin reciprocidad real correspondió a las díadas incompletas percibidas en el GMayor, y el menor al GMedio. El mayor valor de las díadas simples percibidas perteneció al GMenor, siendo nulo en el GMayor. En el postest, el número de díadas incompletas percibidas descendió los tres grupos. El número de díadas simples percibidas, también se redujo en el GMedio y en el GMenor, sin embargo, se incrementó en el GMedio (Figura 133).

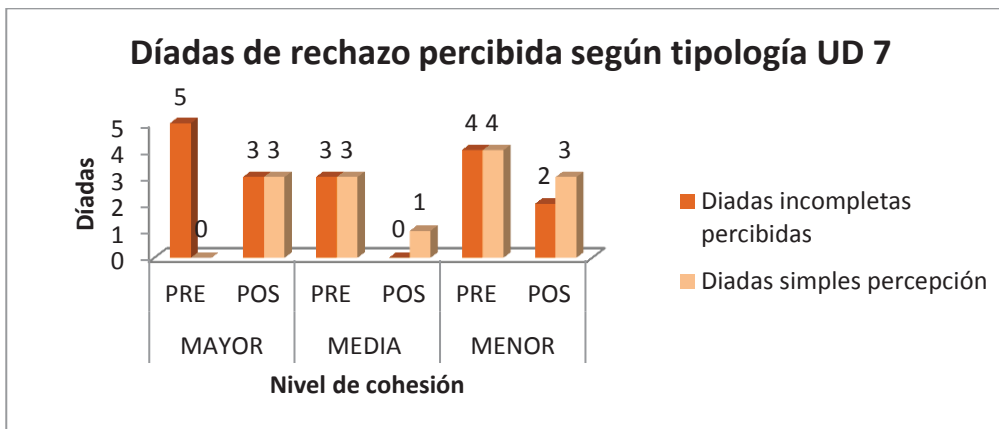


Figura 133. Díadas de rechazo percibido según la tipología.

En el pretest, los valores ponderados percibidos fueron superiores a los reales en el GMedio y en el GMenor. El mayor valor ponderado en las díadas de rechazo real correspondió al GMenor y el más reducido al GMedio. El mayor valor ponderado percibido lo obtuvo el GMenor. En el postest, el valor ponderado real se incrementó en el GMayor y en el GMedio, manteniéndose en el GMenor. El valor ponderado percibido disminuyó en el GMedio y en el GMenor, conservándose en el GMayor (Figura 134).

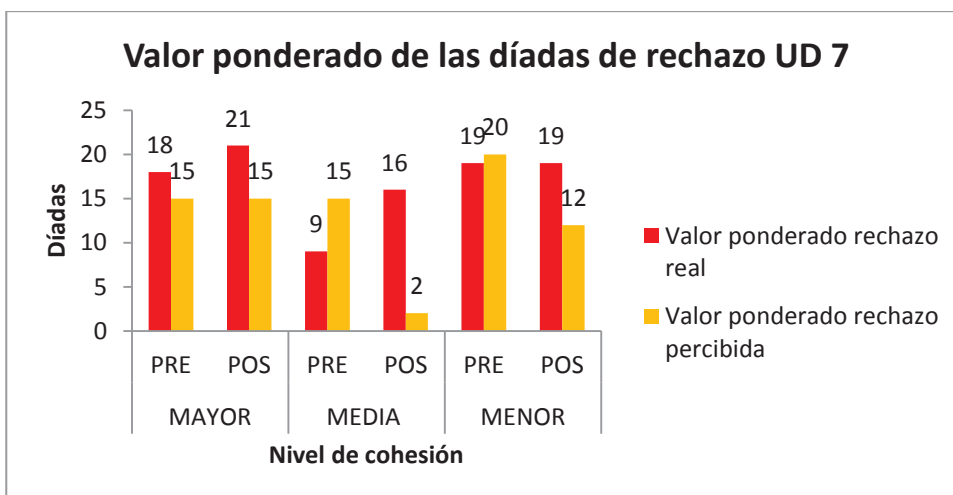


Figura 134. Valor ponderado del rechazo real y percibido (UD 7).

2. INCIDENCIA DE LOS DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ SOBRE LA PERSPECTIVA GRUPAL DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y SU RELACIÓN CON EL GÉNERO Y LA PROCEDENCIA CULTURAL DEL ALUMNADO

2.1. UNIDAD DIDÁCTICA DEL DOMINIO PSICOMOTOR (UD 2)

El análisis desde la perspectiva del grupo se ha basado en tres criterios: 1. La cohesión grupal. 2. La pertenencia a un subgrupo. 3. La estructura de los subgrupos. 3 La dinámica del grupo de clase.

2.1.1 Cohesión del grupo de clase.

El análisis de la cohesión del grupo clase se ha efectuado mediante los indicadores de formación (ICG) y descomposición (IDG) de los subgrupos correspondientes a las diadas reales de elección y rechazo, respectivamente.

En el pretest, el valor del ICG fue superior al del IDG, siendo mayor la diferencia en los grupos más cohesionados. El mayor ICG lo obtuvo el GMayor y en el menor el GMenor, estableciendo una jerarquía en el nivel de cohesión entre los tres grupos. El mayor IDG perteneció al GMenor y el menor al GMedio.

En el postest, el ICG descendió en el GMayor, y en el GMedio, y se aumentó en el GMenor. El IDG se redujo en el GMayor y en el GMenor, y se incrementó en el GMedio (Figura 135).

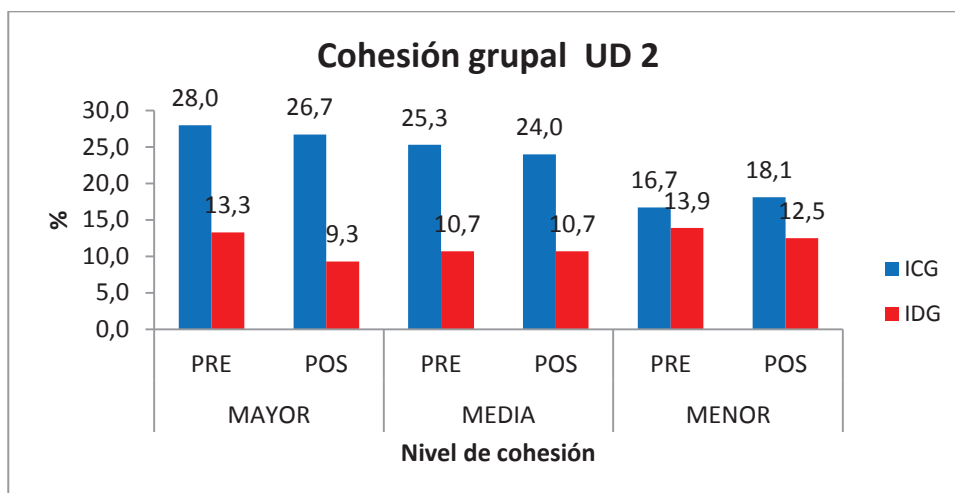


Figura 135. Indicadores de cohesión grupal (ICG) y de disociación Grupal (IDG).

2.1.2. La pertenencia a un subgrupo.

En el grupo de clase, diferenciaremos tres tipos de alumnos: 1. Alumnos integrados en algún subgrupo mediante una relación recíproca real. 2. Alumnos aislados, que carecen de diada real de elección. 3. Alumnos con diada de rechazo real recíproco que pone en tensión la dinámica del subgrupo.

2.1.2.1. Alumnos integrados.

En el pretest, la mayor parte del alumnado integrado fueron chicas autóctonas. El mayor número de autóctonos, de autóctonas y de extranjeros se congregó en el GMayor. El menor número de autóctono se encontró en el GMenor. El menor número de Extranjeros, y autóctonas en el GMedio. En el postest, el número de autóctonos se mantuvo en el GMayor y en el GMenor, y se aumentó en el GMedio. El número de extranjeros decreció en el GMayor y se mantuvo en los otros dos grupos. El número de autóctonas descendió en el GMedio y aumentó en el GMenor. Por último, el número de extranjeras se mantuvo en el GMedio y desapareció en el GMenor (Figura 136).

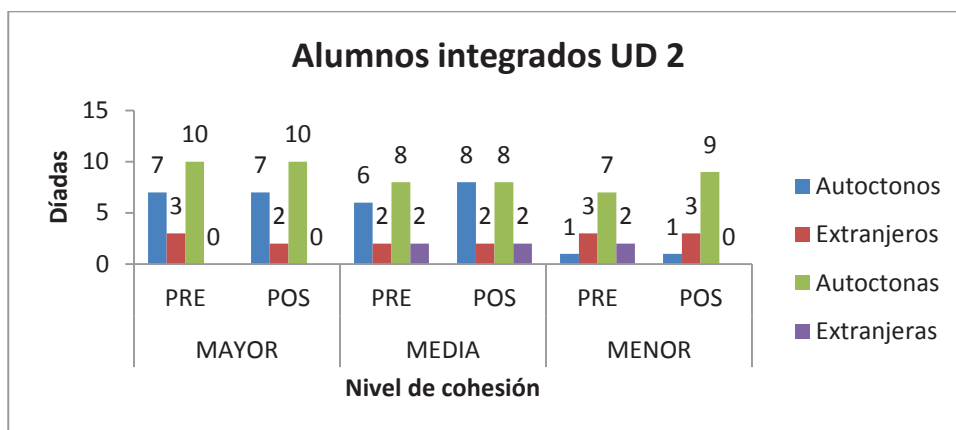


Figura 136. Alumnos integrados en subgrupos.

2.1.2.2. Alumnos aislados.

En el pretest, la mayor parte del alumnado aislado fueron chicos autóctonos. El mayor número de autóctonos correspondió al GMedio y el GMenor. El mayor número de extranjeros y autóctonas se concentró en el GMenor. El mayor número de extranjeras se encontró en el GMayor. En el postest, el número de autóctonos se mantuvo en el GMayor y en el GMenor, y descendió en el GMedio. El número de extranjeros decreció en el GMedio y en el GMenor y se mantuvo en el GMayor. El número de autóctonas se mantuvo en el GMedio y en el GMenor, creciendo en el GMayor. Por último, el número de extranjeras permaneció estable en el GMayor y en el GMedio, y se incrementó en el GMenor (Figura 137).

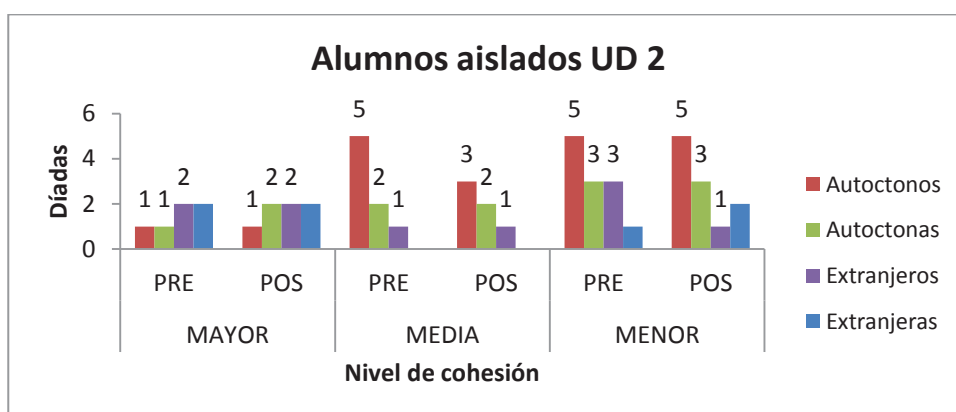


Figura 137. Alumnos aislados en el grupo-clase.

2.1.2.3. Alumnos con diada de rechazo.

En el pretest, el mayor número de alumnos con diada de rechazo correspondió a los chicos autóctonos, en el GMayor y GMedio, y a las autóctonas en el GMenor. El mayor número de diadas entre extranjeros lo obtuvo en GMenor. El mayor número de chicas extranjeras con diadas de rechazo entre sí, se produjo en el GMayor. En el postest, el número de autóctonos y de extranjeros rechazados disminuyó en casi todos los grupos. El número de autóctonas creció en el GMayor y en el GMedio, reduciéndose en el GMenor. El número de extranjeras disminuyó en el GMayor y en el GMedio, y aumentó en el GMenor (Figura 138).

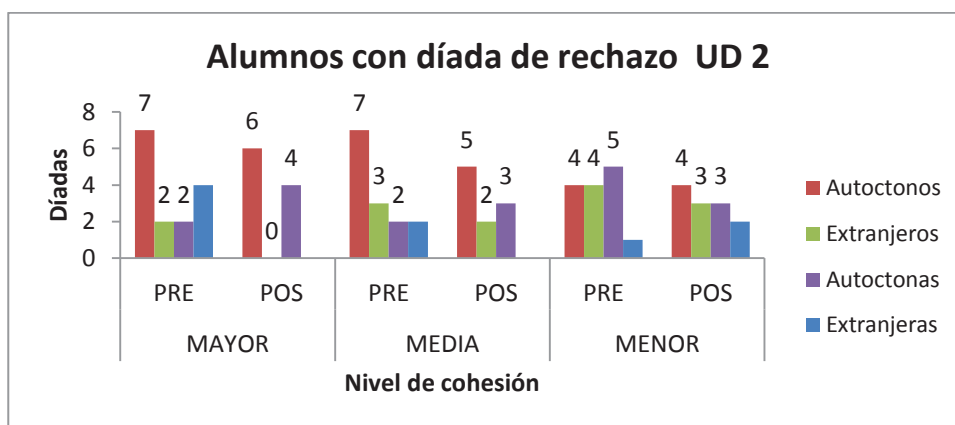


Figura 138. Alumnos con diada de rechazo.

2.1.3. La estructura de los subgrupos.

El análisis de la estructura de los subgrupos contará con los siguientes apartados:

1. Número de subgrupos.
2. Conexión.
3. Vulnerabilidad.
4. Densidad.

2.1.3.1. Número de subgrupos.

En el pretest, el mayor número de subgrupos se encontró en el GMayor. En el postest, el número de subgrupos decreció en el GMayor, aumentó en el GMedio y se mantuvo en el GMenor (Figura 139).

Educación las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

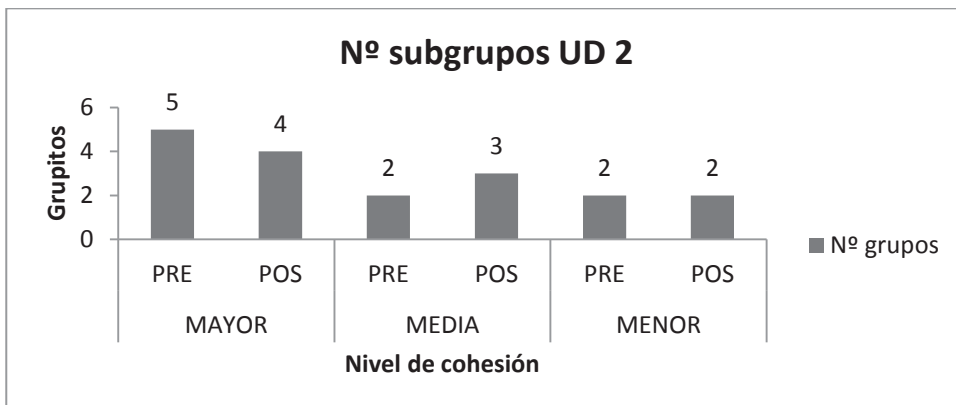


Figura 139. Número de subgrupos en el grupo-clase.

En el pretest, en cuanto al género, el único subgrupo mixto se produjo en el GMedio. El mayor número de subgrupos de chicos, y de chicas se obtuvieron en el GMayor. En el postest, el único grupo mixto se mantuvo. El número de subgrupos de chicos se mantuvo en el GMayor y en el GMenor, y se incrementó en el GMedio. El número de subgrupos de chicas disminuyó en el GMayor y permaneció estable en el GMedio y en el GMenor (Figura 140).

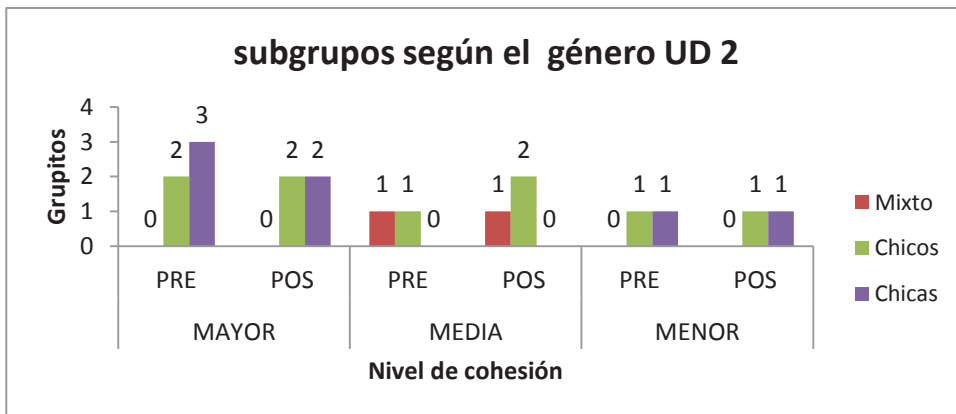


Figura 140. Número de subgrupos según el género.

En el pretest, el único grupo con subgrupos formados íntegramente por autóctonos, o por extranjeros, fue el GMayor. El resto de los subgrupos combinaron personas de diferentes culturas., diáda intercultural. En el postest, el número de subgrupos autóctonos se redujo en el GMayor. El subgrupo extranjero desapareció del GMayor. El número de subgrupos interculturales aumentó en el GMayor y en el

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

GMedio, conservándose en el GMenor –ver la Figura 141-.

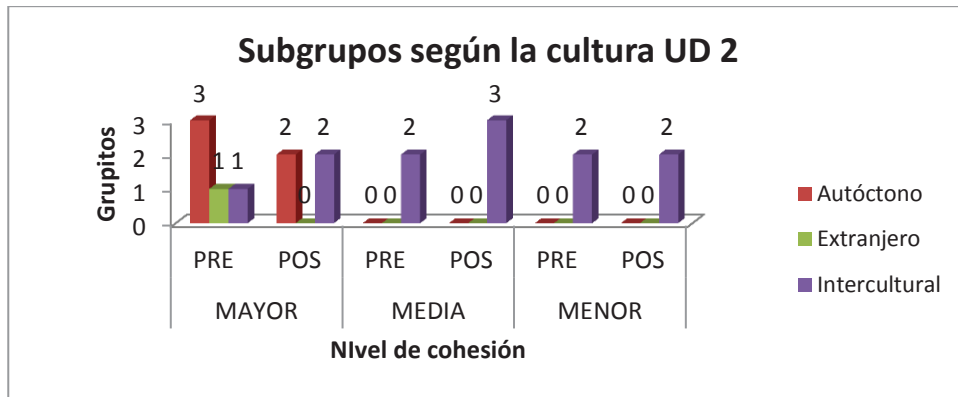


Figura 141. Número de subgrupos según la cultura.

2.1.3.2. Conexión.

En la valoración de la conexión destacaremos dos aspectos clave: 1. El grupo con más integrantes, más numeroso. 2. La longitud de la cadena.

En el pretest, el mayor valor en el subgrupo más numeroso correspondió al GMedio, y el menor valor, al GMayor. En cambio, el mayor valor de la cadena más larga lo obtuvo el GMedio, y el menor valor, el GMenor. En el postest, el valor de los subgrupos más numerosos y el de la cadena más larga se incrementaron en el GMedio y en el GMenor, y se redujeron en el GMayor (Figura 142).

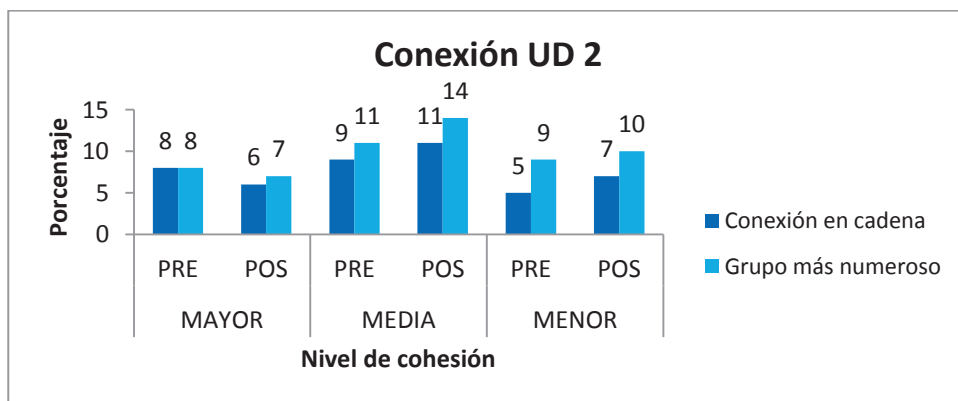


Figura 142. La conexión en cadena y su relación con los subgrupos más numerosos.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

2.1.3.3. Vulnerabilidad del grupo.

La vulnerabilidad la analizaremos desde dos niveles: 1. Vulnerabilidad mínima (Alumnos con tres díadas de elección real) y 2. Vulnerabilidad máxima (Alumnos con una díada de elección real).

En el pretest, el mayor número de alumnos con un valor mínimo de la vulnerabilidad se concretó en el GMayor, y el menor valor, en el GMenor. El mayor número de alumnos con un valor máximo de la vulnerabilidad también correspondió al GMayor, y el menor valor al GMedio. En el postest, el número de alumnos con valor mínimo de vulnerabilidad se redujo en el GMayor y en el GMedio, y se aumentó en el GMenor. El número del valor máximo de vulnerabilidad descendió en el GMayor y en el GMenor, aumentándose en el GMedio (Figura 143).

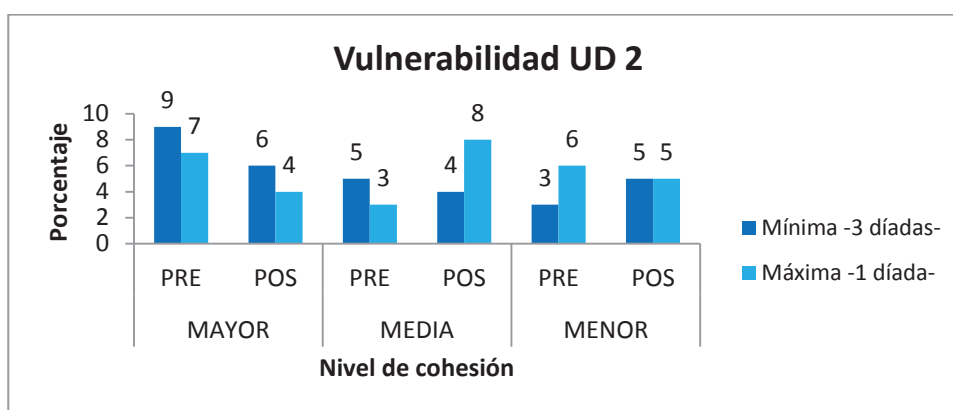


Figura 143. Nivel de vulnerabilidad.

2.1.3.4. Densidad.

El análisis de la densidad ofrece dos valores a destacar: 1. Densidad Media. 2. Número de subgrupos según el nivel de densidad.

Densidad media.

El mayor valor en la densidad media fue obtenido por el GMedio, y el menor por el GMenor. En el postest, el valor de la densidad del GMedio se reduce notablemente,

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

se mantiene el del GMayor, e incluso se incrementa en el del GMenor (Figura 144).

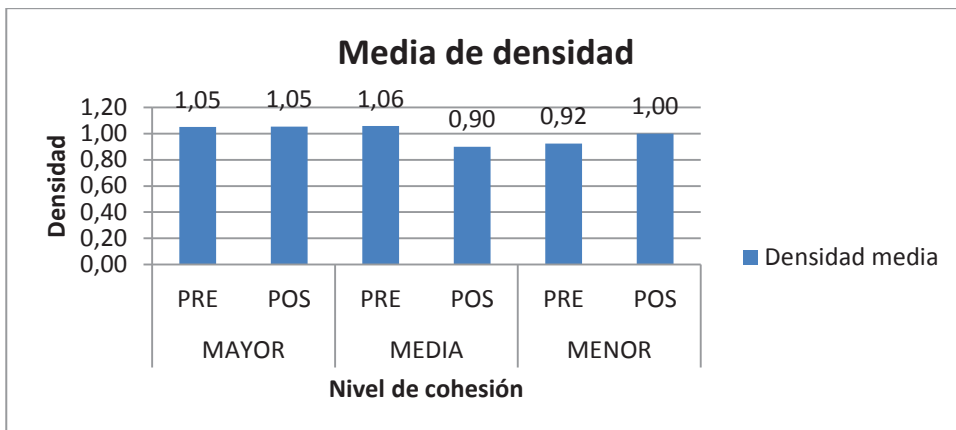


Figura 144. Densidad media de los subgrupos.

Número de subgrupos según el nivel de densidad.

En el pretest, el único subgrupo de densidad máxima se creó en el GMayor. El mayor número de subgrupos de densidad media se obtuvieron en el GMedio, El mayor número de subgrupos de densidad mínima se encontraron en el GMayor. En el postest, el único subgrupo de densidad máxima del GMayor desapareció. El número de subgrupos densidad media se incrementó en el GMayor y en el GMenor. El número de subgrupos de densidad mínima se redujeron hasta desaparecer en el GMayor y en el GMenor y aparecieron nuevos en el GMedio (Figura 145).

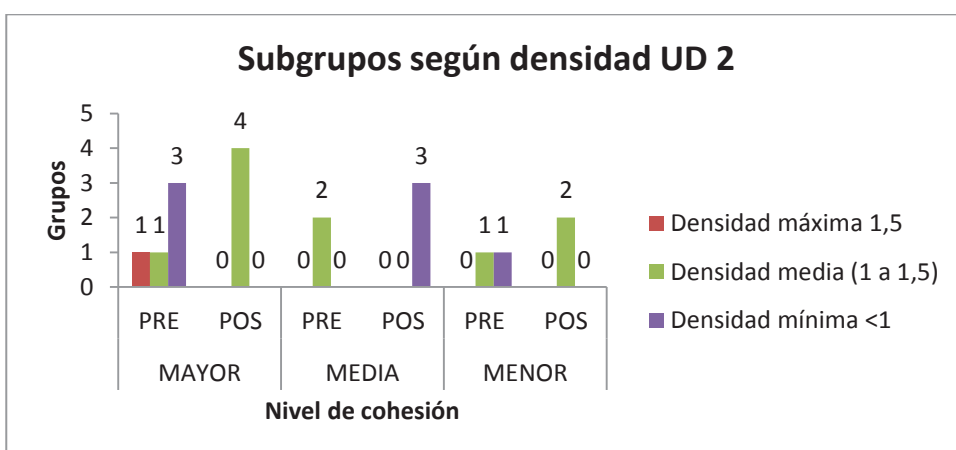


Figura 145. Número de subgrupos según el nivel de densidad.

2.1.4. La dinámica del grupo de clase.

A continuación analizaremos la dinámica del grupo de clase a partir de tres criterios: 1. Focos de interacción real (elección y rechazo). 2. Focos de interacción percibida (elección y rechazo). 3. Acierto en la percepción (elección y rechazo).

2.1.4.1. Focos de interacción real.

Los focos de las díadas de elección real.

En el pretest, el mayor número de díadas en el foco “*intragrupal*” se obtuvo en el GMayor, y el menor en el GMenor, siguiendo la relación con el nivel de cohesión del grupo. En el postest, el número de díadas se redujo en el GMayor, se mantuvo en el GMedio y se incrementó en el GMenor. Todo ello comportó una mayor igualdad entre los grupos (Figura 146).

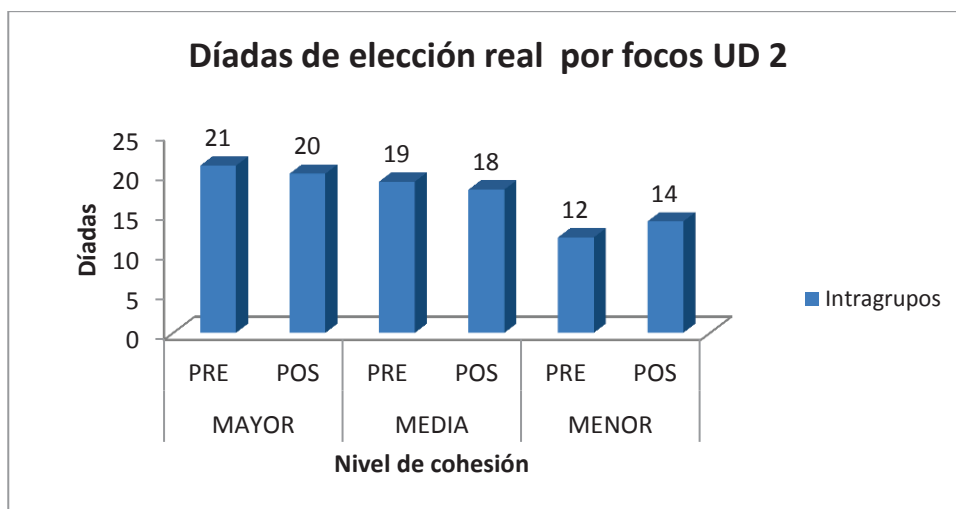


Figura 146. Foco de interacción de elección real.

En función del género, las díadas de elección mixtas sólo se produjeron en el GMedio. El mayor número de díadas entre chicos y entre chicas pertenecieron al GMayor. En el postest, el número de díadas mixtas no se modificaron. El número de díadas entre chicos descendió en el GMayor y en el GMedio, y se mantuvo en el GMenor. El número de díadas entre chicas no se modificó en el GMayor, sin embargo

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

se incrementó en el GMedio y en el GMenor (Figura 146).

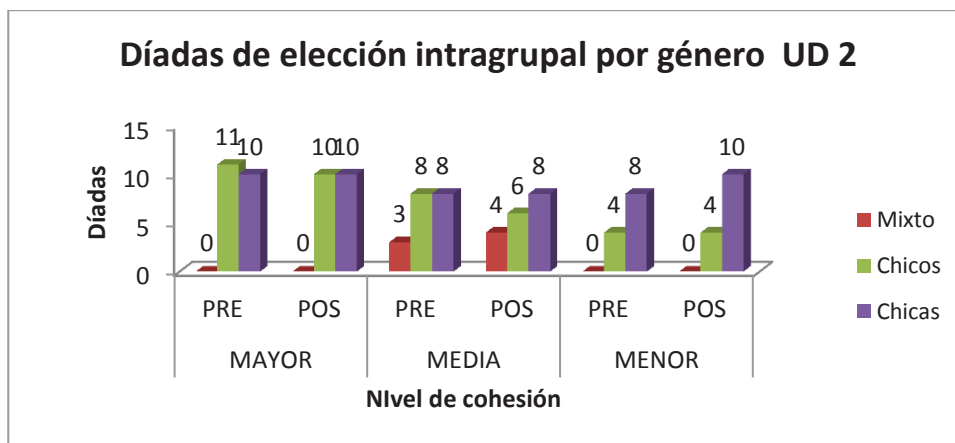


Figura 147. Díadas intragrupal de elección real según el género.

En función de la procedencia cultural, en el pretest, la mayor parte de las díadas de elección real se concentraron en los alumnos autóctonos. El mayor número de díadas entre autóctonos se produjeron en el GMayor. El mayor número de díadas entre extranjeros lo obtuvo el GMenor. EL mayor número de díadas interculturales se encontró en el GMedio. En el posttest, el número de díadas entre autóctonos y de díadas interculturales se mantuvo en el GMayor, y en el GMedio. Sin embargo, el número de díadas entre extranjeros disminuyó en el GMayor y en el GMedio (Figura 148).

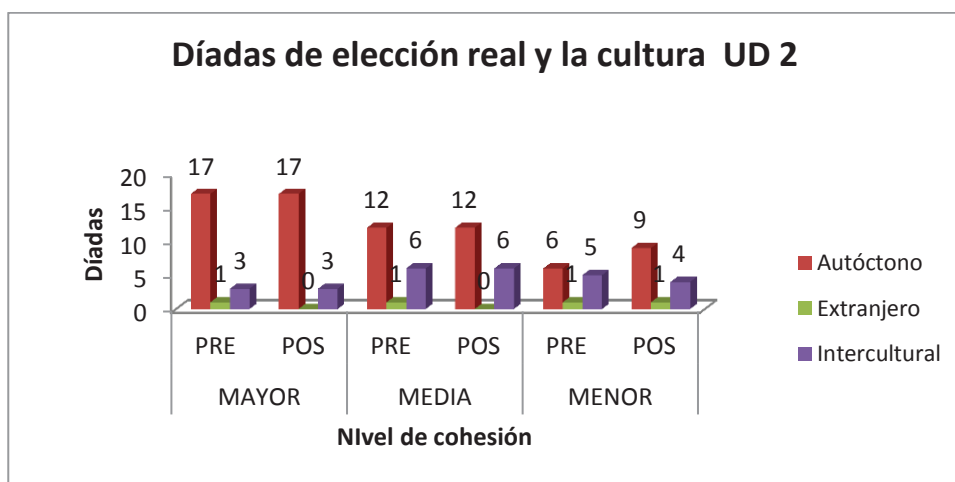


Figura 148. Díadas intragrupal de elección real según la cultura.

Los focos de las díadas de rechazo real.

En el pretest, la única díada de rechazo real intragrupal se encontró en el GMedio. El mayor número de díadas intergrupales se encontró en el GMayor. El mayor número de díadas con aislados lo obtuvo el GMenor. El mayor número de díadas interaislados pertenecieron al GMenor. En el postest, el número de díadas intragrupos desapareció del GMedio y apareció una única díada en el GMenor. El número de díadas intergrupales descendieron en todos los grupos. El número de díadas con aislados se redujeron en el GMayor pero aumentaron en el GMedio y en el GMenor. El número de díadas interaislados desapareció en el GMayor, se mantuvo en el GMedio y se aminoró en el GMenor (Figura 149).

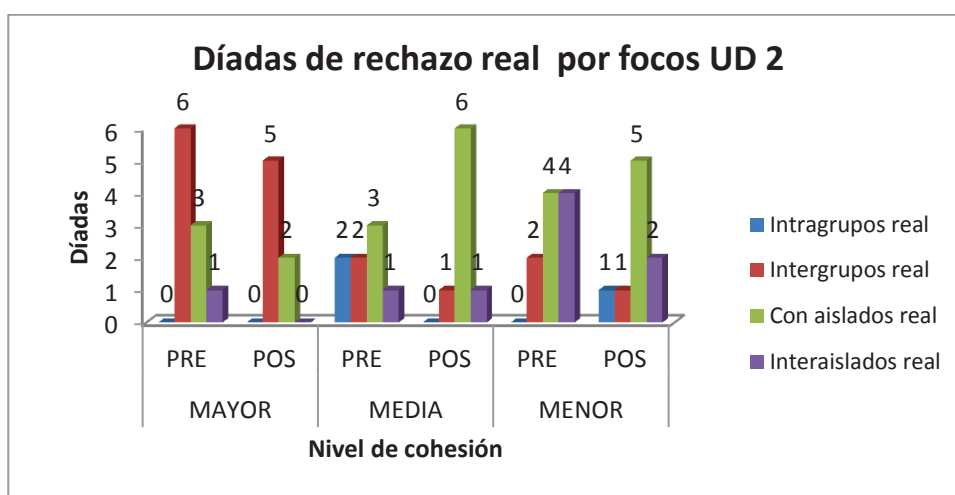


Figura 149. Foco de interacción de rechazo real.

En función del género, el mayor número de díadas mixtas de rechazo se produjo en el GMayor. El mayor número de díadas entre chicos lo obtuvo el GMedio. Únicamente, se observó una díada entre chicas en el GMenor. En el postest, el número de díadas mixtas se redujeron en el GMayor y en el GMenor, en cambio no se modificó en el GMedio. El número de díadas entre chicos se mantuvo en el GMayor, y descendió en el GMedio y en el GMenor. El número de díadas entre chicas se incrementó en los tres grupos (Figura 150).

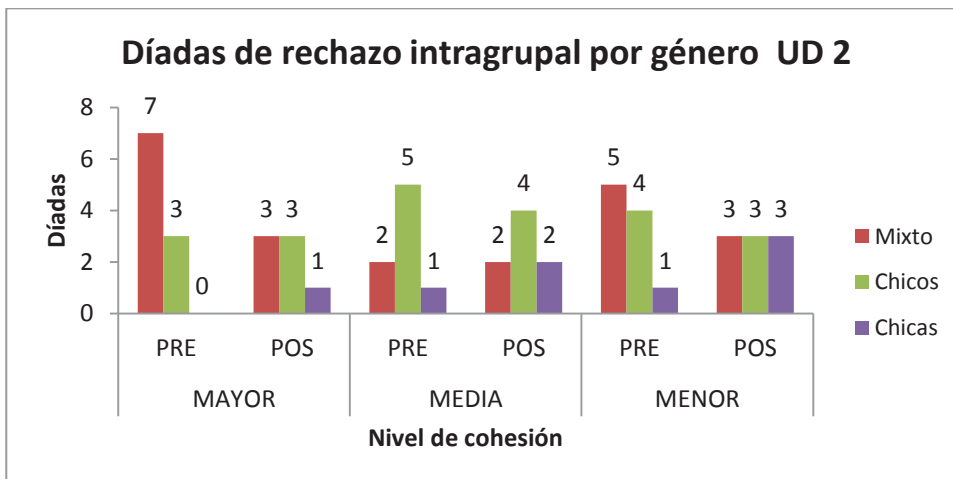


Figura 150. Díadas intragrupales de rechazo real según el género.

En función de la procedencia cultural, en el pretest, el mayor número de díadas de rechazo entre autóctonos se produjo en el GMayor. Únicamente apareció una díada entre extranjeros en el GMayor. El mayor número de díadas interculturales se encontró en el GMenor. En el posttest, el número de díadas entre autóctonos se incrementó en los tres grupos. Una díada entre extranjeros desapareció en el GMayor y apareció en el GMenor. Por último, el número de díadas interculturales descendió en todos los grupos (Figura 151)

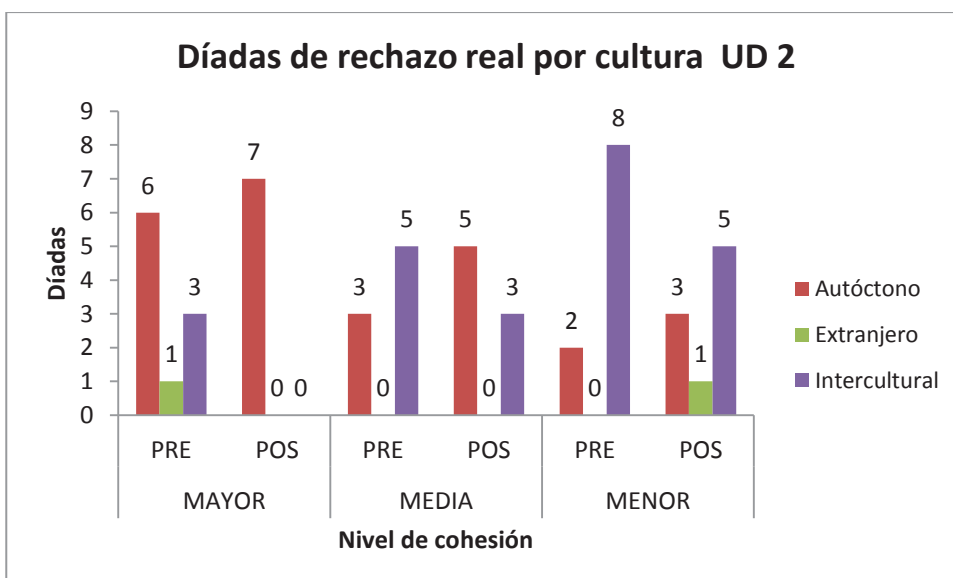


Figura 151. Díadas intragrupales de rechazo real según la cultura.

Los focos de las díadas de elección percibida.

En el pretest, el mayor número de díadas de elección percibida intragrupal se encontró en el GMayor. La única díada intergrupala se obtuvo en el GMayor. El mayor número de díadas con aislados aparecieron en el GMayor y en el GMenor. La única díada interaislados perteneció al GMenor. En el postest, el número de díadas intragrupos descendió en el GMayor y en el GMenor, aumentando en el GMedio. La única díada intergrupala desapareció del GMayor. El número de díadas con aislados se mantuvo en el GMayor y en el GMenor, al mismo tiempo que se redujo ligeramente en el GMedio. El número de díadas interaislados se mantuvo en el GMenor (Figura 152).

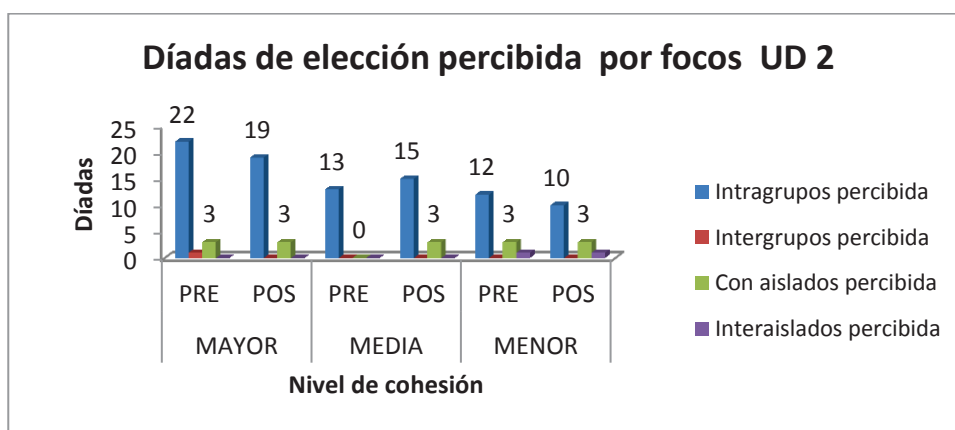


Figura 152. Focos de interacción de elección percibida.

En función del género, las díadas mixtas de elección percibida únicamente se produjeron en el GMedio. El mayor número de díadas entre chicos y entre chicas lo obtuvo el GMayor. En el postest, el número de díadas mixtas se incrementó en el GMedio. El número de díadas entre chicos se mantuvo en el GMayor y en el GMenor, y aumentó en el GMedio. El número de díadas entre chicas descendió en los tres grupos (Figura 152).

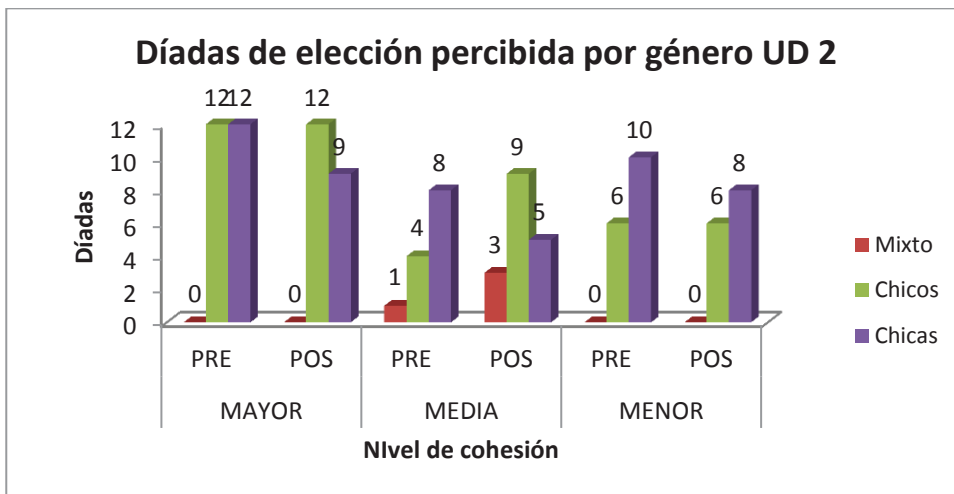


Figura 153. Díadas intragrupalas de elección percibida según el género.

En función de la procedencia cultural, en el pretest, el mayor número de díadas elección percibida entre autóctonos se produjo en el GMayor. El mayor número de díadas entre extranjeros y de díadas interculturales se congregaron en el GMedio y el GMenor. En el postest, el número de díadas entre autóctonos disminuyó en el GMayor y en el GMenor, y aumentó en el GMedio. El número de díadas entre extranjeros disminuyó en el GMedio y en el GMenor. Por el contrario, el número de díadas interculturales se mantuvieron en el GMayor y en el GMedio y se incrementaron en el GMenor (Figura 154).

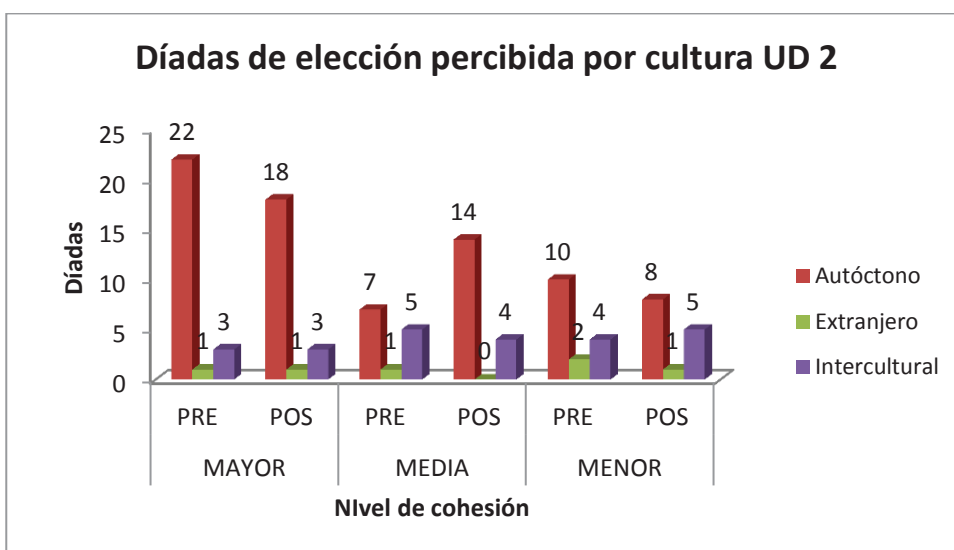


Figura 154. Díadas intragrupalas de elección percibida según la cultura.

Los focos de las díadas de rechazo percibido.

En el pretest, el mayor número de díadas de rechazo percibida intragrupal se encontró en el GMedio. El mayor número de díadas intergrupales se obtuvo en el GMayor. El mayor número de díadas con aislados aparecieron en el GMedio. Las únicas díadas interaislados pertenecieron al GMayor. En el postest, el número de díadas intragrupos descendió en el GMedio, y no apareció en el GMayor y en el GMenor. El número de díadas intergrupales aumentó en el GMayor y en el GMedio, y se mantuvo en el GMenor. El número de díadas con aislados creció en el GMayor y en el GMenor, al mismo tiempo que desapareció en el GMedio. El número de díadas interaislados decreció en el GMayor, no apareció en el GMedio y aumentó en el GMenor (Figura 155).

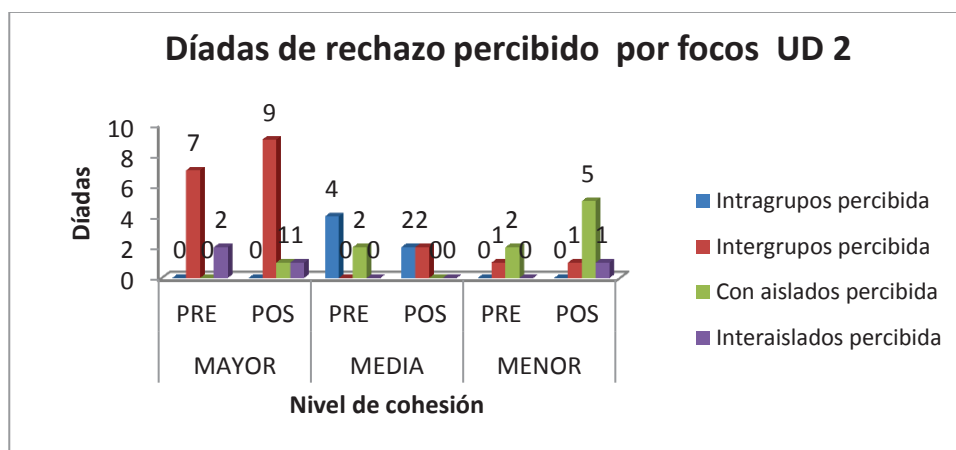


Figura 155. Foco de interacción de rechazo percibido.

En función del género, el mayor número de díadas mixtas de rechazo percibido se produjeron en el GMayor. El mayor número de díadas entre chicos lo obtuvo el GMedio. El mayor número de díadas entre chicas perteneció al GMedio. En el postest, el número de díadas mixtas se incrementó en todos los grupos. El número de díadas entre chicos disminuyó en el GMayor y en el GMedio, y aumentó en el GMedio. El número de díadas entre chicas no se modificó en el GMayor ni en el GMenor, aunque si incrementó sus díadas en el GMedio (Figura 155).

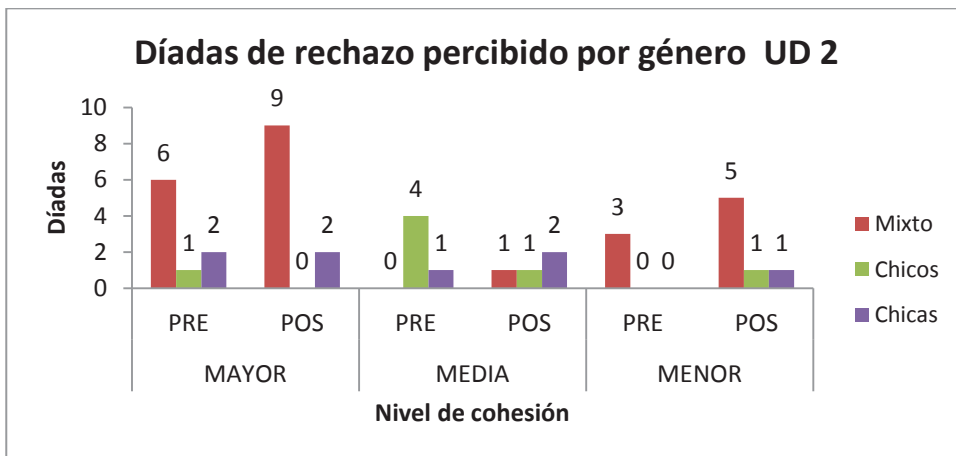


Figura 156. Díadas intragrupalas de rechazo percibido según el género.

En función de la procedencia cultural, en el pretest, el mayor número de díadas rechazo percibida entre autóctonos se produjo en el GMayor. No aparecieron las díadas entre extranjeros. El mayor valor de las díadas interculturales se congregó en el GMedio. En el postest, el número de díadas entre autóctonos se incrementó en los tres grupos. Las díadas entre extranjeros aparecieron de forma anecdótica en el GMenor. El número de díadas interculturales descendieron en los tres grupos (Figura 157).

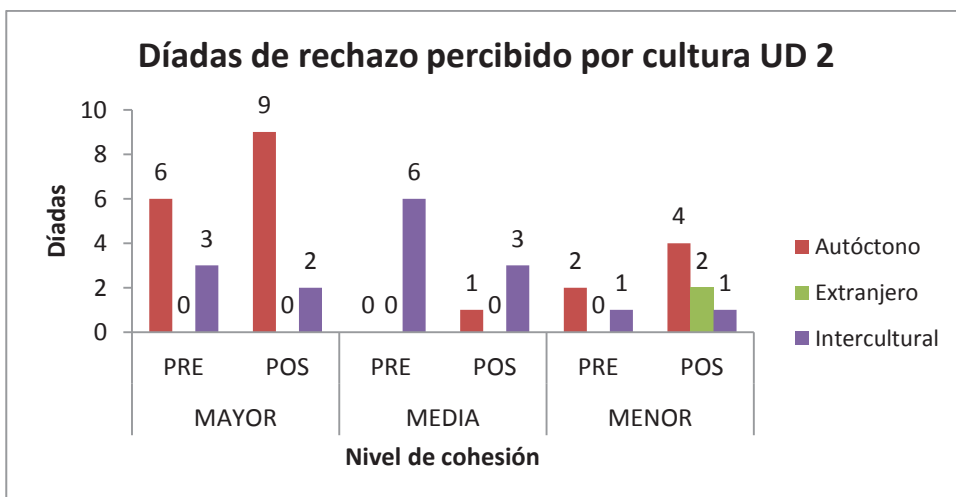


Figura 157. Díadas intragrupalas de rechazo real según la cultura.

2.2. UNIDAD DIDÁCTICA DE COOPERACIÓN (UD 4)

2.2.1 Cohesión del grupo de clase.

El análisis de la cohesión del grupo clase se ha efectuado mediante los indicadores de formación (ICG) y descomposición (IDG) de los subgrupos correspondientes a las díadas reales de elección y rechazo, respectivamente.

En el pretest, el valor del ICG fue superior al del IDG, siendo mayor la diferencia en el GMayor. El mayor ICG lo obtuvo el GMayor, y en el menor el GMenor, continuando con la misma jerarquía en el nivel de cohesión entre los tres grupos. El mayor IDG perteneció al GMedio, y el menor al GMenor.

En el postest, el ICG se incrementó en los tres grupos, siendo más notable el aumento en el GMenor. El IDG también creció en el GMedio y en el GMenor, y se mantuvo en el GMayor (Figura 158).

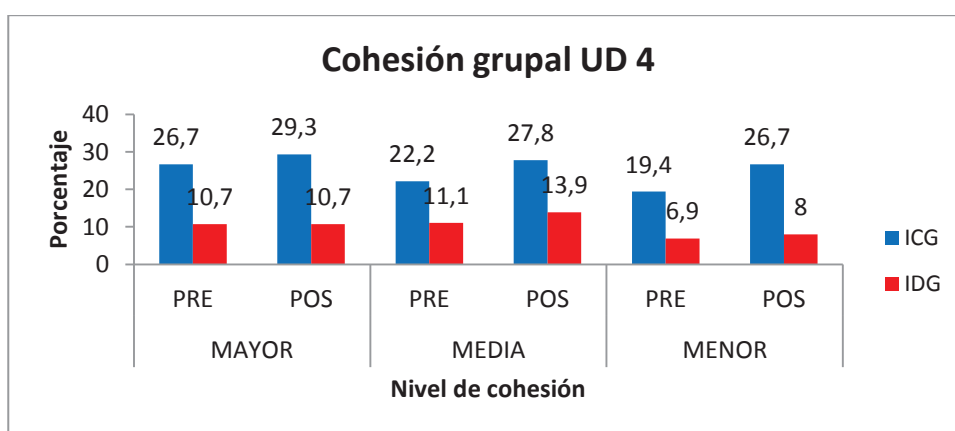


Figura 158. Indicadores de cohesión grupal (ICG) y de disociación Grupal (IDG).

2.2.2. La pertenencia a un subgrupo.

En el grupo de clase, diferenciaremos tres tipos de alumnos: 1. Alumnos integrados en algún subgrupo mediante una relación recíproca real. 2. Alumnos aislados, que carecen de díada real de elección. 3. Alumnos con díada de rechazo real

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

recíproco que pone en tensión la dinámica del subgrupo.

2.2.2.1. Alumnos integrados.

En el pretest, destacó el número de chicas autóctonas en el GMayor y en el GMenor, en cambio en el GMedio fueron los autóctonos. El mayor número de autóctonos correspondió al GMedio. El mayor número de extranjeros se congregó en el GMenor. El mayor número de autóctonas se encontró en el GMayor. El mayor número de Extranjeros apareció en el GMedio. En el postest, el número de autóctonos y de extranjeras se incrementó en el GMedio y en el GMenor, y se mantuvo en el GMedio. El número de Autóctonas aumentó en el GMayor y en el GMedio, y permaneció estable en el GMenor. Por último, el número de Extranjeras no apareció en el GMayor, se mantuvo en el GMedio y creció en el GMenor (Figura 159).

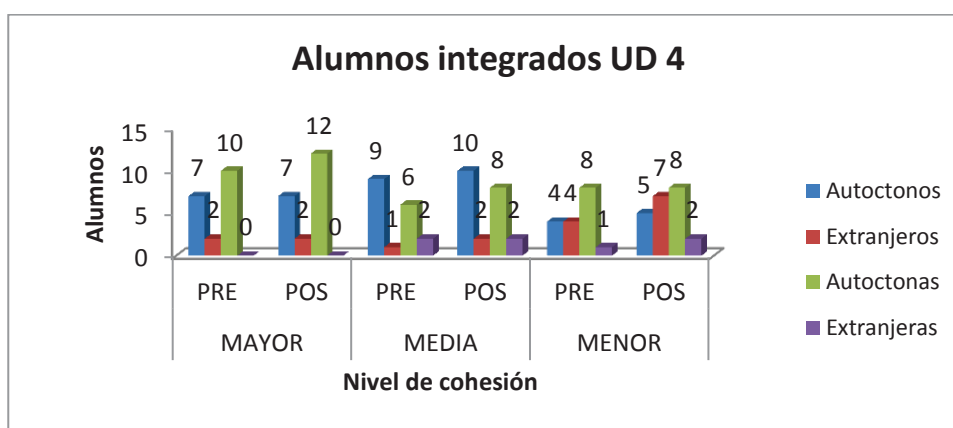


Figura 159. Alumnos integrados en subgrupos.

2.2.2.2. Alumnos aislados.

En el pretest, destaca el mayor número de extranjeros del GMedio. El mayor número de autóctonos se encontró en el GMedio y en el GMenor. El número de autóctonas fue similar en los tres grupos. El mayor número de extranjeras se concentró en el GMayor. En el postest, el número de autóctonos descendió en el GMedio y en el GMenor y se mantuvo en el GMayor y en el GMenor. El número de extranjeras decreció en el GMayor y en el GMedio y permaneció estable en el GMenor. El número

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

de autóctonas se redujo en el GMedio y en el GMenor. Por último, el número de extranjeras sólo se modificó en el GMenor con un descenso (Figura 160).

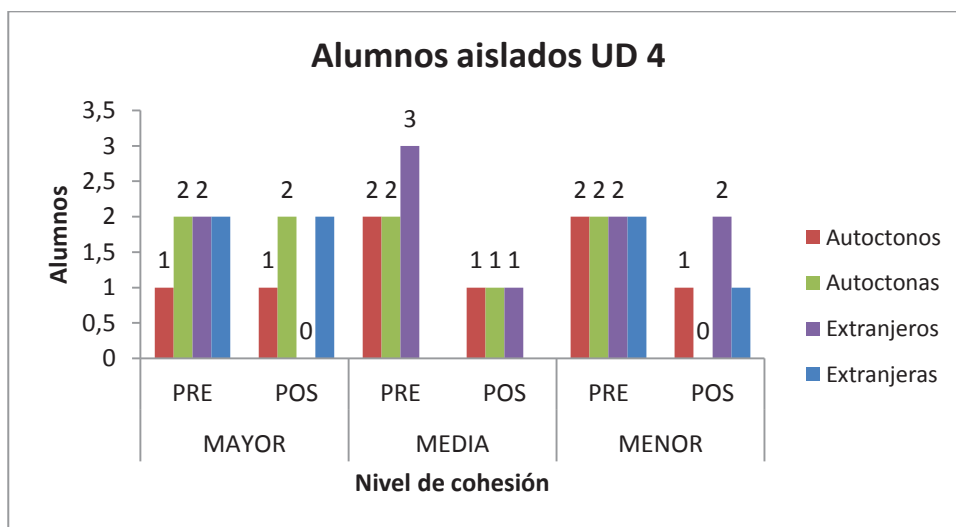


Figura 160. Alumnos aislados en el grupo-clase.

2.2.2.3. Alumnos con díada de rechazo.

En el pretest, el mayor número de alumnos con díada de rechazo correspondió a las chicas autóctonas, en el GMayor y GMedio, y en los chicos autóctonos en el GMenor. El mayor número de autóctonos correspondió al GMenor. El mayor número de extranjeros fue el del GMedio. El mayor número de autóctonas lo obtuvo el GMayor. Los tres grupos tuvieron una alumna extranjera rechazada. En el postest, el número de autóctonos aumentó en el GMayor y en el GMedio, y se conservó en el GMenor. El número de extranjeros se mantuvo constante excepto en el GMedio en el que se descendió. El número de autóctonas creció en el GMayor, permaneció estable en el GMedio, y se incrementó en el GMenor. El número de extranjeras no varió en el GMayor, aumentó en el GMedio, y desapareció en el GMenor (Figura 161).

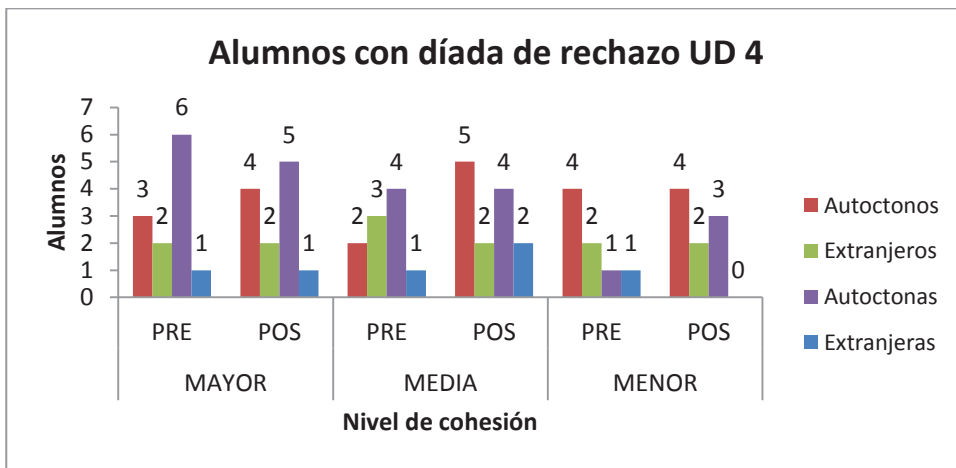


Figura 161. Alumnos con diada de rechazo.

2.2.3. La estructura de los subgrupos.

El análisis de la estructura de los subgrupos contará con los siguientes apartados:

1. Número de subgrupos.
2. Conexión.
3. Vulnerabilidad.
4. Densidad.

2.2.3.1. Número de subgrupos.

En el pretest, el mayor número de subgrupos se encontró en el GMayor. En el postest, el número de subgrupos decreció en el GMayor y en el GMedio, y se incrementó en el GMenor (Figura 162).

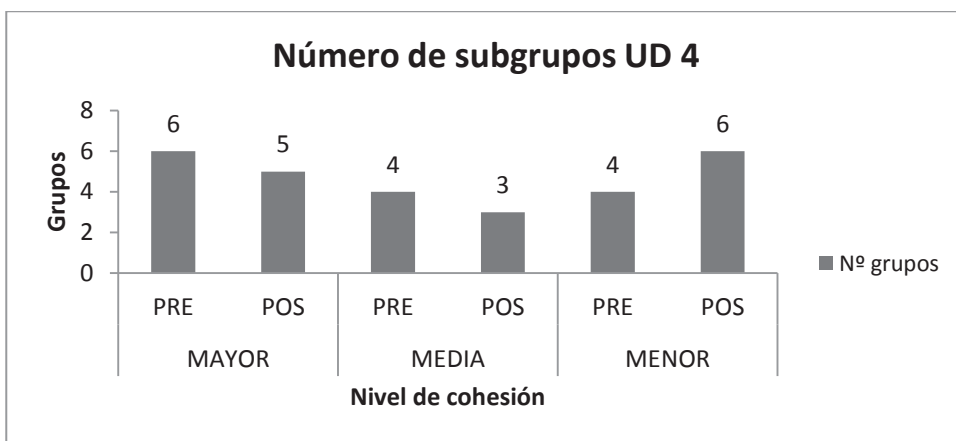


Figura 162. Número de subgrupos en el grupo-clase.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

En el pretest, en cuanto al género, el mayor número de subgrupos mixtos se produjo en el GMedio. El mayor número de subgrupos de chicos, y de chicas se obtuvo en el GMayor. En el postest, el número de subgrupos mixtos se mantuvo en el GMedio y desapareció en el GMenor. El número de subgrupos de chicos disminuyó en el GMayor y en el GMedio, y se incrementó en el GMenor. El número de subgrupos de chicas mantuvo sus valores (Figura 163).

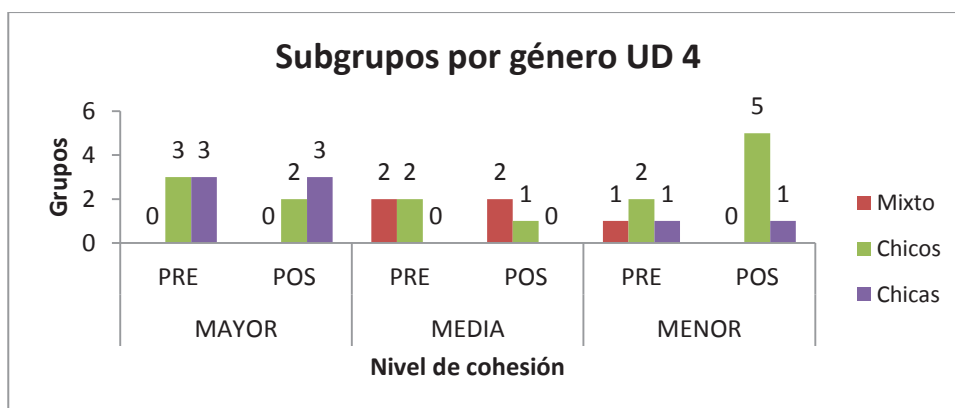


Figura 163. Número de subgrupos según el género.

En el pretest, el mayor número de subgrupos formados íntegramente por autóctonos se obtuvo en el GMayor. El único subgrupo formado por extranjeros se produjo en el GMayor. El mayor número de subgrupos interculturales se encontró en el GMenor. En el postest, el número de subgrupos autóctonos se redujo en el GMayor y en el GMedio, y se mantuvo en el GMenor. El número de subgrupos de extranjeros aumentó en el GMedio y en el GMenor. El número de subgrupos interculturales no apareció en el GMayor, descendió en el GMedio, y se incrementó en el GMenor (Figura 164).

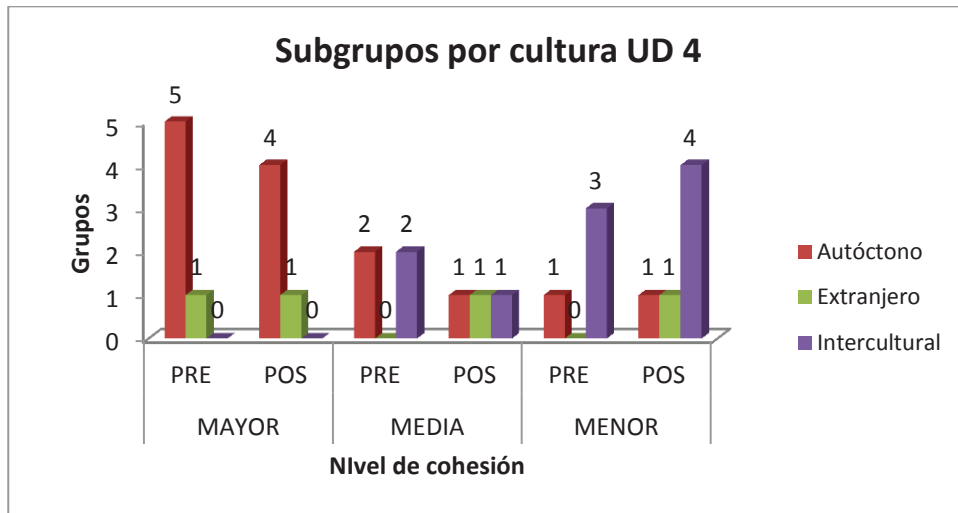


Figura 164. Número de subgrupos según la cultura.

2.2.3.2. Conexión.

En la valoración de la conexión destacaremos dos aspectos clave: 1. El grupo con más integrantes, más numeroso. 2. La longitud de la cadena.

En el pretest, el mayor valor de la cadena más larga correspondió al GMayor y al GMedio, y el menor valor, al GMenor. El mayor valor en el subgrupo más numeroso correspondió al GMedio y al GMenor, y el menor valor al GMayor. En el postest, el valor de los *subgrupos más numerosos* y el de la *cadena más larga* se incrementaron en el GMedio y en el GMenor, y se redujeron en el GMayor (Figura 165).

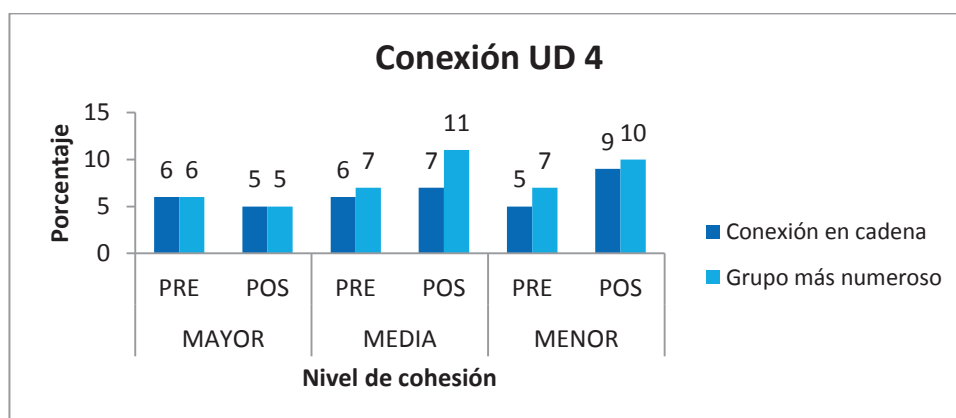


Figura 165. La conexión en cadena y su relación con los subgrupos más numerosos.

2.2.3.3. Vulnerabilidad del grupo.

La vulnerabilidad la analizaremos desde dos niveles: 1. Vulnerabilidad mínima (Alumnos con tres díadas de elección real) y 2. Vulnerabilidad máxima (Alumnos con una díada de elección real).

En el pretest, el mayor número de alumnos con un valor mínimo de la vulnerabilidad se concretó en el GMayor, y el menor valor, en el GMedio y en el GMenor. El mayor número de alumnos con un valor máximo de la vulnerabilidad también correspondió al GMenor, y el menor valor al GMayor. En el postest, el número de alumnos con valor mínimo de vulnerabilidad se incrementó en los tres grupos. El número del valor máximo de vulnerabilidad descendió en el GMayor, aumentó en el GMedio, y se mantuvo en el GMenor (Figura 166).

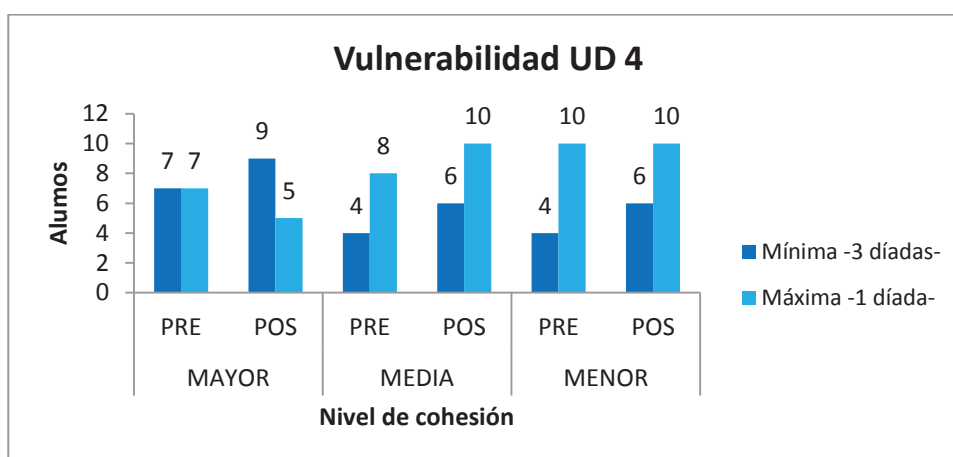


Figura 166. Nivel de vulnerabilidad.

2.2.3.4. Densidad.

El análisis de la densidad ofrece dos valores a destacar: 1. Densidad Media. 2. Número de subgrupos según el nivel de densidad.

Densidad media.

El mayor valor en la densidad media fue obtenido por el GMayor, y el menor por el GMenor. En el postest, el valor de la densidad del GMayor se mantiene, y el de los

otros dos grupos aumenta (Figura 167).

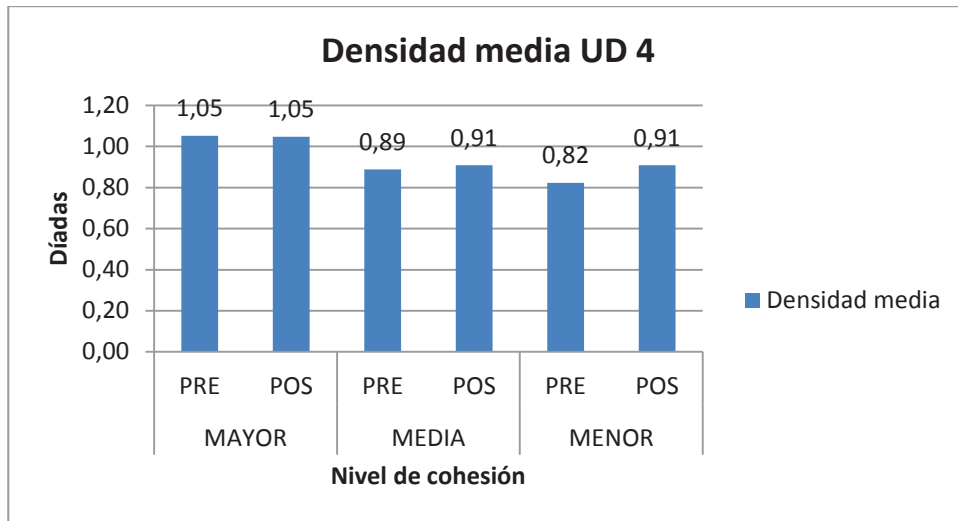


Figura 167. Densidad media de los subgrupos.

Número de subgrupos según el nivel de densidad.

En el pretest, el único grupo de densidad máxima se creó en el GMayor. El mayor número de subgrupos de densidad media obtuvieron en el GMayor y en el GMedio. El mayor número de subgrupos de densidad mínima se encontró en el GMayor y en el GMenor. En el posttest, el único subgrupo de densidad máxima del GMayor se mantuvo. El número de subgrupos densidad media se mantuvo en el GMayor, se redujo en el GMedio y se incrementó en el GMenor. El número de subgrupos de densidad mínima descendió en el GMayor, se mantuvo en el GMenor y se aumentó en GMedio (Figura 168)

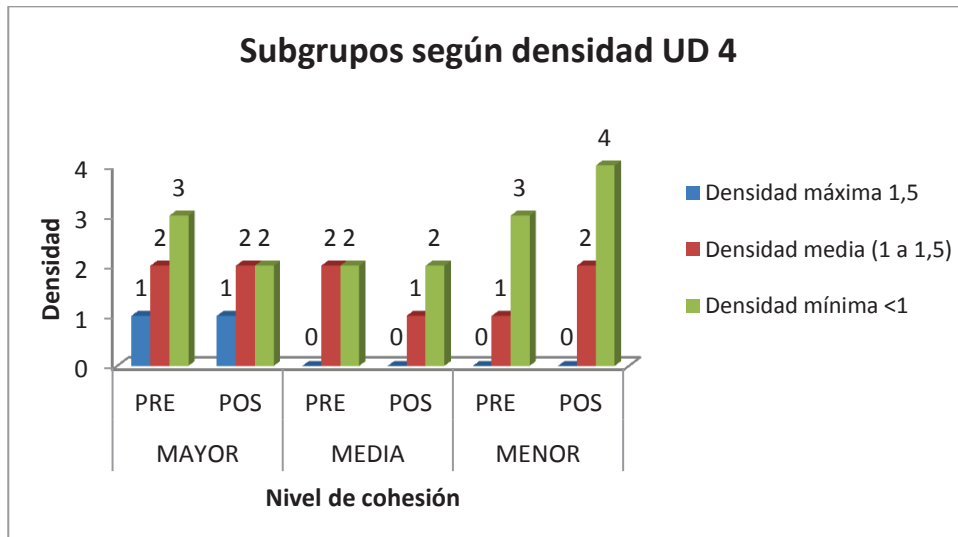


Figura 168. Número de subgrupos según el nivel de densidad.

2.2.4. La dinámica del grupo de clase.

A continuación analizaremos la dinámica del grupo de clase a partir de tres criterios: 1. Focos de interacción real (elección y rechazo). 2. Focos de interacción percibida (elección y rechazo). 3. Acierto en la percepción (elección y rechazo).

2.2.4.1. Focos de interacción real

Los focos de las díadas de elección real.

En el pretest, el mayor número de díadas en el foco “*intragrupal*” se obtuvo en el GMayor y el menor en el GMenor, siguiendo la relación con el nivel de cohesión del grupo. En el posttest, el número de díadas se incrementó en todos los grupos (Figura 169).

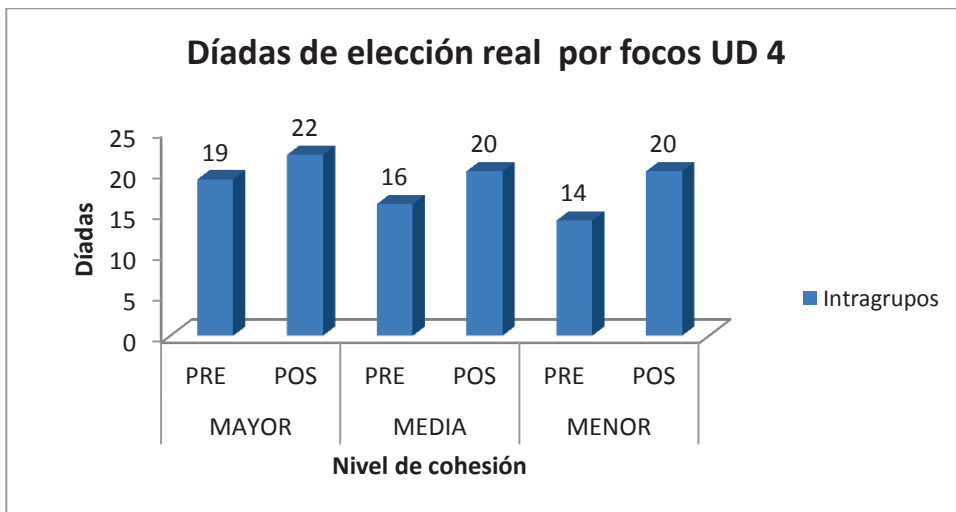


Figura 169. Foco de interacción de elección real.

En función del género, el mayor número de díadas de elección mixtas se produjo en el GMedio. El mayor número de díadas entre chicos y entre chicas se obtuvo en el GMayor. En el postest, el número de díadas mixtas se incrementó en el GMedio y desapareció en el GMenor. El número de díadas entre chicos y entre chicas aumentaron en los tres grupos (Figura 170).

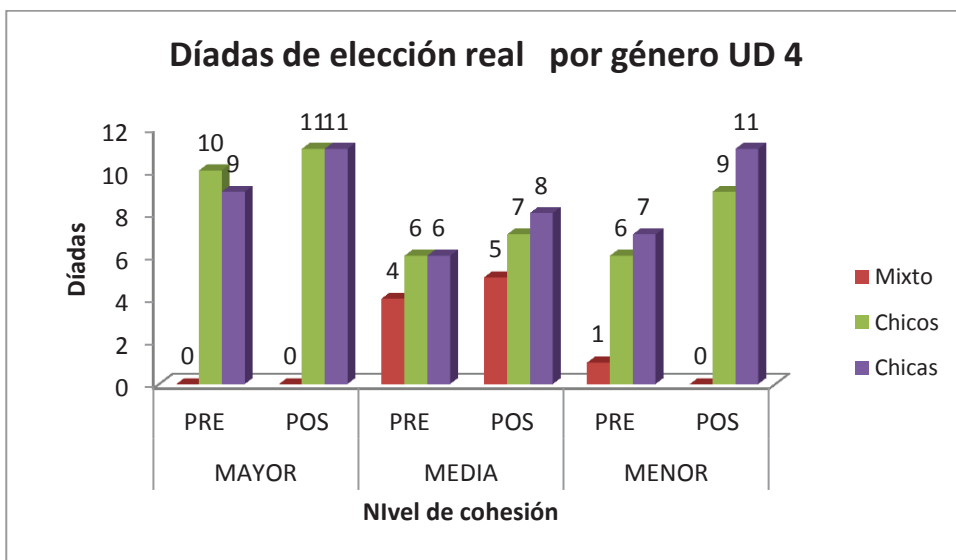


Figura 170. Díadas intragrupalas de elección real según el género.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

En función de la procedencia cultural, en el pretest, la mayor parte de las díadas de elección real se concentraron en los alumnos autóctonos. El mayor número de díadas entre autóctonos se produjo en el GMayor. Las díadas entre extranjeros aparecieron de forma anecdótica en el GMayor y en el GMenor. El mayor número de díadas interculturales se encontró en el GMenor. En el postest, el número de díadas entre autóctonos aumentó en todos los grupos. El número de díadas entre extranjeros sólo se modificó en el GMenor con un ligero ascenso. Finalmente, el número de díadas interculturales se incrementaron en todos los grupos (Figura 171).

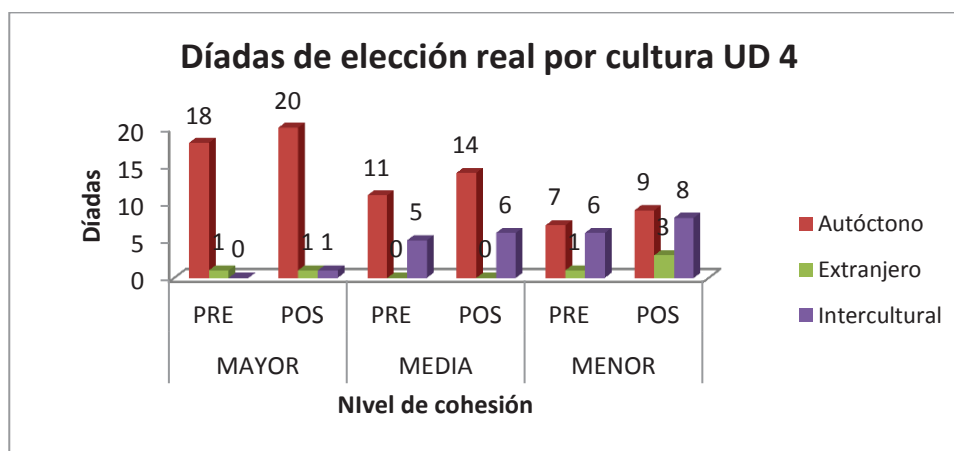


Figura 171. Díadas intragrupalas de elección real según la cultura.

Los focos de las díadas de rechazo real.

En el pretest, la única díada de rechazo real intragrupal se encontró en el GMedio. El mayor número de díadas intergrupales se encontró en el GMayor. El mayor número de díadas con aislados lo obtuvo el GMedio. El mayor número de díadas interaislados pertenecieron al GMenor. En el postest, el número de díadas intragrupalas se mantuvo en el GMedio. El número de díadas intergrupales descendió en el GMayor, aunque aumentó en el GMedio y en el GMenor. El número de díadas con aislados creció en el GMayor, decreció en el GMedio y no se modificó en el GMenor. Las únicas díadas interaisladas desaparecieron en el GMenor (Figura 172).

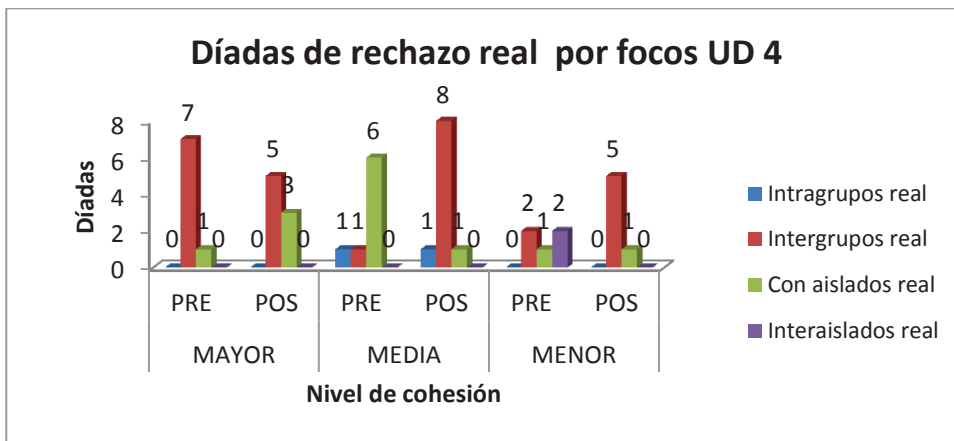


Figura 172. Foco de interacción de rechazo real.

En función del género, el mayor número días mixtas de rechazo se produjo en el GMayor. El mayor número de días entre chicos lo obtuvo el GMenor. Únicamente, se observó una díaada entre chicas en el GMayor y otra en el GMenor. En el postest, el número de días mixtas se redujeron en el GMayor, sin embargo se incrementaron en el GMedio y en el GMenor. El número de días entre chicos aumentó en el GMayor y disminuyó en el GMedio, manteniéndose en el GMenor. El número de días entre chicas no ofreció cambios en las días (Figura 173).

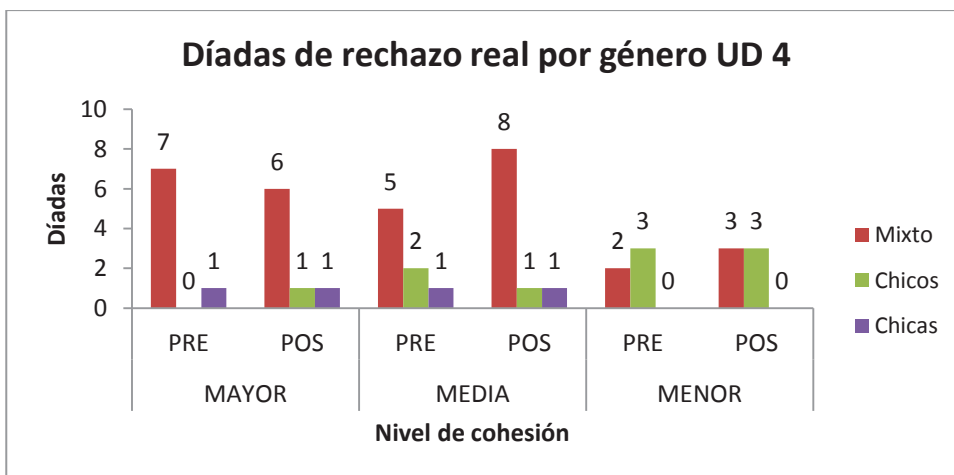


Figura 173. Días intragrupales de rechazo real según el género.

En función de la procedencia cultural, en el pretest, el mayor número de días de rechazo entre autóctonos se produjo en el GMayor. Únicamente apareció una díaada

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

entre extranjeros en cada grupo. El mayor número de díadas interculturales se encontró en el GMedio. En el postest, el número de díadas entre autóctonos descendió en el GMayor, sin embargo se incrementó en el GMedio y en el GMenor. El número de díadas entre extranjeros desapareció en el GMayor y en el GMenor, y no se modificó en el GMedio. Por último, el número de díadas interculturales aumentó en el GMayor y en el GMedio, conservando los valores en el GMenor (Figura 174).

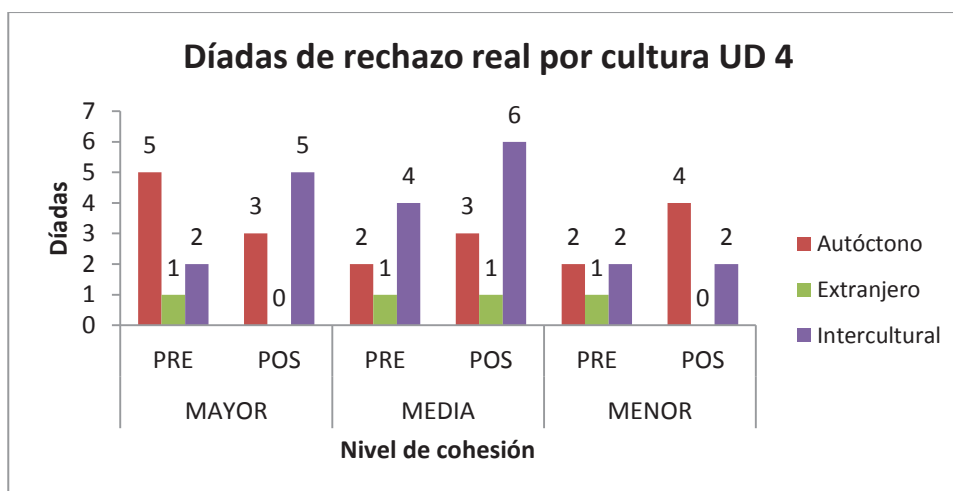


Figura 174. Díadas intragrupales de rechazo real según la cultura.

2.2.4.2. Focos de interacción percibida

Los focos de las díadas de elección percibida.

En el pretest, el mayor número de díadas de elección percibida intragrupal se encontró en el GMayor. El mayor número de díadas intergrupales se obtuvo en el GMayor y en el GMenor. El mayor número de díadas con los aislados se alcanzó en el GMenor. Las díadas interaislados aparecieron de forma aislada en el GMedio y en el GMenor. En el postest, el número de díadas intragrupos creció en todos los grupos. El número de díadas intergrupales se redujeron en los tres grupos. El número de díadas con aislados se mantuvo en el GMayor y en el GMedio, al mismo tiempo que se redujo ligeramente en el GMenor. El número de díadas interaislados desapareció del GMedio y del GMenor (Figura 175).

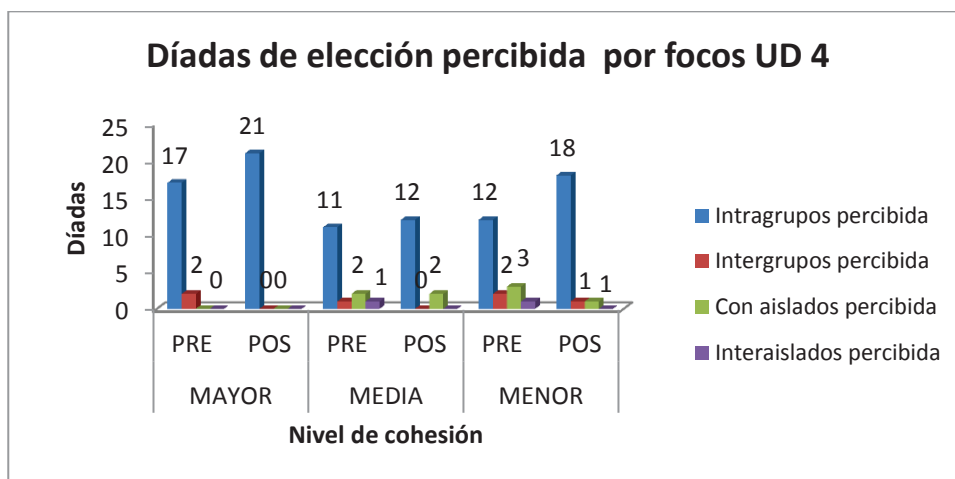


Figura 175. Focos de interacción de elección percibida.

En función del género, las díadas mixtas de elección percibida únicamente se produjeron en el GMedio. El mayor número de díadas entre chicos lo obtuvo el GMayor. El mayor número de díadas entre chicas perteneció al GMenor. En el postest, el número de díadas mixtas no se modificó en el GMedio. El número de díadas entre chicos se incrementó en el GMayor y en el GMenor, y se mantuvo en el GMedio. El número de díadas entre chicas no varió en el GMayor ni en el GMenor, pero sí en el GMedio en el que descendió el número de díadas (Figura 176).

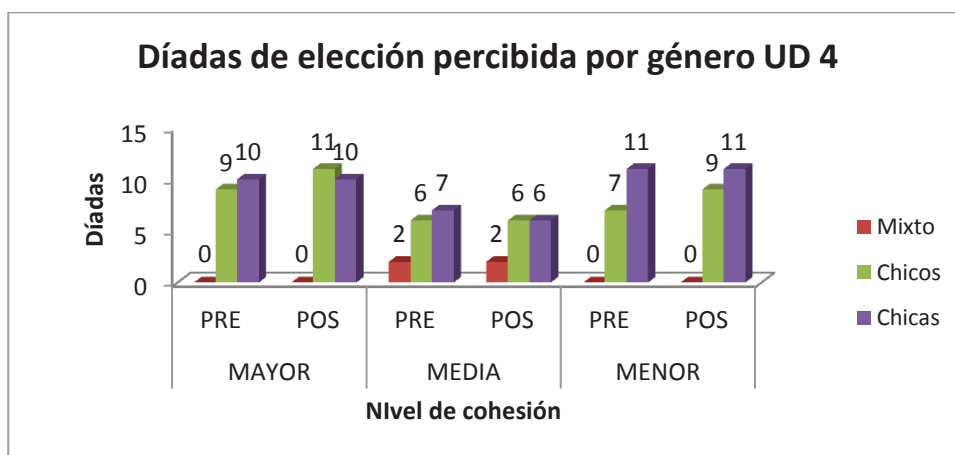


Figura 176. Díadas intragrupales de elección percibida según el género.

En función de la procedencia cultural, en el pretest, el mayor número de díadas elección percibida entre autóctonos se produjo en el GMayor. El mayor número de

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

díadas entre extranjeros se observó en el GMenor. El mayor número de díadas interculturales se congregó en el GMenor. En el postest, el número de díadas entre autóctonos se mantuvo en el GMayor, disminuyó en el GMedio y en el GMenor. El número de díadas entre extranjeros creció en los tres grupos. El número de díadas interculturales se incrementó en el GMayor y en el GMenor y se redujo en el GMedio (Figura 177).

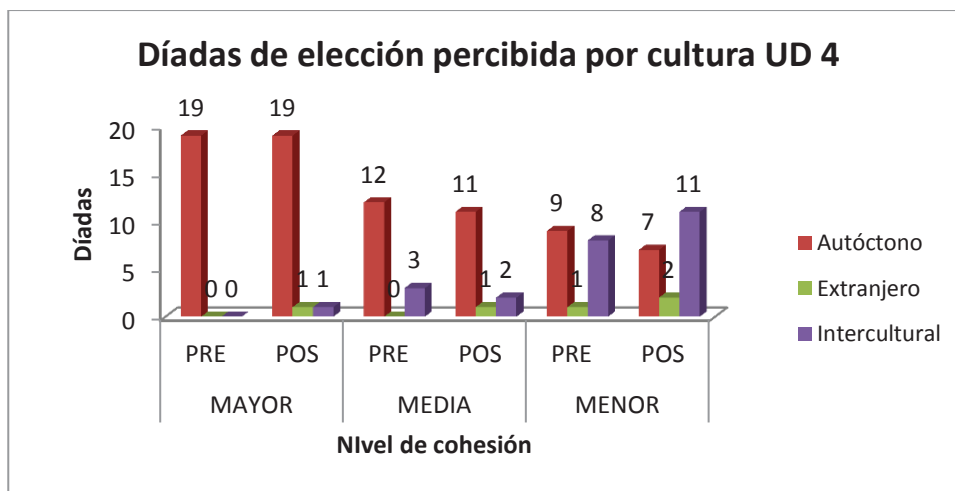


Figura 177. Díadas intragrupalas de elección percibida según la cultura.

Los focos de las díadas de rechazo percibido.

En el pretest, no se observaron díadas de rechazo percibida intragrupal ni con los aislados. El mayor número de díadas intergrupales se obtuvo en el GMayor. Cada grupo albergó una única díada interaislados. En el postest, el número de díadas intragrupalas se incrementó en los tres grupos, se mantuvo en el GMedio y descendió en el GMenor. El número de díadas intergrupales aumentaron en el GMayor y en el GMedio, y se disminuyó en el GMenor. El número de díadas con aislados creció en el GMayor y en el GMenor, al mismo tiempo que disminuyó en el GMedio. El número de díadas interaislados decreció en el GMayor y en el GMedio, y aumentó en el GMenor (Figura 178).

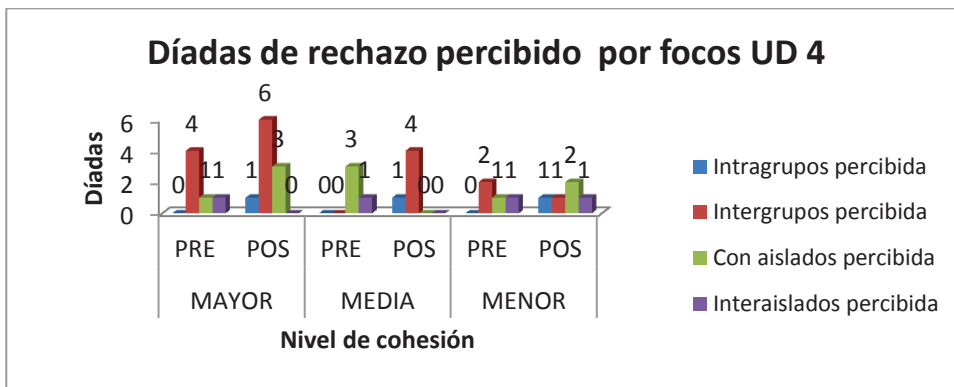


Figura 178. Foco de interacción de rechazo percibido.

En función del género, el mayor número de díadas mixtas de rechazo percibido se produjeron en el GMayor. Cada grupo obtuvo una díada entre chicos. La única díada entre chicas perteneció al GMayor. En el postest, el número de díadas mixtas se incrementó en el GMayor y en el GMedio, y se redujo en el GMenor. El número de díadas entre chicos se mantuvo en el GMayor, desapareció en el GMedio, y aumentó en el GMenor. El número de díadas entre chicas se aumentó en el GMayor y en el GMenor (Figura 179).

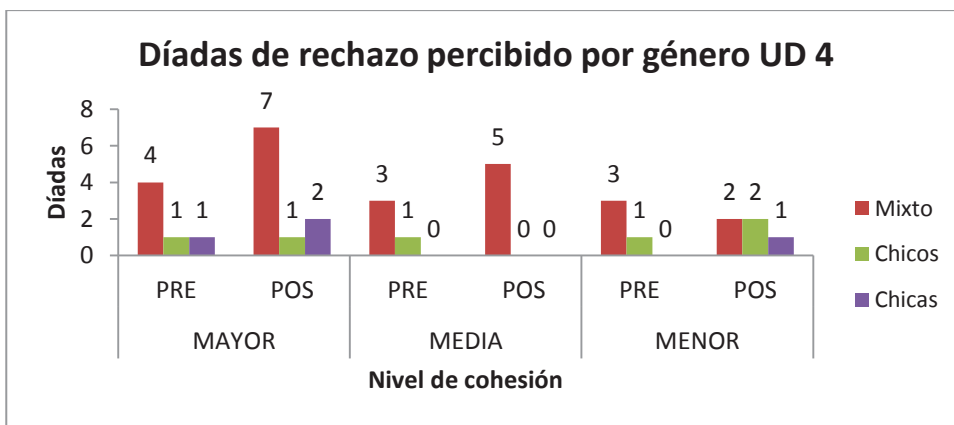


Figura 179. Díadas intragrupales de rechazo percibido según el género.

En función de la procedencia cultural, en el pretest, el mayor número de díadas de rechazo percibido, entre autóctonos, se produjo en el GMayor. Las díadas entre extranjeros aparecieron anecdóticamente en el GMedio y en el GMenor. El mayor valor de las díadas interculturales se congregó en el GMayor. En el postest, el número de

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

díadas entre autóctonos se incrementó en los tres grupos. Las díadas entre aparecieron en el GMayor, se mantuvieron en el GMedio y desaparecieron en el GMenor. El número de díadas interculturales aumentó en el GMayor, se redujo en el GMedio y permaneció estable en el GMenor (Figura 180)

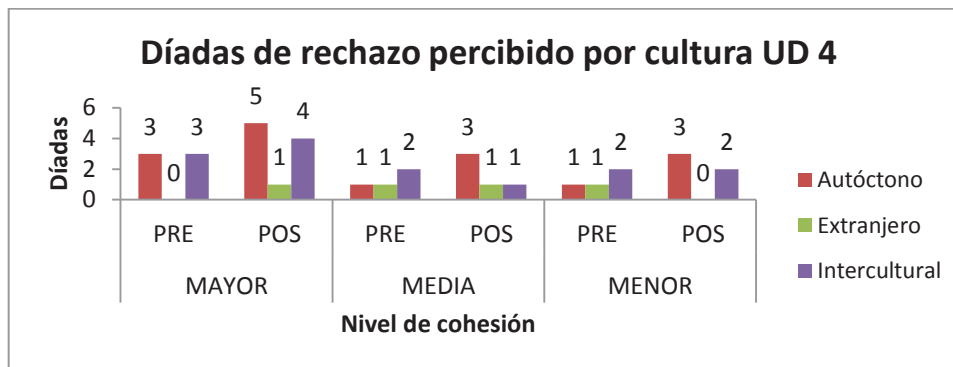


Figura 180. Díadas intragrupalas de rechazo real según la cultura.

Percepción en el acierto Focos de interacción real

El número de expectativas acertadas de elección fueron superiores a las de rechazo en todos los grupos en todo momento. En el pretest, el mayor número de expectativas acertadas de elección y de rechazo las obtuvo el GMayor, y el menor el GMenor. En el postest, la percepción de la elección aumentó en el GMayor y en el GMenor, en cambio disminuyó en el GMedio. En cuanto a la percepción del rechazo, las expectativas aumentaron en el GMayor y en el GMenor, pero descendiendo en el GMedio (Figura 181).

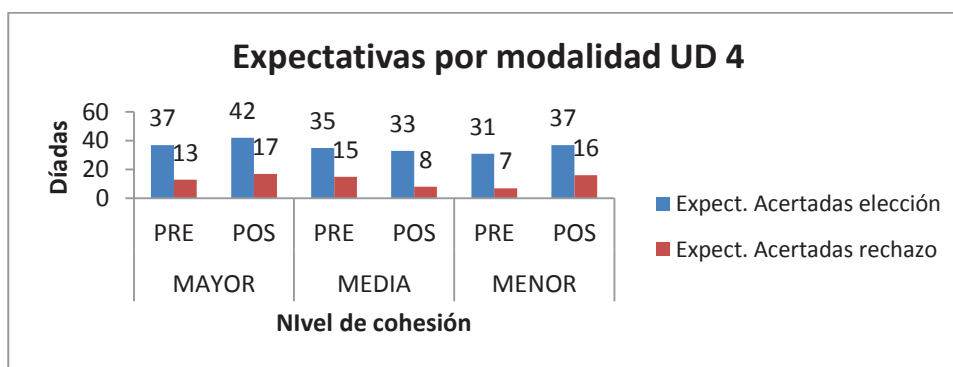


Figura 181. Expectativas acertadas de elección y de rechazo (UD 4).

2.3. UNIDAD DIDÁCTICA DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN (UD 5)

2.3.1 Cohesión del grupo de clase.

El análisis de la cohesión del grupo clase se ha efectuado mediante los indicadores de formación (ICG) y descomposición (IDG) de los subgrupos correspondientes a las diadas reales de elección y rechazo, respectivamente.

En el pretest, el valor del ICG fue superior al del IDG, siendo mayor la diferencia en el GMenor. El mayor ICG lo obtuvo el GMayor. El mayor IDG perteneció al GMedio, y el menor al GMenor. En el postest, el ICG se redujo en los tres grupos, siendo más notable la pérdida en el GMenor. El IDG también descendió en el GMayor y en el GMedio y se incrementó en el GMenor (Figura 182).

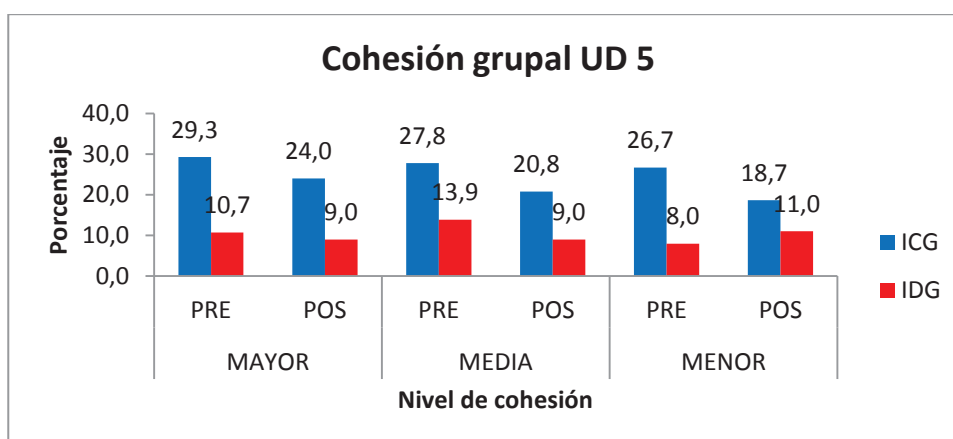


Figura 182. Indicadores de cohesión grupal (ICG) y de disociación Grupal (IDG).

2.3.2. La pertenencia a un subgrupo.

En el grupo de clase, diferenciaremos tres tipos de alumnos: 1. Alumnos integrados en algún subgrupo mediante una relación recíproca real. 2. Alumnos aislados, que carecen de diada real de elección. 3. Alumnos con diada de rechazo real recíproco que pone en tensión la dinámica del subgrupo.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

2.3.2.1. Alumnos integrados.

En el pretest, destacó el número de chicas autóctonas en el GMayor y en el GMenor, en cambio en el GMedio fueron los autóctonos. El mayor número de autóctonos correspondió al GMedio. El mayor número de extranjeros se congregó en el GMenor. El mayor número de autóctonas se encontró en el GMayor. El mayor número de Extranjeras apareció en el GMedio y en el GMenor. En el postest, el número de autóctonos y autóctonas descendió en los tres grupos. El número de extranjeros permaneció estable en el GMayor y en el GMedio y descendió en el GMenor. El número de extranjeras se mantuvo en el GMedio y en el GMenor, y aumentó en el GMayor (Figura 183).

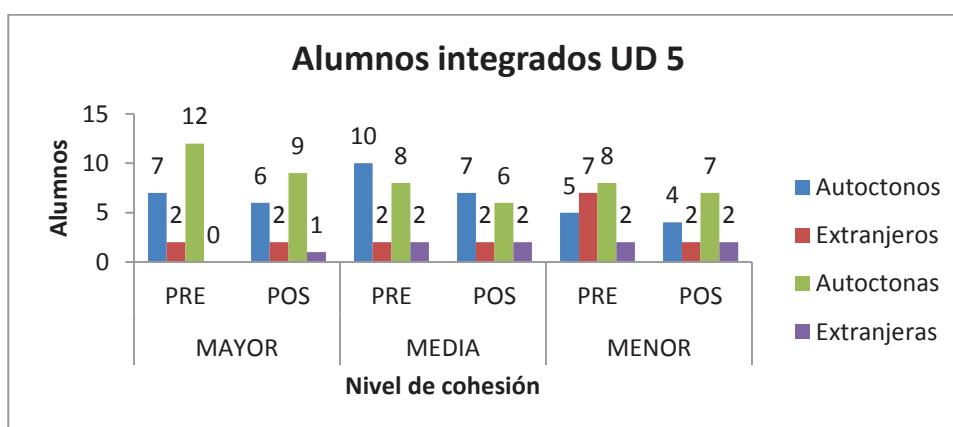


Figura 183. Alumnos integrados en subgrupos.

2.3.2.2. Alumnos aislados.

En el pretest, los tres grupos tuvieron un único chico autóctono y tres chicas autóctonas. El mayor número de extranjeros correspondió al GMenor. El mayor número de extranjeras en el GMayor. En el postest, el número de autóctonos y autóctonas aumentó en los tres grupos. El número de extranjeros se mantuvo en el GMayor y en el GMedio, y creció en el GMenor. Por último, el número de extranjeras descendió en el GMayor, y aumentó en el GMedio (Figura 184).

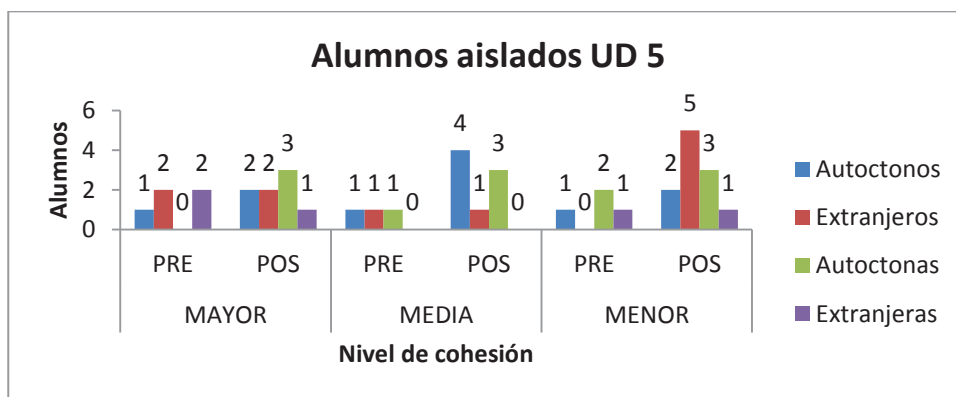


Figura 184. Alumnos aislados en el grupo-clase.

2.3.2.3. Alumnos con díada de rechazo.

En el pretest, el mayor número de alumnos con díada de rechazo correspondió a los chicos autóctonos, en el GMedio y en el GMenor, y en las chicas autóctonas en el GMayor. El mayor número de autóctonos correspondió al GMayor. Los tres grupos tuvieron el mismo número de extranjeros. El mayor número de autóctonos lo obtuvo el GMayor. El mayor número de chicas extranjeras se encontró en el GMedio.

En el postest se redujeron los autóctonos en GMedio y en el GMenor, y aumentó en el GMayor. Inversamente, el número de extranjeros se incrementó en el GMedio y en el GMenor, y descendió en el GMayor. El número de autóctonas aminoró en el GMayor y en el GMedio, y se mantuvo en el GMenor. El número de extranjeras no varió en el GMayor, ni en el GMedio, y apareció ligeramente en el GMenor (Figura 185).

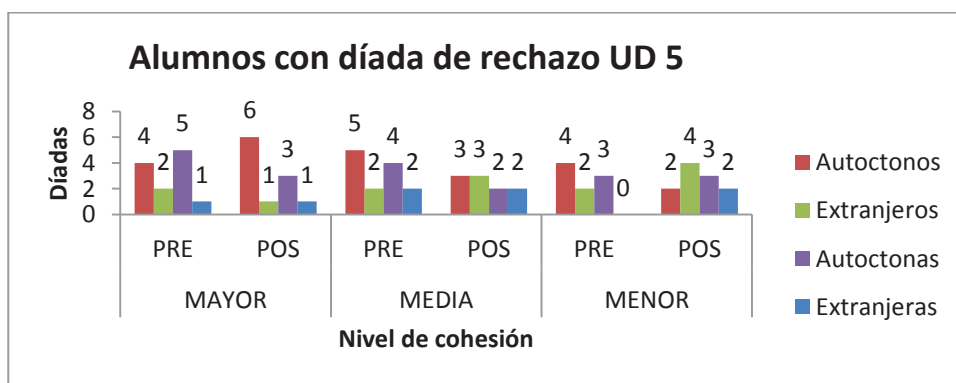


Figura 185. Alumnos con díada de rechazo.

2.3.3. La estructura de los subgrupos.

El análisis de la estructura de los subgrupos contará con los siguientes apartados:

1. Número de subgrupos.
2. Conexión.
3. Vulnerabilidad.
4. Densidad.

2.3.3.1. Número de subgrupos.

En el pretest, el mayor número de subgrupos se encontró en el GMenor, y el menor en el GMedio. En el postest, el número de subgrupos aumentó en el GMayor y en el GMedio, y disminuyó en el GMenor (Figura 186).

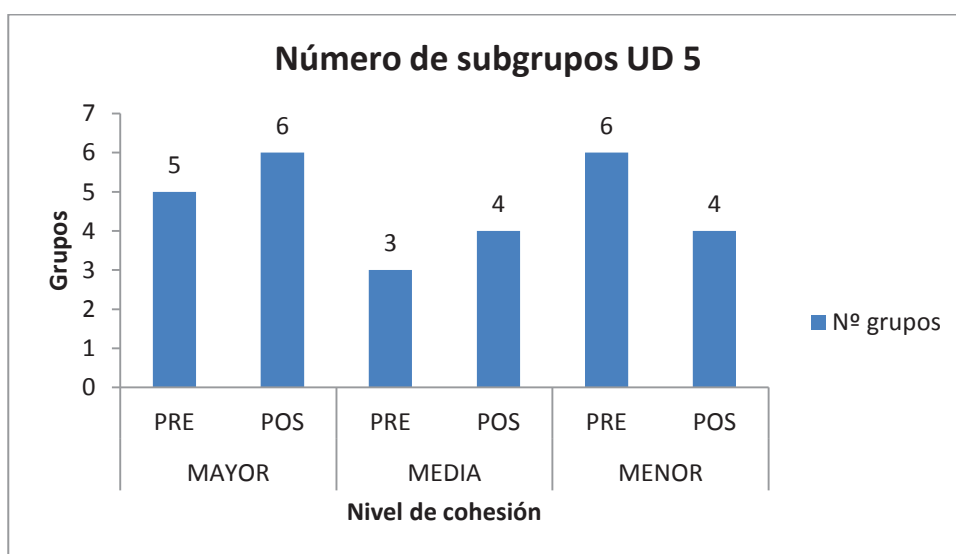


Figura 186. Número de subgrupos en el grupo-clase.

En el pretest, en cuanto al género, los subgrupos mixtos únicamente se produjeron en el GMedio. El mayor número de subgrupos de chicos se encontró en el GMenor. El mayor número de subgrupos de chicas se congregó en el GMayor. En el postest, el número de subgrupos mixtos descendió en el GMedio. El número de subgrupos de chicos se incrementó en el GMayor y en el GMedio, y se redujo en el GMenor. El número de subgrupos de chicas únicamente varió en el GMenor con un ligero ascenso (Figura 187).

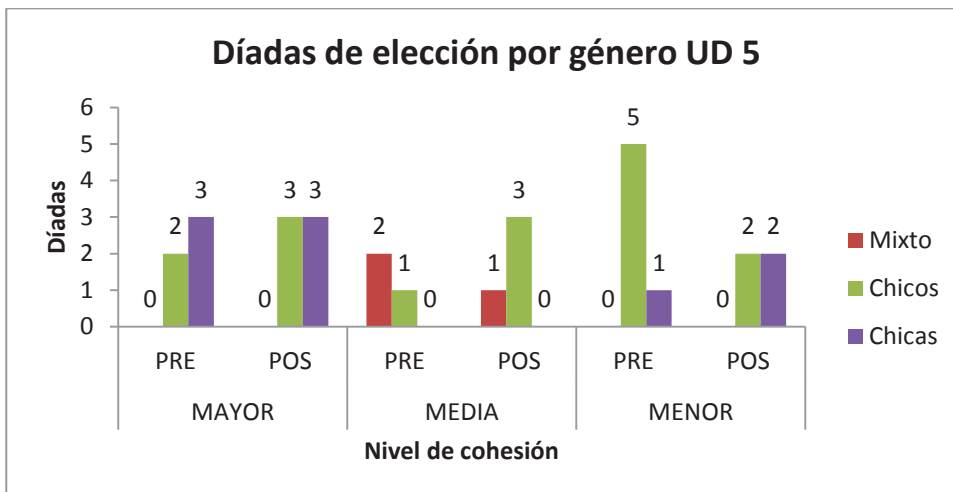


Figura 187. Número de subgrupos según el género.

En el pretest, el mayor número de subgrupos formados íntegramente por autóctonos se obtuvo en el GMayor. Un subgrupo de extranjeros se formó en el GMedio y otro en el GMenor. El mayor número de subgrupos interculturales se encontró en el GMenor. En el postest, el número de subgrupos autóctonos aumentó en el GMedio y en el GMenor, y se mantuvo en el GMayor. Un nuevo subgrupo de extranjeros apareció en el GMayor, y otro desapareció en el GMenor. El número de subgrupos interculturales permanecieron estables en el GMayor y en el GMedio, y se redujeron en el GMenor (Figura 188)

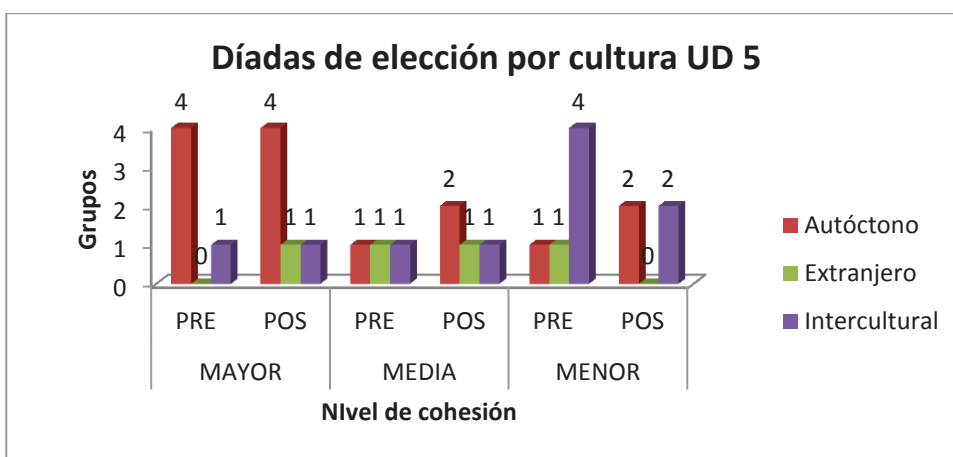


Figura 188. Número de subgrupos según la cultura.

2.3.3.2. Conexión.

En la valoración de la conexión destacaremos dos aspectos clave: 1. El grupo con más integrantes, más numeroso. 2. La longitud de la cadena.

En el pretest, el mayor valor de la cadena más larga correspondió al GMenor, y el menor valor, al GMayor. El mayor valor en el subgrupo más numeroso correspondió al GMedio y el menor valor al GMayor. En el postest, el valor de los *subgrupos más numerosos* y el valor de la cadena más larga descendieron en el GMayor y en el GMenor. En cambio, se mantuvo el valor del subgrupo más numeroso y se alargó la cadena en el GMedio (Figura 189).

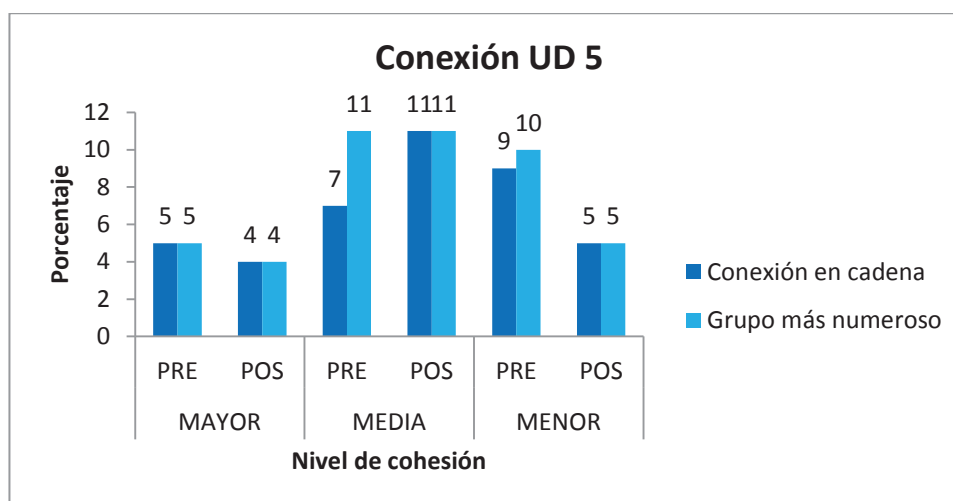


Figura 189. La conexión en cadena y su relación con los subgrupos más numerosos.

2.3.3.3. Vulnerabilidad del grupo.

La vulnerabilidad la analizaremos desde dos niveles: 1. Vulnerabilidad mínima (Alumnos con tres díadas de elección real) y 2. Vulnerabilidad máxima (Alumnos con una díada de elección real).

En el pretest, el mayor número de alumnos con un valor mínimo de la vulnerabilidad se concretó en el GMayor, y el menor valor, en el GMedio y en el GMenor. El mayor número de alumnos con un valor máximo de la vulnerabilidad también correspondió al GMenor, y el menor valor al GMayor. En el postest, el número

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

de alumnos con valor mínimo de vulnerabilidad se redujo en los tres grupos. El número del valor máximo de vulnerabilidad descendió en el GMayor y en el GMenor, y se mantuvo en el GMedio (Figura 190).

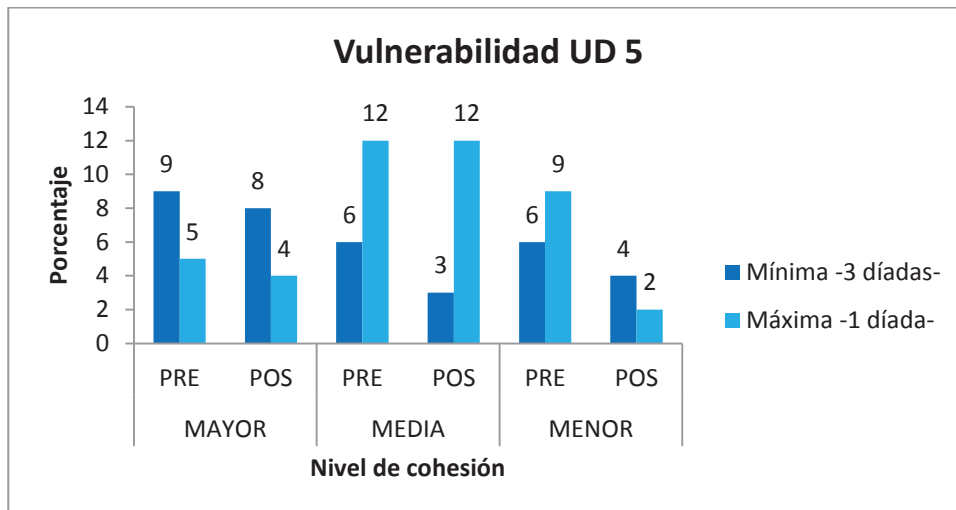


Figura 190. Nivel de vulnerabilidad.

2.3.3.4. Densidad.

El análisis de la densidad ofrece dos valores a destacar: 1. Densidad Media. 2. Número de subgrupos según el nivel de densidad.

Densidad media.

El mayor valor en la densidad media fue obtenido por el GMayor, y el menor fue compartido por el GMedio el GMenor. En el postest, el valor de la densidad disminuye en el GMayor y en el GMedio, y aumenta en el GMenor (Figura 191).

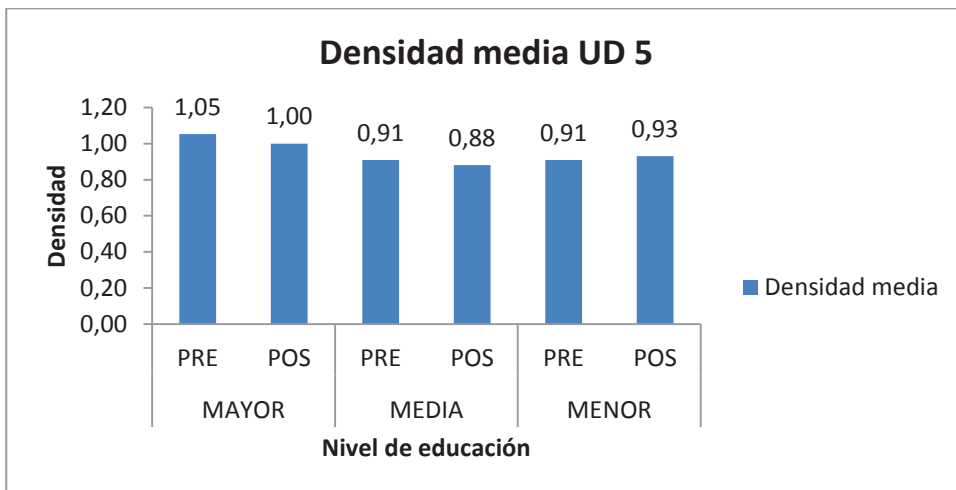


Figura 191. Densidad media de los subgrupos.

Número de subgrupos según el nivel de densidad.

En el pretest, el único subgrupo de densidad máxima se creó en el GMayor. El mayor número de subgrupos de densidad media obtuvieron en el GMayor y en el GMenor. El mayor número de subgrupos de densidad mínima se encontraron en el GMenor. En el postest, el número de subgrupos de densidad máxima del GMayor se incrementó. El número de subgrupos densidad media disminuyó en el GMayor, y permaneció estable en el GMedio y en el GMenor. El número de subgrupos de densidad mínima aumentó en el GMayor y en el GMedio y se redujo en el GMenor (Figura 192).

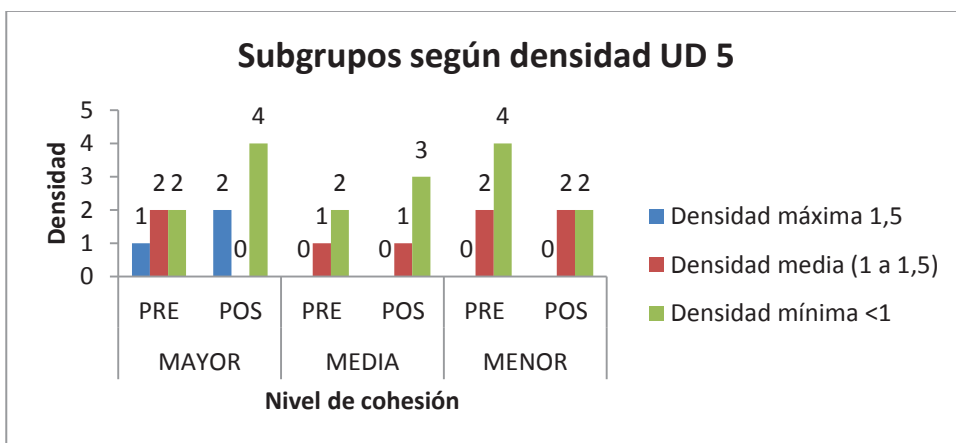


Figura 192. Número de subgrupos según el nivel de densidad.

2.3.4. La dinámica del grupo de clase.

A continuación analizaremos la dinámica del grupo de clase a partir de tres criterios: 1. Focos de interacción real (elección y rechazo). 2. Focos de interacción percibida (elección y rechazo). 3. Acierto en la percepción (elección y rechazo).

2.3.4.1 Focos de interacción real.

Los focos de las díadas de elección real.

En el pretest, el mayor número de díadas en el foco “*intragrupal*” se obtuvo en el GMayor y el menor en el GMenor, siguiendo la relación con el nivel de cohesión del grupo. En el postest, el número de díadas descendió en todos los grupos (Figura 193).

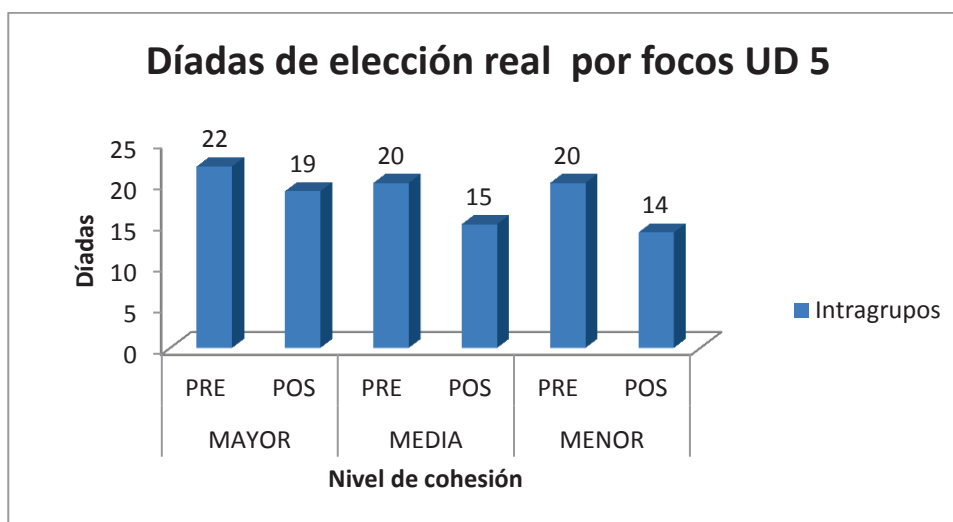


Figura 193. Foco de interacción de elección real.

En función del género, el mayor número de díadas de elección mixtas se produjo en el GMedio. El mayor número de díadas entre chicos se obtuvo en el GMayor. El mayor número de díadas entre chicas se produjo en el GMenor. En el postest, el número de díadas mixtas se mantuvo en el GMedio y apareció una díada en el GMayor. El número de díadas entre chicos y entre chicas disminuyeron en los tres grupos (Figura 194).

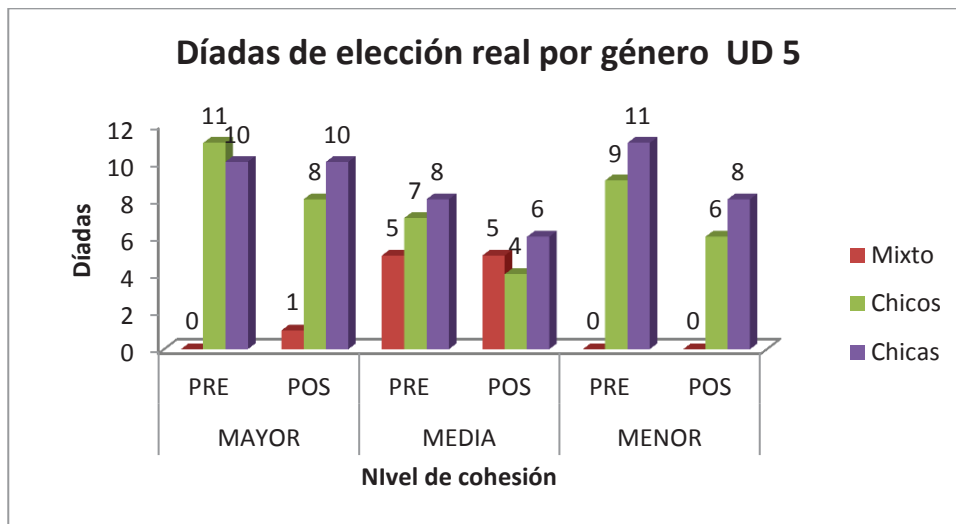


Figura 194. Días intragrupal de elección real según el género.

En función de la procedencia cultural, en el pretest, la mayor parte de las díadas de elección real se concentraron en los alumnos autóctonos. El mayor número de díadas entre autóctonos se produjo en el GMayor. El mayor número de díadas entre extranjeros se obtuvo en el GMenor. El mayor número de díadas interculturales se encontró en el GMenor. En el postest, el número de díadas entre autóctonos disminuyó en todos los grupos. El número de díadas entre extranjeros sólo se modificó en el GMenor con un descenso. Finalmente, el número de díadas interculturales se incrementó en el GMayor, y se redujo en el GMedio y en el GMenor (Figura 195).

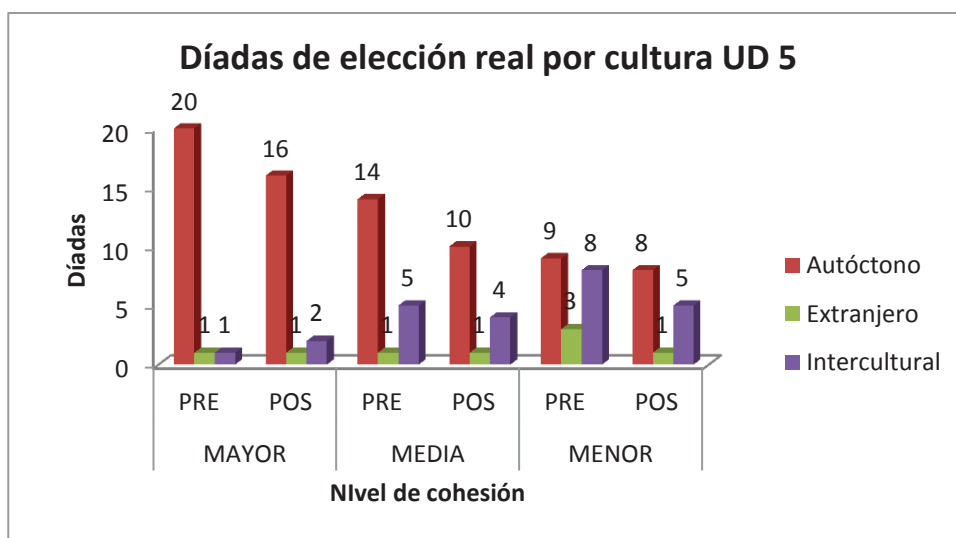


Figura 195. Días intragrupal de elección real según la cultura.

Los focos de las díadas de rechazo real.

En el pretest, la única díada de rechazo real intragrupal se encontró en el GMedio. El mayor número de díadas intergrupales se encontró en el GMedio. El mayor número de díadas con aislados lo obtuvo el GMayor. No se observaron díadas interaislados. En el postest, la única díada intragrupal desapareció del GMedio. El número de díadas intergrupales descendió en los tres grupos. En cambio, el número de díadas con aislados creció los tres grupos. Las díadas interaislados aparecieron en el GMedio y en el GMenor (Figura 196).

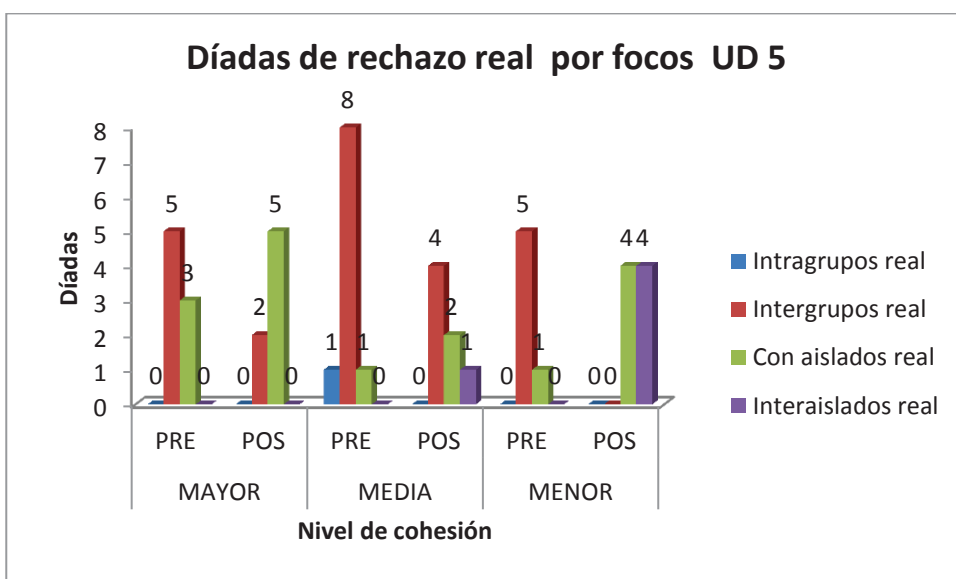


Figura 196. Foco de interacción de rechazo real.

En función del género, el mayor número díadas mixtas de rechazo se produjo en el GMedio. El mayor número de díadas entre chicos lo obtuvo el GMenor. Únicamente, se observó una díada entre chicas en el GMayor y otra en el GMedio. En el postest, el número de díadas mixtas se redujeron en todos los grupos. El número de díadas entre chicos aumentó en el GMayor y en el GMenor, manteniéndose en el GMedio. El número de díadas entre chicas no se modificó en el GMayor, desapareció en el GMedio y aparecieron nuevas en el GMenor (Figura 197).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

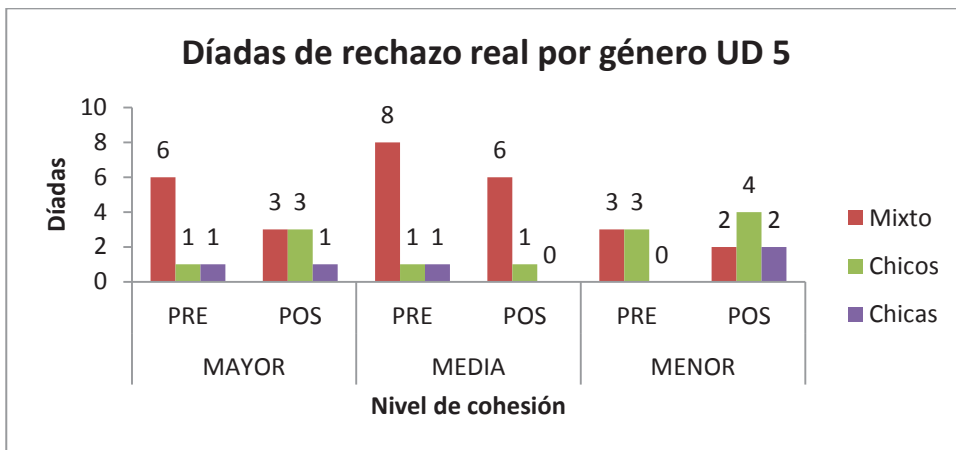


Figura 197. Díadas intragrupalas de rechazo real según el género.

En función de la procedencia cultural, en el pretest, el mayor número de díadas de rechazo entre autóctonos se produjo en el GMenor. Únicamente apareció una díada entre extranjeros en el GMedio. El mayor número de díadas interculturales se encontró en el GMedio. En el postest, el número de díadas entre autóctonos se incrementó en el GMayor, sin embargo descendió en el GMedio y en el GMenor. El número de díadas entre extranjeros no se modificó en el GMedio, y aparecieron en el GMenor. Por último, el número de díadas interculturales se redujeron en el GMayor y en el GMedio, en cambio aumentaron en el GMenor (Figura 198).

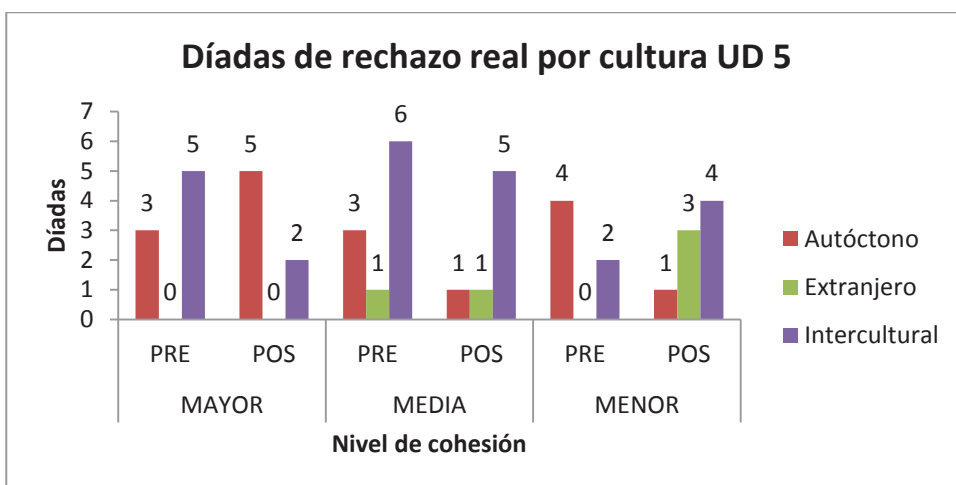


Figura 198. Díadas intragrupalas de rechazo real según la cultura.

2.3.4.2. Focos de interacción percibida

Los focos de las díadas de elección percibida.

En el pretest, el mayor número de díadas de elección percibida intragrupal se encontró en el GMayor. Una única díada intergrupala se obtuvo en el GMenor. El mayor número de díadas con los aislados se alcanzó en el GMedio. Las díadas interaislados no aparecieron. En el postest, el número de díadas intragrupos descendió en todos los grupos. El número de díadas intergrupales creció mínimamente en todos los grupos. El número de díadas con aislados se incrementó en el GMayor y en el GMedio, al mismo tiempo que se mantuvo en el GMenor. Únicamente apareció una díada interaislado en el GMenor (Figura 199).

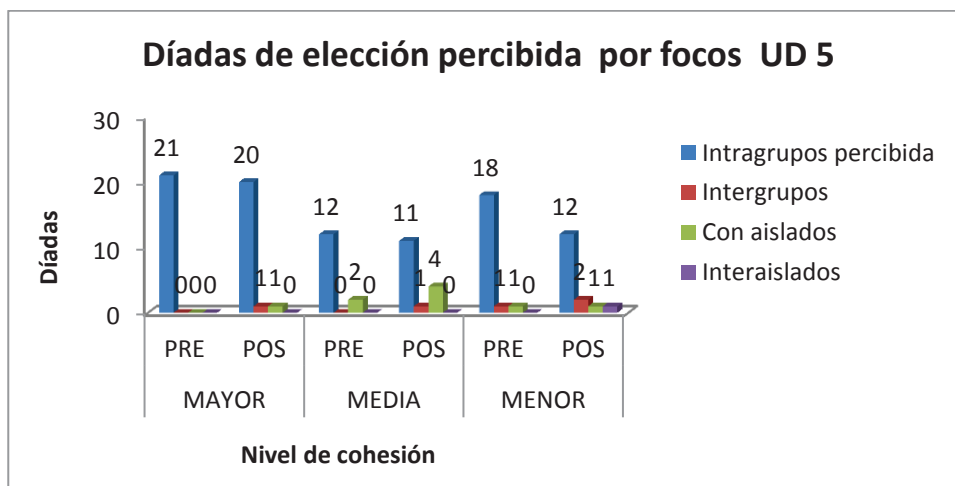


Figura 199. Focos de interacción de elección percibida.

En función del género, las díadas mixtas de elección percibida únicamente se produjeron en el GMedio. El mayor número de díadas entre chicos lo obtuvo el GMayor. El mayor número de díadas entre chicas perteneció al GMenor. En el postest, el número de díadas mixtas se incrementó en el GMayor y en el GMedio. El número de díadas entre chicos disminuyó en el GMayor y en el GMenor, y se mantuvo en el GMedio. El número de díadas entre chicas se incrementó en el GMayor y en el GMenor, sin embargo no se modificó en el GMedio (Figura 200).

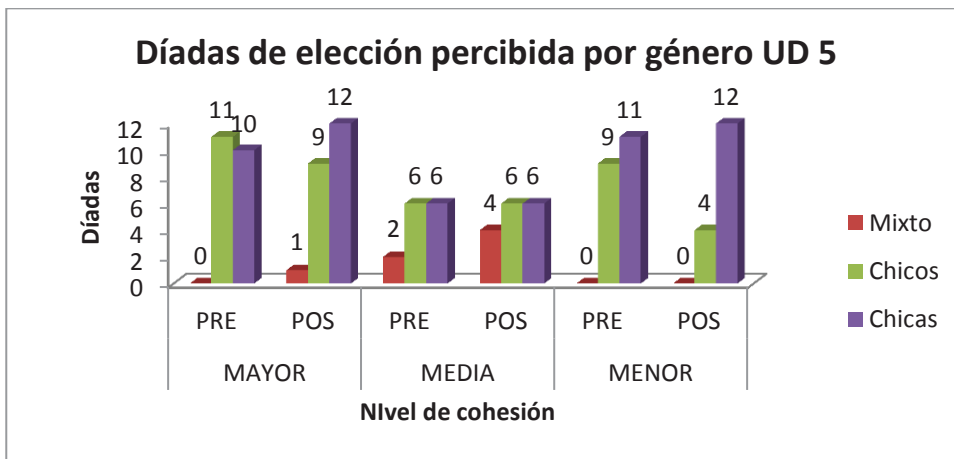


Figura 200. Días intragrupales de elección percibida según el género.

En función de la procedencia cultural, en el pretest, el mayor número de días de elección percibida entre autóctonos se produjo en el GMayor. El mayor número de días entre extranjeros se observó en el GMenor. El mayor número de días interculturales se congregó en el GMenor. En el postest, el número de días entre autóctonos disminuyó en el GMayor, y aumentó en el GMedio y en el GMenor. El número de días entre extranjeros no se modificó en el GMayor, ni en el GMedio, pero sí decreció en el GMenor. El número de días interculturales se incrementó en el GMayor y en el GMedio y se redujo en el GMenor (Figura 201).

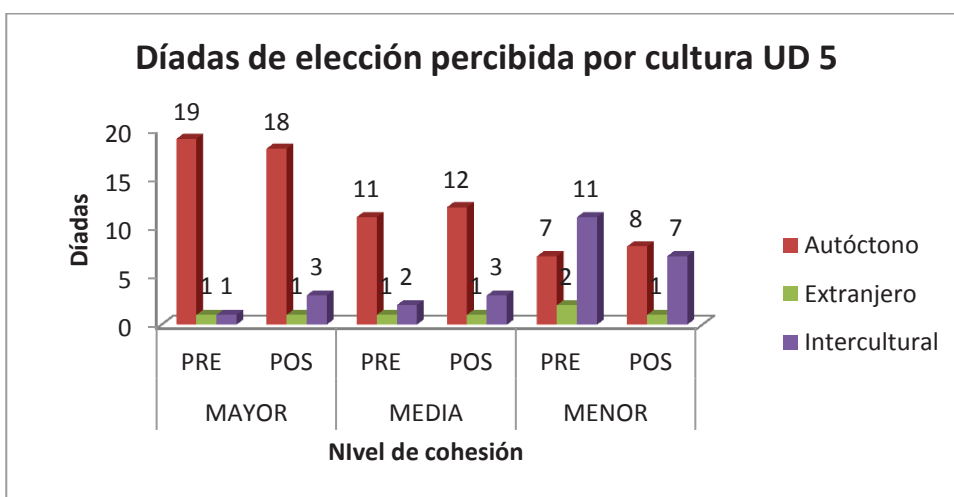


Figura 201. Días intragrupales de elección percibida según la cultura.

Los focos de las díadas de rechazo percibido.

En el pretest, cada grupo obtuvo una díada de rechazo percibida intragrupal. El mayor número de díadas intergrupales y con los aislados se obtuvieron en el GMayor. La única díada interaislados se encontró en el GMenor. En el postest, el número de díadas intragrupos se redujo en el GMayor y en el GMenor, en tanto que se mantuvo en el GMedio. El número de díadas intergrupales decreció en el GMayor y en el GMedio, sin embargo, aumentó en el GMenor. El número de díadas con aislados creció en el GMayor y en el GMenor, al mismo tiempo que se mantuvo en el GMedio. El número de díadas interaislados se incrementó en el GMayor y en el GMedio, y desapareció en el GMenor (Figura 202).

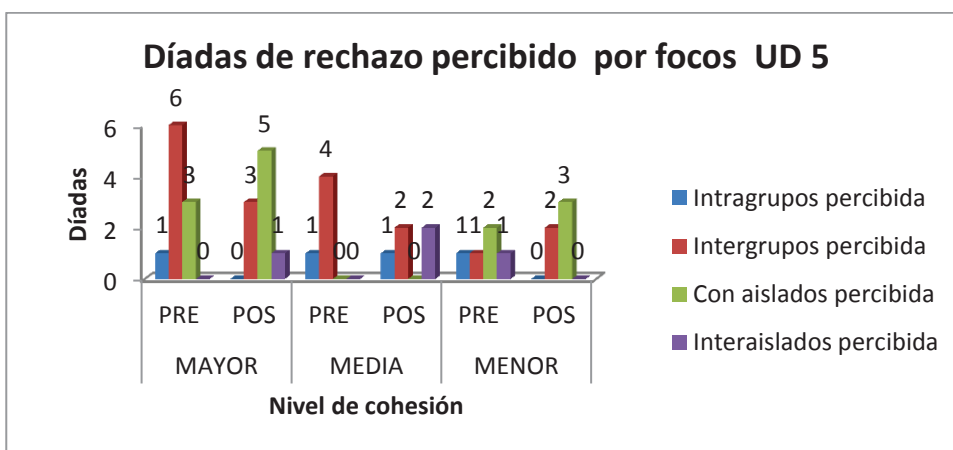


Figura 202. Foco de interacción de rechazo percibido.

En función del género, el mayor número de díadas mixtas de rechazo percibido se produjeron en el GMayor. El mayor número de díadas entre chicos se encontró en el GMenor. El mayor número de díadas entre chicas se encontró en el GMayor. En el postest, el número de díadas mixtas se mantuvo en el GMayor y en el GMenor, y se redujo en el GMedio. El número de díadas entre chicos desapareció en el GMayor, apareció en el GMedio, y disminuyó en el GMenor. El número de díadas entre chicas no se modificó en el GMayor y en el GMedio y aumentó en el GMenor (Figura 203)

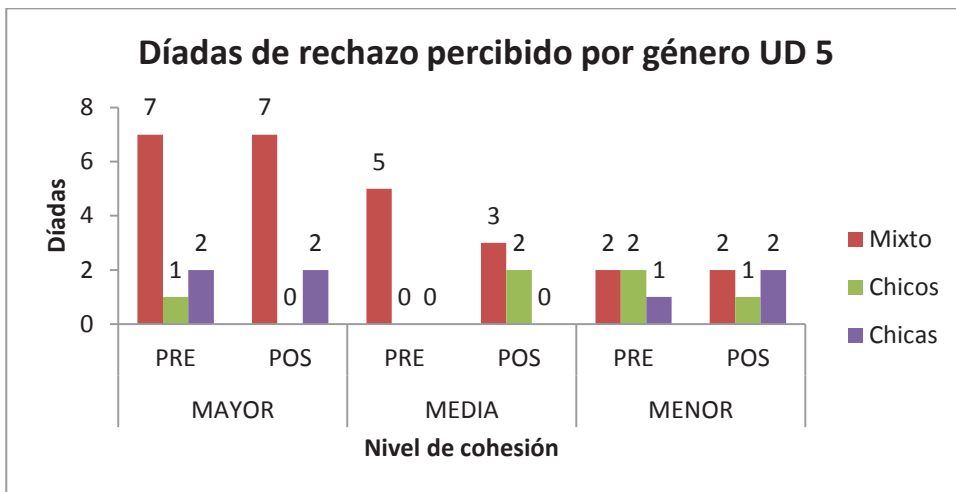


Figura 203. Díadas intragrupalas de rechazo percibido según el género.

En función de la procedencia cultural, en el pretest, el mayor número de díadas rechazo percibida entre autóctonos se produjo en el GMayor. Las díadas entre extranjeros aparecieron anecdóticamente en el GMayor y en el GMedio. El mayor valor de las díadas interculturales se congregó en el GMayor. En el postest, el número de díadas entre autóctonos se mantuvo en el GMayor y se redujo en el GMedio y en el GMenor. Las díadas entre extranjeros se mantuvieron en el GMayor y desaparecieron en el GMedio. El número de díadas interculturales descendió en el GMayor y se incrementó en el GMedio y en el GMenor (Figura 204).

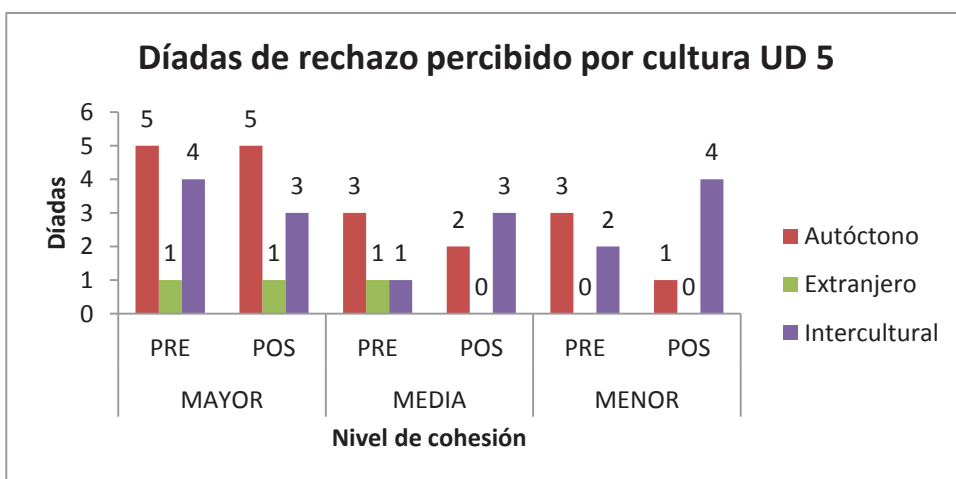


Figura 204. Díadas intragrupalas de rechazo real según la cultura.

Percepción en el acierto Focos de interacción real

El número de expectativas acertadas de elección fueron superiores a las de rechazo en todos los grupos en todo momento. En el pretest, el mayor número de expectativas acertadas de elección y de rechazo las obtuvo el GMayor, y el menor el GMenor. En el postest, la percepción de la elección disminuyó en todos los grupos. En cuanto a la percepción del rechazo, las expectativas se redujeron en el GMayor y en el GMenor, pero aumentó en el GMedio (Figura 205).

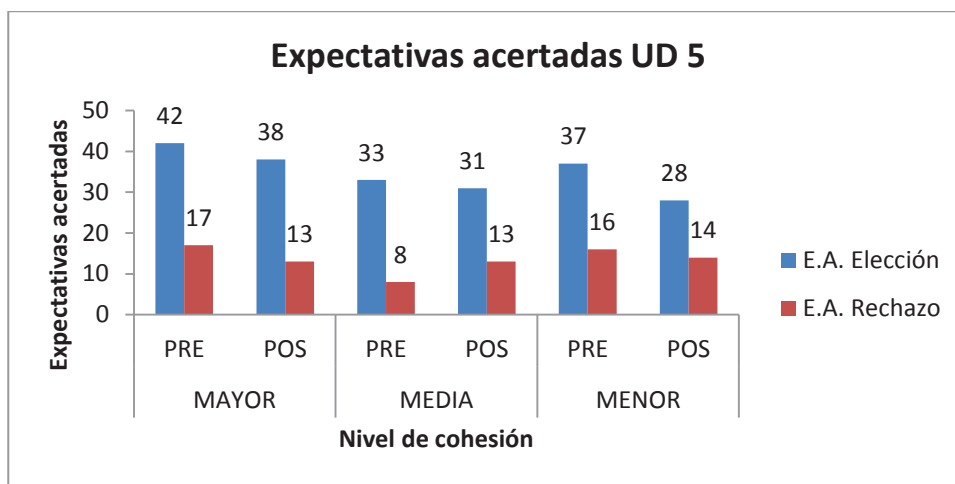


Figura 205. Expectativas acertadas de elección y de rechazo (UD 5).

2.4. PERSPECTIVA GRUPAL EN LA UNIDAD DIDÁCTICA DE OPOSICIÓN (UD7)

2.4.1. Cohesión del grupo de clase.

El análisis de la cohesión del grupo clase se ha efectuado mediante los indicadores de formación (ICG) y descomposición (IDG) de los subgrupos correspondientes a las diadas reales de elección y rechazo, respectivamente.

En el pretest, el valor del ICG fue superior al del IDG, siendo mayor la diferencia en el GMedio. El mayor ICG lo obtuvo el GMedio. El mayor IDG perteneció al GMenor, y el menor al GMedio.

En el postest, los valores del ICG y del IDG se aumentaron en el GMayor y en el GMedio, y se mantuvieron estables en el GMenor (Figura 206).

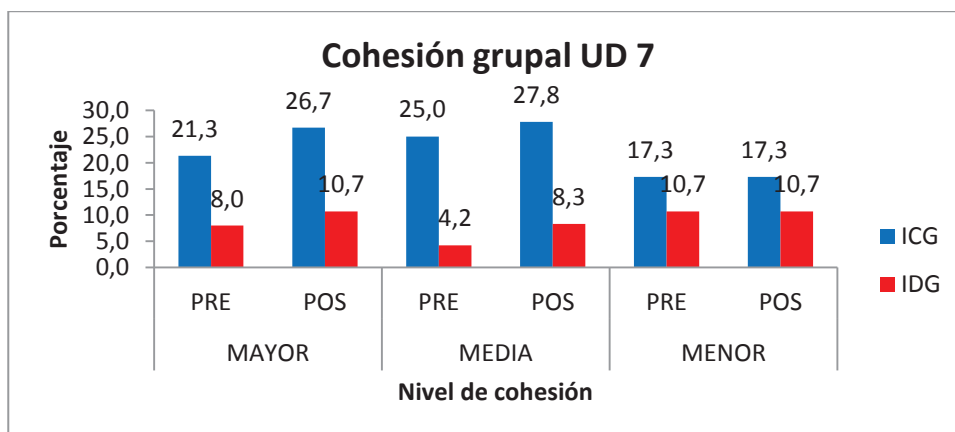


Figura 206. Indicadores de cohesión grupal (ICG) y de disociación Grupal (IDG).

2.4.2. La pertenencia a un subgrupo.

En el grupo de clase, diferenciaremos tres tipos de alumnos: 1. Alumnos integrados en algún subgrupo mediante una relación recíproca real. 2. Alumnos aislados, que carecen de diada real de elección. 3. Alumnos con diada de rechazo real recíproco que pone en tensión la dinámica del subgrupo.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

2.4.2.1. Alumnos integrados.

En el pretest, el mayor número de alumnos integrados perteneció a las chicas autóctonas. El mayor número de autóctonos correspondió al GMedio. El mayor número de extranjeros se congregó en el GMenor. El mayor número de autóctonas se encontró en el GMayor. El mayor número de Extranjeras apareció en el GMedio. En el postest, el número de autóctonos se mantuvo en los tres grupos. El número de extranjeros permaneció estable en el GMedio y en el GMenor, y aumentó en el GMayor. El número de extranjeras creció en el GMayor y en el GMenor, y permaneció estable en el GMedio (Figura 207).

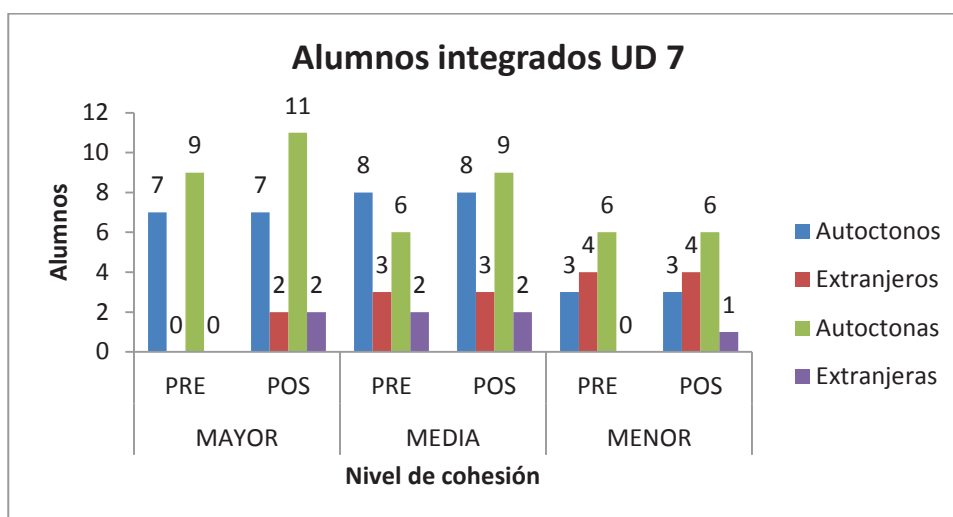


Figura 207. Alumnos integrados en subgrupos.

2.4.2.2. Alumnos aislados.

En el pretest, el mayor número de alumnos autóctonos, extranjeros y extranjeras correspondió al GMenor. El mayor número de extranjeros se concentró en el GMayor. En el postest, el número de autóctonos se mantuvo en los tres grupos. El número de autóctonas decreció en el GMayor y en el GMedio, y se mantuvo en el GMayor. El número de autóctonas se mantuvo en el GMedio y en el GMenor, disminuyendo en el GMayor. Por último, el número de extranjeras se redujo en el GMayor y en el GMenor, y no apareció en el GMedio (Figura 208).

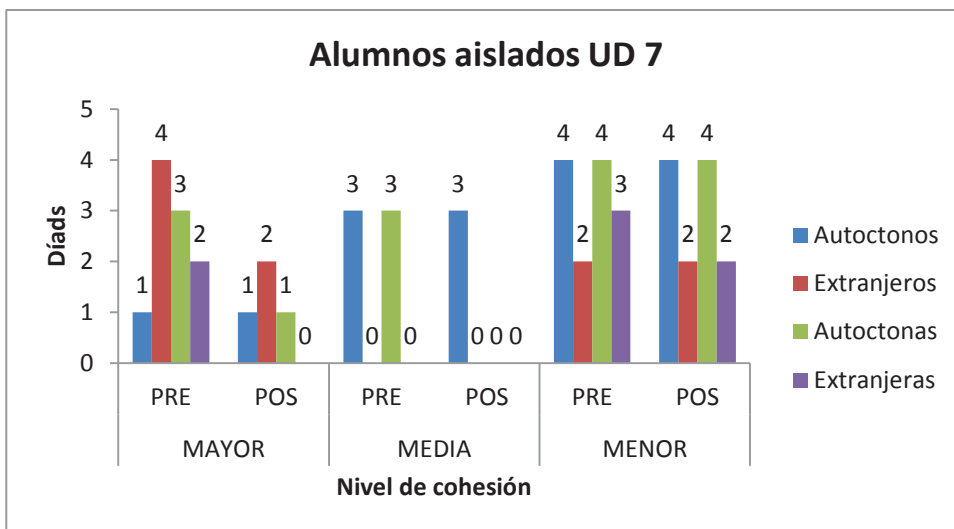


Figura 208. Alumnos aislados en el grupo-clase.

2.4.2.3. Alumnos con díada de rechazo.

En el pretest, los valores más elevados se los repartieron los chicos y las chicas de la cultura autóctona. Tanto el mayor número de autóctonos como el de extranjeros rechazados correspondió al GMayor y al GMenor. El mayor número de autóctonas lo obtuvo el GMenor. El mayor número de extranjeras se encontraron en el GMenor. En el postest, el número de autóctonos se mantuvo en el GMayor y descendió en el GMedio y en el GMenor. El número de extranjeros aumentó en los tres grupos. El número de autóctonas creció en el GMayor y en el GMedio, permaneciendo estable en el GMedio. El número de extranjeras se redujo en el GMayor y en el GMenor, y se incrementó en el GMedio (Figura 209).

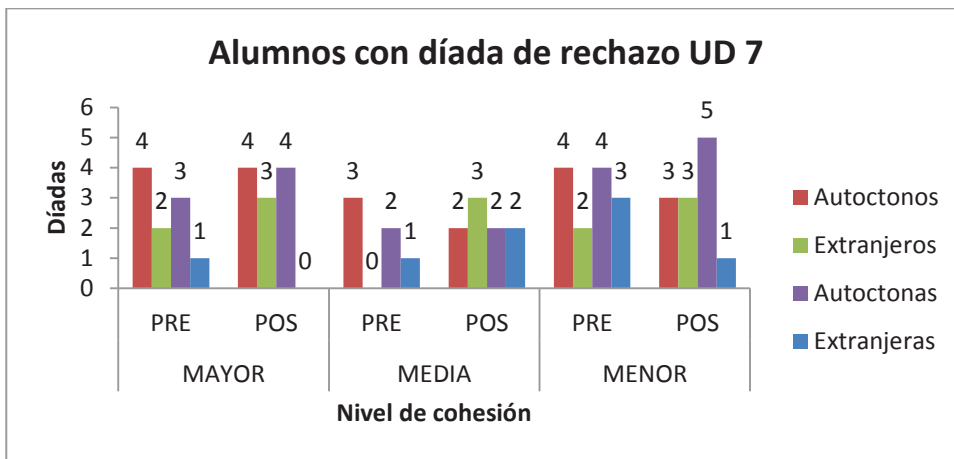


Figura 209. Alumnos con díada de rechazo.

2.4.3. La estructura de los subgrupos.

El análisis de la estructura de los subgrupos contará con los siguientes apartados:

1. Número de subgrupos.
2. Conexión.
3. Vulnerabilidad.
4. Densidad.

2.4.3.1. Número de subgrupos.

En el pretest, el mayor número de subgrupos se encontró en el GMayor y en el GMedio, y el menor en el GMenor. En el posttest, el número de subgrupos se incrementó en el GMayor y en el GMedio, y se mantuvo en el GMenor (Figura 210).

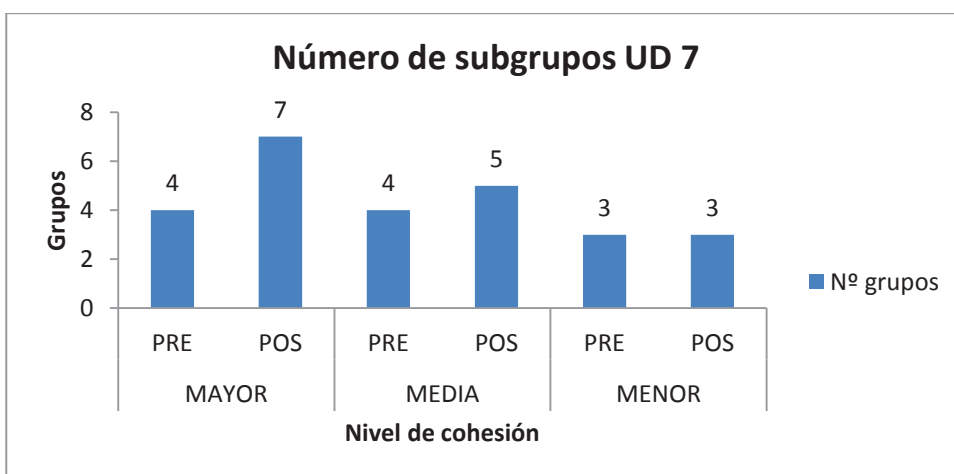


Figura 210. Número de subgrupos en el grupo-clase.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

En el pretest, en cuanto al género, los subgrupos mixtos únicamente se produjeron en el GMedio. El mayor número de subgrupos de chicos se encontró en el GMayor y en el GMenor. El mayor número de subgrupos de chicas se congregó en el GMayor. En el postest, el número de subgrupos mixtos descendió en el GMedio. Tanto los subgrupos de chicos como los de chicas se incrementaron en el GMayor y en el GMedio, y se mantuvieron en el GMenor (Figura 211).

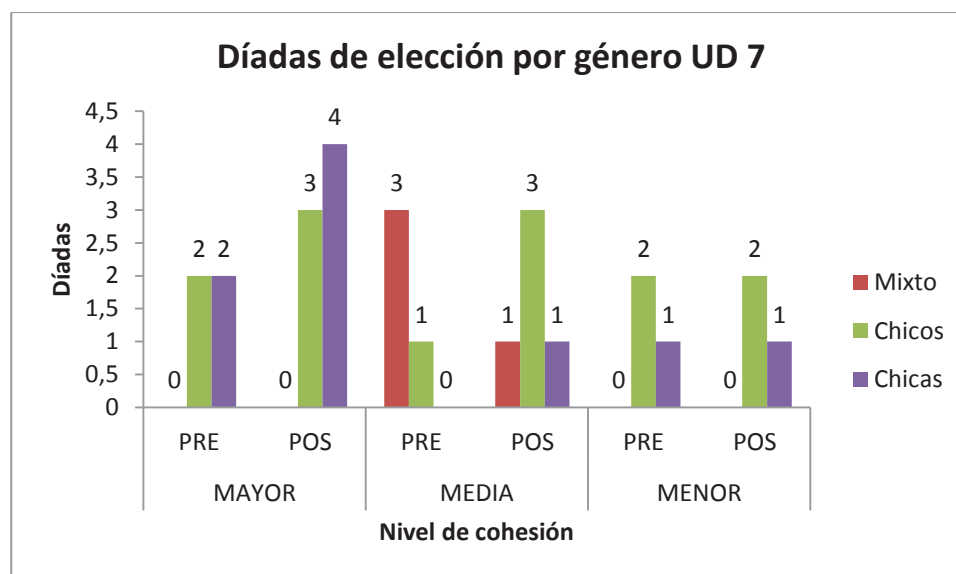


Figura 211. Número de subgrupos según el género.

En el pretest, el mayor número de subgrupos formados íntegramente por autóctonos se obtuvo en el GMayor. Un subgrupo de extranjeros se formó en el GMedio. El mayor número de subgrupos interculturales se encontró en el GMenor. En el postest, el número de subgrupos autóctonos aumentó en el GMayor y en el GMedio, y se redujo en el GMenor. Un nuevo subgrupo de extranjeros apareció en el GMayor y en el GMenor. Un nuevo subgrupo intercultural apareció en el GMayor manteniéndose los que ya había en el GMedio, y en el GMenor (Figura 212)

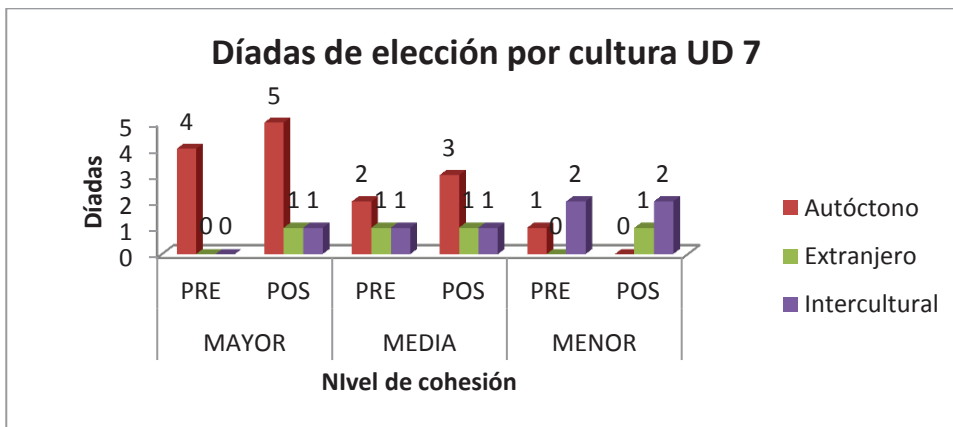


Figura 212. Número de subgrupos según la cultura.

2.4.3.2. Conexión.

En la valoración de la conexión destacaremos dos aspectos clave: 1. El grupo con más integrantes, más numeroso. 2. La longitud de la cadena.

En el pretest, el mayor valor de la cadena más larga correspondió al GMenor, y el menor valor, al GMayor. El mayor valor en el subgrupo más numeroso correspondió al GMedio y el menor valor al GMayor. En el postest, el valor de los *subgrupos más numerosos* y el valor de la cadena más larga se mantuvieron estables a excepción del GMenor, en donde descendió el valor del subgrupo más numeroso y se incrementó el valor de la cadena (Figura 213).

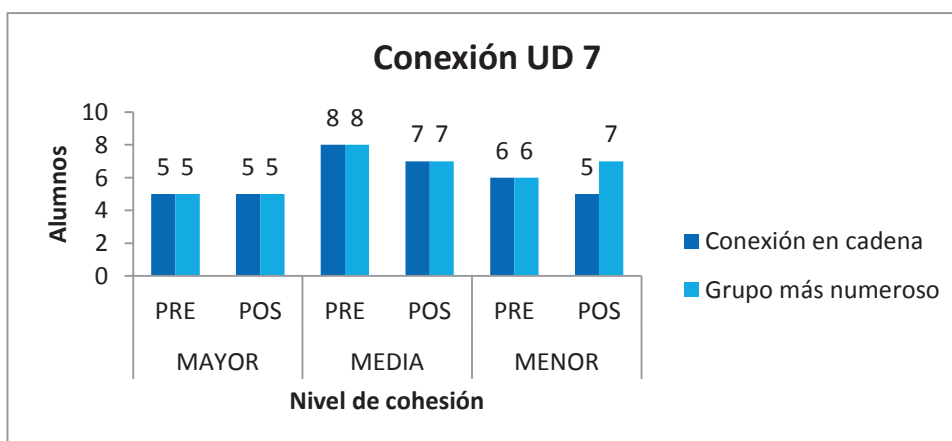


Figura 213. La conexión en cadena y su relación con los subgrupos más numerosos.

2.4.3.3. Vulnerabilidad del grupo.

La vulnerabilidad la analizaremos desde dos niveles: 1. Vulnerabilidad mínima (Alumnos con tres díadas de elección real) y 2. Vulnerabilidad máxima (Alumnos con una díada de elección real).

En el pretest, el mayor número de alumnos con un valor mínimo de la vulnerabilidad se concretó en el GMayor y en el GMenor, y el menor valor, en el GMedio. Los tres grupos partieron del mismo valor máximo de vulnerabilidad. En el postest, el número de alumnos con valor mínimo de vulnerabilidad se mantuvo en el GMayor y en el GMenor y aumentó en el GMedio. El número del valor máximo de vulnerabilidad aumentó en los tres grupos (Figura 214).

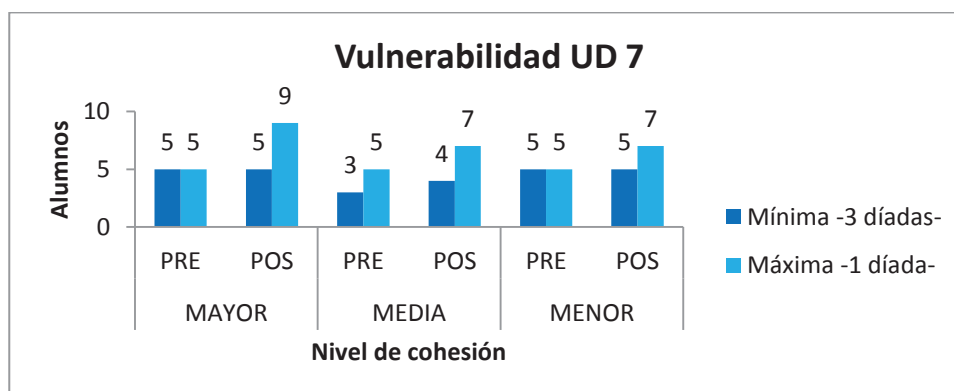


Figura 214. Nivel de vulnerabilidad.

2.4.3.4. Densidad.

El análisis de la densidad ofrece dos valores a destacar: 1. Densidad Media. 2. Número de subgrupos según el nivel de densidad.

Densidad media.

El mayor valor en la densidad media fue compartido por el GMayor y el GMenor, y el menor por el GMedio. En el postest, el valor de la densidad del GMedio disminuyó en los tres grupos (Figura 215).

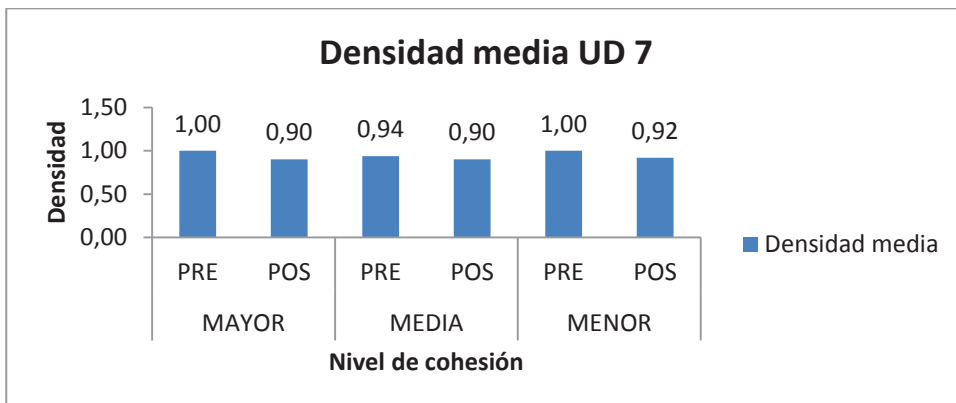


Figura 215. Densidad media de los subgrupos.

Número de subgrupos según el nivel de densidad.

En el pretest, el único subgrupo de densidad máxima se creó en el GMayor. El mayor número de subgrupos de densidad media obtuvieron en el GMedio y en el GMenor. El mayor número de subgrupos de densidad mínima se encontraron en el GMayor y en el GMedio. En el postest, el número de subgrupos de densidad máxima del GMayor se mantuvo. El número de subgrupos densidad media se incrementó en el GMayor y en el GMedio, y permaneció estable en el GMenor. El número de subgrupos de densidad mínima aumentó en el GMayor y continuó con los mismos valores en el GMedio y en el GMenor (Figura 216).

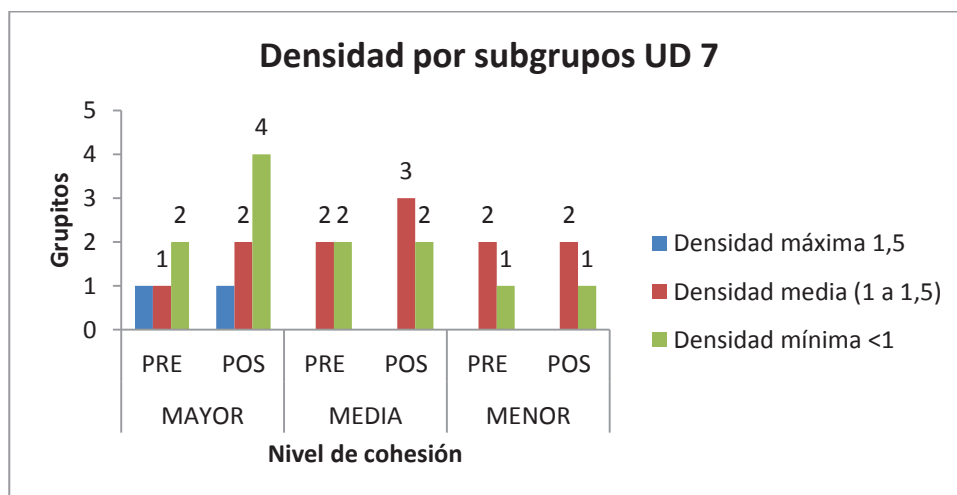


Figura 216. Número de subgrupos según el nivel de densidad.

2.4.4. La dinámica del grupo de clase.

A continuación analizaremos la dinámica del grupo de clase a partir de tres criterios: 1. Focos de interacción real (elección y rechazo). 2. Focos de interacción percibida (elección y rechazo). 3. Acierto en la percepción (elección y rechazo).

Focos de interacción real

Los focos de las díadas de elección real.

En el pretest, el mayor número de díadas en el foco “*intragrupal*” se obtuvo en el GMedio, y el menor, en el GMenor. En el posttest, el número de díadas aumentó en el GMayor y en el GMedio, y se mantuvo en el GMenor (Figura 217).

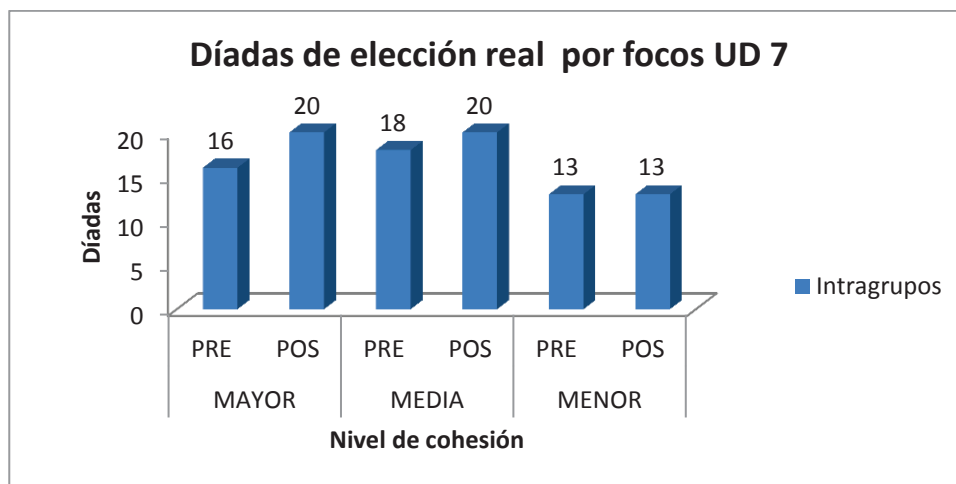


Figura 217. Foco de interacción de elección real.

En función del género, las díadas de elección mixtas se produjeron, únicamente, en el GMedio. El mayor número de díadas entre chicos se obtuvo en el GMedio. El mayor número de díadas entre chicas se produjo en el GMayor. En el posttest, el número de díadas mixtas se redujo en el GMedio. El número de díadas entre chicos aumentó en el GMayor, se redujo en el GMedio y no se modificó en el GMenor. El número de entre chicas se incrementó en el GMayor y en el GMedio y no cambió en el GMenor (Figura 218).

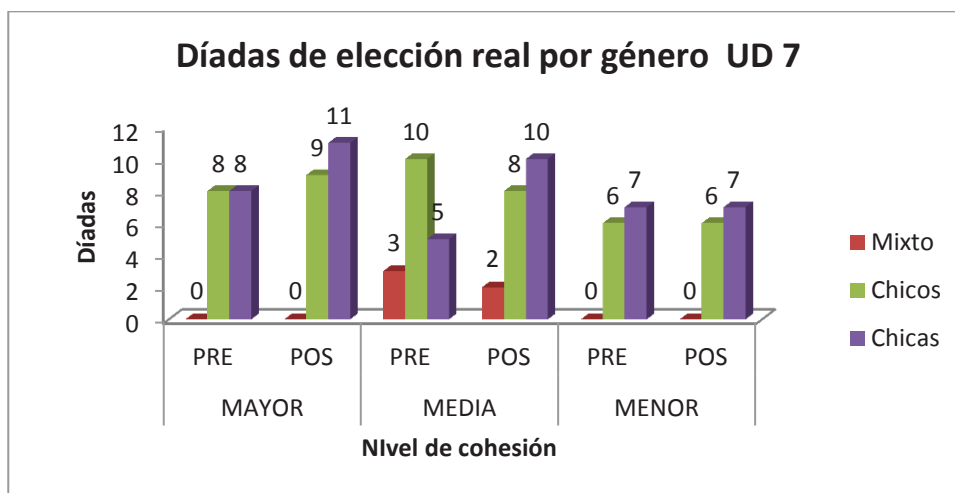


Figura 218. Días intragrupal de elección real según el género.

En función de la procedencia cultural, en el pretest, la mayor parte de las díadas de elección real se concentraron en los alumnos autóctonos. El mayor número de díadas entre autóctonos se produjo en el GMayor. El mayor número de díadas entre extranjeros lo obtuvo el GMedio. El mayor número de díadas interculturales se encontró en el GMenor. En el posttest, el número de díadas entre autóctonos permaneció estable en todos los grupos. El número de díadas entre extranjeros se incrementó en todos los grupos. Finalmente, el número de díadas interculturales se incrementaron en el GMayor y en el GMenor, y descendió en el GMedio (Figura 219).

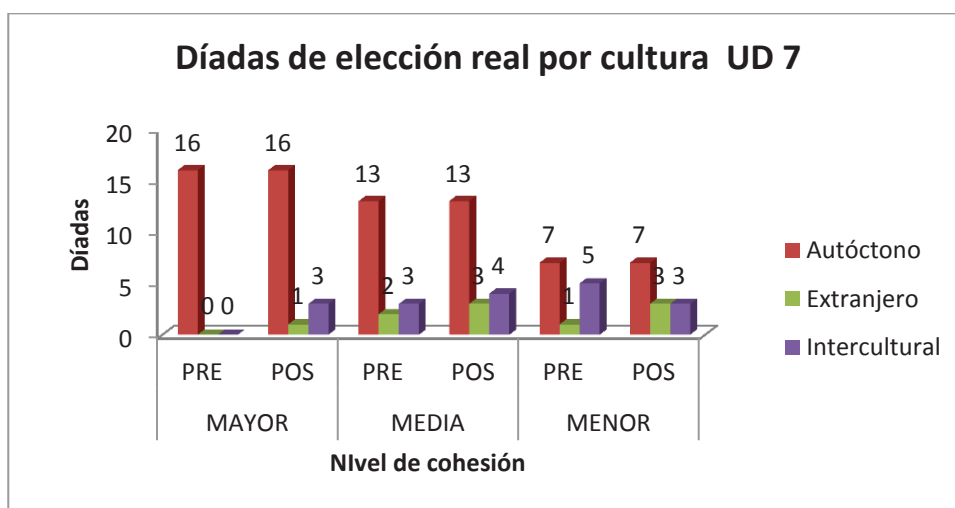


Figura 219. Días intragrupal de elección real según la cultura.

Los focos de las díadas de rechazo real.

En el pretest, no se observó la presencia de díada de rechazo real intragrupal en ningún grupo. El mayor número de díadas intergrupales se encontró en el GMayor. El mayor número de díadas con aislados lo obtuvo el GMenor. El mayor número de díadas interaislados se congregó en el GMenor. En el postest, no aparecieron las díadas interaislados se congregó en el GMenor. En el postest, no aparecieron las díadas intragrupales en ningún grupo. El número de díadas intergrupales creció en los tres grupos. El número de díadas con aislados aumentó en el GMayor, se mantuvo en el GMedio y disminuyó en el GMenor. Las díadas interaislados disminuyeron en los tres grupos hasta desaparecer en el GMayor y en el GMedio (Figura 220).

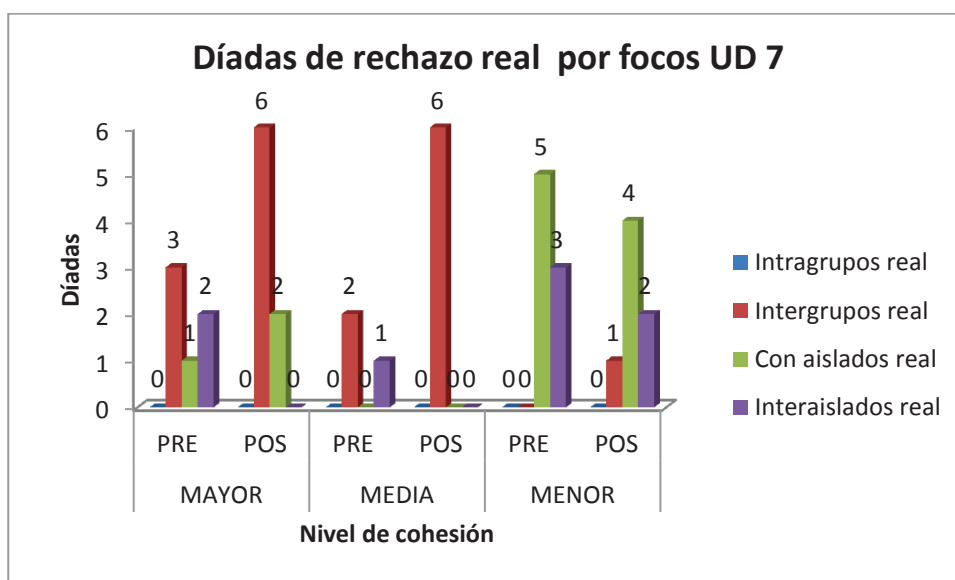


Figura 220. Foco de interacción de rechazo real.

En función del género, el mayor número díadas mixtas de rechazo se produjo en el GMayor. El mayor número de díadas entre chicos lo obtuvo el GMenor. Únicamente, se observaron díadas entre chicas en el GMenor. En el postest, el número de díadas mixtas se incrementaron en el GMayor y en el GMedio, y se redujeron en el GMenor. El número de díadas entre chicos aumentó en el GMayor y en el GMedio, manteniéndose en el GMenor. El número de díadas entre chicas no se modificó en ninguno de los grupos (Figura 221).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

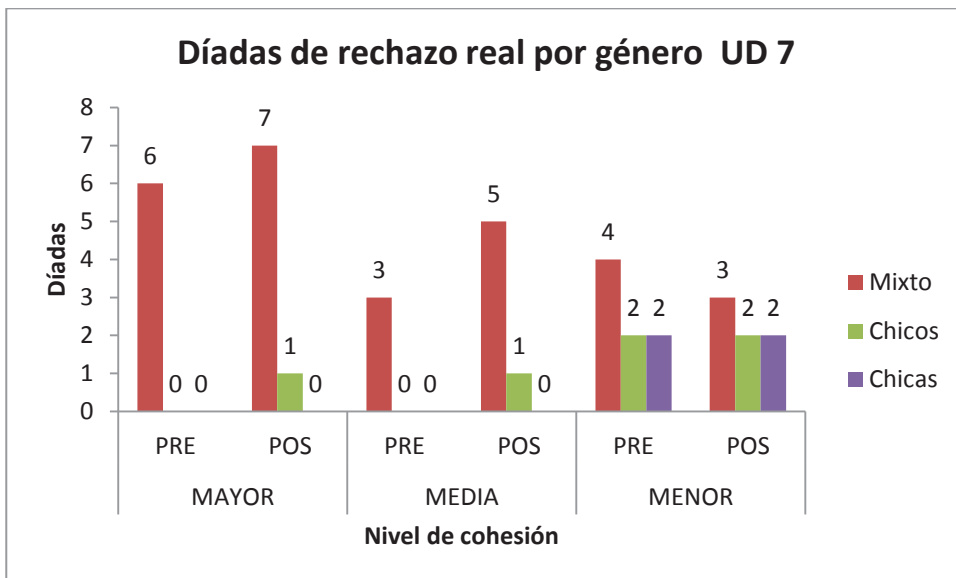


Figura 221. Díadas intragrupalas de rechazo real según el género.

En función de la procedencia cultural, en el pretest, el mayor número de díadas de rechazo entre autóctonos se produjo en el GMenor. Únicamente apareció una díada entre extranjeros en el GMenor. El mayor número de díadas interculturales se encontró en el GMayor. En el posttest, el número de díadas entre autóctonos se incrementó en el GMayor, sin embargo descendió en el GMedio y en el GMenor. Las díadas entre extranjeros aparecieron en el GMedio, y desaparecieron en el GMenor. Por último, el número de díadas interculturales se incrementaron en los tres grupos (Figura 222).

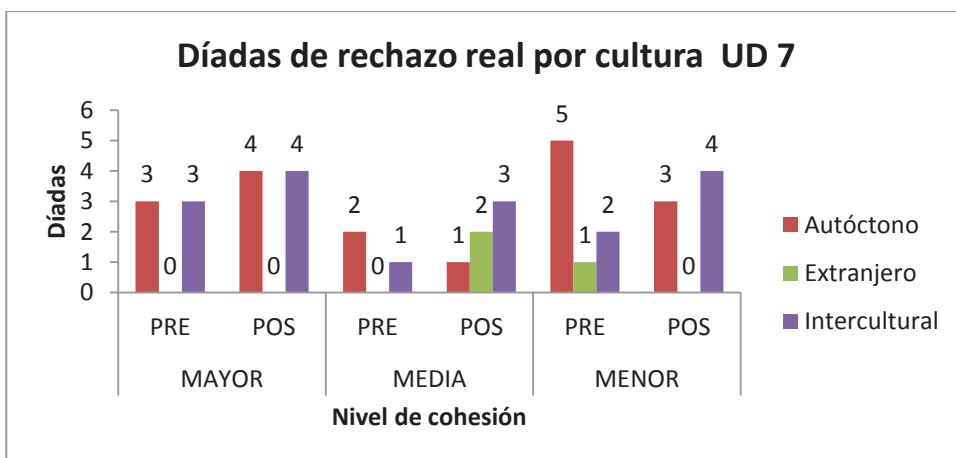


Figura 222. Díadas intragrupalas de rechazo real según la cultura.

Focos de interacción percibida

Los focos de las díadas de elección percibida.

En el pretest, el mayor número de díadas de elección percibida intragrupal se encontró en el GMayor. El mayor número de díadas intergrupales se obtuvo en el GMedio. El mayor número de díadas con los aislados se alcanzó en el GMedio y en el GMenor. El mayor número de díadas interaislados correspondió al GMenor. En el postest, el número de díadas intragrupos descendió en el GMayor, aumentó en el GMedio y se mantuvo en el GMenor. El número de díadas intergrupales creció en el GMayor y en el GMedio, y decreció en el GMenor. El número de díadas con aislados disminuyó en los tres grupos. El número de díadas interaislados desapareció en el GMayor y se mantuvo en el GMenor (Figura 223).

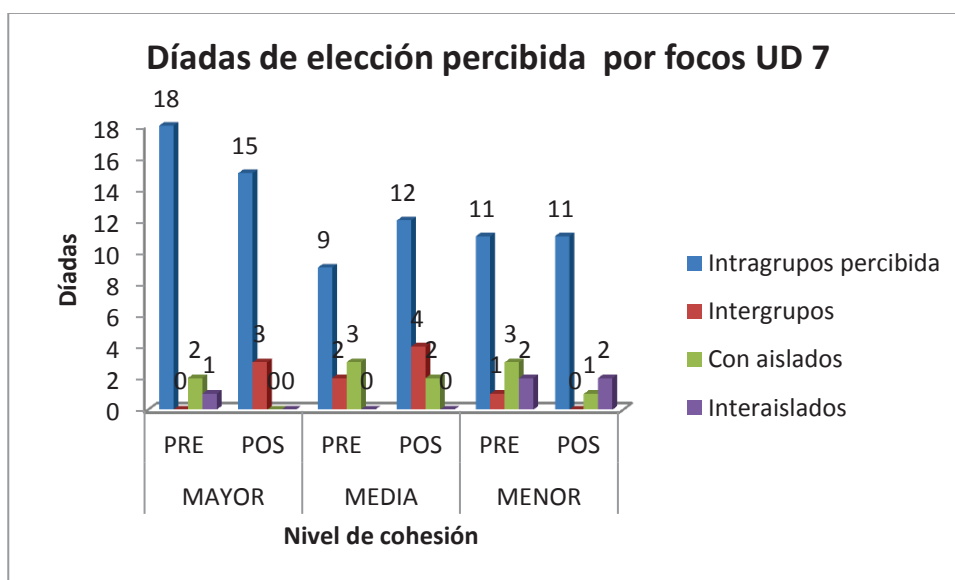


Figura 223. Focos de interacción de elección percibida.

En función del género, el mayor número de díadas mixtas de elección percibida se produjeron en el GMedio. El mayor número de díadas entre chicos lo obtuvo el GMayor. El mayor número de díadas entre chicas perteneció al GMayor y al GMenor. En el postest, el número de díadas mixtas se incrementó en el GMedio y se desapareció en el GMenor. El número de díadas entre chicos disminuyó en el GMayor, y se mantuvo

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

en el GMedio y en el GMenor. El número de díadas entre chicas se aumentó en el GMayor y en el GMedio, sin embargo se redujo en el GMedio (Figura 224).

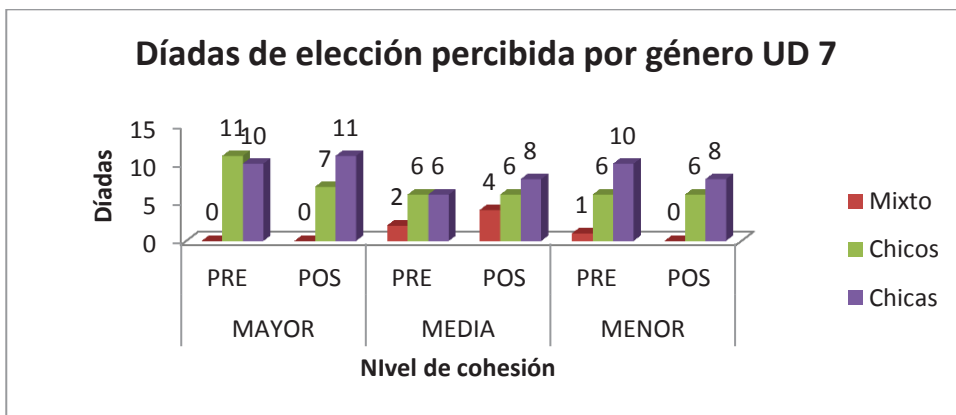


Figura 224. Díadas intragrupales de elección percibida según el género.

En función de la procedencia cultural, en el pretest, el mayor número de díadas elección percibida entre autóctonos se produjo en el GMayor. El mayor número de díadas entre extranjeros se observó en el GMedio. El mayor número de díadas interculturales se congregó en el GMenor. En el postest, el número de díadas entre autóctonos disminuyó en el GMayor y en el GMenor, y aumentó en el GMedio. El número de díadas entre extranjeros desapareció en el GMayor, y en el GMedio, si bien creció en el GMenor. El número de díadas interculturales se incrementó en el GMayor y en el GMedio y se redujo en el GMenor (Figura 225).

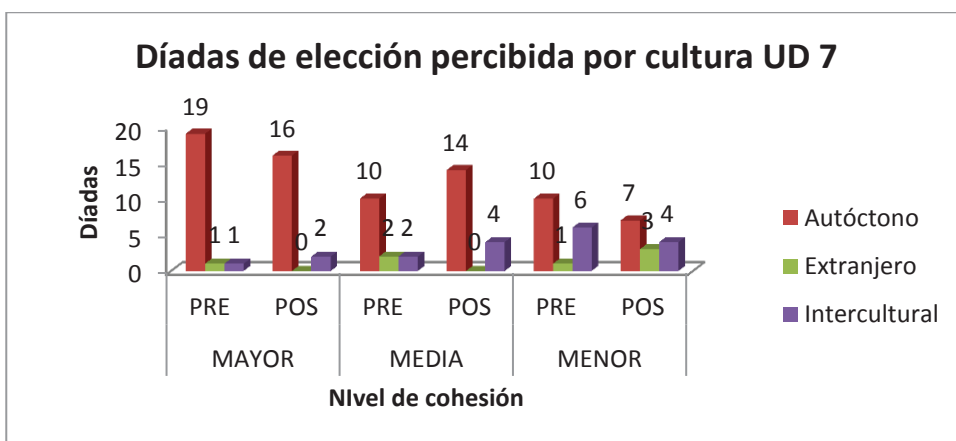


Figura 225. Díadas intragrupales de elección percibida según la cultura.

Los focos de las díadas de rechazo percibido.

En el pretest, no se observaron díadas de rechazo percibida intragrupal en ningún grupo. El mayor número de díadas intergrupales y con los aislados se obtuvieron en el GMedio. El mayor número de díadas interaislados se encontró en el GMenor. En el postest, no aparecieron las díadas intragrupos en ningún grupo. El número de díadas intergrupales crecieron en el GMayor y en el GMenor, sin embargo disminuyeron en el GMedio. El número de díadas con aislados disminuyó en los tres grupos. El número de díadas interaislados desaparece en el GMayor y disminuye en el GMenor (Figura 226).

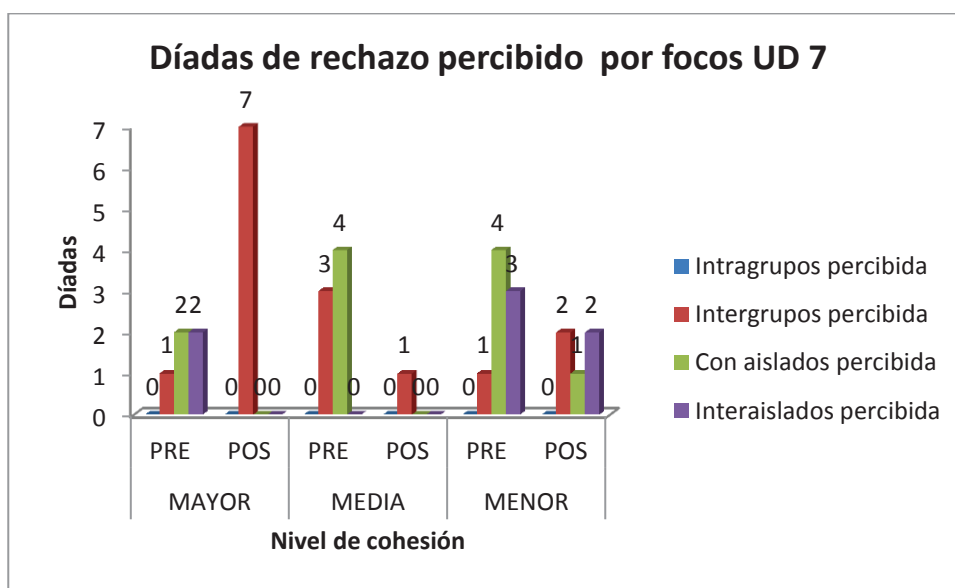


Figura 226. Foco de interacción de rechazo percibido.

En función del género, el mayor número de díadas mixtas de rechazo percibido se produjeron en el GMenor. El mayor número de díadas entre chicos se encontró en el GMedio. Las únicas díadas entre chicas correspondieron al GMedio y al GMenor. En el postest, el número de díadas mixtas se incrementó en el GMayor, se redujo en el GMedio y en el GMenor. El número de díadas entre chicos disminuyó en los tres grupos. El número de díadas entre chicas no se modificó en el GMayor y en el GMenor pero descendió en el GMenor (Figura 227).

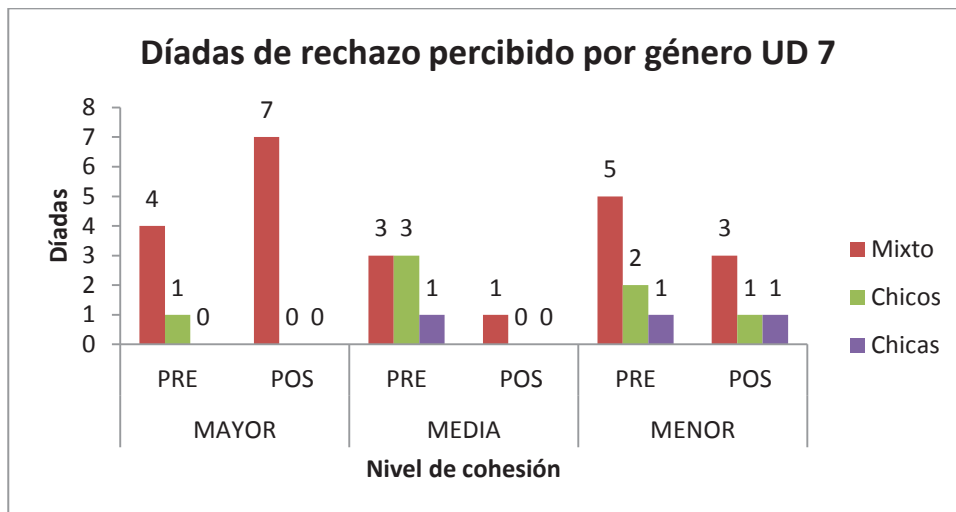


Figura 227. Díadas intragrupales de rechazo percibido según el género.

En función de la procedencia cultural, en el pretest, el mayor número de díadas rechazo percibida entre autóctonos se produjo en el GMedio y en el GMenor. Las díadas entre extranjeros aparecieron anecdóticamente en el GMayor y en el GMenor. El mayor valor de las díadas interculturales se congregó en el GMedio y en el GMenor. En el postest, el número de díadas entre autóctonos se incrementó en el GMayor y se redujo en el GMedio y en el GMenor. Las díadas entre extranjeros desaparecieron en el GMayor y se mantuvieron en el GMenor. El número de díadas interculturales aumentó en el GMayor y en el GMenor, y se redujo en el GMedio (Figura 228)

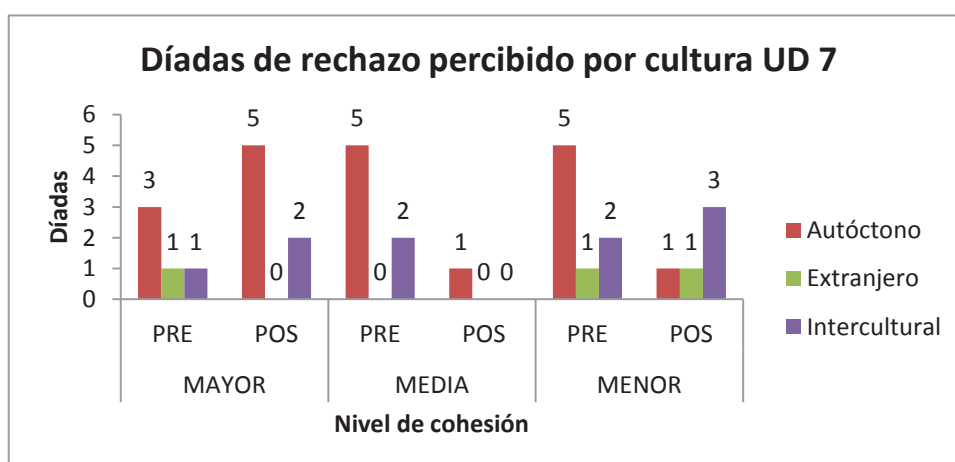


Figura 228. Díadas intragrupales de rechazo real según la cultura.

Percepción en el acierto en los Focos de interacción real

El número de expectativas acertadas de elección fueron superiores a las de rechazo en todos los grupos en todo momento. En el pretest, el mayor número de expectativas acertadas de elección y de rechazo las obtuvo el GMayor, y el menor el GMenor. En el postest, la percepción de la elección disminuyó en el GMayor, se incrementó en el GMedio y se mantuvo en el GMenor. En cuanto a la percepción del rechazo, se redujo en todos los grupos (Figura 229).

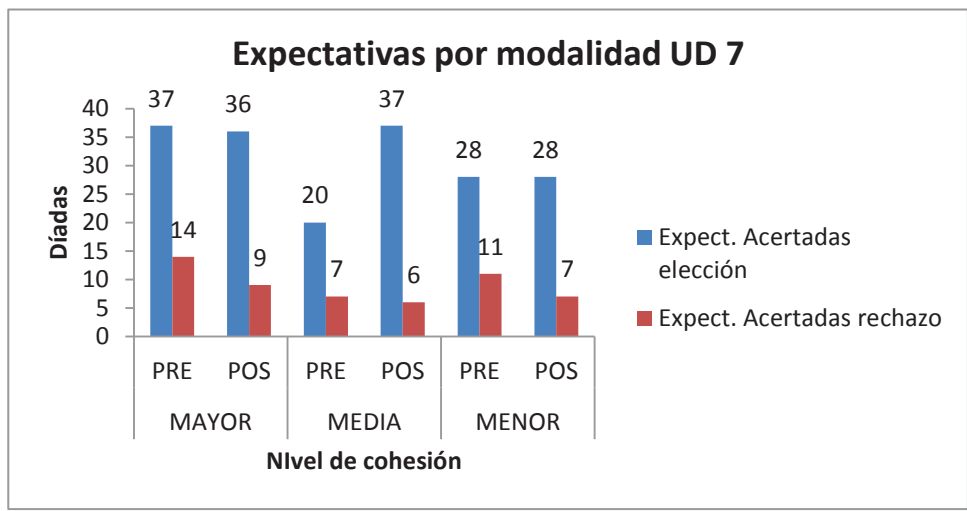


Figura 229. Expectativas acertadas de elección y de rechazo.

V. DISCUSIÓN

Conforme al marco teórico de referencia, *Aprender a Convivir* se convierte en un pilar básico de la educación (Delors, 1996b). Esta nueva orientación educativa se manifiesta en la nueva normativa en tres aspectos: 1. La mejora del proceso de socialización como una de las finalidades educativas; 2. El desarrollo del currículum del área de EF que incluye la competencia social y ciudadana centrada en las relaciones interpersonales mediante la que se incentivan valores como el respeto, la aceptación de las reglas o la cooperación, y el desarrollo de la tolerancia (Decreto 142/2007); 3. La incorporación de un Plan de Convivencia en cada centro (LEC 2009).

El desarrollo de la competencia social genera beneficios en el alumnado, y paralelamente, en el grupo de clase. La mejora de las relaciones interpersonales, la amistad, contribuye positivamente en la autoestima del alumno (Asher & Parker, 1989; Hymel & Franke, 1985). El fruto de todas estas actuaciones tiene como foco de atención la mejora del clima de clase como elemento motivacional básico para el aprendizaje, y en consecuencia, como condición favorable para el incremento del rendimiento académico (Hernández & Sancho, 2004).

Desde este planteamiento, cualquier docente debe revisar las condiciones de las tareas para adaptarlas a la diversidad del alumnado tal como prescribe la normativa (Decreto 142/2007; LEC 12/2009; LOE 2/2006), teniendo en cuenta que la mayor presencia de alumnos de un determinado género o procedencia cultural, así como la condición de un estatus social o la pertenencia a un subgrupo son variables a considerar en la educación de las relaciones interpersonales.

El presente estudio parte de tres realidades grupales bien diferenciadas en cuanto al nivel de cohesión de partida. Un grupo con un mayor nivel de cohesión integrado con predominio de las chicas autóctonas. Un grupo de cohesión media con un mayor número de alumnos autóctonos. Finalmente, un grupo poco cohesionado caracterizado por un elevado porcentaje de alumnos procedentes de una cultura extranjera.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Cada tarea motriz, en función de su lógica interna, incide sobre un tipo de relación con los demás generando unos efectos sobre la dinámica de relaciones. Todas las tareas que comparten el mismo tipo de lógica interna forman parte del mismo dominio de acción motriz. En este sentido, Parlebas estableció una clasificación en cuatro dominios de acción en función del criterio de la relación con los demás: 1. Dominio psicomotor (no hay compañeros ni adversarios). 2. Dominio de cooperación (sólo hay compañeros). 3. Dominio de cooperación-oposición (hay compañeros y adversarios). 4. Dominio de oposición (sólo hay adversarios) (Parlebas, 2001; Parlebas & Dugas, 1998). La desatención de cualquiera de los dominios en el contexto de una programación o la presencia de tareas del mismo dominio en períodos inferiores a las ocho sesiones puede acarrear déficits en la educación de las relaciones interpersonales (Dugas, 2004; Larraz, 2004, 2009; Parlebas & Dugas, 2005; Parlebas, 2010). Dada la trascendencia que cada uno de los dominios puede originar en la educación de la personalidad del alumno, a continuación, comentaremos los efectos producidos sobre las relaciones interpersonales por cada una de las cuatro unidades didácticas correspondientes a cada uno de los cuatro dominios de acción motriz.

A continuación, responderemos a los dos objetivos de estudio de la investigación comprobando las hipótesis de partida a través de los efectos producidos por cada una de las unidades didácticas (psicomotriz, de cooperación, de cooperación-oposición y de oposición) sobre dos dimensiones de las relaciones interpersonales: Volumen Interactivo (Objetivo 1; Hipótesis: H1, H2, H3 y H4) y Perspectiva Grupal (Objetivo 2; Hipótesis: H5, H6, H7 y H8).

OBJETIVO 1. IDENTIFICAR LOS EFECTOS DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS DE DIFERENTES DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ SOBRE EL VOLUMEN INTERACTIVO DE LAS DÍADAS, Y SU RELACIÓN CON LA PROCEDENCIA CULTURAL Y EL GÉNERO DEL ALUMNADO.

H1. Los dominios de acción motriz generan efectos desiguales sobre el número de díadas.

El aula de educación física es considerada como un lugar ideal para educar las relaciones interpersonales, en donde el maestro puede utilizar el juego como laboratorio de las relaciones sociales (Parlebas, 2001), pues los alumnos realizan tareas motrices en las que comparten sentimientos espontáneos de aceptación o de rechazo (real o percibido) estableciendo díadas con sus compañeros. En función de los resultados obtenidos, se observan dos factores que influyen en la evolución del volumen total de díadas: el tipo de tarea motriz y el nivel de cohesión del grupo (Parlebas, 1992). Ambos factores deben verse de manera unitaria, dado que intervienen al mismo tiempo.

Cuando el maestro de EF plantea tareas motrices de diversos dominios de acción motriz, promueve determinadas formas de interactuar con los compañeros del grupo-clase, originando efectos desiguales en las relaciones interpersonales. La implementación de unidades didácticas basadas en dominios de acción motriz (Parlebas, 200;) permite identificar los efectos que cada dominio de acción motriz ejerce sobre las relaciones interpersonales (Larraz, 2008; Lavega, 2008; López-Pastor, 2009). El estudio de las díadas debe asociarse al tipo de interacción motriz que establecen las tareas motrices. Por este motivo, el efecto que se produce en las relaciones interpersonales difiere cuando los alumnos participan en tareas sin interacción motriz (dominio psicomotor) a cuando intervienen en prácticas sociomotrices y por tanto, se oponen (dominio oposición) y/o colaboran (dominios cooperación y/o cooperación-oposición).

A partir del marco teórico de referencia, se podría deducir que el número total de díadas no debería incrementarse con la implementación de tareas psicomotrices, en

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

cambio, sí debería producirse con las tareas sociomotrices (Parlebas, 2001). Sin embargo, en nuestro estudio se ha observado que este efecto no siempre sucede de este modo. Los resultados muestran que el número de díadas pueden aumentarse en el programa psicomotor o disminuirse en el programa de cooperación-oposición⁴¹. Por ello, conviene acudir al criterio del nivel de cohesión del grupo inicial para interpretar los resultados. Así, por ejemplo, el programa psicomotor incrementa las díadas en los grupos menos cohesionados (aunque como se verá posteriormente únicamente se produce en el nivel de percepción de las díadas) mientras que el de oposición aumenta las díadas en los grupos con más cohesión (pensamos que puede ser debido a la proximidad y contacto corporal que se establece entre el alumnado)⁴².

⁴¹ El programa de cooperación-oposición se implementa con posterioridad al programa de cooperación situando el nivel de partida en valores máximos.

⁴² En el estudio sociométrico realizado a partir del juego paradójico de la pelota sentada se observa que cuando existe una relación social negativa entre varios alumnos, la relación motriz que se origina entre ellos está asociada a una indiferencia (no pasar el balón, no eliminar al contrario) más que a una interacción motriz de oposición (Oboeuf, Collard, & Gérard, 2008).

H2. Los dominios de acción motriz generan efectos desiguales sobre las díadas de elección y rechazo

Tras haber identificado los efectos de los dominios de acción motriz sobre el número total de díadas conviene profundizar sobre la evolución de las modalidades de elección y de rechazo de las díadas, en cada una de las unidades didácticas (UD 2, UD 4, UD 5 y UD 7). A pesar de que cada programa ha originado efectos desiguales en las relaciones interpersonales de elección y rechazo, se ha observado una misma tendencia en las distintas UD al considerar el número de díadas de elección y de rechazo. Este hallazgo coincide con otros estudios realizados mediante cuestionarios sociométricos sobre las relaciones interpersonales entre alumnos. Esos trabajos muestran que, en general, existe un predominio de las díadas de elección sobre las de rechazo, aunque esta tendencia pueda variar en función del número de chicos y chicas que componen el grupo. Las díadas de rechazo suelen estar más presentes en los chicos (Cillessen et al., 1996; Leary 2001, Monjas et al., 2005), lo que puede ser motivo de la aparición de un mayor número de conflictos, como así se ha observado en uno de los grupos de este estudio (Figura 230).

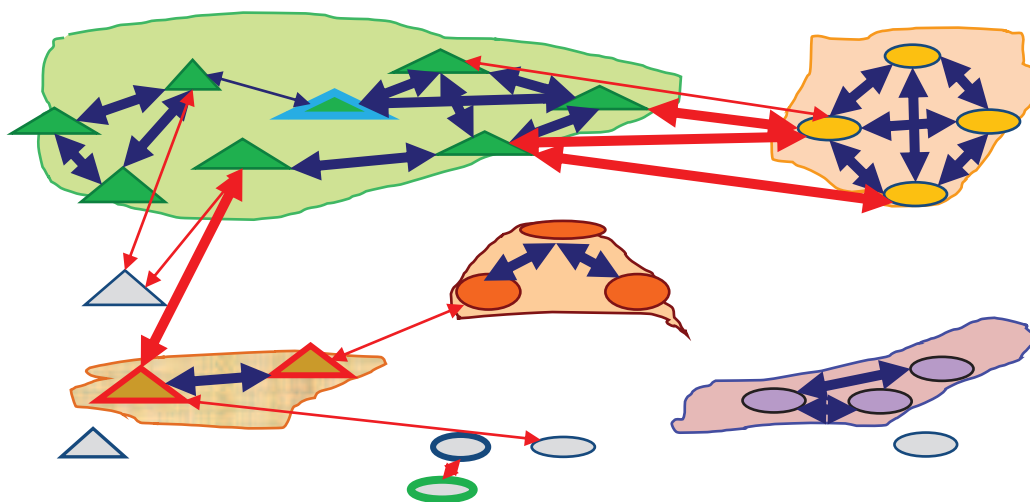


Figura 230. Representación tipo de la tendencia de díadas de elección y rechazo en los diferentes dominios de acción motriz. *Leyenda:* Formas: Triángulos (chicos), círculos (chicas). Contorno: negro y fino (autóctono), rojo y grueso (extranjero). Fondo formas: gris (aislado) de color (integrado en un subgrupo).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Una vez se han identificado las díadas de elección y de rechazo, es necesario profundizar en las características de estas relaciones interpersonales. Por este motivo, cabe diferenciar este tipo de díadas en función de su condición real y/o percibida. Así podemos distinguir díadas completas (reciprocidad real y percibida), díadas incompletas (reciprocidad real o percibida, con elección o rechazo simple real o percibido) o díadas simples (reciprocidad real o percibida, sin elección o rechazo simple real o percibido) (Parlebas, 1992). Al analizar los efectos de los distintos dominios de acción motriz sobre el tipo de díadas se deberá considerar que las relaciones de amistad son más o menos intensas en función del tipo de díadas. De acuerdo con el marco teórico de referencia, la elección real manifiesta una amistad efectiva, a diferencia de la elección percibida que indica la presencia de una relación positiva incipiente o en proceso de consolidación. La aparición de díadas simples de elección percibida suscita en el maestro un interés por la transformación de las díadas percibidas en díadas reales (Maisonneuve, 1966; 2002).

El rechazo real indica la presencia de un conflicto interpersonal, que puede alcanzar diferente niveles de intensidad. La mayor intensidad del conflicto le corresponde a las díadas completas de rechazo real y la menor a las díadas simples. El rechazo percibido indica la presencia de un posible foco de conflicto, más o menos intenso. La mera presencia de una díada de rechazo percibido debe activar la intervención del maestro para cumplir con los objetivos (f y g) planteados en el *Plan de Convivencia y Mediación Escolar*, que pretenden fomentar la paz y la No violencia, tratando el conflicto desde la mediación y el diálogo (Departament d'Educació, 2012).

El **programa psicomotor (UD 2)**, disminuye el número de díadas completas de rechazo. En este sentido, resulta adecuado para desarrollar el *Primer Nivel de Intervención* del Plan de convivencia sobre valores y actitudes discriminadores, a pesar, de generar una mayor percepción de rechazo. Este efecto puede deberse a que los alumnos intervienen sin poder interactuar motrizmente (Parlebas, 2001). Cada alumno participa en espacios separados o en momentos alternos sin que haya posibilidad de ayudar o de oponerse a los demás. Quizás por ello, también provoca un descenso de las díadas reales de elección en los grupos estudiados más cohesionados, así como también

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

un descenso de las díadas completas de elección. Entendemos que al tratarse de un escenario orientado a un entorno material; el desafío consiste en ponerse a prueba para recorrer una distancia, manipular con precisión algún material... La participación de los alumnos en las tareas del programa psicomotor (UD 2), en zonas separadas o mediante intervenciones alternas, ayuda a reducir los puntos de mayor tensión relacional, como se observa en las figuras comparadas del rechazo en el grupo de máxima cohesión (Figura 231).

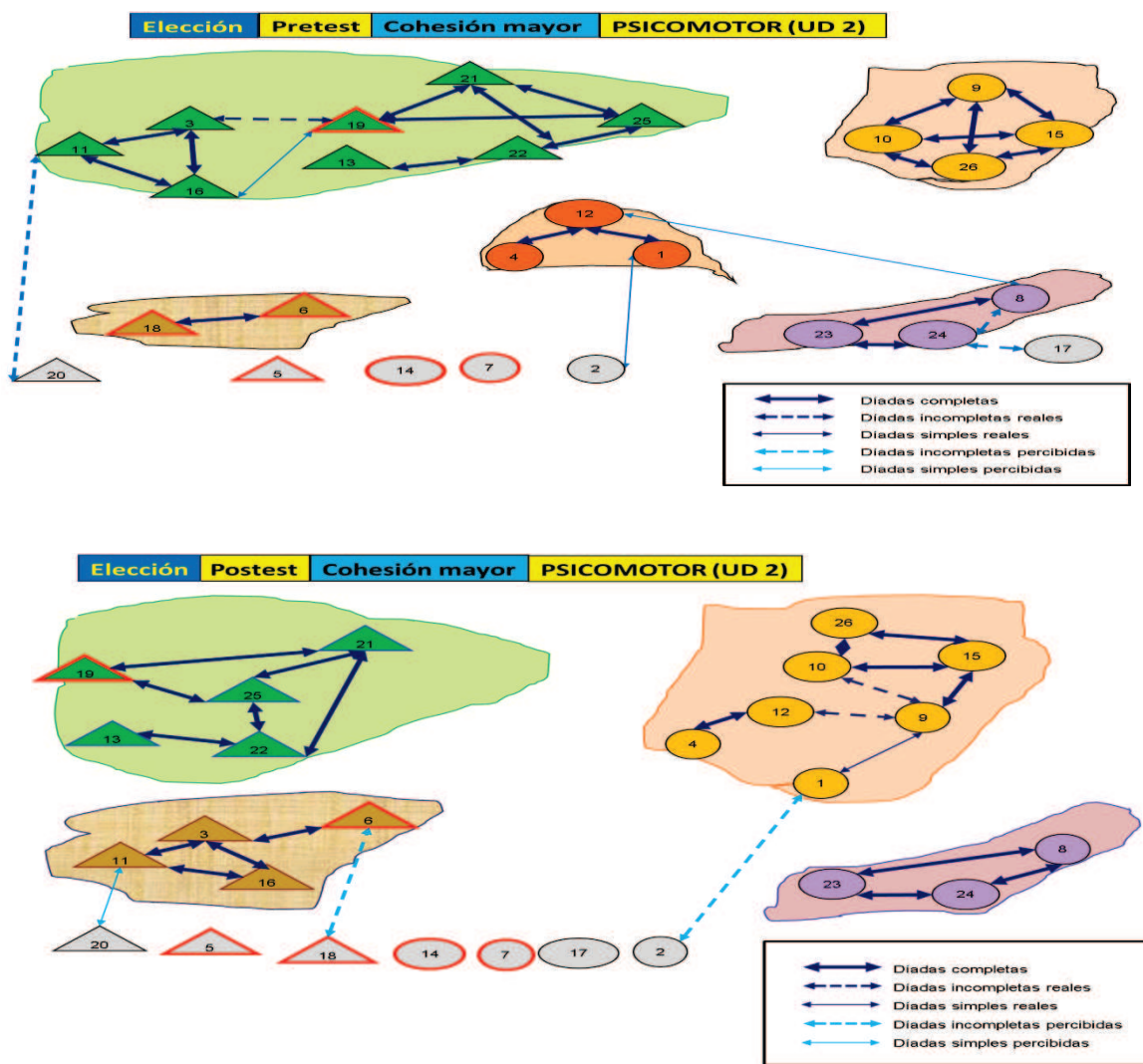


Figura 231. Díadas de rechazo en el pretest y postest del programa psicomotor. *Leyenda:* Formas: Triángulos (chicos), círculos (chicas). Contorno: negro y fino (autóctono), rojo y grueso (extranjero). Fondo formas: gris (aislado) de color (integrado en un subgrupo).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

El **programa de cooperación (UD 4)**, origina un efecto positivo sobre las elecciones. Así, a través del programa cooperativo (UD 4) se consigue la transformación de parte de las díadas de elección percibida en díadas de elección real, al mismo tiempo que se incrementan las relaciones más íntimas, las díadas de elección completa. Para algunos autores, la proximidad, el juego compartido y el contacto corporal afectan positivamente a las relaciones de amistad (Rodríguez & González, 2002). Dentro del universo de relaciones interpersonales, las más consistentes se corresponden con las díadas completas, mostrándose menos vulnerables que las díadas simples (Bukowski & Newcomb, 1984). Estos hallazgos confirman que los programas basados en la cooperación son los más indicados para la promoción de conductas prosociales que generen relaciones más completas (díadas reales y percibidas) y un mejor clima de clase (Garaigordobil, 2012). Por ello, este dominio nos parece fundamental para desarrollar el *Tercer Nivel de Intervención* del Plan de Convivencia sobre la creación de una Cultura de Paz y No Violencia (Departament d'Educació, 2012) -ver figura 232-.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

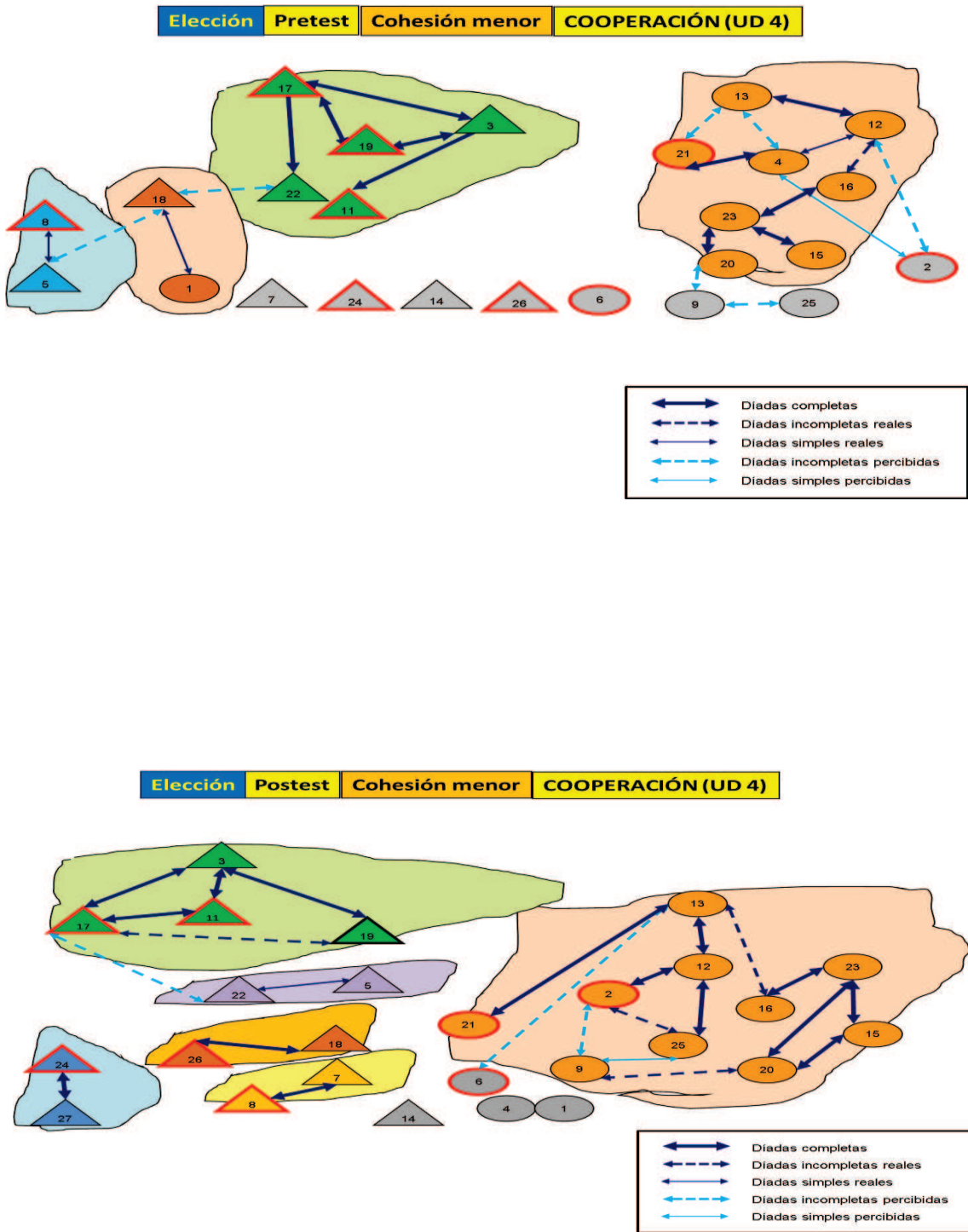


Figura 232. Díadas de elección en el pretest y posttest del programa de cooperación. *Leyenda:* Formas: Triángulos (chicos), círculos (chicas). Contorno: negro y fino (autóctono), rojo y grueso (extranjero). Fondo formas: gris (aislado) de color (integrado en un subgrupo).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Paralelamente, esta investigación ha identificado que el dominio de cooperación también aumenta el número de díadas de rechazo reales y percibidas. Esta situación puede deberse a la presencia de conductas motrices desajustadas (Sáez de Ocáriz & Lavega, 2013) que aparecen cuando los alumnos realizan mayoritariamente respuestas ineficaces. Este tipo de conductas pueden ser generadoras de conflictos motores cuya transformación debería pasar por la educación de las normas de convivencia (Ortega 2000; Perochena, 2009) y la promoción de una actitud dialogante y cooperativa (Holaday, 2002). Durante la investigación, el maestro intervenía sobre los alumnos que no cumplían las reglas del juego (conductas motrices perversas, Sáez de Ocáriz et al., 2013) realizando un cambio de subgrupo. Esta estrategia didáctica puede contribuir a la reducción de los focos de conflictos y del número de díadas de rechazo completo, tal y como se plantea en el objetivo *f*), sobre la mediación en la gestión de los conflictos, del Plan de Convivencia y Mediación Escolar (Departament d'Educació, 2012).

El **programa de cooperación-oposición (UD 5)**, reduce el número de rechazos en los grupos más cohesionados. En nuestro estudio, este efecto puede estar asociado a la estrategia del cambio de subgrupo impuesta por el maestro durante los conflictos. El profesor de esta experiencia distribuyó a los alumnos en subgrupos con un nivel de competencia similar y buscando un equilibrio en la presencia de chicos y chicas, así como de alumnos de diferente procedencia cultural. Aunque, también se observa un descenso de las elecciones reales, en especial, en el grupo menos cohesionado (con más extranjeros). Consideramos que en las prácticas de duelo entre equipos, en las que uno gana y otro pierde, la cooperación está al servicio de derrotar al rival (Davisse, 1999; Parlebas, 2001). La creación de un gran número de tensiones interpersonales en estas situaciones sugiere la incorporación de esta unidad en el segundo nivel de intervención sobre resolución de conflictos del Plan de Convivencia (Departament d'Educació, 2012). Aunque cabe recordar que también estas prácticas tienden a aumentar la percepción de la elección en detrimento de la elección real (Figura 233).

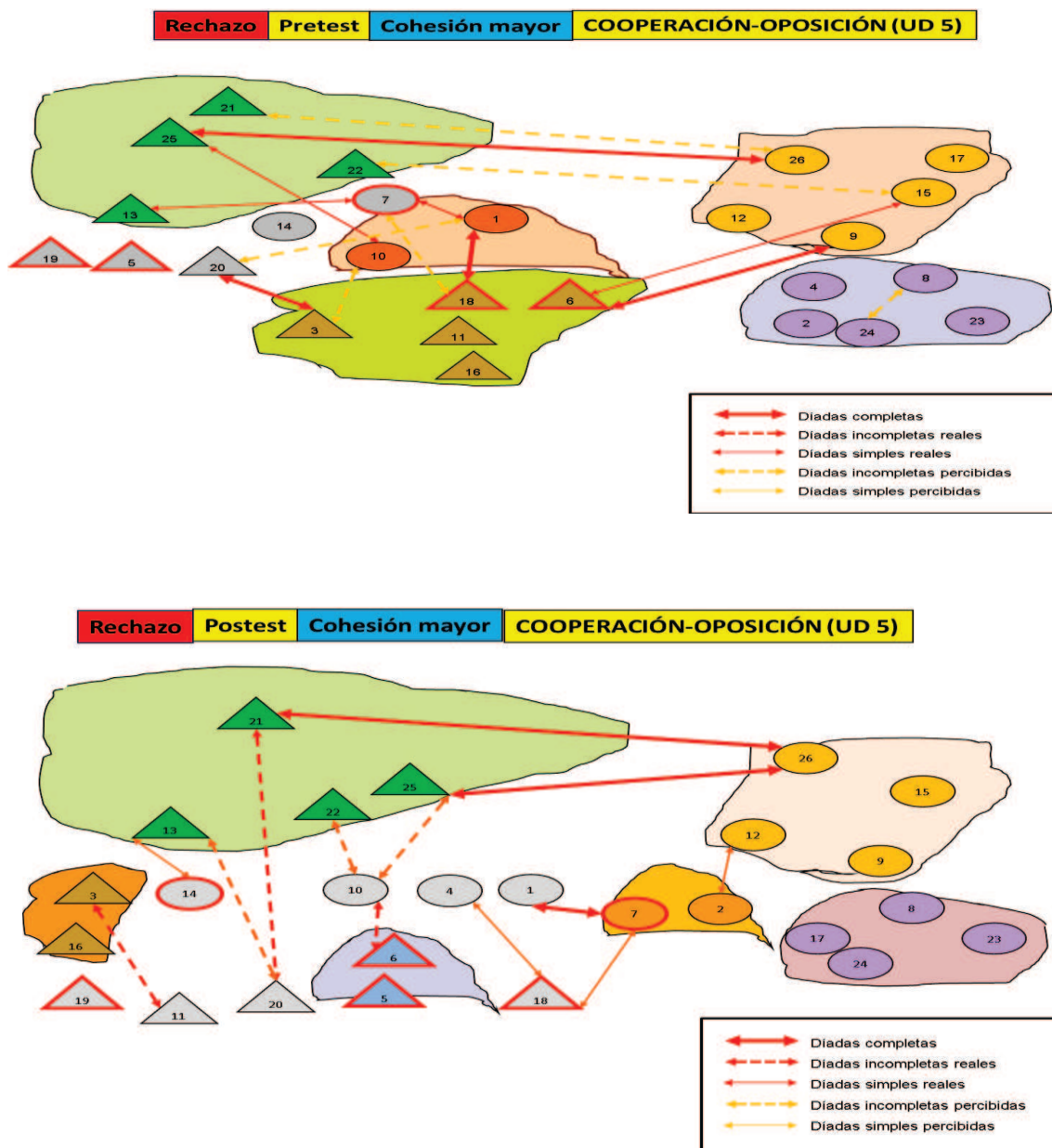


Figura 233. El programa de cooperación- oposición reduce el número de rechazos en los grupos más cohesionados. *Leyenda:* Formas: Triángulos (chicos), círculos (chicas). Contorno: negro y fino (autóctono), rojo y grueso (extranjero). Fondo formas: gris (aislado) de color (integrado en un subgrupo).

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

El **programa de oposición** (UD 7), presenta dos tendencias distintas y complementarias, en donde las relaciones de elección y de rechazo, se vuelven más reales y menos percibidas. El incremento de las díadas reales de elección y de rechazo afecta sobre todo a los grupos más cohesionados. Pensamos que la relación entre los compañeros no se ve afectada negativamente por la rivalidad propuesta en los juegos, cuando el clima de clase es más positivo. A pesar de ello, algunos autores consideran que la presencia de la competición unida a la incorporación de un rival puede originar más comportamientos agresivos que altruistas y placenteros (Collard 2004; Dugas, 2008; Roché 2005), por lo que es de esperar que un programa basado en la oposición aumente la agresividad (Collard, 2004; Dugas, 2008) pudiendo alterar la percepción de la relación con los demás (Figura 234).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

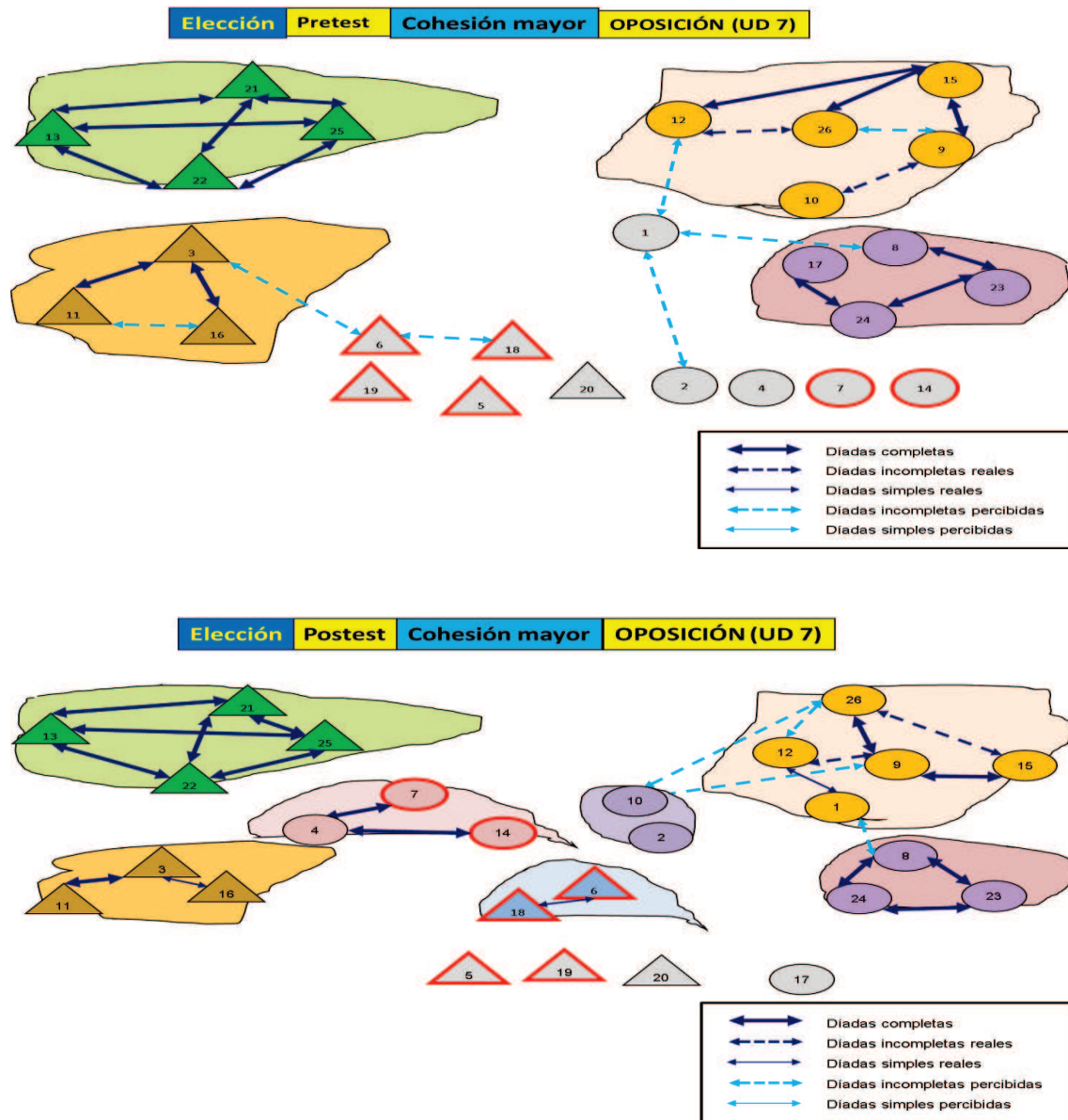


Figura 234. El programa de oposición incrementa las diadas reales de elección. *Leyenda:* Formas: Triángulos (chicos), círculos (chicas). Contorno: negro y fino (autóctono), rojo y grueso (extranjero). Fondo formas: gris (aislado) de color (integrado en un subgrupo).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Las tareas motrices de duelo comportan un enfrentamiento entre dos alumnos que participan en una relación de rivalidad, mediante una red de interacción de marca antagónica (Parlebas, 2001). A lo largo de cada sesión del programa, el profesor puede cambiar constantemente el rival de los alumnos, considerando las variables de género y de procedencia cultural, con la intención de cumplir con el Objetivo General de Etapa (d) (*RD 1513/2006*) y el tratamiento de la diversidad (Decreto 142/2007).

En este sentido, resulta habitual que los chicos muestren un tipo de agresividad más física que las chicas (Sureda, García-Bacete; Monjas, 2009). En nuestro estudio, se constata que este programa origina la pérdida de díadas percibidas de elección en los grupos con más chicas, posiblemente debido a la ausencia de las conductas prosociales más que a la presencia de agresión (Ostrov & Keating, 2004), y también la disminución de díadas percibidas de rechazos en los grupos menos cohesionados.

Otros factores interesantes a considerar en la educación de las relaciones interpersonales además de la variable dominio de acción motriz en las tareas sociomotrices (cooperación, oposición y cooperación-oposición) para identificar el efecto sobre las díadas de aceptación y rechazo, son aquellos rasgos distintivos de la lógica interna de las prácticas en las que interviene el alumnado, como por ejemplo, la relación con el espacio: la distancia de enfrentamiento motor (distancia de carga, distancia de guardia), el espacio individual de interacción... (Parlebas, 2001). En las situaciones sociomotrices conviene considerar que la proximidad, la cercanía, la interacción cara a cara o el contacto corporal pueden ser aspectos relevantes en el establecimiento de una relación (Canales, 2014), la formación de díadas, en la generación de interdependencia entre los alumnos y en el fortalecimiento de los lazos de amistad (Coll, 1984; Durand, 2007; Garaigordobil, 1995; Garaigordobil & Fagoaga, 2006; Lameiras et al., 2013; Olmedilla et al., 2011; Plana, 1993). En nuestro estudio, los programas de cooperación y de oposición incorporaron tareas motrices que exigían intervenir mediante el contacto corporal. En ambos casos, los grupos más cohesionados aumentan el número de díadas reales, en nuestra opinión eso puede deberse al contacto establecido entre los participantes y a identificar a los adversarios como agentes facilitadores del juego (Alonso, Lavega & Reche, 2012).

H3. La variable género origina efectos desiguales sobre el tipo de díadas de elección y de rechazo en los programas basados en distintos dominios de acción motriz.

Elección y género. La elección del compañero tiende a realizarse en función de características comunes. En general, los alumnos prefieren elegir a personas del mismo género (Duncan & Cohen, 1995; García-Bacete, 2006; Haselager, Hartup, Van Lieshout & Riksen-Walraven, 1998; Zandem, 2000). Este fenómeno resulta más presente en la etapa de primaria en donde las relaciones mixtas, entre chico y chica, son escasas (García, García-Bacete, & Casares, 2009; Legault, 1993), tal y como se constata en nuestro estudio (Figura 235).

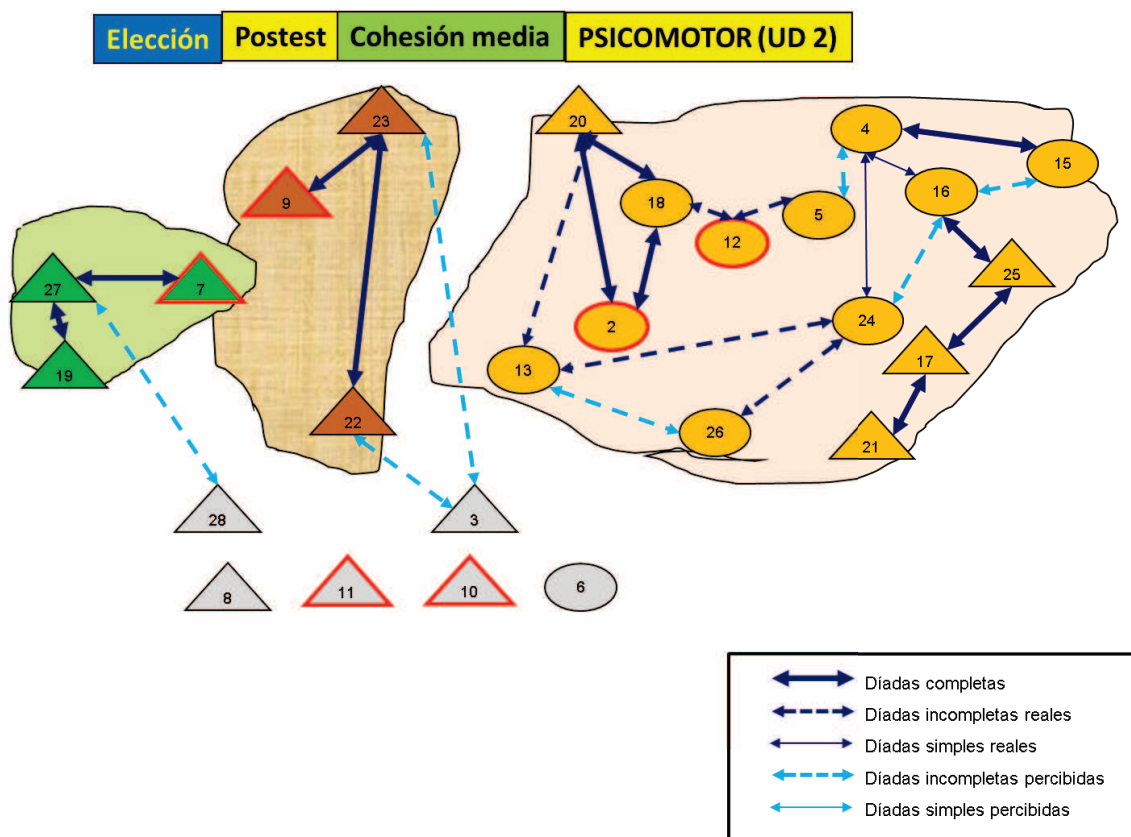


Figura 235. Estructura informal del grupo con más díadas intergénero. *Legenda:* Formas: Triángulos (chicos), círculos (chicas). Contorno: negro y fino (autóctono), rojo y grueso (extranjero). Fondo formas: gris (aislado) de color (integrado en un subgrupo).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

En algunos estudios se observa la presencia de comportamientos diferenciados según el género. Los chicos acostumbran a ocupar espacios de juego más amplios (distancia pública, Hall, 1972) en donde muestran su competencia motriz y jerarquía, relegando a las chicas a espacios más reducidos (distancia íntima, Hall, 1972) y apartados en donde establecen relaciones (Cantó & Ruiz, 2005; Geertz, 1992; Martínez & García, 1997). Al mismo tiempo, los chicos suelen mostrarse más competitivos y las chicas más sociables, colaborativas y tolerantes con los demás (Hernández, Velázquez & López, 2002; Luxen, 2005; Vera, Moreno & Moreno, 2009). En ocasiones, los chicos movidos por su afán competitivo pueden ser menos aceptados cuando se muestran más agresivos (Collard 2004; Dugas, 2008; Roché 2005) en cambio las chicas desarrollan un mayor grado su afectividad (Fontecha, 2006). Esta diferente forma de afrontar las tareas genera efectos dispares en cada unidad didáctica.

Así, el **programa psicomotor (UD 2)** desciende el número de díadas de elección real entre chicos de los grupos más cohesionados. Parece razonable que suceda este efecto, si consideramos la tendencia habitual de los chicos a buscar la comparación de resultados, e incluso a transgredir las normas para mostrar su liderazgo (Hernández, Velázquez & López, 2002; Walker, 2005). En cambio, el programa parece mantener o incluso aumentar el número de díadas de elección cuando el grupo está escasamente cohesionado, quizás debido a su prosociabilidad (Vera, Moreno, & Moreno, 2009).

Por otro lado, la evolución de la percepción de las díadas de elección muestra una tendencia diferente en función de la presencia de un mayor número de chicos o de chicas en el grupo de clase. La presencia de más chicos en los grupos-clase fomenta la comparación de resultados, aumentando la percepción de elección en el mismo género, entre los chicos y entre las chicas. En cambio, la presencia de más chicas reduce la percepción de elección, posiblemente, como consecuencia de la ausencia de relación interpersonal. Una posible interpretación puede estar asociada al tipo de preferencia de cada género por las tareas motrices o juegos del dominio psicomotor. Estudios realizados sobre juegos tradicionales infantiles en diferentes comunidades autónomas de España revelan la preferencia de los chicos por este tipo de prácticas lúdicas (Etxebeste, 2006; Hellín, 2003; Lavega, Magno, & Da Silva, 2013). Se trata de tareas que ponen a

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

prueba a los protagonistas para superar retos motores asociados a la reproducción de automatismos como recorrer una distancia, manipular un objeto (lanzamientos, conducciones...), o controlar el cuerpo en condiciones inhabituales (vertical, saltos, giros...) (Larraz, 2009). Además, el resultado de las intervenciones se acentúa ante la presencia de los otros participantes cuando se introduce la competición (tareas comotrices) y se comparan las respuestas de los estudiantes (Parlebas, 2001).

El **programa de cooperación (UD 4)** incluye tareas que favorecen el crecimiento de las relaciones más íntimas a través de la transformación de las díadas de elección percibida en elección real. Este efecto afecta de forma más clara al género femenino, pues el mayor número de díadas transformadas en reales fue protagonizado por las chicas de los grupos con más chicas. Interpretamos que ello se debe al mayor carácter colaborativo de las chicas (Bukowski & Sippola, 2002; Cillesen, et al., 1996; Weiss & Smith, 2002). En cualquier caso, las agrupaciones propuestas por el maestro garantizaban la inclusión de alumnos de diferente género y de diferente procedencia cultural, al mismo tiempo que favorecían la tendencia natural a la agrupación por afinidad característico en las tareas cooperativas (Durand, 2007).

Cuando se presentan situaciones sociomotrices en las que los alumnos se tienen que agrupar, se observa que las chicas suelen relacionarse de forma diádica, relaciones de una a una, preocupándose por el entorno de las relaciones interpersonales, los sentimientos y la intimidad con sus amistades; en tanto que los chicos se reúnen en subgrupos, equipos o pandillas en los que las relaciones se establecen entre un número impreciso de personas (Benenson & Christakos, 2003; Estell, Farmer, Cairns, & Cairns, 2002; Weiss & Smith, 2002).

En el **programa de cooperación-oposición (UD 5)**, basado en duelos de equipos, los chicos pierden un mayor número de elecciones reales que las chicas quizás porque no aceptan la apatía ni el bajo nivel competitivo de sus compañeros (Abecassis, Hartup, Haselager, Schoolte & Van Lieshout, 2002). Suponemos que esta dinámica generada en el programa puede deberse al empleo de varias estrategias didácticas para la confección del grupo. En primer lugar, la integración de alumnos de diferente género y procedencia

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

cultural; en segundo lugar, la afinidad entre los miembros de los grupos, y por último, la igualdad competitiva. Parece ser que los cambios constantes unidos a la participación en duelos de equipos generan efectos dispares según el género.

En el **programa de oposición (UD 7)** basado en duelos entre individuos, se incrementa el número de las díadas de elección real en las chicas de los grupos más cohesionados. En este sentido, entendemos que la lucha por la victoria comporta un extra de agresividad, especialmente en los chicos que acostumbran a ser más competitivos y menos tolerantes que las chicas (Sureda, García-Bacete, & Monjas, 2009). De la misma forma, estas tareas se caracterizan por la presencia de muchos perdedores, que progresivamente se reubican con parejas de un nivel similar. En este proceso, las chicas se muestran más sociables (Hernández, Velázquez & López, 2002; Vera, Moreno, & Moreno, 2009) y acogen a los compañeros que presentan un menor nivel de competencia. Quizás, por ello, la percepción de algunos compañeros mejore respecto al otro género, explicando el incremento de las díadas de elección percibida entre chicos y chicas en el grupo con más chicos. Conviene recordar que la forma de encarar el duelo difiere según el género. Los enfrentamientos entre chicos agudizan el factor competitivo (Hernández, Velázquez, & López, 2002; Vera, Moreno, & Moreno, 2009), ya que no aceptan la apatía ni la falta de tensión competitiva (Abecassis, Hartup, Haselager, Schoolte & Van Lieshout, 2002) en tanto que las chicas, más afectivas, esperan más de las relaciones (Weiss & Smith, 2002; Fontecha, 2006), sin valorar de la misma medida el resultado. Es decir, ellos buscan dominar, ellas relacionarse (Cantó & Ruiz, 2005; Luxen, 2005). En este sentido, se puede considerar acertada la estrategia adoptada por el maestro en el programa mediante la cual los alumnos debían realizar continuamente cambios de pareja (con un amigo, con una persona de otro género y con una persona de otra cultura).

Rechazo y género.

El fenómeno del rechazo entre los alumnos se considera una experiencia que acarrea estrés (Alsaker & Olweus, 1992; Kupersmith, Coie & Dodge, 1990; Smith, Bowers, Binney & Cowie, 1993). La mayor parte de los alumnos rechazados mantienen el estatus social con el paso del tiempo (Coie & Dodge, 1983; Newcomb & Bukowski, 1984). Las relaciones de rechazo en la etapa de primaria se producen entre chicos y chicas (Legault, 1993; García-Bacete, 2006). Diversos estudios constatan la presencia de más chicos rechazados que chicas (Cillesen et al., 1996; Leary, 2001; García-Bacete, 2006; Monjas et al., 2005; Sureda, García-Bacete & Monjas, 2009) (Figura 236).

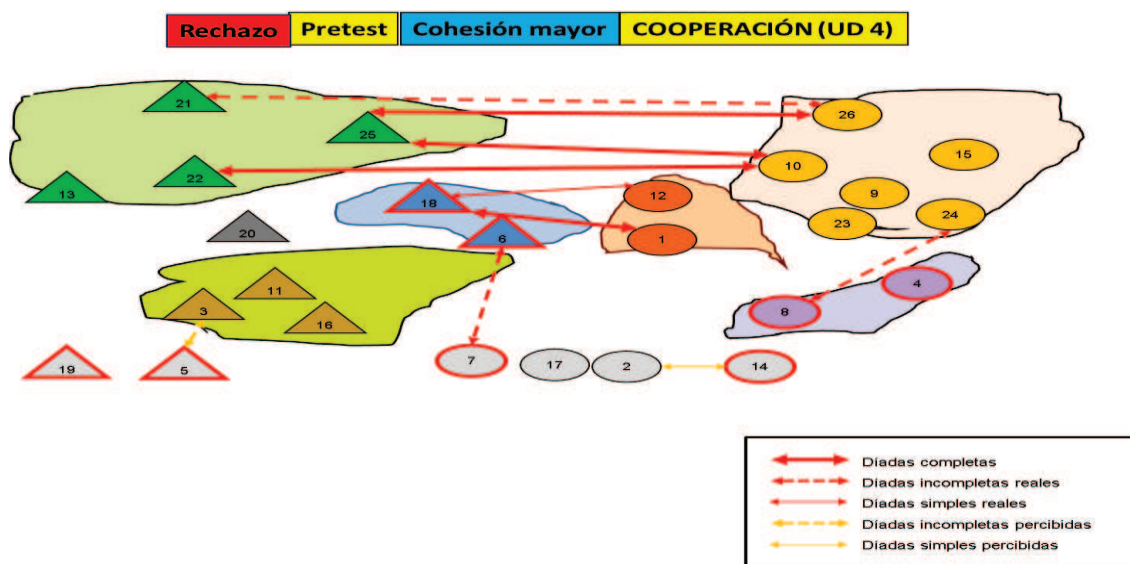


Figura 236. Los alumnos prefieren elegir a personas de diferente género. Leyenda: Formas: Triángulos (chicos), círculos (chicas). Contorno: negro y fino (autóctono), rojo y grueso (extranjero). Fondo formas: gris (aislado) de color (integrado en un subgrupo).

Esta diferenciación puede estar asociada a la forma singular de canalizar la agresividad, los chicos utilizan más la agresión física mientras que ellas emplean más la agresión relacional (Ostrov & Keating, 2004; Sureda, García-Bacete; Monjas, 2009). En ocasiones, el rechazo puede conllevar soledad, baja aceptación y exclusión (Sureda,

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

García Bacete & Monjas, 2009). Los alumnos cuando perciben un rechazo sistemático tienden a aislarse, se sienten aislados y sufren un deterioro importante de su autoestima (Asher & Parker, 1989; Báez & Jiménez, 1994; Cassidy & Asher, 1992; Gallardo & Jiménez, 1997; Parker & Asher, 1993; Parkhurst & Asher, 1992).

El **programa psicomotor (UD 2)**, reduce las díadas de rechazo real entre chicos y chicas y, en algunos casos, transforman las relaciones rechazos reales en díadas de rechazo percibido, disminuyendo la intensidad del conflicto. Quizás, debido a la ausencia de interacción motriz, basada en la participación comotriz de los chicos y las chicas en simultaneidad y en alternancia, unida a la estrategia didáctica de la ocupación del espacio (dotar al alumno el mayor espacio de acción individual posible, Parlebas, 2001).

Por otro lado, el programa también incrementa los rechazos reales y percibidos en las chicas de los grupos menos cohesionados. Posiblemente, como consecuencia de la comparación de los resultados asociada a la comotricidad que parece agudizar las diferencias conductuales entre los chicos y las chicas, focalizando la tensión sobre las personas menos competentes, o más apáticas (Abecassis, Hartup, Haselager, Schoolte & Van Lieshout, 2002).

El **programa de cooperación (UD 4)** incrementa el rechazo real entre chicos y chicas en los grupos menos cohesionados, e incluso aumenta el rechazo percibido en los grupos más cohesionados. Pensamos, que la presencia de tareas motrices con contacto corporal puede retraer la participación de algunas personas cuando la relación se establece entre personas de diferente género, como sucedía en el programa debido a la organización de los alumnos en subgrupos mixtos.

El **programa de cooperación-oposición (UD 5)** basado en duelos de equipos mixtos e interculturales, genera un descenso del número de díadas de rechazo real mixto. Esta tendencia puede asociarse a la mayor tolerancia de las chicas con los chicos desfavorecidos, y a su despreocupación por la victoria, mostrando con ello conductas de

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

acogimiento de las personas menos competentes (Hernández, Velázquez & López, 2002; Vera, Moreno & Moreno, 2009). Otra posible explicación, se debe a la estrategia implementada por el maestro basada en cambios constantes de formación que fomentaban la participación en diversidad con el fin de reducir las conductas discriminatorias. Algunos estudios consideran que las agrupaciones mixtas y por nivel de competencia, resultan las más idóneas (Ramos & Hernández Mendo, 2014). Paralelamente, el programa puede generar un incremento del número de díadas de rechazo real entre chicos cuando el grupo-clase presenta una mayoría de chicas, quizás a causa de la excesiva tensión competitiva que los chicos asocian a la victoria.

El **programa de oposición (UD 7)**, basado en duelos entre individuos, incrementa el rechazo real en relaciones con presencia del género masculino (entre chicos, y entre chico y chica) en los grupos más cohesionados. Pensamos que puede deberse a la realización de tareas motrices con contacto corporal junto con la mayor agresividad de los chicos cuando buscan la victoria (Collard 2004; Dugas, 2008; Roché 2005). En este sentido, las relaciones percibidas al principio como un rechazo pueden reducirse y transformándose en díadas de rechazo real.

H4. La variable procedencia cultural origina efectos desiguales sobre el tipo de díadas de elección y de rechazo en los programas basados en distintos dominios de acción motriz

Elección y procedencia cultural.

El marco teórico muestra que la elección del compañero tiende a realizarse en función de características comunes, como la procedencia cultural (Haselager, Hartup, Van Lieshout, & Riksen-Walraven, 1998) –ver figura 237.

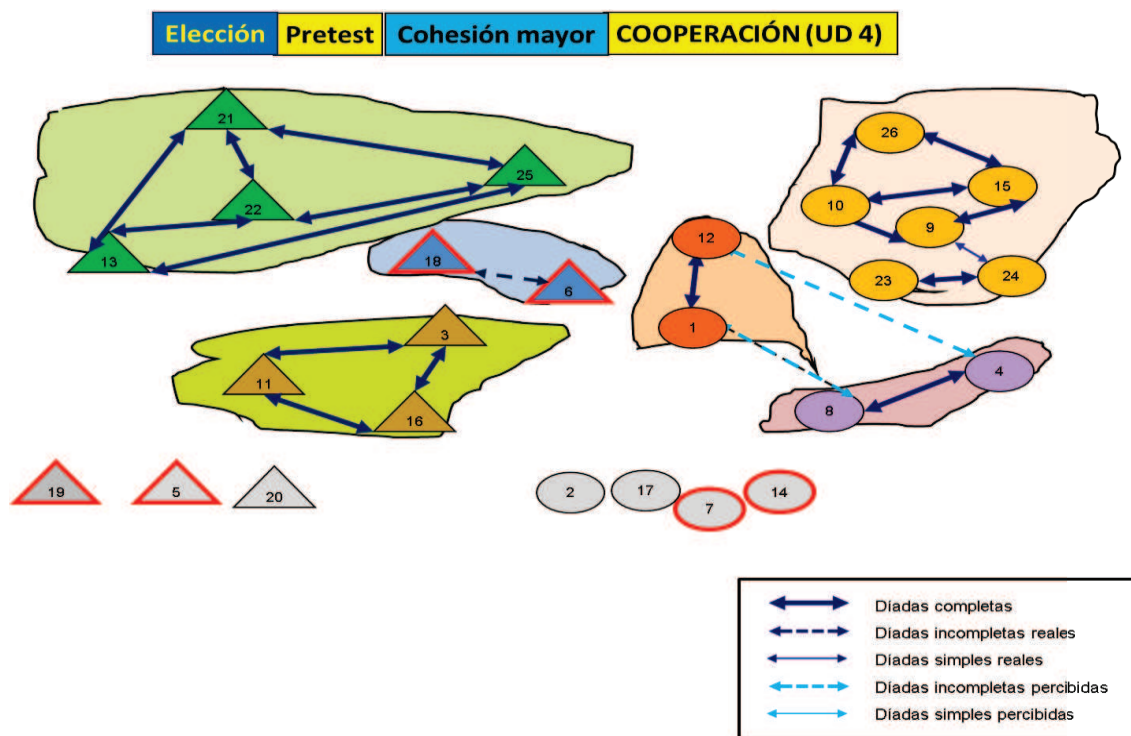


Figura 237. Tendencia a la elección entre alumnos de la misma procedencia cultural. *Leyenda:* Formas: Triángulos (chicos), círculos (chicas). Contorno: negro y fino (autóctono), rojo y grueso (extranjero). Fondo formas: gris (aislado) de color (integrado en un subgrupo).

En cualquier grupo-clase la presencia de alumnos extranjeros puede influir en la dinámica grupal (Martin, Muñoz de Bustillo, Rodríguez, & Pérez, 2008), debido a la

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

dificultad que las personas de otras culturas padecen para su inclusión (Fernández-Enguita, Gaete, & Terrén, 2008). En nuestro estudio, el nivel de cohesión del grupo resulta inversamente proporcional al número de alumnos extranjeros (AE); es decir, el grupo más cohesionado está integrado por un menor número de alumnos con diferente procedencia cultural (6 alumnos), mientras que el grupo con mayor número de AE (10 alumnos) es el menos cohesionado. Teniendo en cuenta el tiempo de adaptación que necesita el alumno recién llegado para establecer relaciones de amistad, la presencia de grupos con un porcentaje reducido de extranjeros posibilita la formación un mayor número de díadas entre los alumnos autóctonos, y desencadena, en cierto modo, el aislamiento de los AE.

El **programa psicomotor (UD 2)** descinde las díadas de elección real en donde participan AE en los grupos más cohesionados. Pensamos que las tareas psicomotrices no permiten la interacción motriz entre los participantes. En el mismo sentido, la distribución de los AE puede limitar el número de relaciones establecidas entre ellos, especialmente entre los chicos.

Además, el programa descinde el número de díadas de percepción de elección entre las chicas autóctonas de los grupos con más chicas. Posiblemente por la falta de seguridad afectiva que propicia la ausencia de interacción motriz. En cambio, sucede de manera inversa cuando predomina el género masculino. Entendemos que ello se debe a la tendencia a la comparación de resultados.

El **programa de cooperación (UD 4)** basado en la búsqueda de objetivos comunes a través de la interacción motriz (Parlebas, 2001), origina un aumento de las díadas, especialmente en las elecciones percibidas y reales en los alumnos autóctonos (AA), en los alumnos extranjeros (AE) y entre los AA y AE. Además, los AA mejoran la calidad de sus relaciones transformando las díadas de elección percibida en díadas de elección real. En las tareas cooperativas, las chicas autóctonas integran a personas aisladas, ya sean AA o AE, de ambos géneros. Estos hallazgos coinciden con las evidencias encontradas en otros estudios (Cowardin, 1986; Hernández, Velázquez & López, 2002; Sheare, 1974; Voetz, 1980). Una posible interpretación puede relacionarse

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

con la preferencia del género femenino por prácticas lúdicas cooperativas (Etxebeste, 2006; Lavega, Magno, Da Silva, 2013; Oiarbide, Martínez-Santos, Usabiaga, Etxebeste, & Urdangarín, 2014). Otra posible explicación se asocia a la estrategia didáctica planteada por el maestro mediante la cual los alumnos distribuidos en subgrupos integrados por dos, cuatro, y habitualmente seis u ocho estudiantes, elegían por afinidad (Bordes, 2002; Durand, 2007) a sus compañeros de subgrupo con la condición que en cada subgrupo hubiera al menos un AE y que fuera mixto (chicos y chicas juntos). Los resultados obtenidos por el programa cooperativo constatan los beneficios sobre la mejora de las relaciones interpersonales tal y como han mostrado otros estudios (Garaigordobil, 2003, 2004, 2006, 2007, 2012; Garaigordobil & Berruero, 2007; Garaigordobil & Fagoaga, 2007; Johnson & Johnson, 1974; Johnson, Johnson & Holubec, 1995; Johnson, Johnson, & Monson, 2012).

El **programa de cooperación-oposición (UD 5)**, basado en duelos entre equipos integrados por cuatro a seis jugadores, no parece originar una mejora de las díadas de elección. Además, parece observarse que una parte de las díadas completas e incompletas reales se deshace y se convierte en díadas de elección percibida. Esta tendencia sucede entre los alumnos autóctonos en los grupos más cohesionados (con mayor presencia de AA) y en la relación entre AA y AE en los grupos menos cohesionados (con mayor presencia de AE). Estos hallazgos muestran un comportamiento similar a los resultados obtenidos en otros estudios (Parlebas, 1985, 1987; Parlebas & Dugas, 2005). No obstante, para interpretar estos resultados conviene considerar que la lógica interna de las tareas de duelos entre equipos se supedita la cooperación a la oposición (Daviess, 1999; Parlebas, 2001), lo que podría explicar que se obtenga unos efectos muy distintos a los registrados en el dominio de cooperación. Paralelamente, la estrategia didáctica del cambio de integrantes del equipo empleada por el maestro ofrece una igualdad de oportunidades en cuanto a la victoria aunque puede no favorecer que los alumnos mantengan una relación con los mismos compañeros de equipo a lo largo del programa. Finalmente, pensamos que la aplicación de este programa con posterioridad al dominio de cooperación dificulta alcanzar mejora en el número de las díadas de elección, ya que se partía de niveles muy altos.

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

El **programa de oposición (UD 7)**, basado en duelos de individuos, aumenta las diadas de elección entre los AE de los grupos más cohesionados, y también las diadas interculturales (entre AA y AE) en los grupos menos cohesionados (entre chicas). Interpretamos que al tratarse de tareas motrices de duelos en los que se proclamaba un ganador o perdedor en cada duelo, las chicas no desean con tanto fervor la competición que los chicos, y muestran una menor ansiedad por la victoria. Además, las chicas se muestran más sensibles ante los demás (Hardy, Bukowski & Sippola, 2002), más empáticas y tolerantes que los chicos con las personas de otras culturas (Garaigordobil, 2009, 2012; Garaigordobil & García de Galdeano, 2006; Hernández, Velázquez, & López, 2002; Sureda, García Bacete, & Monjas, 2009; Vera, Moreno, & Moreno, 2009). Los resultados obtenidos por el programa, también pueden asociarse al tipo de estrategia propuesta por el maestro que incentivó la relación intergénero e intercultural, así como la igualdad de oportunidades de obtener la victoria con la modificación de las reglas.

Rechazo y procedencia cultural.

Algunos estudios indican que la incorporación de alumnos inmigrantes supone un incremento de conflictos y un deterioro de la dinámica de clase (e.g., López, Pérez & Monjas, 2007). El fenómeno social de la exclusión y el rechazo hacia las personas de diferente cultura resulta habitual en los centros educativos (Rodríguez & Ortega, 2008; Viquer, 2012). Incluso, en algunos estudios se ha constatado que el rechazo se dirige a algún colectivo concreto de inmigrantes como son la cultura magrebí y gitana (Haro, Arnaiz, & López-Castaño, 2001), -ver figura 238-).

Educación las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

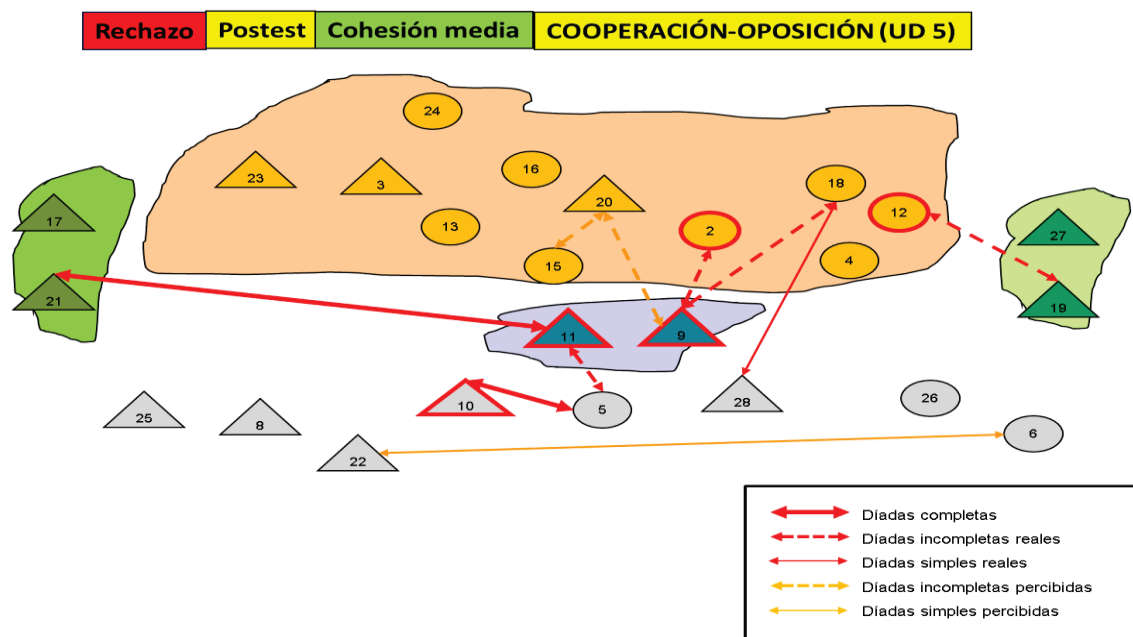


Figura 238. Tendencia al rechazo entre alumnos de diferente procedencia cultural. *Leyenda:* Formas: Triángulos (chicos), círculos (chicas). Contorno: negro y fino (autóctono), rojo y grueso (extranjero). Fondo formas: gris (aislado) de color (integrado en un subgrupo).

Según la teoría de la hipótesis del contacto, el fomento de las relaciones interculturales resulta básico para la eliminación de la discriminación por razón de procedencia cultural (Liebkind & McAlister, 1999; Núñez, 2009; Pettigrew & Tropp, 2000). Para ello, los programas deben incorporar estrategias inclusivas que proporcionen a los alumnos oportunidades que favorezcan la convivencia y la mejora de las relaciones interculturales así como la reducción de la discriminación del alumnado procedente de diferentes culturas. En este sentido, los maestros tratan de evitar situaciones discriminatorias fomentando la participación y los agrupamientos heterogéneos (Díaz Aguado, 2005; López, Pérez & Monjas, 2007; Siedentop, Hastie, & Van der Mars, 2004). Por ello, el maestro suele mostrarse más tolerante con los nuevos alumnos inmigrantes (Granda, Alemany & Cantó, 2000; Lleixà, 2006; Vicedo, Villora, Campos, & Madrona, 2010).

El maestro debe gestionar la incorporación de nuevos alumnos inmigrantes. La llegada de un alumno a un centro se regula mediante el Plan de Acogida del centro,

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

impulsado por el Departamento de Educación, que cumple con el objetivo de respetar la inclusión, así como la igualdad de derechos y de oportunidades de todas las personas inmigrantes (*Departament d'Educació*, 2011). El área de EF sirve como medio para la integración del alumno en el grupo clase y para el desarrollo del proceso de socialización (Decreto 142/2007). Este proceso puede ser más o menos largo, en función de la similitud entre la cultura del inmigrante y la autóctona. En cualquier caso, los maestros de EF no sólo no perciben al alumno inmigrante como un problema para sus clases (Pastor, González Villora, Cuevas & Gil Madrona, 2010) sino que además suelen adoptar una actitud tolerante hacia las minorías culturales (Granda, Alemany & Cantó 2000; Lleixà, 2006). A pesar de ello, el maestro de EF se puede encontrar con algunos alumnos recién incorporados que generan conflictos. El comportamiento de la variable “*alumno de diferente procedencia cultural*” experimenta diferentes tendencias en las relaciones interpersonales en función del dominio de acción motriz.

El **programa psicomotor (UD 2)**, descinde las díadas de rechazos reales entre los alumnos extranjeros (AE) y, también, en las relaciones interculturales entre los alumnos autóctonos (AA) y los AE. Entendemos que la participación en tareas psicomotrices con ausencia de interacción motriz, de comotricidad simultánea o alterna, impide el contacto corporal y reduce las situaciones conflictivas. Además, posiblemente la estrategia didáctica de distribuir los AE en diferentes subgrupos de coparticipantes limitó las interacciones entre AE. Por otro lado, este programa también comporta un aumento del rechazo entre los AA, a consecuencia de la presencia mayoritaria de este tipo de alumnos (AA).

El **programa de cooperación (UD 4)** incentiva las relaciones más cercanas que refuerzan el sentimiento de amistad (Weiss & Stuntz, 2004), o bien transforman la percepción de rechazo en realidad, especialmente entre alumnos AA y AE. Con ello, se constata la escasa predisposición para compartir relaciones interpersonales con contacto corporal entre personas con diferentes características, bien sea de género o de cultura (Martin, Muñoz de Bustillo, Rodríguez & Pérez, 2008; Fernández-Enguita, Gaete & Terrén, 2008). En este sentido, el empleo de una estrategia integradora facilita la incorporación de personas de diferente género y cultura en los grupos afines.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

El **programa de cooperación-oposición (UD 5)** reduce el número de las diadas de rechazo entre los alumnos autóctonos, comportando un incremento de la percepción del rechazo entre alumnos de diferente procedencia cultural (AA y AE). Estos resultados constatan la presencia de una tendencia natural al rechazo intercultural (Rodríguez & Ortega, 2008). Entendemos que la estrategia de la interacción motriz de los alumnos autóctonos con otros de diferentes culturas en el mismo equipo puede generar dichos efectos, considerando los continuos cambios de integrantes de los equipos.

El **programa de oposición (UD 7)** aumenta el número de diadas de rechazos de tipo intercultural (entre AA y AE) tanto en los desafíos masculinos como en los mixtos, constatando la tendencia natural del rechazo al que presenta características diferentes (Rodríguez & Ortega, 2008). En este sentido, la estrategia didáctica promotora de la relación intercultural y coeducativa puede explicar esta tendencia. Además, esta unidad didáctica reduce la percepción del rechazo entre AA en los grupos menos cohesionados, esto podría ser debido a que los AA, debido a su mayor presencia en el grupo clase, pueden evitar rivalizar con compañeros autóctonos con los que no mantienen una relación interpersonal positiva (Lenzen, Dejardin, Piéron, & Cloes, 2011). Posiblemente, debido a la presencia de un gran número de tareas motrices con contacto corporal entre los rivales.

OBJETIVO 2. IDENTIFICAR LOS EFECTOS DE LOS PROGRAMAS DE DIFERENTES DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ SOBRE LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y SU RELACIÓN CON EL GÉNERO Y LA PROCEDENCIA CULTURAL DEL ALUMNADO, DESDE LA PERSPECTIVA GRUPAL.

H5. Los dominios de acción motriz originan efectos desiguales sobre la pertenencia al subgrupo (alumnos integrados, aislados, y en conflicto).

El alumno que percibe la aceptación de los demás compañeros incrementa su sentimiento de pertenencia al grupo (Cox, Duncheon & McDavid, 2009) siendo un aspecto fundamental para el equilibrio psicosocial. La presencia de características comunes como el género, la edad, la cultura, el afán por la victoria o el nivel de eficacia motriz, resultan de gran relevancia para la adquisición del sentimiento de pertenencia. Por el contrario, la ausencia de características comunes puede suponer la exclusión de algunos alumnos (Crochik, Freller, Lima, Feffermann, Nascimento & Casco, 2013) o incluso el rechazo. Al iniciar nuestro estudio, dos de los tres grupos presentaron más chicas que chicos; el porcentaje de extranjeros se situó entre el 25 y el 30% (entre seis y nueve alumnos extranjeros por clase, la mayoría chicos). El mayor número de alumnos integrados fueron chicas autóctonas; el mayor número de alumnos aislados fueron chicos autóctonos; y el mayor número de alumnos con rechazo recíproco fueron de la cultura autóctona, especialmente de género masculino, aunque cabe mencionar la mayor predisposición al aislamiento y al rechazo de los chicos extranjeros. Estos resultados coinciden con anteriores autores que constatan una mayor integración de los alumnos nativos que los alumnos extranjeros, y entre éstos los que comparten más características comunes, como los latinoamericanos y los europeos, siendo discriminados en mayor medida los magrebíes y africanos (e.g., Arnaiz & de Haro, 2003, Fernández-Enguita, Gaete & Terrén, 2008).

El **programa psicomotor (UD 2)** incluye tareas en comotricidad alterna o simultánea, evitando el contacto corporal. La participación en tareas motrices que impiden la interacción motriz entre el alumnado podría explicar que este programa no

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

contribuya a mejorar la integración de los alumnos en el seno de los subgrupos. Los efectos de esta unidad didáctica variaron en función del nivel de cohesión de los grupos. Se observa un aumento del aislamiento de alumnos (especialmente los extranjeros) en el grupo más cohesionado. Dado que este programa impide interactuar con los otros participantes, los conflictos que pueden originarse en este tipo de tareas motrices se deben principalmente a conductas motrices perversas (Lagardera & Lavega, 2004; Lavega, Planas & Ruiz, 2014) asociadas a la transgresión de las reglas (Sáez de Ocáriz, 2011). Por este motivo el maestro, cuando observaba alguna situación conflictiva optaba por modificar la agrupación de los alumnos que participaban en una misma zona (coparticipantes). Esto podría explicar que este programa provocara una disminución de rechazo recíproco con los alumnos extranjeros.

El **programa de cooperación (UD 4)** provoca un aumento de la integración de los alumnos en los distintos subgrupos, y al mismo tiempo, una disminución de los alumnos aislados, así como un descenso del número de alumnos extranjeros rechazados. Una posible interpretación de estos resultados está asociada a considerar los efectos que provoca la participación en tareas que exigen una interacción motriz positiva (Parlebas, 2001) entre los miembros de un subgrupo para alcanzar el objetivo común planteado. Asimismo, pensamos que la estrategia didáctica utilizada por el maestro para establecer los subgrupos también ha podido contribuir a la mejora de estas relaciones interpersonales. En esta unidad didáctica, de forma habitual, se realizaban actividades en las que el número de integrantes de cada subgrupo superaba al número de personas que se ponían juntas por motivos de afiliación, además, cada subgrupo incluía a alumnos de diferente género y procedencia cultural. El maestro también prestaba especial atención al cumplimiento de las reglas aceptadas por todos los miembros de los subgrupos, corrigiendo las conductas desajustadas (Sáez de Ocáriz, Lavega, & March, 2013), circunstancia que también pudo favorecer la integración de los alumnos (Bjerman, 2004; Fanger, Frankel & Hazen, 2012). El programa de cooperación mejoró el número de estudiantes integrados sobretodo en el caso de las chicas. Interpretamos que además de los efectos de las relaciones motrices de cooperación y de la composición de los subgrupos, también debería tenerse presente que los juegos

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

cooperativos son las principales estructuras interactivas en la cultura lúdica infantil de las niñas; la cooperación es un tipo de interacción motriz muy apreciado por el género femenino (Oiarbide, Martínez-Santos, Usabiaga, Etxebeste, & Urdangarín, 2014; Lavega, Magno, Da Silva, 2013), lo que podría explicar estos resultados (Figura 239).

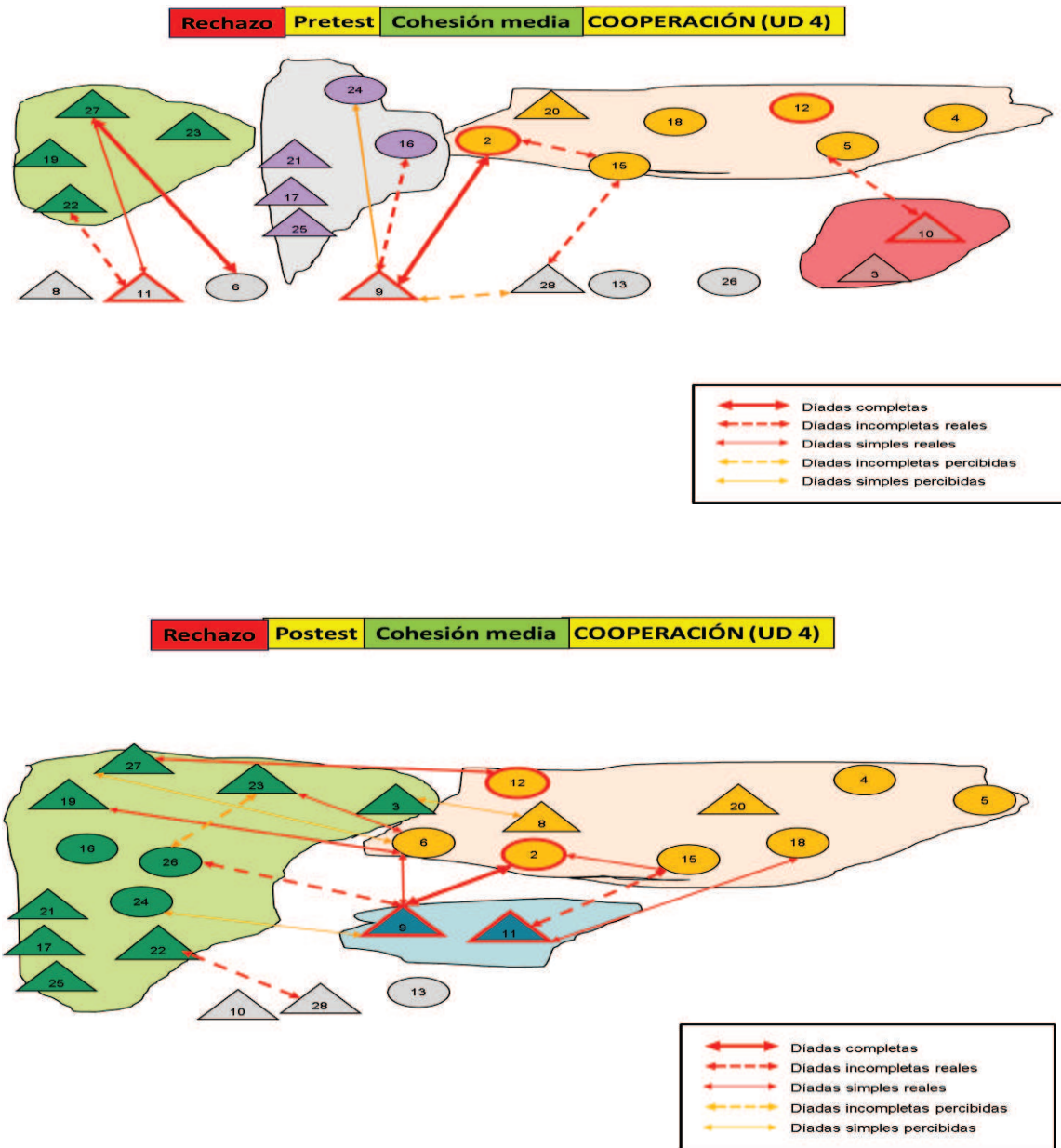


Figura 239. El efecto del programa de cooperación sobre la integración de los alumnos aislados en los subgrupos. *Leyenda:* Formas: Triángulos (chicos), círculos (chicas). Contorno: negro y fino (autóctono), rojo y grueso (extranjero). Fondo formas: gris (aislado) de color (integrado en un subgrupo).

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Al iniciar el **programa de cooperación-oposición (UD 5)** los alumnos partían de un nivel de integración muy elevado; debe considerarse que este programa se realizó después del programa cooperativo. Esta unidad didáctica aumentó el número de alumnos aislados (autóctonos), así como un ligero descenso del número de alumnos rechazados en los grupos más cohesionados. En este dominio de acción motriz, aunque los protagonistas comparten diferentes tipos de relaciones motrices, la cooperación está supeditada a la oposición (Davisse, 1999; Parlebas, 2001). En la estructura de duelos de equipo, la victoria se consigue gracias a la obtención de interacciones de marca antagónicas (marcar en la portería contraria, encestar en la canasta rival...). En este sentido, se podría explicar que la contribución de este programa sea muy distinta al de la cooperación, tal y como se ha evidenciado en otros estudios (Johnson, Johnson & Holubec, 1999; Parlebas, 2008). Paralelamente, se debe destacar la estrategia didáctica empleada por el maestro, consistente en modificar la composición de los subgrupos, recordamos que eso se hizo con el fin de equilibrar las fuerzas de los contendientes, favorecer que todos los alumnos pudieran alcanzar la victoria, y corregir las conductas disruptivas (Fernández, 2001). Todo ello podría explicar que se observara un ligero descenso del número de alumnos rechazados en los grupos más cohesionados.

El programa de oposición (UD 7), basado en el duelo de relaciones motrices antagónicas (Parlebas, 2001), origina un aumento de rechazos sobre todo entre los chicos extranjeros y algunas chicas autóctonas. Este efecto podría ser debido a la presencia de tareas basadas en interacciones motrices hostiles desprovistas de objetivos comunes, y con una finalidad competitiva que establece diferencias entre los vencedores y los perdedores (Parlebas, 2001). Sin embargo, este programa también genera un aumento del número de alumnos integrados y una reducción de alumnos aislados (sobre todo en las chicas). Quizás, esto puede ser debido a que la menor preocupación de las chicas por la derrota en las situaciones competitivas (e.g., Lavega, 2013; Sáez de Ocáriz, 2011; Sureda, García-Bacete, & Monjas, 2009).

H6. Los dominios de acción motriz originan efectos desiguales sobre los indicadores del grupo clase (Índice de Cohesión Grupal –ICG- e Índice de Disociación Grupal –IDG-).

Los alumnos de clase disponen de una red de relaciones basadas en las preferencias de elecciones y de rechazos. El conjunto de las relaciones recíprocas de elección real, que se reúnen en un grupo de clase, indica el grado de cohesión del grupo, (ICG); paralelamente el conjunto de las relaciones recíprocas de rechazo real reflejan el grado de disociación del grupo, (IDG). La confluencia de las relaciones de elección y de rechazo representan la dinámica interna singular de cada grupo (Lewin, 1959). El tipo de relaciones interpersonales planteadas por las tareas motrices en cada dominio genera unos efectos singulares sobre el grado de cohesión grupal (Durand, 2007; López & Frutos, 2011).

La ausencia de interacción motriz del **programa psicomotor (UD 2)** no ayuda a promover el establecimiento de relaciones próximas e intensas de amistad. El hecho de no protagonizar en estas tareas motrices intercambios de relaciones motrices intensas puede haber originado un descenso del ICG en los grupos más cohesionados. Paralelamente, la realización de las acciones en comotricidad con los demás compañeros (en situaciones comotrices) reduce las posibilidades de conflictos asociados al contacto corporal entre alumnos, lo que puede justificar que se haya reducido el IDG en los grupos con más chicas.

El **programa de cooperación (UD 4)** ha originado un claro incremento del Índice de Cohesión Grupal (ICG) del alumnado, resultados que coinciden con los hallazgos de otros estudios (Andueza, Castañer, & Camerino. 2011; Bordes 2000; 2002; Carlson, 1999; Durand, 2008; Dyson & Grineski 2001, Dyson & Rubin 2003; Grineski 1996; Johnson & Johnson, 1989; Kagan 1992; Parlebas 1981, 1985; Picazo, Zornoza & Peiró, 2009; Slavin, 1983). Paralelamente estas relaciones motrices de ayuda mutua también han originado un incremento del Índice de Disociación Grupal (IDG) en los grupos con más chicas; pensamos que ello puede deberse a tendencia habitual al rechazo intergénero (García-Bacete, 2006), más potenciado por la presencia de contacto

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

corporal.

El **programa de cooperación-oposición (UD 5)** se inicia con un elevado nivel de cohesión grupal ya que el alumnado había terminado previamente una unidad didáctica basada en la cooperación motriz. Las tareas motrices planteadas correspondían a duelos entre equipos. Se observa que este programa ha originado un descenso del ICG en todos los grupos, lo que podría justificarse al supeditar las relaciones de cooperación a la oposición con el equipo adversario, al tratarse tareas motrices con una red de interacción de marca antagonista (Parlebas, 2001). Paralelamente, el IDG se reduce en los grupos más cohesionados. Pensamos que ello puede ser debido a la estrategia didáctica empleada de cambio constante de los componentes de los equipos como un recurso para la formación de equipos con un mismo nivel competitivo y la reducción de situaciones discriminatorias. Interpretamos que la distribución de los alumnos en subgrupos homogéneos promueve más conductas prosociales y reduce la conflictividad (Barsade et al., 2000; Mason, 2006).

El **programa de oposición (UD 7)** se basó en tareas motrices con una estructura interactiva de duelo entre individuos. Este programa origina al mismo tiempo un aumento del IDG y del ICG en los grupos más cohesionados. En este tipo de tareas motrices los alumnos intervienen mayoritariamente interactuando en un espacio de enfrentamiento motor reducido (*distancia de guardia nula*, Parlebas 2001), lo que origina que las relaciones motrices sean intensas. Al tratarse de interacciones motrices antagónicas donde los intereses son contrapuestos, parece probable que este tipo de interacciones favorezca la disgregación de las relaciones grupales. Sin embargo, lo que podría parecer contradictorio al observar un aumento del ICG, en realidad no lo es ya que en el caso de los grupos más cohesionados donde la relación interpersonal, en distancias muy próximas alcanza un grado elevado de intimidad (Hall, 1972), estas interacciones motrices internas contribuyen a reforzar los lazos de amistad entre personas que se llevan bien (Coll, 1984; Garaigordobil & Fagoaga, 2006; Garaigordobil, 1995; Lameiras et al., 2013; Olmedilla et al., 2011; Plana, 1993).

H7. Los dominios de acción motriz originan efectos desiguales sobre el número de subgrupos y sus propiedades (conexión en cadena, vulnerabilidad y densidad).

En este apartado se abordará la interpretación de los efectos sobre el número de subgrupos y sus propiedades. En relación al número de subgrupos, cabe indicar que en cada una de las tareas motrices, el grupo de clase funciona como un conjunto organizado (Bany & Johnson, 1981) en donde se observan dos tipos de estructuras de relaciones: la formal (impuesta por el maestro) y la informal (preferencias del alumno). En función de los objetivos que se plantea el maestro, la organización informal del grupo-clase establecida por criterios de afinidad de los alumnos puede modificarse (organización formal) para presentar cada una de las situaciones motrices de aprendizaje en condiciones óptimas. Este tipo de organización puede ser diferente en las distintas unidades didácticas en función del tipo de interacción motriz.

Paralelamente, las propiedades de los subgrupos hacen referencia a la conexión, la vulnerabilidad y la densidad, entre otras (Parlebas, 1992) que caracterizan las relaciones interpersonales entre los alumnos. Los subgrupos pueden dar lugar a diferentes configuraciones sociométricas (parejas, tríos, cadenas, racimos, estrellas, casicliqué y cliqué).

El **programa psicomotor (UD2)** origina efectos desiguales en el número de subgrupos en los tres grupos-clase (disminuye, aumenta o se mantiene). La ausencia de interacción motriz en esta unidad didáctica podría explicar la ausencia de una tendencia clara en el número de subgrupos. Este programa se plantea bajo unas limitaciones de espacio y de material que obligó a los alumnos a intervenir unos detrás de otros. En unas situaciones motrices los alumnos participaban en bloque (comotricidad simultánea), en otras como filas ordenadas (comotricidad alterna)⁴³. Esta unidad

⁴³ Las tareas realizadas a máxima intensidad requirieron un período de descanso. Para optimizar el tiempo de ejecución se dispuso de un carro en donde los alumnos recogían el material para realizar la tarea y posteriormente depositaban para dar paso a los siguientes compañeros. Cada grupo de alumnos descansó en su propio banco.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

incrementa la longitud de la cadena de relaciones e incluso aumenta el número de integrantes en el subgrupo más numeroso, en los grupos-clase menos cohesionados. Los grupos de clase en donde las chicas eran mayoría experimentaron un incremento de la densidad media en los subgrupos (más compactos) en cambio se redujo cuando el grupo era mayoritariamente masculino (más vulnerables). Una posible explicación de estos efectos sea por una parte la participación en comotricidad del alumnado en filas ordenadas y también la naturaleza competitiva de estas prácticas motrices. En estas condiciones, los chicos se muestran más competitivos cuya motivación se orienta principalmente hacia la consecución de la victoria; en cambio, las chicas suelen aprovechar los tiempos de espera para relacionarse con las personas vecinas mostrando una orientación más de carácter social (tal y como constatan otros estudios, e.g., Abecassis, Hartup, Haselager, Schoolte & Van Lieshout 2002; Crick, Casar & Marker, 1977; Hernández, Velázquez & López, 2002; Sureda, García-Bacete, & Monjas, 2009; Vera, Moreno & Moreno, 2009).

El **programa cooperativo (UD 4)** provoca un descenso del número de subgrupos en los grupos más cohesionados. Este efecto viene asociado al incremento del número de personas integradas en los subgrupos. Interpretamos que este resultado puede deberse a que los alumnos deben mantener interacciones motrices cooperativas para alcanzar los objetivos comunes de las tareas. Otro aspecto a tener en cuenta es la estrategia del profesor de solicitar al alumnado que los retos cooperativos se tuvieran que superar con un mayor número de compañeros. Además, este programa, en los grupos-clase menos cohesionados, incrementa: la longitud de la cadena, el número de integrantes en los subgrupos más numerosos, así como la densidad media. Por otro lado, en todos los grupos aumenta el número de personas con el máximo de díadas de elección lo que manifiesta un incremento de la compactación de los subgrupos. Una vez más, remarcamos que las tareas cooperativas fomentan la interdependencia y el sentimiento de pertenencia al subgrupo (Coll, 1984; Durand, 2007; Garaigordobil, 1995; Garaigordobil & Fagoaga, 2006; Lameiras et al., 2013; Olmedilla et al., 2011; Parlebas, 2001; Plana, 1993). (Figura 240).

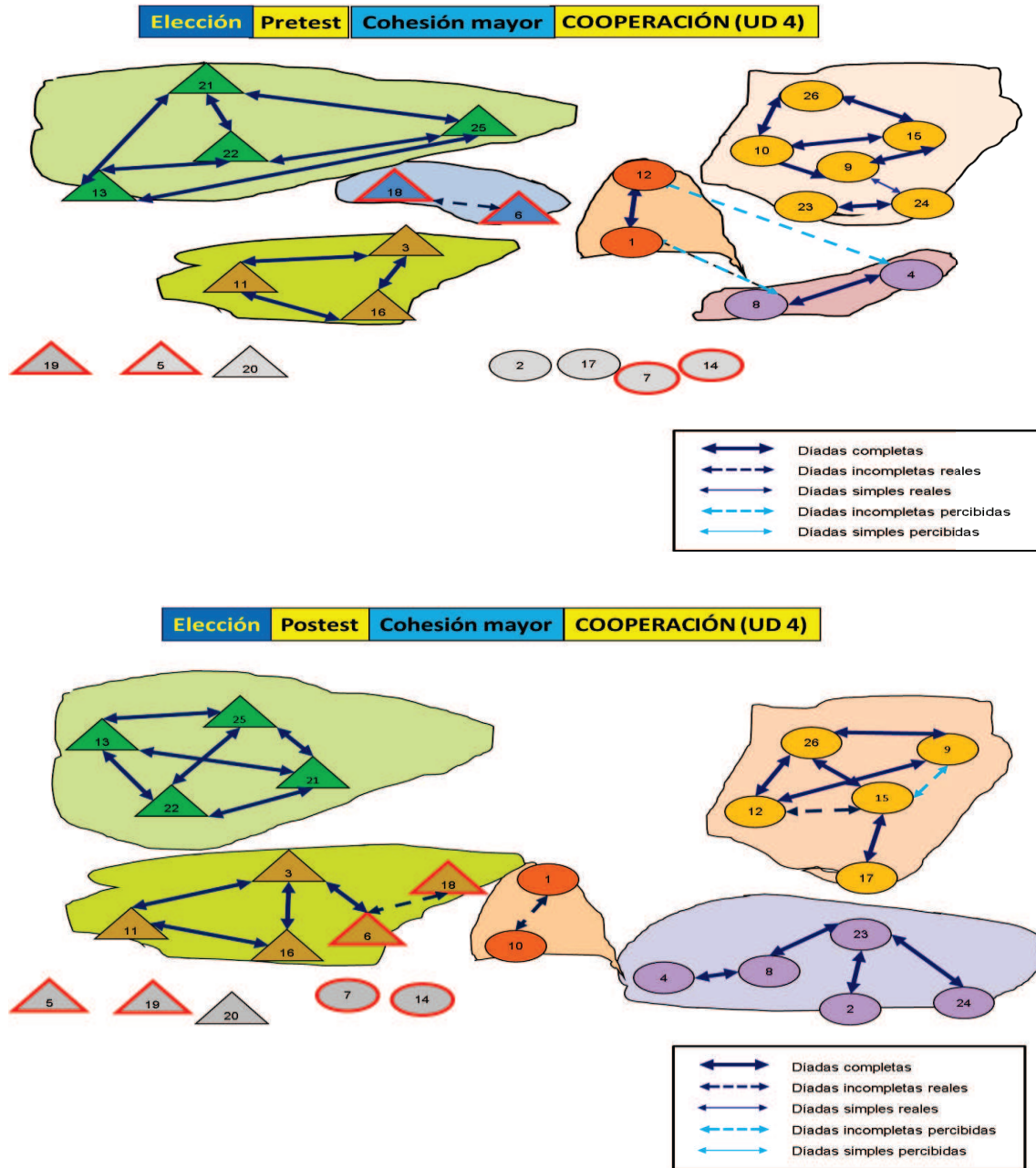


Figura 240. El efecto del programa de cooperación sobre el número de subgrupos en los grupos más cohesionados. *Leyenda:* Formas: Triángulos (chicos), círculos (chicas). Contorno: negro y fino (autéctono), rojo y grueso (extranjero). Fondo formas: gris (aislado) de color (integrado en un subgrupo).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

El **programa de cooperación-oposición (UD 5)** tiende a originar que los alumnos se distribuyan en cuatro subgrupos. Este resultado parece razonable ya que en esta unidad didáctica los alumnos participaban en duelos entre equipos, y el maestro los organizó en cuatro subgrupos. Además, cuando el maestro modificaba la composición de los subgrupos (para garantizar la atención de la diversidad y la igualdad de oportunidades para la obtención de la victoria) siempre intentaba mantener el máximo número de díadas de afiliación en cada subgrupo (es decir, los alumnos que se llevaban bien podían formar parte del mismo equipo cuando se modificaban los subgrupos)

En relación a los efectos sobre las propiedades de los subgrupos, el **programa de cooperación-oposición (UD 5)** genera, en los grupos con mayor presencia de chicas, el descenso del número de integrantes de los subgrupos más numerosos y el acortamiento de la longitud de la cadena de relaciones. Este programa no facilita el reforzamiento de las relaciones más íntimas (probablemente debido al cambio constante de integrantes de los subgrupos) dando lugar a subgrupos menos compactos, e incluso se reduce la densidad media de los subgrupos en los grupos más cohesionados. A pesar de estas pérdidas, los grupos con predominio de chicas se mostraron menos vulnerables, quizás debido al mayor número de conductas prosociales que éstas producen cuando resuelven los conflictos (Alexander, 2001; Blaya, Debardieux, Rey del & Ortega, 2006; Garaigordobil, 2012; Laca, Alzate, Sánchez, Verdugo & Gruzman, 2006; Thaylor, Liang, Tracy, Williams, & Seigle, 2002; Wied, Branje, & Meeus, 2007).

Finalmente, el **programa de oposición (UD7)** origina un mayor número de subgrupos lo que comporta un desmembramiento de los subgrupos consolidados. Este efecto se podría asociar a que en este programa las interacciones motrices son de oposición; los alumnos persiguen objetivos individuales cuando se enfrentan mediante diferentes duelos entre sujetos. Paralelamente, se produce un descenso de la longitud de la cadena en los grupos menos cohesionados, así como la densidad media (conjunto de díadas en los subgrupos), lo que implica mayor vulnerabilidad (número de personas con una díada). Pensamos que además del efecto que provocan los duelos entre alumnos basados en interacciones motrices de oposición, la estrategia implantada por el maestro en la que cada alumno debía buscarse un rival bajo las condiciones de cambio de pareja

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

(género y cultura), así como la reiteración de la agrupación en parejas pueden producir un descenso de la densidad de los subgrupos, a la vez que un incremento de su vulnerabilidad (Figura 241).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

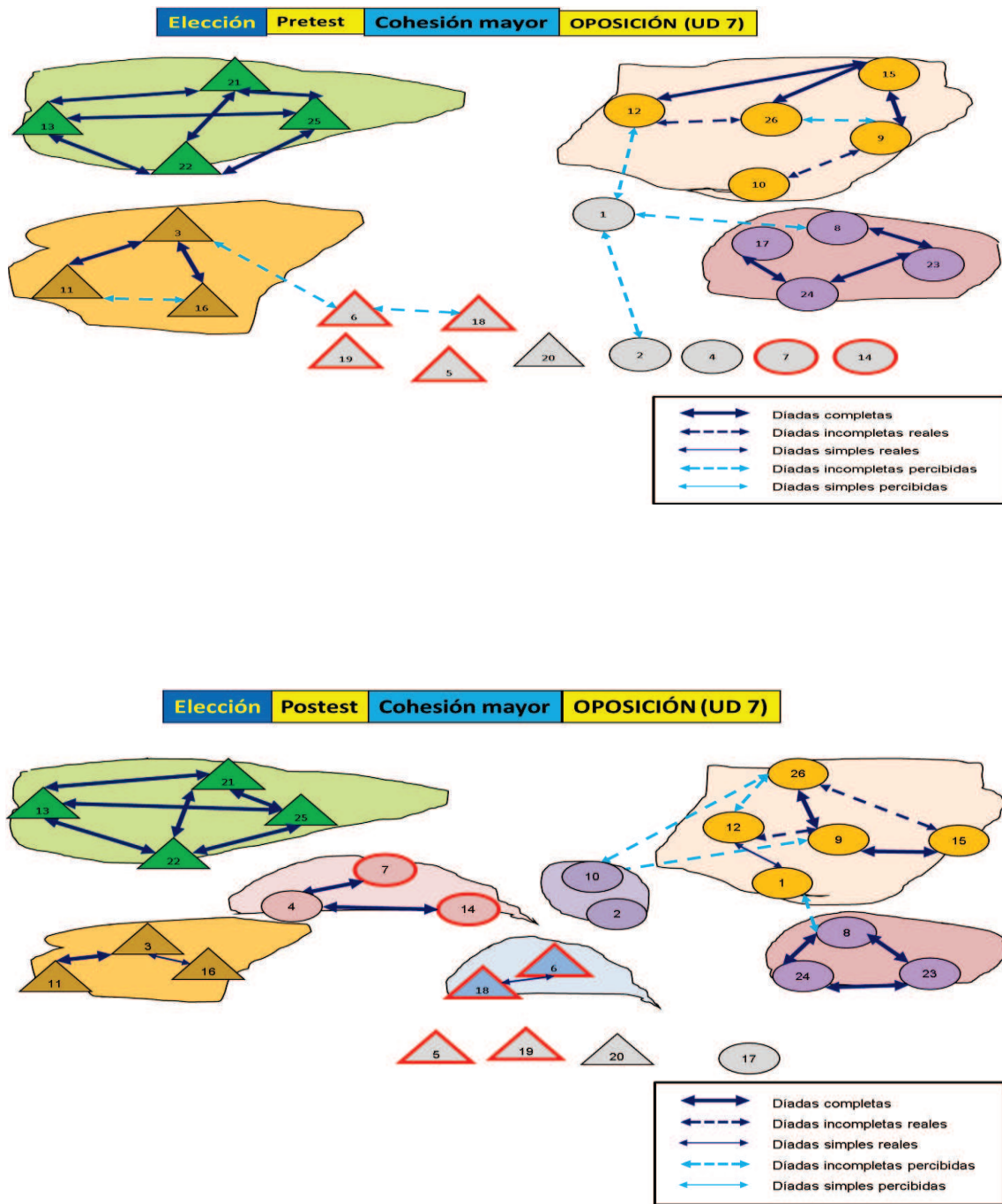


Figura 241. El efecto del programa de oposición sobre el número de subgrupos. *Leyenda:* Formas: Triángulos (chicos), círculos (chicas). Contorno: negro y fino (autóctono), rojo y grueso (extranjero). Fondo formas: gris (aislado) de color (integrado en un subgrupo).

H8. Los dominios de acción motriz originan efectos desiguales sobre la dinámica del grupo-clase (relaciones intragrupal, intergrupales, de los subgrupos con los aislados y entre los aislados).

Los alumnos de un grupo-clase conviven en diferentes situaciones durante la etapa educativa. En las clases de EF realizan tareas motrices que implican diferentes tipos de relación con los demás. La intervención del maestro puede influir en un mayor o menor grado sobre la dinámica de interacciones, favoreciendo las relaciones afines o bien de otro tipo. Habitualmente, los alumnos se distribuyen por afiliación cuando el maestro no indica lo contrario (Durand, 2007). En estas situaciones, se puede observar la dinámica del grupo-clase (con sus subgrupos y alumnos aislados) y los ajustes que ésta ofrece frente a las múltiples tipos de relaciones posibles. Para estudiar la dinámica de las relaciones interpersonales se deben considerar cuatro focos de interacción del grupo-clase: relación intragrupal, relación intergrupales, relación de los subgrupos con los aislados y relación entre aislados. A continuación, comentaremos los efectos generados por los dominios de interacción motriz sobre la dinámica de elecciones y rechazos (reales y percibidas) en los cuatro focos de interacción.

El **programa psicomotor (UD 2)** reduce el número de diadas de elección intragrupal. Esta disminución se produce en la elección real en los grupos-clase más cohesionados (entre chicos extranjeros), y en la elección percibida en los grupos-clase con más chicas (chicas autóctonas). Por el contrario, se incrementa el número de diadas intragrupal percibidas y con los aislados en el grupo-clase con más chicos (entre autóctonos, mayoritariamente chicos). Este efecto diferenciado en los grupos con mayor presencia del género masculino o femenino, puede estar relacionado con la predisposición que muestra cada género por las prácticas psicomotrices (Hellín, 2003; Lavega, 2008) los chicos suelen orientar su intervención hacia la competición que establecen las prácticas psicomotrices, mientras que las chicas atienden más a otras cuestiones de índole social (en los tiempos de espera) (Hernández, Velázquez, & López, 2002). Además, la estrategia didáctica planteada por el maestro puede haber incidido en los efectos sobre la percepción de elección, pues se exigía realizar tareas en

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

comotricidad con alumnos de diferente género y cultura, limitando con ello la participación de las personas del mismo género y procedencia cultural.

En cuanto a las díadas de rechazo, el programa produce variaciones en la mayoría de los focos de interacción. En nuestro estudio se observa una reducción del rechazo real en los grupos-clase con más chicas, focalizada en las relaciones intergrupales e interaislados (entre chicos y chicas de diferente cultura). También se aprecia un ascenso del rechazo con los aislados (real y percibido) entre alumnas autóctonas. Entendemos, que la ausencia de interacción motriz elimina toda posibilidad de violencia física y en consecuencia minimiza el rechazo habitual de las chicas hacia los chicos. Y por otro lado, consideramos que la menor implicación de algunas chicas puede estar asociada al incremento de la percepción del rechazo (Figura 242).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

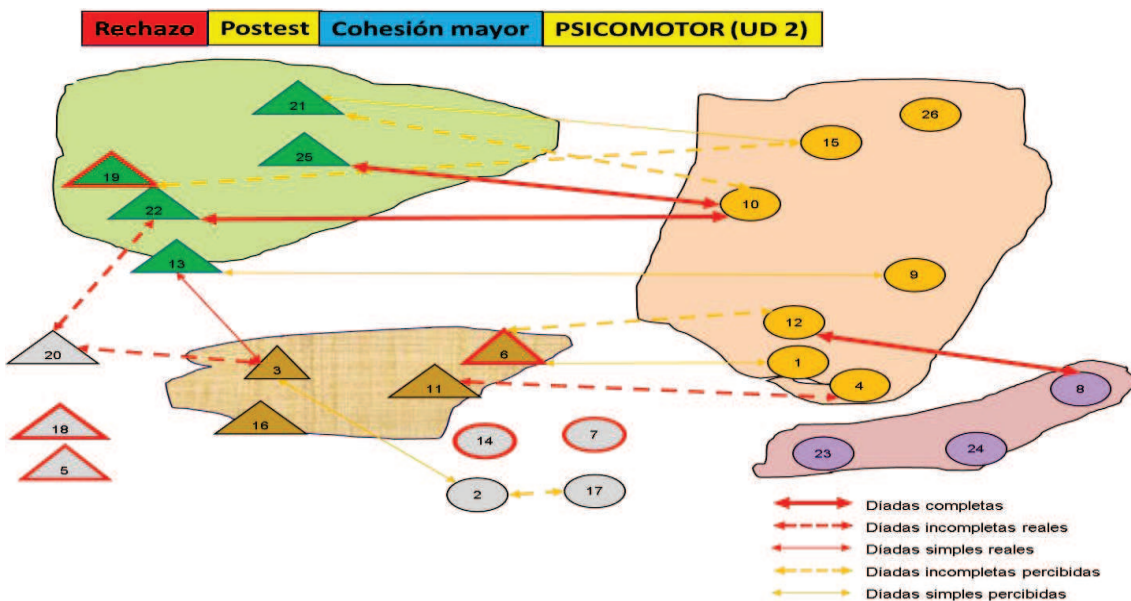
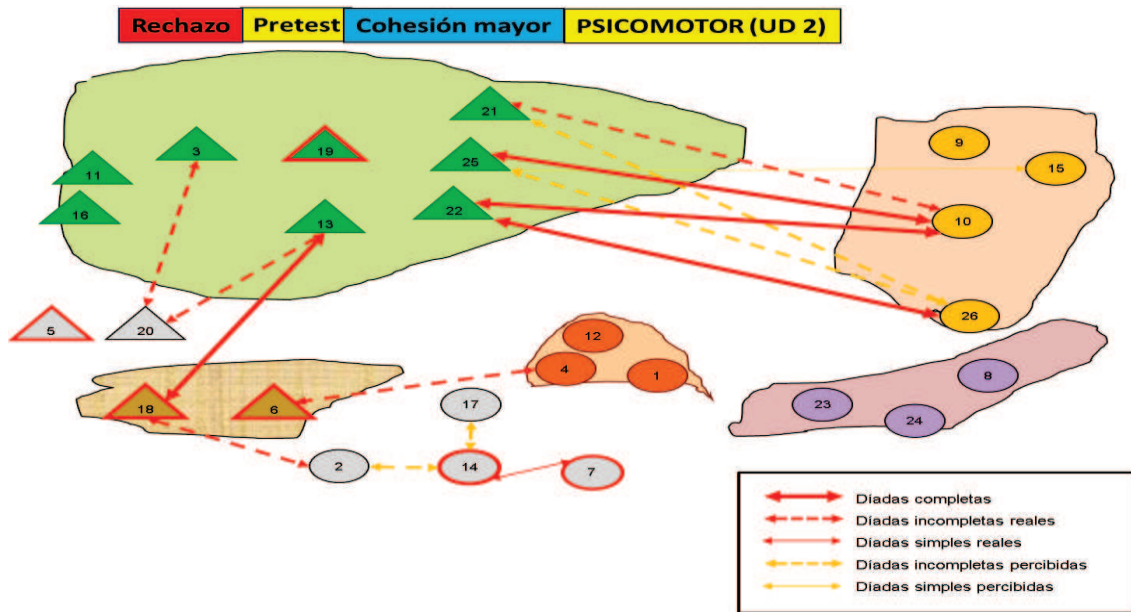


Figura 242. El efecto del programa psicomotor sobre la dinámica de las relaciones de rechazo. *Legenda:* Formas: Triángulos (chicos), círculos (chicas). Contorno: negro y fino (autóctono), rojo y grueso (extranjero). Fondo formas: gris (aislado) de color (integrado en un subgrupo).

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

El **programa de cooperación (UD 4)** aumenta las díadas de elección intragrupal real entre los alumnos del mismo género, y las díadas de elección intragrupal percibidas (entre chicos de diferente cultura, en los grupos con más chicas) (García Bacete, 2006; Zandem, 2000). Por otro lado desciende las díadas de elección percibida en los demás focos de interacción especialmente intergrupales. Consideramos que esto puede deberse a la participación en interacciones motrices basadas en la ayuda mutua para la obtención de un objetivo común. Esto puede contribuir a reforzar el sentimiento de pertenencia al grupo y de interdependencia entre los compañeros (Coll, 1984; Durand, 2007; Garaigordobil, 2003, 2004, 2005; Garaigordobil & Fagoaga, 2006; Lameiras et al., 2013; Olmedilla et al., 2011; Plana, 1993). Así mismo, la incorporación de nuevos integrantes en los subgrupos comporta un descenso del número de aislados y consecuentemente un cambio en la dinámica del grupo de clase respecto a los aislados (Figura 243).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

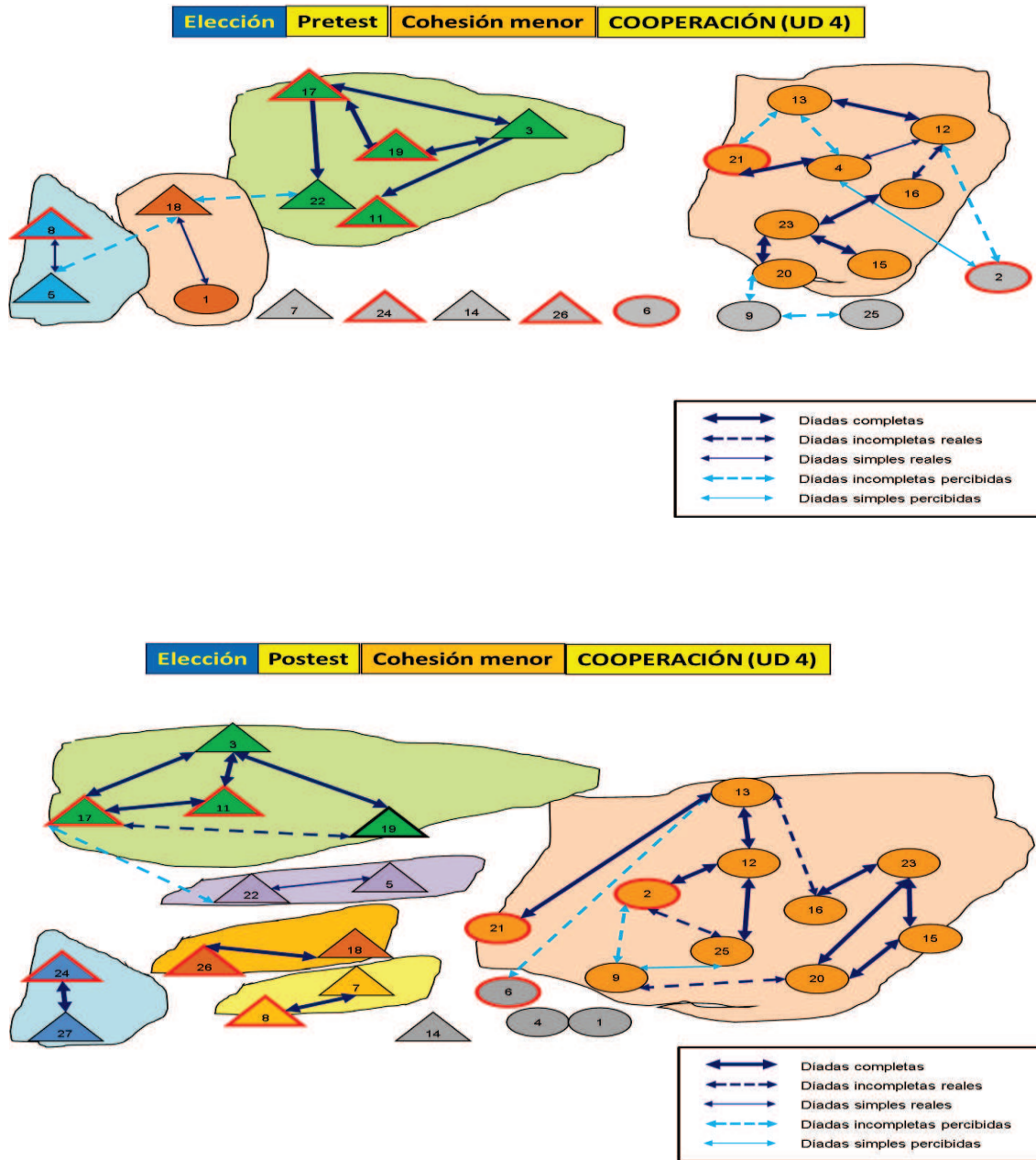


Figura 243. El efecto del programa de cooperación sobre la dinámica de las relaciones de elección.
 Leyenda: Formas: Triángulos (chicos), círculos (chicas). Contorno: negro y fino (autóctono), rojo y grueso (extranjero). Fondo formas: gris (aislado) de color (integrado en un subgrupo).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

En la modalidad de rechazos, el programa incrementa el número de díadas de rechazo intergrupales reales en los grupos con más alumnos extranjeros (aumenta el rechazo real entre los chicos de diferentes culturas o entre chicos y chicas). Además, genera una mayor percepción de rechazo (especialmente entre los grupos de chicos y chicas autóctonos en los grupos más cohesionados). Parece ser que la participación conjunta de alumnos de ambos géneros en tareas cooperativas con contacto corporal crea una mayor percepción de rechazo, cuando las personas que interactúan mantienen una relación interpersonal no muy favorable.

El programa de Cooperación-oposición (UD 5) aumenta las elecciones percibidas intergrupales y de los subgrupos con los aislados al tiempo que reduce las relaciones de elección intragrupal reales (entre chicos autóctonos y entre chicas de diferente cultura en los grupos con más extranjeros) y percibidas (entre chicas de diferente cultura y en las relaciones mixtas entre autóctonos).

Pensamos que los cambios reiterados de integrantes de los equipos unidos al predominio de las interacciones motrices de oposición frente a la cooperación (prácticas motrices con una interacción de marca antagónica, Parlebas, 2001), suponen una modificación de la perspectiva de las relaciones interpersonales. Los alumnos se desprenden del sentimiento de pertenencia al subgrupo, percibiendo al rival como un futuro compañero de juego. Durante el proceso de cambio de equipo el maestro reúne a alumnos de diferente género y cultura potenciando el respeto a la diversidad, por encima del resultado, para compensar la tendencia de la agrupación basada en la ejecución de los duelos de equipos (Bordes 2002).

Respecto al rechazo, el **programa de cooperación-oposición** comporta un descenso del rechazo intragrupal e intergrupales tanto real como percibido. La dinámica del rechazo (real y percibido) se orienta hacia la relación con los aislados. Esta tendencia puede explicarse por el gran incremento del número de alumnos aislados (sobre todo los chicos en los grupos con más chicas). También, interpretamos que el cambio de equipo permite compartir experiencias positivas con alumnos de otros equipos, lo que podría reducir la perspectiva negativa de las relaciones con los demás

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

(especialmente en la interacción entre chicos y chicas autóctonos) (Figura 244).

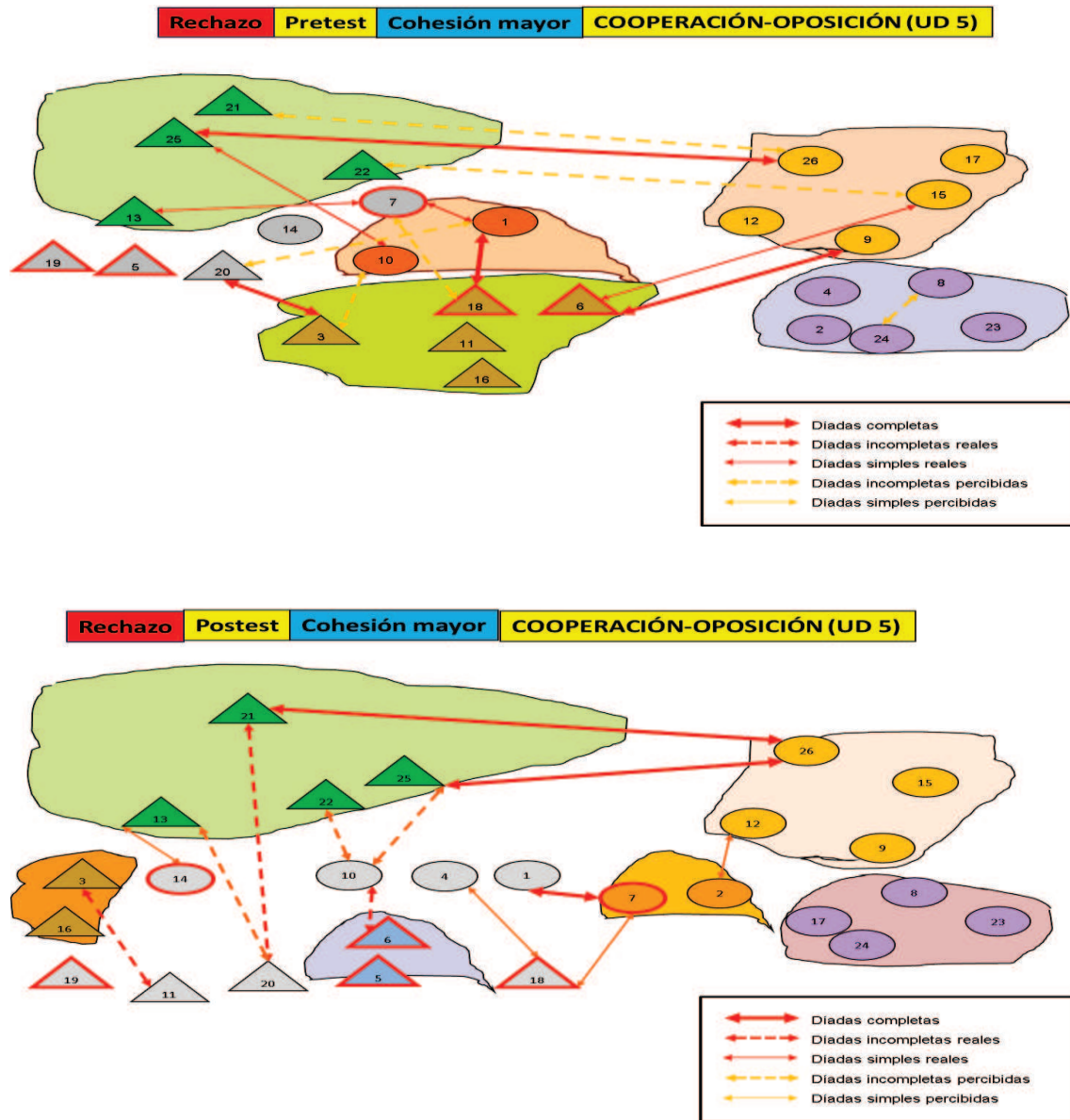


Figura 244. El efecto del programa de cooperación-oposición sobre la dinámica de las relaciones de rechazo. *Leyenda:* Formas: Triángulos (chicos), círculos (chicas). Contorno: negro y fino (autéctono), rojo y grueso (extranjero). Fondo formas: gris (aislado) de color (integrado en un subgrupo).

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Finalmente, consideramos que la tendencia de los duelos de equipos a priorizar la oposición sobre la cooperación al tener una interacción de marca antagónica, favorece la hostilidad intergrupala (Dugas, 2011). Además, la incorporación de continuos cambios de equipo puede alterar esta dinámica grupal, especialmente con aquellos alumnos que no comparten características comunes, o que transgreden las normas. Así, parece constatar que la creación de subgrupos homogéneos colabora en la disminución de los conflictos y el incremento de las conductas prosociales (Barsade et al, 2000; Carron & Brawley, 2000; Masson, 2006). En consecuencia, pensamos que los cambios de compañeros de equipo resultan apropiados para reducir las conductas discriminatorias, dado que se reduce el rechazo real entre personas de diferente género. Posiblemente, la presencia de un mayor número de chicas imprime una conducta menos competitiva, que modifica la dinámica natural al rechazo mixto en la dirección del incremento del rechazo entre los chicos (especialmente entre alumnos de diferentes culturas), debido a su mayor afán competitivo y agresividad, o incluso por la transgresión de las normas con el fin de obtener la victoria (Collard, 2004; Dugas, 2008; Roche, 2005).

El programa de oposición (UD 7) incrementa las diádas de elección real intragrupal y las diádas de elección percibida intergrupales (entre las chicas de diferente cultura en los grupos de clase con menos extranjeros) (Figura 245).

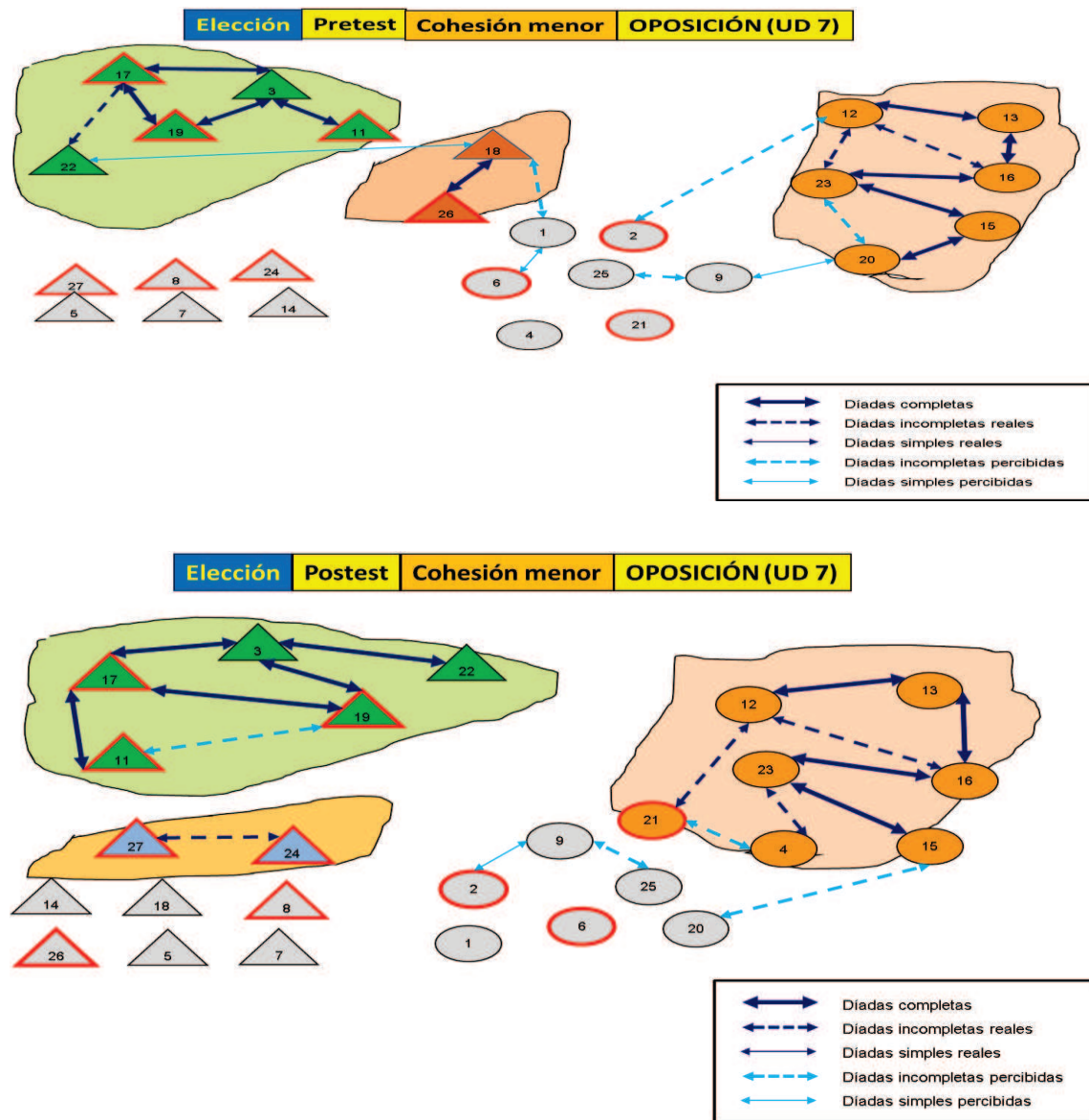


Figura 245. El efecto del programa de oposición sobre la dinámica de las relaciones de elección.
 Leyenda: Formas: Triángulos (chicos), círculos (chicas). Contorno: negro y fino (autóctono), rojo y grueso (extranjero). Fondo formas: gris (aislado) de color (integrado en un subgrupo).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Aunque las interacciones motrices son de oposición, entendemos que la participación de los alumnos en duelos entre diferentes individuos (los alumnos cambiaban constantemente de rival en los enfrentamientos) permite compartir experiencias con un gran número de compañeros. Esta dinámica genera una tendencia de respeto a los demás y de aceptación al cambio de compañero de juego. Así, como un descenso de la percepción de elección con los aislados (chicos de diferente cultura en los grupos con menos extranjeros).

Respecto al rechazo, **el programa de oposición** genera un aumento de rechazo intergrupar real (entre los chicos de diferentes culturas y entre chicos y chicas) en los grupos de clase más cohesionados, así como la percepción de rechazo intercultural en los grupos con más chicas. La presencia de la competición en los duelos impide que todos los alumnos alcancen el éxito en los distintos juegos lo que podría disminuir su autoconfianza (Weinstein & Goodman, 1993). Por ello, los duelos entre individuos, especialmente si se realizan con contacto corporal, pueden generar conductas más agresivas (Collard, 2004; Parlebas, 2001), incluso portadoras de conflictos motores (Sáez de Ocáriz, 2013). Por otro lado, el programa disminuye el rechazo real entre los aislados y el rechazo percibido con los aislados (en las relaciones mixtas y entre los chicos autóctonos de los grupos con más extranjeros), posiblemente como consecuencia del descenso del número de alumnos aislados.

VI. CONCLUSIONES

Dada la condición de estudio de casos, los resultados obtenidos no nos permiten establecer generalizaciones, si bien, sí que conceden la posibilidad de ofrecer unas pautas de referencia sobre la labor docente del maestro investigador en educación física y sobre los efectos de los programas educativos, basados en diferentes dominios de acción motriz, sobre las relaciones interpersonales.

1. CONCLUSIONES EN TORNO A LOS EFECTOS DE LOS DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ SOBRE LAS RELACIONES INTERPERSONALES

Previamente a la exposición de las conclusiones conviene recordar que el presente estudio se basó en casos únicos. Los hallazgos obtenidos, sin ánimo de ser generalizables, se presentan como un referente válido para la confección de unidades de programación orientadas a educar las relaciones interpersonales en el área de la Educación Física.

En general, constatamos que la intervención basada en un mismo dominio de acción motriz (psicomotor, cooperación, cooperación-oposición y oposición) afecta de manera singular en algunos aspectos relevantes de las relaciones interpersonales (volumen interactivo y perspectiva grupal). Así, cada uno de los rasgos pertinentes asociados a la tarea motriz (relación con los jugadores, con el material, con el tiempo o con el material) se revelan como variables a controlar en la gestión de las relaciones entre el alumnado. Cualquier modificación en el tipo de relación con los jugadores (de parejas a tríos), con el espacio (distancia de enfrentamiento o de interacción motriz), con el tiempo (orden, puntuación) o con el material (objeto corporal, móvil) puede alterar la dinámica de las relaciones interpersonales.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

1.1. EFECTOS PRODUCIDOS POR LOS PROGRAMAS SEGÚN EL DOMINIO DE ACCIÓN MOTRIZ

Cada uno de los cuatro programas educativos aporta unos efectos singulares en las relaciones interpersonales, tal y como mencionamos a continuación.

El programa psicomotor, dada la ausencia de interacción motriz, logra disminuir el número de alumnos en conflicto. De la misma manera, la carencia de relaciones de contacto puede ser el origen del descenso de la percepción (elección y rechazo) y la transformación de algunas relaciones completas en simples, generando relaciones más vulnerables.

El programa de cooperación fomenta el sentimiento de pertenencia al grupo y la inclusión de alumnos aislados. También, favorece la propagación de relaciones más completas e íntimas, a través de la cercanía, el contacto corporal y el objetivo común. La dinámica generada se focaliza en las relaciones intragrupalas, que ganan en consistencia y multiplican el número de alumnos con una gran número de díadas de elección completa.

El programa de cooperación-oposición favorece la interacción entre los miembros de diferentes equipos o subgrupos, como consecuencia de la estrategia obligada del cambio de subgrupo basado en la participación intercultural e intergénero. Este fenómeno genera una pérdida de consistencia, convirtiéndose las elecciones reales en percibidas. Debido a ello, este tipo de programa puede reducir el ICG cuando el grupo proviene de un elevado nivel de cohesión. La reiteración en los cambios de composición de los equipos, unido al afán por la victoria conduce a un incremento del número de alumnos aislados, que por diferentes razones reciben más rechazo por parte de los alumnos integrados.

El programa de oposición facilita la participación de los alumnos estableciendo relaciones de mayor intensidad con un compañero determinado. La reiteración de la agrupación en parejas unida a la estrategia de cambio de pareja (intercultural e

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

intergénero) facilita la integración de los alumnos aislados y condiciona la dinámica grupal. Los subgrupos pierden densidad y se convierten en agrupaciones más lineales, menos compactas, en donde crece el número de alumnos con una única díada de elección real. En este contexto, las relaciones de elección y de rechazo con los aislados se reducen, mientras aumenta el rechazo intergrupalo.

En ocasiones, los programas educativos obtienen unos efectos más destacados en unos grupos de clase que en otros. En este contexto, el nivel de cohesión grupal, la pertenencia a un género y la procedencia cultural se manifiestan como variables a tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados más singulares.

1.2. LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y EL NIVEL DE COHESIÓN GRUPAL

El programa psicomotor, en los grupos más cohesionados, produce pérdidas de elecciones reales dando lugar a subgrupos menos compactos, entre los que también se reduce el rechazo real. Por otro lado, este programa puede provocar un mayor rechazo a los aislados en los grupos menos cohesionados.

El programa de cooperación integra a un gran número de alumnos aislados en los grupos menos cohesionados. La transformación de las díadas de elección percibida en elecciones reales comporta un mayor número de alumnos en los subgrupos más numerosos, un alargamiento de la cadena de relaciones, y un aumento de la densidad grupal. Por otro lado, la incorporación masiva de alumnos aislados en los subgrupos implica un mayor número de alumnos en conflicto real y un incremento del rechazo real intergrupalo. Sin embargo, este incremento del rechazo intergrupalo pierde relevancia en los grupos más cohesionados al tratarse de un rechazo que no es real sino percibido.

El programa de cooperación-oposición incluye el cambio de equipo como una estrategia didáctica que se aplica en situaciones de conflicto. Esta estrategia permite valorar más positivamente las relaciones intergrupales comportando un menor número de alumnos con rechazo y de díadas de rechazo intergrupalo real. No obstante, cabe

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

señalar la pérdida de densidad de los subgrupos asociada a la formación de nuevos subgrupos y el incremento de alumnos aislados.

El programa de oposición supone un aumento del número de subgrupos que genera una modificación de la dinámica grupal. Por un lado, el cambio continuo de subgrupo unido a la presencia de más subgrupos permite el incremento de las relaciones intergrupales reales (elección y rechazo) en los grupos más cohesionados. Por otro lado, la presencia de menos alumnos aislados se acompaña de un descenso de la percepción de rechazo en los grupos menos cohesionados.

1.3. LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y EL GÉNERO

La variable género nos permite extraer conclusiones sobre los efectos de la homogeneidad del subgrupo y el tipo de programa en las relaciones interpersonales.

La implementación de un programa de educación física basado en tareas motrices del mismo dominio origina efectos diferentes sobre las relaciones de género. En general, el número de díadas de rechazo resulta inferior al número de díadas de elección. La designación de un compañero evoluciona en función del tipo de tarea a realizar. Los programas con tareas motrices que incluyen contacto corporal conducen a un incremento de las elecciones reales entre las chicas (cooperación y oposición) y entre los chicos (cooperación). En cambio, la ausencia de interacción motriz del programa psicomotor, y el intercambio de equipo o el mayor espacio de interacción individual del programa de cooperación oposición suponen unos efectos perjudiciales para las elecciones reales (especialmente entre chicos).

Los resultados de nuestro estudio constatan la mínima presencia de relaciones de elección intergénero, en sintonía con otros estudios en los que se indica la tendencia natural de los alumnos de primaria a la elección del compañero del mismo género. Debido a ello, los subgrupos de clase suelen ser homogéneos, y las relaciones interpersonales más habituales se establecen en forma de rechazo. Por ello, en situaciones en donde el maestro deja libertad de agrupación, como durante la

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

explicación de los juegos, resulta habitual la distribución de los chicos en un lado y las chicas por otro. E incluso, en algunas ocasiones, se puede observar un espacio que los separa.

Los resultados indican un escaso efecto de los programas sobre la elección a pesar de las estrategias llevadas a cabo para fomentar la relación intergénero. En cierto modo, el programa de cooperación-oposición parece mejorar la percepción de la elección entre los chicos y las chicas, posiblemente gracias a los cambios de subgrupos. Este efecto también se denota en la pérdida del rechazo real intergénero, como también sucede en el programa psicomotor donde la ordenación de los coparticipantes por género consigue reducir el rechazo en los grupos con más chicas. Sin embargo, la presencia de contacto corporal parece generar un mayor rechazo intergénero en los dos programas (cooperación y oposición) que incorporan el contacto corporal generan un incremento del rechazo real. Por otro lado, el rechazo real entre los chicos se reduce en ausencia de interacción motriz, en cambio crece en presencia de enfrentamientos motores o duelos (programa de cooperación-oposición y oposición); y el rechazo real entre chicas aumenta cuando no hay interacción motriz.

1.4. LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y LA PROCEDENCIA CULTURAL

La presencia de alumnos de diferentes culturas se presenta como una variable condicionante de la educación de las relaciones interpersonales. La mayor parte de las diadas de elección se producen entre alumnos de la misma procedencia cultural. En cambio, las relaciones las relaciones interculturales de rechazo son más frecuentes.

La implementación de estrategias basadas en la convivencia intercultural obtiene mejores resultados que el tratamiento de la coeducación. La aplicación de programas sociomotores en los que se impone la interacción motriz entre alumnos de diferentes culturas provoca un aumento de la percepción de elección intercultural. Además, también se incrementa el número de elecciones reales entre alumnos de diferente

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

cultura, en donde la presencia del contacto corporal y el escaso espacio de interacción motriz de los programas de cooperación y oposición se presentan como medios adecuados para la integración del alumnado extranjero.

Sin embargo, la estrategia de agrupación intercultural también ofrece ciertas limitaciones en la agrupación de los alumnos de la misma cultura. En referencia a las relaciones entre autóctonos, esta estrategia limita las opciones de encuentro en la mayor parte de los programas (psicomotor, cooperación y oposición) comportando un deterioro en la percepción de la elección. Únicamente el programa de cooperación, en base al trabajo en equipo y al mantenimiento de una pareja de alumnos autóctonos en cada equipo, consigue mejorar la elección real entre autóctonos. Respecto a las relaciones entre extranjeros, la estrategia intercultural supone un gran sesgo. En este contexto, el programa de oposición resulta más idóneo a la hora de combinar las relaciones interculturales con las relaciones intraculturales, mediante la aplicación del cambio de agrupación dado que únicamente precisa un compañero. Fruto de ello, el programa de oposición obtiene un incremento real de los alumnos extranjeros, especialmente aquellos que por unas u otras razones quedan aislados.

La evolución del rechazo intercultural guarda cierta relación con la cercanía de los alumnos y el espacio de interacción motriz entre ellos. El rechazo intercultural se incrementa en los programas (cooperación y oposición) que obligan a establecer contacto corporal, en cambio se reducen en ausencia de interacción motriz (psicomotriz) o cuando la interacción motriz se basa en el intercambio de objetos (cooperación-oposición). La inclusión de una red de interacción de marca antagónica, en los programas de oposición y cooperación-oposición, realza la importancia de alcanzar la victoria. En este contexto, la condición de cambio de subgrupo cuando se producen conflictos, sitúa a la atención del rechazo en aquellas personas que transgreden las normas bien sea por desconocimiento o con la intención de sacar partido. En estas circunstancias, se aumenta la percepción del rechazo intercultural, en cambio disminuye el rechazo entre los alumnos autóctonos. Sin embargo, la ausencia de oposición en los programas psicomotor y de cooperación parece proliferar el rechazo real y percibido entre autóctonos.

2. RECOMENDACIONES PARA EL MAESTRO DE EDUCACIÓN FÍSICA

A raíz de las experiencias obtenidas con motivo del presente estudio, consideramos oportuno sugerir algunas recomendaciones prácticas para la intervención docente del maestro de EF.

2.1. IMPLICACIÓN EN EL PLAN DE CONVIVENCIA.

Recomendamos que el aula de EF a través de las formas jugadas y sus múltiples alternativas de interacciones motrices se erija en el contexto ideal para la educación de las relaciones interpersonales. Consideramos que los juegos permiten al alumno el establecimiento de las relaciones interpersonales con naturalidad. Desde este punto de vista, los conflictos que en ella se suceden reflejan una problemática real del grupo en cada momento. Quizás por ello, los maestros de EF debemos orientar la programación del área de EF prestando atención a los tres niveles de intervención fijados por el Plan de Convivencia.

2.2. LA SECUENCIACIÓN DE LAS UNIDADES DE PROGRAMACIÓN

La segunda recomendación se refiere a la secuenciación de contenidos. Algunos autores consideran que la estructuración de los contenidos de la LOE no siempre sigue unos criterios científicos (Larraz, 2005; Lavega, 2008, 2011). Para estos autores, la base científica de la Educación Física se encuentra en las teorías de la Praxiología motriz iniciada por Parlebas, actualizada constantemente por numerosos grupos de investigadores internacionales. Por este motivo, aconsejamos la estructuración de los contenidos en función de los dominios de acción motriz.

Tal y como se ha observado en nuestro estudio, cada dominio de acción motriz genera unos efectos singulares sobre las relaciones interpersonales que inciden de manera determinante sobre el proceso de socialización del alumnado. Debido a ello, las

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

programaciones de Educación Física deberían incorporar unidades didácticas variadas que generen efectos sobre diferentes aspectos de las relaciones interpersonales (Larraz, Parlebas, 2008; Dugas, 2002).

La obtención de un efecto perseguido requiere la implementación de tareas motrices de un mismo dominio durante un período prolongado. Nuestro estudio, como otros autores también indican, dedicó no menos de ocho sesiones por unidad didáctica para obtener los efectos deseados, siendo conscientes que la menor dedicación sólo garantiza un aprendizaje vivencial (Viciano, 2002). Teniendo en cuenta que el curso académico consta de unas 70 sesiones, la programación de EF, como la que se desarrolló en nuestro estudio, se distribuye en nueve unidades didácticas.

La selección de los contenidos de EF, guiada por el Plan de convivencia y el criterio de la relación con los demás, permite secuenciar las unidades en función de cuatro dominios de acción motriz (psicomotor, cooperación, cooperación-oposición y oposición). Teniendo en cuenta, que la programación puede albergar nueve unidades didácticas, el maestro que pretende educar las relaciones interpersonales en toda su amplitud, debe dedicar a cada uno de los dominios dos unidades didácticas por curso, y a uno de ellos, una unidad en cada trimestre. Para este cometido, el dominio de cooperación resulta ser el más adecuado, debido a la mayor relevancia en el rendimiento escolar y en el clima de clase (aumento más significativo de la cohesión de grupo).

A nuestro parecer, la ordenación de las unidades didácticas puede variar en función de las condiciones del grupo, del centro y de los períodos vacacionales. A priori, cada curso académico se divide en trimestres, que pueden contemplar tres unidades cada uno (el primer trimestre con más unidades o más largas y el último con menos unidades o más cortas). La ordenación y temporización de las unidades dependerá de diferentes aspectos como la adaptación, la competición deportiva, los espectáculos, las salidas a entornos naturales o las actividades de convivencia, entre otros.

El programa psicomotor resulta adecuado para el período de adaptación del

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

alumno al inicio del curso, y para desarrollar el primer nivel de intervención sobre valores. A través de este programa el alumno reconoce las reglas de convivencia, evita los conflictos interpersonales, y conoce, valora y respeta el propio nivel de competencia motriz y el de los demás. Una segunda unidad psicomotriz puede ser implementada durante los períodos de mal tiempo cuando se requiera una actividad en un espacio reducido.

UD 1			UD 4					
------	--	--	------	--	--	--	--	--

Tradicionalmente, el programa de cooperación ha ocupado un periodo limitado en la intervención del maestro. Habitualmente, se ha asociado a la realización de espectáculos (asociados al dominio expresivo, y al de cooperación; a saber: bailes, teatro, malabares...) dirigidos a la Comunidad Educativa. Por ello, consideramos que el maestro debe dotar más protagonismo al dominio de cooperación, a la Cultura de Paz y no violencia (correspondiente al tercer nivel de intervención del Plan de Convivencia) dedicándole una unidad en cada uno de los trimestres como base fundamental para el desarrollo de la personalidad del alumno y para la creación de un clima de clase positivo.

		UD 3			UD 6			UD 9
--	--	------	--	--	------	--	--	------

El programa de cooperación-oposición suele ser el más ampliamente desarrollado por los maestros, el más potenciado por las instancias sociales y los medios de comunicación y el más demandado por los alumnos más participativos. Por ello, muchos maestros le dedican al menos una unidad por trimestre. A través de este tipo de programas los alumnos aprenderán a anteponer los intereses del grupo a los personales. También aprenderán a adaptarse a los demás a partir del cambio de compañero y de equipo, valorando al rival como un futuro compañero⁴⁴. Este programa se plantea como

⁴⁴ Cuando el maestro incluye tres unidades didácticas del dominio de cooperación-oposición debe considerar que las condiciones del manejo del material (con la mano, con el pie o con un implemento), así como el número de integrantes de cada equipo y la forma de distribuir al alumnado pueden alterar la dinámica de relaciones interpersonales.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

marco fundamental para la resolución de conflictos generados por las interacciones interpersonales (Segundo nivel de intervención del Plan de Convivencia).

	UD2					UD7		
--	-----	--	--	--	--	-----	--	--

El programa de oposición, asociado a la competición, implica una confrontación de intereses que genera conductas agresivas (Collard, 2004; Dugas, 2008; Roche, 2005). El currículum de secundaria le otorga una importancia menor al aparecer específicamente cada dos años (LOE 2/2006). Creemos que el maestro debe incorporar una unidad basada en el programa de oposición que ayude al alumno a controlar su agresividad (reacción visceral ante situaciones límites por miedo; Collard, 2005) y otra unidad en la que el alumno profundice en las relaciones más íntimas en situaciones de rivalidad (duelos con contacto corporal). Ambas colaborarán en el desarrollo del segundo nivel de intervención del Plan de Convivencia sobre resolución de conflictos.

				UD 5			UD 8	
--	--	--	--	------	--	--	------	--

2.3. ROL DE MAESTRO EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La tercera recomendación se refiere al rol adoptado por el maestro en su intervención docente. Aconsejamos que el maestro de EF preocupado por la educación de las relaciones interpersonales, asuma un rol de investigador en acción para ajustarse a un fenómeno social cambiante. Para ello, se requiere una buena dosis de entrega y curiosidad por mejorar su intervención para conseguir los efectos esperados, sobre la dinámica del grupo y la personalidad de cada alumno, con los recursos disponibles.

A lo largo de la intervención el maestro acostumbra a buscar una armonía entre lo que pretende educar (efectos perseguidos) y el tipo de intervención a realizar. La concreción de los objetivos y competencias a conseguir, exigen la realización de un análisis previo de las condiciones de partida, a partir de un instrumento de observación adecuado.

2.4. EL CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO.

Recomendamos que el maestro utilice el cuestionario sociométrico abreviado porque le facilita la identificación de la dinámica de relaciones del grupo-clase. Somos conscientes de la limitación del tiempo de docencia en el área de EF. Debido a ello, aconsejamos este formato de cuestionario sociométrico dado que garantiza una mayor brevedad posible (se puede realizar entre clase y clase), resulta fácil de utilizar y abrevia el tiempo de análisis de los resultados.

La importancia del cuestionario no reside en el período del pasaje si no en su mayor fiabilidad y aplicabilidad de los resultados. Una vez realizado el cuestionario cuando el alumno entrega el papel el maestro puede confirmar la validez de las respuestas del cuestionario de un solo vistazo. Una vez recogidos los datos el análisis de los mismos permite obtener una idea clara de la dinámica del grupo de clase en menos de una hora, pudiendo adaptar los objetivos y las tareas en las próximas intervenciones.

El pasaje del cuestionario demanda un clima de clase adecuado, un rigor en el proceso, y sobre todo, una revisión rápida del cuestionario para confirmar la validez de los datos. A posteriori, el maestro precisa realizar un primer análisis superficial durante el mismo día para poder ajustar la dinámica de clase a las tareas de la próxima sesión. Este análisis implica el traslado de los datos de elección y rechazo real en una sociomatrix y la representación gráfica de las díadas recíprocas. Más adelante, en las posteriores sesiones, el maestro ahondará en el estudio de la dinámica del grupo analizando otros aspectos como la percepción de la elección y el rechazo, la dinámica del grupo-clase y la atención a la diversidad, con el fin de ajustar su intervención.

2.5. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La última recomendación se centra en la atención a la diversidad. La normativa educativa no menciona en ningún momento la diversidad que se genera en las relaciones interpersonales. Debido a ello, consideramos de gran necesidad atender a los alumnos que están en riesgo claro de desajuste psicosocial. Numerosas investigaciones han

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

corroborado que algunos alumnos con riesgo de exclusión, ignorados, rechazados o controvertidos producen conductas agresivas que comportan un deterioro del clima de clase. Aparentemente, los alumnos populares y normales no pertenecen al grupo de riesgo, sin embargo, la variabilidad de las relaciones interpersonales nos alertan al respecto, siendo preciso dedicarles algún momento de atención.

En ocasiones, la falta de un compañero adecuado, en otras, la desmotivación por la competición, la no presencia del compañero, el bloqueo por una incapacidad puntual... desencadena una serie de conflictos, que el cambio de algún rasgo propio de la tarea, la variación en la distribución del alumnado o el estilo de liderazgo ejercido por el maestro pueden resolverlo si se presta la atención adecuada.

3. LA TRANSFORMACIÓN DE LAS TAREAS MOTRICES COMO RECURSO DIDÁCTICO

El presente estudio ha supuesto para el investigador un cambio en el enfoque de la intervención docente. En la actualidad, con independencia de los objetivos y de las competencias programadas, consideramos que el maestro debe ir provisto de un gran número de recursos didácticos para afrontar los continuos conflictos generados por las relaciones interpersonales. Estos recursos didácticos hacen referencia tanto a la transformación de la lógica interna de las tareas como de la lógica externa de las mismas.

En cuanto a la lógica interna, el maestro puede educar las relaciones interpersonales a través de la transformación de la relación con los demás (interacción cuerpo a cuerpo o interacción a través de objetos; tipo de interacción motriz; los cambios de roles sociomotores), la relación con el espacio (zonas, espacio individual de interacción, distancia de enfrentamiento, cuerpo como espacio a alcanzar,...), relación con el tiempo (presencia o ausencia de competición –sistema de puntuación-, orden de participación), y relación con el material (sin o con material; para compartir, manipular o intercambiar).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

En cuanto a la lógica externa, el maestro puede educar las relaciones interpersonales mediante la modificación de la distribución de los alumnos en función del género, la procedencia cultural, la competencia motriz, el estatus social, la afinidad...

Recordamos que la mínima modificación de cualquier variable de la lógica interna o de la lógica externa puede generar una transformación en las relaciones interpersonales. La dinámica de los grupos-clase contiene indicadores clave que demandan una intervención urgente. Entre otros podemos destacar los siguientes extraídos de la experiencia de este estudio: un alumno no participa porque no le gusta el compañero de juego; un chico y una chica no quieren acercarse en una tarea en la que es obligado el contacto corporal; un alumno siempre pierde y otro siempre gana; varios alumnos quieren el mismo material; varios alumnos discuten por detentar un rol privilegiado; un alumno se salta un orden de intervención; un alumno incumple las reglas; un alumno no tiene capacidad o habilidad para realizar la tarea en las mismas condiciones que los demás; un alumno se enfada porque su amigo se va a jugar con otro...

VII. LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

1. LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN.

El horario de dedicación docente del maestro de EF condiciona el número de grupos de clase que pueden servir como muestra de la investigación. Así, conviene recordar que algunos alumnos realizan actividades con algunos compañeros de clase durante el patio o en otros momentos fuera del aula de EF; y que los alumnos pueden ausentarse por diversas razones (enfermedad, visita al médico, concursos, espectáculos, torneos...). En este sentido, también se deben considerar las interferencias sobre el desarrollo de las sesiones o pasaje del cuestionario sociométrico procedentes de actividades escolares como excursiones, trabajos interniveles, preparación de espectáculos...

Desde el punto de vista metodológico, se podía haber utilizado algún tipo de metodología mixta (*Andueza, Castañer, & Camerino, 2011; Camerino, Castañer & Anguera, 2012*), empleando otros instrumentos que permitieran combinar los datos cualitativos (diarios de campo, entrevistas, otros cuestionarios...) con los cuantitativos (análisis estadístico inferencial, análisis categorial,...), si bien la elevada implicación horaria nos desaconsejó su implementación al valorar su incompatibilidad con la labor del maestro.

2. PERSPECTIVAS DE FUTURO

Para poder profundizar en el objeto de estudio planteado en esta investigación se sugieren las siguientes acciones a realizar en un futuro próximo:

1. Desde el punto de vista metodológico:
 - 1.1. Participantes: Replicar el estudio con otros grupos de participantes (de educación primaria y también de educación secundaria).
 - 1.2. Validar un instrumento de observación sociométrico basado en estudios de otros autores (Oboeuf, Collard, & Gérard, 2008) aplicado a sesiones de diferentes dominios de acción motriz. La sesión de clase servirá como laboratorio de las relaciones sociales (Parlebas, 2001), y el instrumento ayudará a evaluar la competencia social del alumno.
 - 1.3. Uso de métodos mixtos: sería aconsejable incorporar nuevos instrumentos y procedimientos de registro de los datos correspondientes a las relaciones interpersonales. Además del cuestionario sociométrico se podría emplear otros instrumentos como la observación sistemática, las entrevistas a los alumnos o el diario de campo del maestro y de los alumnos. Esto permitiría realizar una complementación metodológica en el registro y análisis de datos cuantitativos y cualitativos (uso de métodos mixtos, Camerino, Castañer & Anguera, 2012)
 - 1.4. Análisis estadístico de los datos: esta investigación se ha realizado siguiendo el enfoque que algunos autores denominan (Hot sociometry; Parlebas, 1992), es decir, se ha seguido un tratamiento estadístico descriptivo, dado que se trataba de un estudio de casos con un número reducido de participantes. Este enfoque se podría complementar realizando un análisis estadístico inferencial (Cold sociometry; Parlebas, 1992) con el objeto de identificar los efectos de las variables independientes sobre las

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

diferentes dimensiones de las relaciones interpersonales.

2. Realizar estudios en los que se pueda relacionar la vivencia emocional con otras variables de relaciones interpersonales, profundizando en la línea de investigación en la que está trabajando el Grupo de Investigación en Juegos Deportivos (GREJE) del INEFC de la Universidad de Lleida.
3. Elaboración de materiales y recursos para el colectivo docente de EF.
 - 3.1. Diseñar un marco general para la confección y secuenciación de las programaciones anuales dirigidas a la educación de las relaciones interpersonales, en las diferentes etapas educativas (infantil, primaria, secundaria y bachillerato).
 - 3.2. Desarrollar cuatro unidades bajo un formato de investigación-acción ajustable a cada dominio para que el maestro de EF pueda llevarlo a lo largo de la programación.
 - 3.2.1. La primera unidad didáctica que atiende al dominio psicomotor, *Nos conocemos*, tratará de reducir los conflictos, dentro de un marco de competencia motriz, superación personal y respeto a las diferencias.
 - 3.2.2. La segunda unidad didáctica basada en el dominio de cooperación, *Nuestro proyecto común –ayudamos–*, deberá sentar las bases del trabajo en equipo, en el marco de la expresión corporal, el espectáculo colectivo y la ayuda mutua.
 - 3.2.3. La tercera unidad didáctica orientada hacia el dominio de cooperación-oposición, *Elaboramos estrategias*, velará por el respeto a los roles designados, en el marco de la táctica o estrategia colectiva, las normas de pertenencia al grupo y el pacto.
 - 3.2.4. La cuarta unidad didáctica guiada por la oposición, *Respetando al*

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

rival, servirá para tratar con respeto a los rivales con intereses contrarios a los nuestros. La convivencia exigirá aprender a controlar las emociones ante situaciones de éxito (saber ganar) o fracaso (saber perder).

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Acosta, J. M. (2011). *Dirigir: Liderar, motivar, comunicar, delegar, dirigir reuniones*. Madrid: ESIC Editorial (4ªEd.)
- Aiello, J. R., DeRisi, D. T., Epstein, Y. M., & Karlin, R. A. (1977). Crowding and the role of interpersonal distance preference. *Sociometry*, 40(3), 271-282.
- Alexander, K.L. (2001). *Prosocial behavior of adolescent in work and family life: Empathy and conflict resolution strategies with parents and peers*. Dissertation Abstracts International section A: Humanities and Social Sciences, 61(8A), 3367.
- Alfaro, É. (2004). El talento psicomotor y las mujeres en el deporte de alta competición. *Revista de educación*, 335, 127-151.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre., D., & Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 250-265.
- Alonso Roque, J.I.; López de Sosoaga, A.; Segado, F. & Argudo, F.M. (2010). Análisis de las situaciones motrices lúdicas en eventos recreativos populares. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 10(39), 483-501. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista39/artbanalisis178.htm>
- Alonso, J.I., Lavega, P. & Reche, F. (2012). Análisis de la vivencia emocional desde la perspectiva de género en juegos deportivos de cooperación con oposición en alumnos de Bachillerato. En I. Martínez, R. Cayero & J. Calleja (Coord.). *Investigación e innovación en el deporte* (pp. 161-169). Barcelona: Paidotribo.
- Alonso, J.I., Gea, G., & Yuste, J.L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108. doi:

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179461>

- Alsaker, F. D. & Olweus, D. (1992). Parental relationships, peer relationships, and the development of depressive tendencies in adolescence. Paper presented at the *biennial meeting of the Society for Research on Adolescence*, Washington, DC
- Alvariñas, M., Fernández, M.A. & López, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 113-122. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Alves, P. (2004). Sociometric status and school achievement in a children group of elementary school. *Psicologia Educaçao Cultura*, 8(1), 235-248.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Ander-Egg, E. (1995). Sociometría. En E. Ander-Egg (Ed.) *Técnicas de Investigación Social* (pp. 311-326). Buenos Aires: Lumen (24ª Ed.)
- Anderson, A., Hamilton, R., & Hattie, J. (2004). Classroom climate and motivated behavior in secondary schools. *Learning Environments Research*, 7, 211-225.
- Andrés, S. & Barrios, A. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación* 20(1) 205-227.
- Andueza, J. A., Castañer, M., & Camerino, O. (2011). Detección de patrones de interacción y cohesión de grupo-clase en educación física. *Tándem: Didáctica de la educación física* 35,75-83.
- Andueza, J.A., & Fillat, A. (1995). Las acciones colaborativas en la deficiencia psíquica. *Actas del II Congreso de las Ciencias del Deporte, la educación física y la recreación*, Inefc- Lleida, Lleida, 1995, (pp. 429-436).
- Anguera, M. T. (2005). Microanalysis of T-patterns. Analysis of symmetry/asymmetry in social interaction. En L. Anolli, S. Duncan, M. Magnusson & G. Riva (Eds.), *The hidden structure of social interaction. From Genomics to Culture Patterns* (pp. 51-70). Amsterdam: IOS Press. Recuperado de

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

http://www.vepsy.com/communication/book6/I_03_Anguera.pdf

- Anguera, M. T., Camerino, O., & Castañer, M. (2012). *Mixed methods procedures and designs for research on sport, physical education and dance. Mixed Methods Research in the Movement Sciences: Case studies in sport, physical education and dance*, 3-27.
- Anzieu, D., & Martin, J. (1971). *La dinámica de los pequeños grupos*. Barcelona: Kapelusz.
- Aquesolo, J. A., & Beyer, E. (1992). *Diccionario de las Ciencias del Deporte*. Málaga: Unisport.
- Araujo, P. C., Jaqueira, A. R. F., Gonçalves, J. C., Lavega, P., Filella, G., & Rodríguez, M. D. (2011). Expression of emotions in games belonging to the psychomotor domain: perspectives of gender. En I. Jirásek, J. Kosiewicz, & Roberson (Eds.), *Sport and Physical Culture in the Mirror of the Social Sciences* (pp. 174-181). Olomouc República Checa. Recuperado de <http://www.issss2011.upol.cz/>
- Aritzeta, A., & Balluerka, N. (2006). Cooperation, competition and goal interdependence in work teams: A multilevel approach. *Psicothema*, 18(4), pp.757-765. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2135972>
- Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona. Labor.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). Alumnos magrebíes en las aulas: analizar y comprender el presente para transformar y mejorar el mañana. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 6(3), 63-82.
- Arruga, A. (1983). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.
- Arruga, A. (1989). *Dinámica socioevolutiva. Educación y sociometría*. Barcelona: Herder.
- Asher, S. R., & Coie, J. (1990). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Asher, S. R., & Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22(4), 444-449. doi: 10.1037/0012-1649.22.4.444
- Asher, S. R., & Parker, J. G. (1989). Significance of peer relationship problems in childhood. En B. H. Schneider, G. Attili, J.Nadel, & R. P. Weissberg (Ed.), *Social Competence in Developmental Perspective* (pp. 5-13). Dordrecht: Kluwer.
- Asher, S.R. & Rose, A. J. (1997). Promoting children's social-emocional adjustment with peers. In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 196- 224). New York: Basic Books.
- Ashley, M. (1992). The validity of sociometric status. *Educational Research*, 34(2), 149-154.
- Asrum, E. & Weddington (2006). Alternative sport programmes and social inclusion in Norway. *European physical education review* 12(3), 251–271. doi:10.1177/1356336X06069273

B

- Bastiaan, M., Boekaerts, M., Vedder, P., & Fortuny, J. (2008). The impact of a cooperative learning experience on pupils' popularity, non-cooperativeness, and interethnic bias in multiethnic elementary schools. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 28:2, 211-221. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/01443410701491916>
- Badia J. (2009). El Projecte de convivència del Departament d'Educació. *Educar*, 43, 131-135.
- Báez, B. & Jiménez, E. (1994). Contexto escolar y comportamiento social, En M.J. Rodrigo, (Ed.) *Contexto y desarrollo social*, (pp. 189-222). Madrid: Síntesis.
- Baena, A. & Ruiz, P.J. (2009). Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en especial en educación física. *Aula Abierta* 37(2), 111-122.
- Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- social inclusion. *Educational Review*, 57(1), 71-90.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401. doi: 10.1111/j1746-1561.2006.00132.x
- Bailey, R; Armour, K; Kirk, D; Jess, M; Pickup, I; Sandford, R; & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review, *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27, doi: 10.1080/02671520701809817
- Bales, R. F. (1950). *Interaction process analysis: A method for the study of small groups*. Chicago: University of Chicago Press.
- Banny, A. M., Heilbron, N., Ames, A., & Prinstein, M. J. (2011). Relational Benefits of Relational Aggression: Adaptive and Maladaptive Associations With Adolescent Friendship Quality. *Developmental psychology*, 47(4), 1153-1166.
- Bany, M., & Johnson, L. (1965). *La dinámica del grupo en la educación*. México: Aguilar.
- Bantulà J. (1998). *Juegos motrices cooperativos*. Barcelona: Paidotribo.
- Barandiarán, J. M., & Manterola, A. (1993). *Juegos infantiles en Vasconia*. Bilbao: Labayru Ikastegia.
- Barba, J.J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la Escuela Rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 14-18.
- Barrio del, C. A., Almeida, A. A, Van der Meulen, K.; Barrios, A. & Gutiérrez, H.(2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 63-78.
- Barrio del, C., Martín, E., Almeida, A, & Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico.

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Infancia y Aprendizaje, 26(1), 9-24.

- Barrio del, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., & Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 25-47.
- Barsade, S. G., Ward, A. J., Turner, J. D., & Sonnenfeld, J. A. (2000). To your heart's content: A model of affective diversity in top management teams. *Administrative Science Quarterly*, 45(4), 802-836.
- BarTal, D., Raviv, A., & Goldberg, M. (1982). Helping behavior among preschool children: An observational study. *Child development*, 53(2), 396-402.
- Bass, B. M. (1991). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bastin, G. (1965). *Los test sociométricos*. Buenos Aires. Argentina: Kapelusz. Recuperado de <http://orton.catie.ac.cr/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=EARTH.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mn=006746>
- Beal, D. J., Cohen, R. R., Burke, M. J., & McLendon, C. L. (2003). Cohesion and performance in groups: A meta-analytic clarification of construct relations. *Journal of Applied Psychology*, 88, 989-1004.
- Benenson, J. F. & A. Christakos (2003). The greater fragility of females' versus males' closest same-sex friendships. *Child Development* 74, 1123-1129.
- Berg, P., & Lahelma, E. (2010). Gendering processes in the field of physical education. *Gender and education*, 22(1), 31-46. doi:10.1080/09540250902748184
- Berndt, T. J., & Hoyle, S. G. (1985). Stability and change in childhood and adolescent friendships. *Developmental psychology*, 21(6), 1007-1015.
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2007). Developmental intergroup theory: Explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 162-166. doi:10.1111/j.1467-8721.2007.00496.x.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bjerstedt, A. (1943). Sociometric relations in Elementary School Classes. *Sociometry*, 18(2) 147-152. <http://links.jstor.org/sici?sici=0038-0431%28195505%2918%3A2%3C147%3ASRIESC%3E2.0.CO%3B2-T>
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive behavior*, 18(2), 117-127.
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence– empathy– aggression? *Aggressive Violent Behavior* 5, 191–200.
- Blández, J., Fernández, E., & Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. [Gender stereotypes, physical activity and school: The perspective of the students]. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2(11), 1–21.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R., & Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Bolaños, L.M., & Jiménez, R. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de investigación educativa* 25(1), 77-95.
- Bordes, P. (2000). *L'organisation de la classe d'éducation physique. Modalités de regroupement, relations interpersonnelles et progrès des élèves* (Tesis doctoral inédita). Université de Paris V.
- Bordes, P. (2002). Les regroupements d'élèves en classe d'éducation physique. *EPS: Revue Education Physique et Sport*, 298, 39-42.
- Bordes, P. (2005). Influence des modalités de regroupement des élèves sur leurs progrès moteurs. Étude quasi expérimentale en situation d'enseignement. *Carrefours de*

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

l'Education, 20, 3-11.

- Borgatta, E.F. (1954) Analysis of social interaction and sociometric perception. *sociometry*, Vol. 17(1), 7-32. Recuperado de URL:<http://links.jstor.org/sici?sici=0038-0431%28195402%2917%3A1%3C7%3AAOSIAS%3E2.0.CO%3B2-V>
- Bracht, V. (1996). *Educación física y aprendizaje social*. Argentina-córdoba: Vélez Sársfield. Traducción González. F.
- Briones, E. & Taberero, C. (2005). Formación cooperativa en grupos heterogéneos. *Psicothema*, 17(3), 396-403.
- Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 127-141.
- Buendía, L. (1994). *Análisis de la investigación educativa*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Buendía, L. (1996). Las ayudas del profesor en el aprendizaje cooperativo y su influencia en la evaluación criterial. *Revista de Investigación Educativa*, 14(2),95-120.
- Bugeda, J. (1974). *Manual de técnicas de investigación social*. Madrid: I.E.P.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child development*, 61(4), 1101-1111.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child development*, 61(4), 1111-1113.
- Bukowski, W. M., & Newcomb, A. F. (1984). Stability and determinants of sociometric status and friendship choice: A longitudinal perspective. *Developmental Psychology*, 20(5), 941-952. doi:10.1037/0012-1649.20.5.941
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hartup, W. W. (Eds.) (1996). *The Company They Keep: Friendship in Childhood and Adolescence*. New York: Cambridge

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

University Press.

Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hoza, B. (1987). *Friendship conceptions among early adolescents: A longitudinal study of stability and change. The Journal of Early Adolescence, 7*(2), 143-152.

Bukowski, W. M., Pizzamiglio, M. T., Newcomb, A. F., & Hoza, B. (1996). Popularity as an affordance for friendship: The link between group and dyadic experience. *Social Development, 5*, 189-202. doi: 10.1111/j.1467-9507.1996.tb00080.x

C

Cabrera, F.A. (2007). Elaboración y evaluación de programas de educación para la ciudadanía. *Bordón, 59*, 375-398.

Calahorra, F., Lara, A. J. & Torres-Luque, G. (2010). Competencias básicas en educación física: identificación y desarrollo. *Arte y Movimiento, 2*, 31-39.

Camacho, A. S. (2003). La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la educación física. *Revista de educación, (331)*, 577-613.

Camerino, O. (1999). Estudio de la interacción en un grupo de practicantes de actividad física. En M.T. Anguera (Ed.). *Observación en deporte y conducta cinésicomotriz: aplicaciones. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.* (pp. 129-160). Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=836424>

Camerino, O., & Andueza, J.A. (1996). La influencia de las actividades recreativas en la cohesión grupal, aproximación a un estudio sociométrico. Actas del *III Congreso nacional de educación física de facultades de educación y XIV de escuelas universitarias de magisterio*. Guadalajara 26 al 29 de junio, 1996, Universidad de Alcalá, (pp.607-616).

Camerino, O., Castañer, M., & Anguera, T. M. (Eds.). (2012). *Mixed methods research in the movement sciences: Case studies in sport, physical education and dance* (Vol. 5). Routledge.

Campbell, D. T., & Stanley, J. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en*

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

la investigación social. Experimental and quasi-experimental designs for research. Buenos Aires. Argentina: Amorrortu. Recuperado a partir de <http://orton.catie.ac.cr/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=AGRINER.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=000783>

- Campo, A., Fernández, A., & Grisaleña, J. (2006) La convivencia en los centros de secundaria: Un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación, 18*, 121-145.
- Caride J.A. (2007). Derechos humanos y políticas educativas. *Bordón 59*(2-3), 313-334.
- Carless, S. A., & DePaola, C. (2000). The measurement of cohesion in work teams. *Small Group Research, 31*, 71-88.
- Carlson, J.M. (1999). Cooperative games: A pathway to improving health. *Professional School Counseling, 2*(3), 230-236.
- Carmona, M. G., El Homrani, M., & Torres, J. M. T. (2012). La hiperactividad en el aula. *Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad, 2*(1), 58.
- Carpendale, J. I. (2000). Kohlberg and Piaget on stages and moral reasoning. *Developmental Review, 20*(2), 181-205.
- Carron, A.V., & Brawley, L.R. (2000). Cohesion. Conceptual and measurement issues. *Small Group Research, 31*, 89-106.
- Carron, A.V., Brawley, R.L., y Widmeyer, W.N. (1998). The measurement of cohesiveness in sport groups. En J.L. Duda (Ed.): *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 213-226). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Cartwright, D. (1968). Naturaleza de la cohesión de grupo. En D. Cartwright & A. Zander (Eds). *Dinámica de grupos. Investigación y teoría* (pp. 108-128). México D. F: Trillas.
- Cartwright, D., & Zander, A. (1999). *Dinámica de grupos. Investigación y teoría* (16ª

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- reimpresión). México D. F: Trillas.
- Casas, F. (1989). *Técnicas de investigación social: los indicadores sociales y psicosociales*. Barcelona. PPU.
- Casamichana, D. & Castellano, J. (2009). Análisis de los diferentes espacios individuales de interacción y los efectos en las conductas motrices de los jugadores: Aplicaciones al entrenamiento en Fútbol. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 23, 143-167.
- Casanova, M. A. (1982). *La Sociometría: sus aplicaciones educativas*. Madrid: Anaya.
- Cascón, P., & Beristáin, C. M. (2000). *La alternativa del juego I y II. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid: Los libros de la catarata EDUPAZ.
- Casey, A. Dyson, B & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: focusing beyond myself through cooperative learning, *Educational Action Research*, 17(3), 407-423 <http://dx.doi.org/10.1080/09650790903093508>
- Cassidy, J. & Asher, S.R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365.
- Castañer, M; Trigo, E. (1995). *Globalidad e interdisciplina curricular en la enseñanza primaria. Propuestas teórico-prácticas*. Zaragoza: Inde.
- Castellà, J. M., Comelles, S., Cros, A., & Vilà, M. (2006). “Yo te respeto, tú me respetas”. Estrategias discursivas e imagen social en la relación comunicativa en el aula. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 31-49.
- Castellano, J. (2009). Conocer el pasado del fútbol para cambiar su futuro. *Revista Acción motriz*, 2,37-50.
- Castillo, I., Balaguer, I. & Duda, J. L. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14(2), 280 – 287.
- Castillo del, O. (2009). *Evaluación de los factores psicosociales y didácticos relacionados con la equidad de género en educación física*. [Assessment of psychosocial and didactic factors related to gender equity in physical education]. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla. Recuperado de

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

<http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/935/evaluacion-de-los-factores-psicosociales-y-didacticos-relacionados-con-la-equidad-de-genero-en-educacion-fisica>.

- Castillo del, O. Romero, S, González, T. & Campos, M. C. (2012). Gender Equity in physical education: The use of information. *Sex roles*, 67(1-2), 108-121.
- Castillo del, Ó., Campos, M.C. & Ries, F. (2013). Gender equality in Physical Education from the perspective of Achievement Goal Theory. *Journal of Sport and Health Research*. 5(1), 57-70.
- Cava, M.J. & Musitu, G. (1999). Percepción del profesor y estatus sociométrico en el grupo de iguales. *Informació Psicològica*, 71, 60-65.
- Cava, M. J., & Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 10(18), 297-314.
- Cava, M. J. & Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (2), 297-311.
- Cava, M^a. J. & Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J.; Musitu, G. & Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Cecchini, J. A. & Peña, J. V. (2005). Estudio experimental de las repercusiones del clima motivacional sobre la orientación de meta, la motivación intrínseca y los comportamientos disruptivos en las clases de Educación Física. *Bordón. Sociedad española de pedagogía*, 57(5), 597-608.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M. & Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16(1), 104 – 109.

Educación las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26,137-144.
- Cerezo, F. & Sánchez, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, 31(2),173-181.
- Cervantes, C.M.; Cohen, R.; Hersman, B.L. & Barrett, T. (2007). Incorporating PACER into an inclusive basketball unit. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 78(7), 45-50.
- Cheek, J. M., & Buss, A. H. (1981). Shyness and sociability. *Journal of personality and social psychology*, 41(2), 330-339. doi:10.1037/0022-3514.41.2.330
- Chen, E., & Rao, N. (2011). Gender socialization in Chinese kindergartens: Teachers' contributions. *Sex Roles*, 64,103–116. doi:10.1007/s11199-010-9873-4
- Chen, X., Liu, M., Rubin, K. H., Cen, G., Gao, X. & Li, D. (2002). Sociability and prosocial orientation as predictors of youth adjustment: A seven-year longitudinal study in a Chinese sample. *International Journal of Behavioral Development*, 26,128-136.
- Chorney, D. B. (2006). *Social status and behavioral observations of children exhibiting comorbid anxiety y ADHD symptoms*. West Virginia University. Recuperado de https://eidr.wvu.edu/files/4463/Chorney_Daniel_thesis.pdf
- Cillessen, A. H. (2008). Peer rejection: Developmental and contextual variations. Conferencia presentada en las *III Jornadas Internacionales sobre “Rechazo entre iguales: Acoso grupal permanente”*. Organizadas por el grupo GREI. Castellón del 11 al 12 de Diciembre.
- Cillessen, A. H. & Bukowski, W. M. (2000a). Conceptualizing and measuring peer acceptance and rejection. In A. H. N. Cillessen & W. M. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer*

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- system* (pp. 3-10). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc
- Cillessen, A. H. & Bukowski, W. M. (2000b). Stability of sociometric categories. In A. H. N. Cillessen & W. M. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp. 75-93). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Cillessen, A. H., Bukowski, W. M., & Haselager, G. J. (2000). Stability of sociometric categories. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (88), 75-93.
- Cillessen, A.H., & Rose, A.J. (2005). Understanding Popularity in the Peer System. *Current Directions in Psychological Science* , 14(2),102-105.
- Cillessen, A. H., Terry, R., Coie, J. D., & Lochman, J. E. (1992). Accuracy of teacher-identification of children's sociometric status positions. In J. B. Kupersmidt (Ed.), *Multiple sources of information on children's peer relationships*. Conference on Human Development, Atlanta, GA.
- Cillessen, A. H., Van Ijzendoorn, H. W. Van Lieshout, C. F., & Hartup, W. W. (1992). Heterogeneity among peer rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development*, 63, 893-905. doi: 10.2307/1131241
- Claes, M. (1992). Friendship and personal adjustment in adolescence *Journal of adolescent*, 15, 39-55.
- Claes, M. & Poirier, L. (1993). Caractéristiques et fonctions des relations d'amitié a l'adolescence. *Psychiatrie de l'enfant*, XXXVI, 289-308.
- Clemente, M. (1989) El test sociométrico aplicado al aula, En C.Huici Casal (Ed.) *Estructura y procesos de grupo*, tomo 2, (pp. 313-361). Madrid: UNED.
- Coie, J. D. (1985). Fitting social skills intervention to the target group. In B.H. Schneider, K. H. Rubin, & J. E. Ledingham (Eds). *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 141-156) New York: Springer-Verlag.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behaviour. In W. Damon, & N. Eisenberg, *Handbook of child psychology, Vol 3: Social, emotional and personality development* (pp.. 779-862). New York: Wiley.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983, julio). Continuities and Changes in Children's Social Status: A Five-Year Longitudinal Study. *Merrill-Palmer Quarterly* 29(3), 261-282. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/23086262>
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570. doi:10.1037/0012-1649.18.4.557
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S.R. Asher & J. D. Coie (Eds). *Peer rejection in childhood*, (pp.17-59) Cambridge: Cambridge Studies.
- Coie, J. D. & Krehbiel, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. *Child Development*, 55, 1465-1478.
- Coie, J. D., & Kupersmidt, J.B (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child development*, 54, 1400-1416. doi: 10.2307/1129803
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 27, 119-138.
- Coll, C. y Colomina, R. (1991). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación* (pp.335-352). Madrid: Alianza.
- Collard, L. (2005). Conflits et prises de risque en EPS. *Carrefours de l'éducation*, 20(2), 13-26. doi:10.3917/cdle.020.0013
- Collard, L. (2005). Quels transferts entre gymnastique et natation? *Revista EPS*, 314, 11-14.
- Collard, L & Dugas, É. (2008). Comment des sportifs jouent une adaptation du dilemme des prisonniers? *Staps*, 1(79), 39-48. doi: 10.3917/sta.079.0039
- Collins, W.A. & Repinski, D.J. (1994). Relationships during adolescence: continuity and change in interpersonal perspective. En R. Montemayor (Ed.), *Personal relationships during adolescence* (pp. 7-36). California: SAGE publications

Educación las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Collins, K., McAleavy, G., & Adamson, G. (2004). Bullying in schools: a Northern Ireland Study. *Educational Research*, 46, 55-71.
- Contreras, J. M. D. (1997). *Cómo trabajar en grupo: Introducción a la dinámica de grupos*. Madrid: San Pablo.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis for field settings*. Retrieved from 2 de febrero de 2014, a partir de http://scholar.google.es/scholar?cluster=12474378054567405070&hl=es&as_sdt=2005&scioldt=0,5
- Cook, T.D., & Reichardt, CH. (1986), *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación educativa*. Madrid. Morata.
- Cornejo, J.M. (1988). *Técnicas de investigación social. El Análisis de Correspondencias*. Barcelona: PPU. Biblioteca Universitaria de Ciencias Sociales.
- Cornejo, J. M. (2006). El análisis de las interacciones grupales: las aplicaciones SOCIOS. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 37(3), 277-298.
- Cornejo, J. M. (2003, Julio). *Análisis Sociométrico*. Departamento de Psicología Social. Universidad de Barcelona. Recuperado el 13 de Agosto, 2006, de <http://www.ub.es/dppss/lps/docu/asoc.pdf>
- Cornejo, J.M. & González, M^a P. (1990). Nuevos desarrollos de las técnicas sociométricas para el estudio de los grupos. En Doc. Simposio de Técnicas en el estudio del proceso grupal. *III Congreso Nac. de Psicología Social: Santiago de Compostela*, pp. 78-92. <http://www.ub.es/dppss/lps/docu/asoc.pdf>
- Corredor, G. A., Justicia-Arráez, A., Martínez, M. C. P., & Justicia, F. J. (2013). Aprender a convivir. Un programa para la mejora de la competencia social del alumnado de Educación infantil y primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(31), 883-894.
- Cottrell, C. A. & Neuberg, S. L. (2005). Different emotional reactions to different groups: A sociofunctional threat-based approach to "prejudice". *Journal of*

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Personality and Social Psychology, 88, 770-789.

Cowie, H., & Olafsson, R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International*, 21, 79-95.

Cox, A.E., Duncheon, N., & McDavid, L. (2009). Peers and teachers as sources of relatedness perceptions, motivation and affective responses in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80, 765-773.

Criswell, J.H. (1946). Measurement of reciprocation under multiple criteria of choice. *Sociometry* 9, 126-127.

Criswell, J.H., & Jennings, H.H. (1951). A critique of Chapin's Sociometric stars as isolates. *American Journal of Sociology*, 57, 260-264.

Crochík, J. L., Freller, C. C., Lima, M. A., Feffermann, M., Nascimento, R. B., & Casco, R. (2013). Educação inclusiva: escolha e rejeição entre alunos. *Psicologia & Sociedade*, 25(1), 174-184.

Crockett, L. J., Petersen, A. C., Graber, J. A., Schulenberg, J. E., & Ebata, A. (1989). School transitions and adjustment during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 9(3), 181-210.

Cunha, N., & Rodrigues, M. C. (2010). O desenvolvimento de competências psicossociais como fator de proteção ao desenvolvimento infantil. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 1(2), 235-248.

D

Dacen, D.B. & Meyer, W.J. (1974). Técnicas sociométricas. En D.B. Van Dalen & W. J. Meyer (Eds.), *Manual de técnicas de Investigación educacional*, (pp.350-351). Buenos Aires. Paidós.

Davis, J. A. (1968). Statistical analysis of pair relationships: Symmetry, subjective consistency, and reciprocity. *Sociometry* 31, 102-119.

Davis, J. A. (1970). Clustering and hierarchy in interpersonal relations: Testing two theoretical models on 742 sociograms. *American Sociological Review*, 35, 843-

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

852.

Davis, J. A. (1977). Sociometric triads as multi-variate systems. *Journal of Mathematical Sociological*, 5, 41-60.

Davis, J. A., & S. Leinhardt. (1972). The structure of positive interpersonal relations in small groups. In Berger, M.J. Zelditch and B., Anderson (Eds.), *Sociological theories in progress* (p.2). New York: Houghton-Mifflin.

Davis-Gage, D. (2011). *Gender and group leadership: Using the research to improve counseling practice*. Retrieved from http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas11/Article_61.pdf

Davisse, A., (1999). L'EPS et la violence en milieu scolaire. Collectif La violence, l'école, l'EPS, *Dossiers EPS*, 42, 10-19.

Debardieux, E.; & Montoya, Y. (1998). *La violence scolaire: évolution 1995-1998 et premiers effets du plan d'expérimentation de lutte contre la violence en milieu scolaire*. Rapport de recherche. Paris, Ministère de l'Education Nationale, DPD

Debarbieux, E., & Blaya, C. (2006). Clima y violencia escolar: un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.

Deci, E. L. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality & Social Psychology*, 53, 1024-1037.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in. In R. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation*. (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.

Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

Declaración Universal de los Derechos de los Infantes 1959.

Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de las Naciones Unidas 1999.

Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius. (DOGC (5 de agosto de 2010) núm.5686, pp. 61485-61517.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Decreto 142/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación primaria. Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya DOGC (29 de junio de 2007) núm. 4915, pp.21822-21870.

Decreto 279/2006, de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña. DOGC (6 de julio de 2006) núm. 4670, pp.30093-30099.

Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria, 1999-2006*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.

Delaunay, M. (1980). *Conduites sociomotrices, conflits et structures de jeu. Etude experimentale et clinique (Préadolescents de 12-13 ans)*. (Tesis doctoral) Director: M. Gilly, Université de Provence.

Delaunay, M. (1981). *Conduites sociomotrices, conflits et structures de jeu*. Paris: INSEP.

Delors, J. (1996a). *La educación o la utopía necesaria*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación. La educación encierra un tesoro, 13–36. Recuperado de <ftp://intranet.suss.co.cu/Pedagog%C3%ADa/para%20estudiantes%20did%C3%A1ctica/bibliograf%C3%ADa/Bibliograf%C3%ADa/LA%20EDUCACI%C3%93N%20GUARDA%20UN%20TESORO.doc>.

Dendaluce, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 9-32.

Dendaluce, I. (1998). Algunos retos metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 7-24.

Dendaluce, I & col. (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid. Narcea.

Denham, S. A., Bassett, H. Hamada, & Wyatt, T. M. (2010). Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. In A. Kennedy Root &

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- S. Denham (Eds.), *The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues. New directions for child and adolescent development*, (pp. 29–49). San Francisco: Jossey-Bass
- Denham, S.A. & Holt, R.W. (1993). Preschooler's likeability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental psychology*, 29, 271-275.
- Departament d'Educació. (2003). *La convivència en els centres docents d'ensenyament secundari*. Barcelona: Generalitat de Catalunya
- Departament d'Educació. (2007). *La convivència en els centres docents d'educació infantil i primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya
- Departament d'Educació (2009). *Del currículum a les programacions*. Barcelona: Generalitat de Catalunya
- Departament d'Educació. (2009). *Aprendre junts per viure junts. Pla d'acció 2008-2015*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Educació (2010). *Eina de sensibilització per a l'elaboració del projecte de convivència*. Barcelona. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Educació (2010). *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de practiques inclusives*. Barcelona. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Educació (2011). *Projecte de convivència i èxit educatiu*. Barcelona. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Educació (2012). *Projecte de convivència i èxit educatiu*. Barcelona. Generalitat de Catalunya.
- Deutsch, M. (1949a). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Deutsch, M. (1949). An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process. *Human Relations*, 2, 199-232.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven, CT: Yale University Press.

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Devís Devís, M. J. (1994). *Educación física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa*. (Tesis doctoral). Universitat de Valencia, Valencia.
- DeVries, D., & Edwards, K. (1974). Student Teams and learning games: Their effects On cross-race and cross-sex interaction. *Journal of Educational Psychology*, 66, 741-749.
- Díaz Aguado, M.J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: CIDE (Ministerio de Educación y Ciencia).
- Díaz Aguado, M. J.(1996). *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes. Vol I. Fundamentación Psicopedagógica*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. INJUVE_MEC.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002a). A través del método de enseñanza y aprendizaje: Prevenir la exclusión y la violencia a través de la integración escolar. En M.J. Díaz-Aguado (Eds.), *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa, CNICE. Recuperado de http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/1_2.htm
- Díaz-Aguado, M.J. (2002b). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002c). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 55-78.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002d). *Prevenir la violencia contra las mujeres: construyendo la igualdad. Programa para educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Díaz-Aguado, M.J. (2004). Innovaciones educativas para la prevención de la violencia. En M.J. Díaz-Aguado (Ed.), *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Programa de intervención y estudio experimental* (pp. 73-116). Madrid: MTAS / INJUVE.

Educación las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.
- Díaz Aguado, M.J., & Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23(2), 252-259.
- Dion, K.R. (2000). Group cohesion: From «field of forces» to multidimensional construct. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 4, 7-26.
- Dijkstra, J., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2008). Beyond the class norm: Bullying behavior of popular adolescents and its relations to peer acceptance and rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1289-1299.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral Antecedents of Peer Social Status. *Child Development*, 54(6), 1386. doi:10.2307/1129802
- Dodge, K. A., Coie, J.D., & Brakke, N. P. (1982). Behavior patterns of socially rejected and neglected preadolescents: The role of social approach and aggression, *Child Development*, 53, 389-410.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, & G. S., Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analysis. *Child Development*, 61, 1289-1309. doi: 10.2307/1130743
- Dodge, K. A., & Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. In Asher, S. R., & Coie, J. D. (Eds.). (1990). *Peer rejection in childhood* (pp.119-155). New York: Cambridge University Press.
- Dodge, K., & Frame, C. (1982). Social Cognitive bases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, B. S. (1990). *Mechanisms in the cycle of violence*. *Science*, 250, 1678-1683.
- Dodge, K.A., Schlundt, D. C Schocken, I., & Delugach, J. (1983). Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 309-336.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., et al.

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74, 374-393.
- Downing, J. H. (1996). Establishing a Proactive discipline plan in elementary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67, 25-30.
- Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula. Hacia un conocimiento básico para la práctica y política de la formación del profesorado. *Revista de educación*, 277, 29-43.
- Duda, J. J. (1995). Motivación en los escenarios deportivos: Un planteamiento de perspectivas de meta. En G. Roberts (Ed.). *Motivación en el deporte del ejercicio* (pp. 85 – 122). España: Desclée de Brouwer.
- Duda, J. J., Fox, K. R., Biddle, S. J. & Armstrong, N. (1992). Childrens's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Sport Psychology*, 62, 313 –323.
- Duffy, J., Warren, K., & Walsh, M. (2001). Classroom interactions: Gender of teacher, gender of student, and classroom subject. *Sex Roles*, 45,579–593. doi:10.1023/A:1014892408105
- Dugas, É. (1999). *Transfert d'apprentissage dans les situations physomotrice et sociomotrice en fonction de plusieurs modalités pédagogiques*. (Tesis doctoral). París V : René Descartes, París.
- Dugas, É. (2004). *Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS: des logiques de scolarisation plurielles*. *Revue Francaise de Pedagogie*, 5–17. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/10.2307/41202001>
- Dugas, É. (2008). Sport et effets éducatifs à l'école: de la violence à l'agressivité motrice, International. *Journal on Violence and School*, 5, 67-83.
- Dugas, É. (2011). Domaines d'actions et agressivité motrice en education physique. *Scolaire. International Journal of violence and school* 12, 2-25.
- Dugas, É., & Durning, B. (2006). La inteligencia motriz en la escuela. *Educación Física*

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

y *Ciencia*, 8, 81-95. Recuperado a partir de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr136>

Duncan, M. K. & Cohen, R. (1995). Liking within the peer group as a function of children's sociometric status and sex. *Child Study Journal*, 25(4), 265-287.

Duran, D., Giné, C., & Marchesi, A. (2011). *Projecte de convivència I exit educatiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.

Durand, C. (2007). La coprésence en éducation physique et sportive: les effets de quatre modalités relationnelles de pratique adoptées en kayak au cours moyen. *Staps*, 77(3), 29-47. doi: 10.3917/sta.077.0029

During, B. (2005). L'éducation physique, une discipline en progrès? Carrefours de l'Education 2(20), 61-87. doi: 10.3917/cdle.020.0061

Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education* 20, 264-81.

Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education* 22, 69-85.

Dyson, B., L.L. Griffin, & Hastie. (2004).. Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest* 56, 226-40.

Dyson, B., & Grineski, S. (2001). Using cooperative learning structures to achieve quality physical education. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance* 72, 28-31.

Dyson, B., & Rubin. A. (2003). How to implement cooperative learning in your elementary physical education program. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance* 74, 48-55.

E

Ebel, R. L. (1965). *Measuring educational achievement*. Prentice-Hall (Englewood Cliffs, N.J). Recuperado a partir de <http://www.getcited.org/pub/101211645>

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Eceiza, A. Ortiz, M.J. & Apodaca P. (2011). Apego y afiliación: la seguridad del apego y las relaciones entre iguales en la infancia. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2),235-246
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández & M. A. Melero (Eds.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 167-192). Madrid: Siglo XXI.
- Echeita G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychol Bull* 94,100–131.
- Eisenberg, N., & Miller, P.A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychol Bull* 101, 91–119.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, B., Karbon, M., Maszk, P., et al. (1994a). The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy-related responding. *J.Pers. Soc. Psychol.* 66, 776–779.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinuelas, A. (1994b). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Dev.* 65,109–28
- Eisenbraun, K.D. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention *Aggression and Violent. Behavior* 12, 459-469.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elkonin, J. (1985). *Psicología del Juego*. Madrid: Visor.
- Emler, N., & Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Enríquez, L. (1999). El aprendizaje cooperativo: una propuesta de intervención educativa para la atención a la diversidad en niños con retardo en el desarrollo psíquico. En Jiménez, F. (Coord.): *Educación Especial e integración escolar y social en Cuba (I)* (pp. 313-363). Archidona (Málaga): Aljibe.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Epstein, J.L. (1983). Examining theories of adolescent friendship, En J.I. Epstein & J.Karweir (Eds). *Friends in school: Patterns of selection and influence in secondary school*. New York: Academic Press.
- Escámez, J., & Gil Martínez, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- Eshel, Y., Sharabany, R. & Barsade, E. (2003) Reciprocated and unreciprocated dyadic peer preferences and academic achievement of israeli and immigrant students: a longitudinal study. *Journal of Social Psychology, 143* (6). 194.
- Espartero, J., Gutiérrez, C., & Villamón, M. (2005). La aplicación del judo como defensa personal en educación física: aproximación a un marco ético. *Educación Física y Deporte, 24*(1), 91-99.
- Estabrooks, P., Brawley, L. R., Paskevich, D. M., & Carron, A. V. (1999) Advances in group cohesion research in exercise and sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 21*, S14.
- Estell, D., Farmer, Th. W., Cairns, R. B & Cairns, B. D.(2002) Social relations and academic achievement in inner-city early elementary classrooms. *International Journal of Behavioral Development, 26* (6), 518 – 528.
- Estévez, E.; Martínez, B. & Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial, 15*(2), 223-232.
- Estévez, E.; Murgui, S.; Moreno, D. & Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema, 19*, 108-113.
- Etxebeste, J (2001). *Les jeux sportifs, éléments de la socialisation des enfants du Pays Basque*. (Tesis doctoral). UFR de Sciences Humaines et Sociales, Universidad Paris V, Paris.
- Etxebeste, J. (2002) Jokoa y jolasa: dos conceptos vascos para el juego y su aplicación en educación física En Llibre de les actes del V congrés de ciències de l'esport,

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

l'educació física i la recreació. Lleida: INEFC Lleida, 267.-276.

Etxebeste, J. (2006). La educación física y el juego permiten la socialización del sujeto. Reportaje publicado por el diario *El Correo Digital*, Bilbao, 18 de noviembre.

Etxebeste, J. (2009). Juegos deportivos y socialización: el caso de la cultura tradicional vasca. In V. Navarro, & C. Trigueros (coor.) *Investigación y juego motor en España* (pp. 49-76). Lleida: Universitat de Lleida.

Ezzell, M. B. (2009). “Barbie Dolls” on the Pitch: Identity Work, Defensive Othering, and Inequality in Women’s Rugby. *Social Problems*, 56(1), 111-131.

F

Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1992). Young children’s coping with interpersonal anger. *Child Development*, 63, 116-128.

Fabra, M.L. (1992): El trabajo cooperativo: revisión y perspectivas, *Aula de innovación educativa*, 9, 5-12.

Fabra. M.L (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Madrid. Ceac.

Fabra, M.L. (1996). *Ni resignadas ni sumisas. Técnicas de grupo para la socialización asertiva de niñas y chicas*. Barcelona. ICE. Universidad Autónoma.

Farmer, T.W., Irvin, M.J., Leung, M., Hall, C.M., Hutchins, B.C. & McDonough. (2010). Social preference, social prominence, and group membership in late elementary school: hemophilic concentration and peer affiliation configurations. *Social Psychology Education* 13, 271–293.

Faunce, D. & Beegle, J.A. (1948). Cleavages in a relatively homogeneous group of rural youth: an experiment in the use of sociometry in attaining and measuring integration. *Sociometry*, 11(3), 207-216.

Feldman, S.S., & Gowen, L.K. (1998). Conflict negotiation tactics in romantic relationships in high school students. *Youth Adolescence* 27, 691–717

Fernández, E. (1995). *Actividad física y género: representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de educación primaria*. (Tesis doctoral). UNED, Madrid.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Fernández, I. (coord.) (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Cisspraxis.
- Fernández, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. (2006). Una buena práctica. La participación de los alumnos a través de la ayuda. *Cuadernos de Pedagogía*, 359, 105-110.
- Fernández-García, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón* 60(4), 137-150.
- Fernández, E., Aguilar, M. M., & Gutiérrez, M. L. (2002). Educación multicultural: dimensiones actitudinales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), Artículo 14. Recuperado el 1 Febrero, 2009, de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227717396.pdf
- Fernández, I., Villaoslada, E., & Funes, S. (2002). *El conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Fernández Enguita, M., Gaete, J.M., & Terrén, E. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(1) 97-108.
- Fernández Prados, (2000). *Sociología de los Grupos Escolares: Sociometría y Dinámica de Grupos*. Almería: Universidad de Almería.
- Fernandez-Río, J., & Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.
- Festinger, L. (1949). The Analysis of Sociograms Using Matrix Algebra. *Human Relations*, 2, 153-158.
- Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review*, 57, 271-282.
- Festinger, L., Schachter, S., & Back, K. (1950). *Social pressure in informal groups*. New-york: Harper and Brothers.
- Fienberg, S. E., Meyer, M.M., & Wasserman, S. (1985). Statistical analysis of multiple

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- sociometric relations. *Journal of the American Statistical Association*, 80, 51-67.
- Finlinson, A. R., Austin, A. B. & Pfister, R. (2000). Cooperative games and children's positive behaviors. *Early Child Development and Care*, 164, 29-40.
- Fisher, E. P. (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play and Culture*, 5, 159-181.
- Flament, C.L. (1965). *Réseaux de communication et structures de groupes*. Paris. Dunod.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fontecha, M. (2006). *Intervención didáctica desde la perspectiva de género en la formación inicial de un grupo de docentes en educación física*. (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Vitoria.
- Forsyth, E., & Katz, L. (1946). A Matrix Approach to Analysis of Sociometric Data: Preliminary Report. *Sociometry*, 9, 340-347.
- Foster, C.C., & W.J. Horvath. (1971). A study of a large sociogram III, Reciprocal choice probabilities as a measure of social distance. *Behavioral Science*, 16, 429-435.
- Franke, S., & Hymel, S. (1984). *Social anxiety in children: The development of self-report measures*. Paper at the third biennial meeting of the University of Waterloo Conference on Child Development. Waterloo, Ontario, Canadá.
- Fraser, B. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and application. *Learning Environments Research*, 1, 7-33. doi: 10.1080/0022027890210402
- Frederickson, N. L., & Furnhan, A. F. (1998). Use of sociometric techniques to assess the social status of mainstreamed children with learning difficulties. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 124, 381-433.
- French, D. C. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: Aggressive and nonaggressive subtypes. *Child Development*, 59, 976-985.
- Friedkin, N. E. (2004). Social cohesion. *Annual Review of Sociology*, 30, 409-425.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Fuente de la, J., Peralta, J. & Sánchez, M. D. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la educación secundaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 4(9), 171-200.

Fuentes, M. J. (1999). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En F. López, I. Etxebarria, J.M. Fuentes & J.M. Ortiz. (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 151-180). Madrid: Pirámide.

Fukada, H., Fukada, S., & Hicks, J. (1997) The relationship between leadership and sociometric status among preschool children. *The Journal of Genetic Psychology*, 158(4), 481 - 486.

G

Gagnon, S. G. & Nagle, R. J. (2004). Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychology in the Schools*, 41(2), 173-189.

Gallardo, J. A., & Jiménez, M. (1997). Efectos del maltrato y del status sociométrico sobre la adaptación social y afectivo-infantil. *Psicothema*, 9(1), 119-131.

Gallardo, P.P., Bellido, M.J., & Benítez, J. (2011). La convivencia escolar y la violencia en el deporte. *Revista pedagógica Adal*, 23, 7-11.

Galaz, C. (2008). *Las relaciones de cooperación y exclusión entre personas con referentes diversos. Un estudio socioeducativo sobre la alteridad*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

Galtung, J. (1985). *Sobre la Paz*. Barcelona: Fontamara.

Galtung, J. (1987). *Gandhi oggi*. Turin: Abele.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.

Garaigordobil, M. (1992). *Juego cooperativo y socialización en el aula*. Madrid: Seco Olea.

Garaigordobil, M. (1993). Un estudio correlacional de las vinculaciones entre la

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

conducta social con otras variables socio-cognitivas y afectivas del desarrollo infantil. *Revista de Psicología de la Educación*, 4, 49-71.

Garaigordobil, M. (1994). *Diseño y evaluación de un programa lúdico de intervención psicoeducativa con niños de 6-7 años*. (Tesis doctoral) presentada en 1992. Universidad del País Vasco, Bilbao. (Microfichas de Tesis Doctorales).

Garaigordobil, M. (1995). Evaluación de una intervención psicológica en indicadores del desarrollo moral. *Boletín de Psicología*, 49, 69–86. Recuperado de http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/boletin.PDF

Garaigordobil, M. (1996). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. CIDE. Colección Investigación nº 127.

Garaigordobil, M. (1996). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad en niños de 8 a 11 años*. Madrid; Spain: Ministerio de Educación y Cultura.

Garaigordobil, M. (1999). Assessment of a cooperative-creative program on of assertive behavior and self-concept. *Spanish Journal of Psychology*, 2 (1), 3-10.

Garaigordobil, M. (2003a). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide. (Vol. 1)

Garaigordobil, M. (2003b). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide. (Vol. 3)

Garaigordobil, M. (2004a). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide. (Vol. 4)

Garaigordobil, M. (2004b). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16(3), 429–435. Recuperado de <http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/8218>

Garaigordobil, M. (2005a). *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide. (Vol. 2)

Garaigordobil, M. (2005b). *Diseño y evaluación de un programa de intervención*

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia.

Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Colección Investigación nº 160.

Garaigordobil, M. (2005c). Prosocial and creative play: Effects of a program on the verbal and nonverbal intelligence of children aged 10-11 years. *International Journal of Psychology*, 40(3), 176-188.

Garaigordobil, M. (2007). *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide. (Vol. 5)

Garaigordobil, M., (2008). Evaluación de los efectos de un programa de juego cooperativo para niños de 10-11 años en la adaptación social y en la percepción que padres, profesores y compañeros tienen de las conductas prosociales de los niños. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (3), 303-318.

Garaigordobil, M. (2009b). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (2), 217-235.

Garaigordobil, M. (2012). Cooperative conflict-solving during adolescence: Relationships with cognitive behavioural and predictor variables. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2),151-165

Garaigordobil, M., & Berruero, L. (2007). Efectos de un programa de intervención en niños de 5 a 6 años: Evaluación del cambio proactivo en factores conductuales y cognitivos del desarrollo. *SUMMA Psicológica UST 2007*, 4(2), 3-19.

Garaigordobil, M., & Echebarría, A. (1995). Assessment of a peer-helping game program on children's development. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 63-69.

Garaigordobil, M., & Fagoaga, J. M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: evaluación de programas de intervención para la educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid; Spain: Ministerio de Educación.

Recuperado

de

<http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QxuyWt0uu6kC&oi=fnd&pg=PA7>

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

&dq=Garaigordobil,+1992+cooperaci%C3%B3n+,+interdependencia,+confianza+mutua+y+amistad&ots=Ew8yI7xc5u&sig=iMvrPh4VcWtFDCPUZAf95eEC3_Q#v=onepage&q&f=false

Garaigordobil, M. & García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años [Empathy in children aged 10 to 12 years]. *Psicothema*, 18(2), 180-186.

Garaigordobil, M., Maganto, C., & Echeberría, J. (1996). Effects of a cooperative game program on socio-affective relationships and group cooperation capacity. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(2), 140-151.

García-Bacete, F. J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 437-451.

García-Bacete, F. J. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(1-2), 25-46.

García-Bacete, F. J. (2008). Identificación de subtipos sociométricos en niños y niñas de 6 a 11 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 209-222.

García Bacete, F.J. (2009). Formación inicial del profesorado y de los psicopedagogos en educación de la convivencia. *Educación* 43, 43-60.

García-Bacete, F. J., García, D. & Sureda, I. (2005). Los motivos de aceptación entre iguales: Un intento de categorización y de establecer diferencias entre género. En I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, I. Ruíz & J. A. del Barrio (Eds.), *Aportaciones psicológicas y mundo actual dando respuestas* (pp. 269-279). Badajoz: Psicoex.

García-Bacete, F. J., González, J., Monjas, I., & Sureda, I. (2008). Aplicaciones educativas del Sociomet: Un software que utiliza los datos del cuestionario sociométrico. Póster presentado en el *V Congreso Internacional de Psicología y Educación: Los Retos del Futuro*. Celebrado en Oviedo del 23 al 25 de Abril.

García-Bacete, F. J., Lara, A., & Monjas, I. (2005). ¿Por qué los niños no quieren jugar

Educación las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- con otros niños? Un análisis exploratorio de los motivos de rechazo entre iguales. En I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, I. Ruíz & J. A. del Barrio (Eds.), *Aportaciones psicológicas y mundo actual dando respuestas* (pp. 257-268). Badajoz: Psicoex.
- García-Bacete, F. J., Musitu, G., & García, M. (1990). El perfil ecológico del alumno rechazado en EGB. *Actas del III Congreso de Psicología Social* (pp. 324-344). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- García-Bacete, F. J., Sureda, I., & Monjas, I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista de Psicología Social*, 23(1), 63-74.
- García-Bacete, F. J., Sureda García, I., & Monjas Casares, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de psicología*, 26(1), 123-136.
- García-Fernández, J.A., & Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- García-Gallego, C. (2001). Investigación cuasiexperimental I: Diseños preexperimentales y diseños cuasiexperimentales con grupo de control no equivalente. En S. Fontes de Gracia, C. García Gallego, A.J. Garriga Trillo, M.C. Pérez-Llantada Rueda, & E.Sarriá Sánchez (Coords.), *Diseños de Investigación en Psicología* (pp. 343-378). Madrid: UNED.
- García-Hoz, V. (Coord.) (1994), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García-Mas, A., Olmedilla, A., Morilla, M., Rivas, C., García-Quinteiro, E., y Ortega, E. (2006). Un nuevo modelo de cooperación deportiva y su evaluación mediante un cuestionario. *Psicothema*, 18(3), 425-432.
- García-Mas, A., Palou, P., Smith, R.E., Ponseti, X., Almeida, P., Lameiras, J., Jiménez, R., & Leiva, A. (2011). Ansiedad competitiva y clima motivacional en jóvenes futbolistas de competición, en relación con las habilidades y el rendimiento percibido por sus entrenadores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 197-

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

207.

- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona Paidós. 2ª.ed.
- Gavilán, P. (2002). Repercusión del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento y desarrollo personal y social de los estudiantes. *Revista de Ciencias de la Educación*, 192, 505-521.
- Gavilán, P. (2002a). El trabajo cooperativo: una alternativa eficaz para atender a la diversidad. En R. Alcudia, M. del Carmen, P. Gavilán, J. Gimeno, N. Giné, F. López, M.J. Montón, J. Onrubia, C. Pérez, N. Sanmartí, F. Sentís, V. Tirado y A.M. Viera (auts.), *Atención a la diversidad* (pp.143-151). Barcelona: Graó.
- Gibbons, S. L., Ebbeck, V., & Weiss, M. R. (1995). Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(3), 247-55.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284.
- Gil-Espinosa, J. (2009). *Estrategias didácticas para mejorar la convivencia y participación del alumnado en educación física*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Gillies, R.M., & Ashman, A.F. (2000). The effects of cooperative learning on pupils with learning difficulties in the lower elementary school. *The Journal of Special Education*, 34, 19–27.
- Gobierno Vasco (2004). *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco. Departamento de Empleo y Seguridad social-Departamento de Educación, Universidades e Investigación-Departamento de Cultura.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. Recuperado de http://books.google.es/books?id=x8cTlu1rmA4C&printsec=frontcover&dq=goleman+social&hl=es&sa=X&ei=2Q3ZUoD8NLSb0wX1_YDIAQ&ved=0CEgQ6

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

AEwAw#v=onepage&q=goleman%20social&f=false

- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós.
- González, J. (1990). *Sociometría per ordinador. El test sociometric*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Generalitat Valenciana.
- González, P. (1998). Las medidas sociométricas como indicadores de la competencia social en la infancia. *Psicologemas*, 12(23), 93-122.
- Goodwin, D. L., & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 144-160.
- Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of applied sport Psychology*, 21(3), 356-364.
- Goudas, M., & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9(3), 241-250.
- Granda, J., Alemany, I., & Canto, A. (2000). Multiculturalidad y formación de maestros. Una propuesta para el currículo formativo de docentes de educación física. En O. Contreras (Ed.), *La formación inicial y permanente del profesorado de educación física. Actas del XVIII congreso nacional de educación física (Volumen I)* (pp. 343-355). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Grenier, M., Dyson, B., & Yeaton, P. (2005). Cooperative learning that includes students with disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(6), 29-35.
- Grineski, S. C. (1991). *Effects of cooperative games on the prosocial behavior interactions of young children with and without impairments*. Dissertation Abstracts International, 51(8), 2629.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Gronlund, N. E. (1959). *Sociometry in the classroom*. New York: Harper.
- Guba, E.G. (1993). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. & Pérez Gómez, A. (Eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp. 148-165). Madrid. Akal.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches* (Vol. xxv). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Guerra, N.G., Huesmann, L.R, Tolan, P.H., Van Acker, R. & Eron, L.D. (1995). Stressful events and individual beliefs as correlates of economic disadvantage and aggression among urban children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 518-528.
- Guidicini, P. (1987). L'applicazione del metodo sociometrico. En P. Guidicini (Ed.) *Nuovo manuale della ricerca sociologica* (pp. 274-309). Milano: Franco Angeli.
- Guitart, R (1998). *101 juegos no competitivos*. Barcelona: Graó.
- Guix, D. & Serra, P. (1997). Los grupos cooperativos en el aula, una respuesta al reto de la diversidad en la Educación Primaria. *Aula de innovación educativa*, 59, 46-48.
- Güroglu, B., Van Lieshout, C. F.M., Haselager, G.J.T., & Scholte, R.H.J. (2007). Similarity and Complementarity of Behavioral Profiles of Friendship Types and Types of Friends: Friendships and Psychosocial Adjustment. *Journal of research on adolescence*, 17(2), 357–386.
- Guralnick, M.J. (1997). Peer social networks of young boys with developmental delays. *American Journal of Mental Retardation*, 101, 595-612.
- H
- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée*. Recuperado el 17 de enero de 2014, a partir de http://scholar.google.es/scholar?cluster=13178473042911609668&hl=es&as_sdt=2005&scioldt=0,5
- Hall, E.T. (1972). *La dimensión oculta*. México: Siglo XXI.
- Hammond, L. K., & Goldman, M. (1961). Competition and Non-Competition and its

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Relationship to Individual and Group Productivity. *Sociometry*, 24(1), 46-60.
doi:10.2307/2785928
- Harary, F., & Ross, I.C. (1957). A procedure for clique detection using the group matrix. *Sociometry*, 20, 205-215.
- Hardy, C. L., Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2002). Stability and change in peer relationships during the transition to middle-level school. *The Journal of Early Adolescence*, 22(2), 117-142.
- Haro de, R., Arnaiz, P., & López-Castaño, L. (2001). Análisis y valoración de la convivencia en las aulas de diferentes minorías étnico-culturales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 5, 245-253.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. En P. H. Mussen & E. Hetherington (Ed). *Handbook of child psychology. Vol.4: Socialización, personality, and social development* (4th ed., pp.103-196). New York: Wiley.
- Hartup WW. 1992. Conflict and friendship relations. In W. W. Hartup, & C.U. Shantz (Eds.), *Conflict in Child and Adolescent Development* (pp 186–215). New York, US: Cambridge University PRESS,
- Haselager, G. J., Hartup, W. W., Lieshout, C. F., & Riksen-Walraven, J. M. A. (1998). Similarities between friends and nonfriends in middle childhood. *Child Development*, 69(4), 1198-1208.
- Hauw, D. (2000). Les groupes en EPS: des clefs pour analyser l'activité des élèves et des enseignants, In J.-P. Rey (Ed.), *Le groupe*, 8 (pp. 89-104). Paris, Editions Revue EPS.
- Hernández, G. E. (2001). *Agresividad y relación entre iguales en el contexto de la enseñanza primaria*. Estudio piloto. Universidad de Oviedo. Recuperado el 7 de Junio, 2006, de http://gip.uniovi.es/docume/pro_inv/pro_ayae.pdf
- Hernández, J.L, Velázquez, R. & López Crespo, C. (2002). Deporte y educación para la perspectiva de educación en valores y actitudes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 5(1). Recuperado el 1 de

Educación las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Septiembre de 2006 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>

Hernández, M., et al. (2012). Programa para el desarrollo de actitudes de igualdad de género en clases de educación física en escolares. *Educación XXI*, 15, 271-292.

Hernández-Moreno, J., Castro, U., Gil, G., Cruz, H., Guerra, G., Quiroga, M. & Rodríguez Ribas, J. P. (2001). La iniciación a los deportes de equipo de cooperación-oposición desde la estructura y dinámica de la acción de juego: un nuevo enfoque. *Revista digital Lecturas Educación Física y Deportes (Argentina)*, [En línea] Año 6,(33), Marzo. <http://www.efdeportes.com/efd33/inicdep1.htm>

Hernández Moreno, J., & Rodríguez Ribas, J. P. (2004). *La praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona, España: INDE. Recuperado de http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=nnj0hMMUzngC&oi=fnd&pg=PA7&dq=%28Rodr%C3%ADguez+Ribas,+2001%29.&ots=tiRhGz4Mth&sig=GVYYBWMg_vd2VWM2o3G92Xl3Q5A#v=onepage&q=%28Rodr%C3%ADguez%20Ribas%2C%202001%29.&f=false

Hernández, S., & Sancho, J. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: Más allá de los tópicos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.

Heuzé, J. P., Raimbault, N., & Fontayne, P. (2006). Relationships between cohesion, collective efficacy and performance in professional basketball teams: An examination of mediating effects, *Journal of Sports Sciences*, 24(1), 59-68 <http://dx.doi.org/10.1080/02640410500127736>

Hierrezuelo, L., Sánchez, A., García, B., Infante, L., Morena de la, M.L., & Muñoz, A. (2002). Análisis de la percepción del alumnado sobre el clima escolar en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3). Recuperado el 4 de Noviembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp>

Holland, E. (2006). *Sport education: A vehicle for the inclusion and performance of your under achieving and disaffected pupils*, *Teacher Research Conference*.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- United Kingdom: National Teacher Research Panel.
- Holland, P. W., & Leinhardt, S. (1970). A method for detecting structure in sociometric data. *American Journal of Sociology*, 70, 492-513.
- Holland, P. W., & Leinhardt, S. (1972). Some evidence on the transitivity of positive interpersonal sentiment. *American Journal of Sociology*, 72, 1205-1209.
- Holland, P. W., & Leinhardt, S. (1973). The structural implications of measurement error in sociometry. *Journal of Mathematical Sociology*, 3, 85-111.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula: guía del profesor*. Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=196315>
- Hoza, B., Gerdes, A.C., Mrug, S., Hinshaw, S.P., Bukowski, W.M., Gold, J.A., et al. (2005). Peer-assessed outcomes in the multimodal treatment study of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Adolescent Psychology*, 34, 74-86.
- Huici, C. (1985). Los test sociométricos aplicados al aula. En C. Huici (Dir.) *Estructura y procesos de grupo* (pp. 313-360). Vol. 2. Madrid: UNED.
- Huizinga, J. (1998). *Homo ludens*. Buenos Aires: Alianza.
- Hung, H., y Gatica-Perez, D. (2010). Estimating cohesion in small groups using audio-visual nonverbal behavior. *Multimedia, IEEE Transactions on*, 12(6), 563-575.
- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64, 879-896.
- Hymel, S., Vaillancourt, T., McDougall, P., & Renshaw, P. D. (2002). *Acceptance and rejection in the peer group*. In P. Smith & C. Hart (Eds.), *Handbook of Child Social Development* (pp. 265-284). London: Blackwell Publishers
- Hymel, S., & Franke, S. (1985). Children's peer relations: Assessing self-perceptions. In B.H. Schneider, K.H., Rubin, & J.E. Ledingham. (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 75-91). Nueva York:

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Springer-Verlag.

I

Iacobucci, D. (1989). Modeling multivariate sequential dyadic interactions. *Social Networks, 11*, 315-362.

Iacobucci, D., & Wasserman, S. (1987). Dyadic social interactions. *Psychological Bulletin 102*, 293-306.

Iacobucci, D., & Wasserman, S. (1990). Social networks with two sets of actors. *Psychometrika. 55*, 707-720.

Iano, R., Ayers, D., Heller, H., Mcgettigan, J., & Walker, V. Sociometric status of retarded children in an integrated program. *Exceptional Children, 40*, 267-271.

Infield, H. (1962). *Sociología de la cooperación*. Buenos Aires, Intercop.

Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García Fernández, J., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., & Huescar, E. (2009) Conducta prosocial y rendimiento en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología, 25*(1) 93-101. Recuperado de: <<http://revistas.um.es/analesps/article/view/71541>>.

Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M. S., Redondo, J., Benavides, G., et al. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: Un estudio comparativo [Prevalence of aggressive behavior, prosocial behavior, and social anxiety in a sample of Spanish adolescents: A comparative study]. *Infancia y Aprendizaje, 31*, 449-461.

Invernó, J. (2006). *Optimización de una experiencia pedagógica a partir de criterios praxiológicos, basada en la educación de valores, y realizada en el medio natural, con alumnos de 14-16 años*. (Tesis doctoral). INEFC Lleida – UDL, Lleida.

J

Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.

Jackson, D., Engstrom, E., & Emmers-Sommer, T. (2007). Think leader, think male and

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- female: Sex vs. seating arrangement as leadership cues. *Sex Roles: A Journal of Research*, 57, 713-723.
- Jares, X. R. (2000). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular.
- Jares, X. R. (2001). *Aprender a convivir*. Vigo: Editorial Xerais.
- Jares, X. R. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 79-92.
- Jenkins, J. R., Antil, L. R., Wayne, S. K., & Vadasy, P. F. (2003). How Cooperative Learning Works for Special Education and Remedial Students. *Exceptional Children*, 69(3), 279-292.
- Jennings, H.H. (1947). Sociometric Differentiation of the Psychogroup and the Sociogroup. *Sociometry*, 10, 71-79.
- Jennings, H.H. (1960). Sociometric choice process in personality and group formation. In J.L. Moreno (Ed.), *The sociometry reader*. Glencoe, IL, Free Press.
- Jiang, X.L., & Cillessen, A.H.N. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: A metaanalysis. *Developmental Review*, 25, 1-25.
- Jiménez, M. (2003). Características emocionales y comportamentales de los grupos sociométricos desde una perspectiva múltiple. *Psicología Conductual*, 11(1), 41-60.
- Jiménez, R., Ramos, L.A., Cervelló, E., (2002). Análisis de la coeducación en las clases de Educación Física. Propuesta para una intervención no sexista en el contexto educativo. *Habilidad motriz: Revista de Ciencias de la actividad física y del deporte*, 18, 39-47.
- Jiménez-Lagares, I., Muñoz, V. García, T. & Florindo, C. (2011). Preferencia y popularidad: patrones diferenciales por género en los correlatos del alto estatus. *Psychology, Society, & Education*, 3(1), 41-53.
- Jiménez, T. I., Moreno, D., Murgui, S. & Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: El rol de la reputación

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 227-236.
- Jõesaar, H., Hein, V., & Hagger, M. S. (2012). Youth athletes' perception of autonomy support from the coach, peer motivational climate and intrinsic motivation in sport setting: *One-year effects*. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(3), 257-262.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1975) *Learning together and alone: Cooperation competition and individualization*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1979). Conflict in the classroom: Controversy and Learning. *Review of Educational Research*, 49, 51-70.
- Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (1979). Cooperative learning, powerful sciencing, *Science and Children*, 17(3), 26-27.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y en la escuela*. Aique.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Tiffany, M. & Zaidman, B. (1984). Cross-ethnic relationships: The impact of intergroup cooperation and intergroup competition, *Journal of Educational Research*, 78, 75-79.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Roy, P. & Zaidman, B. (1985). Oral interaction in cooperative learning groups: Speaking, listening, and the nature of statements made by high-, medium-, and low-achieving students, *J. Psychology*, 119, 303-321.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Smith, K. A. (1998). Cooperative Learning Returns to College. What Evidence is There That it Works? *Change*, 30(4), 27-35.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis, *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Johnson, R. T., Bjorkland, R., & Krotee, M. L. (1984). The effects of cooperative, competitive and individualistic student interaction patterns on the achievement and attitudes of students learning the golf skill of putting. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 55, 129-134
- Julian, J. W., & Perry, F. A. (1967). Cooperation Contrasted with Intra-Group and Inter-Group Competition. *Sociometry*, 30(1), 79-90. doi:10.2307/2786440
- Juvonen, J., & Ho, A. (2009). Social motives underlying antisocial behavior across middle school grades. *Journal of Youth and Adolescence* 37(6), 747-756
<http://dx.doi.org/10.1007/s10964-008-9272-0>
- K
- Karweit, N., & Hansell, S. (1983). School organization and friendship selection. In L.J. Epstein, & N.L. Karweit. (Eds.). *Friends in school: Patterns of selection and influence in secondary schools* (pp. 29-38). New York. Academic Press.
- Katz, L. (1947). On the matrix analysis of sociometric data. *Sociometry*, 10, 233-241
- Katz, L. (1953). A New Status Index Derived From Sociometric Analysis. *Psychometrika*, 18, 39-43.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., O'Sterman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggr Behav* 25, 81-89.
- Kenny, D.A. & La Voie, L. (1985). Separating individual and group effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 339-348.
- Kerlinger, F. (1983). Sociometría. En F.N. Kerlinger, & H. Lee (Eds.), *Investigación del Comportamiento* (pp. 388-395). México: Interamericana McGraw-Hill.
- Killen, M., Mulney, K.L., & Hitti, A. (2013). Social Exclusion in Childhood: A Developmental Intergroup Perspective. *Child Development*, 84(3), 772-790.
- Kistner, J., Metzler, A., Gatlin, D., & Risi, S. (1993). Classroom racial proportions and children's peer relations: Race and gender effects. *Journal of Educational Psychology*, 85, 446-452.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Krebs, D. (1975). Empathy and altruism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(6), 1134.
- Kupersmidt, J.B., & Patterson, C. (1991). Childhood peer rejection, aggression, withdrawal and perceived competence as predictors of self-reported behavior problems in preadolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 427-449.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. Peer rejection in childhood. In Asher, S. R., & Coie, J. D. (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 274-305). Cambridge, England: Cambridge University Press
- L
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child development*, 61(4), 1081-1100.
- Ladd, G.W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer adversity in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1325-1348.
- Lafont, L., Proeres, M., & Vallet, C. (2007). Cooperative group learning in a team game: role of verbal exchanges among peers. *Social Psychology of Education* 10, 93–113 doi: 10.1007/s11218-006-9006-7
- Lafont, L., & Winnykamen, F. (1999). Co-operation and competition in children and adolescents. In Y. Vanden Auweele, F. Bakker, M. Durand & R. Seiler (Eds.), *Textbook on psychology for physical educators* (pp. 379–404). Champaign, Il.:

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Human Kinetics;

- LaFontana, K.M, & Cillessen, A. H. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology*, 38(5), 635-647.
- Lagardera, F. (1994). Qué es y qué pretende la praxiología. Actas del *I congreso en ciencias del deporte, la educación física y la recreación* (pp. 75-94). Lleida: INEFC-Lleida
- Lagardera, F. (1995). Límites y perspectivas metodológicas de la praxiología. Actas *II congreso en ciencias del deporte, la educación física y la recreación* (pp.55-68). Lleida: INEFC-Lleida.
- Lagardera, F. (2000). Perspectivas de una educación física integral para el siglo XXI. *Revista Tandem*, 1,67-78).
- Lagardera, F. (2002). Desarrollo sostenible en el deporte, el turismo y la educación física. *Apunts: Educación física y deportes*, (67), 70-81.
- Lagardera, F. (2007). La conducta motriz: un nuevo paradigma para la Educación Física del siglo XXI. Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC), Universidade de Lleida. *Revista Conexões*, 5, (2), 1 – 22.
- Lagardera, F. & Lavega, P. (2001). Las actividades físicas y deportivas desde la perspectiva de la Praxiología Motriz. *Revista Apunts Educación Física y Deportes*, (66) Diciembre, Generalitat de Catalunya, Barcelona: INEFC. Entrevista realizada a Pierre Parlebas para la revista, por Francisco Lagardera y Pere Lavega (profesores del INEFC de Lleida)[traducida por Eva Vargas].
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2004). *La ciencia de la Acción Motriz*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2004). Conductas motrices introyectivas y conductas motrices cooperativas: hacia una nueva educación física. En F. Lagardera & P.

Educación las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Lavega (Eds.), *La ciencia de la acción motriz* (pp.227-254.). Lleida: Universitat de Lleida, INEFC.
- Lagardera, F. & Lavega, P. (2005). La Educación Física como pedagogía de las conductas motrices. *Revista Tándem Didáctica de la Ed. Física*, (18), 79-101.
- Lago, C. (2000): *La acción motriz en los deportes de equipo de espacio común y participación simultánea*. (Tesis doctoral). Universidad de Coruña INEF, La Coruña.
- Lameiras, J. (2013). *Evolución de la conducta prosocial humana hacia la cooperación en ambiente competitivo*. (Tesis doctoral). Universitat Illes Balears, Illes Balears. Recuperado a partir de <http://www.tdx.cat/handle/10803/123294>
- Landau, S., Milich, R., & Diener, M. B. (1998). Peer relations of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Reading & Writing Quarterly Overcoming Learning Difficulties*, 14(1), 83-105.
- Landers-Potts, M. & Grant, L. (1997). Competitive climates, athletic skill and children's status in after-school recreational sports programs. *Social Psychology of Education*, 2(3-4), pp.297-313.
- Larrañaga, A., Yubero, S., Ovejero, A., & Navarro, T. (2013.). Validación de la versión española de la Gender Role Conflict Scale for Adolescents (GRCS-A). *Anales de psicología*, 29(2), 549-557 <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.143341>
- Larraz, A. (1989). Pedagogía de las conductas motrices y praxeología motriz. *Revista Apunts Educación Física y Deportes*, (60), Generalitat de Catalunya, Barcelona: INEFC, pp.16-17.
- Larraz, A. (2002). Diseños Curriculares de la Comunidad Autónoma de Aragón – Educación Primaria: Educación Física. *Actas del VII Seminario Internacional de Praxiología Motriz, Inefc-Lleida, Lleida*. Recuperado de <http://www.aragob.es/educa/curriculo/curriculo.htm>
- Larraz, A. (2004). Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en educación física: el caso de la comunidad autónoma de Aragón en educación

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- primaria. En F. Lagardera, & P. Lavega (Eds.), *La ciencia de la acción motriz* (pp. 203-226). Universitat de Lleida. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1024562>
- Larraz, A. (2005). *Currículo de Educación Física Primaria Comunidad Autónoma de Aragón*. Diario Oficial de Aragón (BOA) 5-julio-2005
- Larraz, A. (2008). Valores y dominios de acción motriz en la programación de educación física para la educación primaria. *Seminario Internacional de Praxiología Motriz*. Inefc-Lleida, Lleida.
- Larraz, A. (2009). ¿Qué aprendizajes de educación física debería tener el alumnado al finalizar sexto curso de primaria? *Tándem*, 29,45-63.
- Latorre, A., del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Lavega, P. (1993). Análisis praxiológico de los juegos tradicionales de competición y participación simultánea. *Revista Apunts: Educación Física y Deporte*, 32, 65-73
- Lavega, P. (1995). *Del joc a l'esport. Estudi de les bitlles al Plà d'Urgell (Lleida)*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, INEFC– Lleida, Lleida.
- Lavega, P. (2000). La clasificación de los juegos deportivos según la Praxiología. Actas del *V Seminario Internacional de Praxiología*, A Coruña, INEF Galicia. 207-224.
- Lavega, P. (2002a). Aprender a relacionarse. Relacionarse para aprender, En Juegos Tradicionales y Educación. Actas del *Culture populaire et education au 21ème siecle. Colloque International sur les jeux traditionnels*, 3-5 octubre. Nantes: Universitat Nantes,
- Lavega, P. (2002b). *Conductas motrices introyectivas y cooperativas: hacia una nueva educación física*. Actas del Colloque internationale vers la praxeologie motrice. París: La Sorbonne, París V, junio.
- Lavega, P. (2002c). *Pedagogía de las conductas motrices cooperativas e introyectivas*. Actas del IV Congrés de Ciències de l'Esport, l'Educació Física i la Recreació.

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Lleida: INEFC Lleida, octubre.

- Lavega, P. (2003). El juego en la educación física. En busca de una estrella polar. *Revista Tandem, Monogràfic "el placer de jugar. El placer de enseñar"* (10). 7-20.
- Lavega, P. (2004): Traditional games and Education: to learn to create bonds, to create bonds to learn. *Studies in Physical Culture & Tourism. University School of Physical Education in Poznar (Poland). XI, 1, 9-32.*
- Lavega, P. (2005). (ed). *Jocs i Esports tradicionals, Tradicionari, Enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya, Volum 3*, Barcelona: Enciclopedia catalana.
- Lavega, P. (2006a). El juego y la tradición en la educación en valores. *Revista de educación social 33*, 54-62.
- Lavega, P. (ed.) (2006b). *Juegos tradicionales y sociedad en Europa*. Barcelona: Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales.
- Lavega, P. (2007). Traditional games in Spain. A Social School of values and learning. *International Journal of Eastern Sports & Physical Education (IJESPE) 5, 1, 152-170.*
- Lavega, P. (2007). El juego motor y la pedagogía de las conductas motrices. Motor Games and Pedagogy of Motor Conducts. *Revista Conexoes, 5, – ISSN 1516-4381 www.fef.unicamp.br/conexoes*
- Lavega, P. (2008). Educación física y mercado laboral. Competencias profesionales. *Cultura, Ciencia y Deporte, 8 (3), 123-131.*
- Lavega, P. (2010). Contribución de los Juegos y deportes tradicionales a una concepción sistémica de la salud. En G. Jaouen, P. Lavega, P. Parlebas, J.C. Martín, H Eichberg, C. Gomraratut & J. M. Ribas. (Eds.), *Juegos tradicionales y salud social, (48-60)*. Aranda de Duero: La tanguilla. Recuperado de http://cedes.ufsc.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/257/Libro_JJ_TT_y_S_Soc-_2a_prueba%5B1%5D.pdf?sequence=1#page=47
- Lavega, P. (2011). Dominios de acción motriz y afectividad. En *XIV Seminario*

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos, 12 al 15 de octubre (pp.1-36). Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A., & March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(24), 617-640.

Lavega, P., Rodríguez, J. P., Alonso, J. I., Araujo, P., Etxebeste, J., Jaqueira, A. R., Lagardera, F & March, J. (2011). *La expresión de las emociones en relación al factor victoria durante la práctica de juegos deportivos*. XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos. Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Lavega.pdf

Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. Motor games and emotions. *Cultura y Educación*, 25(3), 347-360. doi:10.1174/113564013807749731

Lavega, P., Magno, J. F., & Da Silva, S. D. (2013). Educar el bienestar emocional a través de la cooperación. En *X Congreso Argentino y V Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperado en file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Eje2_MesaJ_Lavega.pdf

Lavega, P., Planas, A. & Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física / Cooperative games and inclusion in physical education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 14(53) 37-51.

Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14, 229-252

Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: Educar para la paz* (Vol. 104). Madrid: Los libros de La Catarata.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Legault, F. (1993). *Gender differences in the perceptions of affiliative networks in primary school*. Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.
- Lentillon, V., Cogérino, G., & Kaetsner, M. (2007). Injustice in physical education: gender and the perception of deprivation in grades and teacher support. *Social Psychology of Education* 9. 321–339. DOI: 10.1007/s11218-005-5122-z
- Lenzen, B., Dejardin, R., Piéron, M., & Cloes, M. (2001). Coach-athlete relationship in non-competitive context: case study in a martial arts school. *Leadership and human resources in sport management*. Book of Proceedings.
- Leo, F.M., Sánchez-Miguel, P.A., Sánchez-Oliva, D., Amado, D., & García-Calvo, T. (2011). Incidencia de la cooperación, la cohesión y la eficacia colectiva en el rendimiento en equipos de fútbol. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 26(7), 341-354. <http://www.cafyd.com/REVISTA/02601.pdf>
- León, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: Entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos. *Anales de psicología*, 22(1), 105-112.
- León, B. Gozalo, M. y Polo, M.I. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 23-35.
- León, O. G., & Montero, I. (1993) *Diseño de Investigaciones*. MacGraw-Hill, Madrid.
- Levine, J. M., & Moreland, R. L. (1990). Progress in small group research. *Annual Review of Psychology*, 41, 585-634.
- Lewin, K. (1945). The research center for group dynamics at Massachusetts Institute of Technology. *En Sociometry*, 8(2), 126-136).
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* 2, 34–46.
- Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique. Les relations humaines*. Paris: PUF.
- Lewis, M., & Rosenblum, L. A. (Eds.). (1975). *Friendship and peer relations*. New York: Wiley.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicado en BOE (4 de mayo de 2006) 106, 17158-17207.

Ley orgánica 6//2006, de 19 de julio, de BOE (20 de julio de 2006) 172, 27269-27310.

Ley 21/2003, de 4 de julio, de fomento de la paz. BOE (8 de agosto de 2003) 189, 30721-30724.

Lindeman M, Harakka T, Keltikangas-Järvinen L. 1997. Age and gender differences in adolescents' reactions to conflict situations: Aggression, prosociality, and withdrawal. *Journal Youth Adolescence* 26, pp.339–351.

Lindzey, G. & Borgatta, E.F. (1964): Sociometric Analysis. In Lindzey, G. (Ed.), *Handbook of Social Psychology*, vol. 1 (pp. 405-448). Cambridge: Mass Addison Wesley,

Llanos, C., Cervelló, E., & Taberner, B. (2008). Una investigación sobre el clima motivacional en las clases de educación física: un elemento del entorno a considerar por el profesor. *Bordón. Sociedad española de pedagogía*, 60 (1), 59-76.

Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación de Cataluña. (BOE 189, Jueves 6 de agosto de 2009, Sec 1. pp.67041-67134.

López, F. Carcedo, R. Fernández-Rouco, N. Blázquez, M.I. & Kilani, A. (2011). Diferencias sexuales en la sexualidad adolescente: afectos y conductas. *Anales de psicología*, 27(3),791-799.

López Ceballos de, P. (1987). *Un método para la investigación-acción participativo.* Madrid. Popular.

López-Barajas, E. & Montoya, L.M. (Eds.), (1995). *El estudio de casos: fundamentos y metodología.* Madrid. UNED.

López-Nadal, & Frutos, H. (2009) La cohesión grupal: un estudio observacional de su incidencia en Educación Física. *Revista Ágora*, 13(3), 397-410.

López-Pastor, V. M. (2009). El lugar de las actividades físicas cooperativas en una programación de Educación Física por dominios de acción. *Retos: nuevas*

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

tendencias en educación física, deporte y recreación, 16, 36–40.

- López-Zafra, E., García, R., Diekman, A., & Eagly, A.H. (2008). Dinámica de estereotipos de género y poder: un estudio transcultural. *Revista de Psicología Social, 23*(2), 213-219.
- Lucas, B., Pulido, R., & Solbes, I. (2011). Violencia entre iguales en educación primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema, 23*(2), 245-251
- Luce, R.L. (1950). Connectivity and generalized cliques in sociometric group structure. *Psychometrika, 15*(2), 169-190.
- Luque, M.J., & Lalueza, J.L. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones. *Revista de Educación, 362*. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-166

M

- Maccoby, E. E. (1986). Social groupings in childhood: Their relationship to prosocial and antisocial behavior in boys and girls. In D. Olweus, J. Blocik, & M. Radke-Yarrow (Eds.), *Development of antisocial and prosocial behavior* (pp. 263-284). London: Academic Press.
- Magallares, A. (2011). Exclusión social, rechazo y ostracismo: principales efectos. *Psicología.com, 15*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10401/4321>
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S., & Lord, H. (2005). Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. In J. L. Mahoney, R. W. Larson, & J. S. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs* (pp. 3–22). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Maisonneuve, J. (2002). *La dynamique des groupes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Marín, S., & Blázquez, F. (2003). *Aprender cooperando. El aprendizaje cooperativo en el aula*. Mérida: Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Tecnología.

- Malik, M. N., & Furman, W. (1993). Practitioner review: problems in children's peer relations: what can the clinician do? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(8), 1303-1326.
- Marsault, C. (2005). Les programmations en EPS: la mise en forme des APS. *Staps* 1, 67,9-35. doi : 10.3917/sta.067.0009
- Martín, M. (2003). Participación y clima en el ámbito escolar. *Bordón. Sociedad española de pedagogía*, 49(1), 71-74.
- Martín, P. (1999). El sociograma como instrumento que desvela la complejidad. *Revista de metodología de ciencias sociales*, 2,129-152.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C. & Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos, Infancia y Aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*, 26(1), 79-97. <http://dx.doi.org/10.1174/02103700360536446>
- Martín, E., Muñoz de Bustillo, M.C., Rodríguez, T., & Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20(3), 376-382.
- Martínez, M.; Buelga, S. & Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 5-15.
- Martínez, R., & Blanco, F. J. (2003). Praxeología Motriz y Educación Física. Una unidad didáctica de juegos tradicionales en secundaria obligatoria. En Fuentes, J. P., Bellido, M. (Eds.), *Actas del I. Congreso Europeo de Educación Física FIEP*.
- Martínez, C. (2006). *Motivación, coeducación y disciplina en estudiantes de Educación Física*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Mateu, M. (2010) *Estudio de la lógica interna de los espectáculos artísticos*

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

profesionales: Cirque du Soleil (1986-2005). (Tesis doctoral no publicada).
Universitat de Barcelona – INEFC, Barcelona

- Mateu, M., & Bortoleto, M A (2005) *Las situaciones motrices de expresión y los dominios de acción*. Actas del IX Seminario Internacional de Praxiología Motriz, Las Palmas de Gran Canaria.
- Mateu, M, & Bortoleto Coelho, M. A. (2011). The internal logic and action domain of motor skills in motor expression situations (MES). *Emancipação, Ponta Grossa, 11(1)* 129-142. Recuperado de <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>>
- Mayntz, R., Holm, K., & Hübner, P. (1980). Sociometría. En R. Mayntz., K. Holm & P. Hübner (Ed.), *Introducción a los métodos de la sociología empírica* (pp. 159-174). Madrid: Alianza.
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Méndez, A. (2003). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de Educación Física. Juegos con material alternativo, juegos predeportivos y juegos multiculturales*. Barcelona: Paidotribo.
- Méndez, A. Fernández-Río, J., & Cechini, J. A. (2013). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Aula abierta, 41(1)*, 63-72.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social Skills of Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, Treatment*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 10 Industrial Ave., Mahwah, NJ 07430.
- Mestre, M. V., Samper, P., & Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema, 14*, 227-232.
- Mestre, M. V., Samper, P., & Frías, M. D. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología, 36*, 445-45.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., & Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial en los hijos. *Rev. de Psic. Gral y Aplic.* 54 (4), 691-703.
- Michaelis, B. (1991). The case for cooperative play. *PlayRights*, 12(4; 1), 2-3.
- Michaelis, B., & Michaelis, D. (1977). *Learning through noncompetitive activities and play*. Palo Alto, Calif.: Learning Handbooks.
- Mikami, A.Y., Boucher, M.A., & Humphreys, K. (2005). Prevention of peer rejection through a classroom-level intervention in middle school. *Journal of Primary Prevention*, 26(1), 5-23.
- Miller, N. & Gentry, K. W. (1980). Sociometric indices of children's peer interaction in the school setting. In H. C. Foot, A. J. Chapman, & J. R. Smith (Eds.), *Friendship and social relations in children* (pp.145-179). New York, NY: John Wiley,.
- Miller-Johnson S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A., & Bierman, K. (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(3), 217-30.
- Mize, J., & Ladd, G. W. (1990). A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental Psychology*, 26(3), 388.
- Mohr, D., Townsend, S., & Pritchard, T. (2006). Rethinking middle school physical education: Combining lifetime leisure activities and sport education to encourage physical activity. *The Physical Educator*, 63(1), 18-27.
- Molina, J.P. & Antolín, L. (2008). Las competencias básicas en Educación Física: una valoración crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 3(8), 81-86.
- Molina, F. (2010). Deporte, interculturalidad y calidad de vida: Modelos de integración social. *Revista andaluza de Ciencias Sociales. Anduli*, 9, 165-173
- Monjas, M.I. (Dir.) (2007). *Cómo promover la convivencia. Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Monjas, I., García, B., Elices, J. A., Francia, M. V. & De Benito, M. P. (2004). *Ni*

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y adolescencia. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Monjas, M. I., Martín, I., García-Bacete, F., & Sureda, I. (2005). Razones que justifican la aceptación y el rechazo entre iguales. En I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, I. Ruiz & JA del Barrio. *Aportaciones psicológicas y mundo actual. Dando respuestas*, (pp.395-400). <http://www.um.es/univefd/papelrelacion.pdf>
- Monjas, M. I., Sureda, I., & García-Bacete, F. J. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan? *Cultura y Educación*, 20(4), 479-492.
- Moreno, J.L. (1943). Sociometry and Cultural Order. *Sociometry*, 6, 299-344.
- Moreno, J.L. (1947). Contributions of Sociometry to Research Methodology *Sociology. American Sociological Review*, 12,(3). 287-292.
- Moreno, J.L. (1950). Sociometric Theory of Leadership and Isolation in Who Shall Survive? *Sociometry*, 13, (4), 382-383. Recuperado de URL:<http://links.jstor.org/sici?sici=0038-0431%28195011%2913%3A4%3C382%3ASTOLAI%3E2.0.CO%3B2-G>
- Moreno, J.L. (1953). *Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama.* New York: Beacon House.
- Moreno, J.L. (1972). *Fundamentos de la sociometría.* [Foundations of sociometrics]. Buenos Aires: Paidós (trabajo original publicado en 1934).
- Moreno, J.L. & Jennings, H.H (1938): Statistics of Social Configurations. *Sociometry*, 1, 342-374.
- Moreno-Murcia, M. (1999). Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (pp. 405-430). Madrid: Alianza.
- Moreno, J. A., & González-Cutre, D. (2006). El papel de la relación con los demás en la motivación deportiva. En A. En A. Díaz (Ed.), *VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad.* Murcia: ICD. Recuperado en <http://www.um.es/univefd/papelrelacion.pdf>

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Moreno, J. A., Alonso, N., Martínez Galindo, C., & Cervelló, E. (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de flow en educación física: Diferencias según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5, (1-2), 225-243.
- Moreno, D.; Estévez, E.; Murgui, S., & Musitu, G. (2009a). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009b). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21, 537-542
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Martínez-Galindo, C., & Alonso-Villodre, N. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. *Revista iberoamericana de educación*, 44, 167-192.
- Moreno-Murcia, J. A., Martínez-Galindo, C. & Cervelló, E. (2011). Relación predictiva entre la percepción del alumnado de las estrategias de disciplina del profesor y la percepción del trato de igualdad-discriminación en las clases de educación física. *Revista de Educación*, 355, 381-403.
- Moreno, D., Jiménez, T.I., Murgui, S., & Musitu, S. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, June, 227-236.
- Moreno, J. A., Sicilia, A., Martínez, C., & Alonso, N. (2008). Coeducación y climas de aprendizaje en educación física. Aportaciones desde la teoría de Metas de Logro. [Coeducation and learning climates in physical education. Contributions from the Achievement Goals Theory]. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11, 42-64. Retrieved from <http://www.cafyd.com/REVISTA/01104.pdf>.
- Mouton, J.S., Blake, R.R., & Fruchter, B. (1955). The Reliability of Sociometric Measures. *Sociometry*, 18, 7-48.

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Moya, I., Ros, C., Bastida, A., & Menescardi, C. (2013). Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23, 14-18.
- Muchielli, R. (1972). *La dinámica de grupos*. Barcelona: Ibérico Europea Ed.
- Mucchielli, R. (1991). *Communication et reseaux de communications*. Nice: ESF
- Mullen, B., & Copper, C. (1994). The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *Psychological Bulletin*, 115(2), 210.
- Müller, U., & Carpendale, J. I. M. (2000). The role of social interaction in Piaget's theory: language for social cooperation and social cooperation for language. *New Ideas in Psychology* 18,139-156
- Munns, G., Arthur, L. Downes, T., Gregson, R., Power, A., Sawyer, W., Singh, M., Thistleton-Martin, J., & Steele, F. (2006). *Motivation and Engagement of Boys: Evidence-Based Teaching Practices*. [Versión Electrónica] Recuperado de http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/policy_initiatives_reviews/key_issues/boys_education/publications_conferences_websites.htm
- Musitu, G., Ferrer, J. & Pascual, J. (1980). El líder y el rechazado escolar. *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas*, 12, (23-24), 121-135.
- N
- Nastasi, B. K. & Clements, D. H. (1991). Research on cooperative learning: implication for practice. *School Psychology Review*, 20(1), 110–131.
- Navarro-Adelantado, A. (1995). *Estudio de conductas infantiles en un juego motor de reglas. Análisis de la estructura de juego, edad y género*. Director: José Hernández Moreno, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Departamento de Física).
- Nessdale, D., Maass, A., Griffiths, J., & Durkin, K. (2003). Effects of in-group and out-group ethnicity on children's attitudes towards members of the in-group and out-group. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 177–192.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- analytic review. *Psychological Bulletin*, 1, 17, 306-347.
- Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19(6), 856-867. doi:10.1037/0012-1649.19.6.856
- Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1984). A longitudinal study of the utility of social preference and social impact sociometric classification schemes. *Child Development*, 55, 1434-1447
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological bulletin*, 113(1), 99.
- Nolan, S. A., Flynn, C., & Garber, J. (2003). The relation between rejection and depression in adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 745-755.
- Northway, M. L. (1940). A Method for Depicting Social Relationships Obtained by Sociometric Testing. *Sociometry*, 3(2), 144-150. doi:10.2307/2785439
- Northway, M. L. (1943). Social Relationships Among Preschool Children Abstracts and Interpretation of Three Studies. *Sociometry*, 6(4),429-433.
- Northway, M. L. (1944). Outsiders: A Study of the Personality Patterns of Children Least Acceptable to Their Age Mates. *Sociometry*, 7(1), 10-25.
- Northway, M.L. (1964). *Elements de Sociometrie*, París: Dunod.
- Northway,, M. L. & Weld, L. (1967) *Test sociométrico. Guía para maestros*. Paidós. Buenos Aires, 1967.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-42.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. H. (1999). A review of motivational climate en Physical Education. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.

O

Educación las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Oboeuf, A., Collard, L., & Gérard, B. (2008). Le jeu de la «balle assise»: un substitut au questionnaire sociométrique? *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 77(1), 87-100.
- Oberlé, D., & Drozda-Senkowska, E. (2006). Processus orientés vers la tâche vs processus orientés vers le groupe: une vicille distinction toujours fructueuse? *Les cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 70, 63-72.
- OECD (2001). *Defining and Selecting key Competencies*. Paris: OECD.
- OECD (2002). *Definition and Selection of Competences (DESECO): Theoretical and conceptual foundations*. Strategy Paper. Recuperado de http://www.oecd.org/document/17/0,234,en_2649_34515_2669073_1_1_1_1,00.html[En línea: 02/04/07].
- OECD. (2011). *Growing income inequality in OECD countries: what drives it and how can policy tackle it?* www.oecd.org/els/social/inequality. Recuperado de <http://www.oecd.org/social/soc/47723414.pdf>
- Oiarbide, A., Martínez, R., Usabiaga, O., Etxebeste, J., & Urdangarin C. (2014). Efectos de los juegos de cooperación-oposición en el ánimo de los universitarios. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 58-62
- Ollendick, T. H., Greene, R. W., Francis, G., & Baum, C. G. (1991). Sociometric status: Its stability and validity among neglected, rejected and popular children. *Journal of child psychology and psychiatry*, 32(3), 525-534.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Christopher, M., & Greene, R. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(1), 80-87. doi:10.1037/0022-006X.60.1.80
- Olmedilla, A., Ortega, E., Almeida, P., Lameiras, J., Villalonga, T., Sousa, C., & García-Mas, A. (2011). *Cohesión y cooperación en equipos deportivos*. *Anales de pedagogía* 27(1), 232-238. Recuperado de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1222>

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Omeñaca, R., & Ruiz, J.V. (1999). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Ommundsen, Y., Lemyre, P. N., Abrahamsen, F., & Roberts, G. C. (2010). Motivational climate, need satisfaction, regulation of motivation and subjective vitality: a study of young soccer players. *International Journal of Sport Psychology*, 41(3), 216-242.
- Orden de la, A. (1985), *Investigación educativa*. Madrid. Anaya.
- Orden de la, A., & González, C. (2005). Variables que discriminan entre alumnos de bajo y medio-alto rendimiento académico. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 573-599.
- Oriel, K. N., Marchese, V. G., Shirk, A., Wagner, L., Young, E., & Miller, L. (2012). The Psychosocial Benefits of an Inclusive Community-Based Aquatics Program. *Pediatric Physical Therapy*, 24(4), 361-367.
- Orlick, T. (1981). Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology*, 17, 426-429.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Orlick, T. (1997). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 55-67.
- Ortega, R. (1994b). Las Malas Relaciones Interpersonales en la Escuela. Estudio sobre la Violencia y el Maltrato entre Compañeros de Segunda Etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27-28, 191-216.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Antiviolenca Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-160.
- Ortega, R. (2000). *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: A.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Machado Libros.

- Ortega, R. (2002): Naturaleza y prevención educativa de la Violencia Escolar. *Informe sobre la Investigación de los malos tratos y la exclusión social en el marco de un proyecto europeo*. Trabajo de Cátedra. Segundo Ejercicio. Córdoba, Universidad de Córdoba
- Ortega, R., Ortega-Rivera, F. J., & Sánchez, V. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 63-72.
- Ortega, R. & Rey del, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Grao.
- Ortega, Rey del, & Fernández, 2003. Working together to prevent school violence: The Spanish response. En P. K. Smith (Ed.), *Violence in Schools: The Response in Europe* (pp. 209-240). London, Routledge.
- Ortega, R., & Rey del, R. (2004). *Construir la Convivencia*. Edebé, Barcelona.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida efectiva y moral. *Cultura y educación*, 3, 5-18.
- Ortiz, M. J., Aguirrezabala, E., Apodaka, P., Etxebarria, I., & Lopez, F. (2002). Características emocionales, funcionamiento social y satisfacción social en escolares Emotional characteristics, social functioning and social satisfaction in school age children. *Infancia y aprendizaje*, 25(2), 195-208.
- Ostrov, J.M., & Keating, C.F.(2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development* 13(2), 255-277.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Ovejero, A., Moral, M. & Pastor, J. (2000). Aprendizaje cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo, [versión electrónica]. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social*,

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

1(1). Recuperado de <http://www.uniovi.es/~Psi/-REIPS/v1n1/art7.html> [2001, agosto]

Owens, Lm, Daly, A., & Slee, P. (2005). Sex and age differences in victimization and conflict resolution among adolescents in a South Australian school. *Aggr Behav* 31, 1–12.

P

Pakaslahti, L., Karjalainen, A., & Keltikangas-Jarvinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 137-144.

Palmi, J. (1994). La cohesión y el rendimiento en deportes de equipo: experiencia en hockey patines alto rendimiento. *Revista Apunts: Educación física y Deporte*, 35, 38-43.

Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(1), 11.

Papaioannou, A. (1998a). Students' perceptions of the Physical Education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 267-275.

Papaioannou, A. (1998b): Goal Perspective, Reasons for Behaving Appropriately, and Self-Reported Discipline in Physical Education Lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441.

Papaioannou, A., & Ouli, O. (1999). The Effect of Task Structure, Perceived Motivational Climate and Goal Orientation on Student's Task Involvement and Anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological bulletin*, 102(3), 357.

Parker, J.G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Parker, J. G., & Seal, J. (1996). Forming, losing, renewing, and replacing friendships: Applying temporal parameters to the assessment of children's friendship experiences. *Child Development*, 67(5), 2248-2268.
- Parkhurst, J.T. & Asher, S.R. (1992). Peer rejection in middle school: subgroup differences in behavior, loneliness and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28(2), 231-241.
- Parkhurst, J.T., & Hopmeyer, A.G. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *Journal of Early Adolescence*, 18, 125-144
- Parlebas, P. (1985). *Psychologie sociale et theorie des jeux: étude de certains jeux sportifs* (Tesis doctoral). Université Paris-V René Descartes, Paris.
- Parlebas, P. (1968). Estructuras y conductas motrices. *Revista EPS (Revue Education Physique et Sport)* 93, 17-23
- Parlebas, P. (1968). Expression corporelle et éducation physique. *Bulletin de liaison des E.N.S.E.P.S.*, 14, Paris.
- Parlebas, P. (1970). L'affectivité, clef des conduites motrices. *Revista EPS (Revue Education Physique et Sport)* (102), Paris: Ed. Revue EPS. Recuperado de <http://www.etudier.com/dissertations/l%27Affectivit%C3%A9-Est-La-CI%C3%A9-Des-Conduites/45877035.html>
- Parlebas, P. (1974a). Espace, sport et conduites motrice. *Revue EPS*, 125, (11-16)
- Parlebas, P. (1974b). Espace, sport et conduites motrice. *Revue EPS*, 126, (11-17).
- Parlebas, P. (1977a). Les universaux du jeu collectif: pour une sémiologie du jeu sportif. *Revue EPS*, 143, 56- 61,
- Parlebas, P. (1977b). Les universaux du jeu collectif: linguistique, sémiologie et

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- conduites motrices. *Revue EPS*, 144, 49-52,
- Parlebas, P. (1977c). La communication masquée. *Revue EPS*, 145, 69-72,
- Parlebas, P. (1977d). Les universaux du jeu collectif: fonction sémiotrice et jeu sportif. *Revue EPS*, 146, 164-166,
- Parlebas, P. (1977e). Activités physiques et éducation motrice. *Dossiers EPS*, 147, 77
- Parlebas, P. (1978). Éducation Physiques sociométrie et pédagogie. *Documents Éducation Physique et Sport*, 108,
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrices*. París: INSEP.
- Parlebas, P. (1983). Elementos de sociología del deporte. Málaga: Unisport.
- Parlebas, P. (1989). *Sport en jeux. Vers l'éducation Nouvelle*. París: CEMEA.
- Parlebas, P. (1985). *Psychologie sociale et théorie des jeux: Étude de certains jeux sportifs. La logique interne des jeux sportifs. Modélisation des universaux et étude quasi-expérimentale*. (Tesis doctoral no publicada). Université Paris V Sorbonne, París.
- Parlebas, P. (1987). Recherche expérimentale sur le jeu sportif: autour de la balle assise. *Revista EPS* (34)(3-7)
- Parlebas, P. (1992). *Sociométrie, réseaux et communication*. París: PUF.
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés: Lexique de praxéologie motrice*. Recuperado 23 de mayo de 2014, a partir de <http://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=Jeux%2C+sports+et+soci%C3%A9t%C3%A9s%3A+Lexique+de+prax%C3%A9ologie+motrice&btnG=&lr=>
- Parlebas, P. (2000). *La motricidad lúdico-deportiva: Psicomotricidad y sociomotricidad*. Capítulo 21 del libro *Psicopedagogía de las Actividades Físicas y Deportivas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Parlebas, P. (2003). Un nuevo paradigma en educación física. Los dominios de acción motriz. Congreso FIEP – *La educación física en Europa y la calidad didáctica en las actividades físico-recreativas* (Cáceres del 3 al 7 de Septiembre de 2003) http://www.deportextremadura.org/memoria_DGD/dxtbase/universidad/fiep.htm
- Parlebas, P. (2005). *El joc, emblema d'una cultura, en Enciclopedia Catalana Jocs i Esports tradicionals*, Tradicionari, Enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya: 17. Barcelona: Enciclopedia catalana.
- Parlebas P., (2008). Domaines d'action motrice et socialisations différenciées. In E., Dugas (Ed.), *Jeu, sport et EPS. Les différentes formes sociales de pratiques sociales*, (pp.87-96). Montpellier, Ed. Afraps,
- Parlebas, P. (2010). Didáctica y lógica de las actividades físicas deportivas. *Educación física y deporte*, 1514(1), 9–26. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/viewArticle/4608>
- Parlebas, P., & Dugas, E. (1998). Transfert d'apprentissage et domaines d'action motrice. *EPS: Revue education physique et sport*, (270), 41-47. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3334849>
- Parlebas, P., & Dugas, É. (2005). Le transfert d'apprentissage dans les activités physiques et sportives. *Carrefours de l'éducation*, 20(2), 27-43. doi:10.3917/cdle.020.0027
- Pastor, J. C., González Villora, S., Cuevas, R., & Gil Madrona, P. (2010). El profesorado de educación física ante la inmigración. *Cuadernos de psicología del deporte*, 10(3), 79–84.
- Patterson, C.J., Kupersmidt, J.B., & Griesler, P.C. (1990). Children's perceptions of self and of relations with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.
- Pelegrín, A., & Garcés de Los Fayos, E. J. (Eds.) (2007). *Agresión y violencia en el deporte*. Sevilla: Wanceulen.

Educación las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Pelegrín, A., & Garcés de Los Fayos, E. J. (2008). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño. *European Journal of Education and Psychology, 1*, 5-20.
- Pelegrín, A., & Garcés de Los Fayos, E. J. (2009). Análisis de las variables que influyen en la adaptación y socialización: el comportamiento agresivo en la adolescencia. *Ansiedad y estrés 15*, 119-289
- Pelegrín, A., León, J.M., Ortega, E., & Garcés de los Fayos, E.J. (2012). Programa para el desarrollo de actitudes de igualdad de género en clases de educación física en escolares. *Educación XXI, 15*, 271-292.
- Pellegrini, J.D., & Long (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology, 20*, 259–280.
- Pérez-Juste, R. (1989). Fiabilidad de las medidas. En R. Pérez-Juste & J.M. García-Ramos (Eds.), *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid, Rialp.
- Pérez-Juste, R. (1989). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. *Bordón, 59*(2-3) 239-259.
- Pérez-Sánchez, A. M. & Poveda, P. (2008). Efectos del aprendizaje cooperativo en la adaptación escolar. *Revista de Investigación Educativa, 26*(1), 73-94.
- Pérez-Sánchez, A. M. & Poveda, P. (2008). Autoconcepto y aprendizaje cooperativo. *Bordón 60*(3), 85-97.
- Perochena, P. (2009). *Convivencia y Educación en Valores en la Educación Secundaria Obligatoria. Tecnologías de la Información y Comunicación como herramientas de aprendizaje*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology, 49*, 65–85.
- Pettigrew, T.F., & Tropp, L.R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 751–783.
- Phinney, J.S., Ferguson, D.L., & Tate, J.D. (1997). Intergroup attitudes among ethnic

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- minority adolescents: A causal model. *Child Development*, 68, 955–969.
- Piaget, J. (1996). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Pill, S. (2008) A teachers' perceptions of the Sport Education model as an alternative for upper primary school physical education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 55(2/3), 23-29.
- Picazo, C., Zornoza, A., & Peiró, J. M. (2009). Los procesos de participación social y participación orientada a la tarea y el aprendizaje como antecedentes de la cohesión grupal. Una perspectiva longitudinal. *Psicothema*, 21(2), 274-279.
- Piedra, J. (2011). *El profesorado de Educación Física como agente en la coeducación: actitudes y buenas prácticas para la construcción de género en la escuela*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Place, K., & Hodge, S. R. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: A behavioral analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18(4), 389-404.
- Plana, C. (1993). Adaptació de l'anàlisi funcional sociomotor (de P.Parlebas) a l'estudi de les danses tradicionals de bastons i espases dels Monegres. Anàlisi de la dansa «La Hojita del Pino». *Apunts: Educación física y deportes*, 32, 74-81. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=319099>
- Plazas, E.A., Penso, R. A., & López, S. E. (2006). Relación entre estatus sociométrico, género y rendimiento académico. *Revista Psicología desde el Caribe*, 16, 176-195,
- Portuondo, J. (1971): *El test sociométrico*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J., & Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema* 21,(3), 453-458.
- Prat, M., & Soler, S. (2002). Las posibilidades del juego, la actividad física y el deporte para la mejora de la convivencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2). Recuperado el 20 de Diciembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp>

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Prat, F., & Soler, A. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: Inde.
- Proctor, C.H.H., & Loomis, Ch.P. (1951). Analysis of Sociometric Data. En Jahoda, M. & Cook, S.W. (Eds.), *Research Methods in Social Relations, With Special Reference to Prejudice, Parte II* (pp. 561-585). Nueva York, Dryden.
- Puig, N. (2000). Proceso de individualización, género y deporte. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 59, 99-102.
- Puig, N., & Soler, S. (2004). Mujer y deporte en España: Estado de la cuestión y propuesta interpretativa. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 76, 71-78.
- Puigmire-Stoy, M.C. (1996). *El juego espontáneo*. Madrid: Narcea.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octoedro-Eumo.
- Pujolàs, P., Lago, J.M., & Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218.
- Putnam, J. W. (1998). *Cooperative learning and strategies for inclusion: celebrating diversity in the classroom*. Baltimore: Brookes.
- Q
- Qin, Z., Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65, 129-143.
- Quivy, R., & Camphenhoudt, L.V. (1992). *Manual de investigación en ciencias sociales*, México, Limusa.
- Quested, L., & Duda, J. L. (2009). Perceptions of the motivational climate, need satisfaction, and indices of well- and ill-being among hip hop dancers. *Journal of Dance Medicine and Science*, 13, 10-19.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

R

- Ramírez, S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: un estudio desde el contexto del grupo-clase*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Granada, Granada.
- Ramírez, M. C. & Rodríguez, A. (2006). Variables predictoras de la actitud hacia los inmigrantes en la Región de Murcia (España). *Anales de Psicología*, 22, 76-80.
- Ramos, F., & Hernández Mendo, A. H. (2014). Intervención para la reducción de la discriminación por sexo en las clases de educación física según los contenidos y agrupamientos utilizados. *Revista española de educación física y deportes-REEFD*, 404, 27-38. Recuperado de <http://www.colegiopalmademallorca.com/wp-content/uploads/2014/01/REEFD404.pdf#page=28>
- Real Decreto 314/2006, de 17 de marzo, por el que se aprueba el Código Técnico de Edificación*, BOE (28 de marzo de 2006), 74, 11816- 11831 (Corrección en BOE 25/01/2008)
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. BOE (8 diciembre 2006), 293, 43053-43102
- Rebollo, M. A., García Pérez, R., Piedra, J. & Vega, L. (2011). Diagnóstico De la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- Rebollo, M. Á., Vega, L., & García-Pérez, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 311-323.
- Rekalidou, G., & Penderi, E. (2009). Dimensions of the classroom climate, as perceived by the students, related to their teachers' evaluation approach on their overall performance in a Greek primary school sample. *New Horizons in Education*, 57, (2), 109-119.

Educación y relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewArticle/548>
- Restrepo, B. (2011). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 103-112. Recuperado de <http://revinut.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/viewArticle/9835>
- Retortillo, Á., Ovegero, A., Cruz, F., Lucas, S. & Arias, B. (2006). Inmigración y modelos de integración: entre la asimilación y el multiculturalismo. *Revista universitaria de ciencias del trabajo*, 7, 123-139.
- Rey del, R., & Ortega, R. (2001). El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. *Revista de Educación*, 326, 297-310.
- Rey del, R. (2002). *Convivencia escolar. Un estudio psicoeducativo sobre clima, disciplina y violencia*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rey, R. Ortega, R., & Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), 159-180.
- Rigby, K., & Slee, P.T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 33-42.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.
- Rincón del, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson. Recuperado de http://scholar.google.es/scholar?q=Del+Rinc%C3%B3n%2C+D%3B+Arnal%2C+J%3B+Latorre%2C+A%3B+Sans%2C+A%3B+1995&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5
- Rodkin, P.C., Farmer, T.W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36(1), 14.
- Rodero, Garduño, L. (1987). *Juegos cooperativos y de simulación*. Sevilla: Colectivo andaluz de pedagogía.
- Rodríguez, A., & Morera, D. (2001). *El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, D., Martínez, M. J., & Mateos, C., (2009). Identidad y estereotipos de la mujer en el deporte. Una aproximación a la evolución histórica. *Revista de Investigación en Educación*, 2, 109-126.
- Rodríguez, M., Cabrera, F., Espín, J. V., & Marín, M. A. (1997). Elaboración de una escala de actitudes hacia la educación multicultural. *Revista de investigación educativa*, 15(1), 103-124.
- Rodríguez-Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Recuperado el 7 de febrero de 2014, en <http://www.casadellibro.com/libro-metodologia-de-la-investigacion-cualitativa/8487767567/538848>
- Rodríguez-Ribas, J. P. (1994). Modelo de análisis de los comportamientos motores en los deportes de cooperación con puntuación cualitativa. Un ejemplo: la estrategia motriz en los Campeonatos de Europa de 1990 de Gimnasia Rítmica Deportiva de conjuntos. *RED*, 8(2), 17-26.
- Rodríguez-Ribas, J. P. (1997). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la praxiología motriz*. (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Gran Canaria.
- Rodríguez-Ribas, J.P., Castro, U., Cruz, H., Gil, G., Hernández-Melián, L.M. & Hernández-Moreno, J.(2000). Hacia la construcción de un paradigma en Praxiología Motriz: objeto, campo, clasificaciones e ideología. *Revista Digital Educación Física y Deportes*, 5, (28), Diciembre, Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd28/prax1.htm>

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Rodríguez Ribas, J.P. (2001). La respuesta, se encuentra flotando en el aire. (Cómo volar de la lógica interna a la lógica externa). *Actas VI Seminario Internacional Praxiológico*, Madrid. 26-27 de Octubre, 2001. INEF-Madrid, Univ. Politécnica de Madrid, 46-57.

Rodríguez-Teijeiro, D & Martínez, M.J & Mateos, C. (2009). Identidad y estereotipos de la mujer en el deporte: una aproximación a la evolución histórica. *Revista de Investigación en Educación*, 2, 109-126.

Romero, G & Caballero, A. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, REIFOP.11(3), 29-36.

Ross, M. H., & Gutiérrez, J. R. (1995). *La cultura del conflicto: las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Barcelona: Paidós.

Rubin, K.H., & Asendorpf, J.B. (1993). Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood: Conceptual and definitional issues. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 3-17). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

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.

S

Sáez de Ocáriz, U. (2011). *Conflictos y educación física a la luz de la praxiología motriz. Estudio de caso de un centro educativo de primaria*. (Tesis doctoral). Universitat de Lleida, INEFC Lleida, Lleida. Recuperada de <http://www.tdx.cat/handle/10803/53637>

Sáez de Ocáriz, U., & Lavega, P. (2013). Transformar conflictos en educación física en primaria a través del juego. Aplicación del índice de conflictividad. *Revista cultura y Educación* 25,(4), 549-560. doi: 10.1080/11356405.2013.10783161

Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P. & March, J. (2013). El profesorado ante los conflictos en

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- la educación física. El caso de los juegos de oposición en Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 163-176.
doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.180101>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Sánchez, A. (2008). *Modelos de violencia y comportamiento antisocial en las aulas*. Milenio: Revista digital. Recuperado de <http://convivencia.wordpress.com/2008/07/.26/02/2009>, 12:00 h.
- Sánchez, J. C., & Alonso, E. (2004). Acuerdo intragrupal: una aplicación a la evaluación de la cultura de los equipos de trabajo. *Psicothema* 16(1),88-93.
- Sánchez-Arroyo, J. F. (2009). *Análisis del clima de aula en educación física: un estudio de casos*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Sanchez-Arroyo, J. F., Chinchilla, J. L, Ruiz L. J., & Escribano (2009). Escala de clima social de clase como instrumento de análisis en Educación Física *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 28-30.
- Sánchez-Arroyo, J.F., Chinchilla, J.L., De Burgos, M. & Romero, O. (2008). Las relaciones sociales y educativas existentes entre los elementos personales del proceso educativo durante una sesión de Educación Física. Un estudio de casos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 66-69.
- Sánchez-Morales, E. Alba, G. Justicia, A. & Fernández Cabezas, M. (2012). El programa de aprender a convivir para educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD*, 2(1),193-200.
- Sánchez, J. A. & Goudena, P. (1996). El papel de las interacciones entre iguales en el proceso de socialización. Implicaciones educativas de un estudio transcultural del juego en preescolares holandeses andaluces. *Cultura y Educación*, 1, 87-98.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, D., Sánchez-Miguel, F., Amado, D., & García Calvo, T. (2012). Antecedentes motivacionales de los comportamientos prosociales y

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- antisociales en el contexto deportivo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 12(46),253-270.
- Sarasola, J. M. (2004). Estadística espacial en clase. *Suma: Revista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas*, 47,37-40.
- Selman, R.L. (1976). Towards a structural analysis of developing interpersonal relations concepts: research with normal and disturbed preadolescents, En A.D. Pick. (Ed). *Minnesota Symposium on Child Psychology*, vol.10, Minneapolis, University Press.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Selman, R.L. (2003). *The promotion of social awareness: Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. Russell Sage Foundation, New York.
- Serrano, A., & Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Informe del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Serie Documentos, 9. Recuperado de http://www.centroreinasofia.es/informes/Violencia_entre_comp%C3%A1neros_en_la_escuela.pdf
- Seymour, H., Reid, G., & Bloom, G. A. (2009). Friendship in inclusive physical education. *Adapted physical activity quarterly*, 26(3), 201-219.
- Sherif, M., & Sherif, C.W. (1969). *Social psychology*. New York: Harper & Row.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Siedentop, D., Hastie, H. & Van der Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sierra-Bravo, R. (1987) *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Sierra-Bravo, R (1991), Análisis sociométrico. En R. Sierra Bravo (ed.), *Técnicas de investigación social* (pp. 579-612). Madrid: Paraninfo.
- Sierra-Bravo, R. S. (2002). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica: metodología general de su elaboración y documentación* (5ª 2ª Reimpresión.).

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Madrid: Thomson Eds.Paraninfo.

Silva, F., & Martorell, M.C. (1989). *Batería de socialización BAS 1-2* (2ª Ed.). Madrid: TEA.

Silva, F., Martorell, M. C., & Clemente, A. (1985). Evaluación de la socialización y sus relaciones con inteligencia y dimensiones de personalidad en niños mayores y adolescentes. *Evaluación Psicológica*, 1(1-2), 241-266.

Simmons, R. G., Blyth, D. A., Van Cleave, E. F., & Bush, D. M. (1979). Entry into early adolescence: The impact of school structure, puberty, and early dating on self-esteem. *American Sociological Review*, 44, 948-967.

Simoës, A.C., Hata, M., & Rubio, K. (1998). Dinamica das relações grupais: Análise sociométrica de uma equipe de handebol. *Revista paulista Educacao Física. São Paulo*, 12(2),115-25,

Rychen, D., Hersh, L., & Mclaughlin, M.E. (2002). *Definition and selection of key competencies. Contributions to the second DeSeCo Symposium*. Geneva,

Síndic de greuges de catalunya (2006). Informe extraordinari Convivencia y conflictos en los centros educativos.

Siperstein, G. N., Bopp, M. J., & Bak, J. J. (1978). Social status of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 11(2), 98-102.

Sistema d'Indicadors de Catalunya (2007) Barcelona: Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

Skon, L., Johnson, D. W., & Johnson, R. (1981). Cooperative peer interaction versus individual competition and individualistic efforts. Effects on the acquisition of cognitive reasoning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 73, 83-89.

Slavin, R. E. (1981). Cooperative Learning and Desegregation. *Journal of Educational Equity and Leadership*, 1(3), 145-61.

Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.

Slavin, R. E. (1984). Students motivating students to excel: Cooperative incentives,

Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- cooperative tasks, and student achievement. *Elementary School Journal*, 85, 53-63.
- Slavin, R. E. (1987). Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: A reconciliation. *Child Development*, 58, 1161-1167.
- Slavin, R. E. (1988). Cooperative learning: Where behavioral and humanistic approaches to classroom motivation meet. *Elementary School Journal*, 88, 29-37.
- Slavin, R. E., & Copper, R (1999). Improving Intergroup Relations: Lessons Learned From Cooperative Learning Programs. *Journal of Social Issues*, 55(4),647–663.
- Slavin, R. E., Leavey, M. B. & Madden, N. A. (1984). Combining cooperative learning and individualized instruction: Effects on student mathematics achievement, attitudes, and behaviors. *Elementary School Journal*, 84, 409-422.
- Smith, A.L. (2003). Peer relationships in physical activity contexts: a road less traveled in youth sport and exercise psychology research. *Psychology of Sport and Exercise* 4, 25–39. doi:10.1016/S1469-0292(02)00015-8
- Smith, A.L., Balaguer, I., & Duda, J. (2006). Goal orientation profile differences on perceived motivational climate, perceived peer relationships and motivation-related responses of youth athletes. *Journal of Sport Sciences*, 24, 1315-1327.
- Smith, P. K, Bowers, , Binney, V. & Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/ victim problems at school. In S. Duck, (Ed.), *Learning About Relationships* (pp.184-212). London: Sage Publications, Understanding relationship processes series.
- Speer, S. A. (2002). Sexist Talk: Gender Categories, Participants' Orientations and Irony. *Journal of Sociolinguistics*, 6(3), 347-377.
- Spink, K.S. (1992). Group cohesion and starting status in successful and less successful elite volleyball teams. *Journal of Sports Sciences*, 10(4), 379-388 Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/02640419208729934>
- Stainback, W., & Stainback, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.
- Stewart. F. A. (1947a). A study of influence in Southtown. *Sociometry*, 10(1),11-31,
- Stewart. F. A. (1947b). A study of influence in Southtown. *Sociometry*, 10(1), 273-286.
- Soler, S. (2007). *Les relacions de gènere en l'Educació Física a l'escola primaria*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Spray, C. (2002). Motivational Climate and Perceived Strategies to Sustain Pupils' Discipline in Physical Education. *European Physical Education Review*, 8, 5-20.
- Spray, C. & Wang, C. K. (2001). Goal Orientations, Self-Determination and Pupils' Discipline in Physical Education. *Journal of Sport Sciences*, 19, 903- 913.
- Stephan, W. (1987). The contact hypothesis in intergroup relations. *Review of Personality and Social Psychology*, 9, 13-40.
- Stockton, R., Morran, D. K., & Velboff, P. (1987). Leadership of therapeutic small groups. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama, & Sociometry*, 39, 157-165.
- Stogdill, R.M. (1949). The sociometry of working relationships in formal organizations. *Sociometry* 12(4), 276-286.
- Sullivan, P.J. & Feltz, D.L. (2001). The Relationship between Intrateam Conflict and Cohesion within Hockey Teams. *Small Group Research* 32, 342-353. doi: 10.1177/104649640103200304
- Sureda, I., García-Bacete, F.-J., & Monjas, M. I. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. [Reasons why ten and eleven years old children prefer or reject their peers]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 305-321. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-05342009000200010&script=sci_arttext

T

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Tagiuri, R. (1952). Relational Analysis. An Extension of Sociometric Method with Emphasis upon Social Perception. *Sociometry*, 15, 91-104.
- Tavares, C., & Sanches, I. (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 307-347.
- Tejero, C. M. (2005). Tolerancia y adolescencia. Edad, género y nacionalidad: Análisis comparativo. *Al Sur, Revista de investigación y experiencias educativas*, 4, 72-76.
- Tejero, C.M., Ibañez, A. & Pérez, A. (2008). Cultura de paz y no violencia. La defensa personal como propuesta educativa. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(31), 199-211. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista31/artcultura80.htm>
- Tejero, C.M., Balsalobre, C. & Ibañez, A. (2011). La defensa personal como intervención educativa en la modificación de actitudes violentas. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 11(43) 513-530. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista43/artdefensa231.htm>
- Terry, R., & Coie, J. D. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Developmental Psychology*, 27(5), 867-880. doi:10.1037/0012-1649.27.5.867
- Terry, R. (2000). Recent advances in measurement theory and the use of sociometric techniques. In A.H.N. Cillessen & W.M. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp. 75-93). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Tinning, R. (2006). Thinking about good teaching in physical education. In R. Tinning, L. McCuaig & L. Hunter (Eds.), *Teaching health and physical education in Australian schools* (pp. 232-242). NSW: Prentice Hall.
- Toledo, P. (1994). Perspectivas teóricas acerca de los efectos del aprendizaje cooperativo en el rendimiento de los alumnos. *Bordón*, 46(4), 455-460.

Educación las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Torrego, J.C. et al. (coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J.C., (2008a). Un estudio sobre la utilización de la metodología de procesos como estrategia de formación del profesorado en relación con la mejora de la convivencia. *Revista profesorado*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART13.pdf>
- Torrego, J.C. (coord.) (2008b). *El Plan de convivencia. Fundamentos y estrategias para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Torrego, J. C. (2010). La mejora de la convivencia en un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 251-274.
- Torrego J.C. & Moreno J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- Torrego, J.C. & Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347.pdf>
- Torrego, J.C. & Negro, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torres, D. (2005). Propuesta de una programación didáctica coeducativa en Educación Física en Educación Primaria: Un caso en la sierra de Madrid. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 8, 43-49.
- Trianes, M.V., Cardelle-Elawar, M., Blanca, M. J. & Muñoz, A. (2003). Contexto social, género y competencia social autoevaluada en alumnos andaluces de 11-12 años. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2(1), 38-55.
- Trianes, M.V., Muñoz, A.M., & Jiménez, M. (1997). *Competencia social: Su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Trianes, M.V., De la Morena, M.L., & Muñoz, A.M. (1999). *Relaciones sociales y*

Educación las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

prevención de la inadaptación social y escolar. Málaga: Aljibe.

Trianes, M. V., De la Morena, M. L., & Sánchez, A. M. (1996). Fiabilidad, componentes principales y convergencia entre diferentes medidas sociométricas y diferentes agentes evaluadores. *Boletín de Psicología*, 51, 7-31.

Trianes, M. V., Fernández, F., & Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir. Un programa para secundaria.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Trianes, M. V., Muñoz, A., & Jiménez, M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas.* Madrid: Pirámide.

Trianes, M., Sánchez, A., & Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de la violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.

U

Ullrich-French, S., & Smith, A. L. (2006). Perceptions of relationships with parents and peers in youth sport: Independent and combined prediction of motivational outcomes. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(2), 193-214.

UNESCO. (2000). *Manifiesto 2000 por una cultura de paz y no violencia.* Recuperado el 24 de mayo de 2014, a partir de <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/Manifiesto.html>

Vaca, M.J. (2008). Contribución de la Educación Física escolar a las competencias básicas señaladas en la LOE para la educación primaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 26, 52-61.

Valdemoros, M. A. Ponce, A. Ramos, R., & Sanz, E (2011) Pedagogía de la convivencia y educación no formal: un estudio desde el ocio físico-deportivo, los valores y la familia. *European Journal of Education and Psychology* 4(1), 33-49.

Valdivia, P.A., López, M., Lara, A.J., & Zagalaz, M.L. (2010a). Concepto de coeducación en el profesorado de Educación Física y metodología utilizada para su trabajo. *Movimiento*, 18(4), 197-217.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- Valdivia, P. A., Sánchez, A., Alonso, J. I., & Zagalaz, M. L. (2010b). La coeducación en el área de Educación Física en España: Una reseña histórica [Coeducation in spanish physical education: A historical review]. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 14, 77–83.
- Valenzuela, J. A. (2002). *El Ciclotur de aventura en la naturaleza: su lógica interna y algunos aspectos de su lógica externa*. (Tesis doctoral). Universitat de Lleida, INEFC – Lleida, Lleida.
- Vallerand, R. J., Gauvin, L. I., & Halliwell, W. R. (1986). Negative Effects of Competition on Children's Intrinsic Motivation. *The Journal of Social Psychology*, 126, 649-657.
- Van der Meulen, K., Soriano, L., Granizo, L., Barrio del, C., Korn, S., & Schäfer, M. (2003). Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 49-62.
- Van Dick, R., Wagner, U., Pettigrew, T.F., Christ, O., Wolf, C., Petzel, T., et al. (2004). Role of perceived importance in intergroup contact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 211–227.
- Vargas, E. (2003). *Étude Comparative de trois pratiques corporelles: l'aérobic, le surf des neiges et le tennis. Comparaison interculturelle entre pratiquants de paris et de Barcelone*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad París V-René Descartes. UFR de Sciences Sociales, Paris.
- Vásquez, A. & Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- Vaughn, S., Elbaum, B. E., & Schumm, J. S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(6), 599-608.
- Vayer, P. & Roncin, C. (1989). *El niño y el grupo. Dinámica de los grupos de niños en la clase*. Buenos Aires: Paidós
- Vázquez, B. (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid:

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Síntesis.

- Vázquez-Bernal, B., Jiménez Pérez, R., Mellado, V., & Taboada, C. (2007). Un análisis de las interacciones en el aula. Estudio de caso de una profesora de Ciencias de Secundaria. *Investigación en la Escuela*, 61, 69-84.
- Vázquez-Gómez, B. (2001). La cultura física y las diferencias de género en el umbral del siglo XXI. En J. Davis (Eds.) *La Educación Física, el Deporte y la Salud en el siglo XXI* (pp. 213-227). Alicante: Marfil.
- Velázquez, C. (2004a): *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México, D.F. Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez, C. (2004b): *Educação para a paz: promovendo valores humanos na escola através da Educação Física e dos Jogos Cooperativos*. Santos. Projeto Cooperação.
- Velázquez, C. (2006). *365 Juegos de todo el mundo*. Barcelona: Océano S.L.
- Velázquez, C. (2008). Las actividades cooperativas como recurso para el tratamiento de los conflictos en las clases de educación física. En Fraile (Coord.) *La resolución de los conflictos en ya través de la educación física* (pp 117-160) Barcelona: Graó-Tándem.
- Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Vera, J.A., Moreno, R., & Moreno, J.A. (2009). Relación entre la cesión de responsabilidad y la percepción de igualdad en la enseñanza de la educación física escolar. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 6, 25-31.
- Vericat, G. (2006). *Educació en valors i la formació docent. La diversitat com a valor*. Vic, Universitat de Vic. Recuperado de <http://handle.net/2072/3729> [accés:11.06.2011].
- Vericat, G. (2012). El projecte de convivència de centre. Una manera de treballar

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- l'autonomia i la responsabilidad de l'alumnat. *Temps d'educació*, 42, 299-315.
- Viciana, J. (2001). El proceso de planificación educativa en educación física. La jerarquización vertical y horizontal como principios de su diseño. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 32. Recuperado el 13 de Enero del 2005 de <http://www.efdeportes.com/efd32/planif.htm>
- Viciana, J. (2002a). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: INDE
- Viciana, J. (2002b). Temporalizar la Educación Física: el planning de una programación y consideraciones para la sesión. *Educación Física y Deportes*, 47, *Revista Digital. Argentina*. Recuperado el 24 de Enero de 2007 de <http://www.efdeportes.com/efd47/tempo.htm>
- Viciana, J., & Delgado, M.A. (1999) La programación y la intervención didáctica en el deporte escolar II. Aportaciones de los estilos de enseñanza. *Apunts*, 56, 17-24
- Viguer, P., & Solé, N. (2011). Debate familiar sobre valores y convivencia: una investigación participativa para implicar a las familias en el análisis y la transformación de su realidad. *Cultura y Educación*, 23 (1), 105-118.
- Viguer, P., & Solé, N. (2012). Escuela e iguales como contextos de socialización en valores y convivencia: una investigación participativa a través de un debate familiar. *Cultura y Educación*, 24 (4), 475-487.
- Villanueva, L., Clemente, R. A. & García-Bacete, F. J. (2002). La comprensión infantil de la mente y su relación con el problema del rechazo entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (1), 85-100.
- Villanueva, L. (1998). *El rechazo entre iguales y la comprensión de los estados mentales*. (Tesis doctoral). Universidad Jaume I. recuperado el 15 de Junio, 2006, de http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UJI/AVAILABLE/TDX-0804103-102048/villanueva.pdf
- Villanueva, L., Sorribes, S. & Isert, E. (1997). *Estabilidad de las técnicas sociométricas en la etapa de Educación Infantil*. Comunicación presentada en las II Jornadas para el Fomento de la Investigación en Ciencias Humanas y Sociales, Castellón,

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

España. Recueprado de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi2/estabil.pdf>

Villar del, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.

Villar del, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 37, 26-26.

Villar del, F. (1996). *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Cáceres: Universidad de Extremadura

Visauta, B. (1989): La sociometría. En B. Visauta (Ed.), *Técnicas de Investigación Social* (pp. 327-358). Barcelona, P.P.U.

W

Wang, M. (2012). Effects of Cooperative Learning on Achievement Motivation of Female University Students. *Asian Social Sciences*, 8, 15.

Warden, D. & Mckinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social prob-lem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.

Warring, D., Johnson, D. W., Maruyama, G. & Johnson, R. (1985). Impact of different types of cooperative learning on cross-ethnic and cross-sex relationships, *Journal of Educational Psychology*, 77, 53-59.

Webb, N.M., & Farivar, S. (1994). Promoting helping behavior in cooperative small groups in middle school mathematics. *American Educational Research Journal*, 31, 369–395.

Webb, N.M., Troper, J.D., & Fall, R. (1995). Constructive activity and learning in collaborative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 87, 406–423.

Wedd, N.M. (1984). Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños. En *Infancia y Aprendizaje*, n° 27/28, 159-183.

Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

- attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14.
<http://dx.doi.org/10.1023/A:1009017532121>
- Weinstein, M. & Goodman, J.B. (1993). *Playfair, everybody's guide to non-competitive play*. Impact. San Luis Obispo.
- Weiss, M. R., & Smith, A. L. (2002). Friendship quality in youth sport: relationship to age, gender, and motivation variables. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24(4), 420-437.
- Weiss, M.R., Smith, A.L., & Theeboom, M. (1997). «That's what friends are for»: Children's and teenagers' perceptions of peer relationships in the sport domain. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 347-379.
- Weiss, M. R., & Stuntz, C. P. (2004). A little friendly competition: peer relationships and psychosocial development in youth sport and physical activity contexts. In M. R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 165–196). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.
- Wentzel, K. R. (1991) Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066 – 1078.
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 23, 5-28.
- Wentzel, K. R. & Caldwell, K. (1997). Friendship, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68, 1198-1209.
- Wentzel, K. R., & Watkins, D. E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review*, 31, 366-377.
- Widmeyer, W.N., Brawley, L.R., & Carron A.V. (1985). *Measurement of cohesion in sport teams: The group environment questionnaire*. London, Canadá: Spodym Publishers.

Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria

Wied, M., Branje, S., & Meeus, W. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior*, 33, 48-55.

Wilson, K., Pianta, R., & Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *The Elementary School Journal*, 108(2), 81-96. doi: 10.1086/525548

Y

Yu, C. C. (2009). A Content Analysis of News Coverage of Asian Female Olympic Athletes. *International Review for the Sociology of Sport*, 44(2), 283- 305.

Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, v. 8, 75-84, Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa10.pdf>

Z

Zakriski, A.L. & Coie, J.D. (1996). A comparison of aggressive-rejected and nonaggressiverejected children's interpretations of self-directed and otherdirected rejection. *Child Development*, 67, 1048-1070.

Zanten, A.V. (2000). Cultura da rua ou cultura da escola? Educação e Pesquisa – *Revista da Faculdade de Educaçãoda USP*, 26(1), 23-52.

Zarbatany, L., Mcdougall, P., & Hymel, S. (2000). Gender-differentiated experiences in the peer culture: Links to intimacy in preadolescence. *Social Development*, 9, 62–79.

Zazzo, R. (1971). *Manual para el examen psicológico del niño I y II*. Madrid. Fundamentos.

Zagalaz, M. L., Arteaga, M., Cepero, M., Martos, M. M., Moreno, R., & Rodrigo, M., (2000). Los temas transversales, interdisciplinariedad y currículum oculto en Educación Física. En Zagalaz, M. L. y Cepero, M. (Eds.), *Educación física y su didáctica. Manual para el maestro generalista* (pp. 293-318). Jaén: Jabalcuz.

IX. ANEXOS

ANEXO I. MANIFIESTO 2000.

ANEXO II. ANÁLISIS PRAXIOLÓGICO DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS.

ANEXO III. MATRICES DE TRANSICIÓN.

ANEXO IV. TABLAS DE DATOS.

ANEXO V. DIANAS SOCIOMÉTRICAS.