



Universitat de Lleida

Modelo GIAM: transformar conflictos en relaciones de bienestar socioemocional en Educación Física

Aaron Rillo Albert

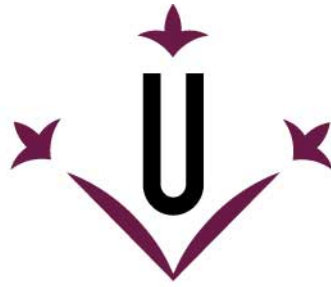
<http://hdl.handle.net/10803/674269>



Modelo GIAM: transformar conflictos en relaciones de bienestar socioemocional en Educación Física està subjecte a una llicència de [Reconeixement-NoComercial-CompartirIgual 4.0 No adaptada de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Les publicacions incloses en la tesi no estan subjectes a aquesta llicència i es mantenen sota les condicions originals.

(c) 2022, Aaron Rillo Albert



Universitat de Lleida

TESI DOCTORAL

Modelo GIAM: transformar conflictos en relaciones de bienestar socioemocional en Educación Física

Aaron Rillo Albert

Memòria presentada per optar al grau de Doctor per la Universitat de Lleida
Programa de Doctorat en Activitat Física i Esport

Director/a
Pere Lavega Burgués
Unai Sáez de Ocáriz Granja

Tutor/a
Pere Lavega Burgués

2022

A mi madre, María José y a mi padre, Armando.

A mi hermana, Ashley.

A Irene.

A Ricard.

A mi familia y amigos/as.

En memoria de Eva.

A todas aquellas personas que me quieren, que quiero y que me quieren desde el cielo.

Esta tesis doctoral ha sido realizada con el apoyo y financiación del Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC), Universidad de Barcelona (UB) y del Grupo de Investigación en Acción Motriz (GIAM), grupo consolidado [2017 SGR 193], en el marco del proyecto “La transformación de conflictos en Educación Física a través de juegos sociomotores”, con código 2016 PINEF 00016, del que Unai Sáez de Ocáriz Granja es el investigador principal. Aaron Rillo Albert ha sido beneficiario de un contrato en categoría de investigador pre doctoral vinculado a las ayudas para la contratación de personal investigador en el ámbito de la Educación Física, la actividad física, el deporte y de sus ciencias aplicadas, destinadas a INEFC.

He aprendido que la gente olvidará lo que dijiste, la gente olvidará lo que hiciste, pero la gente nunca olvidará como los hiciste sentir.

Maya Angelou

Agradecimientos

El día de hoy no se volverá a repetir. Vive intensamente cada instante, lo que no significa alocadamente; sino mimando cada situación, escuchando a cada compañero, intentando realizar cada sueño positivo, buscando el éxito del otro; y examinándote de la asignatura fundamental: el amor. Para que un día no lamente haber malgastado egoístamente tu capacidad de amar y dar vida.

John Keating (Robin Williams)

El club de los poetas Muertos.

No hay palabras para describir esta sensación. No hay suficientes adjetivos para describir la inmensa gratitud que siento ante todas aquellas personas que han contribuido en este proceso de tesis doctoral. Me dispongo a agradecer el apoyo recibido durante todos estos años, pero me invaden las emociones. Mi cuerpo experimenta una sensación de plenitud y todo ello se materializa con las primeras lágrimas en los ojos fruto de los sentimientos de amor, agradecimiento, satisfacción y felicidad. Las personas que están a mi alrededor, saben que soy una persona alegre y bromista, pero también muy sensible y agradecida. En este momento me doy cuenta de la verdadera importancia de este apartado. Hace falta respirar, estructurar bien el discurso y dejar que hable el corazón.

Hace seis años tuve la oportunidad de asistir a la defensa de tesis doctoral de un buen amigo. Nunca había presenciado un evento académico de esta importancia y realmente me quedé asombrado por lo ocurrido en aquella sala. La emoción que invadió a esa persona me dio que pensar. Pasados unos minutos, empezaron las intervenciones del tribunal y recuerdo que el presidente de la mesa le preguntó al aspirante al título de doctor: ¿Ha contado usted las horas que ha invertido en este proceso? Aquella pregunta me despertó curiosidad, pero mi amigo no pudo responder. Por aquel entonces me encontraba en las primeras fases de proceso de tesis doctoral y pensé que podía ser interesante hacer este recuento de horas y exponerlo el día de mi defensa. No obstante, aunque en un inicio creé una hoja de Microsoft Excel y empecé a realizar esta acción, rápidamente fui consciente de la realidad y de la dificultad de realizar este recuento. Nadie que no haya vivido un proceso de estas características puede imaginarse lo que ello conlleva. No estamos hablando únicamente de las horas invertidas en el proyecto

de tesis doctoral, sino que nos presentamos ante una etapa de maduración individual y grupal a nivel académico y científico. Muchos/as, por no decir todos/as los que nos aventuramos en un proceso de estas características, somos personas proactivas, curiosas, con facilidad a decir 'sí' a todo lo que nos rodea para aprender y progresar. De tal forma que uno/a no se involucra únicamente en el diseño y desarrollo de su propio proyecto de tesis doctoral, sino que también se involucra y pasa a formar parte de la identidad de un grupo de investigación, de un grupo de personas que comparten una misma pasión y que, generalmente, también comparten una gran generosidad. Esta pasión y generosidad, juntamente con la ilusión, motivación y ganas de aprender del doctorando converge en la participación en diferentes proyectos de investigación, cursos formativos, congresos nacionales, internacionales y seminarios, elaboración y discusión de artículos científicos y capítulos de libro, desarrollo de docencia universitaria, correos electrónicos, desayunos, comidas y cenas con compañeros/as investigadores/as e incluso con horas de gimnasio en las que sin darnos cuenta, nuestra cabeza utiliza para asentar y estructurar algunas de nuestras ideas. Todo ello, lleva a una suma de tiempo difícil o casi imposible de contabilizar.

Pero, ¿por qué es importante esta reflexión? La respuesta está en este apartado. Todas las horas invertidas en este proceso no serían posibles sin el grupo humano que existe a nuestro alrededor. El proceso de tesis doctoral lo podríamos comparar con una 'montaña rusa' de emociones y sentimientos. Se trata de un proceso que implica sacrificio y constancia, pero que no siempre se materializa con éxitos individuales y grupales. No todos los momentos son de alegría, esperanza e inspiración, sino que también hay momentos de tristeza, frustración y desesperación. Por ello, la gente que tenemos a nuestro alrededor se convierte en el círculo estable que nos aporta calma y serenidad en los momentos difíciles, pero también euforia y admiración en la celebración de nuestros éxitos. Por todo esto, soy uno de los que piensa que este proceso, si no se hace con la compañía y ayuda de un fantástico grupo de personas, pierde todo el sentido y al mismo tiempo se hace mucho más difícil.

A continuación, me dispongo a intentar expresar mi gratitud a todas aquellas personas que han hecho posible que hoy esté en esta situación:

A Montse, por su proximidad y ayuda en todo el tema administrativo que comporta un proceso de tesis doctoral.

Al profesorado y personal de administración y servicios del Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC Barcelona), mi casa durante los últimos tres años. En especial, a todos los profesores/as con los que he tenido la oportunidad de trabajar o

simplemente conversar, siempre os habéis mostrado muy accesibles, amables y predispuestos a compartir toda vuestra experiencia y sabiduría con las nuevas generaciones de doctorandos.

A Marga, por toda tu ayuda recibida durante estos años. Al área TIC, Josep, Jordi y Àlex, muchas gracias por vuestra atención y soporte técnico. A la oficina de proyectos, en especial mención, a Glòria y Carme, por vuestra amabilidad y atención. A los miembros del departamento de ‘Recerca i Innovació Docent’ y a los miembros de la ‘Junta de Recerca de l’INEFC de Barcelona.’

Al alumnado del INEFC Barcelona, los auténticos protagonistas de mis primeros pasos en la docencia universitaria.

A todos los doctorandos y nuevos doctores con los que he compartido este proceso en el INEFC Barcelona. En especial a los compañeros/as del Laboratorio de Investigación Social y Educativa. En primer lugar, a Ingrid, Clara, Pau y Joan, por ser los veteranos que me disteis la bienvenida al laboratorio y me ayudasteis en mis primeros pasos en el centro. Y, en segundo lugar, pero no por ello menos importante, a Joana, Mari Ángeles, Lluç, Xènia, Joshua, Maricarmen, Sergi, Míriam, Carla, Joan F., Èric y Edgar, por haber compartido este proceso, por las horas de laboratorio y por otras de ocio. Aunque el COVID haya impedido que pudiésemos compartir muchos más momentos, seguro que estamos en presencia de una amistad que durará por muchos años.

A todos los compañeros/as del Grupo de Investigación en Acción Motriz (GIAM), por todo su apoyo, comprensión y cariño. Algunos de vosotros/as ya formasteis parte de mi proceso de formación a nivel académico, pero lo que yo no sabía, era que unos años después nos reencontraríamos y compartiríamos un mismo modo de entender la Educación Física y la investigación. Muchas gracias Enric, Rosa, Jorge, Conxita, Gerard, Cristòfol, Carlos, David M., Felipe, Fran, Miguel, Pablo, Pedro, Rubén, Zhaira, David F. y Paco.

A Queralt y Verónica, por toda su ayuda al inicio, durante y a la finalización de esta tesis. Siempre habéis estado allí, escuchando apoyando y sobre todo compartiendo toda vuestra experiencia.

A Lucho, Sabrine y Leo, los doctorandos con los que hemos compartido estos años de desarrollo de tesis. Muchos son los momentos vividos, cervezas y conversaciones que han hecho más fácil el proceso. La ayuda mutua nos ha beneficiado a todos, porque todos somos un equipo. Hacer especial mención a Lucho; gracias por compartir conmigo muchas de las imágenes sobre juegos tradicionales que aparecen en este documento.

A Toni, todo un referente para mí, de mi tierra, con el que hablamos el mismo idioma y al que le tengo un especial cariño, confianza y admiración. Siempre estaré agradecido por

todo lo que has hecho por mí. Por todo lo que me has enseñado y por todo lo que me enseñarás. Muchas gracias por aceptar formar parte de este proceso, por tus consejos y tu atención.

Al Dr. Pere Lavega Burgués y al Dr. Unai Sáez de Ocáriz Granja, directores de la presente tesis doctoral, amigos y referentes a nivel académico. Los auténticos responsables de que este sueño se haya hecho realidad. Vosotros decidisteis emprender este viaje a mi lado, subiendo a un pequeño bote de madera semejante al que utilizó el capitán Jack Sparrow en su llegada, hundiéndose, al ‘Port Royal’ en la película ‘Piratas del Caribe: La maldición de la Perla Negra’. Empezamos a navegar y nos adentramos en un océano inmenso. Teníamos una ruta marcada, pero seguía siendo un reto difícil. Al inicio, tuvimos que remar fuerte e incluso sacar agua del bote, ya que por momentos parecía que el océano se nos tragaría. No obstante, con vuestro permiso implícito, me equivoqué para realzarme y volver a intentarlo. Todo ello, nos permitió llegar al primer puerto en la isla ‘Revista de Psicología del Deporte’, donde conseguimos aprendizajes que nos permitieron taponar las vías que nos inundaban nuestro querido bote. Seguimos hacia adelante con nuestro rumbo fijo y atravesamos grandes tormentas para llegar a los puertos situados a las islas ‘International Journal of Environmental Research and Public Health’ y ‘Sustainability’. Salimos a flote e incluso pudimos cambiar nuestro humilde bote por un pequeño navío más estable. Finalmente, pasando por el último puerto ‘Editorial IGI Global’, surcando las olas a gran velocidad y con una estabilidad en nuestro navío que ni sabíamos que podía existir, hemos conseguido llegar a Lleida, satisfechos del trabajo realizado, pero conscientes de que aún queda un largo camino que recorrer. En todo este trayecto, vuestra generosidad ha sido inmensa, me habéis regalado gran parte de vuestro tiempo, sabiduría, experiencias, reflexiones y aprendizajes innumerables. Me habéis enseñado el significado del trabajo en equipo, de la importancia de rodearte de personas con la ‘P’ de aptitud, pero sobre todo con la ‘C’ de actitud. Vosotros me habéis contagiado estas ganas de aprender, de investigar y de mejorar día a día; siendo pues, los artífices de mi crecimiento a nivel personal y académico en los últimos años. Muchas gracias por TODO.

A la junta de doctorado del INEFC Lleida, por todas las evaluaciones anuales de doctorado realizadas hasta la fecha. Vuestras aportaciones siempre han estado muy acertadas y han ayudado a mejorar este proyecto de tesis doctoral.

A Saül, por ser una gran persona y un gran profesional. Incluso a veces he sentido que formabas parte de la dirección de mi tesis doctoral. Muchas gracias por tu generosidad y paciencia, muchas gracias por tu disposición y por hacer fácil lo que a veces parece difícil. Gracias por ayudarme e introducirme en el mundo de la estadística. Hemos compartido muchos momentos y he aprendido mucho de ti.

A toda mi familia de amigos/as de Mas de Barberans, los de la ‘*Colla d’última hora*’, por estar siempre ahí, por todos los momentos compartidos y por haber formado parte de toda una vida: Guillem, Ricard, Albert, Héctor, Esther, Max, David L., Karen, Davinxi, Olivia, Arantxa, Rubén, Tania, David B., Alexandra, Dani, Carla y Marc.

A Esther, por su generosidad, amabilidad y talento que han hecho posible el desarrollo de la parte ilustrativa de la presente tesis doctoral.

A Guillem, por ser amigo y familia al mismo tiempo. Mayor por once días, pero como hermanos durante toda una vida. Gracias por escucharme y compartir aficiones.

A Ricard, amigo, confidente, traductor, escritor, compañero de aventuras, entre otras muchas cosas más que definen nuestra amistad. Uno de los pilares importantes de este proceso. Su aventura en Australia le permitió mejorar su nivel de inglés, por eso, su ayuda en el proceso de traducción de los artículos ha sido clave para obtener el resultado final. Uno de los pocos que comprende el objeto de estudio y el modelo propuesto en esta investigación. Es más, son tantas las horas que hemos compartido hablando de nuestros deseos, que incluso, un día de excursión por la montaña surgió la idea de empezar un proyecto compartido vinculando a nuestras pasiones; en mi caso, la investigación de esta tesis y en el suyo, la escritura, surgiendo el relato ‘*Educar el conflicto con el chándal puesto*’. Por lo tanto, es todo un orgullo haber podido compartir una parte de esta tesis de forma conjunta.

A Xavi, gracias por tu generosidad y profesionalidad en la revisión de los diferentes textos traducidos al inglés.

A los nadadores y nadadoras que formasteis parte del equipo de natación del Club INEFC Lleida. Fuisteis una parte muy importante del primer período de este proceso de tesis, e incluso participasteis en alguna de las pruebas con los juegos tradicionales seleccionados. Fue una época estupenda que siempre recordaré con mucho cariño.

Y, por último, a mi entorno más cercano, a aquellas personas que siempre están presentes:

A mis padres, María José y Armando, por habérmelo dado todo. Por haberme enseñado la importancia de la humildad y el sacrificio. No ha sido fácil en algunas ocasiones, pero siempre hemos luchado para progresar y siempre hemos conseguido nuestros objetivos. Soy consciente de lo orgullosos que estáis de vuestros hijos, pero también nosotros estamos muy orgullosos de vosotros, siempre habéis estado ahí y siempre lo estaréis.

A Ashley, por ser el motivo del inicio de esta tesis. La hermana pequeña, con la que lo hemos compartido todo. Con nuestras peleas de hermanos, pero con un gran sentimiento de orgullo hacia ella. No ha tenido una vida fácil, pero ha sabido sobreponerse y progresar. Su

futuro es muy prometedor, en breve tendremos problemas en las publicaciones, habrá dos ‘Rillo-Albert, A.’ en el mundo científico.

A toda mi familia, a los más cercanos y a los más lejanos. Todos/as habéis formado parte de mi vida y todos/as habéis contribuido a la persona que soy hoy en día.

A la abuela Emma, ‘la iaia Enme’, por estar tan orgullosa de mi trabajo. Su memoria empieza a fallar. Por ello, cada vez que voy a verla le explico lo que hago como si fuera la primera vez; siempre es un placer ver una y otra vez su alegría y satisfacción.

En memoria de mis abuelos, los que ya no están entre nosotros pero que siempre estarán en mi corazón.

Dar las gracias también a cinco personas que me ayudaron a realizar una de las acciones más laboriosas y monótonas de este proyecto de tesis doctoral: introducir los datos recogidos manualmente en los cuestionarios en una hoja de Microsoft Excel para generar la base de datos. Irene, María José (mamá), Armando (papá) y Elías, gracias por ayudarme con estos 2640 cuestionarios.

Padrina, esto va por ti. Salí por primera vez a la calle en tus brazos y desde ese momento siempre has estado presente en todos los momentos importantes de mi vida. Durante la infancia, en todos los cumpleaños, Navidades, día de los Reyes y algunas vacaciones. Durante la adolescencia, destacando uno de los grandes momentos de mi vida, mi primera carrera de motos en un circuito. En mis logros académicos, graduación y celebración del título de Grado y Máster. En resumidas cuentas, has sido como una segunda madre para mí por todo el cariño que me has dado, porque una de las cosas que más te caracterizaba era tu generosidad, amabilidad, felicidad y humildad. Desgraciadamente, te has ido y has dejado un vacío muy difícil de llenar en los corazones de las personas que estaban a tu alrededor. Estoy escribiendo estas palabras muy emocionado, pero también muy seguro de que el día de mi defensa de tesis doctoral tu estarás allí, al lado de mi madre, dándome todo tu apoyo. Gracias por haber sido como has sido.

Finalmente, me dispongo a agradecer y dedicar este trabajo al verdadero pilar de todo este proyecto. La persona que ha convivido conmigo desde el inicio hasta el final. Irene, no hay suficientes palabras para describir todo lo que ha supuesto tu apoyo y cariño en estos últimos años. Solo aquellas personas que han compartido el día a día con un doctorando/a entenderán la figura de Irene en este proceso. No ha sido fácil, hemos sufrido, hemos llorado, pero también hemos gritado y celebrado los éxitos conseguidos. Tu gran contribución ha hecho posible que este sueño se haga realidad.

Resumen

El profesor de Educación Física necesita nuevos procedimientos, recursos y criterios para afrontar dos de los grandes retos educativos del siglo XXI: mejorar la convivencia escolar y optimizar el bienestar socioemocional del alumnado. En este contexto, el juego tradicional presenta un escenario relacional idóneo para educar las relaciones interpersonales y aprender a vivir con los demás de forma pacífica. **Objetivos.** Los artículos de esta tesis estudiaron el efecto de una experiencia pedagógica (basada en el modelo GIAM) orientada a la transformación de conflictos motores (CfM) de chicas y chicos de educación secundaria obligatoria (ESO), mediante la práctica de juegos tradicionales de cooperación-oposición competitivos (JTCOPC), sobre la orientación del clima motivacional (hacia la tarea o el ego), sobre el tipo de experiencia emocional (emociones positivas y/o negativas) y sobre los CfM (presencia o ausencia) y sus características (intensidad, actitud e intervención). **Metodología.** En este estudio de métodos mixtos participaron 330 alumnos/as de 3º y 4º curso de ESO ($M = 14.88$; $DT = 0.65$; rango de edad = 14 a 16 años; 172 niñas, 52.1 %; y 158 niños, 47.9 %). Todos intervinieron en una experiencia de siete sesiones mediante la práctica de JTCOPC y atendiendo a las características del modelo GIAM. Se utilizó el cuestionario del Clima Motivacional de los Iguales en el Deporte (PeerMCYSQ) para estudiar la orientación del clima motivacional percibido hacia la tarea o ego; la escala Games and Emotions Scale II (GES-II) para determinar la vivencia emocional; se validó y se utilizó el Motor Conflict Questionnaire (MCQ) para examinar el proceso del CfM; también se empleó el diario de campo y la grabadora de voz para la recogida de datos 'in situ'. Se utilizó el programa SPSS V.23 y V.24 para el análisis de datos cuantitativos: estadística descriptiva de todos los artículos, modelos lineales generales de medidas repetidas (ANOVA MR) (artículos 1, 2 y 3) y árboles de clasificación (CHAID) (artículo 4). Se realizó un análisis de contenido para tratar los datos cualitativos mediante el Software ATLAS.ti V.7. **Conclusiones.** Se confirma la necesidad de entender la dimensión relacional y emocional como dos realidades inherentes de un mismo fenómeno: el conflicto motor. El modelo GIAM ofrece pautas de intervención al profesorado para educar las relaciones interpersonales conflictivas a través de la transformación de CfM.

Palabras clave: Praxiología motriz, Conflictología, Conflicto motor, Conducta motriz, Convivencia, Adolescentes, Emoción, Lógica interna, Juego deportivo tradicional, Reflexión para, en y sobre la acción motriz, Relaciones interpersonales, Clima motivacional, Género.

Resum

El professor d'Educació Física necessita nous procediments, recursos i criteris per fer front a dos dels grans reptes educatius del segle XXI: millorar la convivència escolar i optimitzar el benestar socioemocional de l'alumnat. En aquest context, el joc tradicional presenta un escenari relacional idoni per educar les relacions interpersonals i aprendre a viure amb els altres de manera pacífica. **Objectius.** Els articles d'aquesta tesi han estudiat l'efecte d'una experiència pedagògica (basada en el model GIAM) orientada a la transformació de conflictes motors (CfM) de noies i nois d'educació secundària obligatòria (ESO), mitjançant la pràctica de jocs tradicionals de cooperació-oposició competitiu (JTCOPC), sobre l'orientació del clima motivacional (cap a la tasca o l'ego), sobre el tipus d'experiència emocional (emocions positives i/o negatives) i sobre els CfM (presència o absència) i les seves característiques (intensitat, actitud i intervenció). **Metodologia.** En aquest estudi de mètodes mixtes van participar 330 alumnes de 3r i 4t curs d'ESO ($M = 14.88$; $DT = 0.65$; rang d'edat = 14 a 16 anys; 172 noies, 52.1 %; y 158 nois, 47.9 %). Tots van intervenir en una experiència de set sessions mitjançant la pràctica de JTCOPC i atenent les característiques del model GIAM. Es va utilitzar el qüestionari 'Clima Motivacional de los Iguales en el Deporte' (PeerMCYSQ) per estudiar l'orientació del clima motivacional percebut cap a la tasca o l'ego; l'escala Games and Emotions Scale II (GES-II) per determinar la vivència emocional; es va validar y utilitzar el Motor Conflict Questionnaire (MCQ) per examinar el procés del CfM; també es va emprar el diari de camp i la gravadora de veu per a la recollida de dades 'in situ'. Es va utilitzar el programa SPSS V.23 i V.24 per a l'anàlisi de dades quantitatives: estadística descriptiva de tots els articles, models lineals generals de mesures repetides (ANOVA MR) (articles 1, 2 i 3) i arbres de classificació (CHAID) (article 4). Es va realitzar una anàlisi de contingut per tractar les dades qualitatives mitjançant el programa ATLAS.ti V.7. **Conclusions.** Es confirma la necessitat d'entendre la dimensió relacional i emocional com dues realitats inherents d'un mateix fenomen: el conflicte motor. El model GIAM ofereix pautes d'intervenció al professorat per educar les relacions interpersonals conflictives a través de la transformació de CfM.

Paraules clau: Praxiologia motriu, Conflictologia, Conflicte motor, Conducta motriu, Convivència, Adolescents, Emoció, Lògica interna, Joc esportiu tradicional, Reflexió per a, en i sobre l'acció motriu, Relacions interpersonals, Clima motivacional, Gènere.

Abstract

Physical Education teachers need new procedures, resources and criteria to face two of the great educational challenges of the 21st century: improve school coexistence and optimise the socio-emotional well-being of students. In this context, traditional sporting games present an ideal relational setting for educating interpersonal relationships and learning to live peacefully with others. **Objectives:** The articles of this thesis studied the effect of a pedagogical experience (based on the GIAM model) oriented to the transformation of motor conflicts (MC) of girls and boys of compulsory secondary education (ESO), through the practice cooperation-opposition traditional sporting games with competition (TSGCOPC), on the orientation of the motivational climate (towards the task or ego), on the type of emotional experience (positive and/or negative emotions) and on the MC (presence or absence) and their characteristics (intensity, attitude and intervention). **Methodology:** This mixed-methods study involved 330 students in the 3rd and 4th years of ESO ($M = 14.88$; $DT = 0.65$; age range = 14 to 16 years; 172 girls, 52.1 %; and 158 boys, 47.9 %). All were involved in a seven-session experience using TSGCOPC and following the characteristics of the GIAM model. The Peer Motivational Climate in Sport Questionnaire (PeerMCYSQ) was used to study the orientation of the perceived motivational climate towards task or ego; the Games and Emotions Scale II (GES-II) to determine emotional experience; the Motor Conflict Questionnaire (MCQ) was validated and used to examine the MC process; the field diary and voice recorder were also used for on-site data collection. The programs SPSS V.23 and V.24 were used for quantitative data analysis: descriptive statistics for all the articles, general linear repeated measures models (ANOVA MR) (articles 1, 2 and 3) and classification trees (CHAID) (article 4). A content analysis was carried out to process the qualitative data using ATLAS.ti V.7 software. **Conclusions.** It confirms the need to understand the relational and emotional dimension as two inherent realities of the same phenomenon: motor conflict. The GIAM model offers intervention guidelines for teachers to educate conflictive interpersonal relationships through the transformation of MC.

Key words: Motor praxeology, Conflictology, Motor conflict, Motor conduct, Coexistence, Adolescents, Emotion, Internal Logic, Traditional sporting games, Reflection-for, -in- and on-motor action, Interpersonal relationship, Motivational climate, Gender.

Résumé

L'enseignant d'éducation physique a besoin de nouvelles procédures, ressources et critères pour faire face à deux grands défis éducatifs du 21^e siècle : améliorer la cohabitation scolaire et optimiser le bien-être socio-émotionnel des élèves. Dans ce contexte, le jeu traditionnel présente un scénario relationnel idéal pour éduquer aux relations interpersonnelles et apprendre à vivre pacifiquement avec les autres. **Objectifs.** Les articles de cette thèse ont étudié l'effet d'une expérience pédagogique (basée sur le modèle GIAM) orientée vers la transformation des conflits moteurs (CfM) des filles et des garçons de l'enseignement secondaire obligatoire (ESO), à travers la pratique de jeux traditionnels de coopération-opposition compétitifs (JTCOPC), sur l'orientation du climat motivationnel (vers la tâche ou l'ego), sur le type d'expérience émotionnelle (émotions positives et/ou négatives) et sur les CfM (présence ou absence) et leurs caractéristiques (intensité, attitude et intervention). **Méthodologie.** 330 élèves de 3^e et 4^e année de l'ESO ont participé à cette étude à méthodes mixtes ($M = 14,88$; $SD = 0,65$; tranche d'âge = 14 à 16 ans ; 172 filles, 52,1 % ; et 158 garçons, 47,9 %). Tous ont été impliqués dans une expérience de sept sessions à travers la pratique du JTCOPC et en suivant les caractéristiques du modèle GIAM. Le questionnaire Climat Motivationnel des Pairs dans le Sport (PeerMCYSQ) a été utilisé pour étudier l'orientation du climat motivationnel perçu vers la tâche ou l'ego ; l'échelle Games and Emotions Scale II (GES-II) pour déterminer l'expérience émotionnelle ; le Motor Conflict Questionnaire (MCQ) a été validé et utilisé pour examiner le processus de CfM ; le journal de terrain et l'enregistreur vocal ont également été employés pour la collecte de données '*in situ*'. Les programmes SPSS V.23 et V.24 ont été utilisés pour l'analyse des données quantitatives : statistiques descriptives pour tous les articles, modèles linéaires généraux à mesures répétées (ANOVA MR) (articles 1, 2 et 3) et arbres de classification (CHAID) (article 4). Une analyse de contenu a été réalisée pour traiter les données qualitatives à l'aide du logiciel ATLAS.ti V.7. **Conclusions.** La nécessité d'appréhender les dimensions relationnelle et émotionnelle comme deux réalités inhérentes à un même phénomène se confirme : le conflit moteur. Le modèle GIAM propose des lignes directrices d'intervention aux enseignants afin d'éduquer les relations interpersonnelles conflictuelles à travers la transformation du CfM.

Mots clés : Praxéologie motrice, Conflictologie, Conflit moteur, Conduites motrices, Coexistence, Adolescents, Émotion, Logique interne, Jeu sportif traditionnel, Réflexion pour, dans et sur l'action motrice, Relations interpersonnelles, Climat motivationnel, Genre.

Sumario

INTRODUCCIÓN	33
MARCO TEÓRICO	45
CAPÍTULO 1. INNOVAR EN EDUCACIÓN FÍSICA: HACIA UNA TRANSFORMACIÓN PACÍFICA DEL CONFLICTO	47
1.1 Educación Física como Educación de las Conductas Motrices	49
1.2 El Juego Deportivo Tradicional como Recurso Pedagógico para Educar las Relaciones Interpersonales	54
1.3 Clasificación de los Juegos Deportivos Tradicionales	55
1.4 Contribución del Juego Deportivo Tradicional hacia el Bienestar Socioemocional	57
1.5 La Singularidad del Alumnado en la Transformación de las Relaciones Interpersonales	60
CAPÍTULO 2. MODELO GIAM.....	67
2.1 Modelo GIAM como Modelo Pedagógico.....	69
2.2 Estructura: partes, fases y acciones del modelo GIAM	75
2.3 Esquema representativo del modelo GIAM.....	94
CAPÍTULO 3. OBJETIVOS.....	97
3.1 Objeto de Estudio	99
3.2 Objetivos Específicos.....	100
TRABAJO EMPÍRICO	103
CAPÍTULO 4. MÉTODO	105
4.1 Diseño de la Investigación	107
4.2 Participantes.....	108
4.3 Instrumentos	110
4.4 Procedimiento.....	118
4.5 Análisis de Datos	123
4.6 Ética en la Investigación	127
RESULTADOS	129
CAPÍTULO 5. ESTUDIOS REALIZADOS	131
Artículo 1	133

<i>Artículo 2</i>	149
<i>Artículo 3</i>	181
<i>Artículo 4</i>	211
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN GENERAL	213
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES.....	225
EPÍLOGO	229
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	273
ANEXOS	311

Índice de tablas

Tabla 1. Propuesta de indicadores para detectar y evaluar los diferentes grupos de CMoV durante el desarrollo de una situación motriz.....	52
Tabla 2. Descripción de las emociones de la escala GES seleccionadas para el GES-II	60
Tabla 3. Elementos clave del modelo GIAM para su consideración como modelo pedagógico	70
Tabla 4. Estructura del modelo GIAM.....	75
Tabla 5. Clasificación de los modos de actitud de manejo del conflicto.....	84
Tabla 6. Aspectos de la reflexión vinculados con el proceso y transformación del CfM	87
Tabla 7. Alumnos, curso, género y líneas de trabajo en cada IES.....	108
Tabla 8. Características de la muestra en cada uno de los artículos científicos	109
Tabla 9. Contextualización y tipo de análisis de los instrumentos en la investigación.....	110
Tabla 10. Cuestionario del Clima motivacional de los Iguales en el Deporte (PeerMCYSQ) (Moreno et al., 2011).....	111
Tabla 11. Instrucciones, preguntas y respuestas de elección múltiple del MCQ	113
Tabla 12. Tabla dicotómica sobre las acciones, categorías y subcategorías correspondientes a la intervención docente sobre la aplicación del modelo GIAM	117
Tabla 13. Ventajas para la ‘Gran Final’ de la liga Marro.....	122

Índice de figuras

Figura 1. Elementos interconectados del proceso de la educación de las conductas motrices	54
Figura 2. Esquema del índice de conflictividad	82
Figura 3. Esquema sobre la clasificación de los modos de actitud de manejo del conflicto...	83
Figura 4. Esquema representativo de los aspectos clave del modelo GIAM	95
Figura 5. Games and Emotions Scale (GES-II).....	112

Abreviaturas

- A** AC: Aprendizaje Cooperativo.
AGT: Achievement Goal Theory.
AMC: Adjusted Motor Conduct.
AS/SLS: Actions during the session or sessions of a learning sequence.
- C** CEICEGC: Comitè d'Ètica d'Investigacions Clínicas de l'Administració Esportiva de Catalunya, Generalitat de Catalunya.
CFA: Confirmatory Factor Analysis.
CFI: Comparative Fix Index.
CfM: Conflicto motor.
CHAID: Chi-squared Automatic Interaction Detector.
CI: Confidence Intervals.
CM: Conducta Motriz.
CMoV: Conducta Motriz y/o Verbal.
CMA: Conducta Motriz Ajustada.
CMD: Conducta Motriz Desajustada.
CMP: Conducta Motriz Perversa o Disruptiva.
CV: Conducta verbal de Pacto.
- D** DAM: Dominios de Acción Motriz.
DT: Desviación Típica.
- E** ECM: Educación de las Conductas Motrices.
EDS: Educación para el Desarrollo Sostenible.
EE: Error Estándar.
EF: Educación Física.
ESD: Education for Sustainable Development.
ESO: Educación Secundaria Obligatoria.
- G** GES: Games and Emotions Scale.
GES-II: Games and Emotions Scale II.
GIAM: Grupo de Investigación en Acción Motriz.
- I** ICC: Intraclass Correlation Coefficient.
ICf: Índice de conflictividad - Conflict Index
IES: Instituto de Educación Secundaria.

- IL: Internal Logic.
- INDEST: Instituto de Desarrollo Social y Territorial.
- INEFC: Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña.
- J** JDT: Juego Deportivo Tradicional.
- JTCOP: Juegos Tradicionales de Cooperación-Oposición.
- K** Kurt: Kurtosis.
- L** LI: Lógica Interna.
- M** M: Mean.
- MC¹: Motor Conduct.
- MC²: Motor Conflict.
- MCQ: Motor Conflict Questionnaire.
- M *diff.*: Mean difference.
- MMC: Misadjusted Motor Conduct.
- O** ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- ONU: Organización de las Naciones Unidas
- P** PE: Physical Education.
- PeerMCYSQ: Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire.
- PMC: Perverse Motor Conduct.
- R** RMSEA: Root mean Square Error of Approximation.
- S** SD: Standard Deviation.
- SDG: Sustainable Development Goals.
- SDT: Self-Determination Theory.
- Skew: Skewness
- SS: Secondary Schools.
- SSTT: Servicios Territoriales de Educación.
- T** T-L: Teaching–Learning.
- TLI: Tucker–Lewis Index.
- TSG: Traditional Sporting Games.

¹ Este acrónimo se ha utilizado en el siguiente artículo (capítulo 5, artículo 2, p. 149): (2) *The transformation of conflicts into relational well-being in physical education: GIAM Model.*

² Este acrónimo se ha utilizado en los siguientes artículos científicos (capítulo 5, artículo 3, p. 181; artículo 4, p. 211): (3) *From conflict to socio-emotional well-being. Application of the GIAM model through traditional sporting games;* (4) *Conflict education in Physical Education from a gender perspective. The traditional game as a pedagogical tool. Relationships and emotions between adolescent girls and boys.*

TSGCOP: Traditional Sporting Games of Cooperation–Opposition.

TSGCOPC: Cooperation-Opposition Traditional Sporting Games with Competition.

U UB: Universidad de Barcelona.

UD: Unidad Didáctica.

UdL: Universidad de Lleida.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

V VC: Verbal Conducts.

VCAS: Verbal Conducts players associated with the strategic pact.

VorMC: Verbal or Motor Conduct.

W WLSMV: Weighted Least Squares Means and Variance Adjusted.

Anexo I

Documento acreditativo de la valoración favorable del proyecto de investigación por parte del Comité de Ética de Investigaciones Clínicas de la Administración Deportiva de Cataluña.

Anexo II

Consentimiento informado.

Anexo III

Versión publicada - Artículo 2: The transformation of conflicts into relational well-being in physical education: GIAM Model.

Anexo IV

Versión publicada - Artículo 3: From conflict to socio-emotional well-being. Application of the GIAM model through traditional sporting games.

INTRODUCCIÓN

Justificación de la Investigación

Desde el nacimiento, todo ser humano es por naturaleza un ser social que experimenta una gran diversidad de relaciones interpersonales. Durante las siete fases del desarrollo humano (fase pre-natal, infancia, niñez, adolescencia, juventud, adultez, ancianidad), las personas intercambian relaciones, significados y emociones fruto de un proceso de alfabetización relacional y emocional (Roffey, 2008). Sin embargo, este proceso no se asocia siempre a estados de bienestar socioemocional, a veces fruto de la presencia de tensiones asociadas a una contraposición de intereses, las relaciones interpersonales pueden conducir a estados de malestar socioemocional y desencadenar conflictos interpersonales. Aprender a convivir con los demás implica aprender a transformar estas situaciones de forma pacífica (Galtung, 1998; Vinyamata, 2003b).

El contexto educativo es la base del desarrollo personal y grupal de cualquier ser humano. Es el pilar fundamental para formar a cualquier persona en todos aquellos aspectos clave que le permitirán ser un miembro activo de nuestra sociedad. No obstante, las conductas disruptivas en los centros educativos han ganado protagonismo en las últimas décadas fruto de los constantes cambios sociales (Ceballos et al., 2016; Granero-Gallegos, Baños, et al., 2020; López-Castedo et al., 2018; Mahvar et al., 2018; Närhi et al., 2017; Nash et al., 2016; Smith & Bermejo-García, 2021). La presencia de alumnado con diferentes características socioeconómicas y culturales en las aulas, provoca que el educador/a tenga que diseñar y desarrollar propuestas educativas que ofrezcan igualdad de oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado independientemente de su raza, condición social, género, etc.; tomando importancia el trabajo de actitudes proactivas, pacíficas e inclusivas (Paricio et al., 2020).

En el contexto educativo, los institutos de educación secundaria funcionan como pequeñas comunidades de aprendizaje, donde el alumnado, inmerso en un proceso madurativo, experimenta cambios relacionados con la adolescencia, al mismo tiempo que comparte multitud de experiencias e interacciones con sus compañeros/as, marcando significativamente el desarrollo de su identidad personal y grupal (De la Barrera et al., 2019; Jackson & Goossens, 2020; Sawyer et al., 2012; Trigueros et al., 2020).

Concretamente, el ámbito de la Educación Física (EF) se postula como uno de los escenarios del contexto escolar, donde hay una incidencia mayor en la puesta a prueba de las relaciones interpersonales del alumnado fruto de las múltiples interacciones motrices y/o verbales que se desencadenan al participar de diferentes situaciones de juego, deporte o actividades expresivas, físicas o deportivas (Lagardera & Lavega, 2003). A este respecto, fruto

de las interacciones emergentes en cualquier situación motriz, el origen de tensiones consecuentes a la ineficaz gestión de vivencias emocionales negativas, acontece como un fenómeno muy presente entre el alumnado, que puede desencadenar o materializarse en conflictos si no se gestiona constructivamente (Bonilla et al., 2020; Filella et al., 2018; López-Castedo et al., 2018; Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués, 2020; Saiti, 2015).

Dada la naturaleza social de las sesiones de EF, la convivencia escolar y la mejora del bienestar socioemocional, son dos de los grandes retos del profesor/a de EF del siglo XXI (López et al., 2016; Mahvar et al., 2018). ‘Aprender a vivir juntos’ es un pilar esencial de todo sistema educativo (Delors, 1996), que debería trabajarse con el objetivo de promover una educación hacia la paz que permita al alumnado aprender a relacionarse y transformar estas tensiones de manera pacífica (Galtung, 2003; Horowitz & Boardman, 1995; Lederach, 1995, 2000; Vinyamata, 2003b, 2014).

El conflicto, muy presente en la historia de la humanidad, acontece como un fenómeno pasado, presente y futuro en nuestra sociedad y en la vida de cualquier persona. Ejemplo de ello son la multitud de definiciones existentes en torno al concepto de ‘conflicto’. A continuación, se destacan algunas de ellas:

Según Cascón (2001), el conflicto es una “situación de disputa o divergencia en la que hay contraposición de intereses (tangibles), necesidades y/o valores en pugna” (p. 8).

Según Jares (2004), el conflicto es un “proceso incompatible entre personas, grupos o estructuras sociales, mediante el cual se afirma o perciben (diferencia entre conflicto real y falso conflicto) intereses, valores y/o aspiraciones contrarias” (p. 29).

Según Fernández-Ríos (1999), el conflicto responde a “la existencia de dos o más participantes individuales o colectivos que, al interactuar, muestran conductas internas o externas incompatibles con el fin de prevenir, obstruir, interferir, perjudicar o de algún modo hacer menos probable o menos efectiva la acción de uno a través de la del otro, como consecuencia observable de una incompatibilidad subjetiva de metas, valores, posiciones, medios, estrategias o tácticas que implican el ejercicio del poder de uno sobre otro en un ambiente de ausencia, libre interpretación o transgresión de normas” (p. 32).

Según Wilmot & Hocker (2010), “el conflicto es una lucha expresada por el logro de objetivos entre por lo menos dos partes interdependientes que perciben objetivos y recursos incompatibles” (p. 41).

Según Vinyamata (1999), el conflicto es una “confrontación de intereses, percepciones o actitudes entre dos o más partes. Esta confrontación no debería interpretarse de manera negativa, ya que los conflictos poseen aspectos positivos que permiten un desarrollo que

beneficie a todas las partes implicadas. Cuando los conflictos comportan prejuicios para una o las diversas partes afectadas, podremos concluir que el conflicto en cuestión se halla deficitariamente gestionado y que esto puede conducir a enfrentamientos perniciosos” (p. 137).

Según Galtung (1996), “el conflicto se refiere a las actitudes y asunciones personales, más la conducta y las contradicciones, en una triada sólo abstraible teóricamente y que tiene un nivel latente y otro manifiesto” (p. 70).

Según Molina (2005), cualquier situación en que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles o son percibidos como tales” (p. 214-215).

Por último, Lederach (2000) habla del conflicto como “la interacción de dos personas con objetivos incompatibles” (p. 57).

Ante estos antecedentes, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha publicado diferentes informes internacionales como: (a) ‘La estrategia a Plazo Medio de la UNESCO para 2014-2021 (documento 37C/4)’ (UNESCO, 2014), (b) ‘Educación Física de calidad (EFC), guía para los responsables políticos’ (UNESCO, 2015), (c) ‘Sexta Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios encargados de la Educación Física y el Deporte (MINEPS VI)’ (UNESCO, 2017b), o (d) ‘Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar’ (UNESCO, 2019), todos ellos dirigidos a la concienciación social sobre la importancia de la convivencia escolar y de la promoción del bienestar socioemocional como uno de los pilares esenciales para el desarrollo de una sociedad justa, pacífica, relacional e igualitaria.

Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) presentó la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) compuesta por diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) dirigidos a promover la sostenibilidad económica, social y ambiental. De estos, el contexto educativo se ve representado en el cuarto ODS “Educación de calidad”; como punto clave donde se desarrolla la formación y el aprendizaje de niños/as para cumplir el resto de ODS como miembros y futuros activos de la sociedad.

Todo este trabajo confluye en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) que se materializa en el informe sobre Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje (UNESCO, 2017a). Con ello, se refuerza la importancia de aprender a convivir para favorecer estados de bienestar y ofrecer igualdad de oportunidades a todo el mundo; aspectos clave entre los ODS para promover la sostenibilidad social en los centros educativos (Tejedor et al., 2019; Uitto & Saloranta, 2017; Wolff & Ehrström, 2020).

A raíz de todas estas declaraciones, en España se ha abordado el ‘Plan Estratégico de Convivencia Escolar’ (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017) y concretamente, desde el departamento de educación de la Generalitat de Catalunya el ‘Proyecto de convivencia’ (resolución EDU/1753/2020, del 16 de julio), con el fin de favorecer una educación de calidad (ODS 3) destacando la prevención de violencia, educación inclusiva e igualdad de oportunidades, así como la prevención y transformación de conflictos.

El profesor/a de EF tiene un papel destacable en la consecución de este reto, ya que dispone de una gran oportunidad para mejorar la convivencia escolar a través de aprendizajes contextualizados en situaciones reales de relaciones motrices (Lagardera & Lavega, 2003). Para ello, en primer lugar se debe ver el conflicto como una oportunidad de cambio, una oportunidad de educar las relaciones interpersonales conflictivas, transitando de los estados de malestar socioemocional hacia estados de bienestar socioemocional a través de la transformación positiva de las tensiones relacionales y la gestión de emociones negativas (Bonilla et al., 2020; Capllonch et al., 2018; Filella et al., 2018; Govorova et al., 2020; Hromek & Roffey, 2009; Mahvar et al., 2018; Martín et al., 2003; Martín & Ríos, 2014; Molina, 2005; Roffey, 2008; Sáez de Ocáriz et al., 2018). Aunque haya muchas investigaciones que hayan abordado diferentes estrategias de afrontar los conflictos (Aubert et al., 2004; Burguet, 1999; Burton, 1972; Capllonch et al., 2018; Cascón, 2001; Galtung, 1998, 2003; Jares, 2001; Lederach, 1995, 2000, 2003; Vinyamata, 1999, 2003b, 2014), actualmente siguen faltando formaciones y recursos válidos que permitan al educador/a detectar, entender y transformar los conflictos en estados de bienestar socioemocional en beneficio de una EF pacífica, relacional y emocional (Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués, 2020).

El Grupo de Investigación en Acción Motriz (GIAM) del Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC), centro de Lleida, ha sido uno de los grupos de investigación que ha estado trabajando y aportando evidencias científicas en el campo de la transformación positiva de los conflictos.

Uno de los trabajos destacables de la última década, ha sido la tesis doctoral realizada por Unai Saéz de Ocáriz Granja, titulada ‘Conflictos y Educación Física a la luz de la praxiología motriz. Estudio de caso de un centro educativo de primaria’ (Sáez de Ocáriz, 2011). De este estudio se ha derivado la publicación de diferentes artículos científicos en revistas indexadas (Sáez de Ocáriz et al., 2018; Sáez de Ocáriz, Lavega Burgués, et al., 2013; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, et al., 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu, et al., 2014; Saéz de Ocáriz & Lavega, 2015; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2013, 2014), aportando evidencias científicas sobre la presencia del conflicto y su transformación en las sesiones de EF.

Partiendo de una revisión teórica sobre la conflictología y la praxiología motriz, el trabajo de Sáez de Ocáriz (2011) propone la definición de *conflicto motor* enumerando 6 rasgos distintivos:

(1) El conflicto motor se origina durante la realización de una tarea motriz; lo que implica que solo formen parte del mismo aquellas situaciones de naturaleza estrictamente motriz, desestimando las que, pese a intervenir en la situación a través de diferentes canales, no tienen esa condición; (2) el conflicto motor surge cuando los participantes transgreden alguna regla que comporta alterar alguno de los rasgos distintivos de la lógica interna del juego (interacción con los demás, relación con el espacio, relación con el material y/o relación con el tiempo), o cuando se producen alteraciones en las conductas asociadas al pacto que pueden modificar la lógica interna de la tarea motriz propuesta; (3) el conflicto motor siempre es originado por una conducta motriz desajustada, perversa o por una conducta verbal asociada al pacto. Entendiendo por desajustada aquella desviada respecto a las solicitudes de la lógica interna, la perversa como aquella que no se corresponde con las reglas del juego, y por conducta verbal asociada al pacto aquella en la que los participantes establecen acuerdos; (4) el conflicto motor es un proceso interactivo, es decir, que todos los protagonistas que forman parte del mismo tienen un rol activo; (5) el conflicto motor se da entre dos partes constituidas por una o más personas, donde A actúa sobre B, y B reacciona sobre A; (6) el conflicto motor implica siempre una respuesta en formato de agresión verbal, física o mixta. (Sáez de Ocáriz, 2011, pp. 118-119).

Esta definición, ofrece información relevante al educador/a sobre al proceso de transformación del conflicto motor, considerando la dimensión psicológica (emociones negativas) y la dimensión social (interacciones conflictivas) de la conflictología. Al participar en un juego de naturaleza motriz, se identifica que en el contexto de las características de ese juego (lógica interna) el conflicto surge de una acción asociada a una relación interpersonal tensa (agente generador) y una reacción (respuesta conflictiva) que conduce a una consecuente intervención por parte del docente o por parte de los participantes, todo ello orientado a la transformación positiva del conflicto motor (Sáez de Ocáriz, 2011). Tras entender este proceso, Sáez de Ocáriz (2011) presenta un modo de proceder para transformar conflictos en EF atendiendo al propio juego o al alumnado, poniendo el acento sobre todo en la intervención sobre el juego (LI).

La presente tesis doctoral pretende dar continuidad al trabajo realizado por Sáez de Ocáriz (2011) desde el GIAM, con el objetivo de sistematizar unas pautas de intervención

dirigidas al educador/a en su intervención sobre el alumnado. Para ello, se elabora un modelo dirigido a la transformación de los conflictos motores emergentes en las sesiones de EF, que permita al docente conocer el proceso del conflicto motor. Se trata de detectar las partes constituyentes de este fenómeno (acción y reacción), pero también analizar la intensidad y actitud de manejo del conflicto de las partes implicadas, para dirigir su intervención hacia un modo de afrontar y transformar el conflicto cooperativo (ganar-ganar).

El proceso de transformación positiva del conflicto motor en estados de bienestar socioemocional plantea que el alumnado vaya aprendiendo a gestionar las relaciones interpersonales conflictivas y a controlar las emociones negativas. Además, debe reconocer el modelo actitudinal empleado para transformarlo y orientarlo hacia una manera de proceder asociada a ganar-ganar.

Para más información sobre algunos de los puntos tratados en este apartado, consultar la introducción de los artículos científicos constituyentes de la tesis doctoral.

Estructura de la Tesis Doctoral

Para el desarrollo de la presente tesis doctoral, se ha seguido el acuerdo núm. 67/2014 del Consejo de Gobierno de 10/04/2014 por el que se aprueba la Normativa académica de doctorado de la Universidad de Lleida. Concretamente, este documento responde al formato de tesis doctoral por compendio de artículos (art. 28), en el que se pide un mínimo de cuatro artículos científicos, de los cuales al menos dos deben estar publicados o aceptados en revistas indexadas según los parámetros que establece esta normativa académica.

A continuación, se presenta la estructura que establece esta normativa para la presentación de la memoria final de tesis doctoral:

1. Introducción del tema de investigación y objetivos.

Introducción. Primera aproximación al estado de la cuestión. Se justifica la importancia de la cuestión que lleva al investigador a plantearse las preguntas de investigación. También se aproxima al lector a la estructura de la memoria de tesis doctoral y se presentan los cuatro artículos científicos que la constituyen.

Capítulo 1 y 2. En los dos primeros capítulos, se expone el marco teórico de referencia por el que se sustentan las bases de esta investigación.

Capítulo 3. En el tercer capítulo, se presenta el objeto de estudio juntamente con los objetivos específicos derivados de los cuatro artículos científicos realizados.

2. Breve exposición de la metodología utilizada.

Capítulo 4. En este capítulo, se pretende informar al lector sobre las características del diseño metodológico usado para dar respuesta a las preguntas e hipótesis de investigación. Se realiza una breve aproximación al método de la investigación considerando que este apartado se explica en detalle en cada uno de los artículos científicos.

3. Artículos científicos publicados.

Capítulo 5. Este capítulo presenta los resultados de la investigación materializados en los cuatro artículos científicos publicados. El lector podrá observar que, de los cuatro artículos, tres están escritos en lengua anglosajona. Esto es debido al idioma utilizado por las revistas en las que se ha publicado o se pretende publicar los diferentes estudios. En este caso, cada artículo sigue las directrices marcadas por cada revista científica. No obstante, en general, todos los artículos coinciden con el siguiente formato: introducción, método (diseño, participantes, procedimiento e instrumentos y análisis de datos), resultados, discusión y conclusiones. En cada uno de los artículos se ha mantenido la numeración de los títulos, tablas y figuras acorde a la versión original de los diferentes trabajos. Por lo tanto, la numeración de estos aspectos en el capítulo 5 es independiente del sumario general y del índice de tablas y figuras del documento final de tesis doctoral. Sin embargo, en el apartado de abreviaturas se presenta la información referente a las abreviaturas de todo el documento de tesis doctoral, incluyendo las abreviaturas utilizadas en los diferentes artículos científicos.

4. Discusión general de los resultados.

Capítulo 6. En este capítulo, se aborda la discusión general de los resultados obtenidos considerando las respuestas obtenidas en cada uno de los cuatro estudios.

5. Conclusiones finales.

Capítulo 7. Por último, este capítulo expone las conclusiones finales derivadas de los cuatro estudios realizados. Se hace una aproximación a las aplicaciones prácticas de los resultados conseguidos y también se incluyen las limitaciones de la investigación y las perspectivas de futuro.

6. Epílogo como relato.

En este apartado, como reflexión personal del investigador, se ha desarrollado un relato donde se introduce y se explica el modelo GIAM, sin que esto forme parte de la investigación realizada. El investigador se ha inspirado en los concursos ‘Presenta tu tesis en 4 minutos con un lenguaje claro y apto para cualquier persona’ para intentar explicar y transmitir los aspectos

clave de esta tesis doctoral en un formato atractivo y dirigido a cualquier público, independientemente de los conocimientos del marco teórico de referencia. Para ello, se ha diseñado una historia alrededor de una profesora de EF que se plantea la educación de las relaciones interpersonales y la transformación de conflictos como un aspecto de máxima prioridad en sus clases.

En este relato, se ha buscado reflejar situaciones conflictivas con la máxima fidelidad posible respecto a la realidad, consecuentemente, los conflictos motores desarrollados en este relato juntamente con los diálogos del alumnado y del educador/a, responden a situaciones reales del trabajo de campo de la tesis doctoral registradas con la grabadora de voz.

7. Referencias bibliográficas.

En este apartado, el lector podrá consultar todas las fuentes utilizadas para el desarrollo de la investigación.

8. Anexos.

Apartado donde se incluye toda aquella información extra o complementaria de la investigación, pero que no tiene cabida en el cuerpo principal de esta memoria.

Publicaciones Derivadas de la Tesis Doctoral

A continuación, se presentan los cuatro artículos científicos constituyentes de la presente tesis doctoral por compendio de artículos. Los cuatro han sido publicados en revistas académicas reconocidas internacionalmente e indexadas en la base de datos *Web of Science*.

❖ Artículo científico 1

Título: Educar la convivencia escolar a través de juegos tradicionales de cooperación-oposición.

Estado: artículo publicado.

Revista: Revista de Psicología del Deporte.

Índice de impacto:

- JCR: 1.17, Q4 (2020); SJR: 0.41, Q3 (2020).

Referencia:

Rillo-Albert, A., Sáez de Ocáriz, U., Lavega-Burgués, P., Costes, A., & March-Llanes, J. (2020). Educar la convivencia escolar a través de juegos tradicionales de cooperación-oposición. *Revista de Psicología del Deporte*, 29(5), 45-53.

❖ Artículo científico 2

Título: The transformation of conflicts into relational well-being in physical education: GIAM Model.

Estado: artículo publicado.

Revista: International Journal of Environmental Research and Public Health.

Índice de impacto: JCR: 3.390, Q2 (2020).

Referencia:

Rillo-Albert, A., Lavega-Burgués, P., Prat, Q., Costes, A., Muñoz-Arroyave, V., & Sáez de Ocáriz, U. (2021). The Transformation of Conflicts into Relational Well-Being in Physical Education: GIAM Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1071. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031071>

❖ Artículo científico 3

Título: From conflict to socio-emotional well-being. Application of the GIAM model through traditional sporting games.

Estado: artículo publicado.

Revista: Sustainability.

Índice de impacto: JCR: 3.251, Q2 (2020).

Referencia:

Rillo-Albert, A., Sáez de Ocáriz, U., Costes, A., & Lavega-Burgués, P. (2021). From Conflict to Socio-Emotional Well-Being. Application of the GIAM Model through Traditional Sporting Games. *Sustainability*, 13(13), 7263. <https://doi.org/10.3390/su13137263>

❖ Artículo científico 4

Título: Conflict education in Physical Education from a gender perspective. The traditional game as a pedagogical tool. Relationships and emotions between adolescent girls and boys.

Autores: Aaron Rillo-Albert, Unai Sáez de Ocáriz y Pere Lavega-Burgués.

Estado: artículo publicado como capítulo de libro.

Editorial: IGI Global.

Título del libro: Handbook of Research on Using Motor Games in Teaching and Learning Strategy.

Referencia:

Rillo-Albert, A., Sáez de Ocáriz, U., Lavega-Burgués, P. (2022). Conflict education in Physical Education from a gender perspective. The traditional game as a pedagogical tool:

Relationships and emotions between adolescent girls and boys. In P. Gil-Madrona (Ed.), *Handbook of Research on Using Motor Games in Teaching and Learning Strategy* (pp. 201-226). IGI Global.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Innovar en Educación Física: hacia una transformación pacífica del conflicto

Este capítulo pretende situar al lector/a en un nuevo paradigma de la Educación Física propia del siglo XXI: Educación Física como educación de las conductas motrices (ECM). Para ello, se introducen conceptos teóricos tan importantes como la lógica interna, la conducta motriz y los dominios de acción motriz. Se presenta el juego deportivo tradicional como recurso pedagógico clave para educar las relaciones interpersonales y favorecer estados de bienestar socioemocional. Por último, se habla del papel de las emociones en la ECM y se mencionan algunas singularidades del alumnado (clima motivacional percibido y género) a considerarse cuando se pretenda plantear una Educación Física dirigida a educar las relaciones interpersonales y las conductas motrices en beneficio de una mejora del bienestar y de la convivencia grupal.

1.1 Educación Física como Educación de las Conductas Motrices

El contexto de la Educación Física (EF) ofrece un escenario idóneo para educar las relaciones interpersonales por medio de aprendizajes procedimentales (García-Merino & Lizandra, 2022; Martín & Ríos, 2014; Ruiz, 2008). El profesor/a de EF dispone de un gran abanico de posibilidades para favorecer contextos dirigidos al intercambio de relaciones entre niñas y niños. Sin embargo, en la actualidad, en muchos centros educativos todavía prevalece la presencia de ideologías y creencias tradicionales que llevan al educador/a a asociar la EF con términos relacionados en el movimiento, el rendimiento de las acciones motrices o la destreza motriz.

Es necesario cambiar de paradigma para adoptar una visión moderna de la EF, propia del siglo XXI, en la que el alumnado sea el auténtico protagonista de cualquier intervención pedagógica. Un programa de EF de calidad, debe atender a las relaciones interpersonales del alumnado ahondando en el significado interno de las acciones motrices emergentes al participar en cualquier juego, deporte o situación motriz (Parlebas, 2017).

La teoría de la acción motriz (Parlebas, 2001) establece que cualquier situación motriz dispone de una lógica interna (LI) o carta de identidad que pone a prueba a los alumnos/as para resolver problemas asociados a un modo singular de relacionarse con los demás (p. ej., relaciones de cooperación con compañeros/as, de oposición con adversarios/as, o de cooperación-oposición con compañeros/as y adversarios/as); con el espacio (p. ej., ocupación de zonas, límites establecidos); con el tiempo (p. ej., actuar en función de un momento concreto del juego, por ejemplo el marcador) y con el material (p. ej., manera de emplear la raqueta de tenis en un programa de iniciación deportiva). Con independencia de las características de los participantes, cada juego, deporte o actividad física o deportiva dispone de unos rasgos estructurales permanentes, es decir, de un patrón de organización o LI que provocará diferentes consecuencias práxicas sobre las personas que participan. Por esta razón, ante una misma situación motriz, cada participante va a responder de un modo distinto.

En este contexto, el educador/a tiene la responsabilidad y el compromiso de reconocer qué significado y sentido otorga cada alumno/a en las experiencias motrices que protagoniza en las sesiones de EF. Para ello, es necesario adoptar una perspectiva multidimensional (Bailey, 2006; Bailey et al., 2009) que considere que el alumno/a al participar en una determinada situación motriz, interviene con toda su personalidad (Lavega-Burgués, Luchoro-Parrilla, et al., 2020; Martín-Martínez et al., 2021; Muñoz-Arroyave et al., 2021; Parlebas, 2017).

La ciencia de la acción motriz presenta el concepto de conducta motriz (CM), definido por Parlebas (2001) como la “organización significativa del comportamiento motor. La conducta motriz es el comportamiento motor en cuanto a portador de significado” (p. 85). Se trata de un concepto alejado del uso tradicional de otros términos como el movimiento, las habilidades o destrezas centrados principalmente en la ejecución motriz descontextualizada de la tarea motriz (Etxebeste et al., 2015; Lagardera, 2021). La CM comporta considerar de manera unitaria la ejecución motriz que realiza el alumno (observación externa o comportamiento motor) y el significado interno que tiene esa intervención (observación interna). Para ello, es necesario comprender que cualquier acción motriz de un juego (p. ej., la realización de un pase de Joshua a Xènia en el juego del Cementerio o Balón prisionero) comporta una ejecución orgánica (pase realizado con una determinada fuerza, velocidad o precisión). Pero al mismo tiempo, el pase implica un significado decisional (dimensión cognitiva) al haber decidido pasar en lugar de tirar la pelota para tocar a un adversario/a; también el pase lleva asociado una significación social (dimensión relacional), al haber pasado la pelota a Xènia y no a María Carmen; el mismo pase también incluye un significado emocional (dimensión afectiva) al expresar, por ejemplo, con alegría, el resultado de esa acción. De este modo, cualquier alumno que interviene en una situación motriz protagoniza acciones motrices singulares, es decir, conductas motrices cargadas de significado que dan testimonio de la manera de intervenir en cada situación motriz propuesta por el educador/a (Lagardera & Lavega, 2003).

En función del tipo de interacción motriz, al participar en cualquier juego, deporte o situación motriz los participantes tratarán de desvelar los rasgos internos de la LI protagonizando conductas verbales (cuando se requiera de una estrategia grupal al inicio de la partida) y/o conductas motrices (manifestadas durante la práctica motriz) de acuerdo con la LI y con sus expectativas (Lagardera et al., 2018; Parlebas, 2001).

Para educar las conductas motrices en un contexto educativo diseñado acorde a unos efectos perseguidos o esperados determinados (objetivos o resultados de aprendizaje), el docente tiene que disponer de un catálogo de conductas motrices y/o verbales (CMoV) que se pretendan educar en su alumnado. Por consiguiente, será necesario que se reconozcan los diferentes grupos de CMoV de acuerdo al grado de ajuste a la LI de la situación motriz (Lagardera & Lavega, 2003; Lavega, Planas, et al., 2014; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2014):

- a) Conducta motriz ajustada (CMA): respuestas motrices que se adaptan a las exigencias que establece la LI de la situación motriz (p. ej., pasar la pelota a un compañero/a con

eficacia en el juego de las 10 pasadas; capturar a un adversario/a acompañándolo a prisión en el juego del marro; coger el pañuelo y regresar a casa sin ser capturado por un adversario/a en el juego del pañuelo; etc.).

- b) Conducta motriz desajustada (CMD): respuestas motrices que se alejan de las exigencias que establece la LI de la situación motriz (p. ej., pasar la pelota a un compañero/a sin eficacia en el juego de las 10 pasadas; salir a capturar a un adversario/a y finalmente ser capturado por otro adversario/a en el juego del marro; no coger el pañuelo y no capturar al adversario/a que lleva el pañuelo antes de que llegue a su casa en el juego del pañuelo; etc.).
- c) Conducta motriz perversa o disruptiva (CMP): respuestas que no se contemplan en las exigencias de la LI de la situación motriz (p. ej., empujar a un adversario/a para impedir que reciba el balón en el juego de las 10 pasadas; salir de casa sin decir ‘marro’ o no aceptar que un adversario/a te ha capturado en el juego del marro; empujar al adversario/a que lleva el pañuelo para interrumpir su regreso a casa en el juego del pañuelo; etc.).

En el caso de realizar una situación motriz cuya LI implique una relación sociomotriz con otros compañeros/as (cooperación o cooperación-oposición), el alumnado debe organizar sus intervenciones estratégicas y pactar reglas protagonizado conductas verbales de pacto:

- d) Conducta verbal de pacto (CV): conductas dirigidas a reforzar o establecer nuevos acuerdos sobre pautas ya preestablecidas. Estas CV pueden ser provocadas por el docente organizando un espacio de ‘pacto estratégico’ previo a la realización de la situación motriz, o pueden emerger de forma espontánea durante el desarrollo de la situación motriz. En este caso, las CV serán ajustadas o desajustadas cuando vayan en la línea o se alejen de lo que establece la LI de la situación motriz.

La presencia de CMoV desajustadas o perversas pondrán en jaque las relaciones interpersonales pacíficas del alumnado. Estas CMoV conflictivas generaran tensiones que, si no se detectan y se transforman adecuadamente, pueden desencadenar conflictos.

La educación de las conductas motrices (ECM) sitúa la acción educativa en un contexto donde coexisten dos realidades interconectadas (Lavega-Burgués, 2018): (a) ‘*sistema o sistema praxiológico*’ (sistema de acción), intervención pedagógica constituida por una situación motriz seleccionada acorde a unos efectos perseguidos o esperados y que conlleva una LI

determinada, y (b) ‘*alumnado*’, auténtico protagonista del *sistema de acción*, que actúa dando respuestas a los rasgos internos de la situación motriz a través de conductas motrices.

Con el objetivo de que el *sistema de acción* provoque el efecto deseado sobre el *alumnado*, el docente debe conocer los procesos asociados a los problemas a resolver presentados por la LI de cualquier situación motriz. De este modo, se estará en disposición de la información necesaria para diseñar o seleccionar las situaciones motrices que hagan emerger el tipo de conductas motrices que se pretendan educar y optimizar (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001).

En este proceso, el docente debe convertirse en un eficaz observador de lo acontecido en el *sistema praxiológico de acción* propuesto. Tras explicar la situación motriz seleccionada, este debe observar y registrar las conductas motrices del alumnado con el objetivo de obtener información para seleccionar o diseñar las siguientes situaciones motrices acorde a los efectos perseguidos o esperados. El diseño de un catálogo con criterios e indicadores dirigidos a la detección y evaluación de los diferentes grupos de CMoV, puede ser una herramienta de gran ayuda para el desarrollo de esta acción (Lavega-Burgués, 2018) (Tabla 1).

Tabla 1

Propuesta de indicadores para detectar y evaluar los diferentes grupos de CMoV durante el desarrollo de una situación motriz

Conductas motrices y conductas verbales	Criterios para su detección y evaluación
Conducta motriz ajustada	<p><i>Eficaz</i>: realizar acciones eficaces.</p> <p><i>Solidario</i>: interactuar constantemente con los compañeros/as.</p> <p><i>Disciplinado</i>: respetar el pacto estratégico establecido por el equipo.</p> <p><i>Arriesgado</i>: buscar y tomar decisiones arriesgadas acorde a las exigencias de la LI.</p> <p><i>Respetuoso-Mediador</i>: respetar las reglas del juego, respetar y ayudar a los compañeros/as o adversarios/as, participar activamente en la transformación de conflictos, etc.</p>
Conducta motriz desajustada	<p><i>Ineficaz</i>: realizar acciones ineficaces.</p> <p><i>Individualista</i>: mostrar una actitud egocéntrica evitando cooperar con los compañeros/as.</p> <p><i>Indisciplinado</i>: no respetar los acuerdos grupales pactados por el equipo.</p> <p><i>Apático</i>: no preocuparse por los compañeros/as.</p> <p><i>Conflictivo</i>: favorecer la presencia de tensiones en las relaciones interpersonales asociado a la presencia de emociones negativas.</p>

Conducta motriz perversa	<i>Infractor</i> : protagonizar acciones no permitidas por la LI (trampas). <i>Agresor</i> : agredir a otro compañero/a o adversario/a por medio de una agresión verbal (gritar y/o insultar), física (golpear, empujar y/o hacer la zancadilla) o mixta.
Conducta verbal de pacto ajustada	<i>Pactista proactivo</i> : participar activamente en la propuesta de estrategias grupales, escuchando y valorando las aportaciones de los compañeros/as.
Conducta verbal de pacto desajustada	<i>Pasivo en la estrategia</i> : adoptar un rol pasivo en el pacto de estrategias grupales. No interesarse por el pacto estratégico. <i>Destructor de la estrategia</i> : desfavorecer el pacto grupal y criticar las aportaciones de los compañeros/as.

Nota. Texto adaptado de Lavega-Burgués (2018).

Finalmente, cualquier programa educativo que pretenda educar las conductas motrices del alumnado tiene que seguir un proceso constituido por tres fases interconectadas (Figura 1):

- c) Fase 1: diseño del *sistema praxiológico de acción* por parte del profesor/a.
 - Determinar los efectos perseguidos o esperados (efectos pedagógicos).
 - Seleccionar o diseñar juegos o situaciones motrices acorde a las conductas motrices deseadas.
- d) Fase 2: consecuencias prácticas del *sistema de acción* sobre el *alumnado*. El *sistema* obliga al *alumnado* a activar de forma unitaria las distintas dimensiones de su personalidad en motivo de resolver problemas de un modo singular con los demás, con el material, con el espacio y con el tiempo. El profesor/a participa del proceso e interviene sobre las conductas motrices del alumnado cuando es necesario.
- e) Fase 3: Recopilación de información referente a las conductas motrices. El docente observa y analiza los comportamientos motores y a la vez interpreta las conductas motrices del alumnado para determinar el diseño de futuros *sistemas de acción* acorde a las necesidades detectadas.

En este caso, toma importancia calibrar el proceso de transferencia de aprendizaje (Parlebas, 2001): (a) transferencia positiva, relacionada con una ejecución más eficaz de la tarea motriz o (b) transferencia negativa, cuando no se consigue esta mejora.

En este mismo proceso, hablaremos de un efecto proactivo de la transferencia de aprendizaje cuando este se desarrolla en una situación motriz nueva para el alumnado y que continua en el tiempo, en cambio, hablaremos de un efecto retroactivo, cuando el efecto emerge

de la práctica de una situación motriz ya conocida previamente por el alumnado (Parlebas, 2001).

Figura 1

Elementos interconectados del proceso de la educación de las conductas motrices



1.2 El Juego Deportivo Tradicional como Recurso Pedagógico para Educar las Relaciones Interpersonales

De entre todo el abanico de recursos pedagógicos disponibles a la mano del profesor/a de EF, el juego deportivo tradicional (JDT) es un recurso pedagógico excepcional para favorecer contextos que pongan a prueba las relaciones interpersonales del alumnado (Lavega, 2006, 2016; Lavega et al., 2016, 2018; Martínez-Santos et al., 2020; Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Pic, et al., 2020; Parlebas, 2020; Pic, Lavega-Burgués, & March-Llanes, 2019; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, et al., 2014). Esta práctica ludomotriz caracterizada por sus reglas originales y definida por Parlebas (2001) como “juego deportivo enraizado frecuentemente en una larga tradición cultural, que no ha sido sancionado por las instancias oficiales” (p. 286), permite vincular las nuevas generaciones con la tradición o cultura local del municipio o región (Etxebeste et al., 2015; Fitri et al., 2020; Koundourou et al., 2021; Luchoro-Parrilla et al., 2021; Parlebas, 2016; Saura & Zimmermann, 2021). Así pues, el uso del JDT ofrece la posibilidad de entender las sesiones de EF como sociedades en miniatura (Costes et al., 2021; Parlebas, 2020) concebidas como un auténtico laboratorio de relaciones

interpersonales resultado de la constante adaptación del alumnado a la LI del juego (Parlebas, 2001; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2014).

Atendiendo a estas consideraciones, no es casualidad que en la actualidad el JDT aparezca en los informes internacionales dirigidos a la mejora del bienestar socioemocional en el contexto de la EF y el deporte. A este respecto, el denominado Plan de Acción de Kazán establecido en la Sexta Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios Encargados de la Educación Física y el Deporte (MINEPS VI), celebrada en Kazán (13-15 de julio de 2017) (UNESCO, 2017b), determina que la práctica de actividad física y deporte, destacando el papel del juego tradicional, son aspectos claves dirigidos al desarrollo personal y social de las niñas y niños en la infancia y la adolescencia, destacando así su contribución al desarrollo saludable, cognitivo y psicosocial. A este respecto, merece especial atención atender a las siguientes palabras de (Parlebas, 2017):

Por mucho que se empeñe cierta pertinaz tradición, el juego es una actividad que no es ni gratuita, ni desinteresada, ni estéril. Bien al contrario, el juego deportivo embarca al jugador, al equipo y a la sociedad en una praxis, en una creación motriz portadora de un profundo sentido, a menudo inconsciente y difícil de descifrar. El cuerpo, habitualmente letra muerta de los discursos, resurge aquí como cuerpo de vida y acción, impregnado por las normas de la sociedad y a la vez apasionadamente cargado con las aspiraciones del jugador. En definitiva, esa profunda implicación y esa fuerza expresiva son el origen de ese pequeño escándalo: el placer del juego. (p. 246)

1.3 Clasificación de los Juegos Deportivos Tradicionales

La ciencia de la acción motriz (Parlebas, 2001) propone clasificar los juegos deportivos tradicionales en ocho familias o dominios de acción motriz considerando el criterio de (a) presencia o ausencia de interacción motriz con compañeros/as y con adversarios/as, y (b) presencia o ausencia de incertidumbre en el espacio (medio estable o inestable). De este modo, según el tipo de relación motriz, se distinguen cuatro familias o dominios de acción motriz:

Juegos Psicomotores

Juegos o situaciones motrices con ausencia de interacciones motrices esenciales, es decir, el jugador/a interviene sin interactuar motrizmente con los demás. Se trata de un tipo de situaciones motrices que se realizan en solitario, con el objetivo de desarrollar aprendizajes orientados hacia el conocimiento de uno mismo y de la relación con el medio material. No obstante, estos juegos pueden realizarse en presencia de otros jugadores/as atendiendo al

concepto de comotricidad. Cuando dos participantes se encuentran en un mismo espacio sin la existencia de ningún tipo de interacción motriz, hablaremos de juegos psicomotores con comotricidad simultánea, aunque esta situación pueda desencadenar algún tipo de influencia emotiva o estratégica en tiempo real, (p. ej., 100 metros libres en natación). En cambio, cuando dos participantes desarrollan la situación motriz en diferentes momentos, pero en el mismo espacio, hablaremos de juegos psicomotores de comotricidad alterna (p. ej., prueba de lanzamiento de martillo en atletismo) (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001).

Juegos Sociomotores

Juegos o situaciones motrices que requieren de la presencia de interacciones motrices esenciales con compañeros/as y/o con adversarios/as. Los jugadores/as experimentan un tipo de relación caracterizada por el desarrollo de aprendizajes de naturaleza social (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001). Este conjunto de juegos puede clasificarse en:

- a) Juegos de cooperación: dos o más participantes interaccionan constructivamente hacia el logro de un objetivo común (p. ej., construcción de una torre humana o ‘*castells*’).
- b) Juegos de oposición: varios participantes se oponen en la consecución del objetivo (p. ej., juegos de lucha o juegos de persecución).
- c) Juegos de cooperación-oposición: un equipo colabora entre sus miembros (compañeros/as), al mismo tiempo que se oponen a otro equipo (adversarios/as) en la consecución de los objetivos (p. ej., Cementerio o Balón prisionero).
 - a. Juegos paradójicos: un/a participante puede actuar como compañero/a o como adversario/a durante el desarrollo del juego (p. ej., el juego de la Pelota sentada o las Cuatro esquinas). Las reglas de estos juegos exigen a sus participantes un tipo de interacción motriz sujeta a la ambigüedad y la ambivalencia. Cada jugador/a puede elegir cooperar u oponerse con sus compañeros/as e ir cambiando su elección durante el juego.

Las situaciones motrices desarrolladas en un espacio inestable comportaran una mayor atención por parte de los participantes en el proceso de descodificación e interpretación de la información en cada momento. Aun siendo una práctica muy interesante, en el contexto educativo o iniciación deportivo no siempre existe la posibilidad de desarrollar las familias de JDT en un medio inestable. Por ello, Larraz (2004) propone reclasificar los dominios de acción motriz en cinco categorías, agrupando las cuatro categorías (criterio de interacción motriz) con

presencia de incertidumbre en el espacio en una misma categoría, es decir, una categoría que agrupa los juegos psicomotores y sociomotores realizados en un medio inestable.

1.4 Contribución del Juego Deportivo Tradicional hacia el Bienestar Socioemocional

En la última década se han realizado muchas investigaciones en el campo de la EF que han aportado evidencias empíricas sobre el efecto positivo y transformador del JDT hacia la mejora del bienestar relacional (transformación de conflictos) (Sáez de Ocáriz & Lavega, 2013; Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués, 2020) y emocional (regulación emocional) (Alcaraz-Muñoz et al., 2020; Duran et al., 2014; Howard et al., 2017; Lavega et al., 2017; Lavega-Burgués, Lagardera, et al., 2020; Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Costes, et al., 2020).

En función de su LI, cada JDT situará al alumnado en un escenario con gran diversidad de experiencias interpersonales y emocionales (Lavega, Alonso, et al., 2014; Lavega-Burgués, Luchoro-Parrilla, et al., 2020; Pic, Lavega-Burgués, & March-Llanes, 2019; Sáez de Ocáriz, 2011; Zamorano-García et al., 2018). En este contexto, promover un clima positivo de aprendizaje dirigido a la convivencia o a disfrutar del encuentro con los demás, favorecerá un ambiente idóneo para optimizar el trabajo de las habilidades sociales y emocionales hacia la mejora del bienestar socioemocional (Aguilar et al., 2019; Alonso et al., 2013; Araúz et al., 2020; Cañabate et al., 2018; Domitrovich et al., 2017; Duran et al., 2015; Durlak et al., 2011; Echeverría et al., 2020, 2020; Franco et al., 2017; García-Hierro & Cubo, 2009; Greenberg et al., 2017; Hromek & Roffey, 2009; Maravé et al., 2017; Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Costes, et al., 2020; Taylor et al., 2017). Para ello, cabe atender a la noción de competencia y concretamente a la noción de competencia motriz. Educar la competencia motriz significa educar las conductas motrices, considerar de manera unitaria las diferentes dimensiones de la personalidad (orgánica, cognitiva, relacional y emocional) (Lagardera, 2021; Parlebas, 2018). Este enfoque transdisciplinar de la EF dirigido a la adquisición de competencias clave integradas en la noción de competencia motriz, supondrá un aprendizaje integral a desarrollar en la vida en sociedad.

Ser competente al participar en un juego implica haber integrado de manera unitaria diferentes saberes (*saber*, conocimiento sobre el contexto ‘*sistema praxiológico de acción*’ en la sesión de EF; *saber hacer*, entender cómo actuar en función de la LI de la situación motriz (orientación cognitiva); *saber estar*, compartir y respetar a los demás (orientación relacional); y *saber ser*, intervenir individualmente o con los demás de modo responsable (orientación emocional). En un programa educativo donde se priorice la convivencia y el bienestar a través

de la optimización de las relaciones interpersonales, será de gran interés educar los saberes fundamentales asociados a la conducta motriz (Lavega-Burgués, 2018):

- a) ‘*Saber y saber hacer*’ (dimensión cognitiva de la personalidad): el alumno/a debería conocer y saber interpretar la LI del juego en el que va a intervenir, descifrando los principales problemas sociales a resolver, vinculados a la relación con los otros participantes (compañeros/as y/o adversarios/as), el material, el espacio y el tiempo.
- b) ‘*Saber estar*’ (dimensión relacional de la personalidad): todo ese saber declarativo, debe ponerse en acción ante cualquier situación del juego, aceptando las reglas del juego y protagonizando relaciones interpersonales respetuosas que favorezcan el clima positivo de bienestar relacional.
- c) ‘*Saber ser*’ (dimensión emocional): además, este aprendizaje procedimental, también va estar asociado a la regulación emocional, como, por ejemplo, la regulación de emociones negativas ante situaciones de relación tensa o conflictos con los demás y a la voluntad de querer mejorar.

El JDT, favorece un ambiente excepcional para educar los saberes fundamentales de la competencia motriz asociados a las relaciones interpersonales como el respeto hacia las reglas del juego, el respeto a los compañeros/as y adversarios/as, el acuerdo democrático de las reglas, la ayuda mutua, la comunicación eficaz o la empatía (Cañon & Villarreal, 2021; Domitrovich et al., 2017; Durlak et al., 2011; Fraile et al., 2008; Garaigordobil & Maganto, 2011; Lederach, 2000; Taylor et al., 2017).

1.4.2 El papel de las emociones en el bienestar socioemocional

Educar la competencia emocional de la noción de competencia motriz será un saber fundamental (*saber ser*) de cualquier programa educativo que pretenda mejorar el bienestar socioemocional a través del JDT (Alcaraz-Muñoz et al., 2017; Bisquerra & Pérez, 2007). En este contexto, resulta imprescindible conocer qué tipo de experiencias emocionales suscitan las diferentes familias de JDT, con el objetivo tomar decisiones apropiadas en la selección de juegos que activen procesos de autorregulación emocional acorde a los efectos perseguidos o esperados (Alonso et al., 2013, 2018; Lavega et al., 2011, 2013; Lavega-Burgués et al., 2018; Miralles et al., 2017; Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Costes, et al., 2020).

Aunque en el campo de la psicología haya múltiples aproximaciones al concepto de ‘emoción’, no hay una definición universal que prevalezca sobre las otras. Por ello, esta

investigación ha utilizado la definición de emoción de Bisquerra (2000), como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 61). Así pues, entendemos el concepto de emoción, como una reacción breve y espontánea (A. Fernández, 2011) que puede suscitar de la constante adaptación de las respuestas singulares del alumnado a la LI de cualquier situación motriz.

Según Bisquerra (2000) y Lazarus (1991), las emociones pueden clasificarse en tres grupos dependiendo de su vinculación al bienestar o malestar:

- (a) positivas (agradables): alegría, humor, amor y felicidad;
- (b) negativas (desagradables): ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza y aversión;
- (c) ambiguas (neutras): sorpresa, esperanza y compasión.

Partiendo de esta clasificación, Lavega et al. (2013) propusieron una primera aproximación del concepto emoción al campo de la EF, destacando la importancia de comprender la intensidad y significado emocional que una situación motriz activa sobre la dimensión emocional de la personalidad de cualquier alumno/a. Esta aproximación, aportó una nueva visión del significado de emoción y clasificación del tipo de emociones aplicado al desarrollo de cualquier práctica motriz: (a) emoción positiva, vivencia de situaciones de disfrute asociadas al bienestar y al logro de objetivos personales o derivados del juego; (b) emoción negativa, vivencia de situaciones que se oponen al logro de los objetivos y que suscitan malestar personal o grupal; (c) emociones ambiguas, vivencias que pueden suscitar bienestar o malestar en función de lo acontecido durante la practica motriz. Esta necesidad se materializó en el diseño y validación del Games and Emotions Scale (GES) compuesto por 13 emociones (modelo de Bisquerra y Lazarus) dirigido a valorar las emociones durante la práctica de cualquier situación motriz.

Sin embargo, aunque la escala GES haya originado múltiples investigaciones que han aportado evidencias de gran rigor científico sobre la experiencia emocional que suscitan las diferentes familias de JDT (Caballero et al., 2016; Duran et al., 2014; Gea et al., 2017; Gómez-Carmona et al., 2019; Lavega, Alonso, et al., 2014; Lavega et al., 2017; Miralles et al., 2017; Muñoz-Arroyave et al., 2018; Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Costes, et al., 2020), Lavega-Burgués et al. (2018) volvieron a reformular el trabajo realizado, apostando por una propuesta más sencilla y aplicable en el contexto educativo. En este caso, partiendo del marco teórico de referencia inicial (modelo de emociones básicas de Bisquerra y Lazarus), se trabajó con el modelo Biopsicológico consensual (Tracy & Randles, 2011) para proponer nueva

versión del GES, denominada Games and Emotions Scale II (GES-II), clasificando las emociones básicas en dos grupos: emociones positivas (alegría) y emociones negativas (rabia, tristeza, miedo y rechazo) (Tabla 2).

Tabla 2

Descripción de las emociones de la escala GES seleccionadas para el GES-II

Valencia de la emoción	Emociones	Descripción de la emoción
Positiva	Alegría	Disfrutar de un suceso satisfactorio durante el juego.
	Rabia	Sentir una ofensa contra mi o mi equipo durante el juego.
	Tristeza	Experimentar una pérdida irrepitable durante el transcurso del juego.
Negativa	Miedo	Sentir peligro físico real e inminente, concreto y arrollador durante el juego.
	Rechazo	No admitir o aceptar a otra persona que participa en el mismo juego.

Nota. Descripción de las emociones básicas para la escala GES-II por parte de Lavega et al. (2013).

Para favorecer una EF relacional y emocional orientada a educar las relaciones interpersonales y estimular estados emocionales positivos, el profesor/a debe generar un contexto de aprendizaje que permita al alumnado tomar conciencia sobre sus propias emociones (Alcaraz-Muñoz et al., 2017; Alonso et al., 2018; Cañabate et al., 2018, 2020; Miralles et al., 2017; Pic, Lavega-Burgués, Muñoz-Arroyave, et al., 2019). En este proceso, el auténtico desafío consiste en aprender a transformar adecuadamente las emociones negativas en emociones generadores de bienestar (Alcaraz-Muñoz et al., 2020; Bermúdez & Sáenz-López, 2019; Houben et al., 2015; Lavega, Alonso, et al., 2014; Lavega-Burgués, Lagardera, et al., 2020).

1.5 La Singularidad del Alumnado en la Transformación de las Relaciones Interpersonales

En el contexto de la educación de las conductas motrices, cada alumno/a, como ser humano único, singular e inteligente, activará las diferentes dimensiones de su personalidad para dar respuestas singulares a las exigencias de los rasgos internos de cualquier situación motriz. Sin embargo, en este proceso también participarán aspectos ajenos a la LI del juego asociados a las características individuales de cada participante, por ejemplo, la orientación

motivacional o el género; aspectos que forman parte de la lógica externa del juego (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001).

1.5.1 Incidencia del clima motivacional sobre el bienestar socioemocional

Cualquier programa educativo con interés de educar y transformar las relaciones interpersonales del alumnado en estados de bienestar socioemocional, debe plantear un contexto de aprendizaje cuya orientación favorezca un clima motivacional en el que predomine la cooperación, el progreso y el esfuerzo entre iguales, es decir, un proceso de aprendizaje centrado en la tarea donde se prioricen las relaciones placenteras con los demás en beneficio de una mejora de la convivencia grupal (Chen, 2013; García-González et al., 2021; Gutiérrez, 2014; Jaakkola et al., 2017; Méndez-Giménez et al., 2013; Morgan, 2017; Ntoumanis, 2005; Weeldenburg et al., 2020).

La motivación se define como un constructo teórico complejo en el que se activan un conjunto de variables que impulsan o dirigen el comportamiento de cualquier persona hacia la adquisición de metas. Este comportamiento, puede vincularse con actitudes cooperativas, activas, enérgicas y dirigidas al logro de objetivos individuales y grupales (persona motivada hacia la consecución de logros) o, por el contrario, con actitudes pasivas y poco activas (persona desmotivada) (Bisquerra, 2000; Deci & Ryan, 2000).

En el campo de la EF, estar motivado y conocer cuál es la orientación y significado que conduce a cada alumno/a a realizar acciones dirigidas al logro de objetivos (Torregrosa et al., 2010; Weeldenburg et al., 2020), será un aspecto clave en la toma de decisiones del docente hacia el diseño y posterior desarrollo del *sistema praxiológico de acción*. Para ello, el/a docente debe ser conocedor de los aspectos que determinaran la perspectiva de metas u orientación motivacional de su alumnado en un momento o actividad determinada (Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1989): (a) orientación motivacional o tendencia disposicional (predisposición personal), aspectos internos de cada alumno/a independientemente del contexto creado por el/la docente, que conllevará una orientación a la tarea o al ego, y (b) clima motivacional referente a la estructura del contexto (criterio situacional), considerando las características e influencia de otros aspectos referidos a la situación motriz (dando importancia al proceso o al resultado).

Existen dos teorías cognitivo-sociales que intentan interpretar la orientación motivacional del alumnado y la orientación del clima motivacional asociado a la tarea en el contexto físico-deportivo (Smith et al., 2016): la teoría de metas de logro (TML; Ames, 1992,

1995; Dweck, 1986; Elliot, 1999; Nicholls, 1984, 1989) y la teoría de la autodeterminación (TAD; Deci & Ryan, 1985, 2000, 2008; Ryan & Deci, 2017).

Según la TML, el clima motivacional responde a todo aquel conjunto de señales presentes en el contexto o *sistema* (situaciones motrices) diseñado por el educador/a y que definen las claves del éxito y del fracaso (Ames, 1992).

Al participar en cualquier juego o situación motriz, el alumnado orientará su intervención a mostrar habilidades y competencias dirigidas a la consecución de logros, con la finalidad de evaluar el éxito y la competencia personal en la tarea motriz.

La TML afirma que la orientación motivacional y la orientación del clima motivacional pueden tener dos orientaciones (García-González et al., 2021; Harwood & Thrower, 2020):

- a) Orientación motivacional del alumnado u orientación del clima motivacional del contexto de la situación motriz asociado a la tarea, también denominado como maestría o aprendizaje (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988; Gutiérrez, 2014; Nicholls, 1989), cuando se prioriza el dominio de la tarea, el progreso y la mejora de la competencia personal. En el contexto educativo, esta orientación persigue aspectos como la consecución de resultados positivos entre iguales, el desarrollo de habilidades, el aprendizaje, la relación, el esfuerzo o la cooperación por encima del resultado final.
- b) Orientación motivacional del alumnado u orientación del clima motivacional del contexto de la situación motriz asociado al ego, también denominado como ejecución, rendimiento, comparación o clima competitivo (Duda, 2005; Dweck & Leggett, 1988; Gutiérrez, 2014; Moreno et al., 2007; Nicholls, 1989), cuando las acciones realizadas priorizan el reconocimiento social y la comparación por medio de la consecución de metas individuales. Esta comparación comporta asociar el éxito con la superación de los rivales y la demostración de mayor capacidad.

El concepto de ‘estado de implicación’ (Roberts, 2001) de la TML, da respuesta al resultado motivacional que percibe el alumnado, asociado a su orientación motivacional y al clima motivacional que emerge de la situación motriz (García-González et al., 2021).

Paralelamente, la TAD identifica el origen de la motivación en diferentes contextos sociales según los actos realizados durante el desarrollo de la tarea motriz, pudiendo dirigir esa motivación hacia aspectos internos o externos. Se destacan diferentes tipos de motivaciones ordenadas de mayor a menor nivel de autodeterminación (Deci & Ryan, 2000, 2008; Ryan & Deci, 2017):

- a) Motivación intrínseca (derivada de aspectos internos): el alumnado busca el bienestar a través del placer y el disfrute por medio de la orientación a la tarea, es decir, los aspectos internos de la actividad se relacionan con el bienestar y el progreso de las habilidades dirigidas a la tarea mediante procesos de disfrute e implicación.
- b) Motivación extrínseca (derivada de aspectos externos): el alumnado busca el éxito por medio de la consecución de metas externas, como, por ejemplo, el reconocimiento social o evitar un castigo. Esta se divide en: regulación integrada, la regulación identificada, la introyección y la regulación externa (ordenadas de mayor a menor autodeterminación).
- c) Amotivación: estado de desmotivación (menor nivel de autodeterminación), resultado de la falta de motivación intrínseca y extrínseca.

Atendiendo a estas consideraciones, es posible vincular la orientación motivacional y orientación del clima motivacional correspondiente a la TML con el tipo de emoción de la TAD para valorar la satisfacción o frustración de los participantes en función de si se satisface o no sus necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) durante el desarrollo de una intervención pedagógica (Braithwaite et al., 2011; Di Battista et al., 2019; Fernández-Espínola & Almagro, 2019; García-González et al., 2019; Gråstén et al., 2012; Gutiérrez, 2014; Harwood et al., 2015; Harwood & Thrower, 2020; Moreno et al., 2007, 2011; Sevil, Abós, et al., 2016; Wallhead & Ntoumanis, 2004; Weeldenburg et al., 2020):

- I. La orientación motivacional del alumnado o del clima motivacional del contexto de la situación motriz asociado a la tarea corresponden a la motivación intrínseca, proceso que favorece las relaciones interpersonales respetuosas entre compañeros/as y adversarios/as en cualquier juego o situación motriz, generando un contexto de aprendizaje dirigido a la mejora del bienestar socioemocional por medio del desarrollo individual y grupal.
- II. La orientación motivacional del alumnado o del clima motivacional del contexto de la situación motriz asociado al ego referidos a la motivación extrínseca o la amotivación, proceso que prioriza la competición, la superación y la comparación. En este contexto, favorecer la rivalidad entre el alumnado, puede generar situaciones tensas a nivel relacional que originen conflictos al anteponer las metas individuales a las grupales, proceso que se antepone a la mejora del bienestar socioemocional y la convivencia grupal.

1.5.2 Educación de las Conductas Motrices e Igualdad de Oportunidades de Género

Una EF moderna, que atienda al desarrollo de la competencia motriz considerando de forma unitaria las dimensiones de la personalidad del alumnado, debe permitir educar las relaciones interpersonales y favorecer la equidad de género.

El contexto educativo ofrece un escenario excepcional para fomentar las bases de una sociedad dirigida a luchar por la igualdad de oportunidades para todo el mundo a favor de un modelo educativo dirigido a la sostenibilidad social (Wolff & Ehrström, 2020). No obstante, en la actualidad, los patrones androcéntricos, estereotipos y roles de género no igualitarios todavía están muy presentes en los programas de EF (Cárcamo et al., 2021; Chalabaev et al., 2013; Preece & Bullingham, 2020; Serra et al., 2020). Esto conlleva asociar el género femenino con la práctica de actividades de expresión y cooperación, vinculadas con actitudes empáticas, emotivas y más propensas a las habilidades interpersonales. En cambio, el género masculino suele asociarse a situaciones motrices en las que hay presencia de adversarios/as (oposición y cooperación-oposición), vinculadas a componentes fisiológicos como la fuerza y a actitudes competitivas (Alonso et al., 2013; Berg & Lahelma, 2010; Etxebeste, 2012; Hills, 2006; Lavega, 2013; Lavega, Lagardera, et al., 2014; Metcalfe, 2018; Soler, 2009; Vidiella et al., 2010).

Organizaciones internacionales han manifestado que la equidad de género es uno de los retos de la sociedad actual. La Asamblea General de la ONU presentó la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (ONU, 2015), destacando de entre sus 17 ODS, un objetivo dirigido a la igualdad de género (ODS 5: ‘Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas’). Este ODS define la igualdad de género como un derecho humano fundamental hacia la construcción de una sociedad pacífica, próspera y sostenible. En esta misma línea, la Unión Europea ha activado la Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025, (European Commission, 2020), con el objetivo promover la igualdad de género eliminando las desigualdades entre hombre y mujeres.

Si trabajamos conjuntamente, en 2025 podremos haber logrado progresos efectivos en la configuración de una Europa en la que las mujeres y los hombres, las niñas y los niños, en toda su diversidad, sean iguales, tengan libertad para seguir el camino que elijan en la vida y desarrollar todo su potencial, gocen de las mismas oportunidades para prosperar, y puedan participar en la sociedad europea y dirigirla en pie de igualdad. (European Commission, 2020, p. 21)

Cambiar de paradigma y apostar por una EF pacífica, relacional e inclusiva, significa plantearse una educación de las conductas motrices que favorezca la convivencia, la inclusión social y la igualdad de oportunidades de género (femenino, masculino y no binario) (Araúz et al., 2020; Flintoff, 2017; Lavega-Burgués et al., 2018; Pic, Lavega-Burgués, & March-Llanes, 2019; UNESCO, 2014). Los programas de EF modernos y no sexistas deben desvincularse de los patrones androcéntricos y estereotipos tradicionales para favorecer situaciones donde el género femenino, masculino o no binario dispongan de igualdad de oportunidades durante el desarrollo de cualquier situación motriz.

Múltiples estudios (Alcaraz-Muñoz et al., 2017; Duran et al., 2015; Jaqueira et al., 2014; Lavega et al., 2017; Muñoz et al., 2017; Muñoz-Arroyave et al., 2021; Pic et al., 2020; Pic, Lavega-Burgués, & March-Llanes, 2019; Pic & Lavega-Burgués, 2019; Sáez de Ocáriz et al., 2018; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, et al., 2014) evidencian que, a menudo, la EF es percibida de manera diferente según el género y, a veces, las situaciones motrices o juegos planteados no son igual de significativos desde un punto de vista socioemocional para las chicas que para los chicos. A este respecto, cualquier programa educativo que pretenda educar las relaciones interpersonales hacia la mejora del bienestar socioemocional, también tendrá que orientarse a favorecer y educar conductas prosociales de equidad de género (Serra et al., 2020).

Capítulo 2. Modelo GIAM

En este capítulo se aborda un nuevo planteamiento metodológico a la mano de cualquier educador/a en el contexto de la Educación Física y el deporte, con el objetivo de presentar unas pautas de intervención en clave de actuar y transformar las relaciones interpersonales conflictivas del alumnado, muchas veces materializadas en conflictos, en relaciones de bienestar socioemocional que favorezcan una mejora de la convivencia grupal entre los miembros de la comunidad educativa.

2.1 Modelo GIAM como Modelo Pedagógico

El modelo GIAM, propuesto por el Grupo de Investigación en Acción Motriz (GIAM), emerge en el contexto de la EF como un modelo dirigido a afrontar uno de los grandes retos de la EF del siglo XXI: educar la convivencia escolar y aprender a vivir en sociedad (Bonilla et al., 2020; Cebolla-Baldoví & García-Raga, 2021; Delors, 1996; López et al., 2016; López-Castedo et al., 2018; Mahvar et al., 2018; Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués, 2020). Sus características, fundamentadas en la teoría de la acción motriz, praxiología motriz o ciencia de la acción motriz (Parlebas, 2001, 2017), juntamente con la conflictología (ciencia del conflicto) (Burton, 1972; Curle, 1978; Fisher, 1997; Galtung, 1998, 2003; Lederach, 1995, 2003; Sáez de Ocáriz, 2011; Vinyamata, 1999, 2003a, 2003b, 2014), ofrecen unas pautas de intervención al profesorado de EF para educar las relaciones interpersonales conflictivas (CMoV desajustadas y perversas) del alumnado, desencadenantes de conflictos interpersonales, mediante la educación de las conductas motrices (Lagardera, 2021; Lagardera & Lavega, 2003; Lavega-Burgués, 2018; Parlebas, 2001, 2017).

El modelo GIAM se estructura en dos partes diferenciadas pero entrelazadas:

- a) Parte 1. Acciones dirigidas al diseño de la intervención pedagógica o *sistema praxiológico de acción*: se determinan los objetivos o efectos pedagógicos y se seleccionan los recursos pedagógicos (juegos o situaciones motrices) y las estrategias de aprendizaje adecuadas para el logro de los objetivos. Parte previa a la realización del proceso educativo en el aula, en la que puede participar únicamente el profesor/a, un grupo de profesores/as o, a veces, el alumnado como consecuencia de la evaluación reflexiva final desarrollada en la segunda parte (parte 2).
- b) Parte 2. Acciones dirigidas a la intervención docente acorde a las consecuencias del *sistema* sobre el *alumnado*: intervención destinada a la transformación de conflictos. Acciones dirigidas por el profesorado sobre el alumnado en una situación real de aprendizaje en el aula. Al finalizar esta parte, se produce una evaluación a modo de reflexión que determinará la posibilidad de transformar la parte uno de futuras intervenciones.

A este respecto, según Kirk (2013), el modelo GIAM podría considerarse un modelo pedagógico, ya que se identifican los resultados de aprendizaje a conseguir (transformar conflictos motores en relaciones de bienestar socioemocional), se proporciona información

referente la selección o diseño de tareas motrices acorde al logro de los objetivos (clasificación de los juego o situación motriz en dominios de acción motriz y portadores de una LI determinada) y se indican las estrategias de enseñanza a utilizar: (a) intervención sobre la LI del juego modificando las reglas y/o (b) intervención sobre los participantes, a través de la reflexión *para, en y sobre* la acción motriz y el diálogo reflexivo pacífico y cooperativo, aplicado a las estrategias de intervención docente destinadas a la transformación de conflictos durante el juego o situación motriz: diálogo momentáneo y seguir jugando, diálogo con abandono momentáneo del juego y expulsión del juego.

El modelo GIAM centra su atención en los cuatro elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que constituyen la base de cualquier modelo pedagógico (Fernández-Río et al., 2021):

- Docente: educador/a que diseña la intervención pedagógica o *sistema praxiológico de acción* acorde a los objetivos o resultados de aprendizaje deseados. Posteriormente, participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando las estrategias didácticas adecuadas acorde a las demandas del alumnado como consecuencia del *sistema*.
- Estudiante: protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Contenido: actividades, juegos o situaciones motrices diseñadas o seleccionadas con una LI adecuada para el logro de los objetivos.
- Contexto: el modelo GIAM puede emplearse en cualquier programa de EF (educación infantil, educación primaria, educación secundaria o bachillerato) y también en la iniciación deportiva.

Así mismo, el modelo GIAM también cumple con los elementos clave que debe incluir un planteamiento metodológico para ser considerado un modelo pedagógico, estructurados en dos grandes categorías: (a) fundamentos teóricos y (b) evidencias científicas y apoyo institucional (Chiva-Bartoll & Fernández-Río, 2021; Fernández-Río et al., 2021; Luguetti et al., 2017) (Tabla 3).

Tabla 3

Elementos clave del modelo GIAM para su consideración como modelo pedagógico

Fundamentos teóricos	
Marco conceptual: teorías psicológicas, educativas o sociales	
Modelo GIAM	Los fundamentos del modelo GIAM atienden a: <ul style="list-style-type: none"> • Teoría de la acción motriz, praxiología motriz o ciencia de la acción motriz.

-
- Conflictología.
-

Bases pedagógicas: cimientos pedagógicos que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje

Modelo
GIAM Educación de las conductas motrices. El modelo GIAM dirige la intervención del profesorado y del alumnado hacia una Educación Física moderna, donde toma importancia el concepto de conducta motriz. En este caso, se pretende educar la competencia motriz considerando que cuando un alumno/a protagoniza acciones motrices en cualquier situación motriz, activa de forma unitaria las diferentes dimensiones de su personalidad: cognitiva, relacional, emocional y orgánica. En este modelo pedagógico, educar y transformar las relaciones interpersonales del alumnado, significa atender y transformar las conductas motrices y verbales desajustadas y perversas en conductas motrices y verbales ajustadas.

Tema principal: identificación de los objetivos o resultados de aprendizaje deseados

Modelo
GIAM Los objetivos de este modelo giran en torno a la educación y mejora de la convivencia escolar y del bienestar socioemocional a través de la transformación de conflictos motores, procedentes de una falta de regulación de las emociones negativas y de las conductas motrices y/o verbales desajustadas o perversas, cuando las respuestas del alumnado se alejan o no se contemplan en la lógica interna de cualquier situación motriz.

Implicaciones de enseñanza y aprendizaje: elementos esenciales y procedimientos para llevar el planteamiento a la práctica

Modelo
GIAM Paso 1. Selección o diseño de tareas motrices (juegos o situaciones motrices) correspondientes a una familia de juegos o dominio de acción motriz y con una lógica interna adecuada a las conductas motrices deseadas en función de los efectos perseguidos o esperados.
Criterios a seguir para la selección o diseño adecuado de tareas motrices:

- Dominio de acción motriz.
- Lógica interna.
- Criterio competitivo.

Paso 2. Intervención sobre las conductas motrices y/o verbales conflictivas (desajustadas y perversas): intervención sobre la lógica interna del juego (modificación de las reglas) o intervención sobre el alumnado (diálogo reflexivo pacífico y cooperativo).

Elementos clave: lista de atributos para verificar la correcta puesta en práctica del modelo

Modelo
GIAM En la presente tesis doctoral se presenta un instrumento validado por juicio de expertos (consultar capítulo 4, apartado de instrumentos, tabla 12, p. 117-118), en el que se detallan todas las acciones, categorías y subcategorías correspondientes a las características del modelo GIAM, con el fin de valorar el grado de ajuste de la intervención docente al modelo propuesto.

Evidencias científicas y apoyo institucional

Publicaciones y resultados empíricos: evidencias científicas fruto de múltiples investigaciones publicadas en revistas científicas o libros

El Grupo de Investigación en Acción Motriz (GIAM), trabaja en diferentes líneas de investigación en torno al estudio de las propiedades de cualquier práctica motriz (juego, deporte, actividades en la naturaleza o de expresión, etc.) y su relación con diferentes áreas del bienestar (emocional, relacional y cultural) y la toma de decisiones. Consecuentemente, de las diferentes líneas de investigación del GIAM, se derivan múltiples investigaciones publicadas en revistas científicas, libros, tesis doctorales o actas de congresos, que corroboran mediante evidencias científicas, la importancia de apostar por una Educación Física moderna, emocional, relacional, inclusiva, pacífica, igualitaria y decisional, a través de la educación de las conductas motrices. Líneas de investigación y algunos estudios destacados:

- Juegos deportivos y experiencia emocional (bienestar socioemocional) (Lavega, Alonso, et al., 2014; Lavega-Burgués et al., 2018; Lavega-Burgués, Lagardera, et al., 2020; Muñoz et al., 2017).
 - Relaciones Interpersonales en Educación Física (bienestar relacional) (Sáez de Ocáriz & Lavega, 2013; Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués, 2020).
- Modelo GIAM
- Estudio de la toma de decisiones en situaciones de juego (Martín-Martínez et al., 2021).
 - Estudio multidimensional 360° de conductas motrices en situaciones de juego (Lavega-Burgués, Luchoro-Parrilla, et al., 2020; Muñoz-Arroyave et al., 2021).
 - Juego, educación, cultura y patrimonio (bienestar cultural) (Costes et al., 2021; Luchoro-Parrilla et al., 2021).

Además, el GIAM también participa de diferentes proyectos de investigación internacionales con el objetivo de transferir y aplicar las evidencias científicas con un fin social y cultural:

- **TOGETHER:** Promotion des sports et jeux traditionnels européens, Together pour le dialogue interculturel inclusive. Código: 602910-EPP-1-2018-1-ES-SPO-SSCP. Financiación: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), Erasmus + EAC/A05/2017]. IP: Pere Lavega Burgués (INEFC, Centro de Lleida).
- **OPPORTUNITY:** Fostering social inclusion and gender equality in formal and nonformal educational contexts through applying traditional sports and games. Código: 622100-EPP-1-2020-1-ES-SPO-SCP. Programa: Erasmus+. Pere Lavega Burgués (INEFC, Centro de Lleida).

Redes y organizaciones: Instituciones.

Modelo GIAM Las investigaciones realizadas desde el grupo GIAM, son conocidas por diferentes institutos y centros de investigación con los que se mantiene una relación directa:

-
- Universidad de Lleida, Institut de Recerca de Desenvolupament Social i Territorial (INDEST), España.
 - Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales.
 - Asociación Internacional de Juegos y Deportes Tradicionales.
 - International Society of Eastern Sports & Physical Education Pan-Asian society of Sports & P.E. Corea del Sud.
 - Association Internationale de Praxiologie Motrice (AIPRAM).
 - UNESCO.
 - Consejo consultivo de National Council of Sport Science & Physical Education (NCSPE), Advisory Board de NCSPE, India.
 - International Institution for Martial Arts Education & Research (IIMAER), India.
 - Academic Society of South & North Sports, República de Corea, Corea del Sud.

Nota. Texto correspondiente a los elementos clave de un modelo pedagógico (Fernández-Río et al., 2021, p. 17).

Finalmente, el modelo GIAM, como modelo pedagógico contextual, es decir, específico de la educación o pedagogía de la EF y el deporte (Fernández-Río et al., 2021), emerge como una estrategia metodológica a largo plazo. Este modelo centra su atención en el desarrollo de secuencias de aprendizaje completas o de larga duración, planteando un proceso de enseñanza-aprendizaje (docente, alumnado, contexto y contenido) adecuado, coherente y óptimo para lograr los resultados de aprendizaje esperados. Además, sus acciones dirigidas a la intervención docente para transformar conflictos y educar las relaciones interpersonales conflictivas del alumnado, se orientan al desarrollo de una sesión o secuencia de aprendizaje, es decir, se plantea un modelo para transformar conflictos cuando haya presencia de este fenómeno disruptivo en el aula, ya sea durante el desarrollo de una sesión o a lo largo de una secuencia de aprendizaje (Casey & Kirk, 2021; Metzler, 2005).

Entender el conflicto como un fenómeno poliédrico, implica considerar y educar diferentes saberes fundamentales relacionados con la dimensión relacional, emocional y también cognitiva de la personalidad del alumnado. La presencia de tensiones, muchas veces materializadas en CMoV desajustadas o perversas desencadenantes de agresiones verbales, físicas o mixtas que confluyen en conflictos, pone en jaque las relaciones interpersonales pacíficas del alumnado durante el desarrollo de una situación motriz en cualquier sesión o secuencia de aprendizaje. Es necesario dar un paso hacia una visión modernizada de las metodologías educativas con el propósito de afrontar el trabajo de habilidades sociales y emocionales en el contexto de una EF moderna y de calidad, con la finalidad de mejorar la

cohesión grupal y las relaciones interpersonales entre el alumnado. Diferentes investigaciones (p. ej., Kao, 2019; Luna et al., 2020) aportan evidencias científicas sobre el efecto positivo de modelos pedagógicos que conceden un papel destacado al protagonismo del alumno en la mejora de sus habilidades socioemocionales.

Atendiendo a estas consideraciones, el modelo GIAM podría ser un modelo pedagógico emergente a considerar durante el desarrollo de cualquier curso educativo en clave de educar las relaciones interpersonales o conductas motrices conflictivas. Sus estructura y características facilitan el desarrollo de un planteamiento educativo, cuya estrategia metodológica pueda basarse en la hibridación de modelos pedagógicos ya consolidados o emergentes con motivo de trabajar, desarrollar y educar la competencia motriz, pero también poniendo el acento sobre las relaciones interpersonales cuando sea necesario (Casey & MacPhail, 2018; Evangelio et al., 2021; González-Víllora et al., 2019; Menéndez & Fernández-Río, 2016). A este respecto, cuando se pretenda educar las relaciones interpersonales del alumnado, el educador/a puede buscar la hibridación del modelo GIAM con los modelos pedagógicos consolidados (aprendizaje cooperativo, educación deportiva, modelos centrados en el juego, enseñando responsabilidad personal y social) y emergentes (educación aventura, estilo actitudinal, modelo ludotécnico, modelo de autoconstrucción, Educación Física basada en la salud, aprendizaje-servicio, modelo de práctica y modelo pedagógico deportivo activista) (Fernández-Río et al., 2021), como buenos aliados para fomentar un contexto educativo que favorezca la adquisición de nuevos aprendizajes centrados en la competencia motriz y en el desarrollo de la convivencia y el bienestar socioemocional entre la comunidad educativa (García-Merino & Lizandra, 2022).

El aprendizaje cooperativo (Bores-García et al., 2020; Dyson, 2001; Johnson & Johnson, 2004, 2014) y el modelo de responsabilidad personal y social (Escartí, 2005; Hellison, 2011), cuyas características favorecen la optimización de las relaciones interpersonales en clave de aprender a relacionarse y mejorar la cohesión social (Casey & Goodyear, 2015; Casey & Quennerstedt, 2020; Escartí, 2005; Hortigüela Alcalá et al., 2019; Valero-Valenzuela et al., 2019; Velázquez, 2008), juntamente con el estilo actitudinal (Pérez, 2016; Pérez-Pueyo et al., 2020), por su diseño, características y estructura, son modelos pedagógicos óptimos para buscar una hibridación con el modelo GIAM.

2.2 Estructura: partes, fases y acciones del modelo GIAM

El modelo GIAM plantea un procedimiento pautado que consta en dos partes determinadas:

La primera corresponde al diseño de la intervención pedagógica o *sistema praxiológico de acción* y consta de dos fases: fase 1, efectos pedagógicos y fase 2, selección o diseño de tareas motrices.

El educador/a se sirve de las fases iniciales para, en primer lugar, determinar los efectos pedagógicos de su secuencia de aprendizaje (unidad constituida por varias sesiones) y, en segundo lugar, seleccionar o diseñar aquellas tareas motrices (juegos o situaciones motrices con una LI adecuada) que permitan poner a prueba las relaciones de alumnado en función de los efectos preestablecidos.

La segunda parte corresponde a las consecuencias del *sistema* sobre el *alumnado*, es decir, las consecuencias de los juegos seleccionados sobre las relaciones interpersonales de las personas que participan. En esta ocasión, entra en acción la fase 3 del modelo GIAM, constituida por una serie de acciones dirigidas a una sesión o secuencia de aprendizaje, que permiten al educador/a, en primer lugar, detectar y analizar el proceso del conflicto motor y, en segundo lugar, determinar la mejor forma de intervenir para su transformación: (a) sobre el juego (LI) o (b) sobre los participantes (proceso de reflexión *para, en y sobre* la acción motriz); con el objetivo de transformar aquellas CMoV desajustadas o perversas en CMoV ajustadas orientadas al modo de actitud de manejo del conflicto ganar-ganar (Tabla 4).

Tabla 4

Estructura del modelo GIAM

Contexto dirigido a la ECM	Partes del modelo GIAM	Fases del modelo GIAM
Diseño del <i>sistema praxiológico de acción</i>	Parte 1 Diseño de la intervención pedagógica	Fase 1: efectos pedagógicos Fase 2: selección o diseño de tareas motrices
Consecuencias del <i>sistema</i> sobre el <i>alumnado</i>	Parte 2 Detección, análisis e intervención del conflicto motor	Fase 3: acciones dirigidas a la transformación positiva de los conflictos motores

Nota. ECM = educación de las conductas motrices.

2.2.1 Parte 1. Diseño de la intervención

Fase 1: efectos pedagógicos.

El primer paso de toda intervención o proyecto pedagógico, consiste en determinar los objetivos o resultados de aprendizaje, es decir, competencias motrices a acreditar por parte del alumnado (Lagardera, 2021; Parlebas, 2018).

Según la teoría de la acción motriz, merece especial atención el término efecto pedagógico, concepto definido por Parlebas (2001) como “consecuencias que para las conductas de los alumnos comportan las situaciones motrices educativas, y especialmente las prácticas de aprendizajes organizadas previamente con ciertas condiciones” (p. 185). Se establece que este conjunto de consecuencias puede hacer alusión a las distintas dimensiones de la personalidad del alumnado que se activan de forma unitaria: orgánica, cognitiva, relacional y afectiva. De este modo, la educación de las conductas motrices relacionada con el concepto de competencia motriz (Parlebas, 2018), comporta reconocer que los aprendizajes del alumnado deben considerar su implicación estrictamente motriz (p. ej., la habilidad técnica de pasar o recibir un balón), pero sin olvidar la implicación orgánica (gestión energética), cognitiva (toma de decisiones), social (relación con los demás) y afectiva (uso y gestión de emociones). Todo ello, va a influir en la dinámica del grupo-clase, transformando de un modo singular sus lazos socioafectivos y su forma de relacionarse (Parlebas, 2001).

Abordar esta primera fase con rigor y eficacia, significa comprender el significado de los efectos perseguidos, esperados y obtenidos para empezar a trazar la hoja de ruta de cualquier intervención pedagógica:

En primer lugar, el educador/a debe determinar los efectos perseguidos, que según Parlebas (2001), son los “efectos pedagógicos explícitamente buscados por el educador/a y que forman parte de sus objetivos” (p. 186). Hablamos de los objetivos fijados por el educador/a que marcarán significativamente el diseño metodológico de la intervención y darán sentido a la propuesta diseñada.

Paralelamente, también se debe tener en consideración los efectos esperados, definidos por Parlebas (2001), como los “efectos pedagógicos que invita a prever la realización de una práctica en determinadas condiciones de ejecución” (p.180). La experiencia docente, juntamente con el conocimiento del alumnado, permitirá al educador/a hacer una posible predicción de los efectos pedagógicos de las diferentes situaciones motrices propuestas.

Así mismo, definir con claridad los efectos perseguidos en concordancia con los efectos esperados, permitirá al educador/a hacer una comparación objetiva con los efectos obtenidos,

“efectos pedagógicos comprobados de forma objetiva al finalizar una etapa determinada” (Parlebas, 2001, p. 181). Esta comparación obligatoria entre los efectos perseguidos y obtenidos, debería mostrar si el alumnado ha mejorado su competencia motriz tras intervenir en las situaciones motrices a través de activar de forma unitaria las distintas dimensiones de la personalidad (conductas motrices); acción que otorgará significado al trabajo realizado, dando a conocer los resultados reales del proceso educativo e informado sobre la eficacia de los procedimientos pedagógicos empleados.

Finalmente, los efectos pedagógicos siempre irán de la mano de los contenidos a trabajar por parte del educador/a. Una propuesta educativa que otorgue un gran significado a la educación de la convivencia y del bienestar relacional a través de la transformación de conflictos, deberá prioriza efectos perseguidos en el ámbito socioemocional.

Fase 2: selección o diseño de tareas motrices.

La EF dispone de una gran variedad de recursos (juegos, deportes, prácticas de expresión motriz, prácticas de introyección motriz o malabares) que ofrecen un amplio abanico de posibilidades a la mano del docente y de su alumnado. A este respecto, la selección del tipo de juego, deporte o situación motriz es el segundo paso de este proceso, en el que el educador/a debe seleccionar o diseñar tareas motrices cuya LI permita poner al alumnado en un contexto relacional adecuado hacia la consecución de los efectos perseguidos y esperados.

De entre este abanico tan variado de actividades, cuando se pretende educar las relaciones interpersonales para aprender a vivir con los demás, el JDT merece una especial atención por favorecer una gran diversidad de relaciones motrices vinculadas la tradición o cultura local implícita en la LI de cada una de estas prácticas ludomotrices (Lavega, 2016; Lavega et al., 2016; Lavega-Burgués, Luchoro-Parrilla, et al., 2020; Lavega-Burgués & Navarro-Adelantado, 2019; Pic, Lavega-Burgués, & March-Llanes, 2019).

Pero, ¿Como sabemos cuáles son los juegos tradicionales que ofrecen un escenario adecuado hacia la consecución de estos efectos perseguidos o esperados?

Según Lagardera & Lavega (2003), “resulta totalmente erróneo hacer juicios de valor sobre las prácticas motrices, pretendiendo ordenarlas atendiendo a un criterio de jerarquía, entidad o importancia de estas manifestaciones” (p. 74). La selección de actividades no debe realizarse basándose en la premisa de la existencia de prácticas motrices, juegos o deportes buenos o malos. Sino que es imprescindible atender a una clasificación partiendo de una base teórica y científica. “Cualquier propuesta que pretenda diferenciar las prácticas físicas y deportivas tendrá que seguir criterios metódicos y disciplinados. Es imprescindible considerar

que el universo de los juegos, los deportes y las prácticas motrices es tan variado como inagotable” (Lagardera & Lavega, 2003, p. 74).

La ciencia de la acción motriz aporta luz a esta necesidad, presentando una clasificación por dominios de acción motriz o familias de juegos tradicionales (Parlebas, 2001). Por lo tanto, partiendo de una fundamentación teórica basada en evidencias científicas, el educador/a deberá seguir los siguientes pasos:

- I. *Paso 1*: determinar qué dominio de acción motriz o familia de juegos, considerando el criterio de interacción motriz y el criterio de incertidumbre en el medio, presentará un escenario idóneo para la consecución de los efectos perseguidos o esperados. El educador/a deberá elegir entre:
 - i. Familia de juegos psicomotores (con ausencia de interacción motriz y que pueden realizarse con presencia o ausencia de incertidumbre en el espacio).
 - ii. Familia de juegos sociomotores (con presencia de interacción motriz y que pueden realizarse con presencia o ausencia de incertidumbre en el espacio).

Según el tipo de interacción motriz, se deberá elegir entre:

 - Juegos de cooperación (dos o más alumnos/as cooperan para conseguir un objetivo común).
 - Juegos de oposición (dos o más alumnos/as se oponen ante un mismo objetivo).
 - Juegos de cooperación-oposición (un grupo de alumnos/as cooperan al mismo tiempo que se oponen a otro grupo de alumnos/as ‘rivales’ ante la consecución de un objetivo).
 - o Juegos paradójicos (un alumno/a puede elegir cooperar u oponerse eventualmente con sus compañeros/as durante el desarrollo del juego).
- II. *Paso 2*: analizar y conocer la LI de los JDT que forman parte del gran abanico de juegos o situaciones motrices presentes en el dominio de acción motriz seleccionado. Esta acción, permitirá al educador/a escoger aquel juego, cuya LI sitúe al alumnado en un escenario constituido por un sistema democrático y de obligaciones que marcará la relación que cada alumno/a tiene que experimentar durante un juego, con sus compañeros/as, con el espacio, con el material y con el tiempo; favoreciendo así, la presencia de relaciones interpersonales acorde a los efectos perseguidos o esperados.

III. *Paso 3*: determinar la presencia o ausencia del criterio competitivo (competición-marcador final) en los juegos o situaciones motrices seleccionados.

La presencia de un marcador a la finalización de la partida, entendiendo el criterio competitivo como una de las características a determinar de la LI de cualquier juego o situación motriz, marcará de forma clara y precisa la presencia de unos criterios de éxito y de fracaso que distinguirán a los ganadores de los perdedores, comportando una clara presión extra durante el desarrollo de la tarea motriz (Dugas, 2008; Guilbert, 2009; Parlebas, 2001).

Los juegos competitivos, comportarán experiencias motrices dirigidas a la comparación y superación de los demás ante la consecución de una misma meta (Etxebeste et al., 2014; Parlebas, 2001). Atendiendo a este criterio, existen diferentes sistemas de puntuación:

- a) Puntuación límite: la existencia de una puntuación límite determinará la finalización de la tarea motriz y consecuentemente determinará los ganadores y perdedores (p. ej., tenis).
- b) Tiempo límite: existencia de un tiempo establecido, que a su finalización, determinará el ganador o perdedor (p. ej., balonmano).
- c) Puntuación y tiempo límite: existencia de un tiempo límite y puntuación límite (p. ej., judo).
- d) Criterio homogéneo: a través de criterios objetivos como el tiempo, los metros o los puntos, se establece una clasificación que permite comparar los resultados entre los jugadores/as (p. ej., salto de altura en atletismo).

En cambio, la ausencia de marcador final prioriza el progreso y la repetición hacia la consecución de logros (p. ej., juegos danzados, juegos de persecución cambiando de rival, etc.) (Etxebeste et al., 2014; Parlebas, 2001).

Los pasos que establece la fase 2 del modelo GIAM, ayudarán al educador/a a diseñar o seleccionar juegos o situaciones motrices en concordancia con los efectos pedagógicos. No obstante, una vez más se destaca la importancia de avanzar hacia una EF moderna basada en evidencias científicas, considerando las evidencias existentes que confirman que los juegos con diferentes rasgos (tipo de interacción motriz, presencia o ausencia de incertidumbre en el espacio y presencia o ausencia de competición) desencadenen efectos relacionales y emocionales desiguales sobre el alumnado (Duran et al., 2014, 2015; Lavega, Alonso, et al., 2014; Lavega-Burgués, Lagardera, et al., 2020; Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Costes, et al., 2020; Parlebas, 2001; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2013). De ahí, nace la importancia de

la existencia de una correspondencia clara entre los efectos perseguidos o esperados (fase 1 - modelo GIAM) con la selección o diseño de tareas motrices (fase 2 - modelo GIAM).

Cuando un proyecto educativo priorice la educación de las relaciones interpersonales del alumnado por medio de la transformación de las CMoV desajustadas o perversas (conflictivas) en CMoV ajustadas, los juegos sociomotores (con presencia de interacción motriz) son los más apropiados, ya que su LI exige entrar en relación con los demás (Lavega-Burgués, 2018; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2013). De entre la familia de juegos sociomotores, los juegos de cooperación-oposición serán los más indicados para poner a prueba las relaciones interpersonales del alumnado. Su LI, obligará al alumnado a interactuar con compañeros/as y con los adversarios/as creando un escenario de alta complejidad relacional (relaciones interpersonales intensas) que, al mismo tiempo, ofrecerá una gran posibilidad de educar el diálogo interpersonal (Lavega-Burgués, 2018). En esta misma línea, el interés por querer ganar y evitar la derrota (marcador final) puede enfatizar el nivel de tensión en las relaciones y emociones del alumnado (Caballero et al., 2016; Etxebeste et al., 2014).

2.2.2 Parte 2. Detección, análisis e intervención del conflicto motor.

Fase 3: acciones dirigidas a la transformación positiva de los conflictos motores.

El desarrollo del *sistema praxiológico de acción* (contexto relacional creado por el educador/a) situará al alumnado en el centro de interés de la propuesta educativa, es decir, el alumnado se convertirá en el auténtico protagonista del proceso de aprendizaje. Durante esta parte, el educador/a deberá estar atento a todas aquellas conductas conflictivas de su alumnado, para así, determinar el origen y reacción del conflicto motor, analizar su intensidad y el modo de actitud de manejo del conflicto adoptado, para determinar cuál es el mejor modo de proceder hacia su transformación. A continuación, se presentan los diferentes puntos de esta fase:

- Detección del conflicto motor.
- Análisis del conflicto motor: intensidad y modo de actitud de manejo del conflicto.
- Intervención dirigida a transformar el conflicto motor.
- Acciones dirigidas al modo de actitud de manejo del conflicto ganar-ganar.

a) Detección del conflicto motor:

En este proceso, el alumnado tratará de adaptarse a la LI del juego o situación motriz protagonizando conductas motrices (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001). No obstante, cuando las intervenciones del alumnado se alejen de la LI del juego, se pondrán en compromiso las relaciones pacíficas (bienestar relacional) con los demás (compañeros/as y adversarios/as),

protagonizando CMoV desajustadas o perversas (Sáez de Ocáriz & Lavega, 2014). A este respecto, si la presencia de CMoV conflictivas desencadenan una respuesta conflictiva, es decir, respuestas no permitidas por las reglas del juego (LI) o que faltan al respeto de la integridad física de otras personas, estaremos en presencia del denominado conflicto motor (CfM) (Sáez de Ocáriz & Lavega, 2013, 2014). El CfM, se presenta como un proceso interactivo entre dos o más sujetos que participan de dos partes (Sáez de Ocáriz, 2011):

- i. «Acción» (agente generador), parte que determina el origen del CfM, pudiendo originarse por una conducta motriz desajustada, una conducta motriz perversa o una conducta verbal de pacto desajustada entre compañeros del mismo equipo;
- ii. «Reacción», respuesta a la conducta motriz conflictiva, que se manifiesta mediante una agresión verbal (p. ej., gritar y/o insultar), una agresión física (p. ej., golpear, empujar y/o hacer la zancadilla) o una agresión mixta (agresión verbal y física simultánea; p. ej., insultar y golpear).

La presencia del CfM generará tensión en las relaciones interpersonales de las partes implicadas de este proceso (bienestar relacional) como resultado de una regulación desajustada de las emociones negativas que suscita las relaciones hostiles con los demás (bienestar emocional) (Filella et al., 2018; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, et al., 2014). A tal efecto, se entiende que las emociones y relaciones son dos dimensiones del mismo fenómeno poliédrico sobre las que se debe incidir en la educación de la convivencia y mejora del bienestar socioemocional (Bonilla et al., 2020; Moreno & Sastre, 2003; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, et al., 2014).

b) Análisis del conflicto motor: intensidad y modo de actitud de manejo del conflicto:

Tras identificar el CfM, el siguiente paso corresponde a determinar la intensidad de la tensión relacional. Para ello, el educador/a puede servirse del índice de conflictividad (ICf) (Sáez de Ocáriz & Lavega, 2013) como un recurso válido para determinar la intensidad de los CfM e incluso el perfil conflictivo del grupo-clase, a través de la percepción objetiva y subjetiva de lo observado durante la sesión. Se trata de un instrumento compuesto por dos factores que constituyen el proceso del CfM: (a) acción, parte constituida por tres posibles CMoV conflictivas (desajustadas o perversas), y (b) reacción, parte constituida por tres posibles respuestas (agresión verbal, física o mixta). Cada una de las conductas conflictivas y respuestas tienen un valor numérico (1-3) asociado. La suma de la intensidad de la conducta conflictiva y la intensidad de la respuesta permite clasificar los CfM en tres niveles de intensidad

considerando que las puntuaciones pueden oscilar entre 2 y 6 puntos: ICf bajo: 2-3 puntos; ICf medio: 4 puntos; y ICf alto: 5-6 puntos (Figura 2).

Figura 2

Esquema del índice de conflictividad

Partes del C _f M	CMoV o respuestas conflictivas		Nivel de intensidad del C _f M
Acción (Agente generador)	Conducta verbal de pacto desajustada	1	1
	Conducta motriz desajustada	2	2
	Conducta motriz perversa	3	3
Reacción (Respuesta)	Agresión verbal	1	1
	Agresión física	2	2
	Agresión mixta	3	3

ICf de nivel BAJO: 2-3
ICf de nivel MEDIO: 4
ICf de nivel ALTO: 5-6

Nota. Adaptado de Niveles de intensidad en el conflicto motor, Unai Sáez de Ocáriz, 2013, (Sáez de Ocáriz & Lavega, 2013). C_fM = conflicto motor; ICf: índice de conflictividad.

El ICf se presenta como un recurso de uso exclusivo por parte del educador/a. Sin embargo, una EF que atienda a la ECM, debe mostrar interés por conocer la percepción del alumnado que participa de un C_fM, con el propósito de favorecer un posterior diálogo interpersonal acorde a las necesidades del grupo-clase. A este respecto, Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués (2020) ofrecen la validación de dos cuestionarios dirigidos a determinar las conductas (acción – cuestionario CONFLICT1-AGE) y respuestas (reacción - cuestionario CONFLICT1-RES) conflictivas percibidas por los participantes que constituyen las dos partes del C_fM. La unión de estos tres recursos (ICf, CONFLICT1-AGE y CONFLICT1-RES), permite detectar y determinar la intensidad de los C_fM atendiendo a la percepción del docente y a la percepción del alumnado.

Una vez identificado el C_fM y calibrado su intensidad, el siguiente paso consiste en determinar y conocer el modo de actitud de manejo del conflicto adoptado por las diferentes partes que constituyen este fenómeno. La actitud con la que cada alumno/a afronta la situación conflictiva, marcará significativamente el proceso de transformación y desenlace del conflicto.

De entre los diferentes enfoques teóricos, merece especial atención el Dual Concern Model o Modelo de Intereses Dobles (Blake & Mouton, 1964). Modelo, que ha suscitado múltiples interpretaciones y adaptaciones al largo de los años (Hall, 1969; Kellner, 1999; Rahim, 1983; Rahim & Bonoma, 1979; Thomas, 1976) para establecer que cualquier persona

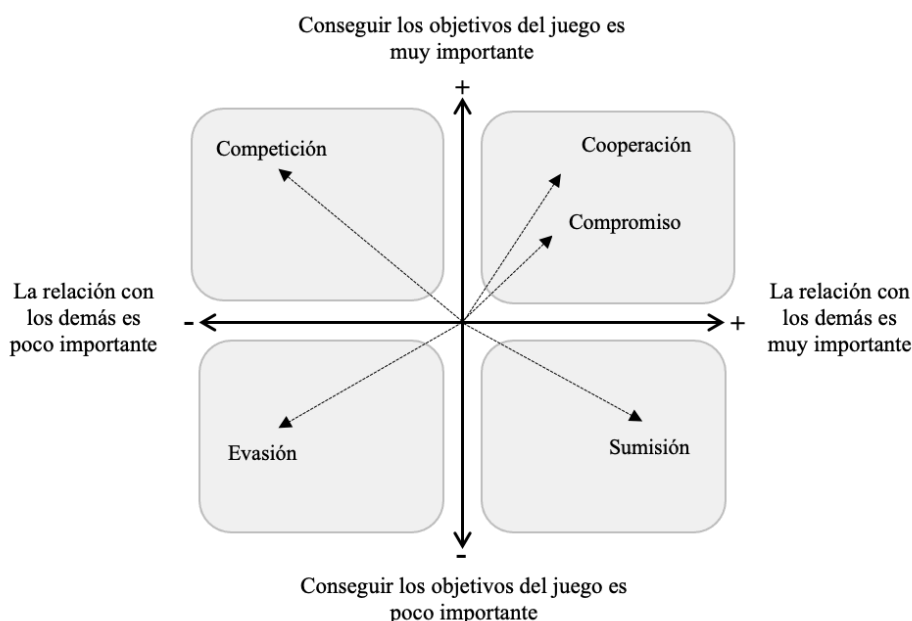
responde ante una situación conflictiva considerando que su orientación motivacional puede dirigirse a satisfacer dos aspectos básicos (Rahim, 2002; Thomas et al., 2008):

- Integrativa (Rahim, 2002) o asertiva (Thomas et al., 2008): orientación motivacional hacia el interés propio o satisfacer las propias preocupaciones (alto-bajo).
- Distributiva (Rahim, 2002) o cooperativa (Thomas et al., 2008): orientación motivacional hacia el interés por los demás o satisfacer las preocupaciones de los demás (alto-bajo).

Estas interpretaciones permiten establecer una clasificación de cinco estilos o modos de manejo del conflicto (Kellner, 1999; Rahim, 1983; Thomas et al., 2008): (a) colaboración o integración, (b) competición, dominación o imponer, (c) acomodación, sumisión, servilismo o ceder, (d) evasión o evitación y (e) negociar o compromiso. En esta línea, Cascón (2001) en la Cátedra UNESCO sobre paz y derechos humanos, propone un modelo derivado de los antecedentes teóricos anteriormente mencionados, que ofrece una clara aproximación al contexto escolar, así como una posible interpretación más ajustada a el área de EF y al *sistema praxiológico de acción* diseñado por el docente. En este caso, la Figura 3 expone los cinco modelos actitudinales o modos de actitud de manejo de los conflictos considerando su orientación hacia los objetivos (efectos perseguidos o esperados del juego o situación motriz planteada por el docente) o hacia las relaciones (importancia del bienestar relacional con los compañeros/as y/o adversarios/as).

Figura 3

Esquema sobre la clasificación de los modos de actitud de manejo del conflicto



Nota. Clasificación de los modos de actitud de manejo del conflicto según la importancia de los objetivos del juego (propio interés) y las relaciones (interés por los demás). Adaptado de Educar en y para el conflicto, Paco Cascón Soriano, 2001, Cátedra UNESCO sobre paz y derechos humanos (Cascón, 2001).

A continuación, la Tabla 5 ofrece la clasificación de los diferentes modelos de actitud considerando la importancia de los objetivos y de las relaciones acorde con la ganancia en el juego o situación motriz.

Tabla 5

Clasificación de los modos de actitud de manejo del conflicto

Modo de actitud de manejo del conflicto de COOPERACIÓN	
<i>Importancia de la orientación motivacional</i>	Los objetivos y las relaciones son muy importantes.
<i>Ganancia en el juego</i>	Yo gano – Tú ganas.
<i>Interpretación de la actitud en el juego</i>	Se persigue una solución que beneficie a las dos partes implicadas en el conflicto, satisfaciendo los intereses referentes a los objetivos y relaciones de ambas partes. Desde la perspectiva social, la convivencia en este modo de proceder es muy importante: todos ganamos.
Modo de actitud de manejo del conflicto de COMPETICIÓN	
<i>Importancia de la orientación motivacional</i>	Alto interés por los objetivos y bajo interés por las relaciones.
<i>Ganancia en el juego</i>	Yo gano – Tú pierdes.
<i>Interpretación de la actitud en el juego</i>	Se pretende dominar el conflicto. Conseguir mis objetivos es más importante que mantener la relación. Para ganar el conflicto tengo que superar a la otra parte implicada. Por ello, desde la perspectiva social, la convivencia no es una prioridad de quién adopta este modo de manejo del conflicto.
Modo de actitud de manejo del conflicto de SUMISIÓN	
<i>Importancia de la orientación motivacional</i>	Poco interés por los objetivos y alto interés por las relaciones.
<i>Ganancia en el juego</i>	Yo pierdo – Tú ganas.
<i>Interpretación de la actitud en el juego</i>	Se pretende encontrar una solución rápida para no alargar el conflicto y consecuentemente no deteriorar la relación. En este caso, priorizar la relación (convivencia) y el estado emocional, comporta renunciar a los propios intereses. Con el propósito de no entrar en disputa con otro

compañero/a, no se hacen valer o no se tienen en cuenta los propios objetivos.

Modo de actitud de manejo del conflicto de EVASIÓN	
<i>Importancia de la orientación motivacional</i>	Poco interés por los objetivos y poco interés por las relaciones.
<i>Ganancia en el juego</i>	Yo pierdo – Tú pierdes.
<i>Interpretación de la actitud en el juego</i>	Se pretende evitar el conflicto. No se tienen en cuenta ni los objetivos ni las relaciones, se quiere evitar el conflicto por desinterés o por ausencia de percepción de la situación conflictiva. Desde la perspectiva social, las relaciones tampoco cobran importancia en este caso.
Modo de actitud de manejo del conflicto de COMPROMISO	
<i>Importancia de la orientación motivacional</i>	Importancia de los objetivos e importancia de las relaciones, pero no se llega al 100% del interés.
<i>Ganancia en el juego</i>	Negociación. Se pretende que ambas partes consigan llegar a un acuerdo de aquello únicamente fundamental. La convivencia es importante, ambas partes ceden, pero al mismo tiempo obtienen un beneficio mínimo.
<i>Interpretación de la actitud en el juego</i>	

El modo de actitud de manejo del conflicto de compromiso o negociación puede ser un modelo confuso en términos de determinar la importancia de los objetivos y las relaciones. No se debe confundir la negociación con una táctica relacionada con el modelo competitivo. Por ello, es importante que las dos partes implicadas en el conflicto tomen conciencia de que han ganado por lo mínimo aquello que para ellos/as es fundamental, en caso contrario, podríamos estar ubicados en otro modo de actitud de manejo del conflicto como, por ejemplo, el de competición o evasión (Cascón, 2001; Ruiz, 2008).

El gran desafío del/a docente consiste en educar las relaciones interpersonales de su alumnado incidiendo en la transformación de los modelos o modos de actitud de competición, evasión, sumisión y compromiso, hacia el modo de actitud de manejo del conflicto cooperativo ganar-ganar. De este modo, se priorizará la orientación motivacional y el interés hacia las relaciones y los objetivos, mejorando el bienestar relacional y favoreciendo una transformación afectiva, al transitar de los estados de malestar socioemocional (emociones negativas) a estados de bienestar socioemocional (emociones positivas) (Chandolia & Anastasiou, 2020; Filella et al., 2018; Lavega-Burgués, Lagardera, et al., 2020; Montes et al., 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu, et al., 2014; Saiti, 2015; Thomas et al., 2008).

c) *Intervención dirigida a transformar el conflicto motor:*

Después de recopilar la información relativa al proceso del CfM (partes del CfM, intensidad y modelo de actitud), el educador/a deberá decidir cuál es la mejor estrategia de intervención para transformar la situación conflictiva. Para ello, Sáez de Ocariz & Lavega (2014) proponen dos estrategias: intervenir sobre la LI del juego o intervenir sobre los participantes.

I. Intervenir sobre la LI del juego o situación motriz:

El educador/a modifica las reglas del juego o situación motriz, con el objetivo de cambiar el tipo de problemas a resolver que origina la LI del juego (Parlebas, 2001) y, consecuentemente, mejorar las condiciones de práctica para evitar la reproducción de nuevos conflictos (Sáez de Ocariz, 2011; Sáez de Ocariz & Lavega-Burgués, 2020). Acción que incide sobre todo en el origen del conflicto debido a las acciones del juego.

A este respecto, puede modificar los problemas a resolver con los demás (p. ej., número de jugadores por equipo), con el espacio (p. ej., ampliar o reducir el espacio), con el tiempo (p. ej., en relación al marcador, modificar el sistema de puntuación) y con el material (p. ej., introducción o eliminación de objetos).

En el caso de que no sea posible modificar las reglas del juego o que esta estrategia no desencadene un efecto significativo sobre nuestro fin (transformar los CfM para mejorar la convivencia y el bienestar socioemocional a través de la optimización de las relaciones interpersonales del alumnado), el educador/a podrá cambiar de juego o, incluso, cambiar de familia de juegos o dominio de acción motriz.

II. Intervenir sobre los protagonistas del conflicto:

Cuando no sea posible transformar los CfM por medio de la modificación de las reglas del juego o cuando la intensidad de la tensión relacional lo requiera, el educador/a puede intervenir sobre los protagonistas de la situación conflictiva, con el fin de favorecer un diálogo reflexivo, constructivo, pacífico y cooperativo orientado a la transformación del CfM; promoviendo aprendizajes dirigidos a aprender a vivir con los demás para prevenir y autogestionar futuros conflictos (Ruiz, 2008). En este caso, la intervención docente incide fundamentalmente en la reacción ante una conducta conflictiva.

El modelo GIAM, apuesta por el diálogo y la reflexión como estrategia didáctica para favorecer aprendizajes significativos en torno a la mejora de las relaciones interpersonales (Beni et al., 2017), a través de la toma de conciencia de las acciones realizadas durante el juego

o situación motriz, es decir, la reflexión *para, en y sobre* la acción motriz (Capllonch et al., 2018; Lavega et al., 2018).

La reflexión ofrece la oportunidad al alumnado de tomar conciencia de la incorrecta adaptación a la LI del juego, de las CMoV y respuestas conflictivas que han desencadenado la presencia de CfM y del modo de actitud de manejo del conflicto adoptado. Todo ello, contribuirá a una reflexión individual y/o colectiva de las experiencias emocionales vivenciadas (bienestar o malestar), las acciones realizadas (ajustadas, desajustadas o perversas) y la forma de intervenir (orientación motivacional hacia los objetivos o hacia las relaciones), con el objetivo de desarrollar y educar la identidad individual y colectiva en beneficio de una mejora de la convivencia grupal y del bienestar socioemocional (Araúz et al., 2020; Boyd & Fales, 1983; Colomer et al., 2020; Gómez & Prat, 2009; Jung, 2012).

Según Rogers (2001), la reflexión es un proceso cognitivo y afectivo que consta de cuatro aspectos clave: (1) elemento desencadenante, (2) participación activa, (3) toma de conciencia de lo acontecido e (4) integración y comprensión de un nuevo aprendizaje. A continuación, la Tabla 6 muestra la vinculación de los aspectos constituyentes del proceso reflexivo con la transformación dialógica y reflexiva del CfM mediante la reflexión *para, en y sobre* la acción motriz.

Tabla 6

Aspectos de la reflexión vinculados con el proceso y transformación del CfM

Partes constituyentes de la reflexión según Rogers (2001)		Transformación dialógica y reflexiva del conflicto motor
Elemento desencadenante	La reflexión emerge por una situación o experiencia inusual o desconcertante	Presencia del conflicto motor en la sesión de EF
Participación activa	Se requiere un compromiso activo por parte de los individuos que participan de este proceso	Participación activa de los protagonistas del CfM en la reflexión propuesta y guiada por el educador/a hacia la transformación dialógica y reflexiva de la situación conflictiva
Toma de conciencia	Implica tomar conciencia sobre lo acontecido, respuestas, creencias y premisas a la luz de la situación en cuestión	Reflexión y toma de conciencia de las conductas conflictivas (acción) y respuestas (reacción) que han provocado el CfM, así como el modo de actitud de manejo del conflicto adoptado
Integración y comprensión	Obtiene como resultado final del proceso, la	Tomar conciencia de la importancia de aprender a vivir con los demás,

de un nuevo aprendizaje	integración de la nueva comprensión en la propia experiencia	favoreciendo la presencia de CMOV ajustadas y promoviendo conductas dialogantes y empáticas que faciliten una transformación constructiva y pacífica del CfM
----------------------------	--	--

Nota. Definición de reflexión según (Rogers, 2001, p. 41).

La intervención a través del diálogo reflexivo permitirá al educador/a incidir sobre los CfM en diferentes momentos o circunstancias de la sesión o secuencia de aprendizaje (Colomer et al., 2020; Cowan & Peacock, 2017; Johnston & Fells, 2017; Lavega et al., 2018; Schön, 2017; Tsangaridou, 2005; Yanow & Tsoukas, 2009; Zhu, 2011):

- *Reflection-for-action (reflexión para la acción)*: antes de la realización del juego o situación motriz. El educador/a puede favorecer un espacio reflexivo previo a la realización del juego, con la finalidad de promover un tiempo dirigido al pacto grupal de estrategias de equipo o el pacto de reglas para reducir problemas derivados del juego.
- *Reflection-in-action (reflexión en acción)*: en el momento exacto de identificar la presencia del CfM.
- *Reflection-on-action (reflexión sobre la acción)*: pasado un tiempo de la identificación y desarrollo del CfM.

En este proceso, el alumnado será el máximo protagonista de la actividad reflexiva propuesta por el docente, el cual únicamente conduce el diálogo desde un rol guía y facilitador del aprendizaje (Burguet, 1999; Cebolla-Baldoví & García-Raga, 2021; Jung, 2012; Ruiz, 2008; Sandoval & Garro-Gil, 2017). El objetivo es favorecer el diálogo interpersonal en la búsqueda de alternativas a la actuación conflictiva. Por lo tanto, cuando la situación conflictiva requiera de una intervención inmediata sobre los participantes, el docente deberá tener en cuenta dos aspectos clave:

- Ofrecer pautas dirigidas a favorecer un diálogo reflexivo de calidad. En este sentido, Ruiz (2008) presenta un mapa de acción constituido por siete pasos:
 - (a) nos tranquilizamos; (b) explico con calma lo que pienso y siento; (c) escucho a mi compañero/a; (d) buscamos soluciones; (e) llegamos a un acuerdo; (f) ponemos en práctica el acuerdo; (g) vemos si el acuerdo ha sido bueno para todos (p. 112).

- La intensidad de la tensión relacional (ICf del CfM) orientará al docente a invitar al alumnado a participar de un proceso de concienciación y transformación del CfM a través de diferentes estrategias (Sáez de Ocáriz & Lavega, 2014):

1) Diálogo momentáneo y seguir jugando:

- Estrategia óptima ante CfM de baja o media intensidad (ICf bajo: 2-3 o ICf medio: 4).
- Proceso reflexivo: *reflection-in-action* (diálogo reflexivo de calidad según las pautas de Ruiz (2008)).
- Situación conflictiva: el desarrollo del CfM no interrumpe el correcto funcionamiento del juego o situación motriz. El educador/a procede a separar a los participantes del conflicto para iniciar un proceso reflexivo a través del diálogo. Se busca llegar a una solución consensuada por medio del modo de actitud de manejo del conflicto ganar-ganar para volver a integrarse en el desarrollo del juego. Este proceso no implica apartar a los protagonistas del conflicto del espacio de juego si se trata de una intervención mínima y momentánea.

2) Diálogo con abandono momentáneo del juego:

- Estrategia óptima ante CfM de media o alta intensidad (ICf medio: 4 o ICf alto: 5-6).
- Proceso reflexivo: *reflection-in-action* (diálogo reflexivo de calidad según las pautas de Ruiz (2008)).
- Situación conflictiva: el desarrollo del CfM impide el correcto funcionamiento del juego y es necesario apartar a los protagonistas del conflicto del espacio de juego. Acto seguido, se debe iniciar un diálogo reflexivo para encontrar una solución consensuada al conflicto por medio del modelo ganar-ganar. Para ello, ambas partes deberán aprender a regular y gestionar las emociones negativas. Si las partes implicadas consiguen llegar a un acuerdo mutuo, éstas podrán reincorporarse al juego.

3) Expulsión del juego:

- Estrategia óptima ante CfM de alta intensidad (ICf alto: 5-6).
- Proceso reflexivo: *reflection-in-action* (primer intento de diálogo reflexivo si la tensión relacional y emocional lo permite) y/o *reflection-on-action* (tras transcurrir un período de tiempo, cuando los alumnos están en disposición de emprender el diálogo reflexivo solo, o con el resto de compañeros/as). En ambos casos, mediante un diálogo reflexivo de calidad (Ruiz, 2008).
- Situación conflictiva: el desarrollo del CfM se opone al correcto funcionamiento de la sesión. Se procede a expulsar a los protagonistas del conflicto del desarrollo de la actividad, atendiendo

a un comportamiento inadecuado y en contra de las exigencias de la LI del juego. No obstante, la EF concebida como ECM implica transformar las conductas conflictivas (CMoV desajustadas o perversas) en CMoV ajustadas. Por ello, el educador/a no debe sancionar el C/M con la expulsión de la sesión sin favorecer un aprendizaje acorde a la conducta disruptiva (Bonilla et al., 2020), sino que se les excluye de la actividad y se les invita a reflexionar sobre las conductas y/o respuestas conflictivas y el modo de actitud de manejo del conflicto adoptado para gestionar el conflicto. Inicialmente, es preferible que esta acción se haga por separado, dejando un espacio de tiempo para reducir la tensión emocional y relacional negativa.

Finalmente, cuando ambas partes están en condiciones de iniciar un diálogo reflexivo dirigido a la transformación de la situación conflictiva, se procede a iniciar esta acción únicamente con los protagonistas del conflicto o involucrando al resto del grupo-clase, por medio de un proceso en el que participan las partes internas del conflicto (protagonistas del C/M) y a las partes externas (compañeros/as del grupo). Con ello, se busca favorecer un proceso reflexivo grupal orientado al correcto funcionamiento del grupo-clase en beneficio de una mejora de la convivencia grupal y del bienestar socioemocional. El propósito de dicha acción, es encontrar una solución conjunta al problema a resolver y garantizar un proceso de aprendizaje de calidad. Si esta acción se realiza durante el desarrollo de la sesión, existe la posibilidad de que las partes implicadas pueden volver a participar en las diferentes actividades propuestas por el docente.

d) Acciones dirigidas al modo de actitud de manejo del conflicto ganar-ganar:

El modelo GIAM, propone un conjunto de acciones dirigidas a una sesión o secuencia de aprendizaje para: (a) favorecer la toma de conciencia del alumnado sobre sus CM (reflexión *para, en y sobre* la acción motriz) y (b) educar las relaciones interpersonales conflictivas, utilizando el diálogo reflexivo para dirigir las tensiones relacionales hacia el modo de actitud de manejo del conflicto ganar-ganar (Colomer et al., 2020; Davidson & Wood, 2004; Gómez & Prat, 2009; Lavega et al., 2018).

Estas acciones se basan en la propuesta de Hernández-Pizarro & Caballero (2009) con la finalidad de promover una EF como ECM a través de una enseñanza de calidad basada en evidencias científicas:

❖ *Acción 1: Conectora de conocimientos previos.*

- Profesor/a: rol guía y facilitador del aprendizaje.
- Alumnado: protagonista del diálogo reflexivo.

- Proceso reflexivo: *reflection-on-action*.

Acción destinada al inicio de la sesión. El educador/a genera un espacio de diálogo inicial rememorado, con la intención de entrelazar los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes. El docente dialoga y reflexiona sobre lo acontecido en sesiones anteriores, en este caso, sobre las CMoV, respuestas conflictivas y el modo de actitud de manejo del conflicto adoptado. Además, pregunta y dirige las diferentes alternativas propuestas por el alumnado sobre la manera de intervenir ante los CfM.

Esta acción no es necesario que se introduzca en cada sesión, dependerá de los CfM observados en sesiones previas y como se va avanzando en la secuencia de aprendizaje.

❖ Acción 2: *Construcción de nuevos conocimientos*.

- Profesor/a: presenta el *sistema praxiológico de acción* y las expectativas relacionales esperadas en el desarrollo del juego.

- Alumnado: escucha y participa cuando el educador/a pregunta o propone reflexiones en torno a aspectos importantes de los efectos pedagógicos, de las reglas del juego o de los saberes fundamentales para favorecer relaciones interpersonales positivas.

-Proceso reflexivo: *reflection-for-action*.

El educador/a explica los efectos perseguidos y las reglas del juego o situación motriz a desarrollar y ofrece un espacio de preguntas para resolver dudas. Acto seguido, explica los saberes fundamentales y expectativas relacionales esperadas para mantener una relación adecuada y respetuosa con los compañeros/as y/o adversarios/as durante el juego. Para ello, introduce, pregunta y reflexiona sobre aspectos destinados a aprender a vivir en con los demás: empatía, justicia, respeto hacia los compañeros/as, adversarios/as y reglas del juego, escucha activa, autonomía, comunicación eficaz, esfuerzo entre iguales, diálogo, tolerancia, solidaridad, honestidad, convivencia, transparencia, educar en la no violencia, esperanza, participación activa, igualdad de oportunidades, ayuda mutua, cooperación, atención a las necesidades, inclusión, felicidad, compromiso social, sentido de la responsabilidad, equidad, entre otros (Burguet, 1999; Cañon & Villarreal, 2021; Domitrovich et al., 2017; Escartí, 2005; Fraile et al., 2008; Garaigordobil & Maganto, 2011; Jares, 2001; Lederach, 2000). No obstante, no siempre es necesario introducir estos aspectos al inicio de la sesión o en cada sesión, sino que se pueden introducir durante el desarrollo de la sesión o en diferentes sesiones de una secuencia de aprendizaje.

Acción 1 y acción 2: durante el desarrollo de estas dos primeras acciones, siempre que se realicen juegos de cooperación o cooperación-oposición, el educador/a puede invitar al alumnado del mismo equipo a participar de un espacio de pacto grupal (pacto estratégico asociado al diálogo reflexivo sobre nuevos problemas a resolver) previo al desarrollo del juego, con el objetivo de preparar la intervención grupal y a considerar los saberes de bienestar relacional que deberán respetarse considerando las experiencias previas. Dicha acción, pondrá a prueba las relaciones de los participantes mediante las conductas verbales de pacto. Por ello, es importante ofrecer un espacio de tiempo adecuado, así como supervisar e intervenir para el correcto desarrollo de esta acción.

❖ *Acción 3: Síntesis holística de aprendizaje.*

- Profesor/a: facilita el correcto desarrollo de la sesión o *sistema praxiológico de acción*.
- Alumnado: auténtico protagonista del *sistema* propuesto por el educador. Participa activamente en el desarrollo de todas las situaciones motrices por medio de CM.
- Proceso reflexivo: *reflection-in-action*.

Acción centrada en el tiempo de compromiso motor orientado al trabajo de la competencia motriz. El educador/a supervisa el correcto funcionamiento de la sesión e identifica las conductas motrices y/o verbales ajustadas y las desajustadas o perversas que pueden generar o han originado algún conflicto. En caso de la presencia de conflictos, identifica sus partes (acción y reacción), calibra la magnitud de la tensión interpersonal (ICf), identifica el modo de actitud de manejo del conflicto e interviene si la situación lo requiere.

El conocimiento de las características y del perfil conflictivo del grupo-clase, determinará la actuación del docente ante la presencia de CfM:

- Opción 1: si la situación lo permite, se evitará intervenir sobre el alumnado en las primeras fases del conflicto, favoreciendo un espacio reflexivo inicial en beneficio de la autogestión del CfM. Esta acción permitirá a cada alumno/a poner a prueba los aprendizajes adquiridos en las acciones 1 y 2 (reflexión en torno a las CMoV conflictivas e introducción de los saberes fundamentales y aspectos dirigidos a aprender a vivir pacíficamente con los demás) (Johnson & Johnson, 2004; Lavega et al., 2018), impidiendo desarrollar dependencia de una tercera persona para resolver futuros conflictos (Sáez de Ocáriz, Lavega Burgués, et al., 2013). No obstante, la emancipación del alumnado como protagonistas de la transformación pacífica y constructiva de los conflictos responde a un proceso educativo de larga duración, por ello, el docente tiene

que disponer de información de su alumnado para proporcionarles independencia en la transformación de conflictos (Ruiz, 2008).

- Opción 2: tras analizar el proceso del CfM, el educador/a determina cual es la mejor manera de intervenir para su transformación: modificar las reglas del juego (intervención sobre la LI) o intervención sobre los participantes (diálogo reflexivo).

Durante el desarrollo del juego, el educador/a toma nota de las interacciones motrices ajustadas y desajustadas del alumnado y de los CfM emergentes, para una posterior reflexión en la parte final de la sesión.

❖ Acción 4: *Reflexión del proceso de aprendizaje.*

- Profesor/a: rol guía y facilitador del aprendizaje.
- Alumnado: protagonistas del diálogo reflexivo.
- Proceso reflexivo: *reflection-on-action*.

Reflexión final del proceso de aprendizaje desarrollado durante la sesión. El educador/a invita al alumnado a participar en un diálogo reflexivo de calidad (Jung, 2012; Loughran, 2002; Rogers, 2001; Ruiz, 2008; Standal & Moe, 2013), destacando ejemplos de CMOV ajustadas individuales y grupales (que favorecen el bienestar socioemocional) y muestras de conductas conflictivas (desajustadas y perversas) que perjudican el clima del grupo-clase. Favorece la reflexión en torno a distintos modos de actitud (competición, cooperación, evasión, sumisión y compromiso) que ha observado ante posibles conflictos. Todo ello va a contribuir a la toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos; aprendizajes a solucionar en la vida real (Escartí, 2005; Perrenoud, 2012).

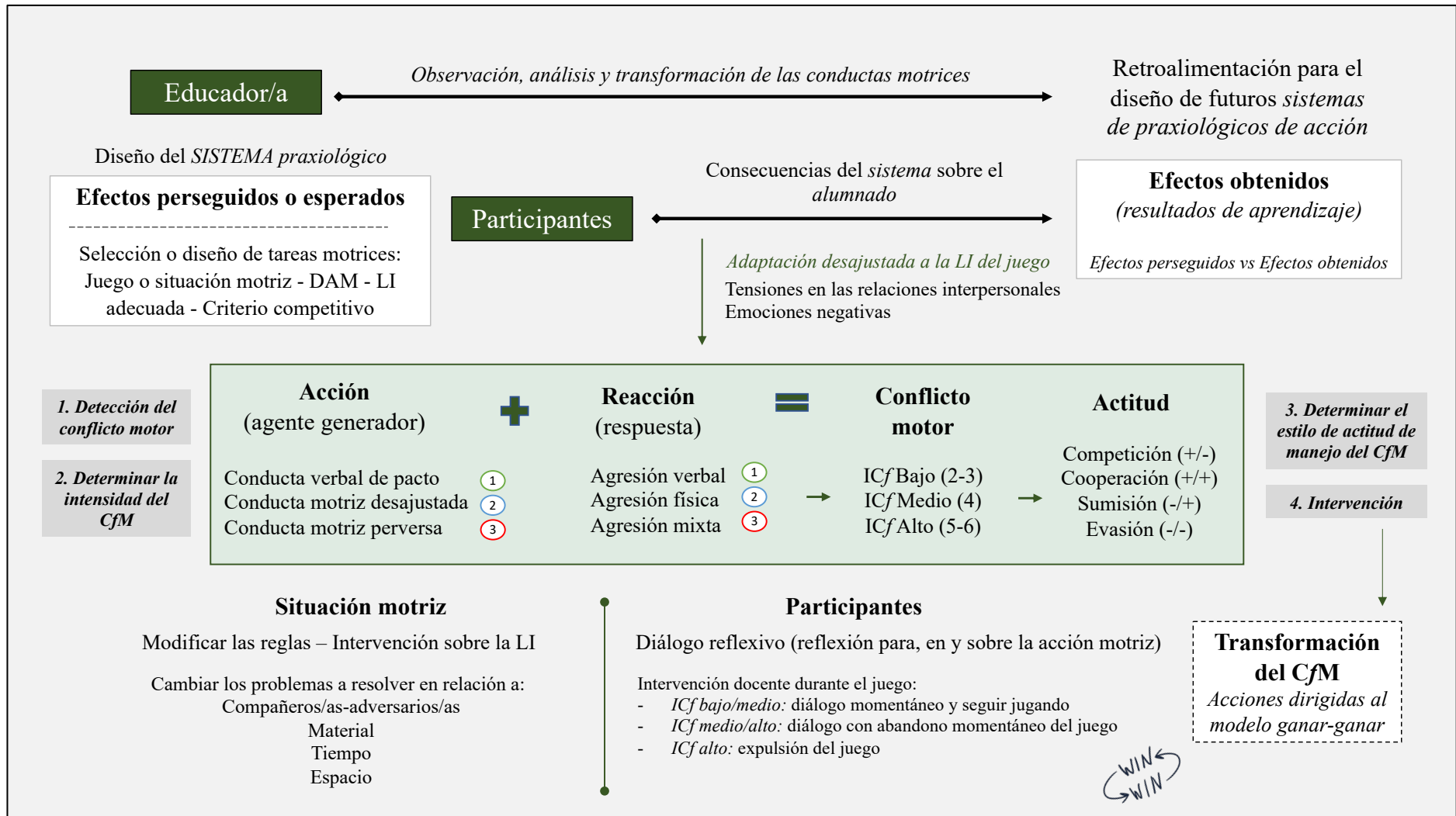
A todo ello, esta acción debe permitir al alumnado: (a) tomar conciencia del *sistema praxiológico de acción* creado por el educador/a, descubrir el sentido de las situaciones motrices, comprender los objetivos que se pretenden alcanzar y el interés para su formación, y (b) tomar conciencia de las consecuencias del *sistema* sobre las relaciones interpersonales, es decir, reconocer cómo ha sido su intervención tanto en la adaptación a las reglas del juego, como en el modo de interactuar con los demás participantes. En el caso de la presencia de conflictos, es conveniente identificar en qué circunstancias han aparecido y reconocer el modo de actitud de manejo del conflicto adoptado.

2.3 Esquema representativo del modelo GIAM

Finalmente, la Figura 4 presenta un esquema a modo de resumen, que engloba todos los aspectos clave que cualquier educador/a debería considerar para aplicar el modelo GIAM. Este esquema, puede servir como una hoja de ruta cuando se pretenda utilizar esta estrategia metodológica en las sesiones de EF o iniciación deportiva.

Figura 4

Esquema representativo de los aspectos clave del modelo GIAM



Nota. DAM = dominios de acción motriz; LI = lógica interna; Cfm = conflicto motor; ICf = índice de conflictividad.

Capítulo 3. Objetivos

En este capítulo se presenta el objeto de estudio juntamente con los objetivos específicos que se plantearon en cada uno de los artículos científicos constituyentes de esta tesis doctoral.

3.1 Objeto de Estudio

Esta investigación pretende aportar evidencias científicas sobre la aplicación de un nuevo modelo pedagógico orientado a la transformación de conflictos motores emergentes en las sesiones de Educación Física. Estos resultados pueden ser de gran interés y transferencia para todo aquel maestro/a, profesor/a (educación formal; programas de Educación Física destinados a la educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato o ciclos formativos) o monitor/a (educación no formal; ocio o iniciación deportiva) que se plantee la educación de los conflictos, o lo que es lo mismo, aprender a convivir y disfrutar del encuentro con los demás, como un aspecto clave hacia la mejora de la convivencia escolar, del bienestar socioemocional y de la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos.

El educador/a necesita nuevos recursos y estrategias para poder detectar, evaluar y transformar los conflictos motores. Por todo ello, resulta de máximo interés pedagógico estudiar el proceso del conflicto motor, la regulación emocional y la orientación del clima motivacional, como aspectos constituyentes de un mismo fenómeno poliédrico que marcará el tipo de relaciones que determinan la convivencia del grupo-clase.

Atendiendo al marco teórico de referencia, el objeto de estudio de esta tesis doctoral plantea *estudiar el efecto de una experiencia pedagógica en chicas y chicos de educación secundaria, orientada a la transformación de conflictos motores (aplicando el modelo GIAM) mediante la práctica de juegos deportivos tradicionales de cooperación-oposición con competición, sobre la orientación del clima motivacional (hacia la tarea o el ego), sobre el tipo de experiencia emocional (emociones positivas y/o negativas) y sobre los conflictos motores (presencia o ausencia) y sus características (intensidad, actitud e intervención).*

Por todo ello, se establece como hipótesis de partida, que *la práctica de un programa educativo orientado a transformar las relaciones interpersonales conflictivas (conductas motrices y/o verbales desajustadas y perversas) del alumnado a través de la transformación de conflictos motores y utilizando el juego tradicional como recurso pedagógico, contribuye a orientar el clima motivacional hacia la tarea, suscitando mayoritariamente emociones positivas y regulando las negativas, así como disminuyendo la presencia de conflictos motores y provocando una tendencia de cambio en las partes de su proceso (intensidad, actitud e intervención).*

3.2 Objetivos Específicos

A continuación, se presentan los objetivos específicos que se formularon en cada uno de los cuatro artículos científicos:

a) **Artículo 1** (*Educación de la convivencia escolar a través de juegos tradicionales de cooperación-oposición*):

Objetivo: estudiar los efectos de un programa de intervención pedagógica basado en juegos tradicionales de cooperación-oposición con competición, sobre el clima motivacional de tarea y ego hacia la optimización de la convivencia escolar.

b) **Artículo 2** (*The transformation of conflicts into relational well-being in physical education: GIAM Model*):

Objetivo: determinar el efecto del modelo GIAM sobre el bienestar relacional de los estudiantes de 3º y 4º de la ESO de cuatro centros educativos de Cataluña.

Hipótesis: la hipótesis del estudio fue que el uso ajustado del modelo GIAM por parte del profesorado de EF favorece la mejora del bienestar relacional de su alumnado.

c) **Artículo 3** (*From conflict to socio-emotional well-being. Application of the GIAM model through traditional sporting games*):

Objetivo 1: desvelar el efecto del modelo GIAM sobre la presencia de conflictos motores entre compañeros/as y entre adversarios/as al emplear juegos tradicionales de cooperación-oposición con competición.

Objetivo 2: mostrar el efecto del modelo GIAM sobre la intensidad emocional al emplear juegos tradicionales de cooperación-oposición con competición.

Hipótesis: se planteó como hipótesis que la aplicación de juegos tradicionales de cooperación-oposición competitivos siguiendo el modelo pedagógico GIAM disminuirá el número de conflictos motores a la vez que desencadenará emociones positivas intensas entre los participantes.

d) **Artículo 4** (*Conflict education in Physical Education from a gender perspective. The traditional game as a pedagogical tool. Relationships and emotions between adolescent girls and boys*):

Objetivo 1: examinar si existen diferencias, en las características del conflicto (intensidad, actitud e intervención) y en la vivencia emocional del género masculino y

femenino al participar en un programa educativo mediante juegos tradicionales de cooperación-oposición con competición.

Objetivo 2: desvelar la capacidad predictiva de la intensidad de los conflictos de los chicos y las chicas de las variables referidas a las características del conflicto motor (actitud e intervención ante el conflicto) y a las emociones experimentadas (positivas y negativas) en un programa de JDT de cooperación-oposición con competición.

TRABAJO EMPÍRICO

Capítulo 4. Método

En este capítulo se presentan las características del diseño metodológico adoptado en el proyecto de investigación: (a) diseño de la investigación, (b) participantes, (c) instrumentos, (d) procedimientos, (e) análisis de datos y (f) ética de la investigación.

4.1 Diseño de la Investigación

Esta investigación corresponde a un diseño de métodos mixtos (Anguera et al., 2014; Camerino et al., 2012) por medio de la combinación de datos de carácter cuantitativo y cualitativo (McMillan & Schumacher, 2005). Para ello, se utilizó un diseño que combinó un enfoque inter-sujetos e intra-sujetos (Montero & León, 2007).

Enfoque cuantitativo.

El diseño del estudio correspondió a una investigación empírica por medio de una estrategia asociativa (estudio comparativo) con el propósito de explorar la relación funcional existente entre variables para explicar su comportamiento (Ato et al., 2013).

Al tratarse de una investigación aplicada en el contexto educativo, no se realizó ninguna modificación de las condiciones habituales de las sesiones de EF, por lo tanto, ninguna variable extraña fue controlada sobre la relación funcional entre variables.

Para conocer el estado de la cuestión de esta investigación educativa, se realizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional (no aleatorizado) atendiendo al criterio de diversidad del alumnado perteneciente a familias con un perfil socio-económico medio (McMillan & Schumacher, 2005). Este criterio, aproximó el proyecto de investigación a la realidad educativa existente en la mayoría de centros educativos del estado español. Con este fin, la técnica intencional permitió a los investigadores seleccionar qué unidades formarían parte de la muestra en función de los objetivos, necesidades y variables del estudio. No obstante, mediante este tipo de muestreo, no todos los componentes de una población pueden ser seleccionados, sino que la muestra va acorde con las necesidades de los investigadores. De este modo, no se puede considerar a los sujetos seleccionados como un grupo representativo de una población determinada (Hernández et al., 2010).

Enfoque cualitativo.

El enfoque cualitativo se aborda desde el paradigma fenomenológico, ya que se intenta explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del profesorado y el alumnado, agentes activos en este proceso formativo (Aguirre-García & Jaramillo-Echeverri, 2012; Davidsen, 2013; Giorgi & Giorgi, 2003; Noon, 2018; Riba, 2007; Smith, 2004; Sparkes & Smith, 2013). Según Riba (2007), este estudio responde a las siguientes características:

(a) el carácter ideográfico del estudio no pretende generalizar los resultados, sino estudiar un caso particular. Esto no significa que se renuncia a este propósito, sino que se puede

llegar a la generalización a través de la vía inductiva de diferentes casos particulares (Smith, 2004);

(b) la observación-participante, permitió recoger datos que fueron interpretados para analizar el grado de ajuste de la intervención docente sobre las características del modelo GIAM (Noon, 2018; Sparkes & Smith, 2013). Para ello, el contexto fue natural y ecológico, respetándose las condiciones naturales del fenómeno estudiado (validez ecológica). De este modo, el escenario no fue construido y el proceso de investigación coincidió plenamente con la clase de EF programada por el docente de EF;

(c) todo ello se realizó desde un planteamiento holístico, abordando la problemática del estudio en todo su conjunto. Por consiguiente, se asumió la subjetividad del investigador-profesor a través de un enfoque *emic* (Harris, 1976);

(d) en toda la investigación se analizaron unidades de datos molares; esto quiere decir que las conductas analizadas se referían a interacciones complejas y continuas entre personas e integrando el entorno en el que estaban jugando. En cambio, no se han estudiado conductas cercanas a cambios biológicos o fisiológicos de los niños/as, ya que en este caso las conductas analizadas serían más bien moleculares (Anguera, 1986; Riba, 2007).

4.2 Participantes

Participaron un total de 330 alumnos/as de 3º y 4º curso de la ESO, de los cuales 172 eran niñas (52.1 %) y 158 eran niños (47.9 %), con un rango de edad de 14 a 16 años ($M = 14.88$, $DT = 0.65$). Todos ellos formaban parte de cuatro Institutos de Educación Secundaria (IES). En cada curso académico, el alumnado se encontraba dividido en diferentes líneas (A-D) de forma heterogénea (Tabla 7).

Tabla 7

Alumnos, curso, género y líneas de trabajo en cada IES

IES	Curso	Alumnos	Alumnos		Líneas		
			Hombres	Mujeres			
		<i>n</i>	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
IES 1	3º	85	36	42%	49	58%	3 (A-C)
IES 2	4º	94	46	49%	48	51%	4 (A-D)
IES 3	3º	46	26	57%	20	43%	2 (A-B)
IES 4	3º	105	50	48%	55	52%	4 (A-D)
Total		330	158	48%	172	52%	

Nota. IES = instituto de educación secundaria; H = hombre; M = mujer.

Al tratarse de una investigación realizada en el contexto educativo, no se pudo garantizar la participación de la muestra global ($n = 330$) en todos los momentos de la intervención pedagógico donde se recogieron datos. De este modo, en función del diseño, objetivos, hipótesis, variables de interés, instrumentos empleados y pruebas estadísticas realizadas, la selección de la muestra fue diferente en cada uno de los artículos científicos, puesto que no todo el alumnado presentó datos en todos los momentos de la investigación (Tabla 8).

Tabla 8

Características de la muestra en cada uno de los artículos científicos

Artículo científico	Descripción de la muestra
Artículo 1. <i>Educación la Convivencia Escolar a Través de Juegos Tradicionales de Cooperación-Oposición</i>	En este estudio participaron un total de 287 alumnos/as (146 mujeres, 50.9%; 141 hombres, 49.1%) de edades comprendidas entre los 14 y 16 años ($M = 14.90$, $DT = 0.66$), de 3º y 4º de la ESO.
Artículo 2. <i>The Transformation of Conflicts into Relational Well-Being in Physical Education: GIAM Model</i>	Un total de 319 alumnos/as ($M = 14.89$; $DT = 0.65$; rango de edad de 14 a 16 años; $n_{IES1} = 82$, $n_{IES2} = 91$, $n_{IES3} = 46$, $n_{IES4} = 100$) de 3º y 4º de la ESO participaron en este estudio, 166 chicas (52%) y 153 chicos (48%). Sin embargo, 32 estudiantes (10% de la muestra total) no reportaron datos al inicio (pre-test) y al (post-test) de la intervención, por lo tanto, no fueron incluidos en los análisis posteriores. Así, todos los análisis se realizaron con una muestra total de 287 estudiantes válidos ($M = 14,90$; $DT = 0,66$; $n_{IES1} = 75$, $n_{IES2} = 81$, $n_{IES3} = 45$, $n_{IES4} = 86$).
Artículo 3. <i>From Conflict to Socio-Emotional Well-Being. Application of the GIAM Model through Traditional Sporting Games</i>	Un total de 222 alumnos/as ($M = 14.86$; $DT = 0.65$; rango de edad de 14 a 16 años) de 3º y 4º de la ESO participaron en este estudio, 113 chicas (50.9%) y 109 chicos (49.1%).
Artículo 4. <i>Conflict education in Physical Education from a gender perspective. The traditional game as a pedagogical tool. Relationships and emotions</i>	Un total de 330 alumnos/as ($M = 14.88$; $DT = 0.65$; rango de edad de 14 a 16 años; 172 chicas, 52.1%; y 158 chicos, 47.9%) de 3º y 4º de la ESO participaron en este estudio. No hubo ningún alumno/a correspondiente al género no binario. Para ser incluidos en la muestra, los alumnos/as debían haber participado al menos en uno de

between adolescent girls and boys los cuatros juegos deportivos tradicionales de cooperación-oposición competitivos seleccionados para este estudio.

4.3 Instrumentos

Se utilizaron diferentes instrumentos según el momento de la intervención pedagógica (pre-post intervención, durante la intervención y después de la intervención) y según el tipo de análisis de datos (cuantitativo y cualitativo) (Tabla 9).

Tabla 9

Contextualización y tipo de análisis de los instrumentos en la investigación

Momento de la intervención	Tipo de análisis de datos	Instrumentos
Pre-Post intervención	Enfoque cuantitativo	Cuestionario del Clima Motivacional de los Iguales en el Deporte (PeerMCYSQ)
Durante la intervención	Enfoque cualitativo	Games and Emotions Scale (GES-II) Motor Conflict Questionnaire (MCQ) Diario de campo Grabaciones de voz
Al finalizar la intervención		Tabla dicotómica para el análisis de la intervención docente

a) *Enfoque cuantitativo.*

- Pre-Post intervención:

Cuestionario del Clima motivacional de los Iguales en el Deporte (PeerMCYSQ)

Para el análisis del clima motivacional del alumnado, se utilizó el cuestionario ‘Clima Motivacional de los Iguales en el Deporte’ validado al español por Moreno et al. (2011) del cuestionario original ‘Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire’ (PeerMCYSQ) (Ntoumanis & Vazou, 2005). Se buscó determinar la orientación del clima motivacional percibido entre compañeros/as de un mismo grupo hacia el clima tarea o hacia el clima ego.

El cuestionario en su versión original está compuesto por 21 ítems divididos en cinco factores correlacionados: (a) mejora, (b) apoyo a la relación y (c) esfuerzo (orientación al clima tarea); (d) competición/habilidad intra-equipo y (e) conflicto intra-equipo (orientación al clima ego). No obstante, tras la traducción y validación al español se decidió eliminar dos ítems de la versión original (ítem 2 y 15) reduciendo la estructura del cuestionario a 19 ítems precedidos

por la frase: «En tu grupo de clase, la mayoría de compañeros/as...» y agrupados en tres factores: a) clima tarea (11 ítems, p. ej., ‘*se ayudan unos a otros a que se mejore*’), b) competición/habilidad intra-equipo (4 ítems, p. ej., ‘*parecen contentos cuando lo hacen mejor que los compañeros/as del grupo*’) y c) conflicto intra-equipo (4 ítems, p. ej., ‘*hacen comentarios negativos que desaniman a los compañeros/as*’). Para su evaluación se emplea una escala de Likert de 7 puntos (1: totalmente en desacuerdo y 7: totalmente de acuerdo) (Tabla 10).

Tabla 10

Cuestionario del Clima motivacional de los Iguales en el Deporte (PeerMCYSQ) (Moreno et al., 2011)

<i>"En tu grupo de clase, la mayoría de los compañeros/as..."</i>	Totalmente en desacuerdo		Ligeramente en desacuerdo		Ligeramente de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	1	2	3	4	5	6	7	
1. Se ayudan unos a otros a que se mejore	1	2	3	4	5	6	7	
2. Se ofrecen para ayudar a que los compañeros/as puedan desarrollar nuevas habilidades	1	2	3	4	5	6	7	
3. Se tiene más en cuenta la opinión de los compañeros/as más habilidosos/as	1	2	3	4	5	6	7	
4. Hacen que los compañeros/as se sientan valorados/as	1	2	3	4	5	6	7	
5. Trabajan juntos para mejorar las habilidades que no hacen bien	1	2	3	4	5	6	7	
6. Hacen comentarios negativos que desaniman a los compañeros/as	1	2	3	4	5	6	7	
7. Intentan hacerlo mejor que los compañeros/as del grupo	1	2	3	4	5	6	7	
8. Critican a sus compañeros/as cuando fallan	1	2	3	4	5	6	7	
9. Enseñan a sus compañeros/as cosas nuevas	1	2	3	4	5	6	7	
10. Animán a los compañeros/as a trabajar más duro	1	2	3	4	5	6	7	
11. Parecen contentos cuando lo hacen mejor que los compañeros/as del grupo	1	2	3	4	5	6	7	
12. Hacen que los compañeros/as se sientan aceptados/as	1	2	3	4	5	6	7	
13. Desean estar con los compañeros/as más hábiles	1	2	3	4	5	6	7	
14. Se quejan cuando el equipo no gana	1	2	3	4	5	6	7	
15. Están contentos cuando sus compañeros/as se esfuerzan	1	2	3	4	5	6	7	
16. Se tiene en cuenta la opinión de cada uno/a	1	2	3	4	5	6	7	
17. Son un ejemplo en esforzarse al máximo	1	2	3	4	5	6	7	

18. Se ríen de sus compañeros/as cuando se equivocan	1	2	3	4	5	6	7
19. Animan a sus compañeros/as a intentarlo después de algún fallo	1	2	3	4	5	6	7

Distribución de los diferentes ítems en función de los tres factores por los que se estructura el cuestionario:

- Clima tarea: 1, 2, 4, 5, 9, 10, 12, 15, 16, 17, 19.
- Competición/habilidad intra-equipo: 3, 7, 11, 13.
- Conflicto intra-equipo: 6, 8, 14, 18.

- Durante el desarrollo de la intervención pedagógica.


Games and Emotions Scale (GES-II)

Para valorar la vivencia emocional del alumnado se utilizó la escala validada Games and Emotions Scale II (GES-II) (Lavega-Burgués et al., 2018) siendo esta la versión adaptada de la escala original Games and Emotions Scale (GES) (Lavega et al., 2013). En este caso, se redujeron las 13 emociones iniciales agrupadas en tres factores (emociones positivas, negativas y ambiguas) en cinco emociones básicas agrupadas en dos factores: (a) emociones positivas (alegría) y (b) emociones negativas (rabia, tristeza, miedo y rechazo). Se utiliza una escala de Likert de 1 a 7 puntos (1: no he sentido esta emoción y 7: he sentido esta emoción con mucha intensidad) para identificar la intensidad emocional de cada emoción.

Tras puntuar cada una de las emociones, el alumnado debe explicar la emoción más intensa y justificar su respuesta (en caso de que haya un empate, se podrá describir hasta un máximo de dos emociones) (Figura 5).

Figura 5

Games and Emotions Scale (GES-II)

				
ALEGRÍA	RABIA	TRISTEZA	MIEDO	RECHAZO
1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

Nota. Figura del Games and Emotions Scale GESS-II (Lavega et al., 2013; Lavega-Burgués et al., 2018).

Motor Conflict Questionnaire (MCQ)

Con el objetivo de analizar el proceso del conflicto motor (CfM) desde la percepción del alumnado, se diseñó un cuestionario compuesto por un total de cinco preguntas de respuesta múltiple sobre: (a) presencia o ausencia de CfM entre compañeros/as y entre adversarios/as, (b) origen del CfM, (c) respuesta del CfM, (d) modo de actitud de manejo del CfM y, por último, (e) intervención dirigida a la transformación del CfM, que puede realizarse por parte del alumnado o, en cambio, por parte del docente a través de tres estrategias a elegir según la intensidad de la situación conflictiva (Sáez de Ocáriz, 2011; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2014). Este instrumento fue denominado como Motor Conflict Questionnaire (MCQ) (Rillo-Albert, Sáez de Ocáriz, et al., 2021).

El cuestionario se estructura por dos partes según la dimensión relacional que se establece entre los jugadores/as dentro del juego: a) conflictos en la relación que se establece entre compañeros/as del mismo equipo y b) conflictos en la relación que se establece entre adversarios/as. Las diferentes partes del cuestionario deben cumplimentarse en función de la familia o dominio de acción motriz elegido. En el caso de utilizar juegos de cooperación-oposición, en primer lugar, debe responderse el cuestionario referente a la dimensión relacional que se establece entre compañeros/as de equipo y, consecuentemente, a la dimensión que se establece entre adversarios/as. Si la respuesta a la presencia de un CfM es afirmativa, se deberán responder todas las preguntas, pero si es negativa, no se deberá responder ninguna pregunta (Tabla 11).

Tabla 11

Instrucciones, preguntas y respuestas de elección múltiple del MCQ

Instrucciones. Lee atentamente las preguntas que se presentan a continuación y elige una única respuesta. Si la respuesta a la primera pregunta (¿Has participado en algún conflicto motor con...?) es negativa (NO), no se debe dar ninguna respuesta al resto de preguntas. En caso de que sea afirmativa (SI), se deberán responder todas las preguntas.

Durante el juego:

¿Has participado en algún conflicto motor con tus compañeros/as de equipo? (Elige una única opción).

- a) Sí.
- b) No.

¿Has participado en algún conflicto motor con los adversarios/as? (Elige una única opción).

- a) Sí.
 - b) No.
-

¿Qué ha provocado el conflicto? (Elige una única opción).

- a) No respetar las estrategias acordadas con tu propio equipo durante el juego.
 - b) Realizar una acción ineficaz (sin éxito): no poder salvar a los compañeros/as capturados; salir de los límites del campo involuntariamente; pasar el balón de forma ineficaz a un compañero/a; no salir nunca de 'casa'; etc.
 - c) Hacer trampas (no seguir las reglas del juego): salir de los límites del campo voluntariamente; salir de la prisión sin ser 'salvado' por un compañero/a; hacer daño (empujón, zancadilla, etc.) a otro compañero/a; etc.
-

¿Cuál ha sido la respuesta o consecuencia del conflicto? (Elige una única opción).

- a) Agresión verbal: gritar, insultar, hablar con desprecio.
 - b) Agresión física: empujón, zancadilla, golpear a un compañero/a.
 - c) Agresión mixta: agresión verbal y agresión física (insultar y golpear a un compañero/a).
-

¿Cuál ha sido la actitud de los protagonistas del conflicto? (Elige una única opción).

- a) Uno de los dos (el compañero con el que he protagonizado el conflicto o yo) ha mostrado una conducta muy agresiva (querer ganar a toda costa), por lo tanto, uno de los dos ha intentado proclamarse vencedor de la disputa sin tener en cuenta la opinión del otro.
 - b) Tanto el compañero con el que he estado en conflicto como yo, hemos pactado entre nosotros quedarnos con las soluciones que más nos favorecían en aquel momento, de esta forma los dos hemos ganado.
 - c) Uno de los dos (la persona con el que he protagonizado el conflicto o yo) no ha querido hablar para no enfadarse con el otro, por lo tanto, este mismo ha asumido la derrota y está conforme con la situación.
 - d) Ni el compañero con el que he tenido el conflicto ni yo hemos querido discutir, por lo tanto, los dos hemos asumido la derrota para salir de esta situación lo antes posible sin tener problemas.
-

¿Quién ha intervenido para solucionar el conflicto? ¿Si ha intervenido el docente, que solución ha adoptado? (Elige una única opción).

- a) Alumnado (protagonistas del conflicto).
 - b) Docente - *Solución 1*: hablar momentáneamente con los protagonistas del conflicto en el terreno de juego y seguir jugando.
 - c) Docente - *Solución 2*: apartar momentáneamente a los protagonistas del conflicto del juego para dialogar. Si se llega a un mutuo acuerdo para solucionar el conflicto, se vuelve al juego.
 - d) Docente - *Solución 3*: expulsión del alumno/a del juego.
-

Nota. En el inicio de la tabla aparecen las dos preguntas sobre la presencia o ausencia del CfM entre compañeros/as y entre adversarios/as. En su versión original, el cuestionario se presenta por duplicado y en su encabezado sólo aparece una de estas dos preguntas en función de la dimensión relacional a la que se hace referencia (compañeros/as o adversarios/as).

Las respuestas referentes a la acción (¿Qué ha provocado el conflicto?) y la reacción (¿Cuál ha sido la respuesta o consecuencia del conflicto?) permitirán determinar la intensidad

de las experiencias conflictivas manifestadas por el alumnado. Para ello, se utilizará el índice de conflictividad (ICf).

Para más información sobre el diseño y validación de este instrumento, consultar el artículo “*From Conflict to Socio-Emotional Well-Being. Application of the GIAM Model through Traditional Sporting Games*” en el capítulo 5, artículo 3, p. 181.

b) *Enfoque cualitativo.*

Diario de campo

El diario de campo en el ámbito de las ciencias sociales es una herramienta útil para el/la investigador/a con la finalidad de sistematizar las experiencias realizadas para un posterior análisis (Anguera, 1986; Schatzman & Straus, 1979). De este modo, este instrumento permite recopilar anotaciones completas, precisas y detalladas sobre situaciones que sean relevantes con el objeto de estudio (Taylor & Bogdan, 1987). Se utilizó una hoja de observación diseñada para anotar todo lo acontecido en cada una de las acciones dirigidas a una sesión o secuencia de aprendizaje propuestas por el modelo GIAM que todo docente puede utilizar durante su intervención (Bonilla-Castro & Rodríguez, 2005; Latorre et al., 2021).

El rol de observador-participante permitió al investigador en formación observar e intervenir en el desarrollo de la intervención pedagógica. De este modo, el profesor-investigador utilizó el diario de campo durante el transcurso de las sesiones con el objetivo de recopilar información según el momento y la función desempeñada (Bisquerra, 2009):

- a) durante el transcurso de la sesión en calidad de observador, por medio anotaciones de la observación ‘*in situ*’ e interpretativas, referente a todo lo ocurrido durante los juegos y por medio de anotaciones personales y reflexivas, referente a todo aquello que despertaba la curiosidad del investigador;
- b) al finalizar la intervención ‘*a posteriori*’, siempre que se había actuado en calidad de profesor-investigador y no se habían podido realizar anotaciones ‘*in situ*’ de la observación directa y también en el proceso reflexivo final de la sesión a modo de resumen sobre todo lo acontecido.

Por último, el rol de observador-participante ayudó a recopilar información de forma no intrusiva. Igualmente, anotar información referente a las acciones del alumnado en una hoja puede afectar en el comportamiento de los mismos si estos se sienten observados, valorados y juzgados. Por lo tanto, siempre que fuera posible, todas las anotaciones se realizaron con la mayor discreción posible (Taylor & Bogdan, 1987).

Grabadora de voz

Se utilizó una grabadora de voz para registrar todo lo ocurrido durante el transcurso de las diferentes sesiones. El investigador llevaba la grabadora juntamente con la hoja de observación, donde realizaba todas las anotaciones durante la intervención. De este modo, aparte de anotar la información más significativa en relación al objeto de estudio, el investigador también disponía de las grabaciones de todo lo ocurrido a su alrededor para su posterior análisis:

- Explicaciones del docente en las diferentes acciones dirigidas a una sesión o secuencia de aprendizaje propuestas por el modelo GIAM.
- Aportaciones y conversaciones del alumnado durante la intervención.
- Intervención docente y del alumnado durante el proceso del conflicto motor.
- Comentarios entre el profesor/a y el investigador durante la sesión.

Aunque utilizar dispositivos mecánicos como grabadoras de voz es una estrategia muy interesante para recopilar información detallada *'in situ'*, también se trata de un dispositivo de registro intrusivo que puede afectar directamente a la naturalidad de las expresiones, conversaciones y del funcionamiento del grupo-clase durante la intervención. Por ello, se trató de normalizar dicha acción en el entorno de prácticas. En consecuencia, dos meses antes del inicio de la experiencia en cada instituto, los profesores/as de los diferentes centros educativos empezaron a utilizar hojas de observación juntamente con una grabadora de voz para que el alumnado se familiarizará con estos instrumentos y pasado un cierto tiempo, estos instrumentos no crearan distracción en la muestra observada (Taylor & Bogdan, 1987). Igualmente, el dispositivo utilizado era de un tamaño reducido y siempre estaba sujeto a la parte interior de la libreta utilizada para recoger las notas de campo. Por lo tanto, el dispositivo no estaba a simple vista y era fácil olvidarse de su presencia. Toda la información recogida se transcribió a un documento Microsoft Word posteriormente a la intervención.

- Al finalizar la intervención pedagógica.

Manual de análisis de la intervención docente

Se diseñó un instrumento para analizar el grado de ajuste de la intervención docente a las características del modelo GIAM. Para ello, se desarrolló una tabla dicotómica compuesta por ocho categorías y 20 subcategorías organizadas según las diferentes acciones a realizar en una sesión o secuencia de aprendizaje (modelo GIAM: fase 3) (Tabla 12).

Tabla 12

Tabla dicotómica sobre las acciones, categorías y subcategorías correspondientes a la intervención docente sobre la aplicación del modelo GIAM

Acciones y sub-acciones de la intervención docente		Centro educativo INS
AS/SSA 1. Conectora de conocimientos previos		
Diálogo inicial rememorado	Reflexiona sobre lo acontecido en sesiones anteriores	<input type="checkbox"/>
	Dirige el diálogo en las diferentes alternativas propuestas por el alumnado hacia un modo de manejo del conflicto ganar-ganar	<input type="checkbox"/>
AS/SSA 2. Construcción de nuevos conocimientos		
Relaciones del sistema grupo	Explica los resultados de aprendizaje en las relaciones interpersonales	<input type="checkbox"/>
	Explica con claridad qué debería incluir una relación adecuada con los demás participantes	<input type="checkbox"/>
	Vincula la manera de relacionarse con los demás con la transformación de conflictos	<input type="checkbox"/>
Juego tradicional	Ofrece la posibilidad de preguntar	<input type="checkbox"/>
	Explica las reglas del juego	<input type="checkbox"/>
Pacto estratégico intra-equipo	Establece un tiempo adecuado cuando ofrece la posibilidad de pactar a los equipos	<input type="checkbox"/>
	Presta atención a los equipos que pactan e interviene si es necesario	<input type="checkbox"/>
AS/SSA 3. Síntesis holística de aprendizaje		
Intervención del docente para el correcto desarrollo del juego	Supervisa el desarrollo del juego y el correcto funcionamiento de los equipos	<input type="checkbox"/>
	Ayuda indirectamente a los equipos/alumnado cuando es necesario	<input type="checkbox"/>
	Interviene a la petición de ayuda o si precisa aclarar las reglas del juego	<input type="checkbox"/>
Intervención del docente ante la presencia de conflictos en el juego	Identifica la presencia de conflictos durante el juego	<input type="checkbox"/>
	Prioriza la intervención inicial del alumnado en presencia de conflictos	<input type="checkbox"/>
	Interviene modificando las reglas del juego	<input type="checkbox"/>
	Utiliza la reflexión en acción motriz para optimizar el modo de actitud ganar-ganar	<input type="checkbox"/>
AS/SSA 4. Reflexión del proceso de aprendizaje		
Proceso reflexivo	Reflexiona sobre el tipo de relaciones interpersonales entre compañeros y adversarios durante el juego	<input type="checkbox"/>
	Destaca CM y/o CV ajustadas en las relaciones interpersonales entre compañeros y adversarios	<input type="checkbox"/>

Expone relaciones interpersonales conflictivas vinculadas a las reglas del juego o al modo de actitud adoptado por el alumnado	<input type="checkbox"/>
Invita a favorecer el modo de actitud ganar-ganar ante relaciones interpersonales conflictivas en futuras sesiones	<input type="checkbox"/>
<i>Sumatorio (20 ítems)</i>	0
<i>%</i>	0%

Nota. AS/SSA = Acciones durante la sesión o sesiones de una secuencia de aprendizaje; CM y/o CV = conductas motrices y/o conductas verbales.

Para más información sobre el diseño y validación de este instrumento, consultar el artículo “*The Transformation of Conflicts into Relational Well-Being in Physical Education: GIAM Model*” en el capítulo 5, artículo 2, p. 149.

4.4 Procedimiento

4.4.1 Contextualización y Diseño del Trabajo de Campo

Con la finalidad de estudiar los efectos de un programa de transformación de conflictos y gestión de emociones negativas hacia la mejora del bienestar socioemocional en el contexto de la ESO, en primer lugar, se contactó con el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya³ y posteriormente con los directores de los Servicios Territoriales de Educación (SSTT) de las delegaciones de Lleida y las Terres de l’Ebre (provincias de Lleida y Tarragona respectivamente, Cataluña) considerando el criterio de proximidad geográfica. Tras la presentación y aprobación del proyecto de investigación por parte de los directores de los SSTT mencionados con anterioridad, se pidió a los mismos directores si podían indicar que IES de su delegación reunían unas características adecuadas para la realización de esta investigación. Por consiguiente, y tras repasar el listado de todos los IES constituyentes en cada uno de los SSTT, se seleccionó un grupo de IES que reunían unas características acordes a las peticiones de los investigadores. Acto seguido, se contactó con los directores de estos centros educativos, con los jefes del departamento de EF y con los profesores/as de EF para presentarles el proyecto de investigación y así, valorar el interés de participar en un proyecto de estas características. Finalmente, se seleccionaron cuatro IES, dos ubicados en la ciudad de Lleida y dos ubicados en la ciudad de Amposta (provincia de Tarragona).

³ El Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya es el organismo público de la comunidad autónoma de Cataluña que se encarga de la política educativa enmarcada en la enseñanza no universitaria.

4.4.2 Contextualización General de los Centros Educativos

Se trata de cuatro institutos de carácter público que presentan características de diversidad cultural y étnica entre sus estudiantes. Todos ellos se encuentran ubicados en zonas geográficas con un nivel socioeconómico medio, donde conviven alumnos/as descendientes de familias estructuradas con un nivel económico medio, con otros alumnos/as providentes de familias desestructuradas con un nivel económico bajo.

4.4.3 Diseño de la Intervención Pedagógica

Tras valorar el diseño del proyecto de investigación juntamente con el contexto educativo en el que se iba a desarrollar el trabajo de campo (educación secundaria), se consideró conveniente aproximar el formato de la intervención pedagógica hacia un formato de secuencia de aprendizaje o unidad didáctica, siendo este el formato utilizado por los docentes de EF en el diseño de su programación didáctica anual (curso escolar). En esta línea, para que los docentes pudieran decidir el momento oportuno para desarrollar la experiencia en concordancia con su programación didáctica, se realizó una contextualización curricular de la intervención pedagógica teniendo en cuenta el decreto 187/2015⁴, del 25 de agosto, de ordenación de la enseñanza de la ESO. Así pues, se elaboró una UD de siete sesiones denominada: “*Juega, convive y emocionate*” para aplicarse en tercero y cuarto curso de la ESO.

Al tratarse de una investigación realizada en el contexto educativo, todo el alumnado fue evaluado por el profesorado de EF a través de una evaluación subjetiva sobre la actitud de cada alumno/a en la implicación y participación de las actividades y reflexiones de esta experiencia.

4.4.4 Fases Previas al Inicio del Trabajo de Campo

Una vez realizadas todas las acciones mencionadas anteriormente, antes de iniciar el trabajo de campo se realizaron los siguientes pasos:

- I. *Presentación de la documentación.* Entrega de la UD “*Juega, convive y emocionate*” juntamente con una explicación clara y detallada del modelo GIAM a todos los docentes participantes en el estudio. Esta acción se realizó de forma individualizada dos meses antes del inicio del trabajo de campo en cada centro educativo.

⁴ Decreto 187/2015: <https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=701354>

- II. *Período de lectura y comprensión.* El profesorado dispuso de mes para leer con atención los documentos y plantear dudas al respecto.
- III. *Sesión formativa.* Finalmente, se realizó una sesión formativa en la que se explicó detalladamente las características (partes, fases y acciones) del modelo GIAM, así como las particularidades de la intervención pedagógica (UD).

4.4.5 Intervención Pedagógica

Se diseñó una secuencia de aprendizaje siguiendo las directrices del modelo GIAM a través de la práctica de cuatro JDT con presencia de marcador final (competitivos): el Marro, Robar Piedras, Cementerio (Balón prisionero o Dodgeball) y Pasar el Tesoro⁵.

Todos los juegos formaban parte del dominio de acción motriz sociomotor de cooperación-oposición y se realizaron en un medio estable. La estructura social de estos juegos, puso a los jugadores/as ante una situación de duelo por equipos, donde el alumnado tuvo que aprender a relacionarse con los compañeros/as y con los adversarios/as. El Marro, caracterizado como un juego de alta complejidad relacional (Lavega-Burgués, Luchoro-Parrilla, et al., 2020), fue seleccionado para poner a prueba las relaciones interpersonales de los participantes en diferentes momentos de la intervención.

Todos los juegos se estructuraron en dos fases:

- a) *Pacto estratégico* (intra-equipo): tiempo destinado al pacto de estrategias y modo de comportarse entre los miembros de un mismo equipo (dos minutos).
- b) *Desarrollo del juego* (inter-equipo): tiempo destinado a conseguir el objetivo del juego (siete minutos).

En todos los juegos se utilizó la modalidad de tiempo límite para marcar la finalización del juego.

Organización del grupo

Se pidió al profesor/a de EF que realizará cuatro equipos heterogéneos de 5-7 jugadores/as en cada una de las líneas (A-D) del curso académico. Para ello, se llevó a cabo el agrupamiento por distribución estratificada de rendimiento, motivación, género y práctica de actividades extraescolares. De este modo, los equipos se constituyeron por alumnos/as con diferentes características.

⁵ Puede consultar la descripción de los juegos deportivos tradicionales de cooperación-oposición seleccionados en los artículos científicos correspondientes al capítulo 5 de este documento.

Los equipos se mantuvieron estables durante toda la experiencia, planteando un escenario de duelo por equipos simétrico, en el que todos los equipos se enfrentaron bajo las mismas condiciones y con un objetivo común.

Estructura de la secuencia de aprendizaje

Antes del inicio de la experiencia pedagógica y tras su finalización, el alumnado contestó el cuestionario PeerMCYSQ sobre la orientación del clima motivacional hacia la tarea o hacia el ego.

La secuencia de aprendizaje se impartió durante un total de siete sesiones de 60 minutos cada una, comprendiendo el periodo de cuatro semanas de intervención en cada centro educativo. Los profesores/as de EF fueron los encargados de dirigir las sesiones, adaptando su intervención a las características del modelo GAM con la ayuda del investigador, en calidad de observador-participante.

En la primera sesión, se presentó la secuencia de aprendizaje al alumnado y se les explicó su estructura y funcionamiento. También, se introdujeron algunos aspectos teóricos claves para el correcto funcionamiento de la intervención: concepto de conflicto motor, conductas motrices y verbales ajustadas, desajustadas y perversas, agresión verbal, física o mixta, modos de manejo de los conflictos e intervención para transformar los conflictos. Juntamente con esta explicación, se presentaron y se explicaron los cuestionarios GES-II y MCQ, facilitando un espacio de tiempo para su lectura y comprensión. A continuación, se distribuyó al alumnado en los diferentes equipos (previamente establecidos) y se explicó y desarrolló el juego del Marro por primera vez. Finalmente, se volvieron a repartir los cuestionarios (GES-II y MCQ) y se animó al alumnado a contestarlos. El profesor/a y el investigador resolvieron las dudas existentes ayudándose de ejemplos reales del juego para terminar de explicar y entender los conceptos teóricos y los diferentes apartados de los cuestionarios.

Por consiguiente, se desarrolló un juego en cada una de las sesiones restantes: sesión dos (Marro 1), sesión tres (Robar Piedras), sesión cuatro (Marro 2), sesión cinco (Cementerio o Balón prisionero), sesión seis (Pasar el Tesoro) y sesión siete (Marro 3). A la finalización de cada sesión, el alumnado contestó los cuestionarios GES-II y MCQ.

Organización de la liga Marro

Con la finalidad de poner a prueba las relaciones interpersonales del alumnado, se situó a los participantes en un escenario de alta complejidad relacional, desarrollando toda la

experiencia bajo un formato competitivo denominado ‘Liga Marro’. De este modo, también se consiguió atraer la atención de los estudiantes hacia un proyecto de estas características.

En las seis sesiones constituyentes de la liga Marro (sesión 2-7), los equipos participaron con la finalidad de sumar el mayor número de puntos y situarse en una posición alta en la clasificación general dentro de cada una de las líneas de un curso académico. Se diseñó un cronograma con los enfrentamientos de los equipos y se realizaron tres rondas en cada sesión (garantizando que cada equipo se enfrentaba contra todos los equipos rivales). Se presentaron dos formas distintas de puntuar:

- a) Resultado del juego: en cada ronda se sumarán los puntos conseguidos por el alumnado.
 - *Marro*: número de prisioneros (cada prisionero es un punto).
 - *Robar Piedras*: número de piedras en cada campo (cada piedra es un punto).
 - *Cementerio o Balón prisionero*: número de muertos (cada muerto es un punto).
 - Pasar el tesoro: número de veces que un equipo consigue llegar al campo contrario con el tesoro.

- b) Interacciones sociales con los compañeros/as y con los adversarios/as: valoración subjetiva sobre el tipo de relaciones interpersonales manifestadas por cada equipo durante el desarrollo del juego.

Al finalizar las tres rondas, la suma de las dos puntuaciones daba la puntuación final de cada equipo en cada sesión. En cada centro educativo se colocaron unas hojas con la clasificación de los diferentes equipos y su consecuente evolución durante la liga.

Finalmente, al finalizar la sexta sesión, el profesor/a hizo un recuento de los puntos y asignó una clasificación del primer a cuarto puesto en cada línea de alumnado. Este recuento, permitió a los tres primeros equipos disponer de una serie de ventajas (Tabla 13) para la ‘Gran Final’ (sesión siete), donde todos los equipos partían con cero puntos y todos podían proclamarse vencedores de la liga Marro.

Tabla 13

Ventajas para la ‘Gran Final’ de la liga Marro

Clasificación	Ventajas en el juego
1º clasificado	Al finalizar el juego siempre se va a restar un punto al número de prisioneros.
2º clasificado	Si en algún momento de la partida solo hay un jugador vivo, automáticamente un prisionero puede volver al rol vivo.

3° clasificado	Si en algún momento de la partida solo hay un jugador vivo, este jugador dispone de dos vidas, es decir, se le tiene que coger dos veces para llevarlo a prisión.
4° clasificado	Este equipo no dispone de ninguna ventaja para la gran final.

4.5 Análisis de Datos

Acorde con el diseño de investigación y los instrumentos utilizados, se realizó el análisis de datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa.

Tratamiento estadístico de los datos: enfoque cuantitativo.

Para abordar la evaluación de datos de carácter cuantitativo se realizaron diferentes técnicas de análisis estadística. En primer lugar, en todos los artículos científicos se inició con el análisis de la estadística descriptiva. Concretamente, se utilizaron frecuencias y porcentajes para las variables categóricas, y medias y desviaciones estándar para las variables continuas. A continuación, el grueso del análisis de datos varió según el artículo. Así, en los artículos 1, 2 y 3, planteamos diferentes análisis de la varianza mediante modelos lineales generales de medidas repetidas (ANOVA MR) para evaluar los efectos de la intervención diseñada bajo las características del modelo GIAM. En estos análisis, obtuvimos los tamaños de efecto mediante la eta cuadrada parcial. Complementariamente, en el artículo 4, utilizamos los árboles de clasificación por medio del método de crecimiento CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detector; p. ej., Muñoz-Arroyave et al., 2021; Pic et al., 2019), con el propósito de determinar la capacidad predictiva de las variables para analizar las experiencias de conflicto motor de niñas y niños. Estos diferentes análisis fueron complementados con pruebas T de Student para medidas repetidas), de Chi-cuadrado (χ^2) y de U Mann-Whitney.

En todos los análisis, los resultados fueron considerados estadísticamente significativos a un nivel de $p < 0.05$. No obstante, es necesario puntualizar que en el Artículo 2, debido a las múltiples pruebas T realizadas, se realizó un ajuste de Bonferroni al nivel de alfa $p = 0.004$. Todos los datos cuantitativos fueron analizados por el Software IBM SPSS para Windows, versión 23.0 y 24.0 (IBM Corp., Armonk, N.Y., USA), juntamente con el Software SPSS para Windows, versión 17.0 (SPSS Inc., Chicago, Ill., USA).

Variables del estudio:

A. Variables independientes.

Variables asociadas a las características de los participantes:

a) Género:

- I. Masculino.
- II. Femenino.
- III. No binario.

Variables asociadas a la intervención educativa:

b) Secuencia de aprendizaje: intervención pedagógica diseñada a través del modelo GIAM y mediante la práctica de juegos tradicionales de cooperación-oposición con competición (alumnado y profesorado).

- I. Fase 1: efectos pedagógicos.
- II. Fase 2: selección o diseño de tareas motrices.
- III. Fase 3: acciones dirigidas a la transformación positiva de los conflictos motores.
 - i. Acción 1. Conector de conocimientos previos.
 - ii. Acción 2. Construcción de nuevos conocimientos.
 - iii. Acción 3. Síntesis holística de aprendizaje.
 - iv. Acción 4. Reflexión del proceso de aprendizaje.

c) Centro educativo (institutos donde se realizó la experiencia educativa):

- I. IES 1.
- II. IES 2.
- III. IES 3.
- IV. IES 4.

d) Momento de la intervención:

- I. Pre-Intervención.
- II. Durante la intervención.
- III. Post-Intervención.

e) Fases de la competición (Liga Marro):

- I. Inicio de la intervención (sesión 2 – Marro1).
- II. Mitad de la intervención (sesión 4 – Marro2).
- III. Final de la intervención (sesión 7 – Marro3).

B. Variables dependientes.

Variables referentes a la dimensión relacional:

f) Aspectos asociados al proceso del conflicto motor:

- I. Conflicto motor (acción + reacción):

- i. Presencia.
 - ii. Ausencia.
- II. Intensidad del conflicto motor (índice de conflictividad - ICf):
- i. ICf bajo.
 - ii. ICf medio.
 - iii. ICf alto.
- III. Actitud de manejo del conflicto motor:
- i. Competición (yo gano - tú pierdes).
 - ii. Cooperación (yo gano - tú ganas).
 - iii. Sumisión (yo pierdo - tú ganas).
 - iv. Evasión (yo pierdo - tú pierdes).
- IV. Intervención dirigida a la transformación del conflicto motor:
- i. Intervención de los protagonistas del conflicto motor (alumnado).
 - a. Intervienen para transformar el conflicto motor.
 - b. No intervienen para transformar el conflicto motor.
 - ii. Intervención docente por medio de tres estrategias:
 - a. Modificación de las reglas del juego (LI).
 - Sí.
 - No.
 - b. Estrategias de intervención sobre el alumnado (diálogo reflexivo – reflexión en acción motriz):
 - Diálogo momentáneo y seguir jugando.
 - Diálogo con abandono momentáneo del juego.
 - Expulsión del juego.

Variables referentes a la dimensión emocional:

g) Intensidad emocional:

- I. Tipo de emoción (Emo2):
 - i. Positiva.
 - ii. Negativa.
- II. Tipo de emoción (Emo5):
 - i. Alegría.
 - ii. Rabia.
 - iii. Tristeza.

- iv. Miedo.
- v. Rechazo.

VARIABLES REFERENTES A LA DIMENSIÓN SOCIOEMOCIONAL:

h) Clima motivacional:

- I. Clima tarea.
- II. Habilidad/competición intra-equipo.
- III. Conflicto intra-equipo.

En el apartado de ‘análisis de datos’ de cada artículo científico de la tesis doctoral se especifican las variables independientes y dependientes utilizadas para realizar los respectivos análisis estadísticos.

Análisis de contenido de los datos narrativos: enfoque cualitativo.

Para el análisis de los datos de carácter cualitativo se siguió el procedimiento marcado por Miles & Huberman (1994), en el que partiendo de las transcripciones de la información recopilada por medio de la grabadora de voz y el diario de campo, se procedió a sintetizar, organizar y unificar los datos en diferentes unidades de significado.

En este proceso, el primer paso consistió en reducir los datos obtenidos. Para ello, se realizó un procedimiento deductivo, en el que partiendo del marco teórico de referencia del modelo GIAM, se diseñó una herramienta *ad hoc* con la clasificación de las categorías y subcategorías acorde a las acciones a realizar por el profesor/a en una sesión o secuencia de aprendizaje: (1) conectora de conocimientos previos, (2) construcción de nuevos conocimientos, (3) síntesis holística de aprendizaje y (4) reflexión del proceso de aprendizaje (Tabla 12). No obstante, durante este proceso también se empleó un procedimiento inductivo, que permitió incorporar nuevas subcategorías a partir de los datos analizados.

Como resultado, se generaron siete categorías y 20 subcategorías que permitieron realizar un análisis de contenido sobre el grado de ajuste de la intervención docente a las acciones dirigidas a la transformación positiva de los conflictos motores (fase 3) del modelo GIAM:

- I. La intervención sigue las acciones y sub-acciones del modelo GIAM.
- II. La intervención no sigue las acciones y sub-acciones del modelo GIAM.

Se consideró que la intervención docente seguía el modelo GIAM, siempre que se realizara como mínimo el 75% de las veces durante el transcurso de la intervención pedagógica.

Para categorizar y sistematizar los datos cualitativos se empleó el Software ATLAS.ti versión 7.

4.6 Ética en la Investigación

El proyecto de investigación fue presentado y aprobado por el Comité de Ética de Investigaciones Clínicas de la Administración Deportiva de Cataluña, con el código de referencia 05/2029/CEICEGC (Anexo I).

Este proyecto fue diseñado siguiendo las directrices de la Declaración de Helsinki. Además, en concordancia con estudios previos (Alcaraz-Muñoz, 2021; Prat, 2017; Sáez de Ocáriz, 2011), esta investigación educativa también se rigió bajo las normas de conducta ética de protección de los seres humanos en la investigación, siguiendo los tres principios éticos básicos pactados en el Informe Belmont (1979): el principio de beneficencia, el principio de respeto a la dignidad humana y el principio de justicia.

Principio de beneficencia. Con el objetivo de no causar ningún daño (físico o moral) a los participantes del estudio, se tuvieron en cuenta las siguientes dimensiones: se garantizó a los participantes que su participación en el estudio no iba a causarles ningún daño, teniendo bajo control los riesgos existentes (el grado de riesgo nunca superó los posibles beneficios finales); la relación entre el investigador y el participante se basó únicamente con fines relacionados con la investigación; y por último, se pactó que los beneficios obtenidos en la investigación se harían públicos lo antes posible por medio de artículos científicos, comunicaciones en congresos o seminarios.

Principio de respeto a la dignidad humana. En relación a este principio, por un lado, se cumplió con el derecho de la autodeterminación, en el que los participantes pudieron decidir la voluntariedad de su participación en la investigación, así como la posibilidad de abandonar esta experiencia en cualquier momento. Tratándose de una investigación realizada en el contexto escolar de la ESO, esta fue una experiencia pedagógica que se incluyó en la programación didáctica de la asignatura de Educación Física y que, por lo tanto, fue de carácter obligatorio para todo el alumnado. Para ello, se siguieron dos pasos: presentación y aprobación del proyecto de investigación por parte de los Servicios Territoriales de Educación (SSTT) de las delegaciones de Lleida y las Terres de l'Ebre (provincia de Tarragona) y posteriormente por los directores de los IES participantes en el estudio. La aprobación del proyecto por parte de los SSTT y de los directores de los IES fue suficiente para realizar una experiencia en la que siempre se respetó el anonimato. No obstante, para asegurar el compromiso ético con los

estudiantes y sus familias, considerando que los participantes eran menores de edad, los investigadores elaboraron un documento de consentimiento informado que fue enviado a los adultos responsables del alumnado con el objetivo de informar y aprobar la voluntariedad de la participación en el estudio (Anexo II).

Por otro lado, se garantizó el derecho del conocimiento absoluto de la investigación. Aunque en algún momento se ocultó la utilización de algún instrumento para la recogida de datos (grabadora de voz y diario de campo), los participantes siempre sabían de su existencia y utilización. Esta acción se intentó realizar “encubierta” para evitar su efecto negativo en el comportamiento de los participantes y siempre se aseguraron los riesgos y se respetó la privacidad.

Principio de justicia. Se garantizó el derecho a un trato justo, equitativo, amable y sin prejuicios, sin discriminar a los participantes y respetando la privacidad. Toda la información de los participantes se mantuvo ante la más estricta confidencialidad mediante el anonimato.

RESULTADOS

Capítulo 5. Estudios realizados

Este capítulo recopila los cuatro artículos científicos derivados de esta investigación: (1) Educar la convivencia escolar a través de los juegos tradicionales de cooperación-oposición; (2) The transformation of conflicts into relational well-being in physical education: GIAM model; (3) From conflict to socio-emotional well-being. application of the GIAM model through traditional sporting games; (4) Conflict education in physical education from a gender perspective. The traditional game as a pedagogical tool. Relationships and emotions between adolescent girls and boys.

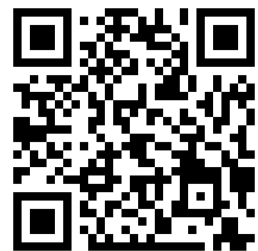
Artículo 1

Educación la Convivencia Escolar a Través de los Juegos Tradicionales de Cooperación-Oposición

Este estudio ha sido publicado en:

Rillo-Albert, A., Sáez de Ocáriz, U., Lavega-Burgués, P., Costes, A., & March-Llanes, J. (2020). Educación la convivencia escolar a través de juegos tradicionales de cooperación-oposición. *Revista de Psicología del Deporte*, 29(5), 45-53.

Puede consultar la versión original del artículo en:



Resumen

En la actualidad la educación de las relaciones interpersonales es uno de los principales retos, atendiendo la diversidad de alumnado. La teoría de metas de logro y la teoría de la autodeterminación ofrecen criterios para relacionar el clima motivacional con la convivencia escolar. El objetivo de este estudio fue examinar los efectos de una intervención educativa con juegos tradicionales de cooperación-oposición (JTCOP) con competición, mediante el aprendizaje cooperativo y la reflexión sobre el clima motivacional orientado hacia una mejora de la convivencia escolar. Participaron 287 ($M = 14.90$; $DT = 0.66$) estudiantes de tercero y cuarto curso de Educación Secundaria. Se realizó una experiencia de siete sesiones (una sesión introductoria y seis sesiones utilizando JTCOP). Al inicio y al final de la experiencia, el alumnado contestó el cuestionario del clima motivacional de los iguales en el deporte (PeerMCYSQ). Los resultados mostraron diferencias significativas entre fases, siendo superiores los valores de los chicos en los factores tarea, competición/habilidad y conflicto. Esta experiencia ofrece a los docentes evidencias para favorecer la educación de la convivencia escolar.

Palabras clave: convivencia escolar, cooperación-oposición, clima motivacional, aprendizaje cooperativo.

1. Introducción

Actualmente es habitual la presencia de una gran diversidad del alumnado en función de su procedencia cultural, étnica o nivel socioeconómico. Esta circunstancia comporta que la educación de las relaciones interpersonales y la transformación de los conflictos sean uno de los principales retos educativos (Márquez, Gutiérrez-Barroso y Gómez-Galdona, 2017; Sáez de Ocáriz, Lavega-Burgués, March-Llanes y Serna, 2018).

Por ello, la educación debería plantear programas de intervención dirigidos a aprender a convivir en comunidad, a adoptar actitudes sociales proactivas y a favorecer la igualdad entre todo el alumnado, a partir del diálogo y la responsabilidad (Badia, 2009).

Algunos estudios constatan que hoy en día la violencia, el rechazo o la exclusión, han ganado protagonismo en los centros educativos (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez y Álvarez, 2010; Ceballos et al., 2012; León, Gozalo y Polo, 2012). De ahí que no deba sorprender que se hayan activado investigaciones en torno a la transformación de los conflictos entre el alumnado (Sáez de Ocáriz et al., 2018).

Atendiendo a esta diversidad existente en las aulas, el profesorado tiene que trabajar en busca de la gestión de las relaciones interpersonales del alumnado, favoreciendo un clima escolar dirigido a la convivencia grupal. Por ello será un aspecto clave las intervenciones orientadas a favorecer un clima basado en el respeto, la empatía y el apoyo mutuo (Abós, Sevil, García-González, Aibar y Sanz, 2015; Gutiérrez, 2014; Penalva, Hernández y Guerrero, 2016).

Siguiendo con lo mencionado, el profesorado es el encargado de diseñar un escenario educativo hacia la consecución de logros, que propicie un clima positivo, dirigiendo el clima motivacional del alumnado hacia la mejora de la convivencia (Gutiérrez, 2014). El concepto de clima motivacional se refiere a aquel conjunto de señales presentes en el contexto creado por el educador/a que definen las claves del éxito y del fracaso (Ames, 1992).

Existen diferentes teorías cognitivo-sociales que intentan interpretar la motivación en el deporte. Entre éstas merecen una atención especial, la teoría de metas de logro (*Achievement Goal Theory* –AGT; Nicholls, 1989) y la teoría de la autodeterminación (*Self-Determination Theory* –SDT; Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan y Deci, 2017), por su contribución para explicar la orientación del clima motivacional de los participantes.

Según la AGT, al participar en actividades físicas o deportivas los participantes orientan sus intervenciones a mostrar habilidades y competencias hacia la consecución de logros. La percepción del éxito de cada persona será distinta en función de si su orientación va dirigida

hacia el clima tarea o el clima ego (González-Valero, Zurita-Ortega y Martínez-Martínez, 2017; Torregrosa et al., 2010).

Paralelamente la SDT identifica el origen de la motivación en diferentes contextos sociales según los actos realizados en una actividad, pudiendo dirigir esa motivación hacia aspectos internos o externos. Se habla de motivación intrínseca, cuando el alumnado busca el bienestar (placer y disfrute) a través de orientarse hacia la propia tarea. En cambio, la motivación extrínseca y la desmotivación hacen referencia a los niveles menos autodeterminados, en lugar de buscar un beneficio personal, el éxito se dirige a la consecución de metas externas como el reconocimiento social o evitar algún castigo (Abós et al., 2015; Méndez-Giménez, Fernández-Río, Cecchini y González, 2013; Moreno-Murcia et al., 2014).

Atendiendo a la SDT, será clave el estilo del docente en cuanto a la educación de las necesidades psicológicas básicas del alumnado, relacionadas con competencia, autonomía y relación con los demás (Fernández-Espínola y Almagro, 2019). Para ello se deberá educar la regulación de las conductas prosociales para favorecer relaciones positivas con el contexto social.

Para poder diferenciar estas orientaciones, es necesario identificar el significado de las acciones que desempeñan los jóvenes hacia el logro de los objetivos propuestos, teniendo en cuenta la orientación disposicional (predisposición personal) y el clima motivacional referente a la estructura del contexto (Cabello, Moyano y Tabernero, 2018; Chacón et al., 2018; Torregrosa et al., 2010).

Según el desenlace de dichas acciones, el clima motivacional puede ir orientado hacia la propia tarea cuando se busca la consecución de resultados positivos entre iguales, priorizando la cooperación, el progreso y el dominio de la tarea, dando importancia a las relaciones que se establecen entre compañeros/as; aspectos directamente relacionados con las directrices cooperativas y conductuales a nivel de grupo, repercutiendo positivamente en la convivencia (Almagro, Sáenz-López, González-Cutre y Moreno-Murcia, 2011; Gutiérrez, Ruiz y López, 2011; Harwood, Keegan, Smith y Raine, 2015; León et al., 2012; Moreno-Murcia et al., 2014; Sevil, Abarca-Sos, Julián, Murillo y García-González, 2016; Torregrosa et al., 2010).

Por el contrario, puede dirigirse hacia el ego cuando las acciones realizadas priorizan el reconocimiento social y la comparación por medio de la consecución de metas individuales. Se persigue ganar sin tener en cuenta el proceso, estimulando la comparación social con el resto del grupo, con el deseo de querer ser mejor que los demás. Situación que condiciona el progreso individual de todo el alumnado, favoreciendo la rivalidad y por consiguiente actuando

en contra de la mejora de la convivencia (Halvari, Skjesol y Bagoien, 2011; Harwood et al., 2015; Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2008; Moreno-Murcia et al., 2014; Torregrosa et al., 2010).

Diferentes estudios en el ámbito de la Educación Física (EF) han demostrado la relación existente entre la orientación al clima tarea de la AGT, con la motivación intrínseca de la SDT y la relación del clima de ego con la motivación extrínseca y la desmotivación (Abós et al., 2015; Gutiérrez, 2014; Moreno-Murcia, Zomeño, Marín, Ruiz y Cervelló, 2013).

En la misma línea de trabajo, es importante no entender el conflicto como una patología negativa, sino que se trata de un elemento inevitable en la vida, convirtiéndose en la base para la construcción del aprendizaje, siempre que sea tratado desde un enfoque constructivo hacia su transformación (Ceballos, Rodríguez, Correa y Rodríguez, 2016; Penalva et al., 2016; Sáez de Ocáriz et al., 2018).

La EF, al servirse de aprendizajes contextualizados en situaciones reales de relaciones motrices, es una disciplina clave para educar la convivencia escolar. Esta disciplina ofrece a los docentes un conjunto de recursos que les permite educar las relaciones interpersonales del alumnado. Para ello, entre las posibles estrategias para actuar ante posibles tensiones en las relaciones, se puede modificar la lógica interna de los juegos (Parlebas, 2001) o también tratar de favorecer el proceso reflexivo sobre las intervenciones realizadas (Sáez de Ocáriz, Lavega-Burgués y March, 2013).

Desde esta óptica, el profesorado de EF puede servirse de un amplio abanico de juegos deportivos tradicionales (JDT) que desencadenan diferentes tipos de relaciones motrices. La práctica de JDT aporta un conjunto de habilidades sociales, emocionales y de adquisición de valores tal y como indica el Plan de Acción de Kazán, (UNESCO, 2017), que conforman los JDT como un recurso válido para trabajar hacia la educación en valores (respeto, igualdad, ayuda mutua, diversidad y convivencia pacífica) (Lavega, Etxebeste, Sáez de Ocariz, Serna, y During, 2016). Cada JDT es portador de una lógica interna determinada que orienta a los jugadores/as a participar en determinados procesos de relaciones interpersonales mediante un pacto democrático (Parlebas, 2001).

Atendiendo a la clasificación propuesta por Parlebas (2001), considerando la interacción motriz y la presencia o ausencia de incertidumbre en el espacio, los juegos se pueden clasificar en ocho dominios de acción motriz (cuatro con ausencia y cuatro con presencia de incertidumbre en el espacio) según el tipo de relación motriz que exige la lógica interna que los precede: a) psicomotores (ausencia de interacción motriz); b) sociomotores: de cooperación (interacción entre los participantes para conseguir un objetivo común), de

oposición (los protagonistas rivalizan para conseguir el objetivo del juego) y de cooperación-oposición (un grupo de personas cooperan entre ellos y al mismo tiempo se oponen a los adversarios). En este estudio solo se consideraron aquellos dominios que se realizan en espacios estables o en espacios sin incertidumbre.

De estos grupos de relaciones motrices, los juegos de cooperación y oposición, son los que ofrecen mayor complejidad relacional y riqueza para educar el diálogo interpersonal, por ser los causantes de originar las relaciones interpersonales más intensas en el ámbito de la EF (Lavega-Burgués, 2018).

Uno de los recursos didácticos que puede aplicarse para favorecer los saberes fundamentales implícitos en los juegos es el aprendizaje cooperativo (AC). Esta metodología promueve una educación prosocial, para la mejora de las relaciones y la optimización de la convivencia en el contexto educativo. Según este enfoque, los miembros de un grupo-clase interactúan entre ellos, empleando el diálogo y la reflexión crítica como procedimiento educativo para mejorar el aprendizaje de cada persona y también del colectivo (Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2016; León et al., 2012).

Considerando lo expuesto hasta el momento, cualquier intervención que pretenda educar la convivencia sería interesante que considerará los objetivos y efectos que se pretenden conseguir (p.ej., transformar conflictos motores), el tipo de juegos a poner en práctica (p.ej., juegos de cooperación-oposición con competición), los recursos didácticos o metodología a emplear (p.ej., aprendizaje cooperativo), así como identificar la orientación del clima motivacional del alumnado (p.ej., hacia la tarea o el ego) (Moreno-Murcia et al., 2013; Torregrosa et al., 2010).

Atendiendo al marco teórico de referencia, esta investigación planteó el objetivo de estudiar los efectos de un programa de intervención pedagógica basado en juegos tradicionales de cooperación-oposición con competición, sobre el clima motivacional de tarea y ego hacia la optimización de la convivencia escolar.

2. Método

2.1 Participantes

En este estudio participaron un total de 287 alumnos/as (146 mujeres, 50.9%; 141 hombres, 49.1%) de edades comprendidas entre los 14 y 16 años ($M_{edad} = 14.90$, $DT = 0.66$), de tercero y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Todos los alumnos/as formaban parte de cuatro centros educativos públicos ubicados en las provincias de Lleida y

Tarragona. Entre sus características se destaca la diversidad cultural y étnica, así como su ubicación en zonas geográficas con un nivel socioeconómico medio. Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional.

Se recibió la aprobación del proyecto por parte del comité ético de investigación de la Universidad de Lleida.

2.2 Instrumentos

Se utilizó el cuestionario Clima Motivacional de los Iguales en el Deporte (Moreno et al., 2011), para evaluar el clima motivacional percibido entre los compañeros/as del juego, siendo este la validación en castellano del cuestionario *Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire* (PeerMCYSQ; Ntoumanis y Vazou, 2005). Siguiendo la versión original, el cuestionario está compuesto por un total de 21 ítems agrupados en cinco factores: mejora, apoyo a la relación y esfuerzo (dirigidos hacia el clima motivacional de implicación a la tarea), mientras que competición/habilidad intra-equipo y conflicto intra-equipo (dirigen su atención al clima motivacional de implicación al ego).

No obstante, el estudio de Moreno et al. (2011) en el que validaron el cuestionario para aplicarlo en España, se concluyó que el modelo que mejor se ajustaba para su evaluación, se componía por tres factores: clima tarea (1, 3, 5, 6, 10, 11, 13, 17, 18, 19, 21), p.ej., «...se ayudan unos a otros para mejorar», competición/habilidad intra-equipo (4, 8, 12, 14), p.ej., «...desean estar con los compañeros/as más hábiles» y conflicto intra-equipo (7, 9, 16, 20), p.ej., «...critican a sus compañeros/as cuando cometen errores». Todos los ítems están precedidos por el encabezamiento «En este equipo, la mayoría de jugadores/as...». La valoración de este cuestionario sigue una escala de Likert de siete puntos según el grado de acuerdo con la cuestión (1: *totalmente en desacuerdo* y 7: *totalmente de acuerdo*). Los participantes respondieron el cuestionario previamente al inicio de la experiencia y a la finalización de la misma.

2.3 Procedimiento

Se diseñó una unidad didáctica (UD), siguiendo las directrices del currículo de EF para la comunidad autónoma de Cataluña, regulado por el decreto 187/2015, 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la ESO.

Se presentó el proyecto de investigación a los centros educativos para valorar la experiencia y recibir la aprobación por parte de la directiva del centro y del departamento de EF. Los profesores/as de EF de los centros fueron los encargados de desarrollar la UD, por lo

que ellos decidieron en qué momento de su programación anual era mejor situar esta experiencia. Se realizó una evaluación subjetiva de la conducta en función de la implicación del alumnado en las sesiones y los contenidos realizados.

El programa de intervención se realizó en un contexto competitivo, en el que los participantes tenían como objetivo aprender a trabajar con sus compañeros/as para poder conseguir los logros propuestos utilizando diferentes estrategias: JTCOP, directrices conductuales basadas en el AC y la reflexión (como parte final del proceso).

La UD estaba compuesta por siete sesiones (ocupando un total de cuatro semanas de intervención en los centros educativos), en las que, partiendo de una primera sesión introductoria, se realizaron seis sesiones inmersas en un formato de competición hasta la sesión siete (competición final), utilizando la práctica de JTCOP (Tabla 1).

El juego del Marro se realizó tres veces durante la intervención debido a su complejidad relacional (sesión 2, sesión 4 y sesión 7), mientras que el resto de juegos solo se realizaron una única vez: Robar piedras (sesión 3), Cementerio o Balón prisionero (sesión 5) y Pasar el tesoro (sesión 6).

Tabla 1

Descripción de los JTCOP utilizados en la experiencia

Juego	Objetivo del juego	Descripción del juego
Marro	Intentar capturar el mayor número de adversarios antes de que termine el tiempo.	Dos equipos. Espacio: 20x40. La línea de fondo actúa como casa. En los laterales se sitúan las prisiones. En el inicio, un jugador debe salir de casa y gritar “Marro”, entonces todo jugador (adversario) que salga de casa después de él, gritando la misma palabra “Marro” lo puede capturar y así sucesivamente. Si el primer jugador vuelve a casa, está a salvo y puede volver a salir.
Robar piedras	Intentar robar el máximo número de piedras del campo contrario, siendo el equipo que más piedras tenga en su campo antes de la finalización del tiempo.	Dos equipos. Espacio: 20x40. La línea de fondo actúa como casa donde se ponen 20 objetos. Hay prisiones en los laterales. Cada equipo tiene dos defensas (sólo ellos pueden capturar adversarios) y cuatro atacantes (sólo ellos pueden ir a por las piedras).

Cementerio o Balón prisionero	Intentar tocar a todos los jugadores del equipo contrario dándoles con el balón, siempre que este caiga en el suelo después de tocar al adversario.	Dos equipos. Espacio rectangular. Las líneas de fondo son el cementerio. Cuando un jugador es tocado, este va al cementerio y tira el balón, si consigue tocar a un adversario, este vuelve al terreno de juego. Si un adversario consigue coger la bola en el aire, puede seguir tirando.
Pasar el tesoro	Encontrar la persona del equipo rival que lleve el tesoro, antes de que este llegue al final del campo y puntúe para su equipo.	Dos equipos. Espacio: 20x40. Partiendo del final de cada campo, los equipos avanzan. Un integrante del equipo atacante lleva un objeto, este tiene que llegar al final del campo contrario sin que le toque ningún adversario y siendo protegido por sus compañeros. Cada defensor puede tocar a un atacante, cuando esto pase, los dos quedan fuera del juego.

Cada grupo de alumnos/as se organizó en cuatro equipos estables durante el desarrollo de la experiencia, compitiendo entre ellos/as con el objetivo de puntuar en cada sesión según el resultado del juego y de la conducta grupal. Dicha conducta fue evaluada en cada equipo bajo las siguientes consideraciones: aceptan las normas establecidas; respetan al compañero/a independientemente de su nivel de juego; aceptan las erradas propias y las de los compañeros/as; respetan a los compañeros/as de equipo; respeto hacia el adversario/a; presentan conductas de exclusión o de desprecio a otros compañeros/as; nivel de integración en el grupo y sus conductas motrices facilitan la práctica sin interrupciones.

La importancia de buscar un equilibrio entre los dos métodos de puntuación, obligaba a los alumnos/as a no solo buscar el objetivo del juego, sino que también debían trabajar en equipo bajo las directrices conductuales del AC. Trabajar para conseguir el aprendizaje común, con el propósito de animar e incluir en lugar de despreciar o criticar, para así favorecer la motivación personal de cada miembro del equipo ante su objetivo en el juego, mejorando las relaciones interpersonales y reflexionando sobre las acciones a realizar por medio del diálogo. Para evaluar la conducta grupal se siguió una serie de indicadores a trabajar en el desarrollo de cada juego (Tabla 2).

Tabla 2

Relación de los JTCOP con los contenidos dirigidos a la mejora de la convivencia

Juego	Contenidos conductuales
Marro	Respetar las normas. Respeto hacia los compañeros/as (género, nivel, etnia, etc.). Evitar críticas negativas y reforzar comentarios positivos. Comunicación eficaz (diálogo y reflexión).

Robar	Evitar la violencia (verbal, física o mixta).
piedras	Respeto entre compañeros/as y adversarios/as.
Cementerio o	Autoestima y empatía.
Balón	Animar y valorar a los compañeros/as.
prisionero	Control de las emociones negativas.
Pasar el	Toma de decisiones responsables.
tesoro	Aceptar los errores propios y los de los demás. Compromiso y esfuerzo (trabajo hacia la paz).

Los juegos utilizados (Tabla 1) se dividieron en dos fases: a) pacto estratégico, en el que los equipos disponían de dos minutos para pactar una estrategia a seguir; b) durante el juego, en la que los equipos disponían de siete minutos para competir ante sus adversarios con el fin de conseguir el objetivo del juego.

Las sesiones se organizaron mediante un formato de practica-reflexión, a partir de la introducción de diferentes conceptos dirigidos a la mejora de la convivencia escolar (Tabla 2), como por ejemplo, la empatía, el respeto hacia los demás o la comunicación eficaz (León et al., 2012). Durante el desarrollo de este programa el investigador adoptó un rol de observador-participante. El docente intervenía cuando se presentaban situaciones conflictivas que requerían de su participación, siempre desde el diálogo y la reflexión. Se priorizaba la intervención del alumnado hacia la transformación pacífica de sus conflictos aplicando los saberes conductuales trabajados en la asignatura (Tabla 2).

Finalmente, en la parte reflexiva, el profesorado facilitaba el proceso conduciendo el diálogo intra-grupal para dar protagonismo al alumnado ante las diferentes situaciones disruptivas que se habían originado a través del juego, favoreciendo la optimización de la convivencia escolar.

2.4 Análisis de Datos

Una vez llevado a cabo el análisis descriptivo, se realizó un análisis de varianza a partir del modelo lineal general para medidas repetidas (ANOVA MR), siempre y cuando uno de los factores fuera intra-sujetos. Para realizar este análisis se empleó el Software IBM SPSS v24.

2.5 Variables del Estudio

Se ha estudiado la relación existente entre las siguientes variables:

- *Variables independientes:*

a) Factor intra-sujetos: fase (Pre vs. Post) de la intervención pedagógica realizada, teniendo en cuenta que un único grupo de sujetos ha cumplimentado los ítems que componen el cuestionario.

b) Factor inter-sujetos: género.

- *Variables dependientes*: clima tarea, competición-habilidad intra-equipo y conflicto intra-equipo.

3. Resultados

La Tabla 3 muestra los descriptivos de las variables del estudio según la fase y el género. Se observa un aumento de puntuaciones entre fases en el factor tarea (pre: $M = 47.45$; $DT = 12.28$; post: $M = 53.66$; $DT = 12.40$), por el contrario, se observa un descenso de puntuaciones entre fases en los factores competición/habilidad intra-equipo (pre: $M = 20.32$; $DT = 4.23$; post: $M = 19.57$; $DT = 4.44$) y conflicto intra-equipo (pre: $M = 16.30$; $DT = 5.83$; post: $M = 13.60$; $DT = 5.87$).

Tabla 3

Media y error estándar en función de la fase y del sexo de los factores analizados

Factor	Sexo	Fase	<i>M</i>	<i>EE</i>
Clima Tarea	Hombre	Pre	49.39	1.05
		Post	54.74	1.07
	Mujer	Pre	45.63	1.02
		Post	52.65	1.04
Competición/habilidad intra-equipo	Hombre	Pre	20.41	0.37
		Post	20.22	0.38
	Mujer	Pre	20.23	0.36
		Post	18.95	0.37
Conflicto intra-equipo	Hombre	Pre	16.25	0.51
		Post	13.70	0.51
	Mujer	Pre	16.34	0.49
		Post	13.51	0.49

En el factor clima tarea, los resultados señalan la existencia de diferencias significativas entre fases ($F_{(1, 274)} = 63.80$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.19$), siendo superiores en la segunda fase. También se observan diferencias significativas en relación al sexo ($F_{(1, 274)} = 5.41$, $p = 0.021$, $\eta^2 = 0.02$), siendo superiores los valores de los chicos. Por último, la interacción entre fase y sexo no es significativa ($F_{(1, 274)} = 1.16$, $p = 0.282$, $\eta^2 = 0.00$), los cambios entre fases se dan independientemente del sexo.

En el factor competición/habilidad intra-equipo, los resultados muestran un descenso significativo en la segunda fase ($F_{(1, 274)} = 5.16, p = 0.024, \eta^2 = 0.02$). En cuanto al factor sexo, no se observan diferencias significativas ($F_{(1, 274)} = 3.16, p = 0.076, \eta^2 = 0.01$), siendo ligeramente superiores los valores de los chicos (Tabla 3). La interacción entre fase y sexo no es significativa ($F_{(1, 274)} = 2.80, p = 0.095, \eta^2 = 0.01$).

En el factor conflicto intra-equipo, los resultados señalan un descenso significativo en la segunda fase ($F_{(1, 274)} = 50.09, p < 0.001, \eta^2 = 0.15$). En cuanto al factor sexo, no se observan diferencias significativas ($F_{(1, 274)} = 0.01, p = 0.931, \eta^2 = 0.00$). La interacción entre fase y sexo tampoco es significativa ($F_{(1, 274)} = 0.13, p = 0.721, \eta^2 = 0.00$).

4. Discusión

Esta investigación planteó el objetivo de estudiar los efectos de un programa de intervención pedagógica basado en JTCOP con competición, que empleó una metodología de AC, sobre el clima motivacional de tarea y ego hacia la optimización de la convivencia escolar.

Los resultados constatan una media superior del clima tarea en relación a los factores competición/habilidad intra-equipo y conflicto intra-equipo. Las orientaciones del alumnado durante las siete sesiones dirigieron su clima motivacional hacia la tarea; evidenciando la importancia vinculada al progreso personal, por medio del trabajo en equipo hacia la consecución de metas (Moreno-Murcia et al., 2014).

Por el contrario, en el factor competición/habilidad intra-equipo los resultados disminuyeron, siendo esta una evidencia favorable ante la mejora de las relaciones interpersonales del alumnado. La relación de este factor con el clima de ego persigue la comparación social, lo que podría originar efectos negativos entre el alumnado de acuerdo con el estudio de Halvari et al. (2011) y Moreno-Murcia et al. (2014).

Se observó que los conflictos (conflicto intra-equipo) también disminuyeron, hallazgo muy interesante dada la lógica de los juegos basada en duelos de equipos, donde se podían propiciar tensiones de relaciones interpersonales. Este hecho fue tratado durante la experiencia por medio de un proceso reflexivo, entendiendo la importancia de hacer partícipe al alumnado de una reflexión final, de una toma de consciencia y de una crítica transformadora (Ceballos et al., 2012; Lavega-Burgués, 2018; Sáez de Ocáriz et al., 2013).

Las orientaciones del clima motivacional de los chicos en cada uno de los factores, siempre mostraron valores superiores a los de las chicas. Este hecho se debe a la práctica de JTCOP con competición, coincidiendo con los estudios de Moreno et al. (2008) donde se

vincula la participación del género masculino con los duelos de equipo en contexto competitivo.

El planteamiento didáctico seguido en esta intervención favorece la mejora de la convivencia, evidenciando la importancia del papel del profesorado, en su formación y en la capacidad de crear contextos transformadores (Sáez de Ocáriz, Lavega-Burgués, et al., 2013). Tal y como muestran otras investigaciones como las de Gutiérrez et al. (2011), el profesorado de EF se encuentra ante un reto, ya que sus decisiones pueden conducir al alumnado hacia la tarea, centrándose en el progreso o hacia el ego, comparación al resto con el posible origen de conflictos.

En esta investigación, como afirma Méndez-Giménez et al. (2013), se buscó un equilibrio entre los dos factores (tarea/ego) mediante la práctica de JTCOP con competición; provocando un clima motivacional favorable, cubriendo las necesidades individuales de todos los participantes y favoreciendo resultados positivos hacia la optimización de la convivencia escolar. A diferencia de otros estudios donde se focalizaba la tarea (Almagro et al., 2011; Sevil, Abarca-Sos, et al., 2016).

Este equilibrio hace que los participantes trabajen en diferentes contenidos relacionados con las directrices conductuales basadas en el AC, como la valoración y aceptación dentro el grupo, aprender a trabajar en equipo, la escucha activa de todas las opiniones y el refuerzo de los errores con el objetivo de mejorar en conjunto para conseguir las metas comunes (León et al., 2012).

En definitiva, esta investigación permite subrayar las conclusiones, concretadas en cinco puntos:

Los JTCOP con un marcador final (competición) ponen a prueba al alumnado en el clima grupal de convivencia. La lógica interna de estos juegos funciona como un laboratorio de relaciones interpersonales en el que dos equipos compiten por la victoria.

Esta lógica interna de los JTCOP plantea un dilema social, los jugadores/as deben elegir entre orientar sus relaciones interpersonales hacia la tarea (disfrute del propio juego y de la interacción motriz con compañeros/as y adversarios/as) o hacia el ego (orientado fundamentalmente hacia la obtención de la victoria). Este dilema en las relaciones con los demás origina tensiones y a menudo conflictos motores que deben transformarse de manera positiva.

El modelo de intervención pedagógica basado en el AC ha desencadenado efectos positivos para la mejora de la convivencia del alumnado y de su clima motivacional. Se ha

conseguido disminuir los conflictos interpersonales y al mismo tiempo reducir las respuestas orientadas hacia el ego y aumentar el clima tarea.

El AC unido a la reflexión en acción motriz (sobre su propia intervención) permite que el alumnado sea más consciente del proceso de intercambio de relaciones que protagoniza en el juego y también de sus progresos.

El uso de los JDT unido a un modelo de intervención pedagógica adecuado constituyen una herramienta fundamental para el profesorado de EF para transformar los conflictos, el clima del grupo y educar la convivencia escolar.

Futuras Líneas de Investigación

Los hallazgos obtenidos en este estudio, sugieren volver a repetir esta experiencia con el mismo alumnado al cabo de un curso académico para comprobar la sostenibilidad de esta experiencia educativa. También será de interés profundizar en el análisis de los resultados desde la perspectiva de género.

Artículo 2

The Transformation of Conflicts into Relational Well-Being in Physical Education: GIAM Model

Este estudio ha sido publicado en:

Rillo-Albert, A., Lavega-Burgués, P., Prat, Q., Costes, A., Muñoz-Arroyave, V., & Sáez de Ocáriz, U. (2021). The Transformation of Conflicts into Relational Well-Being in Physical Education: GIAM Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1071. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031071>

Puede consultar la versión original del artículo en el Anexo III.



Abstract

To educate the relational well-being in order to learn to live together in society is one of the main needs of modern physical education (PE). Teachers are in need of pedagogical models to instruct peaceful coexistence and transform possible conflicts into PE. The goal of this study was to determine the effect of a pedagogical model (GIAM model) designed for conflict transformation on the relational well-being of students in obligatory secondary school (ESO in Spain). This study was an empirical research (associative strategy, comparative study using mixed methods). A number of 287 valid students ($M = 14.90$; $SD = 0.66$) participated in this study from four different secondary schools (SSs): third ESO (SS₁ ($n = 75$); SS₃ ($n = 45$); SS₄ ($n = 86$)) and fourth ESO (SS₂ ($n = 81$)). A sequence of seven learning sessions was conducted, the intervention of the teachers on the GIAM model and the student's motivational climate perception caused by this learning sequence was analyzed. The teachers who best adapted their intervention to the GIAM model obtained greater significant changes ($p < 0.005$) in favor of the relational well-being of their students. This research provides scientific evidence and intervention strategies for students to learn how to transform the conflicts, adopting a collaborating style based on reflection-for, -in- and on-motor action.

Keywords: motor praxeology; coexistence; pedagogical model; traditional sporting games; education of motor conducts.

1. Introduction

Different international reports on education indicate the importance of school coexistence to create high-quality learning experiences based on democratic coexistence (UNESCO, 2019).

In this context, schools operate as small communities, formed by students with increasingly more diverse characteristics, and as a result of the continuous social changes (Moyano et al., 2019). In obligatory secondary school (ESO in Spain), students face the fact that they must learn to be in contact with their peers, being immersed themselves in maturing and building individual and group identity (Trigueros et al., 2020). For this reason, at this stage of education one of the main educational challenges is learning to live together proactively (Granero-Gallegos, Gómez-López, et al., 2020).

Interpersonal relationships with other educational agents (e.g., school: students, teachers; family: parents; etc.) often result in tensions that lead to conflicts. A lack of managing them constructively could affect their relational well-being and the positive climate of the class group. Depending on the seriousness of the conflicts, very negative consequences can arise within and outside the school context (Granero-Gallegos, Baños, et al., 2020; Müller et al., 2018). Very negative consequences could arise inside and outside the school context, depending on the seriousness of the conflicts.

However, a conflict should not always be seen exclusively as a negative experience (Molina, 2005), as they also represent opportunities to learn how to transform interpersonal tensions and lead them to relational well-being (Álvarez-García et al., 2013; Bonilla et al., 2020; Filella et al., 2018; Govorova et al., 2020; Martín et al., 2003). Learning to interact involves making respectful decisions with others (relational intelligence) and knowing how to enjoy meeting others (socio-emotional intelligence). All these factors can have a positive impact on students' everyday life and on their future working and social life (Bonilla et al., 2020).

1.1. Relational Well-Being and Motivational Climate

Generating learning contexts, associated with student's positive motivational climate, is one of the key aspects for the improvement of interpersonal relationship and relational well-being (Jaakkola et al., 2017; Morgan, 2017).

According to the achievement goal theory (AGT), the motivational climate is the set of signs that indicate satisfaction or frustration of the participants in a certain context of intervention according to whether or not their basic psychological needs are met: autonomy,

competence, and relatedness (Ames, 1995; González-Cutre, 2017; Nicholls, 1989; Ramirez-Granizo et al., 2020).

This theory holds that the motivational climate may have two orientations: (a) towards the task, when progress, equality, relationship, and cooperation between partners are important aspects in goal achieving, and (b) towards the ego, when the achievement of goals becomes the main goal, where social comparison may generate environments of rivalry (Ramirez-Granizo et al., 2020; Weeldenburg et al., 2020).

In a complementary way, the self-determination theory (SDT) explains that motivation comes from the actions carried out in the different activities proposed. Emphasizing different types of motivations: (a) intrinsic motivation, where the internal aspects of the activity are related to well-being and progress in task-oriented skills with processes of pleasure and participation; (b) the extrinsic motivation, derived from external aspects, which prioritizes social recognition; and (c) demotivation, resulting from a lack of intrinsic and extrinsic motivation (Deci & Ryan, 2000; Gråstén et al., 2012; Moreno & Martínez, 2006; Ryan & Deci, 2017).

In this sense, as both theories confirm (AGT and SDT), relational well-being shall be benefited if the orientation to task-climate prevails over the orientation to ego-climate, where conflicting situations may arise by putting individual goals before team ones (Braithwaite et al., 2011; Gråstén et al., 2012; Ramirez-Granizo et al., 2020; Weeldenburg et al., 2020).

1.2. Relational Well-Being and Education of Motor Conducts

Physical education (PE) is a subject that offers an ideal scenario to teach interpersonal relationships using procedural learning.

The PE teacher has a complete set of motor situations, either with games, sports, or other activities. Each motor situation tests the students who will try to overcome it, keeping motor and relational perspectives in mind as other classmates join them frequently.

The theory of motor action or motor praxeology (Parlebas, 2001) explains that any game has an internal logic (IL) or identity card that tests students on solving problems associated with a unique way of interacting with others (e.g., cooperative relationships with allies, opposition relationships with rival, etc.); interacting with physical space (e.g., zone occupation); interacting with time (e.g., perform according to a specific moment in the game, for example, the scoreboard), and interacting with equipment (e.g., how to use the ball in basketball). Each set has permanent structural features also named an IL, regardless of the participants' qualities.

However, each student reacts differently confronting the same experience. To understand the meaning and significance of students' motor responses to any motor situation, it is necessary to change the classical visions that only consider the motor execution and the performance of motor actions. To this end, the science of motor action provides the concept of motor conduct (MC). This concept departs from the traditional use of other terms such as the movement, skills, or abilities focused primarily upon the decontextualized motor execution of the motor task (Parlebas, 2001). The MC implies that the motor execution performed by the student, (external observation or motor behavior) and the internal meaning that has this intervention (internal observation) are seen in a unitary way. To this end, it is necessary to understand that any motor action in a game (e.g., Ricard pass the ball to Irene in a basketball game) involves an organic execution (a pass made with a certain strength, speed or precision). However, at the same time, the pass implies a decision-making (cognitive dimension) having decided to pass instead of shooting; the pass also has a social significance (relational dimension), having passed the ball to Irene and not to Ashley; the same pass also includes an affective meaning (emotional dimension) of joyfully showing the outcome of that action. Thus, any student who takes part in a game is the leading role of unique motor actions, that is to say, meaningful MCs which bear witness to how the educator takes part in each motor situation (Lagardera & Lavega, 2003). This is a profound experience in which all dimensions of the person are activated in an interlocking way (Bailey, 2006).

Depending on the pursued or expected educational effects (Parlebas, 2001), PE teacher interprets the students' MCs when they try to adapt to the IL of the game in which they participate. The teacher needs to identify the different groups of MCs according to these pedagogical effects. In a program that aims to educate the relational well-being (interpersonal relationships), MCs can be classified into three groups depending on whether or not they adjust to the game's IL (Lavega, Planas, et al., 2014): (a) adjusted motor conduct (AMC), related to responses that meet the relational requirement of the IL (e.g., pass the ball effectively to a partner; to oppose an opponent with respect when she/he tries to beat us with the ball, etc.); (b) misadjusted motor conduct (MMC), associated with responses that differ from the relational requirements established by the IL (e.g., to pass the ball too hard intentionally to prevent a teammate from receiving it correctly, etc.), and (c) perverse motor conduct (PMC), referred to responses that are not allowed by the rules of the game (e.g., touching the ball with your feet in basketball; push an opponent, etc.).

Different types of verbal conducts (VCs) can also be identified in team games when players agree on team strategy (VCAS). These conducts before the game can also be adjusted,

misadjusted, or perverse depending on whether they favor or disfavor that group agreement (Lagardera & Lavega, 2003; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2014).

When a student's MCs are not directed towards relational well-being with other players (VCs or MCs misadjusted or perverse) generate tension in interpersonal relationships and cause negative emotions. If this tension is not managed constructively, it can trigger conflicts (Filella et al., 2018).

To intervene in conflict transformation, it must be characterized and understood as an interactive process. In this study, we use the concept of motor conflict (Sáez de Ocáriz & Lavega, 2014). From this point of view, any conflict is made up of two parts: the origin that arises from an «action» originated from a conduct VCAS, MMC, and PMC (misadjusted or perverse) which leads to a «reaction» (response) from the other party, with verbal aggression (e.g., insult), physical aggression (e.g., push), or a combination (both verbal and physical) (Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués, 2020).

Once a conflict is identified, the next step is to know the intensity of the relational tension. Based on the criteria described, the teacher can use the conflict index (ICf). The ICf is the sum of the intensity level of the generating agent (1-VCAS; 2-MMC; 3-PMC) and the intensity of the conflicting response to the previous stimulus (1-Verbal Aggression; 2-Physical Aggression; 3-Mixed Aggression). The least intense conflicts have a rating of 2 and the most intense 6 (Sáez de Ocáriz & Lavega, 2013).

Once the parties of the conflict and the level of intensity have been identified, the time comes for the teacher to act. The PE conceived as education of MCs means to transform conflicting conducts (verbal and/or misadjusted or perverse motor conducts) into VCs and MCs adjusted (Sáez de Ocáriz & Lavega, 2013). Two main areas of action for teachers have been identified (Parlebas, 2001; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2014; Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués, 2020):

- a) Intervention on the game (IL), for example, changing the rules (e.g., resizing the playing field, modifying the number of players, changing the way to win a point, etc.). These teacher's actions mainly influence the beginning of the conflict regarding the conditions of the game.
- b) Intervention on the attitude of the protagonists towards the conflict, encouraging self-management and constructive reflection. These active interventions performed by the teacher mainly affect the reaction to conflicting conduct. In this section, it is necessary to understand how the subjects have dealt with the conflict, that is to say, the attitude

adopted. Among the different theoretical approaches, as an example, we mention the contribution of the Dual Concern Model (Blake & Mouton, 1964) and later interpretations (Thomas, 1976; Wilmot & Hocker, 2010). This model classifies five styles or attitude modes in conflict management, depending on whether the emotional orientation is directed towards assertiveness (to satisfy one's concerns) and/or the cooperativeness (meeting the concerns of others). Table 1 shows five attitudes in terms of ways of dealing with conflict, the importance of both dimensions and winning the game (Thomas et al., 2008; Turnuklu et al., 2010).

Table 1

Styles or attitude modes of conflict management associated with winning the game

Ways of Dealing with Conflict	Importance of Dimensions	Winning in the Game
Collaborating	High assertiveness—High cooperativeness	Win–Win
Competing	High assertiveness—Low cooperativeness	Win–Lose
Accommodating	Low assertiveness—High cooperativeness	Lose–Win
Avoiding	Low assertiveness—Low cooperativeness	Lose–Lose
Compromising	Medium assertiveness—Medium cooperativeness	Negotiation

Note. Adapted from Thomas et al. (2008).

The challenge for the teacher is to educate interpersonal relationships, transforming relational tensions into a style or attitude mode towards win–win conflict (in this conflict context, referred as collaborating) (Johnson et al., 1994; Turnuklu et al., 2010). Both sides of the conflict should find a way to move towards positive attitudes of self-esteem, empathy, active listening, or consensual decision-making (Bonilla et al., 2020; Lederach, 2005; Mahvar et al., 2018). From this perspective, the adoption of the Attitudinal Styles in PE (Pérez, 2016; Pérez-Pueyo et al., 2020) can be of great interest in transforming conflicts.

This style is close to approaches in which there is a high level of participation, especially in the form of student cooperation (Pérez, 2016). This approach should be integrated into any pedagogical model for conflict education. The Attitudinal Style in PE integrates: (a) the selection of the most appropriate activities according to the set goals; (b) the sequential organization of the students' intervention, accompanied by a reflective process into attitudes towards the conflict; and (c) the final assembly or intervention in which the students can be encouraged to cooperate towards a common goal, valuing their contribution and respect for others. All this will contribute to the improvement of self-esteem (subjective well-being) and

coexistence (relational well-being) (Álvarez-García et al., 2013; Mahvar et al., 2018; Pérez-Pueyo et al., 2020).

The transformation of attitude as well as supporting the subjective and relational well-being of the students it also implies an affective transformation, as we move from states of socio-emotional discomfort (negative emotions) to states of socio-emotional well-being (positive emotions) (Filella et al., 2018; Lavega-Burgués, Lagardera, et al., 2020).

It is essential that the student discovers the meaning of the activities, understands the goals to be achieved and the interest for her/his training. In addition, she/he must recognize how her/his intervention has gone both in the adaptation to the rules of the game, and how she/he interacted with other participants. Some studies performed using this approach methodology confirmed that positive transformation of conflicts is possible with students of different age (Sáez de Ocáriz, Lavega Burgués, et al., 2013; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2013; Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués, 2020).

In the event of conflicts, it is convenient to identify the circumstances in which they have arisen and to recognize the style or attitude mode adopted. Thus, little by little, progress can be made in adopting commitments for future interventions (Colomer et al., 2020; Davidson & Wood, 2004; Gómez & Prat, 2009; Lavega et al., 2018).

The aim is to encourage students in meaningful learning, hence, building awareness among individual and collective reflection will be a key teaching strategy in this training process.

The reflection as a cognitive and affective process or activity that (1) requires active engagement on the part of the individual; (2) is triggered by an unusual or perplexing situation or experience; (3) involves examining one's responses, beliefs, and premises in light of the situation at hand; and (4) results in the integration of the new understanding into one's experience (Rogers, 2001, p. 41).

This reflection process can be promoted through different moments or circumstances of the session: (a) reflection-for-action, to favor the positive group agreement on some team strategy before starting a game or to reduce problems related to the game; (b) reflection-in-action, at the time of identifying a conflict; (c) reflection-on-action, in the aftermath of the conflict, in the same session or at the beginning of the next session (Cowan & Peacock, 2017; Johnston & Fells, 2017; Lavega et al., 2018; Schön, 2017; Tsangaridou, 2005; Zhu, 2011).

With all this, the transformation of meaningful interpersonal relationships will allow the student to direct her/his attention to the task and the group, rather than towards selfish interests. Thus, the intrinsic motivation of the students will be promoted, that is to say, the

motivational orientation towards the task-climate (Hortigüela Alcalá et al., 2019; Pérez, 2016; Ramirez-Granizo et al., 2020).

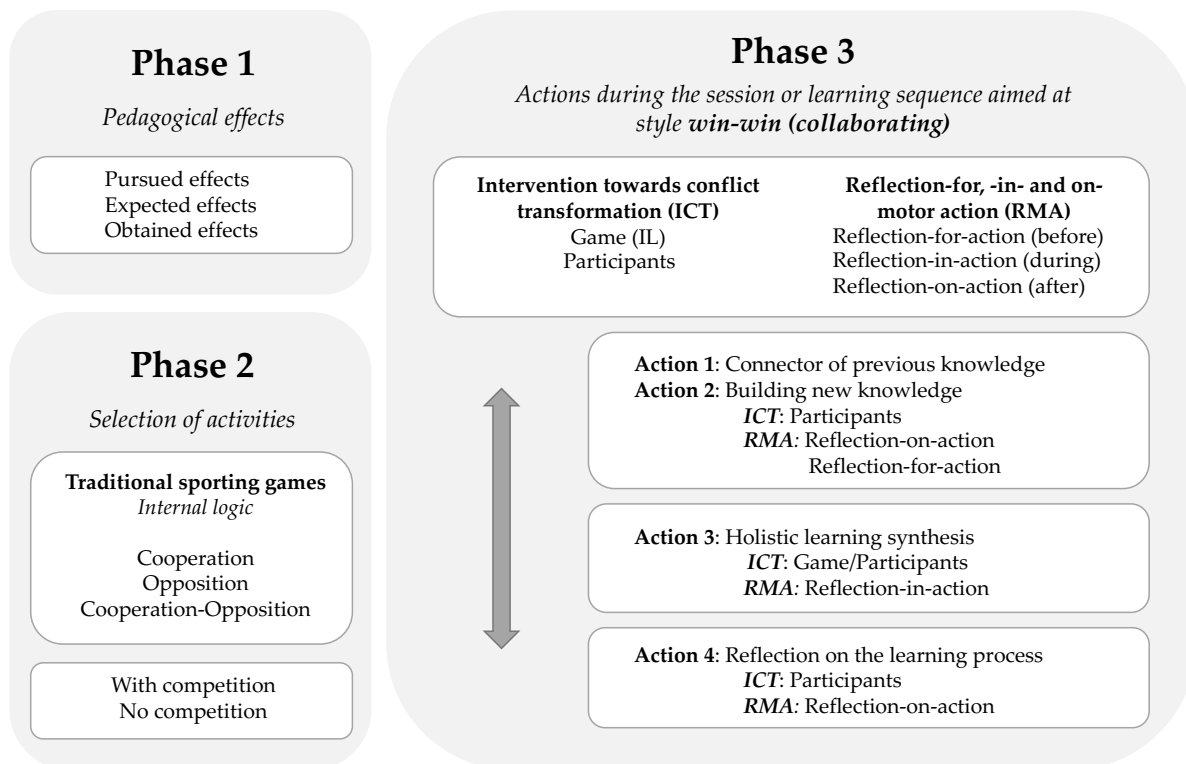
1.3. GIAM Model: Transforming Conflictive Motor Conducts through Physical Education

Based on the previous theoretical considerations, this article describes the GIAM pedagogical model which consists of different phases and actions to intervene in a PE session or learning sequence (unit made up of several sessions), in order to transform conflicts in a positive way.

This is a pedagogical model (Kirk, 2013) as it identifies the learning outcomes to be achieved (to transform conflicts) and teaching strategies (based on reflection-for, -in- and on-motor action, constructive and cooperative dialogue, modification of game situations, etc.). The GIAM model could be used in any PE program and also in sports initiation.

The GIAM model phases are described below. This model is structured around a series of preparatory actions (phase 1 and 2) and a series of actions to be carried out during the session or learning sequence (phase 3).

The teacher uses the initial phases to determine the pedagogical effects of one's learning sequence. According to these effects the teacher should select the activities that allow to test the students (appropriate IL). During the games, the teacher has a series of didactic strategies aimed at conflict transformation, to intervene in the game or in the attitude of the participants through reflection-for, -in- and on-motor action based on constructive and cooperative dialogue (Figure 1).

Figure 1*Diagram of the GIAM model*

1.3.1. Phase 1: Pedagogical Effects

Before starting to design an educational intervention or project is necessarily required to establish the pursued or expected pedagogical effects (educational competencies to be accredited by the student (Comas et al., 2016)). This first step will allow making an objective comparison between the pursued effects and the effects obtained (learning outcome achieved after the pedagogical intervention) (Parlebas, 2001).

MCs education involves recognizing that students' learning must consider their strictly motor involvement (e.g., the technical ability to pass or receive a ball) but without forgetting about the organic involvement (energy management), cognitive (decision-making), social (relationship with others), and emotional (use and management of emotions). In the case of education for relational well-being and conflict, the focus is on the pursued or expected effects in the socio-emotional field.

The expected effects should show whether the pupils have improved their motor skills after their intervention in the games through MCs. Being competent when taking part in a game means to have integrated different knowledge in a unitary way: (a) the student should know how to interpret the IL of the game in which she/he is going to intervene, figuring out the main

social problems to be solved, linked to the relationship with the other participants (allies and/or rivals), material, space, and time (learning to know and cognitive orientation); (b) all that declarative knowledge, must be put into action in any game situation, accepting the rules of the game and making respectful interpersonal relationships that favor a positive climate of relational well-being (learning to live together and the relational dimension). In addition, (c) this procedural learning, will also be associated with the regulation of negative emotions in situations of tense relationships or conflicts with others and the desire to improve (learning to be and emotional orientation) (Lavega-Burgués, 2018) (Figure 1).

1.3.2. Phase 2: Activity Selection

PE has a wide range of resources (games, sports, expressive activities, etc.). Among this broad range of activities, traditional sporting games (TSG) deserve special attention (Parlebas, 2020). These are games with original rules, linked to local tradition or culture. They trigger a great diversity of motor relationships (Lavega-Burgués, Luchoro-Parrilla, et al., 2020; Lavega-Burgués & Navarro-Adelantado, 2019; Pic, Lavega-Burgués, & March-Llanes, 2019). According to the theory of motor action or motor praxeology (Parlebas, 2001), depending on the type of motor relationship, four domains of motor action can be distinguished: (a) psychomotor games, absence of motor interaction (e.g., jumping rope); and (b) sociomotor games, presence of motor interaction between participants, classified in: (a) cooperative games, where two or more participants interact constructively towards a common goal (e.g., construction of a human tower); (b) opposition games, where several participants oppose each other as to the achievement of the goal (e.g., fighting games, chasing “it” games); and (c) cooperation-opposition games, where a team of participants work together while opposing another team (opposing team) to reach the goals (e.g., dodgeball).

In parallel, these four families of games can be played with the presence or absence of competition (final score). As there is a scoreboard, at the end of the game, winners and losers are distinguished and this brings extra pressure. When there is no score, games do not have a clear ending and do not compare player results (e.g., dancing games, chasing games changing rivals, games changing teams during the game, etc.).

There is scientific evidence that games with different characteristics (a type of motor interaction or competition) trigger unequal effects on students (Duran et al., 2015; Lavega, Alonso, et al., 2014; Lavega-Burgués, Lagardera, et al., 2020). For this reason, there must be a clear correspondence between the expected effects and the type of games or activities to be selected.

If an educational project aims to educate interpersonal relationships, sociomotor games (collective) are the most appropriate, as their IL requires them to enter into a relationship with others. Among these activities, games with opponents and competition are those that can cause misadjusted or perverse MCs associated with tensions (negative emotions) in interactions with others (Lavega-Burgués, 2018). These conducts must be transformed as they differ from what is established to be the good adaptation to the IL of these activities (Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués, 2020). When using games with competition, the teacher should seek a balance between award the team for winning the game or award a team/or an individual for cooperating in the game despite the final score. This is why it is important to bear in mind the type of game to be chosen according to the desired effects and the educational context of the intervention (Figure 1).

1.3.3. Phase 3: Actions during the Session or Learning Sequence

Once a PE session has begun, the teacher must follow the teaching strategies that he or she considers most appropriate to achieve the intended goals. In this model, it is important to encourage students' awareness of their own MCs. The use of reflection-for, -in- and on-motor action will make it easier for each student to contextualize their interventions, in this case, concerning the motor interaction with the other participants and how possible interpersonal conflicts have been intervened (Colomer et al., 2020; Gómez & Prat, 2009; Lavega et al., 2018; Pérez, 2016).

Based on these considerations, the GIAM model proposes a series of actions aimed at one or more sessions (learning sequence) that the teacher can use during the development of her/his programming unit. These actions are based on the proposal of (Hernández-Pizarro & Caballero, 2009):

(a) **Action 1.** *Connector of previous knowledge.* Moment of initial dialogue recalled, intending to intertwine previous knowledge with new learning. The teacher talks and reflects on what has happened in previous sessions, in this case, on the conflicting MCs; also asks and directs the different alternatives proposed by the students on how to intervene (reflection-on-action). This action does not need to be introduced in each session, it will depend on the conflicts observed in the previous session and how the learning sequence is progressing.

(b) **Action 2.** *Building new knowledge.* The teacher acts in the relationships between the class group and explains the activity (the rules of the game to be carried out). As for the relationships of the group after explaining the goals of the session (Parlebas, 2001; Redelius

et al., 2015), the teacher identifies the key elements, linking relational well-being with conflict transformation and expectations of respectful intervention during the game. Reflections arise around concepts such as empathy, respect, dialogue, effective communication, or effort, among others (Bonilla et al., 2020; Johnson et al., 1994; Lederach, 2005; Pérez, 2016; Prat et al., 2019; Turnuklu et al., 2010). The intervention part in the class group does not need to be done in each session as it can be incorporated at any time of the learning sequence.

In both Action 1 and Action 2, the teacher can choose to create a space for strategic agreement, when collective games are used, between members of the same team. The reflection is aimed at preparing collective participation and considering the knowledge of relational well-being that should be respected considering previous experiences (reflection-for-action). This action favors the integration of new knowledge into the problem to be solved (Perrenoud, 2012).

(c) **Action 3. *Holistic learning synthesis.*** The teacher tries to favor the development of the game, supervises the intervention of the players or teams and intervenes when in doubt about the rules of the game. She/he identifies adjusted motor and/or verbal conducts and misadjusted or perverse conducts that may generate or have originated some conflict. In the case of the presence of conflicts, she/he identifies its parts (action and reaction) and calibrates the magnitude of interpersonal tension (ICf). The teacher uses the didactic strategy of intervening in the game (modifying the rules to improve practice conditions and thus avoid the reproduction of new conflicts). When the teacher is forced to intervene in the protagonists of the conflict, he or she has different alternatives for them to make them reflect on their actions (reflection-in-action) (Capllonch et al., 2018; Galtung, 2003; Johnson & Johnson, 2004; Martín et al., 2003; Molina, 2005; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2014; Stevahn, 2004; Vinyamata, 2003b). Such action can become a key part of her/his educational process by acting directly on conflict transformation to improve the relational well-being of the class group. The proposals are as follows:

- I. Momentary dialogue and “play on”. To separate the parties involved in the conflict with the intention that they find a solution to the problem encouraging reflection based on cooperative dialogue. It will not be necessary to take them away from the development of the game, being a minimal and momentary intervention.
- II. Dialogue with momentary leave of the game. When the protagonists of the conflict cannot reach a rapid and consensual solution, it is convenient to temporarily remove them from the game. It is important to create a space for reflection based on cooperative

dialogue without interrupting the progress of the task and altering the correct development of the class group. If the parties involved manage to find a solution to the problem, they will be able to return to practice.

- III. Expulsion from the game. If a high-intensity conflict arises, the option of expulsion from the activity is chosen based on inappropriate behavior and against the requirements of the IL of the game. The members of the conflict are not withdrawn from the session by imposing a sanction (Bonilla et al., 2020), are only invited to abandon the task development, but remaining in the class. In the last part of the session, the teacher will use the reflection process based on cooperative dialogue (reflection-on-action) to re-engage students who have been withdrawn from the activity. The conflict situation with the parties involved in the conflict (internal parties) and the rest of the group (external parties) will be presented. The purpose of this action is to find a joint solution to the problem to be solved and to guarantee a quality learning process.

Accepting a respectful relationship with others means accepting the rules of the game. When this does not happen there is evidence to show that discomfort is generated in the participants due to the perception of the existence of a social injustice (Sáez de Ocáriz, Lavega Burgués, et al., 2013). In this process, the teacher takes on the role of learning facilitator, mediator, and guide (Bonilla et al., 2020; Johnson et al., 1994; Mahvar et al., 2018; Pérez, 2016). The aim is to encourage interpersonal dialogue among students in the search for alternatives to conflict. If the situation allows it, intervention on students in the first phases of the conflict will be avoided, favoring a space for reflection based on cooperative dialogue towards self-management and transformation of conflict situations (Caballero, 2010; Johnson & Johnson, 2004; Lavega et al., 2018; Mahvar et al., 2018). Preventing students from developing a dependence on a third party to resolve future conflicts (Sáez de Ocáriz, Lavega Burgués, et al., 2013). Becoming aware of and reflecting on one's own MCs will help promote meaningful learning (Beni et al., 2017; Chróinín et al., 2018).

(d) **Action 4.** *Reflection on the learning process.* Reflective process based on a cooperative post-intervention dialogue (reflection-on-action). The teacher offers the students a reflective space of quality (Jung, 2012; Standal & Moe, 2013), emphasizing examples of adjusted individual and team MCs (that promote relational well-being) and samples of conflicting conducts that harm the climate of the class group. She/he encourages reflection on styles or attitude modes (competition, cooperation, evasion, submission and commitment) that

she/he has observed facing possible conflicts. All this will contribute to the awareness of acquired learning; the one to be solved in real life (Perrenoud, 2012) (Figure 1).

After explaining the phases and actions of the GIAM model, this research aimed to determine the effect of the GIAM model on the relational well-being of third and fourth year ESO students in four secondary schools in Catalonia (Spain). The study hypothesized that the adjusted use of the GIAM model by PE teachers favors the improvement of their students' relational well-being.

2. Method

2.1. Design

The study was an empirical research using an associative strategy to explore the relationship among variable, through a comparative study (exploration of four groups) (Ato et al., 2013). The study was the result of a mixed-methods design (Anguera et al., 2014; Camerino et al., 2012; Creswell, 2014), of triangulation of qualitative and quantitative data of the different instruments used. We performed the research in natural conditions with a phenomenological–interpretative perspective (González-Montegudo, 2001).

2.2. Participants

A total of 319 students ($M = 14.89$; $SD = 0.65$; $n_{SS1} = 82$, $n_{SS2} = 91$, $n_{SS3} = 46$, $n_{SS4} = 100$) from 3rd and 4th year of obligatory secondary school (ESO) participated in this study, 166 girls (52%) and 153 boys (48%). Nevertheless, a total of 32 students (10% of the sample) did not report data at both pre- and post-intervention and therefore were not included in subsequent analyses. Thus, all the analyses were conducted with a total sample of 287 valid students ($M = 14.90$; $SD = 0.66$). Specifically, an intentional non-probability sampling was carried out to choose secondary schools (SSs) which characteristics offered the presence of a diverse student body in the classrooms. Four SSs were selected in the provinces of Lleida and Tarragona (Spain) (Table 2). The project was approved by the University of Lleida's research ethics committee (UdL) (certificate with reference number 05/2019/CEICEGC). Furthermore, this project was presented and accepted by the territorial services of the Generalitat de Catalunya's Department of Education (Spain) (delegations of Lleida and Terres de l'Ebre) and by the educational institutions involved in the research.

Table 2*Mean and standard deviation of the study sample*

SS	n	Course	Boys				Girls			
			n	%	M	SD	n	%	M	SD
SS ₁	75	3°	32	42.7%	14.50	0.51	43	57.3%	14.72	0.45
SS ₂	81	4°	37	45.7%	15.51	0.51	44	54.3%	15.66	0.48
SS ₃	45	3°	26	57.8%	14.73	0.45	19	42.2%	14.47	0.61
SS ₄	86	3°	46	53.5%	14.67	0.47	40	46.5%	14.60	0.50

Note. SS = Secondary School; Course = academic course (ESO); M = Mean; SD = Standard deviation.

2.3. Instruments

Two instruments were used to analyze the degree of adjustment of the teacher's intervention on the GIAM model and the effect on their students.

Teacher intervention (qualitative approach). The intervention of PE teachers and the participation of the researcher were considered. The role of the PE teacher was to lead the development of the session. Teachers' interventions were recorded with an audio recorder. However, the researcher adopted the role of "participant observation", from an emic viewpoint, using the field diary as a tool for collecting information on the development of the GIAM model (Riba, 2007). In both cases, the transcriptions were made into a Microsoft Word document. Subsequently, the analysis of the content was carried out and the degree of adjustment of teachers to the GIAM model was identified. To this end, a dichotomous table was designed with the distribution of the actions and sub-actions of the teacher's intervention, which determines all the important aspects to be controlled in the development of the model (Table 4). Teacher interventions were considered to follow the GIAM model, provided that they were carried out at least 75% of the time in the course of the teaching intervention.

Effect on students (quantitative approach). We used the questionnaire "Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire" (PeerMCYSQ), validated into Spanish as "Clima Motivacional de los Iguales en el Deporte" by (Moreno et al., 2011), to assess the orientation of the perceived motivational climate among peers in the same group (students of the four SSs) towards the task or towards the ego (Ntoumanis & Vazou, 2005). The questionnaire consists of 19 items preceded by the sentence, "In your class group, most of your classmates", and grouped into three factors: task-climate (11 items; e.g., "the opinion of each individual is taken into account"); intra-team competition/ability (4 items; e.g., "they try to do better than their peers in the group"), and intra-team conflict (4 items; "they laugh at their

colleagues when they make mistakes”). A 7-point Likert scale (1: strongly disagree and 7: strongly agree) is used to assess. The final score for each factor is calculated as an average of the items that are part of the scale.

2.4. Procedures

This study was part of a pedagogical experience designed to be applied in the ESO, with an educational and transformational purpose in search of the improvement of the relational well-being among the students in an educational community.

The teachers involved in the research received the information related to GIAM model about one month before the intervention. During this period all the questions and doubts were clarified in order to develop the GIAM model in optimal conditions. Consequently, this experience was determined to be performed at a certain time during the annual programming of the PE subject in each SS. The intervention on SS₁ and SS₄ was carried out in the last two months of the scholar course, whether the intervention at SS₂ and SS₃ was carried out in first two months of the following scholar course. For its evaluation, taking into account that it is an investigation involved in an educational process, a subjective attitudinal evaluation of the students about the development of the experience was chosen.

Pedagogical Intervention

An intervention (learning sequence) was designed based on the GIAM model. Seven sessions of 50 useful minutes each were held during four weeks aimed at educating the students' relational well-being.

In the first session, an introduction to the model was made, explaining the development of the actions and strategies to be worked on during the sessions. Students were grouped into different heterogeneous groups following a stratified distribution of performance, remaining stable throughout the process (4 teams of 5–7 students in each group). Therefore, a first intervention was made with the Marro TSG to let the students know the functionality of the experience.

This was followed by the six remaining sessions following the format of an internal competition called “Marro League”. The students practiced four competitive sociomotor traditional sporting games of cooperation–opposition (TSGCOP): the marro, stealing stones, dodgeball, and pass the treasure (Table 3) (Table A1 in Appendix A).

Table 3*Learning sequence schedule. Distribution of competitive TSGCOPs in each session*

Session	Competitive Traditional Sporting Games of Cooperation- Opposition
1	Introduction and Marro
2	Marro
3	Stealing stones
4	Marro
5	Dodgeball
6	Pass the treasure
7	Marro

The Marro game was the main protagonist of the process due to its high relational complexity and the lack of knowledge of it among the students (Lavega-Burgués, Luchoro-Parrilla, et al., 2020). Each TSGCOPs was structured in two phases: (a) a first phase called “strategic pact” (two minutes), where the students had a space for intra-team dialogue to propose a team strategy and agree on the knowledge of relational well-being to be respected in play (work on positive social skills), according to the social learning objectives and the climate to be generated in the session, depending on the requirements of the IL of the game; and (b) a second phase called “during the game” (seven minutes), where the different teams faced each other intending to obtain the maximum score in each match (inter-team).

Three rounds were held in each session; therefore, all the teams faced all their opponents. Within the competition’s framework, each team scored according to the result of the game (in each round). Nevertheless, it also provided a subjective score set by the teacher and the researcher (together), about the behavior and social interactions revealed by the group of students forming each team, with their peers (intra-team) and with their adversaries (inter-team). This score was evaluated taking into account key aspects of the theoretical framework of reference towards the transformation of conflicts through reflection-for, -in- and on-motor action: respect (for the rules of the game and others), self-esteem, empathy, cooperation, effective communication, self-regulation, emotional regulation and consensual decision-making.

The SSs teachers were responsible for applying the GIAM model and the learning sequence formed by TSGCOP. Therefore, they had to adapt their intervention to the demands of the model according to the different moments in which each session was structured.

2.5. Data Analysis

The data analysis is presented in two sections: (a) an analysis of the teachers' intervention on the development of the experience and its level of adjustment to the characteristics of the GIAM model (qualitative analysis), and (b) analysis of the effects on the students' perception of the motivational climate directed towards the task or the ego (intra-team competition/ability and intra-team conflict) (quantitative analysis).

On the one hand, for the analysis of qualitative data, a dichotomous instrument (Table 4) was created to analyze the content of the recordings performed by the participating teachers in the study and of the researcher's field diary about the degree of adjustment of teachers' intervention to the GIAM model. To ensure the quality of the records, a comprehensive process involving four expert researchers (more than 10 years of experience in the field of conflict transformation in PE using the theory of motor action or motor praxeology) was carried out, following a process formed by 3 phases (Arana et al., 2016).

In a first phase, an ad hoc tool was designed based on the theoretical reference framework (theory of motor praxeology, reflective learning and conflictology), which brought together all the constituent actions and sub-actions of phase 3 of the GIAM model. In the second phase, an experts' judgement was made. This procedure was performed twice, leaving a month between them (Anguera, 2003). Four researchers analyzed, individually, the content of the texts using the same categories and instrument. The successes and failures were then compared to ensure reliable matching using the Fleiss Kappa index (= 0.81) allowing the quality of the records to be assured (Bernal-García et al., 2020; Fleiss & Cohen, 1973).

On the other hand, quantitative data was initially evaluated through preliminary analyses that included the study of data distribution. The descriptive statistics for all the variables in the study at pre- and post-intervention were also obtained. As a previous step before assessing the effects of the intervention, the measurement model of each instrument in the study was tested. All measurement models were estimated under the confirmatory factor analysis (CFA) approach using the Weighted Least Squares Means and Variance Adjusted (WLSMV) estimator in Mplus 7.0 software (Muthen & Muthen, 2017). Model fit was assessed with the fit indices χ^2 statistics, comparative fit index (CFI; Bentler, 1990), Tucker-Lewis Index (TLI; Tucker & Lewis, 1973), and root mean square error of approximation (RMSEA; Steiger & Lind, 1980) including its 90% confidence intervals (CI). According to Hu & Bentler (1999), CFI and TLI values > 0.95 and RMSEA < 0.06 are considered as indicators of an

excellent fit. In addition, CFI and TLI values > 0.90 and RMSEA < 0.08 are considered as indicators of acceptable fit (Marsh et al., 2004).

To assess the effects of the intervention on the dependent variables, a repeated-measures ANOVA for each dependent variable was conducted, which is in line with previous studies that tested the effects of interventions in physical education classes (e.g., Wallhead & Ntoumanis, 2004). Dependent variables were students' perceptions of task-climate, intra-team competition/ability and intra-team conflict. Four separate Group (SS₁, SS₂, SS₃, SS₄) X Time (Pre/Post intervention) repeated-measures ANOVAs were conducted. The statistic of interest was the attainment of a significant Group X Time interaction effect for each dependent variable—task-climate, intra-team competition/ability and intra-team conflict. Effect sizes were obtained via partial eta squared for each variable. In addition, we also carried out independent sample t-tests for each secondary school, to examine mean differences in the dependent variables from pre- and post-intervention. As a result of the multiple t-tests being performed during these analyses, we undertook a Bonferroni adjustment to the alpha level (new $p = 0.004$). ANOVA and t-test analysis was conducted using SPSS Statistics for Windows, version 17.0 (SPSS Inc., Chicago, Ill., USA).

3. Results

3.1. Analysis of the Adaptation of Teachers' Intervention on the GIAM Model

The content analysis shows differences in the degree of adjustment of teacher intervention on the GIAM model by teachers of four SSs. The teachers corresponding to SS₁ and SS₂ adapted their intervention to all those actions and sub-actions of the GIAM model during the development of the pedagogical intervention (20 items 100%). In contrast, only 50% of the items for SS₃ (10 items 50%) and 35% for SS₄ (7 items 35%) (Table 4). Considering the items listed in Table 4 about the actions and sub-actions of the development of the GIAM model:

(a) In the four SSs, the learning outcomes and rules of the TSG used during this pedagogical experience were explained, allowing students to ask questions and appropriate time (reflection-for-action) was also provided to agree on team strategy before the game (AS/SLS₂). In all SSs the correct functioning of the game and equipment was monitored, intervening when students ask for help or to clarify some rules of the game. All the SSs intervened on the game's IL given the origin of conflicts arising from the conditions of the game (AS/SLS₃).

(b) The teachers from SS₃ and SS₄ did not encourage the process of reflection on the experience of conflict situations in previous sessions (reflection-on-action). Neither did they direct the proposal of student alternatives towards a win-win attitude mode for the management of future similar situations (AS/SLS₁). They did not clearly explain what aspects should be considered when transforming conflicts into a proper interpersonal relationship with colleagues in the group (empathy, respect, active listening, etc.). Additionally, they did not pay attention to the rules' agreement reached previously, right before the development of the game (reflection-for-action) during the AS/SLS₂. These two teachers did not use an indirect style, they did not offer the students time to self-manage and transform their conflicts, nor did they use reflection on the intervention about the protagonists of the conflict (reflection-in-action) during the AS/SLS₃.

(c) In the SS₃ the presence of conflicts between students during the game was identified (AS/SLS₃), unlike in SS₄.

(d) In the SS₃ there was a reflection on the interpersonal relationship between partners and adversaries, emphasizing some of the MCs and/or VCs adjusted during the game; but the misadjusted and perverse MCs and/or VCs linked to the IL of the game were not addressed nor the attitude mode of conflict management during AS/SLS₄. In the SS₄ no sub-action was carried out of those covered by the reflection process during the AS/SLS₄.

Table 4

Actions and sub-actions of the teaching intervention according to the GIAM model

Actions and Sub-Actions of the Teaching Intervention		Secondary Schools				
		SS ₁	SS ₂	SS ₃	SS ₄	SS _T
AS/SLS 1. Connector of previous knowledge						
Initial recalled dialogue	Reflects on what has happened in previous sessions	✓	✓	x	x	2
	Leads the dialogue into the different alternatives proposed by the students towards a way to face the collaborating conflict (win-win)	✓	✓	x	x	2
AS/SLS 2. Building new knowledge						
Group system relations	Explains learning outcomes in the interpersonal relationships	✓	✓	✓	✓	4
	Clearly explains what an appropriate relationship with other participants should include	✓	✓	x	x	2
	Links the way of relating to others to conflict transformation	✓	✓	x	x	2

	Offers the possibility to ask	✓	✓	✓	✓	4
Traditional Sporting Game	Explains the rules of the game	✓	✓	✓	✓	4
Intra-team strategic pact	Establishes an appropriate time when she/he offers the possibility of agreeing on equipment	✓	✓	✓	✓	4
	Pays attention to the teams who agree and intervenes if necessary	✓	✓	x	x	2
AS/SLS 3. Holistic learning synthesis						
Teacher's intervention for the correct development of the game	Supervises the development of the game and the correct functioning of the teams	✓	✓	✓	✓	4
	Indirectly supports teams/students when necessary	✓	✓	x	x	2
	Intervenes at the request of help or if she/he needs to clarify the rules of the game	✓	✓	✓	✓	4
Teacher's intervention in the presence of conflicts in the game	Identifies the presence of conflicts during the game	✓	✓	✓	x	3
	Gives priority to the initial intervention of students in the presence of conflicts	✓	✓	x	x	2
	Intervenes by modifying the rules of the game	✓	✓	✓	✓	4
	Uses reflection-in-motor action to optimize win-win attitude mode	✓	✓	x	x	2
AS/SLS 4. Reflection on the learning process						
Reflective process	Reflects on the type of interpersonal relationships between partners and opponents during the game	✓	✓	✓	x	3
	Highlights adjusted MCs and/or VCs in interpersonal relationships between allies and opponents	✓	✓	✓	x	3
	Exposes conflicting interpersonal relationships linked to the rules of the game or the attitude mode adopted by the students	✓	✓	x	x	2
	Invites to favor a win-win attitude mode towards conflicting interpersonal relationships in future sessions	✓	✓	x	x	2
Summary (20 items)		20	20	10	7	
%		100%	100%	50%	35%	

Note. SS = Secondary School; AS/SLS = Actions during the session or sessions of a learning sequence; SS_T = adjustment to the item by the four SS.

3.2. Preliminary Analyses about the Students' Perception

Table 5 presents the mean and standard deviation for each dependent variable at each time point (i.e., pre- and post-intervention) and for each SS. Overall, values of asymmetry and kurtosis supported the use of parametric tests. Regarding the confirmatory factor analysis, fit-indices show that PeerMCSYQ measurement models had an acceptable fit to the data: pre-intervention, $\chi^2 (df) = 385.891 (149), p < 0.001$, RMSEA (90% CI) = 0.072 (0.063–0.080), CFI = 0.941, TLI = 0.932; post-intervention, $\chi^2 (df) = 343.374 (149), p < 0.001$, RMSEA (90% CI) = 0.066 (0.057–0.076), CFI = 0.959, TLI = 0.953.

Table 5

Descriptive of the pre- and post-intervention dependent variables for each SS

SS	Variables	Pre-Intervention				Post-Intervention			
		<i>M</i>	<i>SD</i>	Skew	Kurt	<i>M</i>	<i>SD</i>	Skew	Kurt
SS ₁ <i>n</i> = 75	Task-climate	4.03	0.90	0.07	1.70	4.63	1.17	-0.38	-0.07
	Intra-team competition/ability	5.25	0.96	-0.34	0.03	4.89	1.14	-0.42	-0.57
	Intra-team conflict	4.49	1.13	-0.47	-0.10	3.74	1.34	0.12	-0.57
SS ₂ <i>n</i> = 81	Task-climate	3.97	1.04	-0.17	-0.18	4.92	1.27	-0.80	0.00
	Intra-team competition/ability	4.94	1.11	-0.42	-0.54	4.50	1.22	-0.33	-0.24
	Intra-team conflict	4.35	1.39	-0.01	-0.67	3.34	1.56	0.60	-0.09
SS ₃ <i>n</i> = 45	Task-climate	5.19	0.91	-0.22	-0.73	5.56	1.08	-0.96	0.69
	Intra-team competition/ability	4.83	1.04	0.10	-0.74	4.83	1.20	-0.38	-0.17
	Intra-team conflict	2.86	1.40	0.75	-0.35	2.44	1.40	1.58	2.80
SS ₄ <i>n</i> = 86	Task-climate	4.42	1.16	-0.20	-0.38	4.88	0.86	-0.49	0.01
	Intra-team competition/ability	5.18	1.09	-1.30	2.43	5.10	0.95	-0.23	-0.27
	Intra-team conflict	4.10	1.43	-0.29	-0.62	3.61	1.31	0.01	-0.64

Note. SS = Secondary School; *M* = Mean; *SD* = Standard deviation; Skew = Skewness; Kurt = Kurtosis. All scales were responded using a 7-point Likert scale.

3.3. Change in Dependent Variables from Pre- to Post-Intervention about the Students' Perception

In this subsection, we examine whether the effects of the intervention on students' perceptions of task-climate, intra-team competition/ability, and intra-team conflict would be different depending on their SSs. Table 6 presents the results of the repeated-measures ANOVA. As can be observed, there was an interaction effect between the secondary school and the intervention for the students' perceptions of task-climate ($p = 0.020$). This indicates that the intervention had different small effects on the students' perceptions of task-climate

depending on their SS ($\eta^2 = 0.034$). There were no interaction effects for neither intra-team competition/ability ($p = 0.191$) nor intra-team conflict ($p = 0.105$).

If we consider the results of all the groups in general, we observe that there were significant differences in the effect of the intervention (i.e., GIAM model). Students increased their scores for task-climate ($p < 0.001$, $\eta^2 = 0.195$) and decreased their scores for intra-team competition/ability ($p = 0.009$, $\eta^2 = 0.024$) and intra-team conflict ($p < 0.001$, $\eta^2 = 0.144$) from pre- to post-intervention.

Table 6

ANOVAs on the different variables

Variables	Time			Secondary School			Time X Secondary School		
	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Task-climate	68.54	<0.001	0.195	14.59	<0.001	0.134	3.34	0.020	0.034
Intra-team competition/ability	6.91	0.009	0.024	4.37	0.005	0.044	1.60	0.191	0.017
Intra-team conflict	47.72	<0.001	0.144	17.29	<0.001	0.155	2.06	0.105	0.021

Note. *F* = result of the F test; *p* = significance, $p < 0.05$; η^2 Partial = partial eta-squared effect size.

Paired-sample *t*-tests (Table 7) for each SS revealed significant differences in the pre-post comparison involving the dependent variables. Regarding the students' perceptions of task-climate, all SSs but SS₃ significantly increased their scores from pre- to post-intervention. In addition, no differences were observed in intra-team competition/ability in none of the secondary schools ($p > 0.004$). Finally, concerning intra-team conflict, all SSs but SS₃ significantly decreased their scores from pre- to post-intervention.

Table 7

Mean difference between pre- to post-intervention scores

SS	Task-Climat			Intra-Team Competition/Ability			Intra-Team Conflict		
	<i>M diff.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>M diff.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>M diff.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
SS ₁	0.60	4.33	<0.001	-0.36	-2.19	0.032	-0.75	-4.16	<0.001
SS ₂	0.95	7.23	<0.001	-0.44	-2.88	0.005	-1.01	-5.57	<0.001
SS ₃	0.37	2.19	0.034	0.00	0.00	1.000	-0.42	-1.62	0.113
SS ₄	0.46	3.63	<0.001	-0.08	0.57	0.572	-0.49	-3.09	0.003

Note. SS = Secondary School; M diff. = Mean difference between pre- and post-intervention scores. Bonferroni adjustment to the alpha level was $p = 0.004$.

4. Discussion

This research aimed to determine the effect of the GIAM model on the relational well-being of third and fourth year ESO students in four schools in Catalonia (Spain). The correct execution of the GIAM model by PE teachers was the starting hypothesis proposed to demonstrate the improvement of the relational well-being of their students.

The data illustrate that after the pedagogical intervention, significant changes were generated in favor of relational well-being. Student perception scores increased in the task-climate and decreased in the intra-team conflict factor. These results show that the application of the GIAM model contributed to generate a teaching–learning (T–L) context based on the creation of a positive motivational climate (Álvarez-García et al., 2013; Govorova et al., 2020; Jaakkola et al., 2017; Morgan, 2017).

To this end, it should be noted that these results were obtained by an educational experience based on competitive TSGCOP, whose IL is associated with a team duel. That is to say, the games proposed have an internal logic whose system of relationships corresponds to the win–lose model (one team wins and the other loses) (Lavega-Burgués, 2018; Lavega-Burgués, Lagardera, et al., 2020; Parlebas, 2001). It is an educational experience in which the participation of the students in this team duel makes possible that the possible conflictive relationships with the others are oriented towards a win–win model of coexistence (Pérez-Pueyo et al., 2020; Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués, 2020; Thomas et al., 2008). Students need to be able to see all other participants (partners and adversaries) as allies in that collective experience. When they learn to recognize the other players as allies, then the teacher could influence the positive motivational climate of the students. She/he should highlight that the process peaceful relationships are more important than just the result (winning or losing). Intervening on the motivational climate in physical education classes can change the number of potentially conflicting situations (Morgan, 2017; Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués, 2020; Weeldenburg et al., 2020).

A great educational challenge for students who should learn to recognize any conflict as an opportunity for democratic coexistence and mutual (Filella et al., 2018; Molina, 2005; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2014; Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués, 2020).

GIAM Model: A Pedagogical Model towards a Win–Win Style or Attitude Mode

All SSs developed the GIAM model based on two preparatory phases (phase 1 and 2) prescribed by the researchers. After taking part in those phases, the study determined the extent to which teachers followed the actions and sub-actions of phase 3. The results reflect the fact

that they are mostly in line with action 2; however, they had difficulties in following the guidelines of the GIAM model in actions 1, 3 and 4.

Furthermore, the results show constant attention of the teachers on the correct functioning of the game or learning sequence, but on the other hand, they present greater difficulties when intervening in the presence of conflicts (action 3).

Let us remember that according to the theoretical framework of reference, the conflict in the game has two parts, one origin (caused by an action of play: VCAS, MMC, PMC, (misadjusted or perverse)) and a reaction (verbal, physical, or mixed aggression) (Lagardera & Lavega, 2003; Lavega, Planas, et al., 2014; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2013). Various studies recommend acting on these two phases according to the characteristics of the conflict and its degree of intensity (ICf) (Sáez de Ocáriz & Lavega, 2014; Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués, 2020). The four teachers modify the rules of the game in an appropriate way when the origin is related to the conditions established by themselves. However, only two teachers (SS₃ and SS₄) do not know how to intervene on the protagonists of the conflict to favor the regulation of negative emotions and guide the self-management of the conflict in search of an attitude mode based on the win–win.

First of all, students need to know what elements should include a proper relationship with their colleagues and adversaries. Working on empathy, active listening, autonomy, cooperation, among others, are key elements for positive conflict transformation (Bonilla et al., 2020; Lederach, 2005; Mahvar et al., 2018; Pérez, 2016). During action 2, two teachers (SS₃ and SS₄) did not facilitate the initial dialogue to raise awareness of these issues and offer resources to their students.

Secondly, to move towards a collaborative attitude, the teaching strategy based on reflection becomes another fundamental tool for placing students as the protagonists of the T–L process (Cowan & Peacock, 2017; Johnston & Fells, 2017; Pérez, 2016; Tsangaridou, 2005). Using a reflective process for-in-on motor action allows students to become aware of how they have related to others (Lavega et al., 2018). Reflection helps students to identify the behaviors involved, their level of adaptation to peaceful coexistence and the attitude they have used in the face of possible conflicts (Colomer et al., 2020; Gómez & Prat, 2009; Lavega et al., 2018).

The SS₃ and SS₄ teachers did not offer students the possibility of participating in an initial process of reflection and dialogue, which was always recalled. When they intervened on the protagonists of the conflict, they did not use reflection based on a constructive and cooperative dialogue. Nor did they re-expose the conflictive behaviors present during the game in a final group reflection process.

The results of the students' perception of the motivational climate reinforce the evidence presented so far. All the SSs in which the experience took place did not behave in the same way. In the SSs where the proposed model was followed (SS₁ and SS₂), a similar T–L context was offered to their students. In these two centers a greater positive motivational climate was generated, oriented towards the task-climate and the presence of the intra-team conflict factor was reduced (ego-orientation); aspects related to the improvement of relational well-being (Jaakkola et al., 2017; Moyano et al., 2019; Pérez, 2016; Ramirez-Granizo et al., 2020; Weeldenburg et al., 2020).

On the other hand, it is interesting to note the uneven effect of the GIAM model upon the motivational climate of students in SSs where the model was not fully followed (SS₃ and SS₄). Depending on the adaptation and correct execution of the actions, sub-actions and didactic strategies corresponding to phase 3 of the GIAM model, the orientation of the motivational climate towards the task-climate can have a greater or lesser effect on the participants. Surprisingly, the SS₄, that did not adapt to the GIAM model, also leads to significant changes in favor of relational well-being. Because of the complexity of this issue, this study considers the need for further research to determine what other elements may be involved in addition to the teacher's intervention. According to Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués (2020), the importance of having instruments available to know the students' perception of the experience of the conflict and the phases that constitute it (action and reaction) is reinforced.

As limitations of the study, it should be noted that the GIAM model has only been applied to four SSs during the development of a seven-session learning sequence. As a future perspective, it would be interesting to contemplate the application of the model in a greater number of SSs, as well as to see the effectiveness of the model applied in different long-term learning sequences (e.g., full academic year).

5. Conclusions

This research provides new scientific evidence in the field of PE to take another step forward to improve relational well-being and school coexistence.

Conflict is a phenomenon that is part of the past, present and future of educational institutions and, of course, part of anyone's life. The results show that the GIAM model, as a pedagogical model (Kirk, 2013), can be a useful tool at the disposal of teachers for conflict transformation. It has been seen as a valid model for educating relational well-being and responding to one of the great challenges facing teachers in the 21st century, learning to live

together in society (Bonilla et al., 2020; Granero-Gallegos, Gómez-López, et al., 2020; UNESCO, 2019). This model offers the teacher or monitor the opportunity to transform the attitude of students towards situations of empathy, cooperation, active listening, and consensual decision-making, which is to say, towards a collaborative attitude in which the protagonists of the conflict can win (win–win attitude mode).

A key aspect of this model is that the teacher is able to identify the conflicts in the game, recognize their parts and their rate of conflict. She/he must then decide whether to intervene on the modification of the rules of the game or on the participants, going through processes based on reflection-for, -in- and on-motor action.

Motor Praxeology, Reflective Learning and Conflictology, are the pillars that support the development of the GIAM model under a vision of a modern, reflective, peaceful, affective, and relational PE. Considering these characteristics, it is a multipurpose model to be used in different contents.

Appendix A

Table A1

Description of the competitive TSGCOP used in the study

Description of Competitive Sociomotor Traditional Sporting Games of Cooperation– Opposition Marro

Team duel, with uniform space and no use of material. Two teams of the same number of players face each other intending to catch as many opponents as possible before the end of the game. At the beginning, a player will leave her/his house (baseline) and say, “Marro!”; if an opponent says, “Marro!” and comes out later, she/he can catch the first player. Whenever a participant enters the playing field, she/he will be vulnerable to all the opponents who will leave the playing field after her/him. At any time, a player can return to her/his home to go out again when she/he feels it is necessary. Any participant who is in prison can return to the field if a member of her/his team touches her/his hand.

Stealing stones

Team duel, with uniform space and use of material: cones (stones). Two teams of the same number of players face each other intending to get as many stones as possible before the end of the game. Each team has 20 stones in their field. The teams are structured in two defensive players (only they can catch the opponents when they cross the midfield line and take them to the prison) and the rest, attackers (only they can go to the opposite field and try to steal stones).

Any participant who is in prison can return to the field if a member of her/his team touches her/his hand.

Dodgeball

Team duel, with uniform space and use of material: ball. Two teams of the same number of players face off with the aim of “killing” (an opponent is hit by the ball and it touches the ground) all players of the opposing team. When a player is hit by the ball, should be directed to the cemetery (the baseline of the opposing team) to throw the ball and try to touch a participant from the opposing team. If she/he succeed, she/he can return to the field with her/his team. If a player who has been thrown the ball can hold it before it touches the ground, she/he is not eliminated.

Pass the treasure

Team duel, with stable/uniform space and use of material: small object (treasure). Two teams of the same number of players face each other intending to bring the treasure to the rival team’s baseline. The two teams leave from their camp, one of them with an attacking role (they carry the treasure), the others with the advocacy role (they must find the treasure). Only one player of the attacking team carries the treasure in his hand. When a defender touches an attacker, the attacker finds out if he is the bearer of the treasure, but both are out of play.

Artículo 3

**From Conflict to Socio-Emotional Well-Being.
Application of the GIAM Model through
Traditional Sporting Games**

Este estudio ha sido publicado en:

Rillo-Albert, A., Sáez de Ocáriz, U., Costes, A., & Lavega-Burgués, P. (2021). From Conflict to Socio-Emotional Well-Being. Application of the GIAM Model through Traditional Sporting Games. *Sustainability*, 13(13), 7263. <https://doi.org/10.3390/su13137263>

Puede consultar la versión original del artículo en el Anexo IV.



Abstract

The education of pleasant interpersonal relationships is one of the great challenges of modern physical education. Learning to live together sustainably is also learning to transform conflicts and the negative emotions elicited by them. The aim of this study was to determine the effect of the GIAM pedagogical model (of the Motor Action Research Group) through cooperation-opposition traditional sporting games with competition in the presence of motor conflicts (conflict transformation; relational well-being) and on emotional regulation (management of negative emotions; emotional well-being). Empirical research was carried out using an associative strategy (explanatory study) involving 222 secondary school students ($M_{\text{age}} = 14.86$; $SD = 0.65$). A seven-session pedagogical intervention was carried out based on a championship using the Marro (Prisoner's Bar) game. The students answered two validated questionnaires of socio-emotional well-being, the Games and Emotions Scale (GES-II) and the Motor Conflict Questionnaire (MCQ), at three phases during the experience (beginning, middle, and end). The findings showed that, through the GIAM model, motor conflicts and the intensity of negative emotions were reduced. It was found that conflicts and negative emotions are part of the same phenomenon and that through an appropriate pedagogical program it is possible to turn them into experiences of socio-emotional well-being.

Keywords: motor praxeology; motor conflict; positive emotions; motor conduct; internal logic; conflict index; adolescents; school coexistence; relational well-being; emotional well-being.

1. Introduction

Every person is, by nature, a social being who, from the moment of birth, experiences a great diversity of interpersonal relationships. In everyday life, people exchange relationships, meanings, and emotions so that a process of emotional and relational literacy takes place (Roffey, 2008). Such relationships can bring about relational well-being and positive emotions, but they can also be accompanied by interpersonal tensions that often lead to conflict and negative emotional states (Bonilla et al., 2020; Kurilla, 2020; López-Castedo et al., 2018).

Various UNESCO international reports (e.g., UNESCO, 2014, 2017, 2019) reaffirm the importance of schools in promoting peace education. In fact, in Spain, following the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training set up by the European Commission (Official Journal of the European Union, 2009), there has been work to respond to the objectives of promoting equity, social cohesion, and active citizenship. To this end, the Strategic Plan for Coexistence in Schools (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017) was designed with the aim of promoting quality education which, among its main objectives, highlights the prevention of violence, inclusive education, and equal opportunities, as well as conflict prevention and transformation.

Precisely, the United Nations 2030 agenda (ONU, 2015) establishes three priority goals related to this study, Global Goals or Sustainable Development Goals (SDGs), “Good health and well-being” (SDG3), “Quality education” (SDG4), and “Peace, justice and strong institutions” (SDG16).

Learning to live together, to respect others, and to know how to act in a democratic way are some of the key skills that all teachers should promote among their students (Uitto & Saloranta, 2017) for people to grow up in a just, peaceful, and inclusive society (Durlak et al., 2011; Oberle et al., 2016; Sánchez-SanSegundo et al., 2020). Education for Sustainable Development in its social dimension (Wolff & Ehrström, 2020) must favour democratic coexistence through reflection, dialogue, respect, critical thinking, and peaceful interpersonal relations of all members of the educational community (Tejedor et al., 2019).

Physical education (PE), through procedural learning, is an ideal scenario for fostering experiences that favour states of socio-emotional well-being (Bessa et al., 2019; Cronin et al., 2018; Duran et al., 2015; Espoz-Lazo et al., 2020; Gil-Madróna et al., 2019; Hromek & Roffey, 2009; Opstoel et al., 2020). Intervening in the early stages of adolescents’ maturation process will allow the teacher to guide students in their integral development and in the construction of their own identity (De la Barrera et al., 2019; Menéndez & Fernández-Río, 2016; Paricio et al.,

2020). Beforehand, teachers must be provided with the necessary training and tools to promote the sustainable social development of their pupils towards peaceful coexistence (Manasia et al., 2020; Valente & Lourenço, 2020).

Among the possible pedagogical resources that can be used by the PE teacher, the traditional sports game (TSG) is a first-rate educational tool, as has been shown in other studies, that has an impact on socioemotional well-being (Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Costes, et al., 2020). For this reason, the TSG played a central role in this study.

In this educational process, social competence (Gómez-Ortiz et al., 2019) and emotional competence (Bisquerra & Pérez, 2007) will play a key role in the management of socio-emotional skills for the improvement of interpersonal relationships (Cañabate et al., 2018; Franco et al., 2017). A positive learning climate must also be promoted, working towards school coexistence through the optimisation of socio-emotional well-being (Aguilar et al., 2019; Araúz et al., 2020; Domitrovich et al., 2017; Greenberg et al., 2017; Taylor et al., 2017).

In this respect, a modernised vision of educational methodologies should be considered in order to address social skills work in the context of quality PE with the aim of improving group cohesion and interpersonal relationships among pupils. Various investigations (e.g., Kao, 2019; Luna et al., 2020) provide scientific evidence on the positive effect of pedagogical models that give prominence to the role of the learner in the improvement of socio-emotional skills. Conflict should be seen as a common feature in social settings where people interact. Conflicts can arise when two or more people have unequal relational interests, which students should learn to manage peacefully (Horowitz & Boardman, 1995; Vinyamata, 2014).

The presence of tense interpersonal relationships, materialised in conflicts, puts all the educational agents involved in these situations to the test (Capllonch et al., 2018; López-Castedo et al., 2018; Mahvar et al., 2018; Molina, 2005). The challenge is to transform students' interpersonal relationships by working on social skills and managing negative emotions (Bonilla et al., 2020; Filella et al., 2018; Sáez de Ocáriz, Lavega Burgués, et al., 2013; Trigueros et al., 2020). Therefore, coexistence has become one of the fundamental axes of education and one of the great challenges for PE teachers in the 21st century (López et al., 2016; Pineda et al., 2020). Within this framework of action, 'learning to live together' should be an essential pillar of any education system (Delors, 1996).

1.1. Physical Education and Socio-Emotional Well-Being

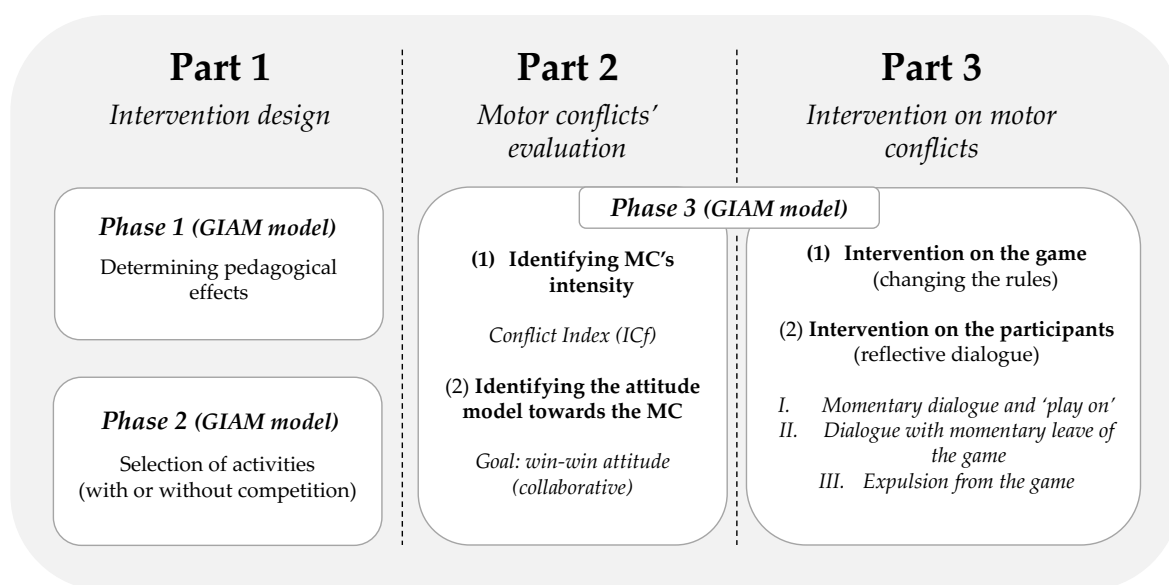
In the context of PE, the GIAM pedagogical model (of the Motor Action Research Group) offers intervention guidelines for teachers to provide education on conflictive

interpersonal relationships aimed at improving socio-emotional well-being (Rillo-Albert, Lavega-Burgués, et al., 2021). Its characteristics, based on the theory of motor action (Parlebas, 2001), conflictology (Lederach, 2005; Vinyamata, 2014), and reflection on action (Lavega et al., 2018; Rogers, 2001), provide teachers and students with the necessary resources to guide their interventions towards states of well-being and mutual respect among equals (Alcaraz-Muñoz et al., 2020; Durlak et al., 2011).

In this learning process, the GIAM model proposes to intervene according to a three-phase procedure: (a) phase 1: pedagogical effects; (b) phase 2: selection of activities; and (c) phase 3: actions during the learning session or sequence. On this occasion, we proposed a new schematic and complementary vision of the GIAM model with a more direct transfer to conflict transformation (Figure 1).

Figure 1

Adaptation of the GIAM model's framework directed towards conflict transformation (Rillo-Albert, Lavega-Burgués, et al., 2021)



1.1.1. Part 1: Intervention Design

The procedure starts with the identification of the pedagogical effects (intended or expected) to be achieved (learning outcomes) and the choice of activities with an appropriate internal logic to put learners in a suitable relational context.

In this line of work, TSGs are a resource available to teachers to test their students (Muñoz-Aroyave, Lavega-Burgués, Pic, et al., 2020). Previous research has provided empirical evidence on the contribution of TSGs accompanied by appropriate teaching

strategies towards improving relational well-being (conflict transformation) (Sáez de Ocáriz et al., 2018; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, et al., 2014) que se pretenda and emotional well-being (Duran et al., 2014; Howard et al., 2017; Lavega, Alonso, et al., 2014; Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Costes, et al., 2020; Zamorano-García et al., 2018). Their rules, often original, accompanied by local cultural traits, generate a great diversity of motor experiences. Indeed, each TSG has an organisational pattern or internal logic (IL) that guides the players to relate in a unique way to each other, to the field, to time, and to the material (Parlebas, 2020).

TSGs can be classified into different classes of relational experiences depending on the type of motor interaction that activates their IL. The theory of motor action identifies four domains of motor action (Lagardera et al., 2018; Parlebas, 2001): psychomotor TSG (player intervenes without motor interaction with others), cooperation TSG (two or more people helping each other to achieve a common goal), opposition TSG (one player opposes one or more opponents), and cooperation-opposition (where one intervenes with partners and opponents). In each of these domains, competition TSG can be originated (presence of a final score identifying winners and losers) or without competition or a final score (Etxebeste et al., 2014).

Cooperation-opposition traditional sporting games with competition (TSGCOPC) are the most complex when it comes to testing the interpersonal relationships related to student well-being (Lavega-Burgués, 2018; Rillo-Albert et al., 2020).

1.1.2. Part 2: Evaluation of Motor Conflicts

When playing any TSG, participants try to adapt to the IL of that TSG by performing singular motor actions carrying meaning, i.e., motor conducts (Parlebas, 2001). Motor conducts are a testimony of the integral and multidimensional response of the person from an organic, cognitive, relational, and emotional point of view (Bailey, 2006; Bailey et al., 2009; Lagardera et al., 2018).

From a relational and emotional standpoint, any game action (passing a ball, catching an opponent, saving a teammate, etc.) has a motor orientation, but also a relational meaning which, in turn will be associated with an emotional meaning. In PE classes, when several pupils are involved in a motor conflict, they are showing interactive tension in their motor conduct. Generally, it is because one of the two (or both) parties involved in the motor conflict has caused an inappropriate adaptation to the IL of the game, i.e., has engaged in conflictive

(misadjusted or perverse) motor conducts (Lagardera & Lavega, 2005; Lavega, Planas, et al., 2014; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2014).

The motor conflict (MC) is presented as an interactive process between two or more players who are involved in two parts: (a) 'action', the part that determines the origin of the MC, which may originate from misadjusted motor conduct (when it departs from the requirements of the IL of the game), a perverse motor conduct (response not allowed by the rules of the game), or a misadjusted verbal covenant conduct among teammates of the same team (not respecting the initial agreement between teammates). Subsequently, (b) 'reaction', a response to the conflicting motor conduct manifested by verbal, physical, or mixed aggression. In order to know the level of intensity of a conflict, the conflict index (IC_f) resulting from the sum of the two parts of the MC can be used. Thus, the conflicts can be classified as low, medium, or high IC_f (Sáez de Ocáriz & Lavega, 2013).

When two or more people are involved in a MC, the interpersonal tension causes negative emotions that have generally not been properly managed (Filella et al., 2018; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, et al., 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu, et al., 2014).

In this context, a fundamental knowledge of PE will enable the education of emotional competence (Alcaraz-Muñoz et al., 2017; Bisquerra & Pérez, 2007) to offer an emotional education that allows students to become aware of their own emotions (Cañabate et al., 2018, 2020; Miralles et al., 2017). The challenge is to learn to adequately transform negative emotions (e.g., anger, sadness, rejection, or fear) into well-being-generating emotions (e.g., joy, love, or happiness) (Bermúdez & Sáenz-López, 2019; Lavega, Alonso, et al., 2014; Lavega-Burgués, Lagardera, et al., 2020). This study was based on the classification of the basic emotions by Bisquerra (2003) and Lazarus (2000) in positive and negative emotions (Lavega-Burgués et al., 2018; Tracy & Randles, 2011).

In addition, it is necessary to identify what attitude the two parties have adopted in dealing with the conflict, e.g., competitive (win-lose), avoidant (lose-lose), or submissive (lose-win) attitudes (Chandolia & Anastasiou, 2020; Thomas et al., 2008). The pedagogical intervention will attempt to teach students to learn to transform the adopted attitudinal style towards the model of collaboration between equals (win-win) characterised by dialogue, respect towards peers and/or opponents together with compliance with the rules of the game (Bonilla et al., 2020; Montes et al., 2014; Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués, 2020).

The approach of the win-win attitude model is consistent with the Personal and Social Responsibility Model (Hellison, 2011), characterised by dialogue, effort, respect, and help towards peers and/or opponents together with compliance with the rules of the game.

Encouraging pupil autonomy implies that they will become aware of their own actions, sometimes manifested in conflicts, in order to reduce dependence on teachers and increase dialogical and peaceful conduct among the school community (Valero-Valenzuela et al., 2019).

1.1.3. Part 3: Intervention on Motor Conflicts

During the intervention, when interpersonal conflicts are observed, the teacher may act by modifying the rules of the game (to change the type of problems caused by the IL of the game) or by intervening on the actors of the conflict themselves (Sáez de Ocáriz & Lavega, 2014). The aim is to encourage reflective dialogue between the participants in the conflicts at the moment when a MC emerges (reflection-in-action) or at the end of the session (reflection-on-action) (Capllonch et al., 2018; Colomer et al., 2020; Lavega et al., 2018).

In order to transform MC, the teacher can use different strategies (Rillo-Albert, Lavega-Burgués, et al., 2021):

- I. to enter into a momentary dialogue with the participants in the conflict without leaving the field of play. An attempt shall be made to reach a mutual agreement between the parties involved and, therefore, to continue playing without disrupting the proper functioning of the activity (reflection-in-action);
- II. to separate the MC participants from the field of play to initiate a dialogue between them. If the parties involved are able to reach a mutual agreement, they may return to play (reflection-in-action);
- III. to expel the parties involved in the conflict from the game, but not from the session. They are invited to leave the game and to reflect on their conduct and attitude. Subsequently, they are made to participate in the final reflection of the session in order to find a solution to the conflict (reflection-on-action).

The process of positive transformation of socio-emotional well-being involves pupils learning to manage conflictive interpersonal relationships and to control their negative emotions. In addition, they should recognise the attitudinal model used in order to orient it towards a win-win model.

Based on the theoretical reference framework, two objectives were formulated:

- a) To determine the effect of the GIAM model in the presence of motor conflicts between peers and between opponents when using cooperation-opposition traditional games with competition.

- b) To determine the effect of the GIAM model on emotional intensity when using cooperation-opposition traditional games with competition.

It was hypothesised that the application of TSGCOPC following the GIAM pedagogical model will decrease the number of motor conflicts while triggering intense positive emotions among participants.

2. Method

2.1. Design

The study corresponded to an empirical investigation using an associative strategy with the purpose of exploring the relationship between variables through an explanatory study (Ato et al., 2013). It sought to reveal the effects of an intervention program based on the GIAM model (represented by the application of the Marro at different times) on the type of motor conflicts and the intensity of the emotional states that accompanied them.

2.2. Participants

A total sample of 222 students ($M_{age} = 14.86$; $SD = 0.65$; age range = 14–16), including 113 girls (50.9%) and 109 boys (49.1%), from the 3rd and 4th year of obligatory secondary school (ESO in Spain) participated in this study. The Department of Education of the Generalitat de Catalunya (Spain) was asked to provide suitable secondary schools (SS) to conduct the study. Thus, the directors of the territorial services of Lleida and Terres de l'Ebre (province of Tarragona, Catalunya, Spain) selected four SS with a medium socio-economic level, ensuring the diversity of their student body.

This project was designed following the guidelines of the Declaration of Helsinki and accepted by the Clinical Research Ethics Committee of the Sports Administration of Catalonia (code: 05/2019/CEICEGC).

2.3. Instruments

Two instruments were used for data collection:

The Games and Emotions Scale (GES-II) questionnaire was used (Lavega-Burgués et al., 2018) as a valid and appropriate tool to analyse the valence and emotional intensity in different families of games in the context of PE. Simplicity, clarity of content and structure, as well as its use in other similar studies (Cañabate et al., 2018; Pic, Lavega-Burgués, Muñoz-Arroyave, et al., 2019) were key to the choice of such a questionnaire to secondary school students. This instrument is composed of five items that assess basic emotions: one positive

emotion (joy) and four negative emotions (anger, sadness, fear, and rejection). Participants reported the emotional intensity of each emotion using a Likert scale from 1 to 7 points (1: I have not felt this emotion and 7: I have felt this emotion very intensely).

To analyse the relational dimension, a specific questionnaire was based on the theoretical framework of reference (motor praxeology and conflictology): Motor Conflict Questionnaire (MCQ). Over the last few decades, researchers from the Motor Action Research Group (GIAM) have presented numerous evidence-based contributions on the optimisation of motor conduct through conflict transformation in PE (Lavega-Burgués, 2018; Sáez de Ocáriz, Lavega Burgués, et al., 2013; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2014). These contributions, always analysed from the teachers' perspective (agents external to the MC), do not consider the perception of participants (protagonists of the phenomenon).

Therefore, given the need to understand and analyse the perception of the internal agents of the MC, a questionnaire was designed based on the aforementioned theoretical foundations (Sáez de Ocáriz, 2011). Specifically, a two-step procedure was followed to develop the items (Boateng et al., 2018): (a) Identification of the domain and item generation, and (b) Content validity, which in turn consisted of evaluation by experts and evaluation by the target population.

In the first step, we designed an ad hoc tool that gathered information on the dimensions and variables that constituted the MC process (i.e., origin, reaction, attitude, and intervention). An initial pool of items was then designed (Table 1). According to the literature, such items targeted four distinctive features of motor conflicts: presence or absence of the MC, intensity of the MC, attitude towards the MC, and intervention to transform the MC. The methodological guidelines by (Hernández et al., 2010) were followed to develop the items.

Table 1

Ad hoc instrument on questions concerning the MC process (Rillo-Albert, Lavega-Burgués, et al., 2021)

Dimensions	Variables	Indicators
Presence or absence of MC	1. Presence or absence of MC among peers	Have you been involved in a conflict with your teammates? (Choose a single option). (a) Yes. (b) No.
	2. Presence or absence of MC between opponents	Have you been involved in any conflicts with opponents? (Choose a single option). (a) Yes. (b) No.

		What caused the conflict? (Choose a single option).
Origin of the MC (Action)	Misadjusted verbal covenant conduct	(a) Not respecting the strategies agreed with your own team during the game.
	Misadjusted motor conduct	(b) Carrying out an ineffective (unsuccessful) action: not being able to save captured peers; unintentionally leaving the boundaries of the field; ineffectively passing the ball to a teammate; never leave 'home'; etc.
	Perverse motor conduct	(c) Cheating (not following the rules of the game): voluntarily leave the confines of the field; leaving prison without being 'saved' by a teammate; hurting (pushing, shoving, tripping, etc.) a peer; etc.
		What has been the response or the consequence of the conflict? (Choose a single option).
MC Response (Reaction)	Verbal aggression	(a) Verbal aggression: shouting, name-calling, talking down.
	Physical aggression	(b) Physical aggression: pushing, shoving, tripping, hitting a partner.
	Mixed aggression	(c) Mixed aggression: verbal aggression and physical aggression (insulting and hitting a partner).
		What has been the attitude of the participants in the conflict? (Choose a single option).
Attitude in the MC	Competition (win-lose)	(a) One of the two (the partner with whom I have been in conflict or I) has shown very aggressive conduct (wanting to win at all costs), one of the two has therefore tried to proclaim himself the winner of the dispute without taking into account the opinion of the other.
	Collaboration (win-win)	(b) Both the partner with whom I have been in conflict and I have agreed between us to keep the solutions that were most favourable to us at the time, so that both of us have won.
	Submission (lose-win)	(c) One of us (the person with whom I had the conflict or I) did not want to talk in order not to get angry with the other one, therefore, the person has accepted defeat and is satisfied with the situation.
	Evasion (lose-lose)	(d) Neither the partner with whom I had the conflict nor I wanted to argue, therefore, we have both accepted defeat in order to get out of this

		situation as quickly as possible without any problems.
		Who has intervened to resolve the conflict? If the teacher intervened, what solution did he/she adopt? (Choose a single option).
Intervention aimed at the transformation of the MC	Student	(a) Student body (protagonists of the conflict).
	Momentary dialogue and “play on”	(b) Teacher—Solution 1: talk momentarily with the participants of the conflict on the pitch and continue playing the game.
	Teacher Dialogue with momentary leave of the game	(c) Teacher—Solution 2: momentarily remove the participants of the conflict from the game for dialogue. If a mutual agreement is reached to resolve the conflict, the game is resumed.
	Expulsion from the game	(d) Teacher—Solution 3: expulsion of the student from the game.

Note. MC = motor conflict. The dimension ‘presence or absence of MC’ divides the instrument into two orientations according to its relational dimension: (a) MC between partners and/or (b) MC between opponents. When there is a MC between peers, the MC may be caused by misadjusted verbal covenant conduct or misadjusted or perverse motor conduct. On the other hand, a MC between opponents can only originate from a misadjusted or perverse motor conduct. In the case of absence of MC, no question is answered.

In the second step, in order to obtain evidence supporting the content validity of the questionnaire, a judge validation (expert panel) was carried out (Bernal-García et al., 2020; Escofet et al., 2016). This process involved eight expert researchers from the field of social sciences specialised in conflict transformation in PE (primary and secondary education). First, all of them individually analysed the content of the questionnaire and the items. To ensure the relevance of the items, each expert used a Likert scale of 1 to 5 points (1: do not agree at all and 5: strongly agree, with the relevance) to provide feedback on the representativeness and relevance of the items. In addition, they were requested to provide alternative wording for those items lacking clarity. After the first analysis, all their contributions were considered, and modifications were made accordingly. Specifically, experts suggested modifications in all the items (stem or response options) but stated that no items had to be deleted. After a one-month period, the experts assessed the new version of the questionnaire (Anguera, 2003). The Intraclass Correlation Coefficient (ICC; e.g., Shrout & Fleiss, 1979) was used to measure the strength of inter-rater agreement on the representativeness and relevance of the items. According to Koo & Li (2016), experts’ agreement was moderate on item representativeness (ICC = 0.52) and good on item relevance (ICC = 0.90). In addition, experts did not suggest

further modifications of the items. Therefore, the questionnaire was ready to advance to the next step.

Finally, five focus groups were conducted to obtain evidence of validity related to the response process. Twenty-seven first year ESO students participated in the focus groups (14 boys, 51.9% and 13 girls, 48.1%; range = 11–12 years-old; $M_{\text{age}} = 11.70$, $SD = 0.47$). Meetings with the different groups were held consecutively within school hours and contact between participants was controlled to avoid bias. The questionnaire was presented to the students and they were invited to read the items and to reflect on item content and clarity. To complement the process, they were asked a series of questions, such as: Have you understood the instructions to answer the questionnaire; have you understood the content of the items; did the examples help you clarify the item; do you think it is necessary to expand the examples for a better understanding of each answer? In parallel to this process, the researchers answered questions and recorded participants' contributions. Following the suggestions of the target population, two items were modified, and the final version of the questionnaire was then ready to be administered (Table 1).

The analysis of the parts of the MC (action and reaction) allows the researcher to determine the intensity of the said conflict using the conflict index (IC_f) as a key tool towards the diagnosis and transformation of this phenomenon (Sáez de Ocáriz & Lavega, 2013). This tool is composed of three conflicting conducts of origin (misadjusted verbal covenant conduct = 1; misadjusted motor conduct = 2; perverse motor conduct = 3) and three conflicting responses (verbal aggression = 1; physical aggression = 2 and mixed aggression = 3) taking into account their respective scores. The sum of the source intensity and the reaction intensity allows the MC intensity to be determined. Taking into account that scores in the presence of a MC can range from two to six points, the following levels of intensity were determined: IC_f Low= 2–3 points; IC_f Medium= 4 points and IC_f High= 5–6 points.

2.4. Procedure

A pedagogical intervention on competitive TSG was designed following the procedure established by the GIAM model (Rillo-Albert, Lavega-Burgués, et al., 2021) and oriented towards the education of interpersonal relationships for socio-emotional well-being and the positive transformation of motor conflicts. For this purpose, the actions for a learning session or sequence (phase 3 of the GIAM model) presented in this model were taken into account: (a)

connectors of prior knowledge; (b) construction of new knowledge; (c) holistic learning synthesis; (d) reflection on the learning process.

This intervention was applied in four SS. The teachers of the SS participating in the study were responsible for directing the intervention with the help of a researcher, who collaborated in the role of observer-participant, from an emic perspective. It was also the teachers of each SS who determined the ideal moment to carry out this experience in their annual PE program.

One month before the start of the intervention, the researchers conducted a training session for the teachers of the SS. The characteristics of the GIAM model were explained to them, as well as the particularities of the pedagogical intervention designed. The main purpose of this training was for teachers: (a) to become familiar with the theoretical reference framework; (b) to understand and become familiar with the characteristics of the GIAM model (phases and actions to be carried out in a learning session or sequence) and, finally; (c) to understand the functioning of the designed pedagogical intervention (session structure, games, and questionnaires used).

The intervention was conducted during seven 60-min sessions over a period of one month in each SS. A total of four TSGCOPC in a stable environment were selected (Parlebas, 2001), known, studied, and analysed by the researchers of the Motor Action Research Group (GIAM): Marro (Prisoner's Bar), Stealing stones, Dodgeball, and Pass the Treasure. According to Lavega-Burgués (2018), in cooperation-opposition games, students have to learn to live together with their peers and opponents. These games offer an ideal relational scenario to educate on interpersonal relationships.

The development of the selected TSG was framed in a competitive format, following a championship format called "Marro League". A schedule was drawn up for the different teams' matches and the TSGs were organised as follows: session 2 (Marro 1), session 3 (Stealing stones), session 4 (Marro 2), session 5 (Dodgeball), session 6 (Pass the Treasure) and session 7 (Marro 3).

Teams were formed through the distribution of students in previously established heterogeneous and stable groups. To ensure that all groups had the opportunity to play against each other, the same game was played three times (three rounds) in the same session.

All games had a duration of seven minutes (in each of its rounds). The misadjusted or perverse (disruptive) motor conducts that originated motor conflicts with peers or adversaries and the intensity of the emotional experience of the session were identified.

In the first session, theoretical-practical training was provided on some important concepts to be known by the students: motor conflict, origin of the conflict (motor and/or verbal conducts), conflict response (aggression), attitude (way of dealing with the conflict), and intervention (transformation-facing) of the MC. Next, the emotions questionnaire (GES-II) and the conflict questionnaire (MCQ) were presented. Then, the TSG of Marro was explained for the first time and put into practice. At the end of the game, the students answered the questionnaires while the teacher and the researcher answered questions.

In the following six sessions, after the end of the game, data collection was carried out using the questionnaires mentioned above. Due to time constraints in the educational context, students who experienced more than one MC in the same session were asked to respond only to the MC that best represented their conflictive interventions in that session.

During the intervention, the characteristics of the Marro League obliged the participants to consider two aspects: (a) objective of the game, scoring according to the outcome of the game, and (b) relationship with peers or opponents, a subjective score on the level of competence of the students aimed at educating aspects such as self-esteem, empathy, respect, effective communication, and others (cognitive orientation ‘learning to know’, relational orientation ‘knowing to live together’, and emotional orientation ‘knowing to be’) (Lavega-Burgués, 2018).

Marro was the TSG selected to analyse the evolution of the students throughout the intervention because its internal logic placed the participants in a scenario of high relational complexity.

2.4.1 Marro (Prisoner’s Bar). Rules of the Game

Marro is a traditional game played since before the Middle Ages in different European countries (Brasó & Torreadella, 2017). It is a duel between two teams in a stable field (rectangular space, e.g., indoor football pitch). Each team, with an equal number of players, takes its ‘home’ position (behind the back line at each end of the field). When a team member shouts ‘¡Marro!’, he/she may enter the field of play and from this moment on, this player is vulnerable to any opponent who says ‘marro’ and enters the field of play afterwards.

If a player manages to catch an opponent, the opposing player will have to go to prison (each team has a prison 1.5 metres from their ‘home’). Prisoners have the possibility of being released if they are holding hands (chain) and a fellow prisoner touches one of them. After their release, they have to return to their ‘home’ with caution, as they may be recaptured by a rival, saying ‘marro’ after they have been released from prison. All players have the possibility to

return to their 'home' to say 'marro' and get back on the pitch. Depending on the game mode, the winner is the team that captures all opponents first, or in case of a time limit, the team that has captured the most opponents before the end of the game time (Lavega-Burgués, Luchoro-Parrilla, et al., 2020).

2.5. Data Analysis

Firstly, we conducted a preliminary analysis to describe quantitative and categorical data. Quantitative data (positive and negative emotions) were initially evaluated through descriptive statistics for all the variables in the study at three different time points: Marro1, Marro2, and Marro3. In a second phase, categorical data (presence of the MC, intensity of the MC (IC_f), attitude towards the MC, and intervention to transform the MC) were assessed via data distribution at these time points.

To assess the effects of the intervention on students' emotions, we conducted a General Linear Model Repeated Measures for each dependent quantitative variable, which is in line with previous studies that tested the effects of interventions in physical education classes (e.g., Wallhead & Ntoumanis, 2004). Such analysis included three different time points (Marro1, Marro2, and Marro3) tested in a single group comprising all participants. Negative emotions were tested as a group and individually (i.e., anger, sadness, fear, and rejection). The statistic of interest was the attainment of a significant intervention effect for each dependent variable. The assumption of sphericity was evaluated using Mauchly's test. In those cases that Mauchly's returned a statically significant outcome, we applied the correction of Greenhouse-Geisser. Additionally, effect sizes were obtained via partial eta squared.

Finally, we assessed the effects of the intervention on the categorical variable presence of the MC. Such effects were analysed using a χ^2 test. In all the analyses, results were found to be significant at an alpha level of <0.05.

All the analyses were conducted using SPSS Statistics for Windows, version 17.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA).

3. Results

3.1. Preliminary Analyses

Table 2 shows the mean and standard deviations of the emotions that students experienced during Marro games. As can be observed, at all-time points, students experienced mostly joy, followed by anger. Positive emotions were the most intense and stable. In contrast,

the intensity of negative emotions decreased at the end of the experience. Only sadness showed higher results at the end.

Table 2

Descriptive statistics for the emotions experienced by the students

Variables	Marro1		Marro2		Marro3	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Positive emotions (joy)	4.99	1.72	4.93	1.81	4.97	2.00
Negative emotions	1.67	0.68	1.56	0.66	1.54	0.73
Anger	2.83	1.90	2.56	1.84	2.43	1.95
Sadness	1.27	0.82	1.28	0.84	1.32	0.96
Fear	1.18	0.60	1.18	0.71	1.15	0.60
Rejection	1.41	1.01	1.22	0.68	1.28	0.98

Note. *M* = means; *SD* = standard deviation. Negative emotions group students' experience of anger, sadness, fear, and rejection. Response range = 1–7.

Table 3 presents the data distribution of presence of the MC, intensity of the MC (*ICf*), attitude towards the MC, and intervention to transform the MC. This table presents data referring to the MC with teammates and with opponents.

Table 3

Presence or absence of the motor conflict. Variables concerning the MC process

Categorical Variables	Marro1		Marro2		Marro3		
	Count	%	Count	%	Count	%	
Presence of MC	Conflict with teammates						
	No	256	94.8%	248	89.2%	255	95.9%
	Yes	14	5.2%	30	10.8%	11	4.1%
	Conflict with opponents						
No	142	52.6%	159	57.2%	188	70.9%	
Yes	128	47.4%	119	42.8%	77	29.1%	
Intensity of MC (<i>ICf</i>)	Conflict with teammates						
	Low	10	71.4%	23	76.7%	10	90.9%
	Medium	4	28.6%	7	23.3%	1	9.1%
	High	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Conflict with opponents						
	Low	10	7.8%	7	5.9%	8	10.4%
	Medium	115	89.8%	107	89.9%	65	84.4%
High	3	2.3%	5	4.2%	4	5.2%	
Attitude towards MC	Conflict with teammates						
	Win-Lose (competition)	1	7.1%	3	10.0%	1	9.1%
	Win-Win (collaboration)	7	50.0%	12	40.0%	4	36.4%
	Lose-Win (submission)	2	14.3%	5	16.7%	4	36.4%

Intervention to transform the MC	Lose-Lose (evasion)	4	28.6%	10	33.3%	2	18.1%
	Conflict with opponents						
	Win-Lose (competition)	43	33.6%	31	26.1%	24	31.2%
	Win-Win (collaboration)	33	25.8%	39	32.8%	22	28.6%
	Lose-Win (submission)	28	21.9%	14	11.8%	15	19.5%
	Lose-Lose (evasion)	24	18.8%	35	29.4%	16	20.8%
	Conflict with teammates						
	Participant's intervention	14	100%	30	100%	11	100%
	Conflict with opponents						
	Participant's intervention	97	75.8%	99	83.2%	68	88.3%
	Teacher's intervention	31	24.2%	20	16.8%	9	11.7%
	Momentary dialogue and "play on"	21	67.7%	16	80.0%	6	66.7%
	Dialogue with momentary leave of the game	10	32.3%	4	20.0%	3	33.3%
Expulsion from the game	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	

During the three moments of the Marro TSG, 324 MCs originated in the presence of opponents (85.5%) and only 55 MCs between peers (14.5%). The number of MCs between opponents decreased progressively throughout the intervention. On the other hand, the MCs between peers increased in the second moment of the experience, decreasing again at the end of the experience to below the initial values (Table 3).

3.1.1. Motor Conflicts with Peers

Table 3 shows the characteristics of MCs between peers:

Peer MCs had a low ICf ($n = 43$, 78.2%) followed by a lower percentage of MCs with a medium ICf ($n = 12$, 21.8%).

Collaborative attitudes ($n = 23$, 41.8%) and evasion ($n = 16$, 29.1%) were the most frequently reported among peers. At the end of the experience, we observed the evolution of peer attitudes towards collaborative and submissive styles.

In all cases, the MCs between peers were solved through the intervention of the participants of these conflicts themselves.

3.1.2. Motor Conflicts with Opponents

Table 3 shows the characteristics of MCs between opponents:

Interaction between opponents resulted mostly in MCs with a medium ICf ($n = 287$, 88.6%) and to a lesser extent in MCs of a low ICf ($n = 25$, 7.7%). In contrast to interactions with peers, the relationship between adversaries resulted in some MCs with a high ICf, but with a very low frequency ($n = 12$, 3.7%).

The competitive attitude ($n = 98$, 32.2%) was most prominent among opponents, followed by the collaborative attitude ($n = 94$, 29%). During the experience, at the second moment (Marro2), the percentage of competitive and submissive attitudes decreased, while the percentages of collaborative and avoidant attitudes increased. Finally, at the last moment (Marro3), it was observed that the attitudes of competition (2.4 points) and submission (2.4 points) decreased their percentage relative to the beginning of the experience, while collaborative attitudes (2.8 points) and avoidance (2 points) increased their percentage.

Most of the MCs were solved by the participants ($n = 264$, 81.5%). Teachers only had to intervene to transform a MC in 18.5% of cases ($n = 60$). This proportion was maintained at all three points in the experience, where the number of student interventions to transform conflicts was clearly higher. Teacher interventions were mainly through ‘momentary dialogue and play on’ ($n = 43$, 71.7%) followed by ‘dialogue with momentary leave of the game’ ($n = 17$, 28.3%).

3.2. Effects of the Intervention

We analysed the effects of the intervention on students’ emotions and perceptions of conflict. On the one hand, Table 4 shows the results of the repeated-measures ANOVA that tested the intervention effects on students’ emotions. As can be observed, our results revealed a significant effect of the intervention on students’ negative emotions ($p = 0.047$). Further ANOVAs analysing each negative emotion showed significant effects of the intervention on students’ anger ($p = 0.043$) and rejection ($p = 0.041$), but not on sadness nor fear. Joy did not significantly change over time either.

Table 4

Effects of the intervention on students’ emotions

Variables	Time		
	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2 Partial
Positive emotions (joy)	0.068	0.934	0.001
Negative emotions	3.118	0.047	0.014
Anger	3.169	0.043	0.014
Sadness	0.187	0.814	0.001
Fear	0.284	0.753	0.001

Rejection	3.345	0.041	0.015
-----------	-------	-------	-------

Note. F = result of the F test; p = significance, $p < 0.05$; η^2 partial = partial eta-squared effect size. Repeated-measures ANOVAs included three time points: Marro1, Marro2, and Marro3.

On the other hand, we tested the effects of the intervention on MC variables. In this sense, results showed that the presence of MCs significantly decreased over time, both for MCs with teammates (χ^2 [df] = 11.143 [2], $p = 0.004$) and with opponents (χ^2 [df] = 20.326 [2], $p < 0.001$). In addition, we tested for possible differences on students' perceptions of the intensity of MCs. However, such analyses were not statistically significant ($p > 0.05$) for MCs between teammates nor for MCs with opponents.

4. Discussion

In this research, we set out to study the effect of the GIAM model in 3rd and 4th-year secondary school students using cooperation-opposition traditional sporting games with competition (TSGCOPC) on: (a) the presence of motor conflicts (MCs) between peers and between opponents and (b) emotional intensity. It was hypothesised that the application of TSGCOPC following the GIAM model would decrease the number of MCs while triggering intense positive emotions among participants.

Previous studies (e.g., Rillo-Albert, Lavega-Burgués, et al., 2021) have provided empirical evidence on the effect of the GIAM model through the practice of competitive TSGs on relational well-being, on aspects such as task orientation, progress, cooperation, and equality among students. On this occasion, an in-depth analysis of the internal aspects that characterize MCs (relational well-being) and their link with emotional regulation (emotional well-being) has been carried out within the framework of a pedagogical experience (GIAM model) put through TSGCOPC.

The findings confirmed the positive impact of this intervention on socio-emotional well-being. To this end, as different authors state (e.g., Bessa et al., 2019; Cronin et al., 2018; Espoz-Lazo et al., 2020; Gil-Madrona et al., 2019; Opstoel et al., 2020; Zamorano-García et al., 2018), the context of PE manifests itself as an authentic laboratory of relationships and emotional experiences that make it possible to educate the socio-emotional well-being of students.

The challenge of this study becomes important as 21st-century society begins to reflect on and become aware of the presence of disruptive conducts in the classroom as a topical issue (López-Castedo et al., 2018; Mahvar et al., 2018). Education for sustainable development in

its social dimension is a priority to shape the present and the future of a more just, peaceful, relational, and inclusive society (López-Castedo et al., 2018; Tejedor et al., 2019).

The presence of MCs between peers and between opponents in the three moments of the intervention (beginning, middle, and end) confirmed that, when playing with other people, conflicts and tensions in interpersonal relationships are common (Capllonch et al., 2018; Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués, 2020). It is convenient to offer tools and criteria to educators who want to orient their educational action towards one of the main challenges of 21st century PE: learning to live together democratically and respectfully with others (Durlak et al., 2011; López et al., 2016; Mahvar et al., 2018; Pineda et al., 2020). Any educational program aimed at educating relational and emotional well-being and social sustainability should recognise conflict as an opportunity for individual and group transformation (Bonilla et al., 2020; De la Barrera et al., 2019; Manasia et al., 2020; Molina, 2005; Valente & Lourenço, 2020).

Through this pedagogical experience, students significantly modified their MCs with peers and opponents. MCs between opponents decreased progressively, which confirms that their interventions were increasingly oriented towards peaceful coexistence with opponents in the game (Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués, 2020). In contrast, peer-to-peer MCs increased at the second moment of the experience and decreased at the end of the program. The GIAM model stimulated the group pact between members of the same team, which took place within the framework of a competition that added a certain tension in interpersonal relations. Indeed, the need to modify team strategies and to improve the contribution of each person to group success may explain the increase in MCs in the first part of the program (Sáez de Ocáriz et al., 2018; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu, et al., 2014). The pupils began to share a process of dialogue with their peers in order to reach agreement, to organise themselves as a team, and, in this phase, it was normal for verbal conflicts to arise in the first sessions. Subsequently, once adapted to this demand for group organization, the GIAM model also led to the relational well-being of the players with their teammates. This explains the decrease in MCs in the second part of the intervention (Capllonch et al., 2018).

On the other hand, it is necessary to address the emotional dimension associated with interpersonal relationships in order to understand the totality of this interactive phenomenon. Overall, the analysis of the three intervention moments showed that all participants experienced mainly intense positive emotions. This finding is consistent with other studies of educational interventions using TSG (e.g., Alcaraz-Muñoz et al., 2020; Howard et al., 2017; Lavega, Alonso, et al., 2014; Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Pic, et al., 2020; Zamorano-García

et al., 2018). These studies show that socio-motor games are a resource that generates states of well-being among participants.

However, not all interpersonal relationships between partners and between adversaries are always cordial and respectful, generating well-being. During the educational program, students also experienced negative emotions that triggered tensions with other people. According to other studies, the family of games used (cooperation-opposition) favours the presence of negative emotions associated with motor interactions with peers and opponents (Lavega, Alonso, et al., 2014).

As already noted in other studies (e.g., Filella et al., 2018), negative emotions often arise from conflicts with other people. Often, these are motor conducts (misadjusted or perverse) that deviate from the limits of coexistence established by the rules and the appropriate way to adapt to the internal logic of any game (Lagardera & Lavega, 2005; Lavega, Planas, et al., 2014). Likewise, the presence of distressing emotions will mark the starting point for learning to regulate emotions in the present and in adult life (Alcaraz-Muñoz et al., 2020).

The results showed a decrease in the intensity of negative emotions, so it seems reasonable to interpret that the GIAM model, through dialogue and reflection, also helped students learn to manage and regulate their negative emotions (such as anger or rejection). Moreover, this could explain why, at the same time, their negative emotions decreased significantly (Filella et al., 2018; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, et al., 2014). These findings reinforce the results found in other studies (e.g., Cañabate et al., 2018, 2020; Miralles et al., 2017) on the need to educate emotional competence through awareness of one's own emotions. This educational process will favour emotional regulation and the transformation of negative emotions into positive emotions (Alcaraz-Muñoz et al., 2020; Lavega, Alonso, et al., 2014).

Once again, we reaffirm the need to continue working towards improving the subjective well-being of students in favour of coexistence (Bermúdez & Sáenz-López, 2019; Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Costes, et al., 2020).

It is necessary for PE teachers to act with coherence and rigor from the very moment they begin to design a training program that aims to educate social-emotional well-being (Alcaraz-Muñoz et al., 2017; Greenberg et al., 2017; Hromek & Roffey, 2009). Consequently, work on socio-emotional skills for the improvement of social and emotional competence must be a priority in order to improve the well-being of pupils' interpersonal relationships (Aguilar et al., 2019; Araúz et al., 2020; Franco et al., 2017; Gómez-Ortiz et al., 2019; Taylor et al., 2017).

A key decision will be the selection of the activities to be introduced in such a program (Rillo-Albert, Lavega-Burgués, et al., 2021). To this end, sociomotor games are of great interest as they are played in the presence of peers and/or opponents (Parlebas, 2020). The nature and intensity of conflicts differ depending on whether cooperation games (where two or more people interact cooperatively to achieve a common goal), opposition games (where a player is pitted against one or more opponents), or cooperation-opposition games (with the presence of peers as well as organized opponents) are used (Lagardera et al., 2018; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2013).

In addition, these kinds of games can also be played with a final score (competition) or without a final result that distinguishes the players into winners and losers. It has been shown that when there is competition, negative emotions and MCs are more intense (Etxebeste et al., 2014; Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Costes, et al., 2020; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, et al., 2014).

In this experience, we chose to use the GIAM model in a very demanding interpersonal relations scenario, using cooperation-opposition TSG (Lavega-Burgués, 2018; Rillo-Albert et al., 2020), in the framework of a championship that added the factor of competitive tension. In contrast to other studies (e.g., Miralles et al., 2017), the findings indicated that the use of competition triggers mainly negative emotions, but when an intervention program follows an appropriate procedure (e.g., GIAM model) it is also possible to generate intense positive emotional experiences among students.

It was found that the most intense conflicts (medium conflict index) originated with adversaries and were associated with negative emotions such as anger and rejection. Conflicts with peers, on the other hand, were associated with less intense conflicts and negative emotions (low ICf). These findings are in line with other studies (e.g., Duran et al., 2014; Lavega, Alonso, et al., 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega Burgués, et al., 2013; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, et al., 2014).

It was noted that when a game has an internal logic associated with a team duel, the motor interaction between teammates and opponents was a source of interpersonal conflicts. In addition, the demand for respectful behaviour towards others increased when there was competition.

The use of the Marro in this pedagogical experience confirmed that it is a TSG with a very suitable IL to test the interpersonal relationships of the participants. Its original rules, the possibility of encountering binary, tertiary, or higher-degree relationships (e.g., chasing a player while being chased by one or more rivals) associated with a confrontation between two

teams moves the players to experience intense motor interactions (Lavega-Burgués, Luchoro-Parrilla, et al., 2020).

The presence of a final score that identifies winners and losers intensifies the tension in the relationship that is established mainly with the opponents (Muñoz-Aroyave, Lavega-Burgués, Costes, et al., 2020). Although it was not significant, the descriptive statistics showed how sadness presented more intense values in the last moment of the experience. Results are in line with other studies linking lack of success with states of frustration (Duran et al., 2015; Miralles et al., 2017).

The process of educating socio-emotional well-being should consider the learner as the main participant in his or her own learning process (Kao, 2019; Luna et al., 2020). Awareness, dialogue and, above all, encouraging reflection in motor action (Capllonch et al., 2018; Colomer et al., 2020; Lavega et al., 2018) give students the opportunity to develop pro-social skills such as autonomy, empathy, and respect (Durlak et al., 2011). In this way, students live experiences in which they make decisions, manage their emotions, and intervene in the conflicts they have been involved in.

Recall that a MC can be transformed through the intervention of the educator or the learners themselves. The study showed that students learned to resolve peer conflicts themselves (it was observed that these were generally low-intensity MCs). On the other hand, in the MCs between adversaries, although most of them were also solved by the students, the teacher had to intervene in those situations of greater relational tension.

The GIAM model proposes two strategies for teachers in the transformation of conflicts (Rillo-Albert, Lavega-Burgués, et al., 2021; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2014): (a) transforming the rules of the game in order to change its internal logic and try to reorient the pupils towards another game scenario (e.g., widening the playing field; increasing the number of passes allowed; modifying the way of scoring). In this new context, the aim is to reduce the intensity of the MC resulting from the conflictive motor conducts that give rise to the conflict (misadjusted and/or perverse) together with the type of responses that are triggered (verbal, physical, or mixed aggression); (b) to transform the attitudinal model used by the student facing the conflict, orienting his or her attitudes towards the collaborative win-win model.

Determining the level of intensity of the MC by adapting to the internal logic of the game and knowing the attitude model with which the students deal with conflicts allows the teacher to choose the best intervention strategy.

The educational challenge is to steer students' interpersonal dialogue towards the win-win model. In this study, it was observed that, in MCs between adversaries, attitudes were

mainly directed towards the win-lose competitive model, prioritising individual goals over relationships (Thomas et al., 2008). Coinciding with the Montes et al. (Montes et al., 2014) studies, the presence of adversaries, together with the increased intensity of negative emotions, promotes conflict management styles associated with the competitive model among the participants. The competitive team duel model tested the players' antagonistic relationships with their opponents (Lagardera et al., 2018). Players must learn to recognise opponents as allies in the game and in their interpersonal relationships rather than as enemies to be defeated (Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, et al., 2014). Thanks to the rivals, the team is put to the test and can enjoy the well-being of this interactive motor playful adventure.

On the other hand, it was observed that attitudes in conflicts with peers corresponded mostly to the win-win collaborative style. In this case, the internal logic of the games used establishes the need to reach a common goal; hence, it is easier to dialogue towards the win-win model with partners than with opponents (Capllonch et al., 2018).

Although not statistically significant, over the course of the experience, the results showed a trend of attitudinal change towards a win-win model accompanied by less teacher intervention and an increase in pupils' autonomy in peaceful dialogue with others. In this way, encouraging the active participation of students in the processes of reflection and dialogue on their play actions encouraged this trend of change towards greater autonomy. These results are consistent with other studies that have used the Personal and Social Responsiveness Model (Valero-Valenzuela et al., 2019), confirming the importance of these work methodologies in reducing teacher dependence and increasing student autonomy. This work will help future generations to develop greater autonomy and independence in today's demanding social context.

As possible limitations, we were faced with one of the first practical applications of the GIAM model towards conflict transformation and improvement of socio-emotional well-being. As an emerging pedagogical model, there is little literature on its direct application in education. For this reason, it is difficult to compare the information collected with other studies that have used the same teaching strategy. The presence of significant changes in negative emotions and in the presence or absence of conflict provides valuable initial information on the applicability of the GIAM model. However, no significant changes have been found in the conflict index and conflict attitude styles, and these results have to be addressed as possible trends for change. We recognise that the results could have been stronger if the experience had lasted longer than seven sessions. Additionally, broadening the range of schools participating

in the study would provide more information and rigor in the results presented. This limitation will be addressed in future research.

Another limitation that we will endeavour to improve in future research is the number of participants and the country where this study was carried out. We would like to encourage other researchers to replicate this work in other countries, with students from other cultures, in order to confirm the educational contribution of the GIAM model to conflict transformation.

Another aspect to consider in future studies is to broaden the repertoire of game scenarios in which socio-emotional well-being can be educated. To this end, it is proposed to design intervention programs with other families of games (motor action domains) (psychomotor, cooperation, and opposition), and also with the presence or absence of competition (final score). In this way, the teacher will be provided with evidence of interest in the programming of learning units oriented towards the education of socio-emotional well-being.

It would also be of great interest to test the effects of this study according to the gender of the students. Finally, considering that the GIAM model is another resource at teachers' disposal, future studies could study the effect of the GIAM model as a function of teachers' gender, as has been considered in other studies (Štihec et al., 2011).

5. Conclusions

This research provided empirical evidence of the utmost interest for addressing one of the great challenges of physical education in the 21st century: Education for relational well-being and emotional well-being. It showed how, through the GIAM pedagogical model, it is possible to transform conflicts into experiences of socio-emotional well-being.

Teachers should educate students' social and emotional competence at an early age in order to positively influence their integral development and the construction of their individual and group identity.

Relationships and emotions are two dimensions of the same polyhedral phenomenon: motor conflicts.

It also confirmed that, despite being a complex phenomenon, it is possible to change relationships with peers and opponents into experiences of socio-emotional well-being.

Furthermore, it is of interest to all educators to handle key concepts and tools for the positive transformation of MC: (a) intervention design phase: (a1) identification of pedagogical objectives to be achieved; (a2) selection of games with a certain internal logic; (b) MC evaluation phase: (b1) identification of the level of intensity of the MC (IC_f) according to the

type of MC causing motor conducts and aggressive responses by the other affected party; (b2) identification of the learner's attitudinal pattern facing of conflict; (c) MC intervention phase: (c1) transformation of the games' internal logic to modify the interactive scenario of relationships with others; (c2) transformation of pupils' attitudes towards the win-win model, based on reflection-on-motor action, i.e., there are indications that dialogic and peaceful motor conducts have emerged during the experience.

The theoretical foundations provided by the theory of motor action, together with the GIAM model, allow further progress to be made in promoting relational physical education based on empirical evidence.

In the educational context oriented towards social-sustainability education, PE teachers have a relevant role in the development of students' interpersonal relationships in order to deal constructively with conflicts and emotional regulation. In this case, we observed that it is possible to propose a journey from conflict to socio-emotional well-being through TSG.

Artículo 4

**Conflict education in Physical Education from a
gender perspective. The traditional game as a
pedagogical tool**

*Relationships and emotions between adolescent girls and
boys*

Este estudio ha sido publicado en:

Rillo-Albert, A., Sáez de Ocáriz, U., Lavega-Burgués, P. (2022). Conflict education in Physical Education from a gender perspective. The traditional game as a pedagogical tool: Relationships and emotions between adolescent girls and boys. In P. Gil-Madróna (Ed.), Handbook of Research on Using Motor Games in Teaching and Learning Strategy (pp. 201-226). IGI Global.

Puede consultar el contenido del artículo en:



Capítulo 6. Discusión general

Este capítulo presenta la discusión general que abarca los resultados de los cuatro estudios realizados. El lector/a podrá leer la discusión de todos los resultados como si de un solo estudio se tratara: el proyecto de tesis doctoral.

Discusión general

La presencia de una mayor incidencia de conductas disruptivas en las aulas de los centros educativos, ha propiciado la necesidad de abordar uno de los grandes retos del sistema educativo en general y de la EF en particular: la convivencia escolar y la transformación de conflictos en beneficio de una mejora del bienestar socioemocional del alumnado (García-Merino & Lizandra, 2022; López-Castedo et al., 2018; Mahvar et al., 2018; Närhi et al., 2017; Nash et al., 2016).

Tal es la necesidad de promover un clima positivo en el aula, que diferentes organizaciones internacionales han publicado informes dirigidos a la optimización de un sistema educativo donde se priorice el respeto, la igualdad y la inclusión, como aspectos clave para fomentar la convivencia y el bienestar entre los miembros de la comunidad educativa (ONU, 2015; UNESCO, 2014, 2015, 2017a, 2017b, 2019).

En este contexto, el profesor/a de EF se postula como una de las piezas clave de este proceso mediante la puesta en práctica de situaciones de aprendizaje contextualizadas en situaciones reales de situaciones motrices. A través del diseño o selección de juegos, deportes o actividades expresivas, físicas o deportivas, el educador/a puede poner a prueba las relaciones interpersonales del alumnado con el objetivo de reforzar las CMoV ajustadas y transformar las desajustadas o perversas, mediante la toma de conciencia y reflexión sobre la propia actuación en la tarea motriz (Bonilla et al., 2020; Lagardera, 2021; Lagardera & Lavega, 2003; Lavega et al., 2018; Lavega-Burgués, 2018; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2014).

De acuerdo con las evidencias aportados por otros estudios, los hallazgos de esta investigación confirman que:

(A) el ámbito de la EF concebido como un laboratorio de relaciones motrices y experiencias emocionales, ofrece un escenario idóneo para poner a prueba y educar las relaciones interpersonales del alumnado a favor de la convivencia pacífica en el aula y el bienestar socioemocional (Cronin et al., 2018; Duran et al., 2015; Espoz-Lazo et al., 2020; Lavega et al., 2018; Opstoel et al., 2020; Zamorano-García et al., 2018);

(B) el JDT sociomotor constituye un recurso pedagógico idóneo para favorecer y educar el intercambio de relaciones motrices y/o verbales en presencia de compañeros/as y/o adversarios/as de juego (Lagardera, 2021; Lagardera et al., 2018; Lavega-Burgués, Luchoro-Parrilla, et al., 2020; Muñoz-Arroyave et al., 2021; Parlebas, 2001). Así mismo, las emociones positivas han sido las más intensas durante el transcurso de toda

la experiencia pedagógica, aspecto que refuerza los resultados obtenidos en otros estudios donde los JDT sociomotores sobre todo propician vivencias emocionales positivas (e.g., Alcaraz-Muñoz et al., 2020; Alonso et al., 2013; Caballero et al., 2016; Cañabate et al., 2018; Howard et al., 2017; Lavega, Alonso, et al., 2014; Lavega et al., 2013; Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Pic, et al., 2020; Zamorano-García et al., 2018).

Muchas son las investigaciones que se han activado en torno a la transformación de conflictos (Burguet, 1999; Capllonch et al., 2018; Ceballos et al., 2016; Cebolla-Baldoví & García-Raga, 2021; Fernández et al., 2019; Galtung, 1998; García-Merino & Lizandra, 2022; Jares, 2001; Kellner, 1999; Lederach, 2000; Mahvar et al., 2018; Ruiz, 2008; Sandoval & Garro-Gil, 2017; Velázquez, 2008; Vinyamata, 2014). Sin embargo, pocos estudios han sustentado sus bases teóricas en la disciplina que mejor permite entender el significado interno de la intervención del alumnado en cualquier situación real de juego: la teoría de la acción motriz, praxiología motriz o ciencia de la acción motriz (Parlebas, 2001, 2017).

Desde el grupo GIAM, Sáez de Ocáriz (2011) estudió el conflicto partiendo de la conflictología y la praxiología motriz, aportando una nueva visión de este fenómeno disruptivo contextualizado en situaciones de naturaleza estrictamente motriz: el conflicto motor (CfM). Estos estudios arrojan luz al mar de incertidumbre en el que se encuentra el profesorado de EF, ofreciéndole un nuevo modo de proceder en el proceso de transformación del CfM a través de la intervención sobre el juego y su LI o sobre el alumnado (Sáez de Ocáriz & Lavega, 2014).

Aunque en la actualidad existan evidencias científicas que certifiquen el efecto positivo de la intervención docente sobre el juego o situación motriz, de que se pueden modificar algunos aspectos de su LI para estimular la adaptación de las conductas motrices y orientarlas hacia los efectos que se persiguen lograr, en este caso transformar un conflicto motor hacia la cooperación para ser todos mejores (Sáez de Ocáriz et al., 2018; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, et al., 2014; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2013), el educador/a todavía necesita abastecerse de pautas de intervención, criterios, indicadores y recursos para interpretar las conductas motrices (Parlebas, 2017), que le permita intervenir sobre el alumnado en el proceso de transformación del CfM (Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués, 2020).

De acuerdo con Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués (2020), el CfM debe entenderse como un fenómeno poliédrico en el que participan diferentes variables que deben conocerse, detectarse y controlarse para su posterior solución o transformación. Por ello, no solo es necesario detectar el CfM cuando las CMoV se alejen o no se contemplen en la LI del juego

provocando una respuesta conflictiva (agresión verbal, física o mixta), sino que también se debe atender a las características del CfM (intensidad, actitud e intervención), al significado emocional que se le da a la situación conflictiva y a las características de las personas que participan (p. ej., el género) (Sáez de Ocáriz & Lavega, 2014).

Es aquí, cuando la presente tesis doctoral responde a la necesidad de ofrecer la sistematización de unas pautas de intervención al profesor/a de EF, que le permita generar contextos de aprendizaje apropiados a los efectos perseguidos; cuyo objetivo responda a la detección y análisis del CfM para determinar la mejor estrategia de proceder ante el proceso de transformación de las conductas conflictivas (desajustadas y perversas) en estados de bienestar socioemocional enmarcados en el modelo cooperativo de manejo del conflicto ganar-ganar. Proceso materializado en el diseño y elaboración de un modelo para transformar conflictos: modelo GIAM.

Como ya se mencionó en la revisión de la literatura científica reflejada en el marco teórico (Chiva-Bartoll & Fernández-Río, 2021; Fernández-Río et al., 2021; Kirk, 2013; Luguetti et al., 2017), las pautas de intervención, recursos pedagógicos, estrategias didácticas, criterios e indicadores de análisis constituyentes del modelo GIAM, juntamente con sus fundamentos teóricos, evidencias científicas y apoyo institucional, ofrecen la posibilidad de concebir el modelo GIAM como un modelo pedagógico emergente en el ámbito de la EF, cuyo objetivo persigue transformar los CfM y mejorar la convivencia, a través de transitar de estados de malestar socioemocional (relaciones interpersonales conflictivas) a estados de bienestar socioemocional (relaciones interpersonales ajustadas y pacíficas).

Los hallazgos de esta investigación confirman la presencia del CfM como una realidad inherente en un contexto relacional y emocional como es la sesión de EF (Capllonch et al., 2018; Cebolla-Baldoví & García-Raga, 2021; García-Merino & Lizandra, 2022; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2013; Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués, 2020). Es por esto que coincidiendo con diferentes autores (Delors, 1996; Durlak et al., 2011; Lavega-Burgués, 2018; López-Castedo et al., 2018; Mahvar et al., 2018), toma importancia la necesidad de aprender a vivir de manera democrática y respetuosa con los demás, como un pilar fundamental de todo sistema educativo que pretenda crear un clima positivo de aprendizaje asociado a un entorno relacional, emocional, pacífico, inclusivo e igualitario.

El educador/a tiene la responsabilidad de actuar con coherencia y rigor en el diseño de la intervención pedagógica o *sistema praxiológico de acción* para diseñar o seleccionar situaciones motrices cuya LI permita abordar los efectos perseguidos o esperados. En un programa educativo cuya finalidad persiga educar y transformar las relaciones interpersonales

conflictivas del alumnado en estados de bienestar socioemocional, será lógico diseñar o seleccionar JDT cuya LI ofrezca un intercambio de relaciones y experiencias emocionales entre compañeros/as y/o entre adversarios/as: JDT sociomotores (Lagardera, 2021; Lagardera & Lavega, 2003; Lavega-Burgués, 2018). De este modo, el programa educativo podrá incidir en el trabajo de habilidades socioemocionales dirigidas a la optimización del bienestar de las relaciones interpersonales del alumnado (Aguilar et al., 2019; Araúz et al., 2020; Cañabate et al., 2018; Franco et al., 2017; Gómez-Ortiz et al., 2019; Hromek & Roffey, 2009; Roffey, 2008; Taylor et al., 2017).

Con el objetivo de comprobar los efectos del modelo GIAM sobre un grupo de alumnos/as de educación secundaria, los resultados de esta investigación se obtuvieron en el marco de una experiencia pedagógica asociada a una alta exigencia relacional y emocional entre sus participantes. Los investigadores seleccionaron cuatro JDTCOP, cuya lógica interna se asocia a un duelo de equipos, es decir, el alumnado tiene que aprender a convivir e interactuar con los compañeros/as y con los adversarios/as de juego. Además, la intervención se diseñó bajo las características de una competición interna, cuyo sistema de relaciones corresponde al modelo competitivo (actitud de manejo del conflicto ganar-perder) con una posible orientación al clima ego (Harwood & Thrower, 2020). Situación que supone todo un reto para el alumnado (protagonista del proceso educativo) y para el profesorado, como guía y facilitador del aprendizaje en el proceso de educación de las relaciones interpersonales conflictivas del alumnado mediante la optimización del diálogo interpersonal hacia el modelo cooperativo de manejo del conflicto ganar-ganar (Bonilla et al., 2020; Cascón, 2001; Lavega-Burgués, 2018; Ruiz, 2008; Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués, 2020; Thomas et al., 2008).

Los resultados aportan unas primeras evidencias científicas que confirman que la intervención pedagógica diseñada a través del modelo GIAM y por medio de la práctica de JDTCOP competitivos, implica un clima motivacional orientado hacia la tarea, reduciendo los factores correspondientes al ego (competición/habilidad intra-equipo y conflictos intra-equipo) (García-González et al., 2021). Sin embargo, estos hallazgos muestran ciertas diferencias cuando se analizan los distintos centros educativos en función de la adecuación de la intervención docente a las características del modelo GIAM. En general, ningún docente mostró dificultades en la explicación de los objetivos, presentación de los juegos y dinamización de la sesión. Todos ellos intervinieron favorablemente sobre el juego modificando las reglas y cambiando el tipo de problemas a resolver que origina la LI del juego para transformar los C/M derivados de las situaciones motrices planteadas (Sáez de Ocáriz, Lavega Burgués, et al., 2013). Por el contrario, algunos profesores/as presentaron mayor

dificultad en la intervención sobre los protagonistas del CfM, así como en el proceso reflexivo, antes, durante y después del proceso del CfM.

Se observa que la intervención pedagógica tiene un efecto significativo positivo sobre la orientación del clima motivacional hacia el clima tarea, juntamente con una disminución del factor conflicto intra-equipo en los centros educativos cuya intervención docente se adecua a las características del modelo GIAM. En cambio, el efecto significativo disminuye o desaparece en cuanto la intervención docente no sigue las características del modelo propuesto.

Aunque el diseño de la intervención pedagógica planteara un sistema de relaciones orientado a los objetivos (modelo competitivo ganar-perder) y al clima ego, en concordancia con otros autores (Bonilla et al., 2020; Cañabate et al., 2018; Capllonch et al., 2018; Cascón, 2001; Filella et al., 2018; García-González et al., 2021; Gómez & Prat, 2009; Lavega et al., 2018, 2018; Lavega-Burgués, 2018; Lederach, 2000; Mahvar et al., 2018; Ruiz, 2008; Sáez de Ocáriz, Lavega Burgués, et al., 2013; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, et al., 2014; Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués, 2020), se ha evidenciado que es posible generar un clima positivo en el aula asociado a la convivencia y a la mejora de las relaciones interpersonales y el bienestar socioemocional, si se favorece un proceso reflexivo a través del diálogo interpersonal cooperativo y pacífico que permita al alumnado: (1) conocer que elementos debe incluir una relación adecuada con compañeros/as y adversarios/as (respeto, empatía, escucha activa, comunicación eficaz, entre otros), (2) tomar conciencia sobre la relación con los demás identificando las CMoV ajustadas, desajustadas o perversas, (3) determinar el nivel de adecuación de las CMoV a la intervención ajustada en el juego y a la convivencia pacífica con los demás y, por último, (4) determinar la actitud de manejo del conflicto (objetivos y/o relaciones) adoptada para afrontar el CfM.

La presencia de CfM entre compañeros/as y entre adversarios/as durante la experiencia constata que en la utilización de una familia de juegos cuya LI plantea un duelo de equipos, la exigencia relacional aumenta con los compañeros/as y con los adversarios/as de juego (Sáez de Ocáriz & Lavega, 2013). No obstante, los hallazgos revelan que los JDTCOP desencadenan mayor presencia de CfM y de mayor intensidad sobre todo con los adversarios/as, a diferencia de los CfM entre compañeros/as, los cuales tuvieron menor presencia y menor intensidad; resultados que concuerdan con otros estudios (Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, et al., 2014; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2013).

Además, los CfM entre adversarios/as se vieron envueltos mayoritariamente por una orientación motivacional hacia los objetivos (modelo competitivo ganar-perder), a diferencia de los CfM entre compañeros, cuya orientación motivacional se dirigió mayoritariamente a los

objetivos y a las relaciones (modelo cooperativo ganar-ganar). Este hecho puede tener una relación directa con los resultados de la intervención (profesor o alumnado) ante la presencia de CfM durante el juego. El estudio muestra que los CfM entre compañeros/as fueron transformados por los propios protagonistas de la situación conflictiva. En cambio, en los CfM entre adversarios, aunque la mayor parte de intervenciones también se dieron por parte del alumnado, el docente tuvo que intervenir en aquellas situaciones de mayor tensión/intensidad relacional. La lógica interna de los JDTCOP estimula un mayor diálogo interpersonal entre los compañeros/as de equipo con el objetivo de coordinar una estrategia hacia la consecución de metas. Por ello, para el alumnado resulta más fácil orientar su actitud de manejo del conflicto hacia el modelo ganar-ganar (Capllonch et al., 2018; Lagardera & Lavega, 2003; Lavega-Burgués, 2018; Thomas et al., 2008).

A pesar de que los resultados confirmen que la intervención pedagógica favoreció altos niveles de emociones positivas entre sus participantes, esta investigación revela la presencia de emociones negativas entre compañeros/as y entre adversarios/as con una posible vinculación a las tensiones presentes entre los miembros del grupo-clase, sobre todo expresadas a través de la rabia y el rechazo. Se confirma que la falta de regulación de las emociones negativas durante las diferentes situaciones de juego, conlleva la presencia de tensiones interpersonales derivadas en CfM (Filella et al., 2018; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, et al., 2014). De ahí, la importancia de educar la competencia emocional con el fin de aprender a regular las emociones negativas y favorecer estados de bienestar socioemocional (Alcaraz-Muñoz et al., 2020; Bisquerra & Pérez, 2007; Bonilla et al., 2020; Caballero et al., 2016; Duran et al., 2015; Filella et al., 2018; Lavega, Alonso, et al., 2014; Miralles et al., 2017).

La presencia de tensiones en las relaciones interpersonales del alumnado derivadas en CfM (dimensión relacional) juntamente con la presencia de emociones negativas (dimensión emocional), confirma que las relaciones y las emociones son un binomio inseparable de una misma realidad: el conflicto motor (Bonilla et al., 2020; Filella et al., 2018; Montes et al., 2014; Moreno & Sastre, 2003; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2014; Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués, 2020).

Además, estas evidencias deben considerarse bajo el marco de una experiencia competitiva que determina ganadores y perdedores. A tal efecto, como se ha evidenciado en otros estudios (Caballero et al., 2016; Etxebeste et al., 2014; Miralles et al., 2017; Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Costes, et al., 2020; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, et al., 2014), el criterio competitivo puede ser un elemento determinante en la presencia y aumento de la intensidad de los CfM y de las emociones negativas.

Los resultados muestran como la intervención pedagógica favoreció cambios significativos en la disminución de la presencia de CfM entre compañeros/as y entre adversarios/as a lo largo de la experiencia. También se observan cambios significativos en la disminución de la intensidad de las emociones negativas y una tendencia de cambio hacia un estilo de manejo del conflicto cooperativo ganar-ganar, acompañada de una menor intervención docente y un aumento de la intervención de los propios protagonistas del conflicto (alumnado) a través del desarrollo de una mayor autonomía en el diálogo interpersonal pacífico con los demás.

Atendiendo a los estudios de Méndez-Giménez et al. (2013) y Horn et al. (2012), se observa que es posible educar las relaciones interpersonales del alumnado en beneficio de una mejora de la convivencia y del bienestar socioemocional, cuando un sistema cuyo clima motivacional se orienta al rendimiento o clima ego (JDTCOP vinculados a una competición interna) se asocia a metas de maestría o clima tarea (aplicación del modelo GIAM orientado a transformar las relaciones interpersonales conflictivas en estados de bienestar socioemocional a través de la reflexión) (Harwood & Thrower, 2020). Estos hallazgos concuerdan con otros estudios (García-González et al., 2019, 2021; Moreno-Murcia et al., 2014), destacando la influencia del clima tarea con la orientación del clima motivacional hacia un clima positivo de trabajo del grupo-clase en EF.

La utilización de estrategias didácticas adecuadas, ofrece al alumnado y al profesorado la posibilidad de visualizar y entender el conflicto como una auténtica oportunidad de transformación individual y grupal asociada a experiencias de convivencia democrática y respeto mutuo en beneficio de una mejora de las relaciones interpersonales, de la convivencia y del bienestar socioemocional (Bonilla et al., 2020; Molina, 2005; Ruiz, 2008). Se confirma, que a través de la reflexión *para, en y sobre* la acción motriz y el diálogo cooperativo y pacífico, el alumnado aprendió a regular las experiencias emocionales negativas y a orientar sus intervenciones en el juego hacia la convivencia respetuosa y democrática con el resto de participantes del juego (Bonilla et al., 2020; Cañabate et al., 2018; Capllonch et al., 2018; Filella et al., 2018; Lavega et al., 2018; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, et al., 2014; Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués, 2020). Proceso que contribuye significativamente en la adquisición de habilidades prosociales (empatía, autonomía o respeto) a desarrollar dentro y fuera del centro educativo.

Desde un punto de vista metodológico, el uso de la técnica estadística de los árboles de clasificación permitió desvelar la fuerza predictiva del índice de conflictividad del CfM de las variables actitud de manejo del conflicto y las emociones. A tal efecto, de entre las

diferentes variables que pueden predecir la intensidad del CfM, la actitud de manejo del conflicto (variable con más fuerza predictiva) y el estado emocional con el que se vive la situación conflictiva (como segunda variable predictiva) se constatan como dos variables a considerar en el proceso de transformación del CfM (Montes et al., 2014; Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués, 2020). Los hallazgos también refuerzan los resultados obtenidos por Montes et al. (2014).

En lo referente a la actitud de manejo del CfM, esta técnica de segmentación jerárquica permitió diferenciar entre dos grupos de actitudes: (a) actitud de competición, vinculada con una mayor presencia de CfM de intensidad media, y (b) actitud de cooperación, evasión y sumisión, vinculadas con una disminución considerable de la intensidad de los CfM (intensidad baja).

Contrariamente a lo esperado, no se encontraron diferencias significativas en las diferentes variables del estudio (orientación del clima motivacional, presencia o ausencia del CfM, intensidad, actitud e intervención ante el CfM y significado emocional) sobre los CfM protagonizados por el género femenino y masculino. A pesar de ello, los árboles de clasificación permitieron conocer las particularidades de los CfM vivenciados por parte del género femenino y masculino. La actitud de manejo del conflicto se presenta como la única variable con fuerza predictiva para el género femenino, mientras que el significado emocional y posteriormente la actitud de manejo del conflicto lo son las variables con fuerza predictiva para los chicos.

Considerando el contexto competitivo diseñado por los investigadores, los resultados muestran que, ante la adopción de una actitud de manejo del conflicto de competición, la intensidad de los CfM del género masculino es superior a los CfM del género femenino. En este caso y de acuerdo con otros estudios (Alcaraz-Muñoz et al., 2017; Sáez de Ocáriz et al., 2018; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, et al., 2014; Thomas et al., 2008), se confirma que los chicos protagonizan CfM de mayor intensidad como resultados de una mayor orientación al clima ego que persigue la victoria y el reconocimiento social. La presencia de emociones negativas como primera variable predictiva en el caso de los chicos también se asocia a que estos suelen experimentar mayores niveles de emociones negativas que las chicas (Lavega et al., 2017; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, et al., 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu, et al., 2014).

Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

La generalización de estos resultados está sujeta a ciertas limitaciones. En primer lugar, los hallazgos de esta investigación se han obtenido con una muestra de 330 estudiantes y cuatro profesores/as de cuatro institutos de educación secundaria. Las intervenciones se realizaron durante siete sesiones en cada centro educativo. Se constata la necesidad de comprobar los efectos del modelo GIAM a través de la práctica JDT en un mayor número de centros educativos y que ello se realice durante un mayor período de tiempo (p. ej., un curso académico). Además, es necesario eliminar fronteras y ver el efecto del modelo GIAM sobre alumnado y profesorado de distintas culturas, regiones o países.

En segundo lugar, el estudio actual sólo ha examinado los efectos del modelo GIAM a través de la práctica de JDT de cooperación-oposición con competición en el marcador. Sin embargo, el modelo GIAM ofrece la posibilidad de diseñar o seleccionar juegos o situaciones motrices de las ocho familias o dominios de acción motriz propuestas por Parlebas (2001) y que estos puedan realizarse con presencia o ausencia de competición. Por ello, es necesario que futuros estudios comprueben los efectos de este modelo a través de la práctica de JDT psicomotrices y sociomotrices de cooperación, oposición y cooperación-oposición con y sin competición.

En tercer lugar, futuras investigaciones deberían considerar el estudio de nuevas variables que pueden ayudar a entender el proceso de transformación del CfM atendiendo a las bases teóricas de esta investigación: (a) familia o dominio de acción motriz y (b) marcador final, como variables asociadas a la situación del juego y; (c) historial deportivo, como variable asociada a las características de los participantes.

Por último, la falta de cuestionarios que permitan recoger datos de la percepción de alumnado sobre las partes constituyentes del CfM ha propiciado el diseño y validación de un instrumento que contempla las variables categóricas del proceso de transformación del CfM: acción, reacción, actitud de manejo del conflicto e intervención. Coincidiendo con el estudio de Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués (2020), futuras investigaciones deberían estudiar las propiedades psicométricas de estas variables categóricas para ofrecer al profesor/a de EF, un cuestionario que permita recoger datos de calidad sobre la percepción de los estudiantes sobre el proceso del CfM.

Capítulo 7. Conclusiones

Este capítulo reúne las principales contribuciones de este trabajo derivadas de los cuatro artículos constituyentes de la tesis doctoral.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación se suman al creciente cuerpo de literatura que estudia uno de los grandes retos del profesorado de EF del siglo XXI: educar la convivencia escolar en beneficio de una mejora del bienestar socioemocional como base de una sociedad sostenible, relacional, pacífica, inclusiva e igualitaria.

El modelo GIAM emerge entre la comunidad educativa como estrategia metodológica orientada a la transformación de conflictos contextualizados en situaciones de naturaleza estrictamente motriz: el conflicto motor. Sustentando sus bases teóricas en la conflictología y en la praxiología motriz como educación de las conductas motrices en el campo de la EF, el modelo GIAM ofrece al profesorado la sistematización de unas pautas de intervención dirigidas al diseño y desarrollo de un *sistema praxiológico de acción* que permita tanto al profesorado como al alumnado participar activamente del proceso de transformación del CfM.

A continuación, se detallan los puntos que mejor describen las conclusiones de este estudio:

1. Las fases iniciales del modelo GIAM guían al profesorado en el diseño del *sistema praxiológico de acción* o intervención pedagógica que permitirá poner a prueba las relaciones interpersonales del alumnado en función de los efectos perseguidos o esperados. Acto seguido, durante el desarrollo del *sistema*, el modelo GIAM ofrece pautas, recursos y criterios al profesorado para: (a) detectar la presencia de CfM, (b) analizar sus características: intensidad conflictiva (ICf) y actitud de manejo del conflicto (orientación motivacional hacia los objetivos y/o relaciones), y (c) determinar el modo de intervenir: modificando las reglas del juego o interviniendo sobre el alumnado.
2. Se verifica que el modelo GIAM es un procedimiento didáctico útil y de innegable necesidad para dar respuesta al profesorado que se ve privado de criterios, indicadores y recursos que les permitan educar las relaciones interpersonales conflictivas de su alumnado por medio de la transformación positiva de los CfM.
3. El modelo GIAM puede ser también de gran interés ante la actual necesidad de abastecer al profesorado de pautas de intervención, criterios y recursos con evidencia científica aplicada. Favorecer una Educación Física basada en evidencias científicas ha de permitir optimizar la convivencia pacífica en las aulas de los centros educativos

como estrategia educativa dirigida a la educación de las relaciones interpersonales conflictivas del alumnado durante cualquier tarea motriz.

4. Con la aplicación del modelo GIAM a través de la práctica de JDT se confirma la necesidad de atender al binomio: (a) dimensión relacional (relaciones interpersonales conflictivas) y (b) dimensión emocional (falta de regulación de emociones negativas); como dos variables inseparables de una misma realidad; el conflicto motor. Educar la competencia social y emocional a través de la utilización de estrategias didácticas adecuadas como reflexión antes, durante y después de la acción motriz, permite al alumnado tomar conciencia sobre su actuación en el juego. A tal efecto, el modelo GIAM se convierte en la guía del *sistema praxiológico de acción* que acompaña y dirige la transición de los estados de malestar socioemocional del alumnado hacia estados de bienestar socioemocional.
5. Los efectos del modelo GIAM dirigen las intervenciones, modos de actitud de afrontar los C/M y clima motivacional hacia un contexto donde se prioriza el progreso, la cooperación, la empatía y el respeto.
6. Nuevamente, se refuerza el uso del JDT como un recurso pedagógico de primer orden para poner a prueba y transformar las relaciones interpersonales del alumnado en beneficio de una mejora de la convivencia grupal.
7. Se constata la necesidad de aprender a vivir con los demás, como un eje fundamental del sistema educativo dirigido a la mejora de bienestar socioemocional del alumnado. No obstante, cabe atender a las particularidades de los participantes, como, por ejemplo, el género. Esta investigación determina la importancia de la actitud de manejo del conflicto en el caso del género femenino y la importancia de la vivencia emocional y la actitud de manejo del conflicto en segundo lugar para el género masculino.
8. Finalmente, las evidencias de esta investigación confirman que el modelo GIAM, aporta unas primeras pautas de intervención que evidencian su contribución hacia la mejora del bienestar socioemocional y la convivencia pacífica con los demás. Todo ello, desde una visión de una EF moderna, relacional, emocional, pacífica, reflexiva, inclusiva, igualitaria y no sexista.

EPÍLOGO

EDUCAR EL CONFLICTO CON EL CHÁNDAL

PUESTO

(Un cuento con conductas motrices, con lógica interna y de resolución
de conflictos con evidencias científicas)

I

La sirena que anunciaba el fin de clase sonó estridente y molesta. Eva cerró los ojos y suspiró con fuerza.

“¿Ya está?”

-¡Está bien chicos, hora de irse! -exclamó Eva. -¡A la siguiente clase, por favor!

Algunos alumnos la miraron con indignación.

-¿Sin ducharnos? -protestaron.

-Sin ducharos. -confirmó ella. -Hoy se nos ha ido el santo al cielo. -Álex iba a protestar otra vez, pero ella le cortó antes de que dijera algo. -Os queda una hora antes de ir a casa, seguro que podéis aguantar.

El grupito de protestones se fue murmurando por lo bajo. Los demás ya se habían dispersado, obedientes a la señal acústica del instituto *El Carrascal*.

Eva se quedó sola en la pista de tierra dónde había sufrido una de las sesiones de Educación Física más caóticas de su carrera profesional.

“Esta vez se me ha ido de las manos.” -pensó, desconcertada. -“Tanto que ni he visto el tiempo que llevábamos.”

Se sintió triste, culpable y furiosa, todo al mismo tiempo. Mientras recogía los pocos conos que habían usado para delimitar un campo, Eva pensó que eso no podía repetirse nunca más. Aunque a decir verdad no entendía cuándo ni cómo se le había escapado.

II

Llegó a casa y se encontró a su marido Ricard enviando unos correos, con el ceño fruncido, concentrado. Levantó la vista a penas y la saludó. Los ojos bajaron a la pantalla para acto seguido volver a fijarse en ella.

-¿Y esa cara que me llevas? -preguntó.

-Ha sido un día de perros, Ricard. -suspiró ella.

-¿Y eso?

Ricard cerró el portátil y centró su atención en ella. Eva se sentó a su lado.

-Los de 3º A. Hemos jugado al cementerio y ha sido un caos.

-¿Por qué? -preguntó su marido, con media sonrisa en la boca.

-Pues por lo de siempre. -respondió ella, exasperada. -No consigo que dejen de pelearse en cuanto alguien hace alguna trampa. Hoy, por ejemplo, Álex no me ha dado tantos problemas como de costumbre.

Ya habían tocado muchas veces el tema durante el curso. Álex era el chaval más competitivo que Eva hubiera conocido jamás. Normalmente era un grano en el culo. Siempre protestando, siempre jugando al límite de las reglas del juego, y muchas veces sobrepasándolas. Todo con tal de ganar.

-Pero eso no ha evitado que los demás la liaran parda. -continuó con un suspiro. -Creo que todo empezó cuando Mireia lanzó el balón y rozó a Natalia, pero esta no aceptó ser tocada y no quiso ir al cementerio...

-¡Uy, uy! -exclamó Ricard, riendo. -Ya veo por dónde va la cosa...

Después de dos trimestres, Eva ya había aburrido a su marido con historias sobre el día a día del curso. Los alumnos ya se habían convertido en personajes de su serial semanal y Ricard ya se conocía los nombres de los más destacados. Sobre todo, los de 3º A, las estrellas del show.

-Como te habrás imaginado, Mireia protestó severamente a Natalia. Esta le soltó un “¡déjame!” y siguió concentrada en el juego. Cuando quise parar el juego para reprenderla, estalló otro conflicto en el otro cementerio. Marc se enfadó con Oriol por qué le pasó mal la pelota y fallaron una muerte segura...

-Ya veo. -dijo su marido mientras le cogía la mano y se la acariciaba con cariño. -Tiene que ser difícil controlar un juego así...

-Lo es. -replicó ella, apenada. -Después todo se fue al carajo y me fue imposible supervisarlos. Mira si estaba superada por esos chiquillos que perdí la noción del tiempo. Sonó la sirena y aún estábamos jugando. -hizo una breve pausa. -Si se le puede llamar “jugar” a eso.

-Bueno va ahora relájate, ya está. -dijo Ricard. -El lunes será otro día y ya verás cómo irá mejor.

-Este es el problema, Ricard. -dijo ella, desquiciada. -No creo que vaya a ser diferente. No sé cómo evitar que esto suceda. Además, tampoco me gusta cómo esta clase está manejando los conflictos. Algún día se encontrarán conflictos más serios y los veo incapaces de llegar a un acuerdo, incluso de evitar no darse de puñetazos con las demás personas.

-Ese es otro tema que tienen que aprender ellos por su cuenta. No tendrías que cargarte con esa responsabilidad, Eva.

-Al contrario. Yo creo que la escuela no tendría que ser solo un lugar para aprender conocimientos sino para educar a los futuros integrantes de la sociedad. Todos ellos tienen que aprender a vivir pacíficamente con sus compañeros y compañeras, solucionando los posibles conflictos que puedan emerger de las situaciones de juego, para así, saber cómo actuar en un futuro en su desarrollo dentro de esta sociedad tan compleja y competitiva en la que estamos viviendo.

-Igual tienes razón. Pero quizá si les hicieses jugar a algo menos complejo que no requiera de tanta atención y que conozcan más..., fútbol, por ejemplo.

-No creas, se comportan igual. Además, ya hemos empezado con la unidad didáctica de juegos tradicionales.

-¿Y estamos cerca de la semana tradicional? -preguntó Ricard con sorpresa.

Todos los años en el pueblo se dedicaba una semana entera a los juegos tradicionales de antaño. Una podía ir por las diferentes plazas y rincones del pueblo a ver o a jugar distintos juegos. Incluso se competía por equipos y se daban jugosos jamones como premio. Con el tiempo, la Semana Tradicional había adquirido cierta notoriedad en el Carrascal.

-Sí. Solo quedan dos semanas, y hace una semana que empecé con la unidad didáctica de juegos tradicionales.

-Ya, pero a ti ya te gustan de por sí, cariño. -sonrió Ricard.

-Cierto. -admitió ella. -Tengo debilidad por ello. Si quieres trabajar cualquier contenido del currículum, los juegos tradicionales son una buena herramienta. Fíjate en que hay mucha interacción tanto verbal como motriz.

-¿Y esto no lo puedes trabajar jugando a o baloncesto?

-Sí, también se consigue esta interacción, pero los juegos tradicionales nos permiten además conectar con nuestra cultura local. Nuestros abuelos se criaron con estos juegos. Quizás incluso los abuelos de nuestros abuelos.

Ricard hizo un gesto de conformidad.

-Además, yo pienso que cada situación de juego convierte la sesión de Educación Física en una microsociedad que se rige bajo unas normas establecidas por el reglamento del propio juego.

-Creo que es la primera vez que oigo relacionar las palabras 'Educación Física' y 'Microsociedad' en la misma frase -dijo Ricard riendo-.

-No te rías que esto es muy serio -le amonestó Eva-. Como espectadora, es muy interesante ver como se comporta cada alumno en función de la tipología del juego que propongo. Pero... -Eva dudó sobre como continuar. Sentía tristeza. -Aunque todo ello debería contribuir a aprender a relacionarse con respeto con sus compañeras y compañeros.

-En cambio, no paran de pelearse ¿no?

-Exacto... -suspiró Eva. -Lo que debería ser un espacio de aprendizaje se convierte en un espacio de discordia lleno de conflictos provocando mayores tensiones entre todos ellas y ellos.

Ricard se la quedó mirando. Parecía no saber qué decir.

-Entiendo. Sí. Aún así cariño, creo que lo estás viendo todo muy negro. Y es normal, después de una sesión así. -él se levantó y empezó a masajearle los hombros por encima del chándal. -Te conozco y sé que tienes buena mano con los jóvenes. Estoy seguro que con tiempo encontrarás la forma de reconducir la situación.

-Gracias por tu confianza, pero no me reconforta. Si te cuento todo esto es porque me siento acorralada. No sé por dónde tirar. Claramente me faltan herramientas y estrategias para poder gestionar estas situaciones de forma constructiva...

-Pues busca libros, artículos, cursos de resolución de conflictos o quizá incluso apúntate a algún máster. Seguro que hay gente que ha investigado y tienen alguna técnica ninja para conducir estos conflictos. -bromeó Ricard.

-¿Crees que hay alguna solución mágica? -bufó ella. -No sé yo, parece demasiado bonito. -ella le puso la mano encima de la que le estaba masajeando con ternura.

-Al menos puedes mirarlo por internet. Venga va, voy a prepararte algo bueno para comer. ¿Por qué no te relajas con una ducha de mientras?

-Gracias, cariño. -medio sonrió ella mientras se levantaba para ir a la ducha.

III

Eva se levantó de dormir al día siguiente con ganas de comerse el mundo. Se consideraba una persona fuerte, por mucho que los adolescentes le sacaran de sus casillas a veces.

“No podrán conmigo.” -se dijo. Un segundo pensamiento le pasó por la mente inmediatamente. – “Necesitan mi ayuda también.”

Obviamente, que sus alumnos se peleasen y le pusieran el trabajo difícil no era agradable, pero por otro lado Eva sentía que sus alumnos y alumnas quizá no sabían otro modo de solucionar sus conflictos. Ella podría ayudarles.

Fue a la cocina y se preparó un buen desayuno: una tortilla de dos huevos, una rebanada de pan con tomate, dos kiwis y un café con leche. Se sentó en la mesa de la cocina y se lo comió todo a gusto mientras revisaba las noticias del día en Twitter. Ya se estaba terminando el café cuando vio un titular que le interesó de inmediato.

“Aprende a transformar los conflictos con el chándal puesto. Una oportunidad para educar y transformar las relaciones interpersonales conflictivas de nuestro alumnado en la sesión de Educación Física.”

De inmediato clicó en el titular y leyó el contenido. Era una entrevista breve al Dr. Pedro Parlavega. Al parecer, el señor Parlavega era un doctor reconocido internacionalmente y se había desplazado al Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC) para impartir una charla sobre el papel de la 'Educación de las conductas motrices' en el proceso de transformación de conflictos. El Dr. Parlavega habló de la necesidad de aprender a vivir con los demás de forma pacífica con motivo de educar las relaciones interpersonales conflictivas a favor de una mejora de la convivencia y el bienestar socioemocional entre el alumnado y entre todos los agentes educativos.

La idea le encantó y se pasó toda la mañana buscando artículos y entrevistas de su nuevo amigo. La labor pasó a ser la máxima prioridad de Eva, provocando que Ricard se enfadara un poco ya que habían quedado en dedicar el sábado a pintar el salón, pero le dejó hacer con solo una leve reprimenda.

Después de toda una mañana bebiendo de los pensamientos del señor Parlavega casi lo sentía como un amigo. Le gustaba cómo escribía y desarrollaba su planteamiento. Se emocionó al pensar que quizá ella también podría aplicar sus teorías a sus clases. Así que se decidió a enviarle un correo electrónico pidiéndole consejo. Eva no era de las que dudaba cuando una oportunidad le aparecía delante de los morros.

Su correo fue formal y educado, dejando claro que cualquier consejo que pudiera darle sería más que bienvenido. De todas formas, Parlavega ya era un señor veterano y no esperaba que le dedicara mucho tiempo. Su respuesta le sorprendió:

*“Querida Eva,
Gracias por tu correo. Nos vemos mañana a las 8AM en La Miranda.
Un abrazo,
Pedro Parlavega”*

Después del shock inicial se emocionó con la futura cita. Tanto, que se acercó a Ricard y se lo contó, exultante.

-¡He quedado con el Dr. Parlavega! -exclamó con una sonrisa de oreja a oreja.
-¿Cómo? ¿Ya? -Ricard dejó el rodillo con la pintura chorreando en el cubo y se giró hacia ella. -A eso le llamo yo velocidad.

-Sí, ¿verdad? Mira su correo: “Gracias por tu correo. Nos vemos mañana a las 8AM en *La Miranda*.”. Tomaremos un café, como buenos amigos.

-¿Mañana? -se rió su marido. -Ya veo que tendré que comerme el salón yo solito. -ella iba a replicar, pero él la cortó. -No te preocupes, esto te hace falta. Y me alegro de que haya sucedido. Ya te dije que estaba seguro de que encontrarías la forma. -le guiñó un ojo y ella le dio un beso.

IV

Eva llegó diez minutos antes de la hora acordada, nerviosa. Por lo que había leído el día anterior, el señor con el que se vería había dado conferencias en distintos países con sus respectivos idiomas. Incluso era embajador de la UNESCO. Por mucho que imaginara, no podía ver qué saldría de su encuentro con tal eminencia mundial.

No le sorprendió encontrarlo ya sentado en una mesa al lado de la pared de cristal de *La Miranda*, con un café con leche y un croissant medio comido. La vio entrar y se levantó para saludarla. Aparentaba estar en sus sesenta, aunque bien llevados. Tenía el pelo gris tirando a blanco, bien peinado, aunque sin llevarlo muy largo. Sus ojos parecían acostumbrados a sonreír, con las patas de gallo acentuadas por ello y con la boca acompasada esos ojos. Vestía un suéter de color rojo oscuro. Eva se acercó con una sonrisa nerviosa.

-Buenos días, doctor Parlavega. -saludó ella, un poco tímida de repente.

-Buenos días, Eva. -él le estrechó la mano con decisión. -Veo que eres puntual. Creo que nos entenderemos. -dijo con una sonrisa.

-¡No tanto como usted! Por cómo está el café, ya debe llevar un rato aquí. -señaló ella con el dedo.

-Me gusta empezar el día con el sol. Se aprovecha más, creo. -replicó Pedro aún sonriente. -Por favor, llámame Pedro. -ella asintió con un movimiento de cabeza. -No dudes en pedirte algo. Creo que vamos a estar un rato aquí. -Rió.

-De acuerdo.

Hizo un gesto al camarero y le pidió lo mismo que había tomado Parlavega. Después hablaron un rato sobre nimiedades cómo de dónde eran o dónde vivían. Todo ello mientras Eva se tomaba su desayuno y Pedro se pedía otro café con leche. Eva pudo ver que el Dr. Parlavega era un hombre cordial y cercano. Le daba la sensación que le podía contar cualquier cosa.

-Me sorprendió tu correo. -empezó ella.

Pedro levantó las cejas.

-¿Por qué?

-Primero, no esperaba una respuesta. Sé que eres un hombre muy ocupado. Te imaginaba en algún congreso con tus colaboradores. He visto que tienes multitud, la lista parece la de las Naciones Unidas: Brasil, Francia, Portugal, Euskal Herria, Lleida, Barcelona, Murcia...

Parlavega se rió con estridencia.

-Y segundo, no esperaba que me dieras cita tan pronto y sin darle más vueltas al asunto.

-¿Para qué dejar para mañana lo que puedes hacer hoy? -dijo él retóricamente. -Aunque, a decir verdad, sí que lo dejamos para mañana.

Parlavega se rió de su propio chiste. Eva sonrió.

-Cierto. -convino ella. -Bueno, en mi correo ya te expliqué un poco la situación. ¿Crees que puedes ayudarme, Pedro? ¿Qué consejos podrías darme?

Pedro sonrió cómo un niño travieso.

-¿Qué es para ti la Educación Física, Eva?

La pregunta la dejó un poco descolocada, pero contestó después de unos segundos de pensar en ello.

-Para mí es una materia imprescindible, probablemente con menos horas semanales de las necesarias -paró un momento para pensar, pero siguió sin titubear-. Transmisora de los valores más importantes, mejora de la forma física y, por tanto, de la salud. Significa inclusión. ¡Es un vehículo para transmitir mi pasión por el deporte y la actividad física a mi alumnado!

-Veo que a medida que vas hablando vas cambiando el tono de voz y la ilusión con la que lo explicas. ¿Te gusta tu profesión, Eva? – preguntó Pedro. Parecía realmente interesado en lo que Eva decía.

-Me encanta Pedro. Realmente creo que somos muy afortunados de poder hacer este trabajo. Creo que tenemos una gran responsabilidad, estamos educando el futuro de nuestra sociedad, ya no solo pensando en si nuestros alumnos serán futuros profesores, abogados, deportistas de élite, médicos... sino también pensando en los valores que transmitimos para preparar a nuestro alumnado para convivir en sociedad y cuidar el planeta. De hecho, últimamente he estado consultando información sobre la Agenda 2030 y sobre la importancia de trabajar hacia el desarrollo sostenible.

-Que bonito es oír hablar a personas que realmente aman nuestra profesión como tu Eva. -Pedro volvió a dar otro sorbo a su café.

-Y, ¿qué opinas tú sobre la misma pregunta Pedro? – se aventuró a preguntarle Eva.

-Todo esto que dices es correcto, pero la Educación Física es aún más que eso. -hizo una pequeña pausa. -La Educación Física de hoy en día está en crisis Eva. Estamos estancados y necesitamos evolucionar. ¡Hace falta un cambio de paradigma! -exclamó con los brazos abiertos. -Tenemos que apostar por una Educación Física moderna, pacífica, emocional, pero sobre todo relacional. Para ello, el profesorado debe entender el significado interno de todas las acciones protagonizadas por el alumnado en cualquier juego o situación motriz. Únicamente así, el profesor o profesora tendrá toda la información necesaria, es decir, todas las cartas sobre la mesa para comprender lo que realmente ocurre en cada una de sus sesiones.

Eva se sintió abrumada. Era imposible no sentirse motivada por lo que decía Pedro.

-Si realmente consigues visualizar y comprender el significado interno de todas las acciones protagonizadas por tu alumnado, entonces podrás empezar a entender porqué emergen los conflictos y cuál es el camino a escoger para transformar dichas situaciones disruptivas. -continuó el doctor.

-Ya veo por dónde vas, Pedro. Lo entiendo y lo comparto. Aunque siento que me faltan herramientas para tirar por donde tú defiendes.

-No te preocupes, para esto estoy aquí. -la sonrisa del veterano profesor le transmitía calma. -Hay herramientas y te las voy a explicar. No obstante, no quiero saturarte el primer día. Hoy intentaré sentar las bases, con conceptos genéricos que necesitas saber, pero, para ir a lo profundo quiero verte trabajar.

Quiero ver como te desenvuelves en una de tus sesiones. Si te parece bien, para mi seria todo un placer poder asistir a tu próxima clase.

Por un momento, Eva se asustó. Solo imaginarse tener a una eminencia como Pedro observándola en su clase le producía incomodidad.

“Pero es la única forma de mejorar, Eva.” -se dijo a sí misma. -“*All in.*”

-De acuerdo. Sin problema. Pero, ¿estás seguro? Yo no quiero ser una carga y menos para alguien cómo tú. No es lo que pretendía al mandarte el email...

-Minucias. -desechó su argumento con la mano, como si se quitara una mosca de encima. -¿De qué valdría mi discursito de que la Educación Física está en crisis, si cuando hay una oportunidad de mejorar no la aprovecho?

-Pues tienes razón. -concedió ella con una sonrisa.

-Hace falta más gente como tu Eva. Gente con ganas de progresar y mejorar. Solo con el hecho de interesarte por tu problema, investigar y finalmente tener la valentía de enviar el correo electrónico, ya cumples con todos los requisitos que tiene que tener una persona para que yo le ayude y le preste mi atención y tiempo. De hecho, lo que más me apasiona es estar a pie de pista al lado de los colegas que día a día intentan hacer de la Educación Física, una asignatura apasionante para su alumnado. Es en este escenario donde de verdad se producen los cambios. Por ello, me gustaría conocer la realidad del lo que me estás contando para poder ayudarte de verdad a cambiar.

Parlavega hizo otra pausa, esta vez más larga. No dejó de mirarla a los ojos en ningún momento.

-¿Tú estás dispuesta a que yo venga a tus clases y te ayude a realizar este cambio? ¿Estás dispuesta a una visión crítica, pero siempre constructiva de lo que harás? ¿Estás dispuesta a que yo vaya anotando cualquier detalle para después tratarlo contigo?

Cuando parecía que las preguntas no se iban a terminar nunca, lo hicieron.

-Sí a todo. -se sintió orgullosa de no haber dudado ni un instante.

-Bien. Es lo que quería oír. ¿Cuándo es la próxima sesión?

-Mañana mismo, de hecho. Con 3ºA. Son los que más problemas me dan.

-Ya veo. Allí estaré pues. -Pedro cogió su taza de café y bebió un sorbo. -Entonces empecemos. De todo lo que una Educación Física basada en la educación de las conductas motrices puede englobar, vamos a centrar la atención en la transformación de los conflictos, lo que realmente te preocupa.

-Exacto. ¡A veces pienso que vivo en un caos! Me pasa que se dispara un conflicto, voy a tratarlo, pero al mismo tiempo, saltan dos conflictos más. -suspiró con vehemencia. -La verdad es que me siento impotente. ¿Cómo podría gestionar eso?

Pedro dio otro sorbo a su café y cerró los ojos durante unos instantes. Parecía querer organizar sus pensamientos. Eva estaba expectante de lo que el veterano profesor pudiera explicarle.

-Es bastante evidente que hoy en día las clases son muy diversas en cuanto al alumnado. Eso se debe a los cambios sociales de los últimos años, una mayor libertad de pensamiento, migraciones... ¿Dónde se ve esa diversidad de una forma clara y diáfana? En nuestras sesiones de Educación Física, claro. En una clase de matemáticas, el alumnado en mayor parte interactúa con el profesor, y de una forma unidireccional. -En cambio, en nuestras clases, alumnas y alumnos interactúan entre ellos a través de la práctica de juegos o situaciones motrices que nosotros les planteamos. Fruto de todo esto, se

desencadenen múltiples relaciones interpersonales entre ellos. Si a eso le sumas la diversidad de alumnado del que hemos estado hablando, juntamente con la etapa madurativa en la que se encuentran inmersos, es normal que a veces aparezcan tensiones en las relaciones interpersonales. No todo el mundo estará de acuerdo con todo siempre, ¿me equivoco? -preguntó con las palmas de las manos hacia arriba. Eva negó con la cabeza. -El problema, es que, si no disponemos de las pautas de intervención o de las herramientas necesarias para prevenir, regular o transformar constructivamente todas estas tensiones, normalmente pueden derivar en conflictos y esto es lo que afecta negativamente al clima de nuestro grupo-clase -prosiguió Pedro.

-Estoy totalmente de acuerdo contigo Pedro -dijo Eva, aprovechando que Pedro paró de hablar para tomar otro sorbo de su café. -Nosotros somos los del chándal. Todo el mundo nos ve así. Algunos quizá piensen que simplemente hacemos correr a los adolescentes. Pero no es así, o al menos, no tendría que serlo. En este caso, yo creo firmemente en la materia que imparto, creo que puedo ayudar a mi alumnado a aprender a relacionarse con sus compañeras y compañeros, pero como tú dices, me faltan herramientas para hacerlo.

-¡Exacto Eva! -exclamó Pedro.-Nosotros tenemos la oportunidad de diseñar y desarrollar situaciones donde el alumnado se relacione y esto ofrezca un escenario mágico e idóneo para educar las relaciones interpersonales que emergen al participar de esos juegos. -Pedro desvió la mirada a fuera, pensando como continuar. -Aprovechando que has nombrado nuestra ropa de trabajo, piensa en nuestro chándal como si fuera una bata de laboratorio, ya que una clase de Educación Física no es más que un laboratorio de relaciones interpersonales o conductas motrices.

-¿Qué quieres decir? -preguntó Eva, despistada. -Yo entiendo la palabra laboratorio como un sitio dónde experimentar con productos químicos. No veo cómo nuestras clases pueden ser eso.

-Tú misma lo has dicho -replicó Pedro con una sonrisa-. Podemos experimentar con las relaciones interpersonales. En un laboratorio, los químicos mezclan distintos componentes en probetas y estudian las reacciones, ¿no? Nosotros podemos hacer algo similar, aunque en este caso, no utilizaremos productos químicos, sino que utilizaremos juegos o situaciones motrices y otros criterios como podría ser la competición.

-¿Cómo? -preguntó Eva, intrigada.

-Como profesores podemos elegir qué componentes añadimos a la mezcla, ¿no? Piensa en esa mezcla como un sinónimo de una sesión de Educación Física -añadió Pedro. -Una mezcla o entorno que ya contiene a un alumnado muy diverso y que también tiene el picante de las hormonas cambiantes todo el rato -Eva sonrió y afirmó con la cabeza-. Pues ahí lo tienes, Eva. No obstante, hay dos aspectos que guiarán tu elección: conocer las características de tu alumnado y tener muy claros los objetivos o efectos pedagógicos perseguidos en tu sesión o unidad didáctica. Estos dos aspectos serán primordiales para elegir que juegos o situaciones motrices proponemos, que es lo mismo que decir que podemos elegir de qué manera se tienen que relacionar.

-Más o menos entiendo lo que dices, aunque no voy a engañarte Pedro, me cuesta un poco seguirte.

Pedro sonrió y prosiguió.

-Ya tenemos claro que elegir el juego o situación motriz va a ser un elemento determinante en nuestra sesión. ¿Pero qué juego elegimos?

-Esta es una de las cuestiones que a menudo me planteo. Hay infinidad de juegos y no siempre estoy segura de elegir el juego adecuado para trabajar mis objetivos.

-Claro. El profesorado de Educación Física necesita conocer una clasificación que ordene la inmensidad de juegos, deportes o prácticas motrices según unos criterios determinados. En este caso te voy a hablar de los dominios de acción motriz o familias de juegos. ¿Te suena de algo este término?

-Lo siento, pero tengo que responder que no a tu pregunta.

-No te preocupes, para esto estoy hoy aquí -sonrió Pedro. -Dependiendo del dominio de acción motriz o familia de juegos que escojas, el alumnado se relacionará de un modo u otro. Por ejemplo, no se dan las mismas interacciones motrices jugando al cementerio que, jugando al paracaídas, al pilla-pilla o a la rayuela.

-Cierto.

-¿Y por qué? -preguntó Pedro intentando ver si ella conectaba con su explicación.

-Porque en cada una de las actividades que me has dicho, el alumnado se relaciona de forma distinta con sus compañeros y con sus adversarios o incluso no se relaciona con nadie.

-¡Exacto! -exclamó Pedro.

-¿Qué dominios hay? -preguntó ella, curiosa.

-De ahí la importancia de tener una clasificación que organice todas estas actividades. Ya verás, con la clasificación que te propongo nos encontramos con la existencia de juegos psicomotrices -levantó un dedo-, que son juegos sin interacción motriz, es decir, que para jugar no se necesita de otra persona, basta por su acción de jugar, aunque haya otras personas presentes en ese momento. Sociomotrices de cooperación -levantó un segundo dedo-, que implican la presencia de una interacción motriz cooperativa. Sociomotrices de oposición, tres dedos se alzaban ya, que implica la presencia de una interacción motriz de oposición. Y finalmente, levantó un cuarto dedo, sociomotrices de cooperación y oposición, donde el alumnado coopera con los miembros de su equipo, y al mismo tiempo, se enfrentan a otro equipo rival.

-Entiendo. Entonces, antes de elegir el juego, la elección de una de estas familias de juegos sería uno de los componentes a añadir a nuestra mezcla ¿verdad? -preguntó Eva.

Empezamos a conectar amiga Eva. -respondió Pedro sonriendo.

Cada vez Eva se veía más integrada en la conversación y se sentía cada vez más en sintonía con lo que le estaba contando Pedro.

-Pero aún hay otro elemento más que debes conocer -levantó la mano con un dedo mirando al cielo, como una torre-. Cada juego o situación motriz tiene una lógica interna determinada. ¿Sabes qué es la lógica interna de un juego?

-Entiendo que se referirá a las reglas de los juegos, ¿no?

-Sí, por ahí van los tiros. La lógica interna es la carta de identidad de cualquier juego o situación motriz, que pone a prueba al alumnado a resolver problemas asociados a un modo singular de relacionarse entre ellos, por ejemplo, relaciones de cooperación, de oposición o de cooperación y oposición. -Pedro hizo otra pequeña pausa-. También sobre cómo relacionarse con el espacio, por ejemplo, con los límites establecidos; con el tiempo, por ejemplo, actuar en función de un momento concreto del juego. Y, finalmente con el material, por ejemplo, si hay o no una pelota, la forma de agarrar una raqueta, si se pueden tocar o no los conos...

-Ya veo. Es algo más complejo de lo que creía.

-Entonces, estarás de acuerdo conmigo en que, si tenemos en cuenta todo esto y somos capaces de entender los componentes que podemos alterar, nos encontramos ante un auténtico laboratorio de relaciones interpersonales. Si proponemos una situación motriz u otra asociada a una lógica interna determinada en función de nuestra elección, el alumnado se comportará de un modo u otro. Podemos

jugar con eso y adaptar las situaciones motrices que proponemos a los objetivos que queremos conseguir y las características del alumnado.

Pedro hizo otra pausa, pero Eva estaba tan absorbida que no tenía nada que decir.

-En este caso, cuando se pretenda mejorar la convivencia escolar a través de la transformación de conflictos, los objetivos tendrán que enmarcarse en el ámbito socioemocional.

-Que es lo que tendrá repercusión en el futuro, claro -terminó ella-. Si los alumnos saben relacionarse con respeto y empatía, estarán más preparados para los retos que les vienen y quizá el mundo será un lugar mejor.

-Es un poco romántico, pero si, esa es la idea -Pedro sonrió, sorbió un poco de café y continuó-. No solo pensando en el bienestar relacional, también es muy importante atender al bienestar emocional, es decir, es importante que al alumnado aprenda a regular las emociones negativas. Muchos de los conflictos que se desencadenan en tus sesiones son consecuencia de una gestión desajustada de las emociones negativas. El objetivo de tu 'experimento en el laboratorio' sinónimo de una situación de enseñanza-aprendizaje, sería que el alumnado aprendiera a relacionarse y a regular sus emociones negativas en beneficio de una mejora de la convivencia y del bienestar socioemocional. Pero ojo, para ello no tenemos que ver los conflictos como algo negativo, sino como una oportunidad de cambio para educar las relaciones interpersonales.

-¡Claro! -exclamó Eva.

Todo lo que Pedro estaba explicando le parecía muy refrescante. Eran concepciones muy diferentes a lo que se le había enseñado.

-Me parece fascinante todo lo que estás contando, Pedro. De hecho, me da un poco de vergüenza que todo esto que estás diciendo parece tan evidente que no lo haya considerado antes.

-No te preocupes, no estás sola. Hay muchos profesores que tienen dificultades sobre cómo gestionar conflictos. Y eso es normal, pues es quizá uno de los retos más importantes del profesorado del siglo XXI. Por eso quiero ahondar un poco en los componentes que tenemos al alcance. Una vez clara la clasificación que te he mencionado anteriormente, de entre todas las situaciones motrices que podemos proponer a nuestro alumnado, la de los juegos tradicionales, que son muy diversos, considerando tu propósito para mí es la elección favorita. Unos pueden aportar más carga relacional, otros menos. Unos se juegan por equipos con todo lo que implica y otros individualmente. Para mí, son un recurso pedagógico perfecto para poner a prueba las relaciones interpersonales.

-¡Opino igual! -exclamó Eva, entusiasmada. -Justo el otro día le comentaba esto mismo a mi marido. Además, que me parece una forma muy bonita de honrar a nuestros antepasados.

-Exacto. Me gusta ese pensamiento. Ahora quiero introducir el último concepto clave de hoy. Después de elegir y añadir todos estos componentes a nuestra mezcla o sesión de Educación Física, todo tendrá un efecto sobre las interacciones de nuestro alumnado. Es decir, habrá una reacción sobre el comportamiento motor del alumnado ¿Sabes que es lo que pasará?

-Eva se tomó su tiempo para responder. El alumnado actuará en función de lo que le pida la lógica interna de cada juego ¿no?

-Exacto. Pero vamos a dar un paso más allá. Si te hablo del concepto de conducta motriz ¿Qué me podrías decir?

-Ahora mismo no mucho... -respondió Eva.

-Pues se trata de la parte más importante de la sesión de Educación Física. La definiríamos como un comportamiento motor cargado de significado. Eso implica que nos alejamos de las típicas concepciones relacionadas con el movimiento, la habilidad o la destreza de las alumnas y alumnos centradas en la ejecución de la acción motriz.

Parlavega tuvo que ver la cara perpleja de Eva.

-Con ejemplos todo se entiende mejor, ¿Verdad? -sonrió. -Dime el nombre de dos de tus alumnas o alumnos.

Álex y Mireia fueron los dos nombres que más rápido le vinieron a la cabeza por todo lo que estas dos personas representaban en sus sesiones de Educación Física. Rápidamente lo compartió con su nuevo mentor.

-Álex y Mireia.

-Que rápido te han salido estos nombres. Imagino el por qué... -se rió una vez más. -De acuerdo, pues imagínate que Álex le pasa la pelota a Mireia en el juego del Balón prisionero. Podemos desgajar esa conducta motriz en diversas capas. Primero, implica una ejecución orgánica, ya que es un pase realizado con cierta fuerza, velocidad o precisión. Segundo, el pase también implica una dimensión decisional, ya que, el bueno de Álex ha decidido dar un pase en lugar de tirar a un adversario. Tercero, ese pase tiene una dimensión social, ¿por qué Álex se la ha pasado a Mireia y no a María, por ejemplo? Por último, la dimensión afectiva, ya que el resultado de ese pase puede provocar emociones distintas en Álex.

-Entiendo. -Eva se quedó perpleja al escuchar las palabras de Pedro, pero en este caso no se quedó callada-. Esto cambia por completo mi visión de la sesión de Educación Física. -Eva hizo otra pausa mientras miraba a Pedro-Es más, considerando todo esto, cada conducta motriz aporta mucha información a nivel orgánico, cognitivo, relacional y emocional. A decir verdad, me abruma toda la información que nos puede aportar este nuevo planteamiento si realmente somos capaces de entender el significado interno de cualquier conducta motriz protagonizada por uno de nuestros alumnos o alumnas.

-Pues aún puede servirte de más. -prosiguió Pedro-. Hemos hablado del concepto de lógica interna y del concepto de conducta motriz ¿verdad? -Eva afirmó a su vez con la cabeza-. Pues si entiendes estos dos conceptos estarás en disposición de comprender por qué la presencia de conflictos en tus sesiones de Educación Física. Fíjate en esto. Estas conductas motrices pueden clasificarse en conductas motrices ajustadas, desajustadas o perversas. Si la conducta motriz de un alumno cumple con la lógica interna del juego, estaremos hablando de una conducta motriz ajustada, es decir, las conductas que todo docente persigue obtener en sus sesiones. Por otro lado, imaginemos que un alumno realiza un pase sin eficacia en el juego de las diez pasadas o simplemente sale de los límites del campo involuntariamente en el juego del Marro. Como la lógica interna del juego de las diez pasadas persigue la eficacia de cada pase para sumar un punto y la lógica interna del juego del Marro establece que no se puede salir de los límites del campo, los alumnos que protagonicen dichas conductas motrices estarán protagonizando conductas motrices desajustadas, es decir, conductas motrices que se alejan de las demandas de la lógica interna del juego.

-¡Claro! -exclamó Eva interrumpiendo a Pedro. -Y eso es así por que estas conductas motrices pueden ser mal interpretadas por otros alumnos/as y generar conflictos ¿no es así?

-Correcto. Aunque haya sido una acción involuntaria o por falta de eficacia, otro alumno puede interpretarlo distinto y que ello sea motivo de conflicto. Por último, imaginemos a una alumna que es capaz de seguir la lógica interna, pero elige no hacerlo, normalmente para conseguir una ventaja competitiva respecto a los que sí siguen la lógica interna.

-Cuando alguien hace trampas, ¿no?

-Exacto -respondió Pedro-. Pero no solo hablaremos de trampas, sino de todo aquello que no se contempla en la lógica interna del juego, como, por ejemplo, agresiones verbales o incluso físicas. Entonces estaremos hablando de una conducta motriz perversa.

Eva entendió rápidamente que sus sesiones estaban repletas de conductas motrices desajustadas y perversas.

-Pero aún hay más. ¿Algunas veces propones juegos que necesiten de un pacto grupal entre tu alumnado?

-Muchas veces -respondió Eva-. Sobre todo, cuando se trata de juegos de equipo. Para muchos de estos juegos hace falta acordar cierta estrategia.

-Pues de ahí se derivan las conductas verbales asociadas al pacto. A veces podemos ser nosotros los que provoquemos esas conductas verbales de pacto, obligando a los alumnos a establecer una estrategia antes de jugar. Otras veces serán ellos mismos los que lo hablarán espontáneamente durante el juego. Entonces siguiendo la misma estructura de antes, estas conductas verbales de pacto también pueden ser ajustadas o desajustadas.

Pedro tomó un último sorbo de su café, que probablemente ya estaba helado. Se limpió los labios con una servilleta y volvió a la carga.

-Con todo esto ya estás en disposición de entender el concepto de conflicto motor, es decir, los conflictos con naturaleza estrictamente motriz.

-Supongo que te refieres a los conflictos que emergen durante cualquier juego o situación motriz -inquirió ella.

-Correcto. Y estos se componen de dos partes: la acción y la reacción. ¿Qué me puedes decir al respecto?

-Entiendo que la acción hará referencia a las conductas motrices o verbales de las que hemos estado hablando. Y si fuera un examen apostaría por las desajustadas y perversas.

-¡Bingo! -exclamó Pedro. -¿Y respecto a la reacción?

-Pues supongo que te refieres a la reacción que ello conlleva sobre otra persona o alumno/a en este caso. Aunque, a decir verdad, no sé como calificar esta reacción...

-Estás del todo en lo cierto. Esta reacción puede darse por una agresión verbal, por ejemplo, en caso de un insulto o grito, por una agresión física, por ejemplo, un empujón, o en una agresión mixta si se da una combinación de estas dos.

-Claro. Entonces, si conozco las características del juego y soy capaz de interpretar las conductas motrices de mi alumnado, estaré en disposición de detectar los conflictos motores y su origen durante el juego.

-Eres una fantástica alumna, Eva -bromeó Pedro-. Y con esto ya te he explicado todo lo que quería. Al menos para hoy -añadió con otra sonrisa-. Mañana nos veremos en clase y quiero que vayas pensando en todo lo que hemos hablado hoy.

-De acuerdo.

-Tal como hemos dicho, tú desarrolla la clase como normalmente lo haces y yo lo observaré y te daré mi *feedback* al final juntamente con la explicación de unas pautas de intervención dirigidas a la transformación de los conflictos motores.

-¿Y no me puedes introducir algunas de estas pautas de intervención hoy? -preguntó Eva, que aún se sentía con ganas de recibir más información.

-No te preocupes, habrá tiempo para todo. Creo que por hoy ya es suficiente.

-Perfecto. Muchas gracias por todo el esfuerzo, Pedro.

-No me las des por anticipado, aún no.

V

Mireia abrió los ojos antes de que sonara el despertador y disfrutó de los diez minutos que le quedaban, acurrucada dentro de su edredón convertido en una nube blanda y calentita.

Tenía mucho que hacer ese día. Cómo casi todos los días desde que su madre había muerto. Se entristeció un poco con ese primer pensamiento del día. Se adormeció unos minutos y se volvió a despertar con la sonrisa de su madre grabada a fuego en la mente.

“Cuida de tu hermano y de tu padre, hija.” -recordó Mireia. Y eso hacía.

Se desperezó, estirando los músculos entumecidos. Se lavó la cara y se vistió con la ropa que se había dejado preparada la noche anterior. Después, pasó por ambos baños de la casa y recogió la ropa de las cestas. Puso la lavadora en modo lavado rápido, así le daría tiempo a tenderla antes de coger el autobús para ir al instituto.

Pasó cerca de la cama de su padre y se asustó con uno de sus ronquidos. Sonrió para sí y salió de su habitación en pos de la lavadora.

-Buenos días, cielo. -saludó su padre al entrar en la cocina un rato después.

Mireia estaba sacando la ropa de la lavadora y ya había servido el desayuno para ella y Oriol. Su padre solía tomarse un café rápido para irse a la oficina.

-Buenos días, papá.

-Recuerda que hoy tenéis que ir al dentista al salir del instituto.

-Recuerda tú que te lo dije yo misma anoche. -le replicó ella con un guiño.

Su padre se quedó pensando un momento mientras bebía un trago de café con leche.

-Cierto. -sonrió. Se acercó al calendario de tareas que tenían colgado en la nevera. -Veo que me toca limpiar la cocina hoy. Quizás llegue tarde...

-Oh, no. -le cortó ella antes de que continuara. -No. No y no. No voy a ser yo la pringada que lo hace todo.

-No eres ninguna pringada, hija. Pero a veces hay que ser un poco flexible...

-Soy muy flexible. Pero si no cumplimos el calendario la casa estará hecha una porquería.

-Esa boca. -le advirtió su padre. -Bueno, intentaré limpiarla esta noche, pero es posible que no me dé tiempo. -su padre levantó una mano cuando vio que ella iba a protestar. -Lo haré mañana sin falta, en ese caso.

-No lo veo justo. -se enfurruñó ella.

-Entiendo que quieras que todo esté en su sitio y que todos cumplamos las reglas. -dio otro trago de café. -Pero entiende también que no todo se puede controlar, a veces hay que alterar los planes. Y no es ninguna tragedia.

Su padre se acercó y dejó su taza en el fregadero. Le dio un beso en la frente, y le raspó con la barba de dos días que llevaba. Acto seguido, limpió su taza y se secó las manos.

-Ve a ver si tu hermano se ha levantado ya, que llegaréis tarde.

-Obviamente no se ha despertado aún. -se quejó ella, exasperada. -Pero no llegaremos tarde.

Su padre se la quedó mirando y sonrió.

-Ya lo sé. -se dirigió a la puerta de la cocina y se despidió mientras salía. -¡Que tengas buen día!

-Igualmente.

Mireia salió al balcón que daba a la cocina y empezó a tender la ropa húmeda. Al cabo de unos minutos, Oriol salió y se sentó en la mesa con su desayuno. Su mellizo se parecía a su padre. Bajos y ligeramente corpulentos, dados a retener kilos, aunque el pijama ancho que llevaba lo disimulaba.

-Oriol tío, aún vas por arreglar. -bufó ella. -Ya sabes que no me gusta llegar tarde.

Su hermano mellizo levantó la vista y suspiró.

-Buenos días a ti también. -dio un mordisco perezoso a su tostada y masticó tranquilamente. -Hay tiempo de sobras.

-Pero...

-De acuerdo, me termino la tostada y me visto. -replicó Oriol, cortándole. -¿Contenta?

-Sí. Y no. -él la miró sin comprender. -Ayer te dejaste muchos rincones sin limpiar del baño. Me he encontrado pelos por todas partes.

Oriol frunció el ceño y parecía que iba a contestar algo, pero bajó la mirada y dio otro mordisco perezoso a su tostada.

-Vale, esta tarde le doy otra pasada.

Mireia se sintió ligeramente mal por estar tan encima de su hermano, pero su madre ya no estaba y todos tenían que hincar los codos para que la casa no se convirtiera en un vertedero.

-Gracias.

Mireia entró a la cocina, volvió a salir con su desayuno y se sentó al lado de su mellizo.

-Hoy seguimos con los juegos tradicionales en Educación Física. -comentó ella, por hablar de algo. -A ver cuál.

Oriol resopló.

-El último no me gustó. Me agobié un poco.

-Ya. ¿Viste cómo la tonta de Natalia dijo que habían ganado ellos? -siempre que pensaba que a Natalia le hervía un poco la sangre. -¡Claro, haciendo trampas cualquiera gana!

-Supongo. -contestó Oriol encogiéndose de hombros. -A mí que me dejen tranquilo...

“No, pero eso no es forma de pensar. Tengo que hacerle ver que no puede dejarse mangonear tanto.”

-Pero, ¿qué gracia tiene jugar mal? -preguntó ella. -Y para colmo perder.

-Me da igual ganar o perder. A mí me gusta jugar y ya. Mientras no me griten, que hagan lo que quieran.

-No Oriol, eso no lo veo. Si todo el mundo hace lo que quiere, esto va a parecer un juego de locos. Hay que respetar las reglas y los compromisos.

-Es un juego, Mireia. No hace falta que te pongas así.

-Claro que es un juego, pero tiene sus reglas. No es justo que alguien gane porque se las salta a la torera. Jugar es divertido, pero tiene que ser justo.

-Es divertido para ti, que se te da bien.

-¿Qué quieres decir? -se extrañó ella.

-Pues que a ti se te dan bien estas cosas. A mí no tanto.

-¿Y qué?

-Me dirás que no te has fijado en que siempre te eligen de los primeros al hacer equipos. -dijo él con sorna. Ella se lo quedó mirando sin saber muy bien qué decir. -Nunca has pasado por la humillación de ser el último. Odio ese momento.

“Pobre.”

-Pero, ¿qué más dará cuando te elijan? Todos jugamos al fin y al cabo...

-Sí, claro. Pero unos más que otros. A mí me la pasan poco, por ejemplo.

-Pero...

-Tía, que da igual. -Oriol se levantó. -No tengo ganas de discutir.

-Eso es un problema. -eso captó la atención de Oriol. -Discutir no es agradable, pero es necesario.

-Yo no lo veo así.

-Ah, ¿no? ¿Y entonces qué haces cuando alguien te dice que te pongas de portero y tú no quieres?

-Me pongo de portero y ya está. A mí no me importa...

-Y así tenemos la fiesta en paz, ¿no? -terminó ella. -Pero es que tú odias ponerte de portero, Oriol. De pequeño no te gustaba nada. No deberías dejarte pisar las opiniones o los deseos, así como así.

-Lo que tú digas. -zanjó él, dándose la vuelta y entrando a la cocina. -Me cambio y nos vamos. -dijo su hermano mellizo desde la cocina.

VI

-¡Vamos! ¡Vamos! ¡Vamos! -exclamaba su padre.

Estaba aún rodeado de agua y oía los ánimos de su padre.

“¡Quiero ganar!” -pensó Álex, que tenía la sangre hirviendo por la competición. -” ¡Unos metros más!”

Media piscina y lo tenía hecho. Sacó el brazo y acompañó el movimiento con el resto de su cuerpo, como un muelle que se comprime. Metió la brazada y el muelle se alargó, para volverse a contraer con la siguiente. Con un rápido vistazo vio que Dani se había quedado media brazada por detrás.

“Ya lo tengo.”

La pared se aproximaba con rapidez, imparable. La última brazada le llevó a golpear el muro de teselas y sonrió satisfecho por debajo del agua. Sacó la cabeza para tomar bocanadas de aire y recuperar. El entrenador se aproximó para proclamar su victoria.

Pero pasó de largo.

El entrenador se acercó a Dani y le dijo con euforia que había bajado su tiempo y que, de paso, había ganado la carrera.

“¿Cuándo me ha pasado?” -se preguntó Álex, atónito.

Álex sentía como rechinaban sus dientes, pero lo escondió después de unos segundos. Odiaba perder, con toda su alma. Giró la cabeza hacia su padre. Él lo estaba mirando con una expresión seria en su cara. Se parecía demasiado a la decepción. Sintió una punzada en alguna parte de su cuerpo, pero no supo decir si era a causa del agotamiento físico o por la cara de su padre.

Salió del agua y se sentó en el borde de la piscina. Los compañeros estaban felicitando a Dani y este los correspondía con una amplia sonrisa.

“Ojalá te caiga un piano encima.”

Álex no estaba acostumbrado a perder en nada. Tenis, natación, incluso pulsos... No solía perder en nada que dependiera solo de él. Otra historia eran los deportes en grupo.

“Siempre me toca ir con los mantas.”

Y entonces perdía, aunque él lo daba todo. No lo llevaba bien.

-¡Bien, Álex! -exclamó el entrenador, cuando llegó a su lado. -Has mejorado ligeramente tu tiempo. Enhorabuena.

-No ha servido para nada. -replicó él. -He perdido.

-Has quedado segundo, que es diferente.

-Es lo mismo que perder.

-Ya te lo he dicho muchas veces. No es ningún drama quedar segundo. Has mejorado tu tiempo y eso sí es difícil.

-Sí, pero Dani más...

-Tú preocúpate de seguir mejorando tus tiempos y divirtiéndote al mismo tiempo. Los resultados llegarán.

-Los resultados ya llegan. Te recuerdo que siempre soy el primero.

-Si, pero quizás no lo disfrutas tanto como Dani hoy.

Álex desvió ligeramente la mirada hacia su rival y lo vio con esa amplia sonrisa.

-¡Pues claro que lo disfruto! -gruñó Álex.

-Si tú lo dices. -el entrenador no parecía muy convencido. -¡Venga va, a cambiarse que tenéis colegio! -exclamó con voz alta, dando un par de fuertes palmadas.

La posterior ducha se le hizo corta a Álex. No quería subirse al coche con su padre. Cuando lo hizo, ocurrió lo que se temía.

-Hoy te han ganado, ¿eh? -comentó su padre, serio.

-Ha tenido suerte. -replicó Álex, sin querer hablar del tema. -El próximo día lo machacaré.

-Eso espero. No me levanto a las cinco de la mañana para ver a mi hijo quedar segundo.

-Yo tampoco. -espetó Álex.

-Nadie se acuerda del segundo, Álex. -era la frase favorita de su padre.

-Ya me lo has dicho alguna vez.

-Pues haz algo al respecto y no tendré que volver a decírtelo.

-Ya hago algo al respecto. Gano siempre.

-No siempre. Hoy no, por ejemplo.

-Y aún así me lo repites. -continuó Álex ignorando el comentario de su padre.

-Hijo no te quiero mal alguno. Al contrario. Por eso te intento guiar. En la vida, los ganadores son los que tienen la vida fácil y plena. No te creas esa milonga de que el dinero no da la felicidad. Quizá no la da, pero créeme que la facilita mucho. -se rio.

-¿Qué tiene que ver el dinero aquí? Solo estoy nadando...

-Al final, ¿de qué te crees que sirve ganar? -le preguntó su padre con una ceja levantada. -Todo conduce al dinero y al éxito. ¿Quieres un trabajo genial? ¿Quieres vivir en una mansión? ¿Quieres viajar mucho? ¿Quieres una novia despampanante? -hizo una pausa corta. -Gana. Gana. Y gana. No hay otra forma.

-Ya veo.

VII

Eva tenía las tripas revueltas, como si tuviera dentro dos serpientes que se estuvieran peleando, enroscándose y lanzándose mordiscos. Le titubeaba ligeramente la voz. Tenía algo de ojeras por no dormir bien. Y las manos frías. Eran muchos síntomas y todos apuntaban a la misma enfermedad: nerviosismo.

“Quizá no estaba así de nerviosa desde el día de mi boda” -reflexionó.

Casi se le escapa una carcajada con la idea ridícula que tuvo. Ella ya había lidiado con muchos adolescentes, durante muchos años. Ya sabía como manejar las hormonas siempre cambiantes de esas chicas y chicos con granos en la cara y gallos en la voz.

“Pero hoy es distinto. Hoy está aquí Parlavega.”

No pudo evitar girarse hacia Pedro. El veterano profesor se había puesto su chándal favorito, según sus propias palabras. Era un chándal de esos que podrían definir el estándar de chándal. Lila de arriba abajo, con rayas grises en forma de rayos plateados. Hortera quizá sería un adjetivo que se quedaba corto. Eva ya había visto a alguno de los alumnos señalándolo y riéndose por lo bajo. Sin duda Pedro también lo había visto, pero no parecía importarle.

“Hoy empieza una etapa muy bonita para ti, Eva. Estoy feliz” -le había dicho nada más salir a la pista, con una sonrisa cálida.

La misma sonrisa que veía ahora mismo dibujada en su cara, con los ojos achinados y las arrugas del rostro en conjunción perfecta con la boca.

“Vamos Eva” -se animó a sí misma. –“Este hombre tiene fe en ti. No puedes fallarle.”

-Buenos días a todas y todos -empezó a hablar, con fuerza para que los adolescentes se callaran-. Nos acompaña Pedro Parlavega. Ha venido de visita y me ha pedido asistir a la sesión de hoy.

Algunos alumnos lo miraron y le saludaron por lo bajo, hecho que fue correspondido por Pedro.

-Chicas, chicos, hoy jugaremos al Marro. Para jugar a este juego necesitamos dos equipos. Como sois muchos, haremos cuatro equipos de... ¿Cuántos somos hoy?

Eva empezó a contar con la mano en alto.

-¡Solo faltan Isra y Fede! -dijo alguien.

-Perfecto. Entonces somos veintiocho. Haremos equipos de siete y jugaremos en dos campos a la vez. Iremos rotando, así tendremos distintos contrincantes todo el rato...

Hubo un murmullo generalizado. Los alumnos ya empezaban a escoger compañeros. Obviamente ya habían dejado de escucharla. Carraspeó y levantó una mano.

-Tranquilos, seré yo quién haga los equipos. Seguimos. ¿Cómo se juega al Marro? -hizo una breve pausa. -Cada equipo se sitúa en un extremo del campo. Como veis está delimitado con los conos. ¿Veis que hay dos zonas adyacentes al campo, una a cada lado a la altura del centro? -algunos alumnos asintieron. -Eso es la prisión.

-Entonces, ¿Cómo se juega? Pues, los dos equipos se sitúan detrás de ambas líneas de fondo. Para entrar en el campo de juego los jugadores tenéis que gritar “¡Marro!”.

Se oyeron risitas adolescentes. Sin duda, les había hecho gracia el nombre. O el grito.

“¿Cuándo dejé de reírme con estas cosas?” -reflexionó con nostalgia.

-Después de eso os podéis desplazar por todo el campo, libremente. Pero no podéis salir del campo, si lo hacéis vais a la prisión. Entonces, si alguien del otro equipo dice Marro después de vosotros, esa persona puede atraparos y mandaros a la prisión. Por lo tanto, siempre podéis capturar a alguien que esté en el campo antes de que entréis vosotros. ¿Está claro hasta aquí?

Silencio sepulcral. Los alumnos se miran entre ellos. Al cabo de unos segundos alguien murmura un tímido ‘sí’.

“No se han enterado.” -pensó Eva.

-Vamos a hacer un ejemplo para que esto quede claro, porque es la base del juego. Prestad atención por favor. Vamos a dejar un espacio en medio y haremos una pequeña prueba. Oriol y Natalia colocaros unos metros a la derecha por favor. Álex y Mireia detrás de la línea de fondo del campo de bádminton.

Los alumnos se colocaron más rápido de lo que Eva esperaba. Las parejas estaban a unos tres metros.

-Empecemos. Álex, di lo que tengas que decir y sal a jugar.

-¡Marro! -gritó Álex, con fuerza. Dio dos pasos al frente.

Se oyeron más risitas de los que no participaban.

-Muy bien. Ahora Álex está en el terreno de juego, por lo tanto, si Natalia dice ‘marro’ y entra en el campo, -se giró hacia Natalia y le hizo un gesto dándole a entender que quería que hiciese lo que había dicho. Natalia lo hizo. -¿Qué puede pasar?

-Natalia puede coger a Álex y llevarlo a prisión, ¿no? -dijo María, un poco insegura.

-Exacto, muy bien María. -confirmó Eva. -Entonces, ahora Álex se escapa de Natalia y vuelve a casa, mientras Natalia lo persigue. Una vez Álex entra en casa, vuelve a ser intocable. Pero rápidamente, vuelve a gritar ‘marro’ y sale otra vez al campo. ¿Ahora qué pasa?

-Álex puede coger a Natalia. -dijo Marc en voz alta, con seguridad.

-Perfecto Marc, ahora si que parece que lo habéis entendido. Más cosas, cuando cogéis a alguien lo tenéis que llevar a la prisión cogido del brazo. Después, volvéis rápidamente a vuestra casa y volvéis a empezar...

-¡Profe! -exclamó María.

-Dime.

-¿Si estamos en prisión, ya no jugamos más?

-Buena pregunta. Podéis volver al campo si alguien de vuestro equipo viene a prisión y os toca la mano. ¡Pero ojo! -Hasta los alumnos que en ese momento estaban mirando las musarañas le prestaron atención. -Si los que estáis en la prisión os cogéis de la mano y alguien le toca la mano al primero, os salváis todos. Pero, al salir de prisión, cualquiera del otro equipo que grite ‘marro’ puede entrar en el

campo y cogeros a todos. ¡Ah! -Eva recordó algo importante. -Jugaremos con tiempo límite. Serán ocho minutos. Al final del tiempo el equipo que tenga más adversarios en prisión gana.

-¿Y si algún equipo consigue capturar a todos los miembros del equipo contrario antes de que termine el tiempo de juego? -preguntó Álex.

-Entonces este equipo sumará cinco puntos extra y se volverá a empezar el juego hasta que termine el tiempo establecido. -explicó ella.

-¡Juguemos, juguemos! -dijo Dani, con ganas. Eva se rió.

-Vale. Equipos.

Eva hizo los equipos al azar, mientras los alumnos más competitivos, como Álex o Natalia, se quejaban por lo bajo. Los cuatro equipos se colocaron dónde ella les dijo. Eva miró a Pedro y él le sonrió. Se sintió un poco aprobada.

-Ahora tenéis dos minutos para preparar una estrategia. -les explicó con tono alto.

Los alumnos hicieron círculos y empezaron a hablar. Eva observó que la participación en las discusiones estaba lejos de ser homogénea. Algunos hablaban mucho, acaparando a los demás con su vehemencia. Otros no hablaban nada, y estaban esperando simplemente empezar. En un grupo había dos que ya se peleaban por llevar la voz cantante. Eva hizo una ronda caminando entre los grupos, animando a todos a participar y recordándoles el tiempo que les quedaba. Cuando volvía a su puesto al lado de Pedro, vio como este anotaba algo en un pequeño cuaderno. Un pensamiento sombrío le pasó por la mente.

-Tres. Dos. Uno. ¡Empecemos!

Como siempre que jugaban a algo, el comienzo fue lento. Los adolescentes solían tener vergüenza por todo: por sus cuerpos cambiantes, por sus voces cambiantes, por su carácter cambiante... A Eva le parecía enormemente curioso que los alumnos estuvieran cohibidos al principio de un juego, para ir soltándose luego y volver a la casilla de salida el siguiente día. Parecía que su depósito de valentía se vaciaba cada vez que sonaba la alarma de cambio de clase.

Que tuvieran a un invitado, desconocido para ellos, no facilitó las cosas, claro. Estaban más tímidos que de costumbre. Por suerte a algunos les podían más las ganas de ganar que la vergüenza, así que ellos fueron los que empezaron.

En el primer campo, Álex gritó ‘marro’ y salió. Dani, que estaba en el equipo contrario, esperó a que su rival en natación se acercara a su línea de casa y también gritó la palabra mágica para salir. Los dos chicos esprintaron hacia la casa de Álex. Estaban igualados así que a Álex le dio tiempo de llegar y salvarse. Nadie de su equipo aprovechó la trampa, así que cuando pisó casa, giró rápidamente y volvió a salir al juego. Entonces fue Dani el que giró bruscamente, buscando salvación.

-¡Salid, ya! -gritó Álex, enfadado.

El grito pareció afectar a ambos equipos pues hubo un goteo de alumnos que fueron saliendo a jugar. A partir de ese momento todo fue más difícil de observar. Una cacofonía de gruñidos, broncas y gritos, con gallos incluidos, se apoderó del patio. Eva iba prestando atención a los dos campos constantemente. Algunos intentaban tender trampas o dar giros físicamente imposibles, por lo que terminaban en prisión. Otros simplemente corrían sin un plan o estrategia definida y también terminaban en prisión.

Al ser un juego nuevo para ellos había mucha confusión. A pesar que había parecido que lo habían entendido, eso estaba lejos de la realidad. Algunos no gritaban ‘marro’ al salir de ‘casa’. Otros se confundían sobre a quién y a quién no podían coger. Salían de la prisión todos juntos, a pesar de no

estar cogidos de la mano. Eva empezó a temerse que la sesión podía descontrolarse. Quizá el Marro no había sido una buena elección. Era un juego con alta carga relacional y quizá eso produciría demasiadas tensiones entre su alumnado. Se arremangó y caminó hacia el segundo campo para tratar de apagar un fuego que había surgido entre Natalia y Marc.

VIII

Álex resopló, intentando recuperar el aliento, detrás de la línea de casa. Sostener al equipo le estaba costando más de lo que creía. El otro equipo tenía a Dani y Mireia, que no se dejaban atrapar. Echó un vistazo a su lado y vio a Oriol y los demás observando el campo de juego, preparados para salir, pero sin atreverse.

“Ellos tienen a los buenos en cambio yo solo tengo mantas en el equipo.” -pensó, de un humor de perros.

-Oriol espabila, vamos perdiendo. -le dijo. -¡Marro!

Había visto a Dani despistado por un momento y pensó que era la oportunidad de capturarlo. Corrió con todas sus fuerzas hacia su rival, que estaba persiguiendo a Moha. El chico marroquí corría en zigzag, intentando escapar de su perseguidor. Tres pasos y ya los tendría encima. Álex calculó que le daría tiempo de salvarlo y atrapar a Dani. Dos pasos. Álex alargó la mano para coger un brazo enemigo. Un paso. Moha trastabilló. Dani le puso la mano encima. Álex no pudo frenar y también atrapó a Dani.

-Suéltame. He atrapado a Moha antes que tú a mí. -dijo Dani.

Álex se lo quedó mirando y lo soltó con un gruñido. Se giró y vio que tenía a Mireia casi encima.

“¿Habrás salido después de mí?” -se preguntó. –“Seguro que sí, esta tía siempre respeta las reglas.”

No tuvo más tiempo de pensar pues tenía que correr para salvarse. Esquivó a un par de mantas que le obstaculizaban, pero Mireia lo había acorralado. Era rápida y ágil. Álex llegó a los límites del campo y vio la mano de la chica de reojo, a punto de cogerle.

“No pienso dejarme atrapar.”

Mireia seguramente esperaba que él se detuviera antes de salir del campo, pero Álex dio medio paso fuera de los límites, empujándose lo suficiente hacia un lado para hacer un quiebro y que la mano de Mireia pasase de largo evitando así la captura. Se alejó.

-¡Eso no vale! -le gritaba ella por detrás. -¡Te has salido!

-¡No es verdad! -le replicó él, sin mirar atrás.

IX

Eva acababa de intervenir en un conflicto, mandando a Julia a prisión por haberse salido de los límites del campo.

“Tendría que haber puesto más conos. Están aprovechando que hay pocos para hacerse los despistados.”

Miró hacia una de las casas. Natalia le estaba diciendo algo a María, prácticamente a gritos. La otra chica, mucho mas tímida, le escuchaba mirando al suelo. Al final Natalia gritó ‘marro’ y se fue. Corrió hacia la casa contraria y atrajo a Marc hacia la trampa. En ese momento María salió corriendo y atrapó a Marc.

-¡No vale! -protestó Marc.

-¿Y por qué no, listillo? -replicó Natalia desde detrás de la línea de casa.

-Por qué la amiga María no ha gritado ‘marro’ para salir.

Natalia se quedó mirando a su compañera, sin articular palabra. María soltó a Marc, que se fue corriendo.

-Pero, ¿cómo puedes ser tan negada? -Natalia increpó a la tímida chica.

Eva se acercó para poner paz una vez más.

X

Mireia resopló de pura frustración. La habían atrapado y estaba en prisión. Estaba protestando por las trampas de Álex cuando otro compañero se le echó encima.

“¿Por qué no juegan bien?” -pensó, frustrada.

Eran tres los que esperaban salvación en la prisión: Yasmina, Bogdan y ella. Todos con la mano estirada hacia el campo.

“¿Tan difícil es jugar tal cómo se supone que tenemos que jugar? Después se lo pienso decir a Eva. Esto no puede ser.”

Mientras iba pensando, Dani se había escapado de su perseguidor se acercaba a ellos.

-¡Cogeros de la mano! -gritó, exasperado.

Pero lo dijo demasiado tarde y solo consiguió tocar la mano de Yasmina antes de hacer un quiebro y escaparse otra vez. Yasmina salió disparada. Y también Bogdan.

-¡Pero si no te ha tocado la mano a ti, Bogdan! -le gritó ella, aún dentro de la prisión.

-¡Estábamos cogidos de la mano! -replicó el chico rumano.

-¡No es verdad! -replicó ella, enfadada.

-¡Da igual! ¡Sal tú también! -oyó que decía él, de lejos.

Mireia no salió. Pero rechinó los dientes, enfurruñada.

“Ni mis compañeros respetan las reglas.”

XI

Eva había observado cómo Bogdan había salido de prisión. También había oído su conversación con Mireia. Decidió intervenir otra vez.

-¡Bogdan! -le llamó.

-¿Qué?

-¡Vuelve a prisión!

-¿Por qué?

-¡Ya sabes por qué! ¡No estabas cogiendo a Yasmina de la mano cuando Dani la ha salvado!

El chico se quedó sin habla y después no pudo disimular una sonrisa antes de volver a prisión. Entonces Eva oyó más gritos en una de las casas.

XII

-¡Sal de una vez! -exigió Álex.

Oriol le echó un rápido vistazo. El chulito de clase estaba muy sudado, con una vena palpitándole en la frente. Eso le intimidó un poco.

-Ahora saldré... -le dijo Oriol, sin mirarlo.

-¿Cuándo? -quiso saber Álex. -¡No has salido ni una vez!

Oriol no contestó.

-¿No ves que necesitamos todas las manos posibles? ¡Si no sales, somos menos y nos crujen!

-Ya te he dicho que saldré. Déjame. -le contestó Oriol.

No le gustaba aquel juego. Mucha presión. Si salía y le atrapaban en seguida, cosa bastante segura, Álex también le gritaría.

“¿Por qué te has dejado atrapar así de fácil?” -oyó la pregunta rabiosa de Álex en su mente. -“Eres un paquete.”

Oriol no entendía por qué se lo tomaban tan en serio. Él creía que jugaban para pasarlo bien. Pero gente como Álex o Natalia le quitaban la gracia cuando presionaban a los demás.

-Ve a la prisión a salvar a Moha. ¡Rápido, ahora! -le dijo Álex. Después le dio un empujón.

-¡Marro! -titubeó un poco antes de gritar.

Oriol corrió todo lo que pudo. Pero cuando estaba a punto de llegar a la prisión, Mireia salió de la nada y le atrapó.

-¡Tío eres un paquete! -oyó cómo decía Álex por detrás. -¿Por qué siempre me toca con los mantas?

XIII

Mireia oyó como Eva le echaba la bronca a Álex. Mientras ella descansaba un poco aprovechando que llevaba a su mellizo a prisión.

-No eres un paquete, Oriol. -le dijo, queriendo animarlo.

-Sí, lo soy.

-¡Que no! Pero tienes que mirar a tu alrededor. Estabas despistado.

Su mellizo no contestó. Estaban llegando a prisión, cuando Álex les pasó corriendo como un cohete para tocarle la mano a Moha y salvarlo. Álex se alejó corriendo, pero Moha titubeó durante un instante.

“¡Puedo cogerlo!” -pensó ella.

Soltó a su hermano dentro de la prisión y corrió todo lo que pudo. Efectivamente, pudo atrapar a su presa. Pero este protestó.

-¡No puedes cogerme!

-¡Claro que sí! ¡Cuando sales de prisión no es cómo si salieras de casa!

-¡Sí! ¡Pero tú tendrías que haber ido a tu casa, después de dejar a Oriol en prisión!

Mireia se quedó pasmada durante dos largos segundos. Después soltó a su presa con resignación.

-Tienes razón. -gruñó ella, sin ganas.

El chico se fue corriendo y ella volvió a su casa sin mediar palabra con nadie.

XIV

-¡Estoy harta! ¡Tengo que hacerlo todo yo! -Natalia estaba realmente frustrada.

-Eso no es verdad. -le dijo Eva, con calma. -Sois un equipo, y sola no harías nada.

-¡Pero míralos! -exclamó la chica, señalando a sus compañeros, que estaban tras la línea de casa-¡No salen! ¡Solo somos tres los que estamos fuera todo el rato!

-Tienes que respetar a tus compañeros, Natalia. No es aceptable cómo los tratas.

-Si salieran al campo no me metería con ellos.

-Eso es mentira. Mira cómo trataste a María cuando salió.

-Eso es diferente. ¡Solo tenía que gritar la palabra y salir! ¡No es tan difícil!

Eva iba a contestarle, pero alguien le tocó el hombro. Se giró y vio la cara enfadada de Mireia.

-¿Qué pasa, Mireia?

-Eva, estoy harta. ¿Puedes venir a poner orden por favor? Si seguimos así yo no quiero jugar más.

-¿Por qué? Cuéntame que ha pasado.

-Todo el mundo está haciendo trampas. Bogdan sigue saliendo de la prisión cuando no le toca. Y Álex hace lo que quiere, como siempre.

-Vamos a ver.

-Y aquí, ¿qué? -inquirió Natalia. -¿No piensas decirles que tienen que salir?

-Tenéis que ponerlos de acuerdo vosotros, en el pacto estratégico del principio.

-Eso no ha valido para nada, profe. -replicó la impetuosa chica. -Pero claro, como es Mireia la que viene a buscarte...

-Si tienes algún problema conmigo, dímelo. -le dijo la aludida.

-Pues sí que lo tengo. -Natalia se encaró con ella. -Eres la enchufada de clase. Podrías no acaparar tanto a los profes, para variar.

-¿Qué dices? -Mireia se enfadó. -¡Es la primera vez que llamo a Eva!

-Será la primera de hoy. Pero en cada clase es igual.

-¿Y tú no lo estás haciendo, guapa?

-¡Suficiente! -les cortó Eva, ya harta. -Natalia, vuelve a tu juego, haz el favor.

De repente se oyó un batacazo en el otro campo, como si un saco de patatas se cayera al suelo con esperpento. Eva se giró y vio al pobre Oriol en el suelo, doliéndose.

XV

Álex había visto cómo el torpe de Oriol se había caído solo, tratando de escapar de Dani.

“Qué paquete. No es tan difícil correr, tío.”

Dani estaba a su lado, ayudándole a levantarse.

“Esta es la mía.”

Álex corrió hacia ellos y le cogió el brazo a su rival.

-¿No puedes esperarte ni un segundo? -le increpó Dani. -¡Oriol se ha caído!

-¡Le has tirado tú, que lo he visto!

-¡Eso es mentira! -se giró hacia Oriol, que se incorporaba poco a poco. -¡Díselo, Ori!

Álex miró a su torpe compañero fijamente, con la boca apretada. Oriol miró a los dos, y se miró los pies. Después habló con un hilillo de voz.

-...

-¡Habla un poco más alto, por favor! -exclamó Dani.

-U... un poco sí que me has empujado. -dijo Oriol, titubeando un poco.

“Así me gusta.”

-Pero ¿qué dices, tío? ¡Te has tropezado solo! -se indignó Dani.

-Ni de coña. Has sido tú. -continuó Álex. -¡Eva! -se giró en busca de la profesora, que ya iba hacia ellos.
-¡Este ha tirado a Oriol! Puedo enviarlo a prisión, ¿no?

La profesora venía acompañada de Mireia. Las dos parecían enfadadas.

-¡Oriol se ha caído solo! -exclamó Dani. -¡Y Álex quiere enviarme a prisión!

-No es verdad. -dijo Álex con calma. -Tú le has empujado. ¿A que puedo enviarlo a prisión por tirar a un compañero?

-Las trampas se castigan con prisión, sí. -replicó Eva. -Pero ahora ya da igual, se acabaron los ocho minutos. ¡Vale! -gritó la profesora. -¡Se acabó! ¡Vamos a cambiar de rivales!

Álex soltó a Dani con un gruñido y este le miró con rabia.

XVI

Mireia alargó el brazo y cerró la tenaza sobre su presa.

“¡Por fin!” -pensó, eufórica.

Natalia soltó un gruñido y dibujó una mueca en su delicada cara de muñeca de porcelana. Pocas imágenes le habían dado a Mireia una satisfacción como esa.

-Vamos a prisión. -dijo ella, apenas conteniendo la emoción.

-¡Vale, vale! -exclamó la muñeca. -¡No hace falta que aprietes tan fuerte!

Mireia aflojó un poco la tenaza. Después de toda la sesión ya estaba nerviosa y no pensaba dejarla escapar. Sus compañeros habían conseguido llevarla al límite de su tolerancia. Algunos se le habían escapado una vez capturados, mientras otros se escapaban de prisión sin que los hubiesen tocado.

“Estoy harta. Pero ahora que he atrapado a Natalia, podemos ganar.”

La muñeca era la más buena de su equipo. Si atrapaban a Pol, la victoria sería suya. Dejó a Natalia dentro de los conos de la prisión y le echó una última mirada, sonriendo. Su enemiga apretó los labios con rabia.

-¡Bien, Mireia! -le dijo Dani. -Mira a quién traigo.

Pol tenía la misma expresión que Natalia en su cara, y trataba de soltarse del agarrón de Dani. Mireia se sintió aún más eufórica.

-¡Vamos! ¡Queda poco!

Volvió corriendo a casa y observó el campo. Su equipo tenía a un par de compañeros en prisión, mientras que los rivales tenían a tres. Pero siendo Natalia y Pol dos de ellos, la situación era más difícil para ellos. Se propuso acabar cuanto antes, así que decidió ir a atrapar a más rivales en lugar de tratar de salvar a los suyos.

-¡Marro!

Había visto a María despistada y pensó que sería presa fácil. Corrió hacia su amiga a toda velocidad. Ella estaba persiguiendo a Bogdan, que parecía tenerla controlada. Estaba a un paso de María cuando oyó unos pasos a su derecha. Se giró y vio a Pol con una sonrisa asesina en la boca. No le dio tiempo ni a atrapar a María ni a escaparse. El agarrón en el brazo le dolió más que la vez que le arrancaron un diente de leche que no quería caerse.

-¿De dónde sales tú? -le espetó a Pol. -¡Estabas en prisión hace nada!

-Pues me han salvado. Y yo te he atrapado. -siguió sonriendo. -Vamos a prisión.

Mireia le siguió, dócil y desanimada. Cuando el chico la dejó, se echaron las mismas miradas que habían compartido escasos instantes antes con Natalia, pero esta vez Mireia era la que apretaba los labios. Sintió que la euforia se había convertido en furia. Se giró y vio que Dani también estaba en prisión.

-¿También te han cogido? -le preguntó, desesperada.

-Sí. -contestó él, desanimado. -Pero porque han salido los dos antes de tiempo. He visto como se salvaban entre ellos, sin que nadie de su equipo les tocara la mano.

-¿Cómo? -casi gritó ella. -¿Y por qué no se lo dices a Eva, tío?

-No sirve de nada. -replicó él, desanimado.

-¡Eva! -la llamó ella. -¡Eva!

XVII

Eva oyó su nombre a través de gritos.

-¡Haced el favor de no salir de prisión si no os tocan la mano! -les dijo a Álex y Moha con severidad. - ¡Volved a prisión, ya!

Los dos chicos refunfuñaron algo y la obedecieron. Ella suspiró profundamente y se giró. Vio que era Mireia quien la llamaba desde prisión. Se encaminó hacia el enésimo fuego que apagar.

Vio como Natalia y Pol llevaban a prisión a Yasmina y Bogdan, con lo que en el equipo de Mireia solo quedaba Kandi, que estaba en su casa. Se la veía intimidada.

“Esto ya está.”

Yasmina y Bogdan le gritaban a la pobre chica que saliera y les salvara. Mireia miraba de reojo la situación mientras esperaba que su profesora llegara a su lado. Dani estaba sentado en el suelo, con los brazos rodeando las rodillas.

Kandi gritó la palabra mágica y salió titubeante. A pesar de todo, la chica les sorprendió a todos cuando hizo un quiebro y esquivó la zarpa de María. Eva vio como Kandi daba todo lo que tenía para llegar a la prisión. Y casi lo logra, pero Natalia había sido rápida en volver a salir desde casa y la atrapó un metro antes de poder salvar a sus compañeros. No obstante, Yasmina y Bogdan salieron en tromba. Natalia, Pol y todo el equipo les increparon. Eva vio que era el momento de intervenir.

-¡Bogdan! ¡Yasmina! ¡No podéis salir si no os tocan la mano! ¡Se acabó!

-¡Eso! ¡A prisión, perdedores! -les dijo Pol, con tono burlesco.

-Hay que saber ganar también, Pol -le increpó ella.

-Eva, han hecho trampas -le dijo Mireia, que de pronto había aparecido a su lado.

-Mira quién tiene mal perder... -soltó Natalia.

-No es mal perder, guapa. -replicó Mireia con rabia. -Yo te había atrapado y has salido sin que nadie te salvara.

-Dejadme hablar. -Eva trató de poner paz una vez más.

-Pol me ha salvado. Os habéis despistado. -explicó Natalia.

-¿Pero que dices? -Mireia parecía al borde de un ataque. -¡Dani ha visto como salíais sin que nadie os tocara la mano!

-Ya vale, dejadme hablar. -repitió Eva.

-¡Díselo Dani! -exigió Mireia, ignorando a su profesora.

-Es cierto. Lo he visto.

Dani lo dijo desde el suelo y a desgana. Si Mireia estaba fuera de sí, Dani parecía al borde de las lágrimas.

-¡Así cualquiera gana! -continuó Mireia.

-¿Me queréis dejar hablar a mí? -exclamó Eva, casi gritando.

-Yo te he enviado a la prisión. -dijo Pol.

-¡Escuchadme! -reclamó la atención Eva.

-¡Pero es que estabas en la prisión y has salvado a Natalia! -replicó Mireia, señalando a Pol.

-¡Mireia calla de una vez! -exclamó Eva.

Mireia bajó la mirada, con rabia.

-Aquí hay un problema, hay muchos tramposos. -explicó Eva.

Mireia señaló con un dedo acusador a Natalia. La chica abrió mucho los ojos, sobreactuando. Se rio estrechamente y se giró convirtiendo la risa en sorna cuyo tono ofendió a Eva.

“Esta chica sería buena actriz.”

Eva echó un rápido vistazo. Casi podía ver el humo saliendo de las orejas de Mireia. Pol lo observaba todo, con un dedo buscando tesoros en su nariz y una sonrisita en la boca. Dani seguía en el suelo, mirando al limbo, con la boca caída de ambos lados, en una de las expresiones más tristes que Eva había visto nunca.

-Primero, no hay nadie que coja a alguien por el brazo y lo lleve a prisión. Simplemente os limitáis a tocar a alguien por la espalda y esperar que ellos mismos vayan a prisión. ¡Tenéis que llevarlo vosotros! ¡Como si fuereis policías!

-Yo ya lo he hecho. -dijo Natalia de morros.

-¡Otra mentira! -exclamó Mireia con un dedo acusador.

-Es lo que yo lo hacía, Eva. -continuó Natalia, ignorando a Mireia, pero lanzándole una miradita victoriosa.

-Te voy a partir la cara. -explotó Mireia.

-¡Mira como se pone, profe! -exclamó Natalia. -¡No se puede jugar con ella!

-Mireia, una más como esta y te vas expulsada. -amonestó Eva. -Otra cosa importante...

Bogdan protestó por primera vez. Después lo hizo Yasmina. Pol replicó a la chica que le acusaba. Natalia se reía mientras Bogdan la increpaba. Mireia se volvió a meter con su enemiga declarada.

-¡Callad y dejadme hablar! -Eva hizo una pequeña pausa, pero con miedo a ser cortada una vez más. - Los que estáis en prisión, cada vez que alguien viene a salvaros, no podéis salir antes de que llegue y os toque la mano. ¡No podéis salir solo por que os vienen a salvar! ¡Tenéis que quedaros en prisión hasta que os toquen la mano, entonces podéis salir! ¡Y una vez salvados, os puede coger cualquiera!

Mireia iba a protestar, pero Eva la cortó.

-Sí, Mireia. Tienes razón. Todos están haciendo trampas...

-¡Pero es que esto ya viene del principio! ¡Natalia ha sido salvada por alguien que estaba en prisión! ¡Todo lo demás no habría sucedido!

Eva la miró con compasión.

-Yo no puedo ver todo lo que pasa.

-¡Lo han dicho ellos mismos! -continuó Mireia.

-¡Se están autosalvando! -explotó Dani, desde el suelo.

Eva se puso la mano en la frente, superada.

-Eso no es verdad. -intervino Pol.

-¡Estabas muerto! -continuó Mireia. -¡Estabas muerto!

-¡No podías salvar a nadie! -aportó Dani.

Eva miró al reloj, buscando la excusa perfecta para terminar con ese conflicto. Y la encontró.

-Hora de ir a la ducha. -dijo en voz casi baja. Los críos la miraron, indignados. -¡Hora de ir a la ducha!
-dijo ya más alto para que la oyeran todos los demás.

Mireia la miró e iba a decir algo, pero lo cortó antes y suspiró. Se giró y siguió al resto de sus compañeros hacia los vestuarios. Eva se tapó la cara con las manos y suspiró también, con estrépito. Notó una mano que se posó en su hombro. La sonrisa de Pedro apareció a su lado.

“Qué mal. Me ha visto las vergüenzas. ¿Qué debe pensar de mí?”

-¿Cómo estás?

-Mal, Pedro. -dijo ella, casi riendo por la situación tan lastimera. -Ya has visto cómo ha ido todo.

-Sí. -Río el veterano profesor. -Al menos nadie se ha pegado.

-¡Solo faltaría!

-Vamos, te ayudo a recoger y después iremos a comer y te comento como podemos darle la vuelta a esta tortilla.

Era curioso como la calidez de la sonrisa de Pedro se contagiaba y le tranquilizaba los pensamientos.

-De acuerdo.

XVIII

Pedro devoraba con afán el pincho de tortilla de patata. Habían ido a un bar cercano al instituto dónde los profesores siempre eran bienvenidos por la sonrisa del propietario. El hombre se jactaba de tener la mejor tortilla de patata del pueblo. Pedro quiso comprobarlo por sí mismo.

-Deliciosa. -dijo, mientras se limpiaba los labios. -No sé si es la mejor, pero está muy buena.

-Sí. -contestó Eva, sin ganas. Solo quería irse a casa y recibir uno de los masajes de Ricard.

Pedro dio un buen trago a su caña de cerveza y soltó un gemido de satisfacción.

-Pocas cosas en la vida son tan buenas como un buen trago de cerveza cuando tienes sed. -añadió con una de sus sonrisas. El color de la cerveza destacaba recortado contra el chándal fucsia del veterano profesor.

-No soy muy fan de la cerveza. -explicó Eva, antes de dar un trago a su agua.

-Qué lástima. Te veo un poco hundida Eva.

-¿Y cómo no estarlo? No solo esos críos me superan, tú lo has visto. Esto me provoca más vergüenza.

-¡No! ¡Eso sí que no! -exclamó Pedro. -Quiero que cojas esa vergüenza y la tires a la papelera. ¿No te acuerdas de lo que te expliqué ayer?

-Me explicaste muchas cosas. -replicó ella con una sonrisa cansada.

-Cierto. -Rió Pedro, con estridencia. -Ahora me refería a que no eres la única profesora que vive con estos problemas. Y que veo normal que los tengas cuando no tienes herramientas para darle la vuelta a la situación.

-Cierto. Pero me cuesta...

-Ni peros ni peras. Desahzate de la vergüenza y aplica esa energía en cosas más productivas. -la amonestó él.

-De... de acuerdo. -Eva se aclaró la garganta. -¿Cómo lo has visto?

-Bien. He visto cosas muy interesantes. Mucho dónde trabajar y aprender -volvió la sonrisa tranquilizadora-. Aprovecharemos la charla de hoy todo lo sucedido en clase para ir ilustrándola con ejemplos todo lo sucedido en clase. ¿Te parece bien?

-Me parece perfecto. -Eva se esforzó en dibujar una sonrisa.

-Bien -Parlavega dio otro sorbo a su cerveza y se aclaró la garganta después-. -Hoy vamos a ahondar en las pautas de intervención, recursos y herramientas de las que deberías disponer para detectar, evaluar y transformar los conflictos motores emergentes en las clases de EF. Y para ello, voy a explicarte el modelo GIAM, que llevan muchos años desarrollando los compañeros y compañeras de Lleida, que dirige su atención en la transformación de conflictos motores.

-Sí. Suena bien.

-Te voy a desglosar el modelo en dos partes. Primera -levantó un dedo-, el diseño de la sesión o unidad didáctica. Cuando diseñaste esta unidad didáctica de juegos tradicionales, ¿por qué utilizaste el Marro hoy? ¿Tenías algún objetivo en concreto?

Eva consideró tirarse el rollo e intentar defender su decisión, pero lo desestimó de inmediato.

“No le voy a engañar. Además, estoy aquí para aprender.”

-No. Bueno, sí. Todos los años, intento desarrollar una unidad didáctica sobre juegos tradicionales previa a la Semana Tradicional, para usar este recurso pedagógico, que es muy importante para mí y, además, aprovechar esa transferencia que hay durante la semana fuera de la escuela durante la semana. Normalmente, las niñas y niños disfrutaban bastante de esta unidad didáctica y lo cogen con ganas.

-Ya veo. Eso es el primer error. La primera fase del modelo GIAM es diseñar las sesiones o unidades didácticas bajo unos objetivos concretos. También conocidos como efectos pedagógicos perseguidos o esperados. En nuestro caso, atendiendo a la situación actual en tu clase ¿cuál tendría que ser nuestro objetivo?

-Viendo los problemas de convivencia, tal y como dijiste ayer, mis objetivos tendrían que ayudar a que mis alumnas y alumnos aprendiesen a convivir y relacionarse pacíficamente.

-Exacto. Siendo así, todas nuestras posteriores decisiones tienen que ir encaminadas a este fin. Por lo tanto, si quieres educar las relaciones, ¿que dominio de acción motriz o familia de juegos tendría más sentido elegir?

-Supongo que los sociomotores, los que implican interacción motriz con compañeros y con adversarios.

-Exacto. Ya estamos inmersos en el segundo paso de esta primera parte -levantó un segundo dedo, que es seleccionar el juego o situación motriz a realizar. Esta fase puede ser peliaguda ya que hay que tener en cuenta tres factores: en primer lugar, el dominio de acción motriz, en segundo lugar, la lógica interna del juego que elijas de entre el gran abanico de posibilidades que nos presenta cada familia de juegos o dominio y en último lugar la presencia o ausencia de competición. Y ojo, para esta elección no solo tendremos en cuenta nuestros objetivos o efectos pedagógicos, sino que también deberemos atender a otro aspecto clave de suma importancia.

-Las características del alumnado.

-Correcto. Veo que ayer estuviste muy atenta.

-Entiendo -prosiguió Eva-. No les harás jugar a un juego con alta carga relacional si ya son alumnos que se pelean por nada.

-Bueno, eso depende de lo que quieras obtener. Quizás en una sola sesión te interesa trabajar la cooperación entre tu alumnado, entonces escogerás un juego del dominio de acción motriz sociomotor de cooperación. En función de las características de tu alumnado, el aspecto que determinará la dirección de tu hoja de ruta serán los objetivos.

-Ya veo.

-¿Te acuerdas que ayer comentamos que la sesión de Educación Física puede entenderse como un laboratorio de relaciones interpersonales? En primer lugar, tienes que conocer las características del alumnado. En segundo lugar, deberás determinar unos objetivos o efectos perseguidos. Para elegir qué componentes añades a la sesión, que en este caso consecuentemente, estamos hablando de juegos elegidos de un dominio específico, con una lógica interna determinada, y que, además, puedes decidir añadir el criterio competitivo con la presencia de un marcador final, o en caso contrario, realizarlo sin presencia de competición.

-Es... complejo. -dijo ella al final.

-Sí que lo es. Pero al final simplemente es hacer las cosas con sentido y con un objetivo, y no simplemente al tuntún.

Pedro bebió un trago más de su cerveza, que ya se estaba acabando.

-¿Entiendes lo que te digo?

-Claro! Aunque, a decir verdad, durante mis años de trabajo no siempre he seguido las condiciones que propones. Pero ahora veo claro que es lo que tengo que hacer y estoy segura que estos primeros pasos van a ayudarme mucho en mis próximas programaciones.

-Perfecto. Vamos a la segunda parte de este modelo. -levantó dos dedos apuntando al techo-, serán todas las acciones que tomemos dirigidas hacia el modelo ganar-ganar. En primer lugar, tienes que ser capaz de detectar los conflictos motores.

-Con lo que me explicaste ayer, hoy he sido consciente de los diferentes conflictos motores que iban emergiendo durante la sesión. -dijo, con seguridad.

-Pues eso ya tiene mérito -le alabó Pedro-. Vamos a hacer un pequeño recordatorio. Todo conflicto motor tiene una acción, en este caso una conducta verbal o motriz que se aleja o no se contempla en la lógica interna del juego, juntamente con una reacción, que suele ser una agresión verbal, física o mixta. Cuanto antes te familiarices con este concepto, antes comprenderás que el conflicto motor es el resultado de que alguien se ha alejado o ha actuado en contra de la lógica interna del juego juntamente con una reacción a esa conducta disruptiva. Por lo tanto, como resultado de este proceso, nosotros tenemos que deducir o interpretar qué conducta motriz ha originado el conflicto. Y también, qué reacción ha tenido, por supuesto.

Pedro hizo una pausa.

-¿Puedes ponerme algún ejemplo con lo que has vivido hoy?

-Claro. Por ejemplo, en el último conflicto en el que he intervenido. Había algunos alumnos que han salido de la prisión sin ser salvados y los miembros del otro equipo se han puesto a gritar para intentar que estos les hicieran caso y volvieran a la prisión.

-¿Y esto como lo traducirías con los conceptos que hemos trabajado?

-Fácil, -respondió ella con convicción-. Los alumnos que han salido de la prisión sin ser salvados han protagonizado conductas motrices perversas, mientras que cuando otro alumno/a se ha puesto a gritarle a uno de éstos, ha reaccionado por medio de una agresión verbal.

-Muy bien -exclamó Pedro con una gran sonrisa-. Teniendo todo esto claro, ya podemos avanzar hasta el siguiente paso, su mentor hizo otra pausa. Tras de identificar los conflictos motores, tienes que calibrar su intensidad. Con ello, además de determinar el perfil conflictivo de tu grupo-clase, podrás conocer la intensidad del conflicto motor en cuestión y actuar en función de esa intensidad.

-¿Y cómo puedo saber cuál es la intensidad de cada conflicto motor?

-Hay una herramienta ideal llamada 'Índice de conflictividad' para clasificar los conflictos motores en tres niveles de intensidad: nivel bajo, medio o alto. Es muy fácil, calibras la intensidad tras sumar la acción, es decir la conducta motriz o verbal que ha originado el conflicto y la reacción, es decir, el tipo de agresión que se ha desencadenado. Para ello, la conducta verbal de pacto responde a un 1, la conducta motriz desajustada a un 2 y la conducta motriz perversa a un 3. Por otro lado, la agresión verbal se asocia a un 1, la física a un 2 y la mixta a un 3. Después solo tienes que sumar el número de la acción más la reacción y tendrás su resultado.

-Entiendo. ¿Cuáles son las sumas de los niveles?

-Pues mira, el nivel bajo se enmarca entre 2 y 3 puntos. El nivel medio en 4 puntos y el nivel alto entre 5 y 6 puntos.

Mientras Pedro hablaba, Eva iba haciendo cálculos.

-Por lo tanto, si ponemos por ejemplo el conflicto que hemos mencionado anteriormente, la conducta motriz perversa sería 3 puntos que se sumarían a 1 punto de la agresión verbal. Nos encontraríamos en un conflicto motor de nivel medio ¿no?

-Exacto. Lo has entendido muy rápido. Hay un artículo en donde se explica perfectamente e incluso tiene una imagen que rápidamente te quedará grabada en la mente.

-¿Puedes decirme el nombre de este artículo para que pueda buscarlo?

Pedro rió con fuerza una vez más.

-Te lo he enviado durante la clase a tu correo electrónico. ¡Ya lo tienes!

-Muchas gracias, hoy mismo lo leeré. -dijo con alivio.

Eva seguía dándole vueltas a todo lo que Pedro le estaba contando. Cada vez se interesaba más por toda esta información tan útil y práctica. Por ello no dudaba en preguntar si acababa de entender algo o no.

-¿Y para que nos sirve calibrar la intensidad del conflicto?

-Te ayudará a determinar tu intervención ante los conflictos y además con el tiempo te permitirá conocer la evolución de tu grupo-clase. No obstante, vamos paso a paso. De momento ya sabes como detectar un conflicto motor y como calibrar su intensidad. Ahora viene el siguiente paso, es ver con qué actitud afrontan los conflictos tu alumnado.

-¿Qué quieres decir?

-Ante cualquier conflicto motor, cada alumno podrá dirigir su motivación hacia los objetivos o hacia las relaciones. Si esto lo contextualizamos en el desarrollo de un juego, podemos calificar estas actitudes en función de su ganancia dentro del juego. Es decir, durante el desarrollo de un juego, sus actitudes pueden dirigirse hacia los objetivos, con el propósito de ganar o alcanzar el objetivo del juego, hacia las relaciones con los demás compañeros, priorizando las relaciones pacíficas y la convivencia, o hacia un equilibrio entre ambos.

Parlavega detuvo un momento su discurso para comer un taco de tortilla. Eva esperó pacientemente a que terminara de masticar.

- Voy a hablarte de cuatro modelos de actitud en el manejo de los conflictos. La primera es la actitud competitiva, donde se priorizan los objetivos sobre las relaciones. Lo más importante es ganar sin tener en cuenta las consecuencias de las relaciones con los demás. Contextualizándolo en un juego, hablaríamos de un modelo 'Yo gano-Tú pierdes'. El doctor Parlavega había acompañado con gestos su explicación.

-Esta es una de las actitudes que más presencio en mis clases. En muchas ocasiones, mis alumnos no tienen empatía, ni escuchan a la otra parte implicada en el conflicto. Simplemente buscan salir victoriosos de esa situación sin tener en cuenta la opinión de su compañero. -Eva se quedó pensando y volvió a hablar rápidamente antes de que Pedro prosiguiera-. De hecho, nunca me había parado a pensar esto, pero creo que es importante que el alumnado tome consciencia de estas actitudes durante el juego.

-Espera y verás. También existe la actitud de sumisión, donde es más importante la relación que los objetivos y, por lo tanto, para no deteriorar la situación se da la razón al compañero independientemente de que sientas que tienes razón o no, es decir una actitud de Yo pierdo-Tú ganas. Y la actitud de evasión, donde no importan ni los objetivos ni las relaciones, una actitud de Yo pierdo-Tú pierdes.

Eva escuchaba las palabras con mucha atención cuando Pedro cerró su discurso con una pregunta.

-¿Cuál es la actitud que buscamos nosotros?

-Supongo que una actitud donde tanto los objetivos como las relaciones sean importantes.

-Exacto. Una actitud cooperativa o también llamada dentro de un juego Yo gano-Tú ganas.

-Ya veo. Es lo que intentamos todos los profesores. Entendiendo estos conceptos creo que es más fácil reflexionar para que tomen consciencia sobre sus participaciones en el manejo de conflictos.

-Entonces, ahora tenemos un montón de información. Sabemos detectar el conflicto, calibrar su intensidad y determinar la actitud de manejo del conflicto. ¿Qué hacemos con toda esta información?

-Es el momento de intervenir ¿no?

-Correcto. Esta información determinará la forma con la que debemos intervenir con el objetivo de transformar los conflictos motores y dirigir las actitudes del alumnado hacia el modelo cooperativo ganar-ganar.

-Vale, ahora viene cuando me das la fórmula mágica que hará emerger la paz en mis clases-bromeó Eva-.

-Sí -rió Pedro-. Pero, antes... ¿No tienes hambre? -se giró en busca del camarero.

-Pues... sí, comería algo más. -aceptó ella.

El camarero vio la mano levantada del doctor Parlavega y se acercó.

-¿Qué necesita, caballero?

-Me gustaría degustar otra ración de vuestra famosa tortilla -respondió Pedro con una sonrisa hambrienta.

-Claro. Pero me temo que solo me queda tortilla sin cebolla.

-Vaya -replicó él, apenado-. Probémosla pues.

-Que sean dos, por favor -se sumó Eva. Se espero a que el camarero se marchara y habló-. ¿Sin cebolla?

-Ya. Lo sé -respondió el profesor, riendo-. Démosle una oportunidad. En fin, sigamos. La fórmula mágica -sonrió de nuevo-. Dispones de dos opciones. En primer lugar, puedes intervenir sobre el juego modificando las reglas y consecuentemente cambiando los problemas a resolver que origina su lógica interna.

-Empiezas fuerte, pero creo que ahora si te estoy siguiendo.

-¡Seguro que sí! Vamos a poner un ejemplo. Hoy tus alumnos se salían mucho de los límites del campo. ¿No es así? -Eva asintió con la cabeza- Quizás hubieses podido expandir un poco la superficie, modificando los problemas a resolver en relación con el espacio, y así tal vez hubieses evitado que se repitiesen algunas conductas motrices desajustadas originarias de conflictos por el mero hecho de salir del campo de forma involuntaria.

-Claro. Ahora ato cabos. Si tienes muy clara la lógica interna del juego que propones, y además, eres capaz de interpretar algunas de las diferentes conductas motrices que se desencadenan durante la sesión, podrás deducir qué aspectos de la lógica interna se relacionan con el origen de conductas desajustadas o perversas, las que hacen germinar conflictos motores.

-Muy bien -respondió Pedro. Parecía sorprendido por las palabras de Eva-.

Eva siguió dándole vueltas al tema y prosiguió con su diálogo.

-Ahora veo que todo está mucho más conectado de lo que pensaba. Si soy capaz de detectar, o mejor interpretar conductas motrices desajustadas y perversas con suficiente antelación, puedo modificar las reglas para evitar que se repitan estas conductas motrices y así evitar futuros conflictos.

-Y eso es solo un ejemplo, pero recuerda que también puedes intervenir sobre los jugadores, por ejemplo, disminuyendo el número de integrantes de los equipos, sobre el material o sobre el tiempo de juego.

-Entiendo. ¿Y si nada de eso funciona? -preguntó Eva-.

-Si nada de eso funciona, podrías plantearte cambiar de juego manteniendo el dominio o familia de juegos, incluso si tampoco hay solución, podrías cambiar o elegir otro dominio de acción motriz

-¿Pero esto no va en contra de mi propuesta inicial?

-Siempre necesitas fijar tu atención en los objetivos que has planteado. Si, por ejemplo, uno de tus objetivos es trabajar la cohesión social y creías que tu alumnado estaba preparado para hacerlo por medio de juegos de cooperación-oposición con un marcador final, pero ves que no es posible y que existen muchas dificultades, no es que haya un problema, sino quizás tendríamos que dejar los juegos de cooperación-oposición y elegir los juegos de cooperación. De este modo, seguirías trabajando tu

objetivo con una familia de juegos que mantenga relaciones entre compañeros de equipo, pero con menor carga relacional. ¿Entiendes?

-Sí. De ahí también la importancia de tener muy clara una clasificación de las diferentes situaciones motrices o juegos. ¿Verdad?

-Otro aspecto que relacionas. Veo que cada vez te das más cuenta de que todo lo que te expliqué ayer está interrelacionado entre sí.

-Mucho más de lo que podía pensar -rió Eva-.

El camarero apareció de repente con las dos raciones de tortilla de patata sin cebolla. Dejó delante de ambos los dos platos.

-Y por aquí las tortillas.

-Gracias -dijeron los dos al unísono-.

Pedro no se lo pensó mucho y comió un trozo.

-Interesante. Vale, seguimos. Otra forma de intervenir es lo que hacías hoy, sobre los protagonistas de los conflictos.

-¿Sí?

-Sí, aunque, a decir verdad, no actuabas como una profesora en rol de facilitadora del aprendizaje, lo que te preocupaba era el arbitraje.

-Esta es una de mis sensaciones. En muchas ocasiones pienso que mi clase se convierte en un partido de fútbol con jugadores que no respetan las reglas y yo soy la árbitra que lo tiene que ver y controlar todo -Eva suspiró-. A veces llego al vestuario muy cansada, como si hubiera corrido un maratón del esfuerzo que supone intentar controlar cada una de mis sesiones.

-Claro. Porque este no es el camino a seguir. Una de las primeras cosas que tienes que tener en cuenta es que, para educar las relaciones interpersonales de tu alumnado, en primer lugar, les tienes que enseñar a dialogar y reflexionar sobre sus propias acciones en el juego.

-A veces ya les hago reflexionar... Aunque, a decir verdad, normalmente dictamino la solución a los conflictos y, ante este fenómeno, ya son ellos mismos quiénes me piden a mi este desenlace.

-Eva, tienes que tener muy presente que, ante cualquier conflicto, nosotros no damos la solución, sino que invitamos al alumnado a dialogar y a reflexionar para que sean ellos mismos los que tomen consciencia sobre lo que ha ocurrido en el juego y que finalmente lleguen a un acuerdo mutuo. Es entonces, cuando conseguirás dirigir su actitud hacia el modelo ganar-ganar. Tú lo que tienes que hacer en este caso es supervisar y conducir este diálogo hacia buen puerto.

-De acuerdo. ¿Pero esto lo hago siempre al final o durante la sesión?

-Ahora viene cuando te explico cómo intervenir sobre ellos en función de la información que has recopilado anteriormente. Durante la sesión tendrías tres posibles maneras de intervenir sobre el alumnado, siempre priorizando el diálogo pacífico y reflexivo claro.

Pedro levantó un dedo.

-Uno, cuando emergen conflictos motores de baja intensidad que no requieren parar el juego, una posible intervención es separar a los alumnos e invitarles a reflexionar, para seguir jugando si se llega a un acuerdo entre ambos.

-Entiendo. En muchas ocasiones ya aplico esta posibilidad de intervención, pero no les invitaba a reflexionar, sino que les pedía que me explicaran qué había pasado para decidir yo misma quién tenía razón.

Otro dedo se sumó al primero.

-Dos, cuando los conflictos motores sean de intensidad media o alta y afecten al correcto funcionamiento de tu sesión, entonces ya tendrás que intervenir separando a los alumnos implicados e invitándoles a abandonar el espacio de juego. Con ello, tu intervención sobre estos alumnos no restará tiempo de compromiso motor al resto de compañeras y compañeros. A continuación, haces como en la primera opción, propicias un diálogo reflexivo para que lleguen a un acuerdo dirigido al modelo ganar-ganar. Si lo consiguen, rápidamente les invitas a volver a entrar en el juego.

-Esto que dices tiene mucho sentido y reconozco que a veces no lo hago bien. Como en muchas ocasiones vivo en un 'caos' de sesión, en el momento que explota un conflicto de alta intensidad paraba la sesión y restaba tiempo de compromiso motor al resto de alumnos. Pero claro, era necesario para mantener un control...

-Y, por último, tres. -Pedro levantó el tercer dedo-. Cuando un conflicto motor sea de alta intensidad, igual puedes verte obligada a expulsar al alumnado del juego.

-De la sesión dirás ¿no? En nuestra escuela tenemos la posibilidad de poner un 'parte' al alumnado cuando estos tienen un mal comportamiento en la sesión. Entonces estos tienen que abandonar la clase e ir al despacho de profesores hasta que suena el timbre.

-¿Y esto que aprendizaje conlleva para el alumnado?

Eva se quedó callada sin saber qué decir. Pedro aprovechó para seguir con su tortilla.

-¿Cómo?

-Si expulsas al alumnado de la sesión crees que le estás ayudando a reflexionar el 'porqué' de ello, o en cambio ¿te estás sacando un problema de encima sin pensar en el aprendizaje del alumno?

Eva seguía sin palabras. Notaba que su sonrojo iba a más. Pedro la estaba acorralando y tenía toda la razón.

-¿Y que propones Pedro?

-Cuando tengas que utilizar la tercera opción, puedes expulsarles del juego, pero no de la sesión. Acuérdate siempre tenemos que priorizar la reflexión del alumnado para que tenga consciencia sobre sus acciones durante el juego. En este caso, si te has visto obligada a expulsarles del juego, con más razón tienen que hacer esta reflexión.

-¿Y cuando la hago? ¿Cómo en la segunda opción? ¿Me quedo fuera del juego con ellos para dialogar?

-Aquí ya es un poco más complicado. Normalmente estarán muy rabiosos y enfadados. Las emociones negativas están a flor de piel. Esto dificultará mucho que puedan dialogar para encontrar una solución al problema. Yo te animo que en primer lugar dejes que se calmen, para así después intentar realizar el diálogo reflexivo con ellos o con todo el grupo en conjunto en el último momento de la sesión. Según como vaya el proceso, ya bajo tu criterio, los mantienes fuera de la sesión o les das la posibilidad de volver a entrar en el juego.

-Ya veo.

-Con todo ello, el objetivo a largo plazo es que el alumnado pueda autogestionarse sus conflictos motores.

-Lo veo muy lejos eso, Pedro. -replicó ella con un suspiro.

-No creas. Pero para llegar a ello hay que proporcionarles las herramientas adecuadas. No lo van a hacer por sí mismos. Y para hacer eso, y con esta última lista ya acabo -se le escapó otra sonrisa traviesa-, tenemos cuatro, esta vez no son tres -le guiñó un ojo-, acciones que en cada sesión podemos hacer.

-Vale, y ¿en qué consisten?

-La primera se produce al principio de la sesión y es un diálogo con los alumnos, rememorando las acciones y conflictos de la sesión anterior. Ayuda a darle perspectiva y a que los alumnos tengan en mente los conflictos pasados. Si no se llegó a una solución concreta, se anima a todo el grupo a que vuelva a reflexionar sobre lo que ocurrió para encontrar la mejor solución. En segundo lugar, para ayudarles en sus reflexiones, se deben introducir aspectos destinados a aprender a vivir con los demás como la empatía, la comunicación eficaz, el respeto... Esta acción se puede llevar a cabo al principio o cuando lo consideres oportuno, por ejemplo, cuando estés dialogando con los protagonistas de un conflicto. Básicamente es darles herramientas para que regulen sus conflictos. La tercera responde al desarrollo de las actividades propuestas durante la sesión con todo lo que te he explicado previamente. Este será el momento en el que pueden emerger los conflictos motores y, que, por lo tanto, deberás utilizar las estrategias de intervención que te he explicado con anterioridad. Finalmente, no puedes terminar la sesión sin hacer una reflexión final. Y ahora te voy a lanzar una pregunta de respuesta rápida: ¿Cuántas veces haces una reflexión al finalizar tus sesiones?

-Algunas veces, pero no siempre tengo tiempo.

-Es muy importante reflexionar sobre lo ocurrido durante la sesión. Es el último paso para cerrar la rueda que constituye tu clase. Es el momento de rematar los contenidos trabajados y que tomen consciencia de lo que ha ocurrido durante la sesión. Y por supuesto, es un muy buen momento para hacer inciso en los conflictos motores que se han producido durante los juegos. Con ello, si te has apuntado algunos de los conflictos en los que has intervenido durante tu clase, puedes hacer partícipe a los protagonistas y a todo el grupo, ofreciendo así una reflexión destinada a que aprendan a vivir con los demás desde su propia reflexión y razonamiento de lo ocurrido.

Pedro dejó de hablar y dio un último sorbo a su cerveza. Eva entendió que su exposición también había terminado. Soltó un suspiro.

-Es mucho que asimilar.

-En cuanto llegue a casa te pasaré un par de artículos dónde explico todo esto. Ahora que ya tienes esta primera aproximación te será más fácil interiorizarlo.

-Supongo que sí -se animó ella-.

-Claro -replicó el veterano profesor con su sonrisa-. Ahora, yo te propongo que apliques todos estos consejos durante lo que resta de curso académico. Me puedes ir comentando y yo te daré consejo, por supuesto. Y si quieres, en un tiempo vuelvo a venir y veo cómo está yendo todo. ¿Qué te parece?

“Preferiría un poco más de supervisión, pero el pobre hombre ya ha gastado tiempo suficiente. Tengo que hacerlo yo sola.”

-Me parece genial, Pedro. Muchas gracias. De verdad.

-No se merecen, mujer. Algún día, tú harás lo mismo. Estoy seguro de que serás una gran profesora y ayudarás a muchos alumnos.

Se levantaron de la mesa que había sido su templo y se encaminaron a la salida.

-Mejor con cebolla, ¿no? -dijo el doctor Parlavega.

-Definitivamente -confirmó ella-. Me recuerda esa disyuntiva con la pizza con piña...

-Siempre sin piña, por favor -remató Pedro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias bibliográficas

- Abós, A., Sevil, J., García-González, L., Aibar, A., & Sanz, M. (2015). Experiencias positivas en Educación Física a través de la intervención docente en el contenido de fútbol sala. *Sportis Scientific Technical Journal*, 1(3), 220-238.
- Abós, Á., Sevil, J., Sanz, M., & García-González, L. (2015). Variables motivacionales influyentes en una unidad didáctica de rugby: Claves para la mejora de la intervención docente. *Sportis Scientific Technical Journal*, 1(2), 110-128.
- Aguilar, P., Lopez-Cobo, I., Cuadrado, F., & Benítez, I. (2019). Social and Emotional Competences in Spain: A Comparative Evaluation Between Spanish Needs and an International Framework Based on the Experiences of Researchers, Teachers, and Policymakers. *Frontiers in Psychology*, 10, 2127. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02127>
- Aguirre-García, J. C., & Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74.
- Alcaraz-Muñoz, V. (2021). *Jugar en positivo: Vivencia emocional de los estudiantes de educación primaria al participar en juegos motores y deportivos* [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia.
- Alcaraz-Muñoz, V., Alonso, J. I., & Yuste, J. L. (2017). Jugar en positiu: Gènere i emocions a l'educació física. *Apunts. Educació física i esports*, 3(129), 51-63. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2017/3\).129.04](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/3).129.04)
- Alcaraz-Muñoz, V., Cifo Izquierdo, M. I., Gea García, G. M., Alonso Roque, J. I., & Yuste Lucas, J. L. (2020). Joy in Movement: Traditional Sporting Games and Emotional Experience in Elementary Physical Education. *Frontiers in Psychology*, 11, 588640. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.588640>
- 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. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 250-265. <https://doi.org/doi:10.5232/ricyde2011.02501>
- 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. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179461>
- Alonso, J. I., Lagardera, F., Lavega, P., & Etxebeste, J. (2018). Emorregulación y pedagogía de las conductas motrices. *Acciónmotriz*, 21, 67-76.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J.-C., & Álvarez, L. (2013). Consensus on classroom rules and its relationship with low levels of school violence. *Journal for the Study of Education and Development*, 36(2), 199-217. <https://doi.org/10.1174/021037013806196229>
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C., & Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de psicodidáctica*, 15(1), 35-56.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ames, C. (1995). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Human Kinetics Books.
- Anguera, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educación*, 10, 23-50. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.461>
- Anguera, M. T. (2003). Observational methods (general). En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of Psychological Assessment* (Vol. 2, pp. 632-637). Sage.
- Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M., & Sánchez-Algarra, P. (2014). Mixed methods en la investigación de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 123-130.
- Arana, J., Lapresa, D., Anguera, M. T., & Garzón, B. (2016). Ad hoc procedure for optimising agreement between observational records. *Annals of Psychology*, 32(2), 589-595. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.213551>

- Araúz, A. B., Massar, K., & Kok, G. (2020). Me and My New World: Effects of a School Based Social-Emotional Learning Program for Adolescents in Panama. *Education Sciences, 10*(9), 251. <https://doi.org/10.3390/educsci10090251>
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología, 29*(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Graó.
- Badia, J. (2009). El projecte de convivència del Departament d'Educació. *Educar, 43*, 131-135.
- Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health, 76*(8), 397-401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., Education, B. P., & Group, S. P. S. I. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education, 24*(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Beni, S., Fletcher, T., & Chróinín, D. N. (2017). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest, 69*(3), 291-312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural equation modeling. *Psychological Bulletin, 107*, 238-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Berg, P., & Lahelma, E. (2010). Gendering processes in the field of physical education. *Gender and Education, 22*(1), 31-46. <https://doi.org/10.1080/09540250902748184>
- Bermúdez, C., & Sáenz-López, P. (2019). Emociones en Educación Física: Una revisión bibliográfica (2015-2017). *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 36*, 597-603.
- Bernal-García, M. I., Salamanca, D. R., Perez, N., & Quemba, M. P. (2020). Validez de contenido por juicio de expertos de un instrumento para medir percepciones físico-

- emocionales en la práctica de disección anatómica. *Educación Médica*, 21(6), 349-356.
<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.08.008>
- Bessa, C., Hastie, P., Araújo, R., & Mesquita, I. (2019). What Do We Know About the Development of Personal and Social Skills within the Sport Education Model: A Systematic Review. *Journal of Sports Science & Medicine*, 18(4), 812-829.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed.). La Muralla.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1964). *The Managerial Grid*. Houston, TX.
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best Practices for Developing and Validating Scales for Health, Social, and Behavioral Research: A Primer. *Frontiers in Public Health*, 6, 149. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Bonilla, P., Armadans, I., & Anguera, M. T. (2020). Conflict Mediation, Emotional Regulation and Coping Strategies in the Educational Field. *Frontiers in Education*, 5, 50. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00050>
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales* (3ª ed.). Editorial Norma.
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez-Rio, F. J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2020). Research on Cooperative Learning in Physical Education. Systematic Review of the Last Five Years. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276>
- Boyd, E. M., & Fales, A. W. (1983). Reflective Learning: Key to Learning from Experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23(2), 99-117. <https://doi.org/10.1177/0022167883232011>

- Braithwaite, R., Spray, C. M., & Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise, 12*(6), 628-638. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.06.005>
- Brasó, J. B., & Torrebaddella, X. (2017). El juego motor del marro: Una indagación acerca de sus raíces pedagógicas. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares, 72*(1), 245-264. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2017.01.010>
- Burguet, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Desclée de Brouwer.
- Burton, J. W. (1972). Resolution of Conflict. *International Studies Quarterly, 16*(1), 5-29. <https://doi.org/10.2307/3013469>
- Caballero, M. F., Alcaraz, V., Alonso, J. I., & Yuste, J. L. (2016). Intensidad emocional en la clase de educación física en función de la victoria: Juegos de cooperación-oposición. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 123-133. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267291>
- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos, 3*(0), 154-169-169. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v3i0.448>
- Cabello, A., Moyano, M., & Tabernero, M. del C. (2018). Procesos psicosociales en Educación Física: Actitudes, estrategias y clima motivacional percibido. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 34*, 19-24.
- Camerino, O., Castañer, M., & Anguera, M. T. (Eds.). (2012). *Mixed Methods Research in the Movement Sciences: Case Studies in Sport, Physical Education and Dance*. Routledge.
- Cañabate, D., Martínez, G., Rodríguez, D., & Colomer, J. (2018). Analysing Emotions and Social Skills in Physical Education. *Sustainability, 10*(5), 1585. <https://doi.org/10.3390/su10051585>
- Cañabate, D., Santos, M., Rodríguez, D., Serra, T., & Colomer, J. (2020). Emotional Self-Regulation through Introjective Practices in Physical Education. *Education Sciences, 10*(8), 208. <https://doi.org/10.3390/educsci10080208>
- Cañon, F. G., & Villarreal, M. A. (2021). La educación física como fortalecimiento de valores ciudadanos para la convivencia. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 44*, 285-294. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90708>

- Capllonch, M., Figueras, S., & Castro, M. (2018). Estrategias para la resolución de conflictos en educación física. *Apunts. Educació física i esports*, 3(133), 50-67. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/3\).133.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/3).133.04)
- Cárcamo, C., Moreno, A., & del Barrio, C. (2021). Girls Do Not Sweat: The Development of Gender Stereotypes in Physical Education in Primary School. *Human Arenas*, 4(2), 196-217. <https://doi.org/10.1007/s42087-020-00118-6>
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre paz y derechos humanos, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, 67(1), 56-72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Casey, A., & Kirk, D. (2021). *Models-based Practice in Physical Education*. Routledge.
- Casey, A., & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294-310. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>
- Casey, A., & Quennerstedt, M. (2020). Cooperative learning in physical education encountering Dewey's educational theory. *European Physical Education Review*, 1356336X20904075. <https://doi.org/10.1177/1356336X20904075>
- Ceballos, E. M., Correa, N., Correa, A. D., Rodríguez, J. A., Rodríguez, B., & Vega, A. (2012). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de educación*, 359, 554-579. <https://doi.org/DOI:10-4438/1988-592X-RE-2010-359-107>
- Ceballos, E., Rodríguez, B., Correa, A.-D., & Rodríguez, J. (2016). La evaluación situacional de los conflictos: Construcción y análisis del cuestionario de estrategias y metas de resolución de conflictos escolares. *Educación XXI*, 19(2), 273-292. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16467>
- Cebolla-Baldoví, R., & García-Raga, L. (2021). Aprender a manejar los conflictos en las clases de educación física a partir del juego deportivo: Un modelo de enseñanza para la comprensión. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 42, 384-395. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87352>

- Chacón, R., Zurita, F., Cachón, J., Espejo, T., Castro, M., & Pérez, A. J. (2018). Clima motivacional percibido hacia el deporte en estudiantes universitarios de educación física. *Apunts. Educació física i esports*, *1*(131), 49-59. [https://doi.org/DOI:10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/1\).131.04](https://doi.org/DOI:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/1).131.04)
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J., & Clément-Guillotin, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise*, *14*(2), 136-144. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.10.005>
- Chandolia, E., & Anastasiou, S. (2020). Leadership and Conflict Management Style Are Associated with the Effectiveness of School Conflict Management in the Region of Epirus, NW Greece. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *10*(1), 455-468. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010034>
- Chen, A. (2013). Top 10 Research Questions Related to Children Physical Activity Motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *84*(4), 441-447. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.844030>
- Chiva-Bartoll, O., & Fernández-Rio, J. (2021). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: Towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *0*(0), 1-14. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>
- Chróinín, D. N., Fletcher, T., & O'Sullivan, M. (2018). Pedagogical principles of learning to teach meaningful physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *23*(2), 117-133. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1342789>
- Colomer, J., Serra, T., Cañabate, D., & Bubnys, R. (2020). Reflective Learning in Higher Education: Active Methodologies for Transformative Practices. *Sustainability*, *12*(9), 3827. <https://doi.org/10.3390/su12093827>
- Comas, S. F., Bujosa, M. C., Sánchez, D. B., & Martínez, N. M. (2016). Competències bàsiques i educació física: Estudis i investigacions. *Apunts. Educació física i esports*, *1*(123), 34-43.
- Costes, A., March-Llanes, J., Muñoz-Arroyave, V., Damian-Silva, S., Luchoro-Parrilla, R., Salas-Santandreu, C., Pic, M., & Lavega-Burgués, P. (2021). Traditional Sporting

- Games as Emotional Communities: The Case of Alcover and Moll's Catalan–Valencian–Balearic Dictionary. *Frontiers in Psychology*, *11*, 3927. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.582783>
- Cowan, J., & Peacock, S. (2017). Integrating reflective activities in eportfolios to support the development of abilities in self-managed experiential learning. *Reflective Practice*, *18*(5), 655-672. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1307723>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4^a ed.). Sage.
- Cronin, L. D., Allen, J., Mulvenna, C., & Russell, P. (2018). An investigation of the relationships between the teaching climate, students' perceived life skills development and well-being within physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *23*(2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1371684>
- Curle, A. (1978). *Conflictividad y pacificación*. Herder.
- Davidson, A. S. (2013). Phenomenological Approaches in Psychology and Health Sciences. *Qualitative Research in Psychology*, *10*(3), 318-339. <https://doi.org/10.1080/14780887.2011.608466>
- Davidson, J., & Wood, C. (2004). A Conflict Resolution Model. *Theory Into Practice*, *43*(1), 6-13. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4301_2
- De la Barrera, U., Schoeps, K., Gil-Gómez, J.-A., & Montoya-Castilla, I. (2019). Predicting Adolescent Adjustment and Well-Being: The Interplay between Socio-Emotional and Personal Factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(23), 4650. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234650>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, *49*(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>

- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within: International Commission on Education for the Twenty First Century*. UNESCO.
- Di Battista, R., Robazza, C., Ruiz, M. C., Bertollo, M., Vitali, F., & Bortoli, L. (2019). Student intention to engage in leisure-time physical activity: The interplay of task-involving climate, competence need satisfaction and psychobiosocial states in physical education. *European Physical Education Review*, 25(3), 761-777. <https://doi.org/10.1177/1356336X18770665>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Duda, J. L. (2005). Motivation in sport: The relevance of competence and achievement goals. En A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 318-335). Guilford Press.
- Dugas, E. (2008). Sport et effets éducatifs à l'école: De la violence à l'agressivité motrice. *International Journal on Violence and Schools*, 5, 67-83.
- Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., & Pubill, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts. Educació física i esports*, 117, 23-32. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/3\).117.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/3).117.02)
- Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., & Invernó, J. (2015). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 5-18. <https://doi.org/10.12800/ccd.v10i28.511>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>

- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Dyson, B. (2001). Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 264-281. <https://doi.org/10.1123/jtpe.20.3.264>
- Echeverría, B., López-Larrosa, S., & Mendiri, P. M. (2020). Aplicación de un programa de educación socio-emocional para alumnado de Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(2), 174-183. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.7101>
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Escartí, A. (Ed.). (2005). El programa de responsabilidad personal y social: Aspectos conceptuales y metodológicos. En *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte* (pp. 29-47). Editorial Graó.
- Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E., Palou, B., Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E., & Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 929-949.
- Espoz-Lazo, S., Rodríguez Huete, R., Espoz-Lazo, P., Farías-Valenzuela, C., & Valdivia-Moral, P. (2020). Emotional Education for the Development of Primary and Secondary School Students Through Physical Education: Literature Review. *Education Sciences*, 10(8), 192. <https://doi.org/10.3390/educsci10080192>
- Etxebeste, J. (2012). *À cloche-pied. Les jeux sportifs traditionnels et la socialisation des enfants basques*. Editions universitaires europeennes.
- Etxebeste, J., Del Barrio, S., Urdangarin, C., Usabiaga, O., & Oiarbide, A. (2014). Ganar, perder o no competir: La construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(1 Marzo), 33-48. <https://doi.org/10.6018/j/194051>
- Etxebeste, J., Urdangarin, C., Lavega, P., Lagardera, F., & Alonso, J. I. (2015). El placer de descubrir en praxiología motriz: La etnomotricidad. *Acciónmotriz*, 15, 15-24.

- European Commission. (2020). *Gender equality strategy 2020-2025*. https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/gender-equality-strategy_en
- Evangelio, C., González-Víllora, S., Fernandez-Rio, J., & Peiró-Velert, C. (2021). Students' perceptions on three-way pedagogical models hybridization: Contributing to the development of active identities. *Sport, Education and Society*, 0(0), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1907327>
- Fernández, A. (2011). Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos. *Revista Versión Nueva Época*, 26, 1-24.
- Fernández, S. S., Guzmán, V. P. de, Gámez, T. R., & Casado, R. R. (2019). La cultura de paz y conflictos: Implicaciones socioeducativas. *Collectivus*, 6(1), 235-250. <https://doi.org/10.15648/Coll.1.2019.13>
- Fernández-Espínola, C., & Almagro, B. J. (2019). Relación entre motivación e inteligencia emocional en Educación Física: Una revisión sistemática. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 584-589.
- Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, Á. (2021). ¿Qué es un modelo pedagógico? Aclaración conceptual. En Á. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, & J. Fernández-Río (Eds.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para educación física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 201-206.
- Fernández-Ríos, M. (1999). Aspectos positivos y negativos del conflicto. En J. Morales & S. Yubero (Eds.), *El grupo y sus conflictos*. Humanidades.
- Filella, G., Ros-Morente, A., Oriol, X., & March-Llanes, J. (2018). The Assertive Resolution of Conflicts in School With a Gamified Emotion Education Program. *Frontiers in Psychology*, 9, 2353. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02353>
- Fisher, R. (1997). *Interactive conflict resolution*. Syracuse University Press.

- Fitri, M., Nur, H. A., & Putri, W. (2020). The Commemoration of Independence Day: Recalling Indonesian Traditional Games. *Frontiers in Psychology, 11*, 3355. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.587196>
- Fleiss, J. L., & Cohen, J. (1973). The Equivalence of Weighted Kappa and the Intraclass Correlation Coefficient as Measures of Reliability. *Educational and Psychological Measurement, 33*(3), 613-619. <https://doi.org/10.1177/001316447303300309>
- Flintoff, A. (2017). Gender, Physical Education and Initial Teacher Education. En J. Evans (Ed.), *Equality, Equity and Physical Education* (pp. 184-204). Routledge.
- Fraile, A., Aguado, M., Díez, M., Fernández, M., Frutos, M., de Frutos, S., Pérez, L., Rodríguez, H., & Romo, C. (2008). Los conflictos en las clases de educación física y algunas estrategias para su resolución. En A. Fraile (Ed.), *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física* (pp. 7-62). Editorial Graó.
- Franco, M. da G., Beja, M. J., Candeias, A., & Santos, N. (2017). Emotion Understanding, Social Competence and School Achievement in Children from Primary School in Portugal. *Frontiers in Psychology, 8*, 1376. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01376>
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. SAGE.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de guerra y la violencia*. Gernika Gogoratz.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bakeaz.
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología, 43*(2), 255-266.
- García-González, L., Méndez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2021). Climas motivacionales en Educación Física: Estrategias para desarrollar un clima tarea y evitar un clima ego. En L. García-González, L. (Ed.), *Cómo motivar en Educación Física. Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica* (pp. 59-75). Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza.
- García-González, L., Sevil-Serrano, J., Abós, A., Aelterman, N., & Haerens, L. (2019). The role of task and ego-oriented climate in explaining students' bright and dark

- motivational experiences in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 344-358. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1592145>
- García-Hierro, M. A., & Cubo, S. (2009). Convivencia escolar en Secundaria: Aplicación de un modelo de mejora del clima social. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(1), 3.
- García-Merino, R., & Lizandra, J. (2022). La hibridación de los modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo y educación aventura como estrategia didáctica para la mejora de la convivencia y la gestión de conflictos en el aula: Una experiencia práctica desde las clases de educación física y tu. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 43, 1037-1048. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86289>
- Gea, G., Alonso, J. I., Rodríguez, J. P., & Caballero, M. F. (2017). ¿Es la vivencia emocional cuestión de género? Análisis de juegos motores de oposición en universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 269-283. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.249661>
- Gil-Madrona, P., Gutiérrez-Marín, E. C., Cupani, M., Samalot-Rivera, A., Díaz-Suárez, A., & López-Sánchez, G. F. (2019). The Effects of an Appropriate Behavior Program on Elementary School Children Social Skills Development in Physical Education. *Frontiers in Psychology*, 10, 1998. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01998>
- Giorgi, A., & Giorgi, B. (2003). Phenomenology. En J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 20-25). SAGE.
- Gómez, I., & Prat, M. (2009). Towards a critical Physical Education that transforms social practices: From practice to reflection and vice versa. *Culture and Education*, 21(1), 9-17. <https://doi.org/10.1174/113564009787531190>
- Gómez-Carmona, C. D., Redondo-Garrido, M. Á., Bastida-Castillo, A., Mancha-Tringüero, D., & Gamonales-Puerto, J. M. (2019). Influencia de la modificación de la lógica interna en las emociones percibidas en estudiantes adolescentes durante las sesiones de expresión corporal. *Movimento*, 25, 1-15.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Herrera, M., & Norman, O. (2019). Multidimensional social competence in research on bullying involvement: A cross-cultural study. *Psicol. Conduct*, 27, 217-238.

- González-Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 8, 44-62.
- González-Monteaquedo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas*, 15, 227-246.
- González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., & Martínez-Martínez, A. (2017). Panorama motivacional y de actividad física en estudiantes: Una revisión sistemática. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 1(1), 41-58. <https://doi.org/doi:http://hdl.handle.net/10481/48961>
- González-Villora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., & Fernández-Río, J. (2019). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 25(4), 1056-1074. <https://doi.org/10.1177/1356336X18797363>
- Govorova, E., Benítez, I., & Muñiz, J. (2020). Predicting Student Well-Being: Network Analysis Based on PISA 2018. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 4014. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114014>
- Granero-Gallegos, A., Baños, R., Baena-Extremera, A., & Martínez-Molina, M. (2020). Analysis of Misbehaviors and Satisfaction With School in Secondary Education According to Student Gender and Teaching Competence. *Frontiers in Psychology*, 11, 63. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00063>
- Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M., Baena-Extremera, A., & Martínez-Molina, M. (2020). Interaction Effects of Disruptive Behaviour and Motivation Profiles with Teacher Competence and School Satisfaction in Secondary School Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 114. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010114>
- Gråstén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A., & Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of Enjoyment in School Physical Education. *Journal of Sports Science & Medicine*, 11(2), 260-269.

- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32.
- Guilbert, S. (2009). Violences sportives, milieux sociaux et niveaux scolaires. *International Journal of Violence and School*, 8, 24-40.
- Gutiérrez, M. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 9-14.
- Gutiérrez, M., Ruiz, L. M., & López, E. (2011). Clima motivacional en Educación Física: Concordancia entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 321-335.
- Hall, J. (1969). *Conflict management survey: A survey of one's characteristic reactions to and handling of conflicts between himself and others*. Telemetrics International.
- Halvari, H., Skjesol, K., & Bagøien, T. E. (2011). Motivational climates, achievement goals, and physical education outcomes: A longitudinal test of achievement goal theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 79-104. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.539855>
- Harris, M. (1976). History and Significance of the EMIC/ETIC Distinction. *Annual Review of Anthropology*, 5(1), 329-350. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.05.100176.001553>
- Harwood, C. G., Keegan, R. J., Smith, J. M. J., & Raine, A. S. (2015). A systematic review of the intrapersonal correlates of motivational climate perceptions in sport and physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 18, 9-25. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.11.005>
- Harwood, C. G., & Thrower, S. N. (2020). Motivational climate in youth sport groups. En M. W. Bruner, M. A. Eys, & L. J. Martin (Eds.), *The Power of Groups in Youth Sport* (pp. 145-163). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-816336-8.00009-3>
- Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity* (3rd ed). Human Kinetics: Champaign, IL.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed., Vol. 5). McGrawHill.

- Hernández-Pizarro, L., & Caballero, M. Á. (2009). *Aprendiendo a enseñar: Una propuesta de intervención didáctica para una enseñanza de calidad*. Editorial CCS.
- Hills, L. A. (2006). Playing the field(s): An exploration of change, conformity and conflict in girls' understandings of gendered physicality in physical education. *Gender and Education, 18*(5), 539-556. <https://doi.org/10.1080/09540250600881691>
- Horn, T., Byrd, M., Martin, E., & Young, C. (2012). Perceived Motivational Climate and Team Cohesion in Adolescent Athletes. *Sport Science Review, 21*, 25-48. <https://doi.org/10.2478/v10237-012-0009-3>
- Horowitz, S. V., & Boardman, S. K. (1995). The Role of Mediation and Conflict Resolution in Creating Safe Learning Environments. *Thresholds in Education, 21*(2), 43-50.
- Hortigüela Alcalá, D., Hernando Garijo, A., Pérez-Pueyo, Á., & Fernández-Río, J. (2019). Cooperative Learning and Students' Motivation, Social Interactions and Attitudes: Perspectives from Two Different Educational Stages. *Sustainability, 11*(24), 7005. <https://doi.org/10.3390/su11247005>
- Houben, M., Van Den Noortgate, W., & Kuppens, P. (2015). The relation between short-term emotion dynamics and psychological well-being: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 141*(4), 901-930. <https://doi.org/10.1037/a0038822>
- Howard, J., Miles, G. E., Rees-Davies, L., & Bertenshaw, E. J. (2017). Play in Middle Childhood: Everyday Play Behaviour and Associated Emotions. *Children & Society, 31*(5), 378-389. <https://doi.org/10.1111/chso.12208>
- Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting Social and Emotional Learning With Games: "It's Fun and We Learn Things". *Simulation & Gaming, 40*(5), 626-644. <https://doi.org/10.1177/1046878109333793>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Barkoukis, V., & Liukkonen, J. (2017). Relationships among perceived motivational climate, motivational regulations, enjoyment, and PA participation among Finnish physical education students. *International Journal of Sport*

- and Exercise Psychology*, 15(3), 273-290.
<https://doi.org/10.1080/1612197X.2015.1100209>
- Jackson, S., & Goossens, L. (Eds.). (2020). *Handbook of adolescent development*. Psychology Press.
- Jaqueira, A. R., Lavega, P. L., Lagardera, F., Araújo, P., & Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: Género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(1 Marzo), 15-32.
<https://doi.org/10.6018/j/194071>
- Jares, X. (2004). *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Bakeaz.
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto: Guía de educación para la convivencia* (2ª ed.). Editorial Popular.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Dudley, B., & Acikgoz, K. (1994). Effects of Conflict Resolution Training on Elementary School Students. *The Journal of Social Psychology*, 134(6), 803-817. <https://doi.org/10.1080/00224545.1994.9923015>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2004). Implementing the «Teaching Students To Be Peacemakers Program». *Theory Into Practice*, 43(1), 68-79.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4301_9
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Annals of Psychology*, 30(3), 841-851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Johnston, S., & Fells, R. (2017). Reflection-in-action as a collective process: Findings from a study in teaching students of negotiation. *Reflective Practice*, 18(1), 67-80.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1251410>
- Jung, J. (2012). The focus, role, and meaning of experienced teachers' reflection in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), 157-175.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2011.565471>
- Kao, C.-C. (2019). Development of Team Cohesion and Sustained Collaboration Skills with the Sport Education Model. *Sustainability*, 11(8), 2348.
<https://doi.org/10.3390/su11082348>
- Kellner, H. (1999). *¡No te enfades! Resolución positiva de los conflictos*. Ediciones Mensajero.

- Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A Guideline of Selecting and Reporting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Koundourou, C., Ioannou, M., Stephanou, C., Papanistodemou, M., Katsigari, T., Tsitsas, G., & Sotiropoulou, K. (2021). Emotional Well-Being and Traditional Cypriot Easter Games: A Qualitative Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 3792. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.613173>
- Kurilla, R. (2020). Everyday Life Theories of Emotions in Conflicts From Bali, the Spanish Basque Country, and the German Ruhr Area. *Frontiers in Psychology*, 11, 1339. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01339>
- Lagardera, F. (2021). Educación de las conductas motrices: Leer, comprender y aplicar a Parlebas. *Acciónmotriz*, 27, 8-31.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxilología motriz*. Editorial Paidotribo.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2005). La educación física como pedagogía de las conductas motrices. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 18, 79-101.
- Lagardera, F., Lavega, P., Etxebeste, J., & Alonso, J. I. (2018). Metodología cualitativa en el estudio del juego tradicional. *Apunts. Educació física i esports*, 134, 20-38. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/4\).134.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/4).134.02)
- 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 primaria. En F. Lagardera & P. Lavega (Eds.), *La ciencia de la acción motriz* (pp. 203-226). Universitat de Lleida.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2021). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones experiencia.
- Lavega, P. (2006). El juego y la tradición en la educación de valores. *Educación social*, 33, 54-72.

- Lavega, P. (2013). Cooperative Games, Emotions, and Gender from a Social Perspective. En M. Vaczi (Ed.), *Playfields: Power, Practice and Passion in Sports* (pp. 155-178). Center for Basque Studies Press.
- Lavega, P. (2016). Jeux d'enfants et jeux d'adultes. En P. Parlebas (Ed.), *Jeux traditionnels, sports et patrimoine culturel. Cultures et éducation* (pp. 105-126). L'Harmattan.
- Lavega, P., Alonso, J. I., Etxebeste, J., Lagardera, F., & March, J. (2014). Relationship Between Traditional Games and the Intensity of Emotions Experienced by Participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 457-467. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961048>
- Lavega, P., Etxebeste, J., Sáez de Ocáriz, U., Serna, J., & During, B. (2016). Apprendre à vivre ensemble par les Jeux sportifs traditionnels. En G. Ferrerol (Ed.), *Égalité, mixité, intégration par le sport* (pp. 129-146). Éditions l'Harmattan.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A., & March, J. (2011). Understanding emotions through games: Helping trainee teachers to make decisions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- Lavega, P., Lagardera, F., March, J., Rovira, G., & Araújo, P. C. (2014). Efecto de la cooperación motriz en la vivencia emocional positiva: Perspectiva de género. *Movimento*, 20(2), 593-618.
- Lavega, P., March, J., & Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 151-165. <https://doi.org/10.6018/rie.31.1.147821>
- Lavega, P., Planas, A., & Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 14(53), 37-51.
- Lavega, P., Prat, Q., Sáez de Ocáriz, U. S. de, Serna, J., & Muñoz-Arroyave, V. (2018). Reflection-on-action learning through traditional games. The case of la pelota sentada (sitting ball). *Culture and Education*, 30(1), 142-176. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1421302>

- Lavega, P., Sáez de Ocáriz, U., Lagardera, F., March-Llanes, J., & Puig, N. (2017). Emotional experience in individual and cooperative traditional games. A gender perspective. *Annals of Psychology, 33*(3), 538-547. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.260811>
- Lavega-Burgués, P. (2018). Educar conductas motrices. Reto necesario para una educación física moderna. *Acciónmotriz, 20*, 73-88.
- Lavega-Burgués, P., Lagardera, F., Prat-ambròs, Q., Muñoz-Arroyave, V., & Costes, A. (2020). Emotional map of psychomotor games without competition. *Current Psychology, 39*(3), 965-974. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9809-7>
- Lavega-Burgués, P., Luchoro-Parrilla, R. A., Serna, J., Salas-Santandreu, C., Aires-Araujo, P., Rodríguez-Arregi, R., Muñoz-Arroyave, V., Ensenyat, A., Damian-Silva, S., Machado, L., Prat, Q., Sáez de Ocáriz, U., Rillo-Albert, A., Martín-Martínez, D., & Pic, M. (2020). Enhancing Multimodal Learning Through Traditional Sporting Games: Marro360°. *Frontiers in Psychology, 11*, 1384. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01384>
- Lavega-Burgués, P., March-Llanes, J., & Moya-Higueras, J. (2018). Validation of games and emotions scale (GES-II) to study emotional motor experiences. *Journal of Sport Psychology, 27*(2), 117-124.
- Lavega-Burgués, P., & Navarro-Adelantado, V. (2019). *Trazas del deporte en los juegos de Brueghel (S.XVI) y Rodrigo Caro (S.XVII)*, 19(73), 119-136. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.73.009>
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (2000). How Emotions Influence Performance in Competitive Sports. *The Sport Psychologist, 14*(3), 229-252. <https://doi.org/10.1123/tsp.14.3.229>
- Lederach, J. P. (1995). *Preparing for peace. Conflict transformation across cultures*. Syracuse University Press.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Catarata.
- Lederach, J. P. (2003). *Little book of conflict transformation*. Good Books.
- Lederach, J. P. (2005). *The Moral Imagination: The Art and Soul of Building Peace*. Oxford University Press.

- León, B., Gozalo, M., & Polo, M. I. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 35(1), 23-35. <https://doi.org/10.1174/021037012798977494>
- López, V. M., Pérez, D., Manrique, J. C., & Monjas, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 182-187. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42552>
- López-Castedo, A., Álvarez, D., Domínguez, J., & Alvarez, E. (2018). Expressions of school violence in adolescence. *Psicothema*, 30(4), 395-400.
- Loughran, J. J. (2002). Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>
- Luchoro-Parrilla, R., Lavega-Burgués, P., Damian-Silva, S., Prat, Q., Sáez de Ocáriz, U., Ormo-Ribes, E., & Pic, M. (2021). Traditional Games as Cultural Heritage: The Case of Canary Islands (Spain) From an Ethnomotor Perspective. *Frontiers in Psychology*, 12, 153. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.586238>
- Lugueti, C., Oliver, K. L., Dantas, L. E. P. B. T., & Kirk, D. (2017). An Activist Approach to Sport Meets Youth From Socially Vulnerable Backgrounds: Possible Learning Aspirations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(1), 60-71. <https://doi.org/10.1080/02701367.2016.1263719>
- Luna, P., Guerrero, J., Rodrigo-Ruiz, D., Losada, L., & Cejudo, J. (2020). Social Competence and Peer Social Acceptance: Evaluating Effects of an Educational Intervention in Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 1305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01305>
- Mahvar, T., Ashghali, M., & Aryankhesal, A. (2018). Conflict management strategies in coping with students' disruptive behaviors in the classroom: Systematized review. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 6(3), 102-114.
- Manasia, L., Ianos, M. G., & Chicioeanu, T. D. (2020). Pre-Service Teacher Preparedness for Fostering Education for Sustainable Development: An Empirical Analysis of Central Dimensions of Teaching Readiness. *Sustainability*, 12(1), 166. <https://doi.org/10.3390/su12010166>

- Maravé, M., Gil, J., Chiva, O., & Moliner, L. (2017). Validación de una ficha de observación para el análisis de habilidades socio-emocionales en Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 8-13. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.43815>
- Márquez, Y., Gutiérrez-Barroso, J., & Gómez-Galdona, N. (2017). Equidad, Género Y Diversidad En Educación. *European Scientific Journal*, 13(7), 300-319. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n7p300>
- Marsh, H. W., Hau, K.-T., & Wen, Z. (2004). In Search of Golden Rules: Comment on Hypothesis-Testing Approaches to Setting Cutoff Values for Fit Indexes and Dangers in Overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) Findings. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 11(3), 320-341. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Barrio, C. del, & Echeita, G. (2003). Intervention to improve coexistence at school: Models and domains. *Journal for the Study of Education and Development*, 26(1), 79-95. <https://doi.org/10.1174/02103700360536446>
- Martín, M., & Ríos, O. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado (Conflict prevention and resolution in physical education according to pupils' perspective). *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 162-167. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34506>
- Martínez-Santos, R., Founaud, M. P., Aracama, A., & Oiarbide, A. (2020). Sports Teaching, Traditional Games, and Understanding in Physical Education: A Tale of Two Stories. *Frontiers in Psychology*, 11, 2312. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.581721>
- Martín-Martínez, D., Lavega-Burgués, P., Salas-Santandreu, C., Duran-Delgado, C., Prat, Q., Damian-Silva, S., Machado, L., Aires-Araujo, P., Muñoz-Arroyave, V., Lapuente-Sagarra, M., Serna, J., & Pic, M. (2021). Relationships, Decisions, and Physical Effort in the Marro Traditional Sporting Game: A Multimodal Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20), 10832. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010832>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. (5ª ed.). Pearson Addison Wesley.

- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., & González, C. (2013). Perfiles motivacionales y sus consecuencias en educación física. Un estudio complementario de metas de logro 2x2 y autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 29-38.
- Menéndez, J. I., & Fernández-Río, J. (2016). Violence, responsibility, friendship and basic psychological needs: Effects of a sport education and teaching for personal and social responsibility program. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 245-260. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15269>
- Metcalf, S. (2018). Adolescent constructions of gendered identities: The role of sport and (physical) education. *Sport, Education and Society*, 23(7), 681-693. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1493574>
- Metzler, M. (2005). *Instructional Models in Physical Education*. Holcomb Hathway.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). SAGE.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar*. Plan Estratégico de Convivencia Escolar. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/21878/19/1>
- Miralles, R., Filella, G., & Lavega-Burgués, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria: Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 88-93.
- Molina, F. (2005). New social conflicts and their educational presence: Sociological analysis and reflections for implementation. *Culture and Education*, 17(3), 213-223. <https://doi.org/10.1174/113564005774462618>
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Montes, C., Rodríguez, D., & Serrano, G. (2014). Estrategias de manejo de conflicto en clave emocional. *Anales de Psicología*, 30(1), 238-246. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.1.135171>

- Moreno, J. A., Cervelló, E., & González-Cutre, D. (2007). Analizando la motivación en el deporte: Un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 35-51.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., & González-Cutre, D. (2008). Relationships among goal orientations, motivational climate and flow in adolescent athletes: Differences by gender. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 181-191. <https://doi.org/10.1017/S1138741600004224>
- Moreno, J. A., Conte, L., Martínez, C., Alonso, N., González-Cutre, D., & Cervelló, E. (2011). Propiedades psicométricas del Peer Motivational Climate in Youth Spor Questionnaire (PeerMCYSQ) con una muestra de deportistas españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 101-118.
- Moreno, J. A., & Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Moreno, M., & Sastre, G. (2003). Conflictos y emociones: Un aprendizaje necesario. En E. Vinyamata (Ed.), *Aprender del conflicto: Conflictología y educación* (pp. 61-70). Graó.
- Moreno-Murcia, J. A., Sicilia, A., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., Almagro, B. J., & Conde, C. (2014). Análisis motivacional comparativo en tres contextos de actividad física. *Revista internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 14(56), 665-685.
- Moreno-Murcia, J. A., Zomeño, T., Marín, L. M., Ruiz, L. M., & Cervelló, E. (2013). Percepción de utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, 380-401. <https://doi.org/doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-362-165>
- Morgan, K. (2017). Reconceptualizing Motivational Climate in Physical Education and Sport Coaching: An Interdisciplinary Perspective. *Quest*, 69(1), 95-112. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1152984>
- Moyano, N., Ayllón, E., Antoñanzas, J. L., & Cano, J. (2019). Children's Social Integration and Low Perception of Negative Relationships as Protectors Against Bullying and

- Cyberbullying. *Frontiers in Psychology*, 10, 643. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00643>
- Müller, C. M., Hofmann, V., Begert, T., & Cillessen, A. H. N. (2018). Peer influence on disruptive classroom behavior depends on teachers' instructional practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 56, 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.04.001>
- Muñoz, V., Lavega, P., Serna, J., Ocariz, U. S. de, & March, J. (2017). Estados de ánimo al jugar en solitario o en cooperación: Dos vivencias motrices y afectivas desiguales. *Anales de Psicología*, 33(1), 196-203. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.1.233301>
- Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Costes, A., Damian, S., & Serna, J. (2020). Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 166-172. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.76556>
- Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Costes, A., Prat, Q., & Serna, J. (2018). University students' affective experiences while playing: A qualitative perspective. *Current Psychology*, 40(3), 1133-1143. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0028-z>
- Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Pic, M., Sáez de Ocariz, U., & Serna, J. (2020). Los juegos tradicionales y los estados emocionales en educación secundaria y bachillerato. *Journal of Sport Psychology*, 29(5), 73-80.
- Muñoz-Arroyave, V., Pic, M., Luchoro-Parrilla, R., Serna, J., Salas-Santandreu, C., Damian-Silva, S., Machado, L., Rodríguez-Arregi, R., Prat, Q., Duran-Delgado, C., & Lavega-Burgués, P. (2021). Promoting Interpersonal Relationships through Elbow Tag, a Traditional Sporting Game. A Multidimensional Approach. *Sustainability*, 13(14), 7887. <https://doi.org/10.3390/su13147887>
- Muthen, L. K., & Muthen, B. (2017). *Mplus Version 8 User's Guide*. Muthen & Muthen.
- Närhi, V., Kiiski, T., & Savolainen, H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1186-1205. <https://doi.org/10.1002/berj.3305>

- Nash, P., Schlösser, A., & Scarr, T. (2016). Teachers' perceptions of disruptive behaviour in schools: A psychological perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(2), 167-180. <https://doi.org/10.1080/13632752.2015.1054670>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Harvard University Press.
- Noon, E. J. (2018). Interpretive Phenomenological Analysis: An Appropriate Methodology for Educational Research? *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 6(1), 75-83. <https://doi.org/10.14297/jpaap.v6i1.304>
- Ntoumanis, N. (2005). A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444-453. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444>
- Ntoumanis, N., & Vazou, S. (2005). Peer Motivational Climate in Youth Sport: Measurement Development and Validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27(4), 432-455. <https://doi.org/10.1123/jsep.27.4.432>
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
- Official Journal of the European Union. (2009). *Information from European Union Institutions and Bodies. Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2009.119.01.0002.01.SPA&toc=OJ%3AC%3A2009%3A119%3ATOC
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F. J., De Meester, A., Haerens, L., van Tartwijk, J., & De Martelaer, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports:

- A review study. *European Physical Education Review*, 26(4), 797-813.
<https://doi.org/10.1177/1356336X19882054>
- Paricio, D., Rodrigo, M. F., Viguer, P., & Herrera, M. (2020). Positive Adolescent Development: Effects of a Psychosocial Intervention Program in a Rural Setting. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6784.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17186784>
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, Deporte y Sociedades. Léxico de Praxeología Motriz*. Editorial Paidotribo.
- Parlebas, P. (2016). *Jeux traditionnels, sports et patrimoine culturel: Cultures et éducation*. L'Harmattan.
- Parlebas, P. (2017). *La aventura praxiológica. Ciencia, acción y educación física*. Junta de Andalucía, Conserjería de turismo y deporte.
- Parlebas, P. (2018). Une pédagogie des compétences motrices. *Acciónmotriz*, 20, 89-96.
- Parlebas, P. (2020). The Universals of Games and Sports. *Frontiers in Psychology*, 11, 593877.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.593877>
- Penalva, A., Hernández, M. Á., & Guerrero, C. (2016). Percepción de los expertos de la necesidad de la formación del profesorado en convivencia. *Revista Fuentes*, 0(15), 281-304-304. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2014.i15.13>
- Pérez, Á. (2016). El Estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 207-215.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38720>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., & Granero-Gallegos, A. (2020). The Attitudinal Style as a Pedagogical Model in Physical Education: Analysis of Its Effects on Initial Teacher Training. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 2816. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082816>
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó.

- Pic, M., & Lavega-Burgués, P. (2019). Estimating motor competence through motor games. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 55(15), 5-19. <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05501>
- Pic, M., Lavega-Burgués, P., & March-Llanes, J. (2019). Motor behaviour through traditional games. *Educational Studies*, 45(6), 742-755. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1516630>
- Pic, M., Lavega-Burgués, P., Muñoz-Arroyave, V., March-Llanes, J., & Echeverri-Ramos, J. A. (2019). Predictive variables of emotional intensity and motivational orientation in the sports initiation of basketball. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(1), 241-251. <https://doi.org/10.6018/cpd.343901>
- Pic, M., Navarro-Adelantado, V., & Jonsson, G. K. (2020). Gender Differences in Strategic Behavior in a Triadic Persecution Motor Game Identified Through an Observational Methodology. *Frontiers in Psychology*, 11, 109. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00109>
- Pineda, R., Ángel, M., Serrano, L., García, M. P., Altarejos, O., & José, A. (2020). School conflicts in the city of Machala, Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*, 26, 243-259.
- Prat, Q. (2017). Hacia una educación física colaborativa y emocional a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) [Tesis de Doctorado, Universitat de Lleida]. Repositorio Institucional - TDX (Tesis Doctorals en Xarxa).
- Prat, Q., Camerino, O., Castañer, M., Andueza, J., & Puigarnau, S. (2019). El model pedagògic de responsabilitat personal i social com a motor d'innovació en educació física. *Apunts. Educació física i esports*, 2(136), 83-99. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.\(2019/2\).136.06](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.(2019/2).136.06)
- Preece, S., & Bullingham, R. (2020). Gender stereotypes: The impact upon perceived roles and practice of in-service teachers in physical education. *Sport, Education and Society*, 0(0), 1-13. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1848813>
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26(2), 368-376. <https://doi.org/10.2307/255985>
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235. <https://doi.org/10.1108/eb022874>

- Rahim, M. A., & Bonoma, T. V. (1979). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44(3), 1323-1344. <https://doi.org/10.2466/pr0.1979.44.3c.1323>
- Ramirez-Granizo, I. A., Sánchez-Zafra, M., Zurita-Ortega, F., Puertas-Molero, P., González-Valero, G., & Ubago-Jiménez, J. L. (2020). Multidimensional Self-Concept Depending on Levels of Resilience and the Motivational Climate Directed towards Sport in Schoolchildren. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 534. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020534>
- Redelius, K., Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: Part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 641-655. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.987745>
- Riba, C. (2007). *La metodología cualitativa en l'estudi del comportament*. UOC.
- Rillo-Albert, A., Lavega-Burgués, P., Prat, Q., Costes, A., Muñoz-Arroyave, V., & Sáez de Ocáriz, U. (2021). The Transformation of Conflicts into Relational Well-Being in Physical Education: GIAM Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1071. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031071>
- Rillo-Albert, A., Sáez de Ocáriz, U., Costes, A., & Lavega-Burgués, P. (2021). From Conflict to Socio-Emotional Well-Being. Application of the GIAM Model through Traditional Sporting Games. *Sustainability*, 13(13), 7263. <https://doi.org/10.3390/su13137263>
- Rillo-Albert, A., Sáez de Ocáriz, U., Lavega-Burgués, P., Costes, A., & March-Llanes, J. (2020). Educar la convivencia escolar a través de juegos tradicionales de cooperación-oposición. *Revista de Psicología del Deporte*, 29(5), 45-53.
- Roberts, G. C. (Ed.). (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. En *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Human Kinetics.
- Roffey, S. (2008). Emotional literacy and the ecology of school wellbeing. *Educational and Child Psychology*, 25(2), 29-39.
- Rogers, R. R. (2001). Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. *Innovative Higher Education*, 26(1), 37-57. <https://doi.org/10.1023/A:1010986404527>

- Ruiz, J. V. (2008). Educación física, valores éticos y resolución de conflictos: Reflexiones y propuestas de acción. En A. Fraile (Ed.), *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física* (pp. 65-115). Editorial Graó.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- 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 de Doctorado, Universitat de Lleida]. Repositorio Institucional - TDX (Tesis Doctorals en Xarxa).
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega Burgués, P., & March, J. (2013). El profesorado ante los conflictos en la educación física. El caso de los juegos de oposición en Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 163-176. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.180101>
- Sáez de Ocáriz, U., & Lavega, P. (2013). Transforming conflicts in primary school physical education through games: Application of the conflictivity index. *Culture and Education*, 25(4), 549-560. <https://doi.org/10.1080/11356405.2013.10783161>
- Sáez de Ocáriz, U., & Lavega, P. (2014). Hacia una transformación de los conflictos motores en Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(25), 43-55. <https://doi.org/10.12800/ccd.v9i25.388>
- Sáez de Ocáriz, U., & Lavega, P. (2015). Study of conflicts in games played during primary school physical education classes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(57), 29-44.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Lagardera, F., Costes, A., & Serna, J. (2014). ¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física: el caso de los juegos de oposición. *Educatio Siglo XXI*, 32(1 Marzo), 71-90. <https://doi.org/10.6018/j/194091>
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Mateu, M., & Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309-326. <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.183911>

- Sáez de Ocáriz, U., & Lavega-Burgués, P. (2020). Development and Validation of Two Questionnaires to Study the Perception of Conflict in Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6241. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176241>
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega-Burgués, P., March-Llanes, J., & Serna, J. (2018). Transformar conflictos motores mediante los juegos cooperativos en Educación Primaria. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.tcmj>
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582-609. <https://doi.org/10.1177/1741143214523007>
- Sánchez-SanSegundo, M., Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blazquez, N., Alarcó-Rosales, R., Bowes, N., & Ruiz-Robledillo, N. (2020). Effectiveness of the Reasoning and Rehabilitation V2 Programme for Improving Personal and Social Skills in Spanish Adolescent Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3040. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093040>
- Sandoval, L., & Garro-Gil, N. (2017). La Teoría Relacional: Una propuesta para la comprensión y resolución de los conflictos en la institución educativa. *Estudios sobre Educación*, 32, 139-157. <https://doi.org/10.15581/004.32.135-154>
- Saura, S. C., & Zimmermann, A. C. (2021). Traditional Sports and Games: Intercultural Dialog, Sustainability, and Empowerment. *Frontiers in Psychology*, 11, 3262. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590301>
- Sawyer, S. M., Afifi, R. A., Bearinger, L. H., Blakemore, S.-J., Dick, B., Ezeh, A. C., & Patton, G. C. (2012). Adolescence: A foundation for future health. *The Lancet*, 379(9826), 1630-1640. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60072-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60072-5)
- Schatzman, L., & Straus, A. L. (1979). *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*. Prentice-Hall, Inc.
- Schön, D. A. (2017). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge.

- Serra, P., Cantallops, J. C., Palou, P. P., & Soler, S. (2020). ¿Siguen existiendo los estereotipos de género en la educación física? La visión de las adolescentes. *Journal of sport and health research*, 12(Supl 2), 179-192.
- Sevil, J., Abarca-Sos, A., Julián, J. A., Murillo, B., & García-González, L. (2016). Optimización de variables motivacionales en actividades expresivas en Educación Física. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 5(2), 103-112.
- Sevil, J., Abós, Á., Aibar, A., Julián, J. A., & García-González, L. (2016). Gender and corporal expression activity in physical education: Effect of an intervention on students' motivational processes. *European Physical Education Review*, 22(3), 372-389. <https://doi.org/10.1177/1356336X15613463>
- Shrout, P. E., & Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlation: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86(2), 420-428. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.2.420>
- Smith, E., & Bermejo-García, S. (2021). Efectividad del desarrollo del autocontrol a través de la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(2), 126-139. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2021.v10i2.11160>
- Smith, J. A. (2004). Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 1(1), 39-54. <https://doi.org/10.1191/1478088704qp004oa>
- Smith, N., Quested, E., Appleton, P. R., & Duda, J. L. (2016). A review of observational instruments to assess the motivational environment in sport and physical education settings. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 9(1), 134-159. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2015.1132334>
- Soler, S. (2009). Reproduction, resistance and change processes of traditional gender relationships in Physical Education: The case of football. *Culture and Education*, 21(1), 31-42. <https://doi.org/10.1174/113564009787531253>
- Sparkes, A. C., & Smith, B. (2013). *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health: From Process to Product* (1st Edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203852187>

- Standal, Ø. F., & Moe, V. F. (2013). Reflective Practice in Physical Education and Physical Education Teacher Education: A Review of the Literature Since 1995. *Quest*, 65(2), 220-240. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.773530>
- Steiger, J. H., & Lind, J. C. (1980). *Statistically-based tests for the number of common factors*. Annual Spring Meeting of the Psychometric Society, Iowa City, IA.
- Stevahn, L. (2004). Integrating Conflict Resolution Training Into the Curriculum. *Theory Into Practice*, 43(1), 50-58. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4301_7
- Štihec, J., Videmšek, M., & Vrbnjak, S. (2011). Analysis of conflict resolution in physical education depending on a teacher's gender. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Gymnica*, 41(2), 35-43. <https://doi.org/10.5507/ag.2011.011>
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós Básica.
- Tejedor, G., Segalàs, J., Barrón, Á., Fernández-Morilla, M., Fuertes, M. T., Ruiz-Morales, J., Gutiérrez, I., García-González, E., Aramburuzabala, P., & Hernández, À. (2019). Didactic Strategies to Promote Competencies in Sustainability. *Sustainability*, 11(7), 2086. <https://doi.org/10.3390/su11072086>
- Thomas, K. W. (1976). Toward Multi-Dimensional Values in Teaching: The Example of Conflict Behaviors. *Academy of Management Review*, 2(3), 484-490. <https://doi.org/10.5465/amr.1977.4281851>
- Thomas, K. W., Fann, T. G., & Schaubhut, N. (2008). Conflict styles of men and women at six organization levels. *International Journal of Conflict Management*, 19(2), 148-166. <https://doi.org/10.1108/10444060810856085>
- Torregrosa, M., Viladrich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A., & Cruz, J. (2010). Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función de género. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 243-255.

- Tracy, J. L., & Randles, D. (2011). Four Models of Basic Emotions: A Review of Ekman and Cordaro, Izard, Levenson, and Panksepp and Watt. *Emotion Review*, 3(4), 397-405. <https://doi.org/10.1177/1754073911410747>
- Trigueros, R., Sanchez-Sanchez, E., Mercader, I., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., Morales-Gázquez, M. J., Fernández-Campoy, J. M., & Rocamora, P. (2020). Relationship between Emotional Intelligence, Social Skills and Peer Harassment. A Study with High School Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4208. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124208>
- Tsangaridou, N. (2005). Classroom Teachers' Reflections on Teaching Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(1), 24-50. <https://doi.org/10.1123/jtpe.24.1.24>
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), 1-10. <https://doi.org/10.1007/BF02291170>
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Gurler, S., Turk, F., Kalender, A., Zengin, F., & Sevkin, B. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school students' conflict resolution strategies. *Journal of Peace Education*, 7(1), 33-45. <https://doi.org/10.1080/17400200903370928>
- Uitto, A., & Saloranta, S. (2017). Subject Teachers as Educators for Sustainability: A Survey Study. *Education Sciences*, 7(1), 8. <https://doi.org/10.3390/educsci7010008>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 37 C/4 Estrategia A Plazo Medio (2014–2021)*. <http://www.unesco.org/new/en/bureau-of-strategic-planning/resources/medium-term-strategy-c4/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Quality Physical Education (QPE) Policy Project*. <https://en.unesco.org/inclusivepolicylab/e-teams/quality-physical-education-qpe-policy-project/documents/educaci%C3%B3n-f%C3%ADsica-de-calidad-efc-gu%C3%ADa>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017a). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017b). *Sexta Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios encargados de la Educación Física y el Deporte (MINEPS VI)—Kazan*. <https://es.unesco.org/mineps6>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). Conflict in the Classroom: How Teachers' Emotional Intelligence Influences Conflict Management. *Frontiers in Education*, 5, 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00005>
- Valero-Valenzuela, A., López, G., Moreno-Murcia, J. A., & Manzano-Sánchez, D. (2019). From Students' Personal and Social Responsibility to Autonomy in Physical Education Classes. *Sustainability*, 11(23), 6589. <https://doi.org/10.3390/su11236589>
- Velázquez, C. (2008). Las actividades cooperativas como recurso para el tratamiento de los conflictos en las clases de educación física. En A. Fraile (Ed.), *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física* (pp. 117-160). Editorial Graó.
- Vidiella, J., Herraiz, F., Hernández, F., & Sancho, J. (2010). Masculinidad hegemónica, deporte y actividad física. *Movimiento*, 16(4), 93-115.
- Vinyamata, E. (1999). *Manual de prevención y resolución de conflictos: Conciliación, mediación, negociación*. Ariel.
- Vinyamata, E. (2003a). Conflictología y deporte. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 13, 7-14.
- Vinyamata, E. (2003b). *Aprender del conflicto: Conflictología y educación* (1ª ed., Vol. 182). Grao.
- Vinyamata, E. (2014). *Conflictología: Curso de resolución de conflictos* (5ª ed.). Ariel.

- Wallhead, T. L., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 4-18. <https://doi.org/10.1123/jtpe.23.1.4>
- Weeldenburg, G., Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Vos, S. (2020). Similar but different: Profiling secondary school students based on their perceived motivational climate and psychological need-based experiences in physical education. *PLOS ONE*, 15(2), e0228859. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0228859>
- Wilmot, W. W., & Hocker, J. L. (2010). *Interpersonal conflict (8^a ed.)*. McGraw-Hill Companies, Inc.
- Wolff, L.-A., & Ehrström, P. (2020). Social Sustainability and Transformation in Higher Educational Settings: A Utopia or Possibility? *Sustainability*, 12(10), 4176. <https://doi.org/10.3390/su12104176>
- Yanow, D., & Tsoukas, H. (2009). What is Reflection-In-Action? A Phenomenological Account. *Journal of Management Studies*, 46(8), 1339-1364. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2009.00859.x>
- Zamorano-García, M., Gil-Madrona, P., Prieto-Ayuso, A., & Zamorano-Garcia, D. (2018). Emociones generadas por distintos tipos de juegos en clase de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 18(69), 1-26. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.69.001>
- Zhu, X. (2011). Student teachers' reflection during practicum: Plenty on action, few in action. *Reflective Practice*, 12(6), 763-775. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.601097>

ANEXOS


Anexo I

Documento acreditativo de la valoración favorable del proyecto de investigación por parte del Comité de Ética de Investigaciones Clínicas de la Administración Deportiva de Cataluña.

DR. RAMON BALIUS MATAS,
ACTING AS SECRETARY OF THE ETHICS COMMITTEE
FOR CLINICAL RESEARCH
OF THE CATALAN SPORTS COUNCIL.

CERTIFIES

At the meeting on 3th April 2019, the Ethics Committee agreed to favorably assess the project presented by Unai Sáez de Ocáriz Granja with the reference number 05/2019/CEICEGC, entitled "La transformació de conflictes en les sessions d'educació física". I note this favorable assessment for the appropriate purposes.



Generalitat de Catalunya
Consell Català de l'Esport
Av. Països Catalans, 40-48
08950 Esplugues de Llobregat



Dr. Ramon Balius Matas
Metge especialista en Medicina de l'Esport
Col·legiat 23.384 (Barcelona)
Centre de Medicina de l'Esport
Consell Català de l'Esport

Dr. Ramon Balius Matas
Esplugues de Llobregat, 4th April 2019

Anexo II

Documento de consentimiento informado.

Consentiment informat. Títol del projecte de recerca: **“La transformació de conflictes en les sessions d’Educació Física: model GIAM”**

Si us plau, llegiu acuradament aquest document de consentiment abans de decidir si el vostre fill/a participa en aquest estudi.

Aquest projecte forma part d’una investigació de l’Institut Nacional d’Educació Física de Catalunya (INEFC), centre de Lleida, com a centre adscrit a la Universitat de Lleida (UdL) que s’ha inclòs en el desenvolupament d’un projecte de Tesi Doctoral dintre el programa de doctorat d’Activitat Física i Esport (Escola de Doctorat de la UdL). Es tracta d’un projecte elaborat pel Sr. Aaron Rillo Albert (arillo@gencat.cat; 934 255 455 ext. 207) i dirigit i tutelat pel Dr. Unai Sáez de Ocáriz Granja(usaez@gencat.cat; 934 255 445 ext. 404), el Dr. Antoni Costes Rodríguez (tcostes@inefc.udl.cat; 973 272 022 ext. 233) i el tutor Dr. Pere Lavega Burgués (plavega@inefc.es; 973 272 022 ext. 272), professors de l’Institut Nacional d’Educació Física de Catalunya (INEFC).

Aquest projecte ha rebut l’aprovació dels serveis territorials d’ensenyament de Lleida i de les Terres de l’Ebre i dels directors dels centres d’Educació Secundària Obligatòria on es realitzarà l’estudi. També s’ha rebut l’aprovació per part del Comitè d’Ètica d’Investigació Clínica de l’Administració Esportiva de Catalunya (certificat amb el codi de referència 05/2019/CEICEGC).

L’objectiu d’aquesta investigació és estudiar la presència de conflictes emergents en les sessions d’Educació Física a través de la pràctica de jocs tradicionals sociomotrius de cooperació-oposició amb competició, per dirigir les intervencions del professorat i de l’alumnat cap a la transformació de conflictes i gestió d’emocions negatives que afavoreixin el seu benestar relacional i emocional.

Es realitzarà una experiència pedagògica de set sessions durant les classes d'Educació Física. D'aquesta manera, aquest programa d'intervenció es realitzarà durant el període d'un mes en cadascun dels centres participants en l'estudi.

Durant aquesta experiència pedagògica, el vostre fill/a contestarà un qüestionari a l'inici i al final de l'experiència per comprovar si l'orientació del seu clima motivacional és dirigeix cap a la tasca (on es valora la cooperació, el progrés i l'esforç entre iguals) o a l'ego (on es valora el reconeixement i la comparació social). També contestaran un qüestionari sobre conflictes i emocions en cadascuna de les sessions perquè puguin prendre consciència dels conflictes en els que han participat i quina ha estat la intensitat de les seves emocions positives i negatives.

No existeix cap tipus de risc en la participació. Amb aquestes intervencions, ajudarem als participants a prendre consciència dels conflictes en els que participen i orientar les seves intervencions cap a situacions on predomini el benestar relacional i emocional.

Amb la vostra autorització, les dades obtingudes durant l'estudi seran tractades de forma totalment anònima i amb total confidencialitat i solament els membres de l'equip de recerca tindran accés a les dades del projecte. El tractament de les dades es farà amb finalitats exclusives de recerca. En el cas de presentar algun cas d'estudi, sempre s'utilitzaran pseudònims.

La participació del vostre fill/a en aquest estudi és completament voluntària. El vostre fill/a té el dret a retirar-se de l'estudi en qualsevol moment sense donar explicacions i sense conseqüències negatives; només ens ho ha de comunicar per qualsevol mitjà.

Així doncs, les persones responsables del projecte, Sr. Aaron Rillo Albert, Dr. Unai Sáez de Ocáriz Granja, Dr. Antoni Costes Rodríguez i Dr. Pere Lavega Burgués es comprometen a:

- Aplicar a les dades les mesures de seguretat previstes en la Llei Orgànica 3/2018 de Protecció de Dades de Caràcter Personal i garantia dels drets digitals.

- Tractar les dades amb finalitats exclusives de recerca, amb anonimat i confidencialitat.
- Exercitar el dret de cancel·lació de dades quan la persona entrevistada ho consideri oportú.
- En cap cas realitzar una cessió de les dades proporcionades.

Per a més informació, pot contactar mitjançant correu electrònic amb la Sr. Aaron Rillo Albert (arillo@gencat.cat).

Jo, _____ (nom i cognoms) amb DNI _____, pare/mare/tutor-a legal de _____ (nom i cognom fill/a),

- He llegit la informació que se m'ha proporcionat.
- Tinc la possibilitat de fer preguntes sobre l'estudi a les persones investigadores responsables.
- Entenc que la participació del meu fill/a és voluntària.
- Tinc la possibilitat de poder abandonar la participació del meu fill/a i revocar el meu consentiment sense cap conseqüència i podent sol·licitar l'eliminació de tota la informació obtinguda durant la investigació i relacionada amb el meu fill/a i la meva persona.

Accepto **voluntàriament que el meu fill/a participi en aquest estudi**, els resultats del qual seran estrictament utilitzats amb finalitat d'investigació, garantint l'anonimat.

Signatura:

_____ (localitat), a _____ (dia) de _____ (mes) de 20__

Jo, _____ (nom i cognoms) amb DNI _____

- Revoco el meu consentiment i decideixo que el meu fill/a abandoni l'estudi.
- Estenc que la meva decisió no m'ocasiona cap conseqüència.

Signatura:

_____ (localitat), a _____ (dia) de _____ (mes) de 20__

Signatura de les persones responsables del projecte de recerca:

Sr. Aaron Rillo Albert Dr. Unai Sáez de Ocáriz Granja Dr. Antoni Costes Rodríguez Dr. Pere Lavega Burgués

Moltes gràcies per la seva col·laboració.

Anexo III

Artículo 2

Versión publicada.

The transformation of conflicts into relational well-being in
physical education: GIAM Model.



Article

The Transformation of Conflicts into Relational Well-Being in Physical Education: GIAM Model

Aaron Rillo-Albert ^{1,*}, Pere Lavega-Burgués ², Queralt Prat ², Antoni Costes ², Verónica Muñoz-Arroyave ² and Unai Sáez de Ocáriz ¹

- ¹ Motor Action Research Group (GIAM), INDEST, Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC), Universitat de Barcelona (UB), 08007 Barcelona, Spain; usaez@gencat.cat
² Motor Action Research Group (GIAM), INDEST, Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC), Universitat de Lleida (UdL), 25003 Lleida, Spain; plavega@inefc.es (P.L.-B.); qprat@gencat.cat (Q.P.); tcostes@inefc.udl.cat (A.C.); veronicarroyave15@yahoo.es (V.M.-A.)
 * Correspondence: arilloalbert@gmail.com



Citation: Rillo-Albert, A.; Lavega-Burgués, P.; Prat, Q.; Costes, A.; Muñoz-Arroyave, V.; Sáez de Ocáriz, U. The Transformation of Conflicts into Relational Well-Being in Physical Education: GIAM Model. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2021**, *18*, 1071. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031071>

Academic Editor: Octavio Alvarez
 Received: 15 December 2020
 Accepted: 22 January 2021
 Published: 26 January 2021

Publisher's Note: MDPI stays neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.



Copyright: © 2021 by the authors. Licensee MDPI, Basel, Switzerland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Abstract: To educate the relational well-being in order to learn to live together in society is one of the main needs of modern physical education (PE). Teachers are in need of pedagogical models to instruct peaceful coexistence and transform possible conflicts into PE. The goal of this study was to determine the effect of a pedagogical model (GIAM model) designed for conflict transformation on the relational well-being of students in obligatory secondary school (ESO in Spain). This study was an empirical research (associative strategy, comparative study using mixed methods). A number of 287 valid students ($M = 14.90$; $SD = 0.66$) participated in this study from 4 different secondary schools (SSs): third ESO (SS₁ ($n = 75$); SS₃ ($n = 45$); SS₄ ($n = 86$)) and fourth ESO (SS₂ ($n = 81$)). A sequence of seven learning sessions was conducted, the intervention of the teachers on the GIAM model and the student's motivational climate perception caused by this learning sequence was analyzed. The teachers who best adapted their intervention to the GIAM model obtained greater significant changes ($p < 0.005$) in favor of the relational well-being of their students. This research provides scientific evidence and intervention strategies for students to learn how to transform the conflicts, adopting a collaborating style based on reflection-for, -in- and on-motor action.

Keywords: motor praxeology; coexistence; pedagogical model; traditional sporting games; education of motor conducts

1. Introduction

Different international reports on education indicate the importance of school coexistence to create high-quality learning experiences based on democratic coexistence [1].

In this context, schools operate as small communities, formed by students with increasingly more diverse characteristics, and as a result of the continuous social changes [2]. In obligatory secondary school (ESO in Spain), students face the fact that they must learn to be in contact with their peers, being immersed themselves in maturing and building individual and group identity [3]. For this reason, at this stage of education one of the main educational challenges is learning to live together proactively [4].

Interpersonal relationships with other educational agents (e.g., school: students, teachers; family: parents; etc.) often result in tensions that lead to conflicts. A lack of managing them constructively could affect their relational well-being and the positive climate of the class group. Depending on the seriousness of the conflicts, very negative consequences can arise within and outside the school context [5,6]. Very negative consequences could arise inside and outside the school context, depending on the seriousness of the conflicts.

However, a conflict should not always be seen exclusively as a negative experience [7], as they also represent opportunities to learn how to transform interpersonal tensions and lead them to relational well-being [8–12]. Learning to interact involves making respectful

decisions with others (relational intelligence) and knowing how to enjoy meeting others (socio-emotional intelligence). All these factors can have a positive impact on students' everyday life and on their future working and social life [9].

1.1. Relational Well-Being and Motivational Climate

Generating learning contexts, associated with student's positive motivational climate, is one of the key aspects for the improvement of interpersonal relationship and relational well-being [13,14].

According to the achievement goal theory (AGT), the motivational climate is the set of signs that indicate satisfaction or frustration of the participants in a certain context of intervention according to whether or not their basic psychological needs are met: autonomy, competence, and relatedness [15–18].

This theory holds that the motivational climate may have two orientations: (a) towards the task, when progress, equality, relationship, and cooperation between partners are important aspects in goal achieving, and (b) towards the ego, when the achievement of goals becomes the main goal, where social comparison may generate environments of rivalry [18,19].

In a complementary way, the self-determination theory (SDT) explains that motivation comes from the actions carried out in the different activities proposed. Emphasizing different types of motivations: (a) intrinsic motivation, where the internal aspects of the activity are related to well-being and progress in task-oriented skills with processes of pleasure and participation; (b) the extrinsic motivation, derived from external aspects, which prioritizes social recognition; and (c) demotivation, resulting from a lack of intrinsic and extrinsic motivation [20–23].

In this sense, as both theories confirm (AGT and SDT), relational well-being shall be benefited if the orientation to task-climate prevails over the orientation to ego-climate, where conflicting situations may arise by putting individual goals before team ones [18,19,22,24].

1.2. Relational Well-Being and Education of Motor Conducts

Physical education (PE) is a subject that offers an ideal scenario to teach interpersonal relationships using procedural learning.

The PE teacher has a complete set of motor situations, either with games, sports, or other activities. Each motor situation tests the students who will try to overcome it, keeping motor and relational perspectives in mind as other classmates join them frequently.

The theory of motor action or motor praxeology [25] explains that any game has an internal logic (IL) or identity card that tests students on solving problems associated with a unique way of interacting with others (e.g., cooperative relationships with allies, opposition relationships with rival, etc.); interacting with physical space (e.g., zone occupation); interacting with time (e.g., perform according to a specific moment in the game, for example, the scoreboard), and interacting with equipment (e.g., how to use the ball in basketball). Each set has permanent structural features also named an IL, regardless of the participants' qualities.

However, each student reacts differently confronting the same experience. To understand the meaning and significance of students' motor responses to any motor situation, it is necessary to change the classical visions that only consider the motor execution and the performance of motor actions. To this end, the science of motor action provides the concept of motor conduct (MC). This concept departs from the traditional use of other terms such as the movement, skills, or abilities focused primarily upon the decontextualized motor execution of the motor task [25]. The MC implies that the motor execution performed by the student, (external observation or motor behavior) and the internal meaning that has this intervention (internal observation) are seen in a unitary way. To this end, it is necessary to understand that any motor action in a game (e.g., Ricard pass the ball to Irene in a basketball game) involves an organic execution (a pass made with a certain strength, speed or precision). However, at the same time, the pass implies a decision-making (cog-

nitive dimension) having decided to pass instead of shooting; the pass also has a social significance (relational dimension), having passed the ball to Irene and not to Ashley; the same pass also includes an affective meaning (emotional dimension) of joyfully showing the outcome of that action. Thus, any student who takes part in a game is the leading role of unique motor actions, that is to say, meaningful MCs which bear witness to how the educator takes part in each motor situation [26]. This is a profound experience in which all dimensions of the person are activated in an interlocking way [27].

Depending on the pursued or expected educational effects [25], PE teacher interprets the students' MCs when they try to adapt to the IL of the game in which they participate. The teacher needs to identify the different groups of MCs according to these pedagogical effects. In a programme that aims to educate the relational well-being (interpersonal relationships), MCs can be classified into three groups depending on whether or not they adjust to the game's IL [28]: (a) adjusted motor conduct (AMC), related to responses that meet the relational requirement of the IL (e.g., pass the ball effectively to a partner; to oppose an opponent with respect when she/he tries to beat us with the ball, etc.); (b) misadjusted motor conduct (MMC), associated with responses that differ from the relational requirements established by the IL (e.g., to pass the ball too hard intentionally to prevent a teammate from receiving it correctly, etc.), and (c) perverse motor conduct (PMC), referred to responses that are not allowed by the rules of the game (e.g., touching the ball with your feet in basketball; push an opponent, etc.).

Different types of verbal conducts (VCs) can also be identified in team games when players agree on team strategy (VCAS). These conducts before the game can also be adjusted, misadjusted, or perverse depending on whether they favor or disfavor that group agreement [26,29].

When a student's MCs are not directed towards relational well-being with other players (VCs or MCs misadjusted or perverse) generate tension in interpersonal relationships and cause negative emotions. If this tension is not managed constructively, it can trigger conflicts [10].

To intervene in conflict transformation, it must be characterized and understood as an interactive process. In this study, we use the concept of motor conflict [29]. From this point of view, any conflict is made up of two parts: the origin that arises from an «action» originated from a conduct VCAS, MMC, and PMC (mismatched or perverse) which leads to a «reaction» (response) from the other party, with verbal aggression (e.g., insult), physical aggression (e.g., push), or a combination (both verbal and physical) [30].

Once a conflict is identified, the next step is to know the intensity of the relational tension. Based on the criteria described, the teacher can use the conflict index (ICf). The ICf is the sum of the intensity level of the generating agent (1-VCAS; 2-MMC; 3-PMC) and the intensity of the conflicting response to the previous stimulus (1-Verbal Aggression; 2-Physical Aggression; 3-Mixed Aggression). The least intense conflicts have a rating of 2 and the most intense 6 [31].

Once the parties of the conflict and the level of intensity have been identified, the time comes for the teacher to act. The PE conceived as education of MCs means to transform conflicting conducts (verbal and/or misadjusted or perverse motor conducts) into VCs and MCs adjusted [31]. Two main areas of action for teachers have been identified [25,29,30].

- (a) Intervention on the game (IL), for example, changing the rules (e.g., resizing the playing field, modifying the number of players, changing the way to win a point, etc.). These teacher's actions mainly influence the beginning of the conflict regarding the conditions of the game.
- (b) Intervention on the attitude of the protagonists towards the conflict, encouraging self-management and constructive reflection. These active interventions performed by the teacher mainly affect the reaction to conflicting conduct. In this section, it is necessary to understand how the subjects have dealt with the conflict, that is to say, the attitude adopted. Among the different theoretical approaches, as an example, we mention the contribution of the Dual Concern Model [32] and later interpretations [33,34]. This

model classifies five styles or attitude modes in conflict management, depending on whether the emotional orientation is directed towards assertiveness (to satisfy one's concerns) and/or the cooperativeness (meeting the concerns of others). Table 1 shows five attitudes in terms of ways of dealing with conflict, the importance of both dimensions and winning the game [35,36].

Table 1. Styles or attitude modes of conflict management associated with winning the game (adapted from [35]).

Ways of Dealing with Conflict	Importance of Dimensions	Winning in the Game
Collaborating	High assertiveness—High cooperativeness	Win–Win
Competing	High assertiveness—Low cooperativeness	Win–Lose
Accommodating	Low assertiveness—High cooperativeness	Lose–Win
Avoiding	Low assertiveness—Low cooperativeness	Lose–Lose
Compromising	Medium assertiveness—Medium cooperativeness	Negotiation

The challenge for the teacher is to educate interpersonal relationships, transforming relational tensions into a style or attitude mode towards win–win conflict (in this conflict context, referred as collaborating) [36,37]. Both sides of the conflict should find a way to move towards positive attitudes of self-esteem, empathy, active listening, or consensual decision-making [9,38,39]. From this perspective, the adoption of the Attitudinal Styles in PE [40,41] can be of great interest in transforming conflicts.

This style is close to approaches in which there is a high level of participation, especially in the form of student cooperation [40]. This approach should be integrated into any pedagogical model for conflict education. The Attitudinal Style in PE integrates: (a) the selection of the most appropriate activities according to the set goals; (b) the sequential organization of the students' intervention, accompanied by a reflective process into attitudes towards the conflict; and (c) the final assembly or intervention in which the students can be encouraged to cooperate towards a common goal, valuing their contribution and respect for others. All this will contribute to the improvement of self-esteem (subjective well-being) and coexistence (relational well-being) [8,39,41].

The transformation of attitude as well as supporting the subjective and relational well-being of the students it also implies an affective transformation, as we move from states of socio-emotional discomfort (negative emotions) to states of socio-emotional well-being (positive emotions) [10,42].

It is essential that the student discovers the meaning of the activities, understands the goals to be achieved and the interest for her/his training. In addition, she/he must recognize how her/his intervention has gone both in the adaptation to the rules of the game, and how she/he interacted with other participants. Some studies performed using this approach methodology confirmed that positive transformation of conflicts is possible with students of different age [30,31,43].

In the event of conflicts, it is convenient to identify the circumstances in which they have arisen and to recognize the style or attitude mode adopted. Thus, little by little, progress can be made in adopting commitments for future interventions [44–47].

The aim is to encourage students in meaningful learning, hence, building awareness among individual and collective reflection will be a key teaching strategy in this training process.

The reflection as a cognitive and affective process or activity that (1) requires active engagement on the part of the individual; (2) is triggered by an unusual or perplexing situation or experience; (3) involves examining one's responses, beliefs, and premises in light of the situation at hand; and (4) results in the integration of the new understanding into one's experience [48] (p. 41).

This reflection process can be promoted through different moments or circumstances of the session: (a) reflection-for-action, to favor the positive group agreement on some team strategy before starting a game or to reduce problems related to the game; (b) reflection-in-

action, at the time of identifying a conflict; (c) reflection-on-action, in the aftermath of the conflict, in the same session or at the beginning of the next session [44,49–53].

With all this, the transformation of meaningful interpersonal relationships will allow the student to direct her/his attention to the task and the group, rather than towards selfish interests. Thus, the intrinsic motivation of the students will be promoted, that is to say, the motivational orientation towards the task-climate [18,40,54].

1.3. GIAM Model: Transforming Conflictive Motor Conducts through Physical Education

Based on the previous theoretical considerations, this article describes the GIAM pedagogical model which consists of different phases and actions to intervene in a PE session or learning sequence (unit made up of several sessions), in order to transform conflicts in a positive way.

This is a pedagogical model [55] as it identifies the learning outcomes to be achieved (to transform conflicts) and teaching strategies (based on reflection-for, -in- and on-motor action, constructive and cooperative dialogue, modification of game situations, etc.). The GIAM model could be used in any PE program and also in sports initiation.

The GIAM model phases are described below. This model is structured around a series of preparatory actions (phase 1 and 2) and a series of actions to be carried out during the session or learning sequence (phase 3).

The teacher uses the initial phases to determine the pedagogical effects of one’s learning sequence. According to these effects the teacher should select the activities that allow to test the students (appropriate IL). During the games, the teacher has a series of didactic strategies aimed at conflict transformation, to intervene in the game or in the attitude of the participants through reflection-for, -in- and on-motor action based on constructive and cooperative dialogue (see Figure 1).

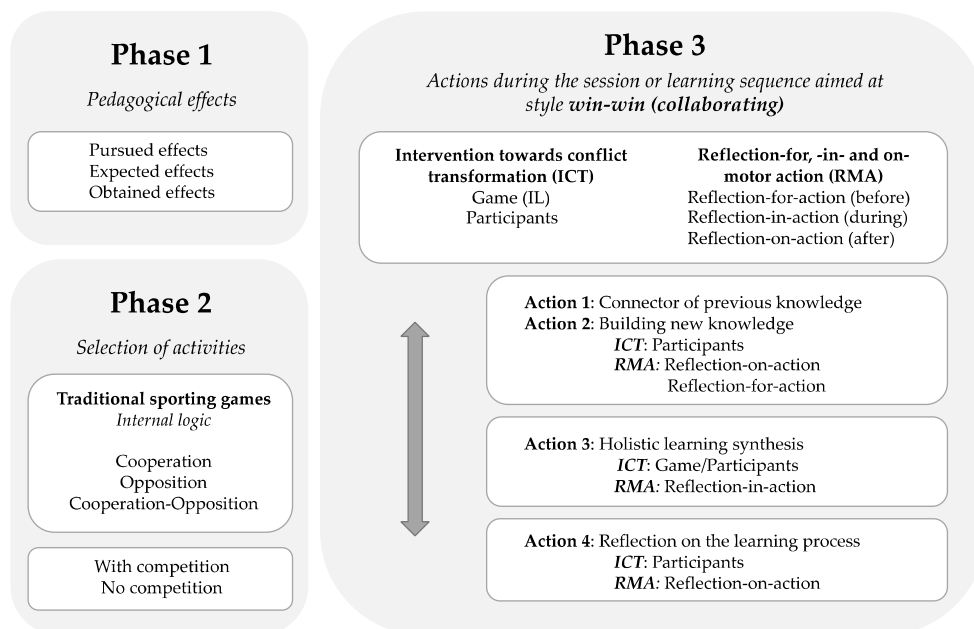


Figure 1. Diagram of the GIAM model.

1.3.1. Phase 1: Pedagogical Effects

Before starting to design an educational intervention or project is necessarily required to establish the pursued or expected pedagogical effects (educational competencies to be accredited by the student [56]). This first step will allow making an objective comparison between the pursued effects and the effects obtained (learning outcome achieved after the pedagogical intervention) [25].

MCs education involves recognizing that students' learning must consider their strictly motor involvement (e.g., the technical ability to pass or receive a ball) but without forgetting about the organic involvement (energy management), cognitive (decision-making), social (relationship with others), and emotional (use and management of emotions). In the case of education for relational well-being and conflict, the focus is on the pursued or expected effects in the socio-emotional field.

The expected effects should show whether the pupils have improved their motor skills after their intervention in the games through MCs. Being competent when taking part in a game means to have integrated different knowledge in a unitary way: (a) the student should know how to interpret the IL of the game in which she/he is going to intervene, figuring out the main social problems to be solved, linked to the relationship with the other participants (allies and/or rivals), material, space, and time (learning to know and cognitive orientation); (b) all that declarative knowledge, must be put into action in any game situation, accepting the rules of the game and making respectful interpersonal relationships that favor a positive climate of relational well-being (learning to live together and the relational dimension). In addition, (c) this procedural learning, will also be associated with the regulation of negative emotions in situations of tense relationships or conflicts with others and the desire to improve (learning to be and emotional orientation) [57] (see Figure 1).

1.3.2. Phase 2: Activity Selection

PE has a wide range of resources (games, sports, expressive activities, etc.). Among this broad range of activities, traditional sporting games (TSG) deserve special attention [58]. These are games with original rules, linked to local tradition or culture. They trigger a great diversity of motor relationships [59–61]. According to the theory of motor action or motor praxeology [25], depending on the type of motor relationship, four domains of motor action can be distinguished: (a) psychomotor games, absence of motor interaction (e.g., jumping rope); and (b) sociomotor games, presence of motor interaction between participants, classified in: (a) cooperative games, where two or more participants interact constructively towards a common goal (e.g., construction of a human tower); (b) opposition games, where several participants oppose each other as to the achievement of the goal (e.g., fighting games, chasing "it" games); and (c) cooperation-opposition games, where a team of participants work together while opposing another team (opposing team) to reach the goals (e.g., dodgeball).

In parallel, these four families of games can be played with the presence or absence of competition (final score). As there is a scoreboard, at the end of the game, winners and losers are distinguished and this brings extra pressure. When there is no score, games do not have a clear ending and do not compare player results (e.g., dancing games, chasing games changing rivals, games changing teams during the game, etc.).

There is scientific evidence that games with different characteristics (a type of motor interaction or competition) trigger unequal effects on students [42,62,63]. For this reason, there must be a clear correspondence between the expected effects and the type of games or activities to be selected.

If an educational project aims to educate interpersonal relationships, sociomotor games (collective) are the most appropriate, as their IL requires them to enter into a relationship with others. Among these activities, games with opponents and competition are those that can cause misadjusted or perverse MCs associated with tensions (negative emotions) in interactions with others [57]. These conducts must be transformed as they differ from what is established to be the good adaptation to the IL of these activities [30]. When using games

with competition, the teacher should seek a balance between award the team for winning the game or award a team/or an individual for cooperating in the game despite the final score. This is why it is important to bear in mind the type of game to be chosen according to the desired effects and the educational context of the intervention (see Figure 1).

1.3.3. Phase 3: Actions during the Session or Learning Sequence

Once a PE session has begun, the teacher must follow the teaching strategies that he or she considers most appropriate to achieve the intended goals. In this model, it is important to encourage students' awareness of their own MCs. The use of reflection-for, -in- and on-motor action will make it easier for each student to contextualize their interventions, in this case, concerning the motor interaction with the other participants and how possible interpersonal conflicts have been intervened [40,44,45,47].

Based on these considerations, the GIAM model proposes a series of actions aimed at one or more sessions (learning sequence) that the teacher can use during the development of her/his programming unit. These actions are based on the proposal of [64]:

- (a) Action 1. Connector of previous knowledge. Moment of initial dialogue recalled, intending to intertwine previous knowledge with new learning. The teacher talks and reflects on what has happened in previous sessions, in this case, on the conflicting MCs; also asks and directs the different alternatives proposed by the students on how to intervene (reflection-on-action). This action does not need to be introduced in each session, it will depend on the conflicts observed in the previous session and how the learning sequence is progressing.
- (b) Action 2. Building new knowledge. The teacher acts in the relationships between the class group and explains the activity (the rules of the game to be carried out). As for the relationships of the group after explaining the goals of the session [25,65], the teacher identifies the key elements, linking relational well-being with conflict transformation and expectations of respectful intervention during the game. Reflections arise around concepts such as empathy, respect, dialogue, effective communication, or effort, among others [9,36–38,40,66]. The intervention part in the class group does not need to be done in each session as it can be incorporated at any time of the learning sequence.

In both Action 1 and Action 2, the teacher can choose to create a space for strategic agreement, when collective games are used, between members of the same team. The reflection is aimed at preparing collective participation and considering the knowledge of relational well-being that should be respected considering previous experiences (reflection-for-action). This action favors the integration of new knowledge into the problem to be solved [67].

- (c) Action 3. Holistic learning synthesis. The teacher tries to favor the development of the game, supervises the intervention of the players or teams and intervenes when in doubt about the rules of the game. She/he identifies adjusted motor and/or verbal conducts and misadjusted or perverse conducts that may generate or have originated some conflict. In the case of the presence of conflicts, she/he identifies its parts (action and reaction) and calibrates the magnitude of interpersonal tension (ICf). The teacher uses the didactic strategy of intervening in the game (modifying the rules to improve practice conditions and thus avoid the reproduction of new conflicts). When the teacher is forced to intervene in the protagonists of the conflict, he or she has different alternatives for them to make them reflect on their actions (reflection-in-action) [7,12,29,68–72]. Such action can become a key part of her/his educational process by acting directly on conflict transformation to improve the relational well-being of the class group. The proposals are as follows:
 - I. Momentary dialogue and “play on”. To separate the parties involved in the conflict with the intention that they find a solution to the problem encouraging reflection based on cooperative dialogue. It will not be necessary to

take them away from the development of the game, being a minimal and momentary intervention.

- II. Dialogue with momentary leave of the game. When the protagonists of the conflict cannot reach a rapid and consensual solution, it is convenient to temporarily remove them from the game. It is important to create a space for reflection based on cooperative dialogue without interrupting the progress of the task and altering the correct development of the class group. If the parties involved manage to find a solution to the problem, they will be able to return to practice.
- III. Expulsion from the game. If a high-intensity conflict arises, the option of expulsion from the activity is chosen based on inappropriate behavior and against the requirements of the IL of the game. The members of the conflict are not withdrawn from the session by imposing a sanction [9], are only invited to abandon the task development, but remaining in the class. In the last part of the session, the teacher will use the reflection process based on cooperative dialogue (reflection-on-action) to re-engage students who have been withdrawn from the activity. The conflict situation with the parties involved in the conflict (internal parties) and the rest of the group (external parties) will be presented. The purpose of this action is to find a joint solution to the problem to be solved and to guarantee a quality learning process.

Accepting a respectful relationship with others means accepting the rules of the game. When this does not happen there is evidence to show that discomfort is generated in the participants due to the perception of the existence of a social injustice [43]. In this process, the teacher takes on the role of learning facilitator, mediator, and guide [9,37,39,40]. The aim is to encourage interpersonal dialogue among students in the search for alternatives to conflict. If the situation allows it, intervention on students in the first phases of the conflict will be avoided, favoring a space for reflection based on cooperative dialogue towards self-management and transformation of conflict situations [39,44,71,73]. Preventing students from developing a dependence on a third party to resolve future conflicts [43]. Becoming aware of and reflecting on one's own MCs will help promote meaningful learning [74,75].

- (d) Action 4. Reflection on the learning process. Reflective process based on a cooperative post-intervention dialogue (reflection-on-action). The teacher offers the students a reflective space of quality [76,77], emphasizing examples of adjusted individual and team MCs (that promote relational well-being) and samples of conflicting conducts that harm the climate of the class group. She/he encourages reflection on styles or attitude modes (competition, cooperation, evasion, submission and commitment) that she/he has observed facing possible conflicts. All this will contribute to the awareness of acquired learning; the one to be solved in real life [67] (see Figure 1).

After explaining the phases and actions of the GIAM model, this research aimed to determine the effect of the GIAM model on the relational well-being of third and fourth year ESO students in four secondary schools in Catalonia (Spain). The study hypothesized that the adjusted use of the GIAM model by PE teachers favors the improvement of their students' relational well-being.

2. Method

2.1. Design

The study was an empirical research using an associative strategy to explore the relationship among variable, through a comparative study (exploration of four groups) [78]. The study was the result of a mixed-methods design [79–81], of triangulation of qualitative and quantitative data of the different instruments used. We performed the research in natural conditions with a phenomenological–interpretative perspective [82].

2.2. Participants

A total of 319 students ($M = 14.89$; $SD = 0.65$; $n_{SS1} = 82$, $n_{SS2} = 91$, $n_{SS3} = 46$, $n_{SS4} = 100$) from 3rd and 4th year of obligatory secondary school (ESO) participated in this study, 166 girls (52%) and 153 boys (48%). Nevertheless, a total of 32 students (10% of the sample) did not report data at both pre- and post-intervention and therefore were not included in subsequent analyses. Thus, all the analyses were conducted with a total sample of 287 valid students ($M = 14.90$; $SD = 0.66$). Specifically, an intentional probability sampling was carried out to choose secondary schools (SSs) which characteristics offered the presence of a diverse student body in the classrooms. Four SSs were selected in the provinces of Lleida and Tarragona (Spain) (see Table 2). The project was approved by the University of Lleida's research ethics committee (UdL) (certificate with reference number 05/2019/CEICEGC). Furthermore, this project was presented and accepted by the territorial services of the Generalitat de Catalunya's Department of Education (Spain) (delegations of Lleida and Terres de l'Ebre) and by the educational institutions involved in the research.

Table 2. Mean and standard deviation of the study sample.

SS	n	Course	Boys				Girls			
			n	%	M	SD	n	%	M	SD
SS ₁	75	3°	32	42.7%	14.50	0.51	43	57.3%	14.72	0.45
SS ₂	81	4°	37	45.7%	15.51	0.51	44	54.3%	15.66	0.48
SS ₃	45	3°	26	57.8%	14.73	0.45	19	42.2%	14.47	0.61
SS ₄	86	3°	46	53.5%	14.67	0.47	40	46.5%	14.60	0.50

Note: SS = Secondary School; Course = academic course (ESO); M = Mean; SD = Standard deviation.

2.3. Instruments

Two instruments were used to analyze the degree of adjustment of the teacher's intervention on the GIAM model and the effect on their students.

Teacher intervention (qualitative approach). The intervention of PE teachers and the participation of the researcher were considered. The role of the PE teacher was to lead the development of the session. Teachers' interventions were recorded with an audio recorder. However, the researcher adopted the role of "participant observation", from an emic viewpoint, using the field diary as a tool for collecting information on the development of the GIAM model [83]. In both cases, the transcriptions were made into a Microsoft Word document. Subsequently, the analysis of the content was carried out and the degree of adjustment of teachers to the GIAM model was identified. To this end, a dichotomous table was designed with the distribution of the actions and sub-actions of the teacher's intervention, which determines all the important aspects to be controlled in the development of the model. Teacher interventions were considered to follow the GIAM model, provided that they were carried out at least 75% of the time in the course of the teaching intervention.

Effect on students (quantitative approach). We used the questionnaire "Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire" (PeerMCYSQ), validated into Spanish as "Clima Motivacional de los Iguales en el Deporte" by [84], to assess the orientation of the perceived motivational climate among peers in the same group (students of the four SSs) towards the task or towards the ego [85]. The questionnaire consists of 19 items preceded by the sentence, "In your class group, most of your classmates", and grouped into three factors: task-climate (11 items; e.g., "the opinion of each individual is taken into account"); intra-team competition/ability (4 items; e.g., "they try to do better than their peers in the group"), and intra-team conflict (4 items; "they laugh at their colleagues when they make mistakes"). A 7-point Likert scale (1: strongly disagree and 7: strongly agree) is used to assess. The final score for each factor is calculated as an average of the items that are part of the scale.

2.4. Procedures

This study was part of a pedagogical experience designed to be applied in the ESO, with an educational and transformational purpose in search of the improvement of the relational well-being among the students in an educational community.

The teachers involved in the research received the information related to GIAM model about one month before the intervention. During this period all the questions and doubts were clarified in order to develop the GIAM model in optimal conditions. Consequently, this experience was determined to be performed at a certain time during the annual programming of the PE subject in each SS. The intervention on SS₁ and SS₄ was carried out in the last two months of the scholar course, whether the intervention at SS₂ and SS₃ was carried out in first two months of the following scholar course. For its evaluation, taking into account that it is an investigation involved in an educational process, a subjective attitudinal evaluation of the students about the development of the experience was chosen.

Pedagogical Intervention

An intervention (learning sequence) was designed based on the GIAM model. Seven sessions of 50 useful minutes each were held during four weeks aimed at educating the students' relational well-being.

In the first session, an introduction to the model was made, explaining the development of the actions and strategies to be worked on during the sessions. Students were grouped into different heterogeneous groups following a stratified distribution of performance, remaining stable throughout the process (4 teams of 5–7 students in each group). Therefore, a first intervention was made with the Marro TSG to let the students know the functionality of the experience.

This was followed by the six remaining sessions following the format of an internal competition called "Marro League". The students practiced four competitive sociomotor traditional sporting games of cooperation–opposition (TSGCOP): the marro, stealing stones, dodgeball, and pass the treasure (see Table 3) (see Table A1 in Appendix A).

Table 3. Learning sequence schedule. Distribution of competitive TSGCOPs in each session.

Session	Competitive Traditional Sporting Games of Cooperation-Opposition
1	Introduction and Marro
2	Marro
3	Stealing stones
4	Marro
5	Dodgeball
6	Pass the treasure
7	Marro

The Marro game was the main protagonist of the process due to its high relational complexity and the lack of knowledge of it among the students [60]. Each TSGCOPs was structured in two phases: (a) a first phase called "strategic pact" (two minutes), where the students had a space for intra-team dialogue to propose a team strategy and agree on the knowledge of relational well-being to be respected in play (work on positive social skills), according to the social learning objectives and the climate to be generated in the session, depending on the requirements of the IL of the game; and (b) a second phase called "during the game" (seven minutes), where the different teams faced each other intending to obtain the maximum score in each match (inter-team).

Three rounds were held in each session; therefore, all the teams faced all their opponents. Within the competition's framework, each team scored according to the result of the game (in each round). Nevertheless, it also provided a subjective score set by the teacher and the researcher (together), about the behavior and social interactions revealed by the group of students forming each team, with their peers (intra-team) and with their adversaries (inter-team). This score was evaluated taking into account key aspects of

the theoretical framework of reference towards the transformation of conflicts through reflection-for, -in- and on-motor action: respect (for the rules of the game and others), self-esteem, empathy, cooperation, effective communication, self-regulation, emotional regulation and consensual decision-making.

The SSs teachers were responsible for applying the GIAM model and the learning sequence formed by TSGCOP. Therefore, they had to adapt their intervention to the demands of the model according to the different moments in which each session was structured.

2.5. Data Analysis

The data analysis is presented in two sections: (a) an analysis of the teachers' intervention on the development of the experience and its level of adjustment to the characteristics of the GIAM model (qualitative analysis), and (b) analysis of the effects on the students' perception of the motivational climate directed towards the task or the ego (intra-team competition/ability and intra-team conflict) (quantitative analysis).

On the one hand, for the analysis of qualitative data, a dichotomous instrument (see Table 4) was created to analyze the content of the recordings performed by the participating teachers in the study and of the researcher's field diary about the degree of adjustment of teachers' intervention to the GIAM model. To ensure the quality of the records, a comprehensive process involving 4 expert researchers (more than 10 years of experience in the field of conflict transformation in PE using the theory of motor action or motor praxeology) was carried out, following a process formed by 3 phases [86].

In a first phase, an ad hoc tool was designed based on the theoretical reference framework (theory of motor praxeology, reflective learning and conflictology), which brought together all the constituent actions and sub-actions of phase 3 of the GIAM model. In the second phase, an experts' judgement was made. This procedure was performed twice, leaving a month between them [87]. Four researchers analyzed, individually, the content of the texts using the same categories and instrument. The successes and failures were then compared to ensure reliable matching using the Fleiss Kappa index ($=0.81$) allowing the quality of the records to be assured [88,89].

On the other hand, quantitative data was initially evaluated through preliminary analyses that included the study of data distribution. The descriptive statistics for all the variables in the study at pre- and post-intervention were also obtained. As a previous step before assessing the effects of the intervention, the measurement model of each instrument in the study was tested. All measurement models were estimated under the confirmatory factor analysis (CFA) approach using the Weighted Least Squares Means and Variance Adjusted (WLSMV) estimator in Mplus 7.0 software [90]. Model fit was assessed with the fit indices χ^2 statistics, comparative fit index (CFI; [91]), Tucker-Lewis Index (TLI; [92]), and root mean square error of approximation (RMSEA; [93]) including its 90% confidence intervals (CI). According to [94], CFI and TLI values > 0.95 and RMSEA < 0.06 are considered as indicators of an excellent fit. In addition, CFI and TLI values > 0.90 and RMSEA < 0.08 are considered as indicators of acceptable fit [95].

To assess the effects of the intervention on the dependent variables, a repeated-measures ANOVA for each dependent variable was conducted, which is in line with previous studies that tested the effects of interventions in physical education classes (e.g., [96]). Dependent variables were students' perceptions of task-climate, intra-team competition/ability and intra-team conflict. Three separate Group (SS_1, SS_2, SS_3, SS_4) X Time (Pre/Post intervention) repeated-measures ANOVAs were conducted. The statistic of interest was the attainment of a significant Group X Time interaction effect for each dependent variable—task-climate, intra-team competition/ability and intra-team conflict. Effect sizes were obtained via partial eta squared for each variable. In addition, we also carried out independent sample *t*-tests for each secondary school, to examine mean differences in the dependent variables from pre- and post-intervention. As a result of the multiple *t*-tests being performed during these analyses, we undertook a Bonferroni adjustment to

the alpha level (new $p = 0.004$). ANOVA and t -test analysis was conducted using SPSS Statistics for Windows, version 17.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA).

3. Results

3.1. Analysis of the Adaptation of Teachers' Intervention on the GIAM Model

The content analysis shows differences in the degree of adjustment of teacher intervention on the GIAM model by teachers of four SSs. The teachers corresponding to SS₁ and SS₂ adapted their intervention to all those actions and sub-actions of the GIAM model during the development of the pedagogical intervention (20 items 100%). In contrast, only 50% of the items for SS₃ (10 items 50%) and 35% for SS₄ (7 items 35%) (see Table 4). Considering the items listed in Table 4 about the actions and sub-actions of the development of the GIAM model:

(a) In the four SSs, the learning outcomes and rules of the TSG used during this pedagogical experience were explained, allowing students to ask questions and appropriate time (reflection-for-action) was also provided to agree on team strategy before the game (AS/SLS₂). In all SSs the correct functioning of the game and equipment was monitored, intervening when students ask for help or to clarify some rules of the game. All the SSs intervened on the game's IL given the origin of conflicts arising from the conditions of the game (AS/SLS₃).

(b) The teachers from SS₃ and SS₄ did not encourage the process of reflection on the experience of conflict situations in previous sessions (reflection-on-action). Neither did they direct the proposal of student alternatives towards a win-win attitude mode for the management of future similar situations (AS/SLS₁). They did not clearly explain what aspects should be considered when transforming conflicts into a proper interpersonal relationship with colleagues in the group (empathy, respect, active listening, etc.). Additionally, they did not pay attention to the rules' agreement reached previously, right before the development of the game (reflection-for-action) during the AS/SLS₂. These two teachers did not use an indirect style, they did not offer the students time to self-manage and transform their conflicts, nor did they use reflection on the intervention about the protagonists of the conflict (reflection-in-action) during the AS/SLS₃.

(c) In the SS₃ the presence of conflicts between students during the game was identified (AS/SLS₃), unlike in SS₄.

(d) In the SS₃ there was a reflection on the interpersonal relationship between partners and adversaries, emphasizing some of the MCs and/or VCs adjusted during the game; but the misadjusted and perverse MCs and/or VCs linked to the IL of the game were not addressed nor the attitude mode of conflict management during AS/SLS₄. In the SS₄ no sub-action was carried out of those covered by the reflection process during the AS/SLS₄.

3.2. Preliminary Analyses about the Students' Perception

Table 5 presents the mean and standard deviation for each dependent variable at each time point (i.e., pre- and post-intervention) and for each SS. Overall, values of asymmetry and kurtosis supported the use of parametric tests. Regarding the confirmatory factor analysis, fit-indices show that PeerMCSYQ measurement models had an acceptable fit to the data: pre-intervention, χ^2 (df) = 385.891 (149), $p < 0.001$, RMSEA (90% CI) = 0.072 (0.063–0.080), CFI = 0.941, TLI = 0.932; post-intervention, χ^2 (df) = 343.374 (149), $p < 0.001$, RMSEA (90% CI) = 0.066 (0.057–0.076), CFI = 0.959, TLI = 0.953.

3.3. Change in Dependent Variables from Pre- to Post-Intervention about the Students' Perception

In this subsection, we examine whether the effects of the intervention on students' perceptions of task-climate, intra-team competition/ability, and intra-team conflict would be different depending on their SSs. Table 6 presents the results of the repeated-measures ANOVA. As can be observed, there was an interaction effect between the secondary school and the intervention for the students' perceptions of task-climate ($p = 0.020$). This indicates that the intervention had different small effects on the students' perceptions of task-climate

depending on their SS ($\eta^2 = 0.034$). There were no interaction effects for neither intra-team competition/ability ($p = 0.191$) nor intra-team conflict ($p = 0.105$).

Table 4. Actions and sub-actions of the teaching intervention according to the GIAM model.

Actions and Sub-Actions of the Teaching Intervention		Secondary Schools				
		SS ₁	SS ₂	SS ₃	SS ₄	SS _T
AS/SLS 1. Connector of previous knowledge						
Initial recalled dialogue	Reflects on what has happened in previous sessions	✓	✓	×	×	2
	Leads the dialogue into the different alternatives proposed by the students towards a way to face the collaborating conflict (win–win)	✓	✓	×	×	2
AS/SLS 2. Building new knowledge						
Group system relations	Explains learning outcomes in the interpersonal relationships	✓	✓	✓	✓	4
	Clearly explains what an appropriate relationship with other participants should include	✓	✓	×	×	2
	Links the way of relating to others to conflict transformation	✓	✓	×	×	2
	Offers the possibility to ask	✓	✓	✓	✓	4
Traditional Sporting Game	Explains the rules of the game	✓	✓	✓	✓	4
Intra-Team Strategic Pact	Establishes an appropriate time when she/he offers the possibility of agreeing on equipment	✓	✓	✓	✓	4
	Pays attention to the teams who agree and intervenes if necessary	✓	✓	×	×	2
AS/SLS 3. Holistic learning synthesis						
Teacher's intervention for the correct development of the game	Supervises the development of the game and the correct functioning of the teams	✓	✓	✓	✓	4
	Indirectly supports teams/students when necessary	✓	✓	×	×	2
	Intervenes at the request of help or if she/he needs to clarify the rules of the game	✓	✓	✓	✓	4
Teacher's intervention in the presence of conflicts in the game	Identifies the presence of conflicts during the game	✓	✓	✓	×	3
	Gives priority to the initial intervention of students in the presence of conflicts	✓	✓	×	×	2
	Intervenes by modifying the rules of the game	✓	✓	✓	✓	4
	Uses reflection-in-motor action to optimize win–win attitude mode	✓	✓	×	×	2
AS/SLS 4. Reflection on the learning process						
Reflective process	Reflects on the type of interpersonal relationships between partners and opponents during the game	✓	✓	✓	×	3
	Highlights adjusted MCs and/or VCs in interpersonal relationships between allies and opponents	✓	✓	✓	×	3
	Exposes conflicting interpersonal relationships linked to the rules of the game or the attitude mode adopted by the students	✓	✓	×	×	2
	Invites to favor a win–win attitude mode towards conflicting interpersonal relationships in future sessions	✓	✓	×	×	2
Summary (20 items)		20	20	10	7	
%		100%	100%	50%	35%	

Note: SS = Secondary School; AS/SLS = Actions during the session or sessions of a learning sequence; SS_T = adjustment to the item by the four SS.

Table 5. Descriptive of the pre- and post-intervention dependent variables for each SS.

SS	Variables	Pre-Intervention				Post-Intervention			
		M	SD	Skew	Kurt	M	SD	Skew	Kurt
SS ₁ n = 75	Task-climate	4.03	0.90	0.07	1.70	4.63	1.17	−0.38	−0.07
	Intra-team competition/ability	5.25	0.96	−0.34	0.03	4.89	1.14	−0.42	−0.57
	Intra-team conflict	4.49	1.13	−0.47	−0.10	3.74	1.34	0.12	−0.57
SS ₂ n = 81	Task-climate	3.97	1.04	−0.17	−0.18	4.92	1.27	−0.80	0.00
	Intra-team competition/ability	4.94	1.11	−0.42	−0.54	4.50	1.22	−0.33	−0.24
	Intra-team conflict	4.35	1.39	−0.01	−0.67	3.34	1.56	0.60	−0.09
SS ₃ n = 45	Task-climate	5.19	0.91	−0.22	−0.73	5.56	1.08	−0.96	0.69
	Intra-team competition/ability	4.83	1.04	0.10	−0.74	4.83	1.20	−0.38	−0.17
	Intra-team conflict	2.86	1.40	0.75	−0.35	2.44	1.40	1.58	2.80
SS ₄ n = 86	Task-climate	4.42	1.16	−0.20	−0.38	4.88	0.86	−0.49	0.01
	Intra-team competition/ability	5.18	1.09	−1.30	2.43	5.10	0.95	−0.23	−0.27
	Intra-team conflict	4.10	1.43	−0.29	−0.62	3.61	1.31	0.01	−0.64

Note: SS = Secondary School; M = Mean; SD = Standard deviation; Skew = Skewness; Kurt = Kurtosis. All scales were responded using a 7-point Likert scale.

Table 6. ANOVAs on the different variables.

Variables	Time			Secondary School			Time X Secondary School		
	F	p	η^2	F	p	η^2	F	p	η^2
Task-climate	68.54	<0.001	0.195	14.59	<0.001	0.134	3.34	0.020	0.034
Intra-team competition/ability	6.91	0.009	0.024	4.37	0.005	0.044	1.60	0.191	0.017
Intra-team conflict	47.72	<0.001	0.144	17.29	<0.001	0.155	2.06	0.105	0.021

Note: F = result of the F test; p = significance, $p < 0.05$; η^2 Partial = partial eta-squared effect size.

If we consider the results of all the groups in general, we observe that there were significant differences in the effect of the intervention (i.e., GIAM model). Students increased their scores for task-climate ($p < 0.001$, $\eta^2 = 0.195$) and decreased their scores for intra-team competition/ability ($p = 0.009$, $\eta^2 = 0.024$) and intra-team conflict ($p < 0.001$, $\eta^2 = 0.144$) from pre- to post-intervention.

Paired-sample *t*-tests (see Table 7) for each SS revealed significant differences in the pre-post comparison involving the dependent variables. Regarding the students' perceptions of task-climate, all SSs but SS₃ significantly increased their scores from pre- to post-intervention. In addition, no differences were observed in intra-team competition/ability in none of the secondary schools ($p > 0.004$). Finally, concerning intra-team conflict, all SSs but SS₃ significantly decreased their scores from pre- to post-intervention.

Table 7. Mean difference between pre- to post-intervention scores.

SS	Task-Climature			Intra-Team Competition/Ability			Intra-Team Conflict		
	M diff.	t	p	M diff.	t	p	M diff.	t	p
SS ₁	0.60	4.33	<0.001	−0.36	−2.19	0.032	−0.75	−4.16	<0.001
SS ₂	0.95	7.23	<0.001	−0.44	−2.88	0.005	−1.01	−5.57	<0.001
SS ₃	0.37	2.19	0.034	0.00	0.00	1.000	−0.42	−1.62	0.113
SS ₄	0.46	3.63	<0.001	−0.08	0.57	0.572	−0.49	−3.09	0.003

Note: SS = Secondary School; M diff. = Mean difference between pre- and post-intervention scores. Bonferroni adjustment to the alpha level was $p = 0.004$.

4. Discussion

This research aimed to determine the effect of the GIAM model on the relational well-being of third and fourth year ESO students in four schools in Catalonia (Spain). The

correct execution of the GIAM model by PE teachers was the starting hypothesis proposed to demonstrate the improvement of the relational well-being of their students.

The data illustrate that after the pedagogical intervention, significant changes were generated in favor of relational well-being. Student perception scores increased in the task-climate and decreased in the intra-team conflict factor. These results show that the application of the GIAM model contributed to generate a teaching-learning (T-L) context based on the creation of a positive motivational climate [8,11,13,14].

To this end, it should be noted that these results were obtained by an educational experience based on competitive TSGCOP, whose IL is associated with a team duel. That is to say, the games proposed have an internal logic whose system of relationships corresponds to the win-lose model (one team wins and the other loses) [25,42,57]. It is an educational experience in which the participation of the students in this team duel makes possible that the possible conflictive relationships with the others are oriented towards a win-win model of coexistence [30,35,41]. Students need to be able to see all other participants (partners and adversaries) as allies in that collective experience. When they learn to recognize the other players as allies, then the teacher could influence the positive motivational climate of the students. She/he should highlight that the process peaceful relationships are more important than just the result (winning or losing). Intervening on the motivational climate in physical education classes can change the number of potentially conflicting situations [13,19,30].

A great educational challenge for students who should learn to recognize any conflict as an opportunity for democratic coexistence and mutual respect [7,10,29,30].

GIAM Model: A Pedagogical Model towards a Win-Win Style or Attitude Mode

All SSs developed the GIAM model based on two preparatory phases (phase 1 and 2) prescribed by the researchers. After taking part in those phases, the study determined the extent to which teachers followed the actions and sub-actions of phase 3. The results reflect the fact that they are mostly in line with action 2; however, they had difficulties in following the guidelines of the GIAM model in actions 1, 3 and 4.

Furthermore, the results show constant attention of the teachers on the correct functioning of the game or learning sequence, but on the other hand, they present greater difficulties when intervening in the presence of conflicts (action 3).

Let us remember that according to the theoretical framework of reference, the conflict in the game has two parts, one origin (caused by an action of play: VCAS, MMC, PMC, (misadjusted or perverse)) and a reaction (verbal, physical, or mixed aggression) [26,28,31]. Various studies recommend acting on these two phases according to the characteristics of the conflict and its degree of intensity (ICf) [29,30]. The four teachers modify the rules of the game in an appropriate way when the origin is related to the conditions established by themselves. However, only two teachers (SS₃ and SS₄) do not know how to intervene on the protagonists of the conflict to favor the regulation of negative emotions and guide the self-management of the conflict in search of an attitude mode based on the win-win.

First of all, students need to know what elements should include a proper relationship with their colleagues and adversaries. Working on empathy, active listening, autonomy, cooperation, among others, are key elements for positive conflict transformation [9,38–40]. During action 2, two teachers (SS₃ and SS₄) did not facilitate the initial dialogue to raise awareness of these issues and offer resources to their students.

Secondly, to move towards a collaborative attitude, the teaching strategy based on reflection becomes another fundamental tool for placing students as the protagonists of the T-L process [40,49,50,52]. Using a reflective process for-in-on motor action allows students to become aware of how they have related to others [44]. Reflection helps students to identify the behaviors involved, their level of adaptation to peaceful coexistence and the attitude they have used in the face of possible conflicts [44,45,47].

The SS₃ and SS₄ teachers did not offer students the possibility of participating in an initial process of reflection and dialogue, which was always recalled. When they intervened

on the protagonists of the conflict, they did not use reflection based on a constructive and cooperative dialogue. Nor did they re-expose the conflictive behaviors present during the game in a final group reflection process.

The results of the students' perception of the motivational climate reinforce the evidence presented so far. All the SSs in which the experience took place did not behave in the same way. In the SSs where the proposed model was followed (SS₁ and SS₂), a similar T-L context was offered to their students. In these two centers a greater positive motivational climate was generated, oriented towards the task-climate and the presence of the intra-team conflict factor was reduced (ego-orientation); aspects related to the improvement of relational well-being [2,14,18,19,40].

On the other hand, it is interesting to note the uneven effect of the GIAM model upon the motivational climate of students in SSs where the model was not fully followed (SS₃ and SS₄). Depending on the adaptation and correct execution of the actions, sub-actions and didactic strategies corresponding to phase 3 of the GIAM model, the orientation of the motivational climate towards the task-climate can have a greater or lesser effect on the participants. Surprisingly, the SS₄, that did not adapt to the GIAM model, also leads to significant changes in favor of relational well-being. Because of the complexity of this issue, this study considers the need for further research to determine what other elements may be involved in addition to the teacher's intervention. According to Sáez de Ocáriz and Lavega-Burgués [30], the importance of having instruments available to know the students' perception of the experience of the conflict and the phases that constitute it (action and reaction) is reinforced.

As limitations of the study, it should be noted that the GIAM model has only been applied to four SSs during the development of a seven-session learning sequence. As a future perspective, it would be interesting to contemplate the application of the model in a greater number of SSs, as well as to see the effectiveness of the model applied in different long-term learning sequences (e.g., full academic year).

5. Conclusions

This research provides new scientific evidence in the field of PE to take another step forward to improve relational well-being and school coexistence.

Conflict is a phenomenon that is part of the past, present and future of educational institutions and, of course, part of anyone's life. The results show that the GIAM model, as a pedagogical model [55], can be a useful tool at the disposal of teachers for conflict transformation. It has been seen as a valid model for educating relational well-being and responding to one of the great challenges facing teachers in the 21st century, learning to live together in society [1,4,9]. This model offers the teacher or monitor the opportunity to transform the attitude of students towards situations of empathy, cooperation, active listening, and consensual decision-making, which is to say, towards a collaborative attitude in which the protagonists of the conflict can win (win-win attitude mode).

A key aspect of this model is that the teacher is able to identify the conflicts in the game, recognize their parts and their rate of conflict. She/he must then decide whether to intervene on the modification of the rules of the game or on the participants, going through processes based on reflection-for, -in- and on-motor action.

Motor Praxeology, Reflective Learning and Conflictology, are the pillars that support the development of the GIAM model under a vision of a modern, reflective, peaceful, affective, and relational PE. Considering these characteristics, it is a multipurpose model to be used in different contents.

Author Contributions: Conceptualization, A.R.-A., P.L.-B., A.C., and U.S.d.O.; methodology, A.R.-A., P.L.-B., A.C., and U.S.d.O.; validation, A.R.-A., P.L.-B., Q.P., A.C., V.M.-A., and U.S.d.O.; formal analysis, A.R.-A., Q.P., and V.M.-A.; investigation, A.R.-A., Q.P., and V.M.-A.; data curation, A.R.-A. and V.M.-A.; writing—original draft preparation, A.R.-A., P.L.-B., A.C., and U.S.d.O.; writing—review and editing, A.R.-A., P.L.-B., Q.P., A.C., V.M.-A., and U.S.d.O.; visualization, A.R.-A., Q.P., and V.M.-

A.; supervision, A.R.-A., P.L.-B., and U.S.d.O.; project administration, A.R.-A., P.L.-B., and U.S.d.O. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This research was funded by Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC), Universitat de Barcelona (UB), through the 2016 PINEF 00016 project.

Institutional Review Board Statement: The study was conducted according to the guidelines of the Declaration of Helsinki, and approved by the University of Lleida's research ethics committee (UdL) (certificate with reference number 05/2019/CEICEGC).

Informed Consent Statement: Informed consent was obtained from all subjects involved in the study.

Acknowledgments: This work was supported by the Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC), of the Generalitat de Catalunya (Catalonia, Spain). I would also like to thank the directors of the territorial education services in Lleida and Terres de l'Ebre (Catalonia, Spain) as well as the directors and PE teachers of the secondary schools that have participated in the study, for the facilities provided to access the secondary schools and to carry out this research.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest.

Appendix A

Table A1. Description of the competitive TSGCOP used in the study.

Description of Competitive Sociomotor Traditional Sporting Games of Cooperation–Opposition
<p>Marro</p> <p>Team duel, with uniform space and no use of material. Two teams of the same number of players face each other intending to catch as many opponents as possible before the end of the game. At the beginning, a player will leave her/his house (baseline) and say, “Marro!”; if an opponent says, “Marro!” and comes out later, she/he can catch the first player. Whenever a participant enters the playing field, she/he will be vulnerable to all the opponents who will leave the playing field after her/him. At any time, a player can return to her/his home to go out again when she/he feels it is necessary. Any participant who is in prison can return to the field if a member of her/his team touches her/his hand.</p>
<p>Stealing stones</p> <p>Team duel, with uniform space and use of material: cones (stones). Two teams of the same number of players face each other intending to get as many stones as possible before the end of the game. Each team has 20 stones in their field. The teams are structured in two defensive players (only they can catch the opponents when they cross the midfield line and take them to the prison) and the rest, attackers (only they can go to the opposite field and try to steal stones). Any participant who is in prison can return to the field if a member of her/his team touches her/his hand.</p>
<p>Dodgeball</p> <p>Team duel, with uniform space and use of material: ball. Two teams of the same number of players face off with the aim of “killing” (an opponent is hit by the ball and it touches the ground) all players of the opposing team. When a player is hit by the ball, should be directed to the cemetery (the baseline of the opposing team) to throw the ball and try to touch a participant from the opposing team. If she/he succeed, she/he can return to the field with her/his team. If a player who has been thrown the ball can hold it before it touches the ground, she/he is not eliminated.</p>
<p>Pass the treasure</p> <p>Team duel, with stable/uniform space and use of material: small object (treasure). Two teams of the same number of players face each other intending to bring the treasure to the rival team's baseline. The two teams leave from their camp, one of them with an attacking role (they carry the treasure), the others with the advocacy role (they must find the treasure). Only one player of the attacking team carries the treasure in his hand. When a defender touches an attacker, the attacker finds out if he is the bearer of the treasure, but both are out of play.</p>

References

1. UNESCO. Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying. Available online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483> (accessed on 9 December 2020).
2. Moyano, N.; Ayllón, E.; Antoñanzas, J.L.; Cano, J. Children's Social Integration and Low Perception of Negative Relationships as Protectors against Bullying and Cyberbullying. *Front. Psychol.* **2019**, *10*. [CrossRef] [PubMed]
3. Trigueros, R.; Sanchez-Sanchez, E.; Mercader, L.; Aguilar-Parra, J.M.; López-Liria, R.; Morales-Gázquez, M.J.; Fernández-Campoy, J.M.; Rocamora-Perez, P. Relationship between Emotional Intelligence, Social Skills and Peer Harassment. A Study with High School Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2020**, *17*, 4208. [CrossRef] [PubMed]

4. Granero-Gallegos, A.; Gómez-López, M.; Baena-Extremera, A.; Martínez-Molina, M. Interaction Effects of Disruptive Behaviour and Motivation Profiles with Teacher Competence and School Satisfaction in Secondary School Physical Education. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2020**, *17*, 114. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
5. Granero-Gallegos, A.; Baños, R.; Baena-Extremera, A.; Martínez-Molina, M. Analysis of Misbehaviors and Satisfaction with School in Secondary Education According to Student Gender and Teaching Competence. *Front. Psychol.* **2020**, *11*. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
6. Müller, C.M.; Hofmann, V.; Begert, T.; Cillessen, A.H. Peer influence on disruptive classroom behavior depends on teachers' instructional practice. *J. Appl. Dev. Psychol.* **2018**, *56*, 99–108. [[CrossRef](#)]
7. Molina-Luque, F. New Social Conflicts and Their Educational Presence: Sociological Analysis and Reflections for Implementation. *Cult. Educ.* **2005**, *17*, 213–223. [[CrossRef](#)]
8. Álvarez-García, D.; Dobarro, A.; Rodríguez, C.; Núñez, J.C.; Álvarez, L. Consensus on Classroom Rules and Its Relationship with Low Levels of School Violence. *J. Study Educ. Dev.* **2013**, *36*, 199–217. [[CrossRef](#)]
9. Bonilla, P.; Armadans, I.; Anguera, M.T. Conflict Mediation, Emotional Regulation and Coping Strategies in the Educational Field. *Front. Educ.* **2020**, *5*. [[CrossRef](#)]
10. Filella, G.; Ros-Morente, A.; Oriol, X.; March-Llanes, J. The Assertive Resolution of Conflicts in School with a Gamified Emotion Education Program. *Front. Psychol.* **2018**, *9*, 2353. [[CrossRef](#)]
11. Govorova, E.; Benítez, I.; Muñoz, J. Predicting Student Well-Being: Network Analysis Based on PISA 2018. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2020**, *17*, 4014. [[CrossRef](#)]
12. Martín, E.; Fernández, I.; Andrés, S.; Del Barrio, C.; Echeita, G. Intervention to Improve Coexistence at School: Models and Domains. *J. Study Educ. Dev.* **2003**, *26*, 79–95. [[CrossRef](#)]
13. Morgan, K. Reconceptualizing Motivational Climate in Physical Education and Sport Coaching: An Interdisciplinary Perspective. *Quest* **2017**, *69*, 95–112. [[CrossRef](#)]
14. Jaakkola, T.; Yli-Piipari, S.; Barkoukis, V.; Liukkonen, J. Relationships among perceived motivational climate, motivational regulations, enjoyment, and PA participation among Finnish physical education students. *Int. J. Sport Exerc. Psychol.* **2017**, *15*, 273–290. [[CrossRef](#)]
15. Ames, C. Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In *Motivation in Sport and Exercise*; Human Kinetics: Champaign, IL, USA, 1992; pp. 161–176. ISBN 978-0-87322-345-4.
16. Nicholls, J.G. *The Competitive Ethos and Democratic Education*; Harvard University Press: Cambridge, MA, USA, 1989.
17. González-Cutre, D. Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *E-Motion Rev. Educ. Mot. Investig.* **2017**, *1*, 44–62. [[CrossRef](#)]
18. Ramírez-Granizo, I.A.; Sánchez-Zafra, M.; Zurita-Ortega, F.; Puertas-Molero, P.; González-Valero, G.; Ubago-Jiménez, J.L. Multidimensional Self-Concept Depending on Levels of Resilience and the Motivational Climate Directed towards Sport in Schoolchildren. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2020**, *17*, 534. [[CrossRef](#)]
19. Weeldenburg, G.; Borghouts, L.B.; Slingerland, M.; Vos, S. Similar but different: Profiling secondary school students based on their perceived motivational climate and psychological need-based experiences in physical education. *PLoS ONE* **2020**, *15*, e0228859. [[CrossRef](#)]
20. Ryan, R.M.; Deci, E.L. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*; The Guilford Press: New York, NY, USA, 2017.
21. Deci, E.L.; Ryan, R.M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychol. Inq.* **2000**, *11*, 227–268. [[CrossRef](#)]
22. Gråstén, A.; Jaakkola, T.; Liukkonen, J.; Watt, A.; Yli-Piipari, S. Prediction of Enjoyment in School Physical Education. *J. Sports Sci. Med.* **2012**, *11*, 260–269.
23. Moreno, J.A.; Martínez, A. Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuad. Psicol. Deporte* **2006**, *6*, 39–54.
24. Braithwaite, R.E.; Spray, C.M.; Warburton, V. Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychol. Sport Exerc.* **2011**, *12*, 628–638. [[CrossRef](#)]
25. Parlebas, P. *Juegos, Deporte y Sociedades. Léxico de Praxeología Motriz*; Editorial Paidotribo: Barcelona, Spain, 2001.
26. Lagardera Otero, F.; Lavega Burgués, P. *Introducción a la Praxilología Motriz*; Editorial Paidotribo: Barcelona, Spain, 2003; ISBN 978-84-8019-673-4.
27. Bailey, R. Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *J. Sch. Health* **2006**, *76*, 397–401. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
28. Lavega, P.; Planas, A.; Ruiz, P. Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Rev. Int. Med. Cienc. Act. Fis. Deporte* **2014**, *14*, 37–51.
29. Sáez de Ocáriz, U.; Lavega, P. Hacia una transformación de los conflictos motores en Educación Física. *Cult. Cienc. Deporte* **2014**, *9*, 43–55. [[CrossRef](#)]
30. Sáez de Ocáriz, U.; Lavega-Burgués, P. Development and Validation of Two Questionnaires to Study the Perception of Conflict in Physical Education. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2020**, *17*, 6241. [[CrossRef](#)]
31. Sáez de Ocáriz, U.; Lavega, P. Transforming Conflicts in Primary School Physical Education through Games: Application of the Conflictivity Index. *Cult. Educ.* **2013**, *25*, 549–560. [[CrossRef](#)]

32. Blake, R.R.; Mouton, J.S. *The Managerial Grid*; Gulf: Houston, TX, USA, 1964.
33. Wilmot, W.W.; Hocker, J.L. *Interpersonal Conflict*, 8th ed.; McGraw-Hill Companies, Inc.: New York, NY, USA, 2010.
34. Thomas, K.W. Toward Multi-Dimensional Values in Teaching: The Example of Conflict Behaviors. *Acad. Manag. Rev.* **1976**, *2*, 484–490. [[CrossRef](#)]
35. Thomas, K.W.; Thomas, G.F.; Schaubhut, N. Conflict styles of men and women at six organization levels. *Int. J. Confl. Manag.* **2008**, *19*, 148–166. [[CrossRef](#)]
36. Turnuklu, A.; Kaçmaz, T.; Gurler, S.; Türker, F.; Kalender, A.; Zengin, F.; Sevkin, B. The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school students' conflict resolution strategies. *J. Peace Educ.* **2010**, *7*, 33–45. [[CrossRef](#)]
37. Johnson, D.W.; Johnson, R.; Dudley, B.; Acikgoz, K. Effects of Conflict Resolution Training on Elementary School Students. *J. Soc. Psychol.* **1994**, *134*, 803–817. [[CrossRef](#)]
38. Lederach, J.P. *The Moral Imagination: The Art and Soul of Building Peace*; Oxford University Press: Oxford, UK, 2005.
39. Mahvar, T.; Ashghali Farahani, M.; Aryankhesal, A. Conflict Management Strategies in Coping with Students' Disruptive Behaviors in the Classroom: Systematized Review. *J. Adv. Med. Educ. Prof.* **2018**, *6*, 102–114.
40. Pueyo, Á.P. El Estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años (The attitudinal style in Physical Education: Evolution in the past 20 years). *Retos* **2016**, 207–215. [[CrossRef](#)]
41. Pérez-Pueyo, Á.; Hortigüela-Alcalá, D.; Hernando-Garijo, A.; Granero-Gallegos, A. The Attitudinal Style as a Pedagogical Model in Physical Education: Analysis of Its Effects on Initial Teacher Training. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2020**, *17*, 2816. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
42. Lavega-Burgués, P.; Lagardera, F.; Prat-Ambrós, Q.; Muñoz-Arroyave, V.; Costes, A. Emotional map of psychomotor games without competition. *Curr. Psychol.* **2018**, 1–10. [[CrossRef](#)]
43. Sáez De Ocariz, U.; I Burgués, P.L.; March, J. El profesorado ante los conflictos en la educación física. El caso de los juegos de oposición en Primaria. *Rev. Electron. Interuniv. Form. Profr.* **2013**, *16*, 163–176. [[CrossRef](#)]
44. Lavega-Burgués, P.; Prat, Q.; Sáez de Ocariz, U.; Serna, J.; Muñoz-Arroyave, V. Reflection-on-action learning through traditional games. The case of la pelota sentada (sitting ball)/Aprendizaje basado en la reflexión sobre la acción a través de los juegos tradicionales. El caso de la pelota sentada. *Cult. Educ.* **2018**, *30*, 142–176. [[CrossRef](#)]
45. Colomer, J.; Serra, T.; Cañabate, D.; Bubnys, R. Reflective Learning in Higher Education: Active Methodologies for Transformative Practices. *Sustainability* **2020**, *12*, 3827. [[CrossRef](#)]
46. Davidson, J.; Wood, C. A Conflict Resolution Model. *Theory Pract.* **2004**, *43*, 6–13. [[CrossRef](#)]
47. Gómez, I.; Prat, M. Towards a Critical Physical Education That Transforms Social Practices: From Practice to Reflection and Vice Versa. *Cult. Educ.* **2009**, *21*, 9–17. [[CrossRef](#)]
48. Rogers, R.R. Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. *Innov. High. Educ.* **2001**, *26*, 37–57. [[CrossRef](#)]
49. Cowan, J.; Peacock, S. Integrating reflective activities in eportfolios to support the development of abilities in self-managed experiential learning. *Reflective Pract.* **2017**, *18*, 655–672. [[CrossRef](#)]
50. Johnston, S.; Fells, R. Reflection-in-action as a collective process: Findings from a study in teaching students of negotiation. *Reflective Pract.* **2017**, *18*, 67–80. [[CrossRef](#)]
51. Schön, D.A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*; Routledge: Abingdon-on-Thames, UK, 2017.
52. Tsangaridou, N. Classroom Teachers' Reflections on Teaching Physical Education. *J. Teach. Phys. Educ.* **2005**, *24*, 24–50. [[CrossRef](#)]
53. Zhu, X. Student teachers' reflection during practicum: Plenty on action, few in action. *Reflective Pract.* **2011**, *12*, 763–775. [[CrossRef](#)]
54. Hortigüela-Alcalá, D.; Hernando-Garijo, A.; Pérez-Pueyo, Á.; Fernandez-Rio, J. Cooperative Learning and Students' Motivation, Social Interactions and Attitudes: Perspectives from Two Different Educational Stages. *Sustainability* **2019**, *11*, 7005. [[CrossRef](#)]
55. Kirk, D. Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educ. Philos. Theory* **2013**, *45*, 973–986. [[CrossRef](#)]
56. Comas, S.F.; Bujosa, M.C.; Sánchez, D.B.; Martínez, N.M. Competències bàsiques i educació física: Estudis i investigacions. *Apunts Educ. Física Esports* **2016**, 34–43. [[CrossRef](#)]
57. Lavega-Burgués, P. Educar conductas motrices. Reto necesario para una educación física moderna. *Acciónmotriz* **2018**, *20*, 73–88.
58. Parlebas, P. The Universals of Games and Sports. *Front. Psychol.* **2020**, *11*, 593877. [[CrossRef](#)]
59. Lavega-Burgués, P.; Navarro-Adelantado, V. Trazas del deporte en los juegos de brueghel (S.XVI) y rodrigo caro (S.XVII). *Rev. Int. Med. Cienc. Act. Física Deporte* **2019**, *19*, 119–136. [[CrossRef](#)]
60. Lavega-Burgués, P.; Luchoro-Parrilla, R.A.; Serna, J.; Salas-Santandreu, C.; Aires-Araujo, P.; Rodríguez-Arregi, R.; Muñoz-Arroyave, V.; Ensenyat, A.; Damian-Silva, S.; Machado, L.; et al. Enhancing Multimodal Learning through Traditional Sporting Games: Marro360°. *Front. Psychol.* **2020**, *11*, 1384. [[CrossRef](#)]
61. Pic, M.; Lavega-Burgués, P.; March-Llanes, J. Motor behaviour through traditional games. *Educ. Stud.* **2019**, *45*, 742–755. [[CrossRef](#)]
62. Duran, C.; Lavega-Burgués, P.; Salas, C.; Tamarit, M.; Invernó, J. Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. (Emotional Physical Education in adolescents. Identifying predictors of emotional experience). *Cult. Cienc. Deporte* **2015**, *10*, 5–18. [[CrossRef](#)]
63. Lavega-Burgués, P.; Alonso, J.I.; Etxebeste, J.; Lagardera, F.; March, J. Relationship between Traditional Games and the Intensity of Emotions Experienced by Participants. *Res. Q. Exerc. Sport* **2014**, *85*, 457–467. [[CrossRef](#)]
64. Hernández-Pizarro, L.; Caballero, M.Á. *Aprendiendo a Enseñar: Una Propuesta de Intervención Didáctica para una Enseñanza de Calidad*; Editorial CCS: Madrid, Spain, 2009.

65. Redelius, K.; Quennerstedt, M.; Öhman, M. Communicating aims and learning goals in physical education: Part of a subject for learning? *Sport Educ. Soc.* **2015**, *20*, 641–655. [[CrossRef](#)]
66. Prat, Q.; Camerino, O.; Castañer, M.; Andueza, J.; Puigarnau, S. El model pedagògic de responsabilitat personal i social com a motor d'innovació en educació física. *Apunts Educ. Física Esports* **2019**, *2*, 83–99. [[CrossRef](#)]
67. Perrenoud, P. *Cuando La Escuela Pretende Preparar Para La Vida. ¿Desarrollar Competencias o Enseñar Otros Saberes?* Graó: Barcelona, Spain, 2012.
68. Galtung, J. *Paz por Medios Pacíficos: Paz y Conflicto, Desarrollo y Civilización*; Bakeaz: Bilbao, Spain, 2003.
69. Vinyamata, E. *Aprender del Conflicto: Conflictología y Educación*, 1th ed.; Graó: Barcelona, Spain, 2003; Volume 182.
70. Capllonch, M.; Figueras, S.; Castro, M. Conflict Resolution Strategies in Physical Education. *Apunts Educ. Física Esports* **2018**, *3*, 50–67.
71. Johnson, D.W.; Johnson, R.T. Implementing the “Teaching Students to Be Peacemakers Program”. *Theory Pract.* **2004**, *43*, 68–79. [[CrossRef](#)]
72. Stevahn, L. Integrating Conflict Resolution Training into the Curriculum. *Theory Pract.* **2004**, *43*, 50–58. [[CrossRef](#)]
73. Caballero, M.J. Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Rev. Paz Confl.* **2010**, *3*, 154–170. [[CrossRef](#)]
74. Beni, S.; Fletcher, T.; Chróinín, D.N. Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest* **2017**, *69*, 291–312. [[CrossRef](#)]
75. Chróinín, D.N.; Fletcher, T.; O'Sullivan, M. Pedagogical principles of learning to teach meaningful physical education. *Phys. Educ. Sport Pedagog.* **2018**, *23*, 117–133. [[CrossRef](#)]
76. Jung, J. The focus, role, and meaning of experienced teachers' reflection in physical education. *Phys. Educ. Sport Pedagog.* **2012**, *17*, 157–175. [[CrossRef](#)]
77. Standal, Ø.F.; Moe, V.F. Reflective Practice in Physical Education and Physical Education Teacher Education: A Review of the Literature since 1995. *Quest* **2013**, *65*, 220–240. [[CrossRef](#)]
78. Ato, M.; López-García, J.J.; Benavente, A. Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *An. Psicol.* **2013**, *29*, 1038–1059. [[CrossRef](#)]
79. Anguera, M.T.; Camerino, O.; Castañer, M.; Sánchez-Algarra, P. Mixed methods in the investigation of the physical activity and sport. *Rev. Psicol. Deporte* **2014**, *23*, 123–130.
80. Camerino, O.; Castañer, M.; Anguera, M.T. *Mixed Methods Research in the Movement Sciences: Case Studies in Sport, Physical Education and Dance*; Routledge: London, UK, 2012.
81. Creswell, J.W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 4th ed.; Sage: London, UK, 2014.
82. González-Monteagudo, J. El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuest. Pedagog. Rev. Cienc. Educ.* **2001**, *15*, 227–246.
83. Riba, C. *La Metodología Qualitativa en l'estudi del Comportament*; UOC: Barcelona, Spain, 2007.
84. Moreno, J.A.; Conte, L.; Martínez, C.; Alonso, N.; González-Cutre, D.; Cervelló, E. Propiedades psicométricas del Peer Motivational Climate in Youth Spor Questionnaire (PeerMCYSQ) con una muestra de deportistas españoles. *Rev. Psicol. Deporte* **2011**, *20*, 101–118.
85. Ntoumanis, N.; Vazou, S. Peer Motivational Climate in Youth Sport: Measurement Development and Validation. *J. Sport Exerc. Psychol.* **2005**, *27*, 432–455. [[CrossRef](#)]
86. Arana, J.; Lapresa, D.; Anguera, M.T.; Garzón, B. Ad hoc procedure for optimising agreement between observational records. *Ann. Psychol.* **2016**, *32*, 589–595. [[CrossRef](#)]
87. Anguera, M.T. Observational Methods (General). *Encycl. Psychol. Assess.* **2003**, *2*, 632–637.
88. Bernal-García, M.I.; Jiménez, D.R.S.; Gutiérrez, N.P.; Mesa, M.P.Q. Validez de contenido por juicio de expertos de un instrumento para medir percepciones físico-emocionales en la práctica de disección anatómica. *Educ. Méd.* **2020**, *21*, 349–356. [[CrossRef](#)]
89. Fleiss, J.L.; Cohen, J. The Equivalence of Weighted Kappa and the Intraclass Correlation Coefficient as Measures of Reliability. *Educ. Psychol. Meas.* **1973**, *33*, 613–619. [[CrossRef](#)]
90. Muthen, L.K.; Muthen, B. *Mplus Version 8 User's Guide*; Muthen & Muthen: Los Angeles, CA, USA, 2017.
91. Bentler, P.M. Comparative fit indexes in structural models. *Psychol. Bull.* **1990**, *107*, 238–246. [[CrossRef](#)]
92. Tucker, L.R.; Lewis, C. A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika* **1973**, *38*, 1–10. [[CrossRef](#)]
93. Steiger, J.H.; Lind, J.C. Statistically-Based Tests for the Number of Common Factors. In Proceedings of the Annual Spring Meeting of the Psychometric Society, Iowa City, IA, USA, 27–29 May 1980.
94. Hu, L.T.; Bentler, P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Struct. Equ. Model. Multidiscip. J.* **1999**, *6*, 1–55. [[CrossRef](#)]
95. Marsh, H.W.; Hau, K.-T.; Wen, Z. In Search of Golden Rules: Comment on Hypothesis-Testing Approaches to Setting Cutoff Values for Fit Indexes and Dangers in Overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) Findings. *Struct. Equ. Model. Multidiscip. J.* **2004**, *11*, 320–341. [[CrossRef](#)]
96. Wallhead, T.L.; Ntoumanis, N. Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. *J. Teach. Phys. Educ.* **2004**, *23*, 4–18. [[CrossRef](#)]

Anexo IV

Artículo 3

Versión publicada.

From conflict to socio-emotional well-being. Application of
the GIAM model through traditional sporting games.



Article

From Conflict to Socio-Emotional Well-Being. Application of the GIAM Model through Traditional Sporting Games

Aaron Rillo-Albert ^{1,*} , Unai Sáez de Ocáriz ¹ , Antoni Costes ² and Pere Lavega-Burgués ²

¹ Motor Action Research Group (GIAM), INDEST, Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC), Universitat de Barcelona (UB), E-08038 Barcelona, Spain; usaez@gencat.cat

² Motor Action Research Group (GIAM), INDEST, Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC), Universitat de Lleida (UdL), E-25192 Lleida, Spain; tcostes@inefc.udl.cat (A.C.); plavega@inefc.es (P.L.-B.)

* Correspondence: arilloalbert@gmail.com

Abstract: The education of pleasant interpersonal relationships is one of the great challenges of modern physical education. Learning to live together sustainably is also learning to transform conflicts and the negative emotions elicited by them. The aim of this study was to determine the effect of the GIAM pedagogical model (of the Motor Action Research Group) through cooperation-opposition traditional sporting games with competition in the presence of motor conflicts (conflict transformation; relational well-being) and on emotional regulation (management of negative emotions; emotional well-being). Empirical research was carried out using an associative strategy (explanatory study) involving 222 secondary school students ($M_{age} = 14.86$; $SD = 0.65$). A seven-session pedagogical intervention was carried out based on a championship using the Marro (Prisoner's Bar) game. The students answered two validated questionnaires of socio-emotional well-being, the Games and Emotions Scale (GES-II) and the Motor Conflict Questionnaire (MCQ), at three phases during the experience (beginning, middle, and end). The findings showed that, through the GIAM model, motor conflicts and the intensity of negative emotions were reduced. It was found that conflicts and negative emotions are part of the same phenomenon and that through an appropriate pedagogical program it is possible to turn them into experiences of socio-emotional well-being.

Keywords: motor praxeology; motor conflict; positive emotions; motor conduct; internal logic; conflict index; adolescents; school coexistence; relational well-being; emotional well-being



Citation: Rillo-Albert, A.; Sáez de Ocáriz, U.; Costes, A.; Lavega-Burgués, P. From Conflict to Socio-Emotional Well-Being. Application of the GIAM Model through Traditional Sporting Games. *Sustainability* **2021**, *13*, 7263. <https://doi.org/10.3390/su13137263>

Academic Editors: Antonio Jesús Rodríguez-Hidalgo and Daniel Falla Fernández

Received: 15 June 2021

Accepted: 25 June 2021

Published: 29 June 2021

Publisher's Note: MDPI stays neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.



Copyright: © 2021 by the authors. Licensee MDPI, Basel, Switzerland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Introduction

Every person is, by nature, a social being who, from the moment of birth, experiences a great diversity of interpersonal relationships. In everyday life, people exchange relationships, meanings, and emotions so that a process of emotional and relational literacy takes place [1]. Such relationships can bring about relational well-being and positive emotions, but they can also be accompanied by interpersonal tensions that often lead to conflict and negative emotional states [2–4].

Various UNESCO international reports (e.g., [5–7]) reaffirm the importance of schools in promoting peace education. In fact, in Spain, following the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training set up by the European Commission [8], there has been work to respond to the objectives of promoting equity, social cohesion, and active citizenship. To this end, the Strategic Plan for Coexistence in Schools [9] was designed with the aim of promoting quality education which, among its main objectives, highlights the prevention of violence, inclusive education, and equal opportunities, as well as conflict prevention and transformation.

Precisely, the United Nations 2030 agenda [10] establishes three priority goals related to this study, Global Goals or Sustainable Development Goals (SDGs), “Good health and well-being” (SDG3), “Quality education” (SDG4), and “Peace, justice and strong institutions” (SDG16).

Learning to live together, to respect others, and to know how to act in a democratic way are some of the key skills that all teachers should promote among their students [11] for people to grow up in a just, peaceful, and inclusive society [12–14]. Education for Sustainable Development in its social dimension [15] must favour democratic coexistence through reflection, dialogue, respect, critical thinking, and peaceful interpersonal relations of all members of the educational community [16].

Physical education (PE), through procedural learning, is an ideal scenario for fostering experiences that favour states of socio-emotional well-being [17–23]. Intervening in the early stages of adolescents' maturation process will allow the teacher to guide students in their integral development and in the construction of their own identity [24–26]. Beforehand, teachers must be provided with the necessary training and tools to promote the sustainable social development of their pupils towards peaceful coexistence [27,28].

Among the possible pedagogical resources that can be used by the PE teacher, the traditional sports game (TSG) is a first-rate educational tool, as has been shown in other studies, that has an impact on socioemotional well-being [29]. For this reason, the TSG played a central role in this study.

In this educational process, social competence [30] and emotional competence [31] will play a key role in the management of socio-emotional skills for the improvement of interpersonal relationships [32,33]. A positive learning climate must also be promoted, working towards school coexistence through the optimisation of socio-emotional well-being [34–38].

In this respect, a modernised vision of educational methodologies should be considered in order to address social skills work in the context of quality PE with the aim of improving group cohesion and interpersonal relationships among pupils. Various investigations (e.g., [39,40]) provide scientific evidence on the positive effect of pedagogical models that give prominence to the role of the learner in the improvement of socio-emotional skills. Conflict should be seen as a common feature in social settings where people interact. Conflicts can arise when two or more people have unequal relational interests, which students should learn to manage peacefully [41,42].

The presence of tense interpersonal relationships, materialised in conflicts, puts all the educational agents involved in these situations to the test [3,43–45]. The challenge is to transform students' interpersonal relationships by working on social skills and managing negative emotions [2,46–48]. Therefore, coexistence has become one of the fundamental axes of education and one of the great challenges for PE teachers in the 21st century [49,50]. Within this framework of action, 'learning to live together' should be an essential pillar of any education system [51].

1.1. Physical Education and Socio-Emotional Well-Being

In the context of PE, the GIAM pedagogical model (of the Motor Action Research Group) offers intervention guidelines for teachers to provide education on conflictive interpersonal relationships aimed at improving socio-emotional well-being [52]. Its characteristics, based on the theory of motor action [53], conflictology [42,54], and reflection on action [55,56], provide teachers and students with the necessary resources to guide their interventions towards states of well-being and mutual respect among equals [12,57].

In this learning process, the GIAM model proposes to intervene according to a three-phase procedure: (a) phase 1: pedagogical effects; (b) phase 2: selection of activities; and (c) phase 3: actions during the learning session or sequence. On this occasion, we proposed a new schematic and complementary vision of the GIAM model with a more direct transfer to conflict transformation (Figure 1).

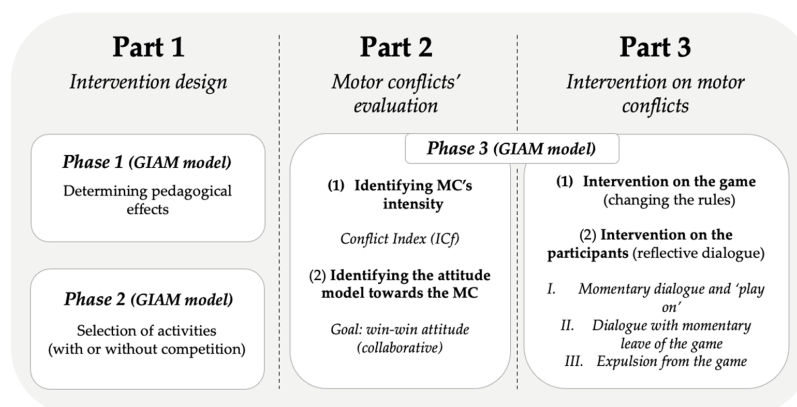


Figure 1. Adaptation of the GIAM model's framework directed towards conflict transformation [52].

1.1.1. Part 1: Intervention Design

The procedure starts with the identification of the pedagogical effects (intended or expected) to be achieved (learning outcomes) and the choice of activities with an appropriate internal logic to put learners in a suitable relational context.

In this line of work, TSGs are a resource available to teachers to test their students [58]. Previous research has provided empirical evidence on the contribution of TSGs accompanied by appropriate teaching strategies towards improving relational well-being (conflict transformation) [59,60] and emotional well-being [29,61–64]. Their rules, often original, accompanied by local cultural traits, generate a great diversity of motor experiences. Indeed, each TSG has an organisational pattern or internal logic (IL) that guides the players to relate in a unique way to each other, to the field, to time, and to the material [65].

TSGs can be classified into different classes of relational experiences depending on the type of motor interaction that activates their IL. The theory of motor action identifies four domains of motor action [53,66]: psychomotor TSG (player intervenes without motor interaction with others), cooperation TSG (two or more people helping each other to achieve a common goal), opposition TSG (one player opposes one or more opponents), and cooperation-opposition (where one intervenes with partners and opponents). In each of these domains, competition TSG can be originated (presence of a final score identifying winners and losers) or without competition or a final score [67].

Cooperation-opposition traditional sporting games with competition (TSGCOPC) are the most complex when it comes to testing the interpersonal relationships related to student well-being [68,69].

1.1.2. Part 2: Evaluation of Motor Conflicts

When playing any TSG, participants try to adapt to the IL of that TSG by performing singular motor actions carrying meaning, i.e., motor conducts [53]. Motor conducts are a testimony of the integral and multidimensional response of the person from an organic, cognitive, relational, and emotional point of view [66,70,71].

From a relational and emotional standpoint, any game action (passing a ball, catching an opponent, saving a teammate, etc.) has a motor orientation, but also a relational meaning which, in turn will be associated with an emotional meaning. In PE classes, when several pupils are involved in a motor conflict, they are showing interactive tension in their motor conduct. Generally, it is because one of the two (or both) parties involved in the motor conflict has caused an inappropriate adaptation to the IL of the game, i.e., has engaged in conflictive (misadjusted or perverse) motor conducts [72–74].

The motor conflict (MC) is presented as an interactive process between two or more players who are involved in two parts: (a) 'action', the part that determines the origin of

the MC, which may originate from misadjusted motor conduct (when it departs from the requirements of the IL of the game), a perverse motor conduct (response not allowed by the rules of the game), or a misadjusted verbal covenant conduct among teammates of the same team (not respecting the initial agreement between teammates). Subsequently, (b) 'reaction', a response to the conflicting motor conduct manifested by verbal, physical, or mixed aggression. In order to know the level of intensity of a conflict, the conflict index (ICf) resulting from the sum of the two parts of the MC can be used. Thus, the conflicts can be classified as low, medium, or high ICf [75].

When two or more people are involved in a MC, the interpersonal tension causes negative emotions that have generally not been properly managed [46,60,76].

In this context, a fundamental knowledge of PE will enable the education of emotional competence [31,77] to offer an emotional education that allows students to become aware of their own emotions [32,78,79]. The challenge is to learn to adequately transform negative emotions (e.g., anger, sadness, rejection, or fear) into well-being-generating emotions (e.g., joy, love, or happiness) [63,80,81]. This study was based on the classification of the basic emotions by Bisquerra [82] and Lazarus [83] in positive and negative emotions [84,85].

In addition, it is necessary to identify what attitude the two parties have adopted in dealing with the conflict, e.g., competitive (win-lose), avoidant (lose-lose), or submissive (lose-win) attitudes [86,87]. The pedagogical intervention will attempt to teach students to learn to transform the adopted attitudinal style towards the model of collaboration between equals (win-win) characterised by dialogue, respect towards peers and/or opponents together with compliance with the rules of the game [2,88,89].

The approach of the win-win attitude model is consistent with the Personal and Social Responsibility Model [90], characterised by dialogue, effort, respect, and help towards peers and/or opponents together with compliance with the rules of the game. Encouraging pupil autonomy implies that they will become aware of their own actions, sometimes manifested in conflicts, in order to reduce dependence on teachers and increase dialogical and peaceful conduct among the school community [91].

1.1.3. Part 3: Intervention on Motor Conflicts

During the intervention, when interpersonal conflicts are observed, the teacher may act by modifying the rules of the game (to change the type of problems caused by the IL of the game) or by intervening on the actors of the conflict themselves [74]. The aim is to encourage reflective dialogue between the participants in the conflicts at the moment when a MC emerges (reflection-in-action) or at the end of the session (reflection-on-action) [43,55,92].

In order to transform MC, the teacher can use different strategies [52]:

- (a) to enter into a momentary dialogue with the participants in the conflict without leaving the field of play. An attempt shall be made to reach a mutual agreement between the parties involved and, therefore, to continue playing without disrupting the proper functioning of the activity (reflection-in-action);
- (b) to separate the MC participants from the field of play to initiate a dialogue between them. If the parties involved are able to reach a mutual agreement, they may return to play (reflection-in-action);
- (c) to expel the parties involved in the conflict from the game, but not from the session. They are invited to leave the game and to reflect on their conduct and attitude. Subsequently, they are made to participate in the final reflection of the session in order to find a solution to the conflict (reflection-on-action).

The process of positive transformation of socio-emotional well-being involves pupils learning to manage conflictive interpersonal relationships and to control their negative emotions. In addition, they should recognise the attitudinal model used in order to orient it towards a win-win model.

Based on the theoretical reference framework, two objectives were formulated:

- (a) To determine the effect of the GIAM model in the presence of motor conflicts between peers and between opponents when using cooperation-opposition traditional games with competition.
- (b) To determine the effect of the GIAM model on emotional intensity when using cooperation-opposition traditional games with competition.

It was hypothesised that the application of TSGCOPC following the GIAM pedagogical model will decrease the number of motor conflicts while triggering intense positive emotions among participants.

2. Method

2.1. Design

The study corresponded to an empirical investigation using an associative strategy with the purpose of exploring the relationship between variables through an explanatory study [93]. It sought to reveal the effects of an intervention program based on the GIAM model (represented by the application of the Marro at different times) on the type of motor conflicts and the intensity of the emotional states that accompanied them.

2.2. Participants

A total sample of 222 students ($M_{age} = 14.86$; $SD = 0.65$; age range = 14–16), including 113 girls (50.9%) and 109 boys (49.1%), from the 3rd and 4th year of obligatory secondary school (ESO in Spain) participated in this study. The Department of Education of the Generalitat de Catalunya (Spain) was asked to provide suitable secondary schools (SS) to conduct the study. Thus, the directors of the territorial services of Lleida and Terres de l'Ebre (province of Tarragona, Catalunya, Spain) selected four SS with a medium socio-economic level, ensuring the diversity of their student body.

This project was designed following the guidelines of the Declaration of Helsinki and accepted by the Clinical Research Ethics Committee of the Sports Administration of Catalonia (code: 05/2019/CEICEGC).

2.3. Instruments

Two instruments were used for data collection:

The Games and Emotions Scale (GES-II) questionnaire was used [84] as a valid and appropriate tool to analyse the valence and emotional intensity in different families of games in the context of PE. Simplicity, clarity of content and structure, as well as its use in other similar studies [32,94] were key to the choice of such a questionnaire to secondary school students. This instrument is composed of five items that assess basic emotions: one positive emotion (joy) and four negative emotions (anger, sadness, fear, and rejection). Participants reported the emotional intensity of each emotion using a Likert scale from 1 to 7 points (1: I have not felt this emotion and 7: I have felt this emotion very intensely).

To analyse the relational dimension, a specific questionnaire was based on the theoretical framework of reference (motor praxeology and conflictology): Motor Conflict Questionnaire (MCQ). Over the last few decades, researchers from the Motor Action Research Group (GIAM) have presented numerous evidence-based contributions on the optimisation of motor conduct through conflict transformation in PE [48,68,74]. These contributions, always analysed from the teachers' perspective (agents external to the MC), do not consider the perception of participants (protagonists of the phenomenon).

Therefore, given the need to understand and analyse the perception of the internal agents of the MC, a questionnaire was designed based on the aforementioned theoretical foundations [95]. Specifically, a two-step procedure was followed to develop the items [96]: (a) Identification of the domain and item generation, and (b) Content validity, which in turn consisted of evaluation by experts and evaluation by the target population.

In the first step, we designed an ad hoc tool that gathered information on the dimensions and variables that constituted the MC process (i.e., origin, reaction, attitude, and intervention). An initial pool of items was then designed (Table 1). According to

the literature, such items targeted four distinctive features of motor conflicts: presence or absence of the MC, intensity of the MC, attitude towards the MC, and intervention to transform the MC. The methodological guidelines by [97] were followed to develop the items.

Table 1. Ad hoc instrument on questions concerning the MC process [52].

Dimensions	Variables	Indicators
Presence or absence of MC	1. Presence or absence of MC among peers.	Have you been involved in a conflict with your teammates? (Choose a single option). (a) Yes. (b) No.
	2. Presence or absence of MC between opponents.	Have you been involved in any conflicts with opponents? (Choose a single option). (a) Yes. (b) No.
Origin of the MC (Action)	What caused the conflict? (Choose a single option).	
	Misadjusted verbal covenant conduct.	(a) Not respecting the strategies agreed with your own team during the game.
	Misadjusted motor conduct.	(b) Carrying out an ineffective (unsuccessful) action: not being able to save captured peers; unintentionally leaving the boundaries of the field; ineffectively passing the ball to a teammate; never leave 'home'; etc.
MC Response (Reaction)	Perverse motor conduct.	(c) Cheating (not following the rules of the game): voluntarily leave the confines of the field; leaving prison without being 'saved' by a teammate; hurting (pushing, shoving, tripping, etc.) a peer; etc.
	What has been the response or the consequence of the conflict? (Choose a single option).	
	Verbal aggression.	(a) Verbal aggression: shouting, name-calling, talking down.
Attitude in the MC	Physical aggression.	(b) Physical aggression: pushing, shoving, tripping, hitting a partner.
	Mixed aggression.	(c) Mixed aggression: verbal aggression and physical aggression (insulting and hitting a partner).
	What has been the attitude of the participants in the conflict? (Choose a single option).	
	Competition (win-lose).	(a) One of the two (the partner with whom I have been in conflict or I) has shown very aggressive conduct (wanting to win at all costs), one of the two has therefore tried to proclaim himself the winner of the dispute without taking into account the opinion of the other.
Intervention aimed at the transformation of the MC	Collaboration (win-win).	(b) Both the partner with whom I have been in conflict and I have agreed between us to keep the solutions that were most favourable to us at the time, so that both of us have won.
	Submission (lose-win).	(c) One of us (the person with whom I had the conflict or I) did not want to talk in order not to get angry with the other one, therefore, the person has accepted defeat and is satisfied with the situation.
	Evasion (lose-lose).	(d) Neither the partner with whom I had the conflict nor I wanted to argue, therefore, we have both accepted defeat in order to get out of this situation as quickly as possible without any problems.
Intervention aimed at the transformation of the MC	Who has intervened to resolve the conflict? If the teacher intervened, what solution did he/she adopt? (Choose a single option).	
	Student	(a) Student body (protagonists of the conflict).
	Momentary dialogue and "play on"	(b) Teacher—Solution 1: talk momentarily with the participants of the conflict on the pitch and continue playing the game.
	Teacher	(c) Teacher—Solution 2: momentarily remove the participants of the conflict from the game for dialogue. If a mutual agreement is reached to resolve the conflict, the game is resumed.
	Expulsion from the game.	(d) Teacher—Solution 3: expulsion of the student from the game.

Note. MC = motor conflict. The dimension 'presence or absence of MC' divides the instrument into two orientations according to its relational dimension: (a) MC between partners and/or (b) MC between opponents. When there is a MC between peers, the MC may be caused by misadjusted verbal covenant conduct or misadjusted or perverse motor conduct. On the other hand, a MC between opponents can only originate from a misadjusted or perverse motor conduct. In the case of absence of MC, no question is answered.

In the second step, in order to obtain evidence supporting the content validity of the questionnaire, a judge validation (expert panel) was carried out [98,99]. This process involved eight expert researchers from the field of social sciences specialised in conflict transformation in PE (primary and secondary education). First, all of them individually analysed the content of the questionnaire and the items. To ensure the relevance of the items, each expert used a Likert scale of 1 to 5 points (1: do not agree at all and 5: strongly agree, with the relevance) to provide feedback on the representativeness and relevance of the items. In addition, they were requested to provide alternative wording for those items lacking clarity. After the first analysis, all their contributions were considered, and modifications were made accordingly. Specifically, experts suggested modifications in all the items (stem or response options) but stated that no items had to be deleted. After a one-month period, the experts assessed the new version of the questionnaire [100]. The Intraclass Correlation Coefficient (ICC; e.g., [101]) was used to measure the strength of inter-rater agreement on the representativeness and relevance of the items. According to Koo and Li [102], experts' agreement was moderate on item representativeness (ICC = 0.52) and good on item relevance (ICC = 0.90). In addition, experts did not suggest further modifications of the items. Therefore, the questionnaire was ready to advance to the next step.

Finally, five focus groups were conducted to obtain evidence of validity related to the response process. Twenty-seven first year ESO students participated in the focus groups (14 boys, 51.9% and 13 girls, 48.1%; range = 11–12 years-old; $M_{age} = 11.70$, $SD = 0.47$). Meetings with the different groups were held consecutively within school hours and contact between participants was controlled to avoid bias. The questionnaire was presented to the students and they were invited to read the items and to reflect on item content and clarity. To complement the process, they were asked a series of questions, such as: Have you understood the instructions to answer the questionnaire; have you understood the content of the items; did the examples help you clarify the item; do you think it is necessary to expand the examples for a better understanding of each answer? In parallel to this process, the researchers answered questions and recorded participants' contributions. Following the suggestions of the target population, two items were modified, and the final version of the questionnaire was then ready to be administered (Table 1).

The analysis of the parts of the MC (action and reaction) allows the researcher to determine the intensity of the said conflict using the conflict index (ICf) as a key tool towards the diagnosis and transformation of this phenomenon [75]. This tool is composed of three conflicting conducts of origin (misadjusted verbal covenant conduct = 1; misadjusted motor conduct = 2; perverse motor conduct = 3) and three conflicting responses (verbal aggression = 1; physical aggression = 2 and mixed aggression = 3) taking into account their respective scores. The sum of the source intensity and the reaction intensity allows the MC intensity to be determined. Taking into account that scores in the presence of a MC can range from two to six points, the following levels of intensity were determined: ICf Low = 2–3 points; ICf Medium = 4 points and ICf High = 5–6 points.

2.4. Procedure

A pedagogical intervention on competitive TSG was designed following the procedure established by the GIAM model [52] and oriented towards the education of interpersonal relationships for socio-emotional well-being and the positive transformation of motor conflicts. For this purpose, the actions for a learning session or sequence (phase 3 of the GIAM model) presented in this model were taken into account: (a) connectors of prior knowledge; (b) construction of new knowledge; (c) holistic learning synthesis; (d) reflection on the learning process.

This intervention was applied in four SS. The teachers of the SS participating in the study were responsible for directing the intervention with the help of a researcher, who collaborated in the role of observer-participant, from an emic perspective. It was also the teachers of each SS who determined the ideal moment to carry out this experience in their annual PE program.

One month before the start of the intervention, the researchers conducted a training session for the teachers of the SS. The characteristics of the GIAM model were explained to them, as well as the particularities of the pedagogical intervention designed. The main purpose of this training was for teachers: (a) to become familiar with the theoretical reference framework; (b) to understand and become familiar with the characteristics of the GIAM model (phases and actions to be carried out in a learning session or sequence) and, finally; (c) to understand the functioning of the designed pedagogical intervention (session structure, games, and questionnaires used).

The intervention was conducted during seven 60-min sessions over a period of one month in each SS. A total of four TSGCOPC in a stable environment were selected [53], known, studied, and analysed by the researchers of the Motor Action Research Group (GIAM): Marro (Prisoner's Bar), Stealing stones, Dodgeball, and Pass the Treasure. According to Lavega-Burgués [68], in cooperation-opposition games, students have to learn to live together with their peers and opponents. These games offer an ideal relational scenario to educate on interpersonal relationships.

The development of the selected TSG was framed in a competitive format, following a championship format called "Marro League". A schedule was drawn up for the different teams' matches and the TSGs were organised as follows: session 2 (Marro 1), session 3 (Stealing stones), session 4 (Marro 2), session 5 (Dodgeball), session 6 (Pass the Treasure) and session 7 (Marro 3).

Teams were formed through the distribution of students in previously established heterogeneous and stable groups. To ensure that all groups had the opportunity to play against each other, the same game was played three times (three rounds) in the same session.

All games had a duration of seven minutes (in each of its rounds). The misadjusted or perverse (disruptive) motor conducts that originated motor conflicts with peers or adversaries and the intensity of the emotional experience of the session were identified.

In the first session, theoretical-practical training was provided on some important concepts to be known by the students: motor conflict, origin of the conflict (motor and/or verbal conducts), conflict response (aggression), attitude (way of dealing with the conflict), and intervention (transformation-facing) of the MC. Next, the emotions questionnaire (GES-II) and the conflict questionnaire (MCQ) were presented. Then, the TSG of Marro was explained for the first time and put into practice. At the end of the game, the students answered the questionnaires while the teacher and the researcher answered questions.

In the following six sessions, after the end of the game, data collection was carried out using the questionnaires mentioned above. Due to time constraints in the educational context, students who experienced more than one MC in the same session were asked to respond only to the MC that best represented their conflictive interventions in that session.

During the intervention, the characteristics of the Marro League obliged the participants to consider two aspects: (a) objective of the game, scoring according to the outcome of the game, and (b) relationship with peers or opponents, a subjective score on the level of competence of the students aimed at educating aspects such as self-esteem, empathy, respect, effective communication, and others (cognitive orientation 'learning to know', relational orientation 'knowing to live together', and emotional orientation 'knowing to be') [68].

Marro was the TSG selected to analyse the evolution of the students throughout the intervention because its internal logic placed the participants in a scenario of high relational complexity.

Marro (Prisoner's Bar). Rules of the Game

Marro is a traditional game played since before the Middle Ages in different European countries [103]. It is a duel between two teams in a stable field (rectangular space, e.g., indoor football pitch). Each team, with an equal number of players, takes its 'home' position (behind the back line at each end of the field). When a team member shouts 'marro!', he/she may enter the field of play and from this moment on, this player is vulnerable to any opponent who says 'marro' and enters the field of play afterwards.

If a player manages to catch an opponent, the opposing player will have to go to prison (each team has a prison 1.5 m from their 'home'). Prisoners have the possibility of being released if they are holding hands (chain) and a fellow prisoner touches one of them. After their release, they have to return to their 'home' with caution, as they may be recaptured by a rival, saying 'marro' after they have been released from prison. All players have the possibility to return to their 'home' to say 'marro' and get back on the pitch. Depending on the game mode, the winner is the team that captures all opponents first, or in case of a time limit, the team that has captured the most opponents before the end of the game time [104].

2.5. Data Analysis

Firstly, we conducted a preliminary analysis to describe quantitative and categorical data. Quantitative data (positive and negative emotions) were initially evaluated through descriptive statistics for all the variables in the study at three different time points: Marro 1, Marro 2, and Marro 3. In a second phase, categorical data (presence of the MC, intensity of the MC (ICf), attitude towards the MC, and intervention to transform the MC) were assessed via data distribution at these time points.

To assess the effects of the intervention on students' emotions, we conducted a General Linear Model Repeated Measures for each dependent quantitative variable, which is in line with previous studies that tested the effects of interventions in physical education classes (e.g., [105]). Such analysis included three different time points (Marro 1, Marro 2, and Marro 3) tested in a single group comprising all participants. Negative emotions were tested as a group and individually (i.e., anger, sadness, fear, and rejection). The statistic of interest was the attainment of a significant intervention effect for each dependent variable. The assumption of sphericity was evaluated using Mauchly's test. In those cases that Mauchly's returned a statically significant outcome, we applied the correction of Greenhouse-Geisser. Additionally, effect sizes were obtained via partial eta squared.

Finally, we assessed the effects of the intervention on the categorical variable presence of the MC. Such effects were analysed using a χ^2 test. In all the analyses, results were found to be significant at an alpha level of <0.05 .

All the analyses were conducted using SPSS Statistics for Windows, version 17.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA).

3. Results

3.1. Preliminary Analyses

Table 2 shows the mean and standard deviations of the emotions that students experienced during Marro games. As can be observed, at all-time points, students experienced mostly joy, followed by anger. Positive emotions were the most intense and stable. In contrast, the intensity of negative emotions decreased at the end of the experience. Only sadness showed higher results at the end.

Table 2. Descriptive statistics for the emotions experienced by the students.

Variables	Marro 1		Marro 2		Marro 3	
	M	SD	M	SD	M	SD
Positive emotions (joy)	4.99	1.72	4.93	1.81	4.97	2.00
Negative emotions	1.67	0.68	1.56	0.66	1.54	0.73
Anger	2.83	1.90	2.56	1.84	2.43	1.95
Sadness	1.27	0.82	1.28	0.84	1.32	0.96
Fear	1.18	0.60	1.18	0.71	1.15	0.60
Rejection	1.41	1.01	1.22	0.68	1.28	0.98

Note. M = means; SD = standard deviation. Negative emotions group students' experience of anger, sadness, fear, and rejection. Response range = 1–7.

Table 3 presents the data distribution of presence of the MC, intensity of the MC (ICf), attitude towards the MC, and intervention to transform the MC. This table presents data referring to the MC with teammates and with opponents.

Table 3. Presence or absence of the motor conflict. Variables concerning the MC process.

Categorial Variables	Marro 1		Marro 2		Marro 3		
	Count	%	Count	%	Count	%	
Presence of MC	Conflict with teammates						
	No	256	94.8%	248	89.2%	255	95.9%
	Yes	14	5.2%	30	10.8%	11	4.1%
	Conflict with opponents						
	No	142	52.6%	159	57.2%	188	70.9%
	Yes	128	47.4%	119	42.8%	77	29.1%
Intensity of MC (ICf)	Conflict with teammates						
	Low	10	71.4%	23	76.7%	10	90.9%
	Medium	4	28.6%	7	23.3%	1	9.1%
	High	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Conflict with opponents						
	Low	10	7.8%	7	5.9%	8	10.4%
	Medium	115	89.8%	107	89.9%	65	84.4%
	High	3	2.3%	5	4.2%	4	5.2%
Attitude towards MC	Conflict with teammates						
	Win-Lose (competition)	1	7.1%	3	10.0%	1	9.1%
	Win-Win (collaboration)	7	50.0%	12	40.0%	4	36.4%
	Lose-Win (submission)	2	14.3%	5	16.7%	4	36.4%
	Lose-Lose (evasion)	4	28.6%	10	33.3%	2	18.1%
	Conflict with opponents						
	Win-Lose (competition)	43	33.6%	31	26.1%	24	31.2%
	Win-Win (collaboration)	33	25.8%	39	32.8%	22	28.6%
	Lose-Win (submission)	28	21.9%	14	11.8%	15	19.5%
	Lose-Lose (evasion)	24	18.8%	35	29.4%	16	20.8%
Intervention to transform the MC	Conflict with teammates						
	Participant's intervention	14	100%	30	100%	11	100%
	Conflict with opponents						
	Participant's intervention	97	75.8%	99	83.2%	68	88.3%
	Teacher's intervention	31	24.2%	20	16.8%	9	11.7%
	Momentary dialogue and "play on"	21	67.7%	16	80.0%	6	66.7%
	Dialogue with momentary leave of the game	10	32.3%	4	20.0%	3	33.3%
Expulsion from the game	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	

During the three moments of the Marro TSG, 324 MCs originated in the presence of opponents (85.5%) and only 55 MCs between peers (14.5%). The number of MCs between opponents decreased progressively throughout the intervention. On the other hand, the MCs between peers increased in the second moment of the experience, decreasing again at the end of the experience to below the initial values (Table 3).

3.1.1. Motor Conflicts with Peers

Table 3 shows the characteristics of MCs between peers:

Peer MCs had a low ICf ($n = 43$, 78.2%) followed by a lower percentage of MCs with a medium ICf ($n = 12$, 21.8%).

Collaborative attitudes ($n = 23$, 41.8%) and evasion ($n = 16$, 29.1%) were the most frequently reported among peers. At the end of the experience, we observed the evolution of peer attitudes towards collaborative and submissive styles.

In all cases, the MCs between peers were solved through the intervention of the participants of these conflicts themselves.

3.1.2. Motor Conflicts with Opponents

Table 3 shows the characteristics of MCs between opponents:

Interaction between opponents resulted mostly in MCs with a medium ICf ($n = 287$, 88.6%) and to a lesser extent in MCs of a low ICf ($n = 25$, 7.7%). In contrast to interactions with peers, the relationship between adversaries resulted in some MCs with a high ICf, but with a very low frequency ($n = 12$, 3.7%).

The competitive attitude ($n = 98$, 32.2%) was most prominent among opponents, followed by the collaborative attitude ($n = 94$, 29%). During the experience, at the second moment (Marro2), the percentage of competitive and submissive attitudes decreased, while the percentages of collaborative and avoidant attitudes increased. Finally, at the last moment (Marro3), it was observed that the attitudes of competition (2.4 points) and submission (2.4 points) decreased their percentage relative to the beginning of the experience, while collaborative attitudes (2.8 points) and avoidance (2 points) increased their percentage.

Most of the MCs were solved by the participants ($n = 264$, 81.5%). Teachers only had to intervene to transform a MC in 18.5% of cases ($n = 60$). This proportion was maintained at all three points in the experience, where the number of student interventions to transform conflicts was clearly higher. Teacher interventions were mainly through 'momentary dialogue and play on' ($n = 43$, 71.7%) followed by 'dialogue with momentary leave of the game' ($n = 17$, 28.3%).

3.2. Effects of the Intervention

We analysed the effects of the intervention on students' emotions and perceptions of conflict. On the one hand, Table 4 shows the results of the repeated-measures ANOVA that tested the intervention effects on students' emotions. As can be observed, our results revealed a significant effect of the intervention on students' negative emotions ($p = 0.047$). Further ANOVAs analysing each negative emotion showed significant effects of the intervention on students' anger ($p = 0.043$) and rejection ($p = 0.041$), but not on sadness nor fear. Joy did not significantly change over time either.

Table 4. Effects of the intervention on students' emotions.

Variables	Time		
	F	p	η^2 Partial
Positive emotions (joy)	0.068	0.934	0.001
Negative emotions	3.118	0.047	0.014
Anger	3.169	0.043	0.014
Sadness	0.187	0.814	0.001
Fear	0.284	0.753	0.001
Rejection	3.345	0.041	0.015

Note. F = result of the F test; p = significance, $p < 0.05$; η^2 partial = partial eta-squared effect size. Repeated-measures ANOVAs included three time points: Marro 1, Marro 2, and Marro 3.

On the other hand, we tested the effects of the intervention on MC variables. In this sense, results showed that the presence of MCs significantly decreased over time, both for MCs with teammates (χ^2 [df] = 11.143 [2], $p = 0.004$) and with opponents (χ^2 [df] = 20.326 [2], $p < 0.001$). In addition, we tested for possible differences on students' perceptions of the intensity of MCs. However, such analyses were not statistically significant ($p > 0.05$) for MCs between teammates nor for MCs with opponents.

4. Discussion

In this research, we set out to study the effect of the GIAM model in 3rd and 4th-year secondary school students using cooperation-opposition traditional sporting games with

competition (TSGCOPC) on: (a) the presence of motor conflicts (MCs) between peers and between opponents and (b) emotional intensity. It was hypothesised that the application of TSGCOPC following the GIAM model would decrease the number of MCs while triggering intense positive emotions among participants.

Previous studies (e.g., [52]) have provided empirical evidence on the effect of the GIAM model through the practice of competitive TSGs on relational well-being, on aspects such as task orientation, progress, cooperation, and equality among students. On this occasion, an in-depth analysis of the internal aspects that characterize MCs (relational well-being) and their link with emotional regulation (emotional well-being) has been carried out within the framework of a pedagogical experience (GIAM model) put through TSGCOPC.

The findings confirmed the positive impact of this intervention on socio-emotional well-being. To this end, as different authors state (e.g., [17,18,20,21,23,64]), the context of PE manifests itself as an authentic laboratory of relationships and emotional experiences that make it possible to educate the socio-emotional well-being of students.

The challenge of this study becomes important as 21st-century society begins to reflect on and become aware of the presence of disruptive conducts in the classroom as a topical issue [3,44]. Education for sustainable development in its social dimension is a priority to shape the present and the future of a more just, peaceful, relational, and inclusive society [3,16].

The presence of MCs between peers and between opponents in the three moments of the intervention (beginning, middle, and end) confirmed that, when playing with other people, conflicts and tensions in interpersonal relationships are common [43,89]. It is convenient to offer tools and criteria to educators who want to orient their educational action towards one of the main challenges of 21st century PE: learning to live together democratically and respectfully with others [12,44,49,50]. Any educational program aimed at educating relational and emotional well-being and social sustainability should recognise conflict as an opportunity for individual and group transformation [2,24,27,28,45].

Through this pedagogical experience, students significantly modified their MCs with peers and opponents. MCs between opponents decreased progressively, which confirms that their interventions were increasingly oriented towards peaceful coexistence with opponents in the game [89]. In contrast, peer-to-peer MCs increased at the second moment of the experience and decreased at the end of the program. The GIAM model stimulated the group pact between members of the same team, which took place within the framework of a competition that added a certain tension in interpersonal relations. Indeed, the need to modify team strategies and to improve the contribution of each person to group success may explain the increase in MCs in the first part of the program [59,76]. The pupils began to share a process of dialogue with their peers in order to reach agreement, to organise themselves as a team, and, in this phase, it was normal for verbal conflicts to arise in the first sessions. Subsequently, once adapted to this demand for group organization, the GIAM model also led to the relational well-being of the players with their teammates. This explains the decrease in MCs in the second part of the intervention [43].

On the other hand, it is necessary to address the emotional dimension associated with interpersonal relationships in order to understand the totality of this interactive phenomenon. Overall, the analysis of the three intervention moments showed that all participants experienced mainly intense positive emotions. This finding is consistent with other studies of educational interventions using TSG (e.g., [57,58,62–64]). These studies show that socio-motor games are a resource that generates states of well-being among participants.

However, not all interpersonal relationships between partners and between adversaries are always cordial and respectful, generating well-being. During the educational program, students also experienced negative emotions that triggered tensions with other people. According to other studies, the family of games used (cooperation-opposition) favours the presence of negative emotions associated with motor interactions with peers and opponents [63].

As already noted in other studies (e.g., [46]), negative emotions often arise from conflicts with other people. Often, these are motor conducts (misadjusted or perverse) that deviate from the limits of coexistence established by the rules and the appropriate way to adapt to the internal logic of any game [72,73]. Likewise, the presence of distressing emotions will mark the starting point for learning to regulate emotions in the present and in adult life [57].

The results showed a decrease in the intensity of negative emotions, so it seems reasonable to interpret that the GIAM model, through dialogue and reflection, also helped students learn to manage and regulate their negative emotions (such as anger or rejection). Moreover, this could explain why, at the same time, their negative emotions decreased significantly [46,60]. These findings reinforce the results found in other studies (e.g., [32,78,79]) on the need to educate emotional competence through awareness of one's own emotions. This educational process will favour emotional regulation and the transformation of negative emotions into positive emotions [57,63].

Once again, we reaffirm the need to continue working towards improving the subjective well-being of students in favour of coexistence [29,80].

It is necessary for PE teachers to act with coherence and rigor from the very moment they begin to design a training program that aims to educate social-emotional well-being [22,36,77]. Consequently, work on socio-emotional skills for the improvement of social and emotional competence must be a priority in order to improve the well-being of pupils' interpersonal relationships [30,33,34,37,38].

A key decision will be the selection of the activities to be introduced in such a program [52]. To this end, sociomotor games are of great interest as they are played in the presence of peers and/or opponents [65]. The nature and intensity of conflicts differ depending on whether cooperation games (where two or more people interact cooperatively to achieve a common goal), opposition games (where a player is pitted against one or more opponents), or cooperation-opposition games (with the presence of peers as well as organized opponents) are used [66,75].

In addition, these kinds of games can also be played with a final score (competition) or without a final result that distinguishes the players into winners and losers. It has been shown that when there is competition, negative emotions and MCs are more intense [29,60,67].

In this experience, we chose to use the GIAM model in a very demanding interpersonal relations scenario, using cooperation-opposition TSG [68,69], in the framework of a championship that added the factor of competitive tension. In contrast to other studies (e.g., [79]), the findings indicated that the use of competition triggers mainly negative emotions, but when an intervention program follows an appropriate procedure (e.g., GIAM model) it is also possible to generate intense positive emotional experiences among students.

It was found that the most intense conflicts (medium conflict index) originated with adversaries and were associated with negative emotions such as anger and rejection. Conflicts with peers, on the other hand, were associated with less intense conflicts and negative emotions (low ICf). These findings are in line with other studies (e.g., [48,60,61,63]).

It was noted that when a game has an internal logic associated with a team duel, the motor interaction between teammates and opponents was a source of interpersonal conflicts. In addition, the demand for respectful behaviour towards others increased when there was competition.

The use of the Marro in this pedagogical experience confirmed that it is a TSG with a very suitable IL to test the interpersonal relationships of the participants. Its original rules, the possibility of encountering binary, tertiary, or higher-degree relationships (e.g., chasing a player while being chased by one or more rivals) associated with a confrontation between two teams moves the players to experience intense motor interactions [104].

The presence of a final score that identifies winners and losers intensifies the tension in the relationship that is established mainly with the opponents [29]. Although it was not significant, the descriptive statistics showed how sadness presented more intense values

in the last moment of the experience. Results are in line with other studies linking lack of success with states of frustration [19,79].

The process of educating socio-emotional well-being should consider the learner as the main participant in his or her own learning process [1,2]. Awareness, dialogue and, above all, encouraging reflection in motor action [43,55,92] give students the opportunity to develop pro-social skills such as autonomy, empathy, and respect [12]. In this way, students live experiences in which they make decisions, manage their emotions, and intervene in the conflicts they have been involved in.

Recall that a MC can be transformed through the intervention of the educator or the learners themselves. The study showed that students learned to resolve peer conflicts themselves (it was observed that these were generally low-intensity MCs). On the other hand, in the MCs between adversaries, although most of them were also solved by the students, the teacher had to intervene in those situations of greater relational tension.

The GIAM model proposes two strategies for teachers in the transformation of conflicts [52,74]: (a) transforming the rules of the game in order to change its internal logic and try to reorient the pupils towards another game scenario (e.g., widening the playing field; increasing the number of passes allowed; modifying the way of scoring). In this new context, the aim is to reduce the intensity of the MC resulting from the conflictive motor conducts that give rise to the conflict (misadjusted and/or perverse) together with the type of responses that are triggered (verbal, physical, or mixed aggression); (b) to transform the attitudinal model used by the student facing the conflict, orienting his or her attitudes towards the collaborative win-win model.

Determining the level of intensity of the MC by adapting to the internal logic of the game and knowing the attitude model with which the students deal with conflicts allows the teacher to choose the best intervention strategy.

The educational challenge is to steer students' interpersonal dialogue towards the win-win model. In this study, it was observed that, in MCs between adversaries, attitudes were mainly directed towards the win-lose competitive model, prioritising individual goals over relationships [86]. Coinciding with the Montes et al. [88] studies, the presence of adversaries, together with the increased intensity of negative emotions, promotes conflict management styles associated with the competitive model among the participants. The competitive team duel model tested the players' antagonistic relationships with their opponents [66]. Players must learn to recognise opponents as allies in the game and in their interpersonal relationships rather than as enemies to be defeated [60]. Thanks to the rivals, the team is put to the test and can enjoy the well-being of this interactive motor playful adventure.

On the other hand, it was observed that attitudes in conflicts with peers corresponded mostly to the win-win collaborative style. In this case, the internal logic of the games used establishes the need to reach a common goal; hence, it is easier to dialogue towards the win-win model with partners than with opponents [43].

Although not statistically significant, over the course of the experience, the results showed a trend of attitudinal change towards a win-win model accompanied by less teacher intervention and an increase in pupils' autonomy in peaceful dialogue with others. In this way, encouraging the active participation of students in the processes of reflection and dialogue on their play actions encouraged this trend of change towards greater autonomy. These results are consistent with other studies that have used the Personal and Social Responsiveness Model [91], confirming the importance of these work methodologies in reducing teacher dependence and increasing student autonomy. This work will help future generations to develop greater autonomy and independence in today's demanding social context.

As possible limitations, we were faced with one of the first practical applications of the GIAM model towards conflict transformation and improvement of socio-emotional well-being. As an emerging pedagogical model, there is little literature on its direct application in education. For this reason, it is difficult to compare the information collected with other

studies that have used the same teaching strategy. The presence of significant changes in negative emotions and in the presence or absence of conflict provides valuable initial information on the applicability of the GIAM model. However, no significant changes have been found in the conflict index and conflict attitude styles, and these results have to be addressed as possible trends for change. We recognise that the results could have been stronger if the experience had lasted longer than seven sessions. Additionally, broadening the range of schools participating in the study would provide more information and rigor in the results presented. This limitation will be addressed in future research.

Another limitation that we will endeavour to improve in future research is the number of participants and the country where this study was carried out. We would like to encourage other researchers to replicate this work in other countries, with students from other cultures, in order to confirm the educational contribution of the GIAM model to conflict transformation.

Another aspect to consider in future studies is to broaden the repertoire of game scenarios in which socio-emotional well-being can be educated. To this end, it is proposed to design intervention programs with other families of games (motor action domains) (psychomotor, cooperation, and opposition), and also with the presence or absence of competition (final score). In this way, the teacher will be provided with evidence of interest in the programming of learning units oriented towards the education of socio-emotional well-being.

It would also be of great interest to test the effects of this study according to the gender of the students. Finally, considering that the GIAM model is another resource at teachers' disposal, future studies could study the effect of the GIAM model as a function of teachers' gender, as has been considered in other studies [106].

5. Conclusions

This research provided empirical evidence of the utmost interest for addressing one of the great challenges of physical education in the 21st century: Education for relational well-being and emotional well-being. It showed how, through the GIAM pedagogical model, it is possible to transform conflicts into experiences of socio-emotional well-being.

Teachers should educate students' social and emotional competence at an early age in order to positively influence their integral development and the construction of their individual and group identity.

Relationships and emotions are two dimensions of the same polyhedral phenomenon: motor conflicts.

It also confirmed that, despite being a complex phenomenon, it is possible to change relationships with peers and opponents into experiences of socio-emotional well-being.

Furthermore, it is of interest to all educators to handle key concepts and tools for the positive transformation of MC: (a) intervention design phase: (a1) identification of pedagogical objectives to be achieved; (a2) selection of games with a certain internal logic; (b) MC evaluation phase: (b1) identification of the level of intensity of the MC (ICf) according to the type of MC causing motor conducts and aggressive responses by the other affected party; (b2) identification of the learner's attitudinal pattern facing of conflict; (c) MC intervention phase: (c1) transformation of the games' internal logic to modify the interactive scenario of relationships with others; (c2) transformation of pupils' attitudes towards the win-win model, based on reflection-on-motor action, i.e., there are indications that dialogic and peaceful motor conducts have emerged during the experience.

The theoretical foundations provided by the theory of motor action, together with the GIAM model, allow further progress to be made in promoting relational physical education based on empirical evidence.

In the educational context oriented towards social-sustainability education, PE teachers have a relevant role in the development of students' interpersonal relationships in order to deal constructively with conflicts and emotional regulation. In this case, we observed that it is possible to propose a journey from conflict to socio-emotional well-being through TSG.

Author Contributions: Conceptualization, A.R.-A., P.L.-B., A.C. and U.S.d.O.; methodology, A.R.-A., P.L.-B., A.C. and U.S.d.O.; validation, A.R.-A., P.L.-B., A.C. and U.S.d.O.; formal analysis, A.R.-A. and P.L.-B.; investigation, A.R.-A., P.L.-B. and U.S.d.O.; data curation, A.R.-A. and P.L.-B.; writing—original draft preparation, A.R.-A., P.L.-B.; writing—review and editing, A.R.-A., P.L.-B., A.C. and U.S.d.O.; visualization, A.R.-A.; supervision, A.R.-A., P.L.-B. and U.S.d.O.; project administration, A.R.-A., P.L.-B., A.C. and U.S.d.O.; All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This research was funded by Institut Nacional d’Educació Física de Catalunya (INEFC), Universitat de Barcelona (UB), through the 2016 PINEF 00016 project.

Institutional Review Board Statement: The study was conducted according to the guidelines of the Declaration of Helsinki, and approved by the Clinical Research Ethics Committee of the Sports Administration of Catalonia (code: 05/2019/CEICEGC).

Informed Consent Statement: Informed consent was obtained from all subjects involved in the study.

Acknowledgments: This work was supported by the Institut Nacional d’Educació Física de Catalunya (INEFC), of the Generalitat de Catalunya (Catalonia, Spain).

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest.

References

- Roffey, S. Emotional literacy and the ecology of school wellbeing. *Educ. Child Psychol.* **2008**, *25*, 29–39.
- Bonilla, P.; Armadans, I.; Anguera, M.T. Conflict Mediation, Emotional Regulation and Coping Strategies in the Educational Field. *Front. Educ.* **2020**, *5*, 50. [CrossRef]
- López-Castedo, A.; Álvarez, D.; Domínguez, J.; Alvarez, E. Expressions of School Violence in Adolescence. *Psicothema* **2018**, *30*, 395–400. [PubMed]
- Kurilla, R. Everyday Life Theories of Emotions in Conflicts from Bali, the Spanish Basque Country, and the German Ruhr Area. *Front. Psychol.* **2020**, *11*, 1339. [CrossRef] [PubMed]
- UNESCO behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying. Available online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483> (accessed on 9 December 2020).
- UNESCO. Sexta Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios Encargados de La Educación Física y El Deporte (MINEPS VI)—Kazan. Available online: <https://es.unesco.org/mineps6> (accessed on 14 May 2021).
- UNESCO. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 37 C/4 Estrategia A Plazo Medio (2014–2021). Available online: <http://www.unesco.org/new/en/bureau-of-strategic-planning/resources/medium-term-strategy-c4/> (accessed on 14 May 2021).
- Official Journal of the European Union Information from European Union Institutions and Bodies. Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training. Available online: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_2009.119.01.0002.01.SPA&toc=OJ%3AC%3A2009%3A119%3ATOC (accessed on 8 June 2021).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Plan Estratégico de Convivencia Escolar. Available online: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/21878/19/1> (accessed on 14 May 2021).
- United Nations Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Available online: <https://sdgs.un.org/2030agenda> (accessed on 14 May 2021).
- Uitto, A.; Saloranta, S. Subject Teachers as Educators for Sustainability: A Survey Study. *Educ. Sci.* **2017**, *7*, 8. [CrossRef]
- Durlak, J.A.; Weissberg, R.P.; Dymnicki, A.B.; Taylor, R.D.; Schellinger, K.B. The Impact of Enhancing Students’ Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Dev.* **2011**, *82*, 405–432. [CrossRef]
- Oberle, E.; Domitrovich, C.E.; Meyers, D.C.; Weissberg, R.P. Establishing Systemic Social and Emotional Learning Approaches in Schools: A Framework for Schoolwide Implementation. *Camb. J. Educ.* **2016**, *46*, 277–297. [CrossRef]
- Sánchez-SanSegundo, M.; Ferrer-Cascales, R.; Albaladejo-Blazquez, N.; Alarcó-Rosales, R.; Bowes, N.; Ruiz-Robledillo, N. Effectiveness of the Reasoning and Rehabilitation V2 Programme for Improving Personal and Social Skills in Spanish Adolescent Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2020**, *17*, 3040. [CrossRef]
- Wolff, L.-A.; Ehrström, P. Social Sustainability and Transformation in Higher Educational Settings: A Utopia or Possibility? *Sustainability* **2020**, *12*, 4176. [CrossRef]
- Tejedor, G.; Segalàs, J.; Barrón, Á.; Fernández-Morilla, M.; Fuertes, M.T.; Ruiz-Morales, J.; Gutiérrez, I.; García-González, E.; Aramburuzabala, P.; Hernández, Á. Didactic Strategies to Promote Competencies in Sustainability. *Sustainability* **2019**, *11*, 2086. [CrossRef]
- Bessa, C.; Hastie, P.; Araújo, R.; Mesquita, I. What Do We Know About the Development of Personal and Social Skills within the Sport Education Model: A Systematic Review. *J. Sports Sci. Med.* **2019**, *18*, 812–829.

18. Cronin, L.D.; Allen, J.; Mulvenna, C.; Russell, P. An Investigation of the Relationships between the Teaching Climate, Students' Perceived Life Skills Development and Well-Being within Physical Education. *Phys. Educ. Sport Pedagog.* **2018**, *23*, 181–196. [[CrossRef](#)]
19. Duran, C.; Lavega, P.; Salas, C.; Tamarit, M.; Invernó, J. Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. (Emotional Physical Education in adolescents. Identifying predictors of emotional experience). *Cult. Cienc. Deporte* **2015**, *10*, 5–18. [[CrossRef](#)]
20. Espoz-Lazo, S.; Rodríguez Huete, R.; Espoz-Lazo, P.; Fariás-Valenzuela, C.; Valdivia-Moral, P. Emotional Education for the Development of Primary and Secondary School Students through Physical Education: Literature Review. *Educ. Sci.* **2020**, *10*, 192. [[CrossRef](#)]
21. Gil-Madrona, P.; Gutiérrez-Marín, E.C.; Cupani, M.; Samalot-Rivera, A.; Díaz-Suárez, A.; López-Sánchez, G.F. The Effects of an Appropriate Behavior Program on Elementary School Children Social Skills Development in Physical Education. *Front. Psychol.* **2019**, *10*, 1998. [[CrossRef](#)]
22. Hromek, R.; Roffey, S. Promoting Social and Emotional Learning with Games: "It's Fun and We Learn Things". *Simul. Gaming* **2009**, *40*, 626–644. [[CrossRef](#)]
23. Opstoel, K.; Chapelle, L.; Prins, F.J.; De Meester, A.; Haerens, L.; van Tartwijk, J.; De Martelaer, K. Personal and Social Development in Physical Education and Sports: A Review Study. *Eur. Phys. Educ. Rev.* **2020**, *26*, 797–813. [[CrossRef](#)]
24. De la Barrera, U.; Schoeps, K.; Gil-Gómez, J.-A.; Montoya-Castilla, I. Predicting Adolescent Adjustment and Well-Being: The Interplay between Socio-Emotional and Personal Factors. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2019**, *16*, 4650. [[CrossRef](#)]
25. Menéndez, J.I.; Fernández-Río, J. Violence, Responsibility, Friendship and Basic Psychological Needs: Effects of a Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility Program. *Rev. Psicodidact.* **2016**, *21*, 245–260. [[CrossRef](#)]
26. Paricio, D.; Rodrigo, M.F.; Viguer, P.; Herrera, M. Positive Adolescent Development: Effects of a Psychosocial Intervention Program in a Rural Setting. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2020**, *17*, 6784. [[CrossRef](#)]
27. Manasia, L.; Ianos, M.G.; Chicioareanu, T.D. Pre-Service Teacher Preparedness for Fostering Education for Sustainable Development: An Empirical Analysis of Central Dimensions of Teaching Readiness. *Sustainability* **2020**, *12*, 166. [[CrossRef](#)]
28. Valente, S.; Lourenço, A.A. Conflict in the Classroom: How Teachers' Emotional Intelligence Influences Conflict Management. *Front. Educ.* **2020**, *5*. [[CrossRef](#)]
29. Muñoz-Arroyave, V.; Lavega-Burgués, P.; Costes, A.; Damian, S.; Serna, J. Traditional games: A pedagogical tool to foster affectivity in physical education. *Retos* **2020**, *38*, 166–172. [[CrossRef](#)]
30. Gómez-Ortiz, O.; Romera, E.M.; Ortega-Ruiz, R.; Herrera, M.; Norman, O. Multidimensional Social Competence in Research on Bullying Involvement: A Cross-Cultural Study. *Psicol. Conduct.* **2019**, *27*, 217–238.
31. Bisquerra, R.; Pérez, N. Las competencias emocionales. *Educ. XXI* **2007**, *10*. [[CrossRef](#)]
32. Cañabate, D.; Martínez, G.; Rodríguez, D.; Colomer, J. Analysing Emotions and Social Skills in Physical Education. *Sustainability* **2018**, *10*, 1585. [[CrossRef](#)]
33. Franco, M.D.G.; Beja, M.J.; Candeias, A.; Santos, N. Emotion Understanding, Social Competence and School Achievement in Children from Primary School in Portugal. *Front. Psychol.* **2017**, *8*, 1376. [[CrossRef](#)]
34. Araúz, A.B.; Massar, K.; Kok, G. Me and My New World: Effects of a School Based Social-Emotional Learning Program for Adolescents in Panama. *Educ. Sci.* **2020**, *10*, 251. [[CrossRef](#)]
35. Domitrovich, C.E.; Durlak, J.A.; Staley, K.C.; Weissberg, R.P. Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Dev.* **2017**, *88*, 408–416. [[CrossRef](#)]
36. Greenberg, M.T.; Domitrovich, C.E.; Weissberg, R.P.; Durlak, J.A. Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *Future Child.* **2017**, *27*, 13–32. [[CrossRef](#)]
37. Taylor, R.D.; Oberle, E.; Durlak, J.A.; Weissberg, R.P. Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Dev.* **2017**, *88*, 1156–1171. [[CrossRef](#)]
38. Aguilar, P.; Lopez-Cobo, I.; Cuadrado, F.; Benítez, I. Social and Emotional Competences in Spain: A Comparative Evaluation Between Spanish Needs and an International Framework Based on the Experiences of Researchers, Teachers, and Policymakers. *Front. Psychol.* **2019**, *10*. [[CrossRef](#)]
39. Kao, C.-C. Development of Team Cohesion and Sustained Collaboration Skills with the Sport Education Model. *Sustainability* **2019**, *11*, 2348. [[CrossRef](#)]
40. Luna, P.; Guerrero, J.; Rodrigo-Ruiz, D.; Losada, L.; Cejudo, J. Social Competence and Peer Social Acceptance: Evaluating Effects of an Educational Intervention in Adolescents. *Front. Psychol.* **2020**, *11*, 1305. [[CrossRef](#)]
41. Horowitz, S.V.; Boardman, S.K. The Role of Mediation and Conflict Resolution in Creating Safe Learning Environments. *Threshold. Educ.* **1995**, *21*, 43–50.
42. Vinyamata, E. *Conflictología: Curso de Resolución de Conflictos*, 5th ed.; Ariel: Barcelona, Spain, 2014.
43. Capllonch, M.; Figueras, S.; Castro, M. Estrategias Para La Resolución de Conflictos En Educación Física. *Apunt. Educ. Fis. Deport.* **2018**, *3*, 50–67. [[CrossRef](#)]
44. Mahvar, T.; Ashghali, M.; Aryankhesal, A. Conflict Management Strategies in Coping with Students' Disruptive Behaviors in the Classroom: Systematized Review. *J. Adv. Med. Educ. Prof.* **2018**, *6*, 102–114.
45. Molina, F. New Social Conflicts and Their Educational Presence: Sociological Analysis and Reflections for Implementation. *Cult. Educ.* **2005**, *17*, 213–223. [[CrossRef](#)]

46. Filella, G.; Ros-Morente, A.; Oriol, X.; March-Llanes, J. The Assertive Resolution of Conflicts in School with a Gamified Emotion Education Program. *Front. Psychol.* **2018**, *9*, 2353. [CrossRef]
47. Trigueros, R.; Sanchez-Sanchez, E.; Mercader, I.; Aguilar-Parra, J.M.; López-Liria, R.; Morales-Gázquez, M.J.; Fernández-Campoy, J.M.; Rocamora, P. Relationship between Emotional Intelligence, Social Skills and Peer Harassment. A Study with High School Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2020**, *17*, 4208. [CrossRef]
48. Sáez de Ocáriz, U.; Lavega Burgués, P.; March, J. El profesorado ante los conflictos en la educación física. El caso de los juegos de oposición en Primaria. *Rev. Electrón. Interuniv. Form. Profr.* **2013**, *16*, 163–176. [CrossRef]
49. López, V.M.; Pérez, D.; Manrique, J.C.; Monjas, R. Challenges of Physical Education in XXI Century. *Retos* **2016**, *29*, 182–187. [CrossRef]
50. Pineda, R.; Ángel, M.; Serrano, L.; García, M.P.; Altarejos, O.; José, A. School Conflicts in the City of Machala, Ecuador. *Rev. Cienc. Soc.* **2020**, *26*, 243–259.
51. Delors, J. *Learning: The Treasure Within: International Commission on Education for the Twenty First Century*; UNESCO: Paris, France, 1996.
52. Rillo-Albert, A.; Lavega-Burgués, P.; Prat, Q.; Costes, A.; Muñoz-Arroyave, V.; Sáez de Ocáriz, U. The Transformation of Conflicts into Relational Well-Being in Physical Education: GIAM Model. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2021**, *18*, 1071. [CrossRef]
53. Parlebas, P. *Juegos, Deporte y Sociedades. Léxico de Praxeología Motriz*; Editorial Paidotribo: Barcelona, Spain, 2001.
54. Lederach, J.P. *The Moral Imagination: The Art and Soul of Building Peace*; Oxford University Press: Oxford, UK, 2005.
55. Lavega, P.; Prat, Q.; Sáez de Ocáriz, U.; Serna, J.; Muñoz-Arroyave, V. Reflection-on-Action Learning through Traditional Games. The Case of La Pelota Sentada (Sitting Ball). *Cult. Educ.* **2018**, *30*, 142–176. [CrossRef]
56. Rogers, R.R. Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. *Innov. High. Educ.* **2001**, *26*, 37–57. [CrossRef]
57. Alcaraz-Muñoz, V.; Cifo Izquierdo, M.L.; Gea García, G.M.; Alonso Roque, J.I.; Yuste Lucas, J.L. Joy in Movement: Traditional Sporting Games and Emotional Experience in Elementary Physical Education. *Front. Psychol.* **2020**, *11*, 588640. [CrossRef]
58. Muñoz-Arroyave, V.; Lavega-Burgués, P.; Pic, M.; Sáez de Ocáriz, U.; Serna, J. Los Juegos Tradicionales y Los Estados Emocionales En Educación Secundaria y Bachillerato. *J. Sport Psychol.* **2020**, *29*, 73–80.
59. Sáez de Ocáriz, U.; Lavega-Burgués, P.; March-Llanes, J.; Serna, J. Transformar conflictos motores mediante los juegos cooperativos en Educación Primaria. *Univ. Psychol.* **2018**, *17*, 1–13. [CrossRef]
60. Sáez de Ocáriz, U.; Lavega, P.; Lagardera, F.; Costes, A.; Serna, J. Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física: El caso de los juegos de oposición. *Educ. Siglo XXI* **2014**, *32*, 71–90. [CrossRef]
61. Duran, C.; Lavega, P.; Planas, A.; Muñoz, R.; Pubill, G. Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunt. Educ. Fís. Esports* **2014**, 23–32. [CrossRef]
62. Howard, J.; Miles, G.E.; Rees-Davies, L.; Bertenshaw, E.J. Play in Middle Childhood: Everyday Play Behaviour and Associated Emotions. *Child. Soc.* **2017**, *31*, 378–389. [CrossRef]
63. Lavega, P.; Alonso, J.I.; Etxebeste, J.; Lagardera, F.; March, J. Relationship Between Traditional Games and the Intensity of Emotions Experienced by Participants. *Res. Q. Exerc. Sport* **2014**, *85*, 457–467. [CrossRef] [PubMed]
64. Zamorano-García, M.; Gil-Madrona, P.; Prieto-Ayuso, A.; Zamorano-García, D. Emociones generadas por distintos tipos de juegos en clase de educación física. *Rev. Int. Med. Cienc. Act. Fis. Deporte* **2018**, *18*, 1–26. [CrossRef]
65. Parlebas, P. The Universals of Games and Sports. *Front. Psychol.* **2020**, *11*, 593877. [CrossRef]
66. Lagardera, F.; Lavega, P.; Etxebeste, J.; Alonso, J.I. Metodología cualitativa en el estudio del juego tradicional. *Apunt. Educ. Fís. Deporte* **2018**, 20–38. [CrossRef]
67. Etxebeste, J.; Del Barrio, S.; Urdangarin, C.; Usabiaga, O.; Oiarbide, A. Ganar, perder o no competir: La construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos. *Educ. Siglo XXI* **2014**, *32*, 33–48. [CrossRef]
68. Lavega-Burgués, P. Educar conductas motrices. Reto necesario para una educación física moderna. *Acciónmotriz* **2018**, *20*, 73–88.
69. Rillo-Albert, A.; Sáez de Ocáriz, U.; Lavega-Burgués, P.; Costes, A.; March-Llanes, J. Educar La Convivencia Escolar a Través de Juegos Tradicionales de Cooperación-Oposición. *Rev. Psicol. Deporte* **2020**, *29*, 45–53.
70. Bailey, R. Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *J. Sch. Health* **2006**, *76*, 397–401. [CrossRef]
71. Bailey, R.; Armour, K.; Kirk, D.; Jess, M.; Pickup, I.; Sandford, R.; Education, B.P.; Group, S.P.S.I. The Educational Benefits Claimed for Physical Education and School Sport: An Academic Review. *Res. Pap. Educ.* **2009**, *24*, 1–27. [CrossRef]
72. Lagardera, F.; Lavega, P. La educación física como pedagogía de las conductas motrices. *Tándem Didáct. Educ. Fís.* **2005**, 79–101. Available online: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1173034> (accessed on 14 June 2021).
73. Lavega, P.; Planas, A.; Ruiz, P. Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Rev. Int. Med. Cienc. Act. Fis. Deporte* **2014**, *14*, 37–51.
74. Sáez de Ocáriz, U.; Lavega, P. Hacia una transformación de los conflictos motores en Educación Física. *Cult. Cienc. Deporte* **2014**, *9*, 43–55. [CrossRef]
75. Sáez de Ocáriz, U.; Lavega, P. Transforming Conflicts in Primary School Physical Education through Games: Application of the Conflictivity Index. *Cult. Educ.* **2013**, *25*, 549–560. [CrossRef]
76. Sáez de Ocáriz, U.; Lavega, P.; Mateu, M.; Rovira, G. Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Rev. Investig. Educ.* **2014**, *32*, 309–326. [CrossRef]
77. Alcaraz-Muñoz, V.; Alonso, J.I.; Yuste, J.L. Jugar en positiu: Gènere i emocions a l'educació física. *Apunt. Educ. Fís. Esports* **2017**, *3*, 51–63. [CrossRef]

78. Cañabate, D.; Santos, M.; Rodríguez, D.; Serra, T.; Colomer, J. Emotional Self-Regulation through Introjective Practices in Physical Education. *Educ. Sci.* **2020**, *10*, 208. [[CrossRef](#)]
79. Miralles, R.; Filella, G.; Lavega-Burgués, P. Educación física emocional a través del juego en educación primaria: Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos Nuevas Tend. En Educ. Fís. Deporte Recreación* **2017**, *31*, 88–93.
80. Bermúdez, C.; Sáenz-López, P. Emociones en Educación Física: Una revisión bibliográfica (2015–2017). *Retos Nuevas Tend. En Educ. Fís. Deporte Recreación* **2019**, *36*, 597–603.
81. Lavega-Burgués, P.; Lagardera, F.; Prat-ambrós, Q.; Muñoz-Arroyave, V.; Costes, A. Emotional Map of Psychomotor Games without Competition. *Curr. Psychol.* **2020**, *39*, 965–974. [[CrossRef](#)]
82. Bisquerra, R. Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Rev. Investig. Educ.* **2003**, *21*, 7–43.
83. Lazarus, R.S. How Emotions Influence Performance in Competitive Sports. *Sport Psychol.* **2000**, *14*, 229–252. [[CrossRef](#)]
84. Lavega-Burgués, P.; March-Llanes, J.; Moya-Higueras, J. Validation of Games and Emotions Scale (GES-II) to Study Emotional Motor Experiences. *Rev. Psicol. Deporte* **2018**, *27*, 117–124.
85. Tracy, J.L.; Randles, D. Four Models of Basic Emotions: A Review of Ekman and Cordaro, Izard, Levenson, and Panksepp and Watt. *Emot. Rev.* **2011**, *3*, 397–405. [[CrossRef](#)]
86. Thomas, K.W.; Fann, T.G.; Schaubhut, N. Conflict Styles of Men and Women at Six Organization Levels. *Int. J. Confl. Manag.* **2008**, *19*, 148–166. [[CrossRef](#)]
87. Chandolia, E.; Anastasiou, S. Leadership and Conflict Management Style Are Associated with the Effectiveness of School Conflict Management in the Region of Epirus, NW Greece. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ.* **2020**, *10*, 455–468. [[CrossRef](#)]
88. Montes, C.; Rodríguez, D.; Serrano, G. Estrategias de manejo de conflicto en clave emocional. *An. Psicol. Ann. Psychol.* **2014**, *30*, 238–246. [[CrossRef](#)]
89. Sáez de Ocáriz, U.; Lavega-Burgués, P. Development and Validation of Two Questionnaires to Study the Perception of Conflict in Physical Education. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2020**, *17*, 6241. [[CrossRef](#)]
90. Hellison, D. *Teaching Personal and Social Responsibility through Physical Activity*, 3rd ed.; Human Kinetics: Champaign, IL, USA, 2011.
91. Valero-Valenzuela, A.; López, G.; Moreno-Murcia, J.A.; Manzano-Sánchez, D. From Students' Personal and Social Responsibility to Autonomy in Physical Education Classes. *Sustainability* **2019**, *11*, 6589. [[CrossRef](#)]
92. Colomer, J.; Serra, T.; Cañabate, D.; Bubnys, R. Reflective Learning in Higher Education: Active Methodologies for Transformative Practices. *Sustainability* **2020**, *12*, 3827. [[CrossRef](#)]
93. Ato, M.; López-García, J.J.; Benavente, A. Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *An. Psicol. Ann. Psychol.* **2013**, *29*, 1038–1059. [[CrossRef](#)]
94. Pic, M.; Lavega-Burgués, P.; Muñoz-Arroyave, V.; March-Llanes, J.; Echeverri-Ramos, J.A. Predictive Variables of Emotional Intensity and Motivational Orientation in the Sports Initiation of Basketball. *Cuad. Psicol. Deporte* **2019**, *19*, 241–251. [[CrossRef](#)]
95. Sáez de Ocáriz, U. Conflictos y Educación Física a la Luz de la Praxiología Motriz. Estudio de Caso de Un Centro Educativo de Primaria. Ph.D. Thesis, Universitat de Lleida, Lleida, Catalonia, Spain, 2011.
96. Boateng, G.O.; Neilands, T.B.; Frongillo, E.A.; Melgar-Quinonez, H.R.; Young, S.L. Best Practices for Developing and Validating Scales for Health, Social, and Behavioral Research: A Primer. *Front. Public Health* **2018**, *6*, 149. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
97. Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, M. *Investigation Methodology*, 5th ed.; McGrawHill: Madrid, Spain, 2010; Volume 5.
98. Bernal-García, M.I.; Salamanca Jiménez, D.R.; Perez Gutiérrez, N.; Quemba Mesa, M.P. Validez de contenido por juicio de expertos de un instrumento para medir percepciones físico-emocionales en la práctica de disección anatómica. *Educ. Méd.* **2020**. [[CrossRef](#)]
99. Escofet, A.; Folgueiras, P.; Luna, E.; Palou, B.; Escofet, A.; Folgueiras, P.; Luna, E.; Palou, B. Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Rev. Mex. Investig. Educ.* **2016**, *21*, 929–949.
100. Anguera, M.T. Observational Methods (General). *Encycl. Psychol. Assess.* **2003**, *2*, 632–637.
101. Shrout, P.E.; Fleiss, J.L. Intraclass Correlation: Uses in Assessing Rater Reliability. *Psychol. Bull.* **1979**, *86*, 420–428. [[CrossRef](#)]
102. Koo, T.K.; Li, M.Y. A Guideline of Selecting and Reporting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research. *J. Chiropr. Med.* **2016**, *15*, 155–163. [[CrossRef](#)]
103. Brasó, J.B.; Torredadella, X. El juego motor del marro: Una indagación acerca de sus raíces pedagógicas. *Rev. Dialectol. Tradic. Pop.* **2017**, *72*, 245–264. [[CrossRef](#)]
104. Lavega-Burgués, P.; Luchoro-Parrilla, R.A.; Serna, J.; Salas-Santandreu, C.; Aires-Araujo, P.; Rodríguez-Arregi, R.; Muñoz-Arroyave, V.; Ensenyat, A.; Damian-Silva, S.; Machado, L.; et al. Enhancing Multimodal Learning through Traditional Sporting Games: Marro360°. *Front. Psychol.* **2020**, *11*. [[CrossRef](#)]
105. Wallhead, T.L.; Ntoumanis, N. Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. *J. Teach. Phys. Educ.* **2004**, *23*, 4–18. [[CrossRef](#)]
106. Štihec, J.; Videmšek, M.; Vrtnjak, S. Analysis of Conflict Resolution in Physical Education Depending on a Teacher's Gender. *Acta Univ. Palacki. Olomuc. Gymnica* **2011**, *41*, 35–43. [[CrossRef](#)]