

DEPARTAMENT DE PSICOLOGIA BÀSICA

MOTIVACIÓN DE CONDUCTAS PROSOCIALES EN LA  
ESCUELA A TRAVÉS DEL DEPORTE

EVA MARÍA LEÓN ZARCEÑO

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA  
Servei de Publicacions  
2008

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 10 de juliol de 2008 davant un tribunal format per:

- D. Jesús Rodríguez Marín
- D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> Teresa Cortés Tomás
- D. Eugenio Pérez Córdoba
- D. Enrique Garcés de los Fayos Ruiz
- D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> Carmen Sánchez Gombau

Va ser dirigida per:

D. Enrique Cantón Chirivella


©Copyright: Servei de Publicacions  
Eva María León Zarceño

---

Depòsit legal:

I.S.B.N.: 978-84-370-7250-0

Edita: Universitat de València  
Servei de Publicacions  
C/ Artes Gráficas, 13 bajo  
46010 València  
Spain  
Telèfon: 963864115

VNIVERSITAT  VALÈNCIA

Facultat de Psicologia  
Departament de Psicologia Bàsica



# Motivación de conductas prosociales en la escuela a través del deporte

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

**Eva M<sup>a</sup> León Zarceño**

Dirigida por:

**Enrique Cantón Chirivella**

Valencia, Enero 2008



Y por fin llegó el día...

A lo largo de estos años han sido muchas las personas que de una manera u otra han contribuido a que esta tesis vea la luz. Algunas de ellas se cruzaron en mi vida y decidieron quedarse, otras, por distintas circunstancias estuvieron un tiempo y se alejaron. Sin embargo, de todas, he aprendido valores y actitudes que me han permitido crecer como persona.

En primer lugar quiero agradecer a mi director de tesis, Enrique Cantón, el haberme transmitido su pasión por la psicología del deporte creyendo en mí desde el principio y a los miembros del departamento de psicología básica de la Universidad de Valencia donde comencé mi formación.

Gracias también al equipo directivo del colegio Virgen del Rosario de Torrent, "a mis chicas", porque siempre han colaborado con nosotros de modo incansable.

Quisiera agradecer a todos mis compañeros del Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel Hernández que me acogieran con los brazos abiertos desde el primer momento: A Esther y a las "Beas" por su ánimo constante. A Mariola y a Carolina por permitirme compartir con ellas momentos importantes en sus vidas. A Toñi porque a través de la psicología del deporte he encontrado una gran amiga. Y muy especialmente gracias a Miguel Ángel y a Raquel por su inestimable ayuda y apoyo en todo momento, porque me han demostrado que además de grandes profesionales son también grandes personas.

También quisiera agradecerles a mis tíos, Esteban y Joaquina, que me abrieran las puertas de su casa cuando llegué a Elche y, a Lourdes, por mostrarme su enorme calidad humana.

De igual manera quiero agradecer el apoyo y el ánimo que me han brindado mis amigos que siempre han estado ahí, especialmente a Beatriz, por ser mi compañera inseparable de alegrías y fatigas; a Begoña, por todos esos cafés sin precio; a Marina, Amparo, Montse, Pili, Maleni, Isabel y M<sup>a</sup> José por convertirse en mis eternas confidentes; a Teresa por sus cuidados en Horche, a Elena y Mireia por su paciencia y, muy especialmente gracias a Chelo, por las “conversaciones Mafalda” y por ofrecerme en todo momento su amistad incondicional. Esta tesis es un poco vuestra porque con cada una de vosotras sigo aprendiendo el auténtico valor de la amistad.

Por último quiero darle las gracias a mi madre, María, por enseñarme que hasta cuando la vida te da sus peores zarpazos, la fortaleza y las ganas de vivir pueden amortiguar el dolor y dejar paso a una sonrisa. Gracias también a mis hermanas, Ester y Maite, porque siempre me han mostrado su infinito amor. Y gracias a mi padre, Carlos, porque me enseñó los valores que me acompañan permanentemente en mi vida. Desde donde estés me los sigues transmitiendo...

*Nuestra recompensa se encuentra en el  
esfuerzo y no en el resultado.  
Un esfuerzo total es una victoria completa*

*Gandhi*

*A mis padres,  
por todo...*





# ÍNDICE.



<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>15</b>
---------------------------	-----------

## *PARTE TEÓRICA*

### **CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO**

1. 1. Aspectos motivacionales y emocionales en la actividad física y el deporte.	23
1.1.1. Teorías motivacionales en la actividad física y el deporte .....	24
1.1.2. Motivos de práctica y de abandono del deporte.....	29
1. 2. El marco de la intervención: desarrollo evolutivo y moral de los menores.	32
1. 2. 1. El desarrollo evolutivo.....	34
1. 2. 2. El desarrollo moral: La conducta prosocial y antisocial .....	38
1. 2. 2. 1. Principales teorías psicológicas sobre el desarrollo moral.	45
1. 2. 2. 2. Las conductas prosociales y antisociales en el deporte.....	51
1. 2. 2. 3. La educación y la actividad física escolar: convivencia y conflictos .....	57
1. 2. 2. 4. El juego cooperativo como recurso para la formación de conductas y valores prosociales .....	64

## *PARTE EMPÍRICA*

<b>CAPITULO 2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....</b>	<b>75</b>
-----------------------------------------------	-----------

### **CAPITULO 3. MATERIAL Y MÉTODO**

3.1. Descripción de la muestra .....	83
3.2. Instrumentos .....	84
3.2.1. Descripción del PAS (Programa de Actitudes Sociales) .....	85
3.2.2. Descripción de la escala de ASB (Conducta Antisocial) .....	86

3.2.3. Descripción de la escala AC (Autoconcepto) .....	86
3.2.4. Descripción del cuestionario EPQ-J (Personalidad) .....	87
3.2.5. Descripción del Diario de Dramatizaciones .....	88
3.2.6. Descripción del Diario de la profesora.....	89
3.3. Diseño y Procedimiento.....	90
3.3.1. Diseño.....	90
3.3.2. Procedimiento Metodológico.....	92
3.3.3. Procedimiento Estadístico .....	94

#### **CAPÍTULO 4. EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

4.1. Objetivos del Programa de Intervención .....	102
4.2. Diseño del Programa de Intervención.....	103
4.3. Intervención con Profesor: pautas de asesoramiento.....	109
4.4. Desarrollo de las actividades del Programa .....	115
4.4.1. Las sesiones de juegos, asambleas y lemas .....	119
4.4.2. Las dramatizaciones y generalización de lemas: los diarios de actividades .....	132
4.4.3. Actividades complementarias: la lámina del mundo, las palabras clave y los diplomas .....	136

#### **CAPITULO 5. RESULTADOS**

5.1. Resultados del análisis cuantitativo.....	142
5.1.1. Descripción de la muestra .....	143
5.1.2. Efecto de la intervención: comparación entre momentos, sexo y grupo .....	144
5.1.2.1. Resultados del cuestionario de actitudes/valores prosociales y antisociales (PAS) .....	145
5.1.2.2. Resultados cuestionario de conductas antisociales (ASB) ..	149
5.1.2.3. Resultados del cuestionario AC: autoconcepto positivo, negativo, autoestima .....	151

5.1.2.4. Resultados del cuestionario EPQ-J: neuroticismo o emocionabilidad, extraversión, psicoticismo o dureza y predisposición a la conducta antisocial .....	152
5.2. Resultados del análisis cualitativo del programa de intervención.....	160
5.2.1. Resultados del diario de dramatizaciones de los menores.....	160
5.2.2. Resultados del diario de actividades de la profesora.....	168
5.2.2.1. Resultados del diario: la evaluación del grupo en juegos .	169
5.2.2.2. Resultados del diario: la evaluación del grupo en las asambleas .....	183
5.2.3. Resultados de las actividades complementarias del programa.....	193
5.2.3.1. Resultados de la actividad grupal “palabras clave” del programa.....	193
5.2.3.2. Resultados de actividad individual “palabras clave” del programa.....	194
5.2.3.3. Resultados de actividad grupal “la lámina del mundo” del programa.....	195
5.2.3.4. Resultados de los lemas .....	197
5.3. Resultados del análisis factorial exploratorio del PAS.....	198
<b>CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN.....</b>	<b>203</b>
<b>CAPITULO 7. CONCLUSIONES .....</b>	<b>217</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>221</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>231</b>



# **INTRODUCCIÓN.**





Cada vez con mayor frecuencia, y desde hace ya algunos años, resuenan entre los profesionales de la Psicología las quejas de la comunidad escolar demandando respuestas concretas que mejoren la convivencia en los colegios. Se han realizado iniciativas en este sentido, algunas con buenos resultados, pero normalmente conllevan la necesidad de disponer de recursos especiales y exigen muchas veces esfuerzos titánicos por parte de los docentes implicados.

Desde la psicología, la ciencia que estudia el comportamiento humano, sabemos que es costoso en tiempo y esfuerzo plantear modificaciones de conducta a nivel individual y grupal, pero seguimos intentando ofrecer respuestas específicas a problemáticas concretas. Para ello, nos servimos de aquellas técnicas y estrategias psicológicas que los estudios empíricos y las investigaciones han demostrado mayor eficacia. Los investigadores observan sucesos y eventos de la realidad actual e intentan esclarecerlas elaborando modelos teóricos que nos ayudan a comprender mejor la realidad que vivimos. Desde el ámbito profesional, por su parte, se aplican estos conocimientos básicos a su desempeño diario. En nuestra opinión, investigación y aplicación deberían ir de la mano. Los profesionales tienen que disponer de modelos y programas aplicados a su realidad diaria y la investigación tiene que dirigirse también en ese sentido.

La investigación que presentamos pretende ofrecer una respuesta fundamentada teóricamente a algunos de los problemas. Con tal propósito, se investigó con el fin de poder aportar una propuesta de trabajo aplicada y respaldada con datos empíricos, con la intención de brindar un programa de intervención aplicado en los centros educativos desde el área de la educación

física. Con su aplicación se ha buscado responder principalmente a dos cuestiones. En primer lugar, nos planteamos determinar si el programa diseñado mejora las actitudes y valores prosociales, reduciendo también las antisociales y favoreciendo un repertorio de conductas que permitan la integración de los menores participantes. En un segundo término, nos planteamos comprobar si es realmente posible su implantación como una parte más del currículo de la escuela sin alterar sustancialmente la actividad docente fijada al inicio del curso. Así pues, hemos utilizado el entorno de las clases de educación física del centro escolar como un medio adecuado que, dadas sus características y como recogen numerosos investigadores, cuando está adecuadamente orientado puede favorecer aspectos positivos en el desarrollo psicológico de los menores.

La investigación en la psicología aplicada a la actividad física y el deporte está en auge. Son numerosas las aportaciones científicas que se han realizado para entender los procesos psicológicos que subyacen en los deportistas y practicantes de ejercicio, así como los estudios sobre los diferentes agentes implicados en el contexto deportivo en general. En esta línea, las posibilidades de actuación del psicólogo especialista en actividad física y deporte son recogidos por el Colegio Oficial de Psicólogos (1998) en tres grandes ámbitos: Deporte de Rendimiento, Deporte de Base e Iniciación y Deporte de Ocio, Salud y Tiempo Libre. Desde que se institucionalizó esta área de la psicología en 1965 han proliferado los estudios y los trabajos aplicados en los diferentes tópicos de investigación. En la actualidad, los profesionales del área se plantean ampliar todavía más estos ámbitos dado el incremento de las demandas en las que se requiere de la intervención de los psicólogos de una manera directa o indirecta.

Nuestro estudio se ha centrado básicamente en trabajar con población menor de edad de manera indirecta a través del asesoramiento a la profesora

de educación física, utilizando el deporte como marco educativo de valores y actitudes prosociales.

El armazón del programa ha tenido en cuenta, en su diseño y aplicación, aspectos relacionados con el desarrollo psicológico de los menores a través del deporte, fundamentándonos en las posibilidades que ofrece la literatura científica relacionada con la psicología aplicada al deporte.

Hemos dividido este estudio en dos partes claramente diferenciadas. En la primera de ellas se expone el marco teórico, mientras que en la segunda se presenta el desarrollo del trabajo empírico y los resultados encontrados. Así, en esta segunda parte se introducen los objetivos e hipótesis de la investigación. A continuación, se presenta el material de evaluación empleado y el sistema de tratamiento de datos. Un cuarto capítulo, dentro de esta parte empírica, desarrolla minuciosamente el programa de intervención utilizado así como las actividades puestas en práctica durante la aplicación del mismo. Seguidamente se describen los resultados obtenidos, mientras que en el capítulo seis se presenta la discusión de los mismos, incluyendo una reflexión acerca de las limitaciones del estudio y los retos futuros. Por último, se concretan las conclusiones derivadas de la investigación realizada.



## **Parte teórica**



**CAPITULO 1.**  
**MARCO TEÓRICO**





Todo trabajo de investigación, más si cabe en el caso de estudios de campo, debe apoyarse en los conocimientos científicos de su disciplina, para que éstos guíen su elaboración, su interpretación y su valoración. Así, en este capítulo revisamos la literatura científica acerca de los diferentes aspectos tenidos en cuenta para el desarrollo del trabajo empírico. En este sentido, comenzamos con una breve introducción acerca de las principales teorías motivacionales aplicadas al ámbito del deporte y nos adentramos en los motivos de práctica y abandono de éste. Seguidamente, se repasan los aspectos evolutivos y de desarrollo moral. A continuación, nos aproximamos al concepto de conducta prosocial y conducta antisocial para centrarnos, concretamente, en los estudios realizados en el deporte escolar. Por último, el capítulo analiza de forma somera la situación actual de violencia en los contextos escolares, para finalizar con las propuestas de actividades relacionadas con el desarrollo del juego cooperativo como un recurso para la potenciación de los valores prosociales.

### 1.1. Aspectos motivacionales y emocionales en la actividad física y el deporte

La motivación ha sido y es un tema fundamental de estudio, tanto en la psicología básica como en la psicología aplicada a la actividad física y al deporte. En este ámbito de aplicación se ha seguido de forma paralela la evaluación y el tratamiento de la motivación humana, si bien con un cierto retraso temporal en su aplicación, quizás debido al carácter eminentemente aplicado del área. En sus inicios, las teorías motivacionales se centraron en el deportista como persona, proliferando en su análisis enfoques y tratamientos de corte humanista. En la actualidad, el marco general de abordaje de las temáticas motivacionales se encuadra dentro de los modelos cognitivo-comportamentales, destacando este primer componente. Ejemplo de ello serían,

entre otros, los modelos de autoeficacia, las atribuciones, o la teoría de motivación de logro entre otras (Cantón, Pallarés, Mayor y Tortosa, 1995).

### 1. 1. 1. Teorías motivacionales en la actividad física y el deporte

Al aproximarnos al estudio de la motivación en el ámbito del deporte encontramos numerosas definiciones que pretenden delimitar el concepto. En este sentido, encontramos la clásica definición de Sage (1977) aludiendo al proceso como aquello que determina el origen, la dirección y la persistencia de una determinada conducta. La motivación puede también definirse como un proceso interno que activa, dirige y mantiene la conducta hacia un objetivo por lo que dicho proceso conduce a las personas a dirigir sus esfuerzos a alcanzar una meta. Dicha dirección se acompaña de un grado de intensidad determinado para su consecución (Cashmore, 2002). Recientemente, la motivación ha sido definida por algunos psicólogos del deporte como *“el factor disposicional que depende de ciertas características del sujeto, como su condición (física y psíquica) actual o su biografía (gustos, preferencias, etc.), así como de objetos o eventos a los que tiende a acercarse o a alejarse(...), que aumentan o disminuyen en cada momento el valor motivacional, así como de las relaciones-actuales e históricas- de ese individuo con sus motivos particulares”* (Dosil y Caracuel, 2003, pp. 176). Esta aproximación se acerca a la diferenciación entre motivación y motivos, cuestión planteada con anterioridad por otros autores (Cantón, 1999a; Cantón y Garcés de los Fayos, 2002), los cuales indican la necesidad de diferenciar entre ambos conceptos: motivos y motivación. Los motivos serán las causas o razones específicas de las personas que explican el inicio, cambio o detención de una conducta así como el grado de intensidad de la misma mientras que, por su parte, la motivación hará referencia a los procesos psicológicos básicos que explican, precisamente, porque los diferentes motivos actúan diferencialmente en los comportamientos motivados, es decir, porqué y cómo los motivos nos motivan (Cantón, 1999a)

Las teorías formuladas acerca de la motivación en la actividad física y el deporte, se dividen entre aquellas que afrontan la temática motivacional desde un enfoque general y aquellas que realizan un abordaje de forma particular. Las teorías motivacionales que realizan una explicación motivacional centrada en el deporte son fundamentalmente cuatro: la teoría de la motivación de logro, la teoría de la motivación intrínseca-extrínseca, la teoría atribucional y la teoría social-cognitiva.

Desde el enfoque de la teoría de la Motivación de Logro (Atkinson, 1957, McClelland, 1961), la motivación depende de cómo se combinen los componentes motivacionales. Entre los componentes de la motivación encontraremos los factores personales o de personalidad, los factores situacionales y la interacción de los mismos (Dasil, 2004; Weinberg y Gould, 1996). Con respecto a los factores personales, las personas tienen fundamentalmente una de las dos orientaciones de logro: alcanzar el éxito o evitar el fracaso. Alcanzar el éxito se correspondería con la capacidad de sentir orgullo o satisfacción al realizar una actividad. Por otra parte, evitar el fracaso se relacionaría con la capacidad de sentir vergüenza como consecuencia del fracaso. Nuestra conducta, según esta teoría motivacional, estará influida por el equilibrio entre ambos motivos. El segundo componente de esta aproximación teórica está constituido por los factores situacionales que incluyen la probabilidad de éxito en la situación o en la tarea: dependerá de quién es el adversario, de la dificultad de la tarea y el valor incentivo, entendido éste como el valor que la persona le otorga. El tercer componente incluye las tendencias resultantes de la interacción, las cuales se manifestarían en la búsqueda de éxito o la evitación del fracaso, con sus consiguientes reacciones emocionales de orgullo por ganar o vergüenza por perder. La conducta de logro será el resultado de la interacción de los diferentes componentes y en función de la combinación de éstos el individuo preferirá realizar un tipo de tareas u otras,

con mayor o menor grado de riesgo (Atkinson, 1957, McClelland, 1961). En la figura 1 se muestra un esquema general de la teoría.

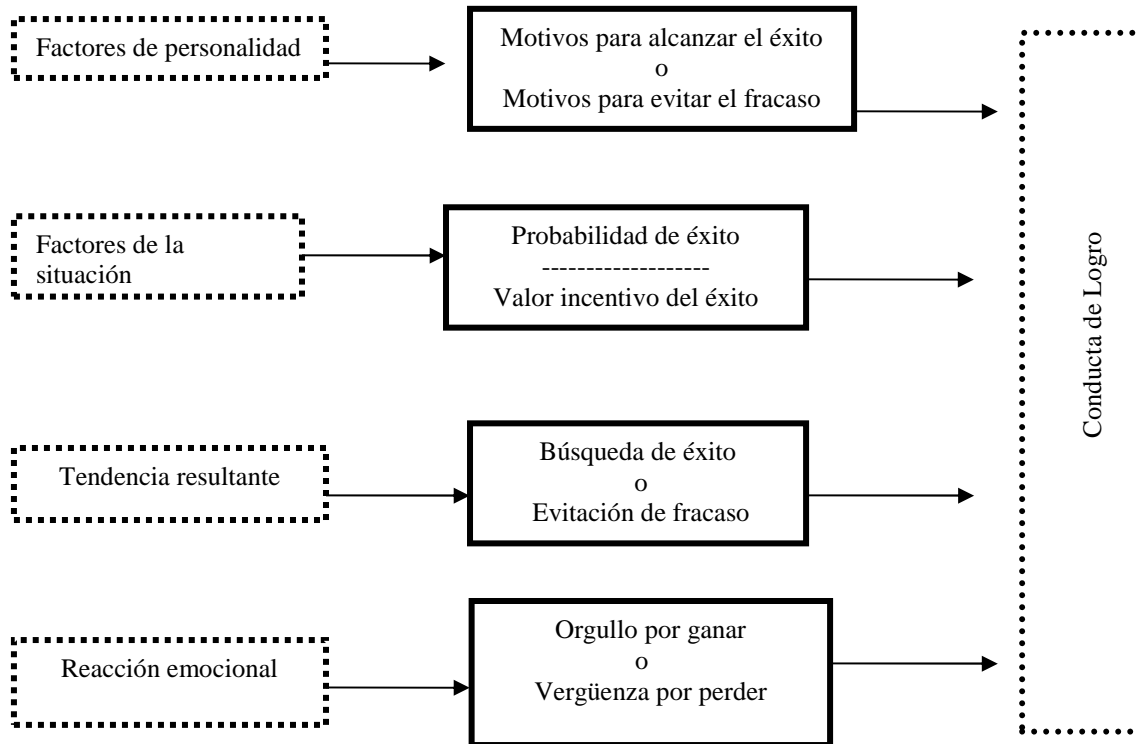


Figura 1. Teoría de motivación de logro adaptada de Weinberg y Gould (1996) y Dosil (2004).

Según la teoría de la Motivación Intrínseca-Extrínseca (Deci y Ryan, 1985), las personas con motivación interna tienen alta curiosidad, tienden a explorar el entorno y realizan las actividades sin necesidad de recibir gratificaciones externas. En cambio, las personas con motivación extrínseca pueden necesitar de recompensas externas para continuar con su actividad. Así, las recompensas pueden adquirir dos funciones: de control o informativa. Desde esta perspectiva, el deportista necesita sentirse competente en la actividad que desempeña. Si éste no percibe que es competente para la actividad que realiza, la motivación intrínseca disminuye y existe por tanto una mayor probabilidad de desmotivarse. Desde esta teoría también se plantea la hipótesis de que si un

deportista es recompensado por realizar una tarea por la que ya está internamente motivado, puede disminuir su motivación intrínseca. Los deportistas pueden estar lo suficientemente motivados para realizar una actividad por el hecho de sentirse competentes y autorrealizados, además del placer que experimentan, sin que para ello necesiten recompensa externa. Dicha motivación persiste incluso después de que la meta haya sido alcanzada (Cantón y Garcés de los Fayos, 2002). Por otra parte, los deportistas pueden necesitar de recompensas externas, como por ejemplo dinero o una beca, para ayudarles a dirigir su conducta (Weinberg y Gould, 1996).

La tercera de las teorías motivacionales más empleada en el ámbito del deporte es la Teoría de la Atribución (Heider, 1958; Weiner, 1972). En ésta se hace referencia al modo en que los deportistas van a interpretar su conducta y valorar los resultados (básicamente en términos de éxito o fracaso) en función del tipo de atribuciones que realizan sobre la misma. De esta forma, se analiza el proceso motivacional teniendo en cuenta la manera que tienen las personas para explicar e interpretar sus éxitos y sus fracasos. Dichas interpretaciones causales, según sus autores, las podemos clasificar empleando diferentes ejes taxonómicos, destacando tres dimensiones básicas: Estabilidad; Locus de control o de causalidad; y Controlabilidad. Según Weiner, estas tres dimensiones causales median entre la atribución causal específica de un resultado y las consecuencias. Analizando cada dimensión por separado, la Estabilidad hace referencia a que atribuyamos a una causa relativamente permanente o no y, por tanto, que sea percibido como estable o inestable. El Locus de Causalidad incide en la localización de la "fuente u origen" de la causa que percibe, pudiendo realizar atribuciones tanto a factores internos (uno mismo) como a factores externos (ajenos a la propia persona). Cuando el deportista atribuye el éxito conseguido a causas internas, esto se refleja en sentimientos de orgullo y confianza, mientras que si el deportista realiza atribuciones externas del éxito los sentimientos experimentados serán de

sorpresa. Por otro lado, la experiencia de fracaso provoca sentimientos de culpa cuando el deportista atribuye el resultado a factores internos; y de sorpresa e ira cuando se externaliza. La tercera dimensión es la Controlabilidad, es decir, si la persona considera que puede controlar la causa de un determinado hecho o, por el contrario, considera que es un factor sobre el que probablemente no puede intervenir. Las personas que consideran que su ejecución es debida a los factores sobre los que tienen control, como el esfuerzo, experimentan mayores reacciones emocionales positivas que aquellos que piensan que su ejecución no está relacionada con su control (McAuley, Russell y Gross, 1983). Dependiendo del tipo de atribuciones que realice la persona y de la forma en que se combinen las dimensiones atribucionales, éstas explicará sus éxitos y sus fracasos de forma diferente, con la consiguiente influencia sobre su motivación posterior.

Por otra parte, desde la teoría social-cognitiva y más concretamente desde la Teoría de la Autoeficacia, se postula que la motivación para llevar a cabo una actividad aumenta cuando las expectativas de que una determinada conducta puede llevar a unos resultados específicos, más cuando éstos son altamente valorados (Bandura, 1986). Las personas buscan y esperan optimizar sus resultados, independientemente de sus probabilidades reales. Las expectativas se fundamentan en la percepción que tiene la persona sobre su capacidad para enfrentarse con éxito (o no) a las diferentes tareas, obteniendo en función de ello un mayor o menor grado de autovaloración, es decir, nos estamos refiriendo a las variables autoeficacia y autoestima. Según la teoría de la autoeficacia, las expectativas son básicamente de dos tipos: expectativas de autoeficacia y expectativas de resultados. Las expectativas de autoeficacia, son las creencias que tiene la persona acerca de sus propias capacidades para llevar a cabo con éxito un determinado comportamiento. Por otra parte, las expectativas de resultado hacen referencia a la creencia que tiene la persona de que un determinado comportamiento irá seguido de unas determinadas consecuencias. Ambos tipos de expectativas influyen en la posterior conducta motivada. En

este sentido, si la valoración que realiza el deportista se centra en que la obtención de un buen resultado es posible, dirigirá sus esfuerzos a lograr esa meta. Por último, sólo reseñar que la persona va a recibir información para crear sus expectativas de eficacia de cuatro fuentes: sus logros de ejecución o propias experiencias de capacidad; el modelado o aprendizaje por observación; la persuasión verbal; y la interpretación de los cambios fisiológicos o arousal emocional (Weinberg y Gould, 1996).

### 1. 1. 2. Motivos de práctica y de abandono del deporte

El conocimiento acerca de cuáles son los motivos para practicar deporte, como para abandonarlo, puede sernos de utilidad para programar nuestras intervenciones en el ámbito deportivo de manera eficaz, ya que nos permitirá ofrecer a los participantes de la actividad física aquello que les hace permanecer en su práctica. Es por ello que a continuación los revisamos.

En cuanto a los motivos específicos para practicar deporte, Cantón y Garcés de los Fayos (2002) indican la existencia de cinco categorías de motivos por los que las personas practican actividad física o deporte. La primera categoría de motivos hace referencia a aquellas razones relacionadas con el placer, la diversión o el disfrute. La práctica deportiva se puede realizar por el carácter placentero que proporciona la actividad en sí misma. De ello se deriva la necesidad de que la actividad esté convenientemente dirigida para que realmente sea fuente de satisfacción para los practicantes. En el caso de los menores, como comentaremos más adelante, el deporte como fuente de diversión es un objetivo prioritario. En segundo lugar, encontramos los motivos que se relacionan con las relaciones sociales. Las personas podemos practicar deporte buscando el intercambio social, encontrando a través de esta práctica un entorno social agradable y otras personas con quien estar. En tercer lugar,

Cantón y Garcés de los Fayos (2002) plantean que entre los motivos para practicar deporte estarían aquellos relacionados con la búsqueda de superación y el logro. En este sentido, conseguir metas y superarse a sí mismo estarían a la base de la práctica deportiva. En el cuarto grupo de motivos se encontrarían aquellos relacionados con la salud. Así, las personas alegarían que realizan deporte o actividad física por los beneficios saludables que encuentran en ella. Estos beneficios han sido ampliamente estudiados, incluyéndose entre los mismos la disminución de las consecuencias del estrés, la ansiedad, la depresión o las fobias, y el incremento del bienestar, la estabilidad emocional o el autocontrol (Márquez, 1995). Por último, entre los motivos de práctica deportiva, encontraríamos que las personas podemos buscar en la practica deportiva la mejora y el desarrollo de nuestras cualidades y habilidades físicas (fuerza, resistencia, coordinación,...)

Como señalamos anteriormente, no sólo se han estudiado los motivos de participación en el deporte sino que también los de su abandono han sido ampliamente investigados. Las personas pueden abandonar el deporte porque se produzca un cambio de intereses o porque la actividad en la que participen entre en conflicto con otras tareas. Asimismo, el que las personas se perciban como poco habilidosas para realizar una determinada acción puede convertirse en fuente de abandono. Por otra parte, una persona que se inicia en el deporte buscando prioritariamente diversión abandonará la actividad cuando encuentre aburrimiento y hastío en la misma. Además los factores emocionales pueden afectar al abandono del deporte. Así, el hecho de que un deportista experimente ansiedad ante su práctica deportiva o vivencie de forma frecuente el fracaso aumentará las probabilidades de que abandone el deporte. El miedo ante la lesión o ante el dolor físico, así como mantener malas relaciones con el entrenador son también motivos de abandono. En este mismo sentido, hay otros factores que propician el abandono deportivo: la presión por ganar (que en ocasiones es ejercida por los entrenadores y/o por los padres), los



entrenamientos con un elevado nivel de exigencia, las carencias pedagógicas y psicológicas del entrenador y la existencia de valores inadecuados como el “ganar a toda costa” o “ser el mejor”.

Los motivos de práctica deportiva y de abandono no han sido solamente estudiados en adultos sino que también la población infantil ha sido objeto de estudio dentro del ámbito de la psicología del deporte. Cuando los practicantes de deporte son menores, los motivos que alegan para realizar la práctica deportiva son esencialmente el aprendizaje de nuevas destrezas, la diversión, la afiliación, el entusiasmo que les produce la práctica de deporte, el desarrollo de la forma física así como el desafío competitivo (Gould y Petlinchhoff, 1988). Estos motivos son particularmente importantes si pretendemos tenerlos en cuenta en el momento de realizar alguna intervención con ellos. Por otra parte, en este punto se hace ineludible mencionar la posibilidad de cometer el error de profesionalizar el deporte en los niños omitiendo, de este modo, el objetivo principal del deporte de iniciación: el desarrollo integral de la persona. Autores como Gordillo (1992) recogen algunas de las aportaciones más interesantes trabajadas hasta ese momento, buscando los motivos de práctica de deporte de los menores e indicando que dichos motivos deben tenerse muy presentes a la hora de orientar su práctica deportiva. En este sentido, Gill, Gross y Huddleston (1983) ya indican que los principales motivos de práctica de deporte en los menores son: la mejora de las habilidades, pasarlo bien, aprender nuevos movimientos, el gusto por la competición y el estar bien físicamente. Los motivos anteriormente mencionados no van a darse de manera independiente y única sino que durante la ejecución de una actividad deportiva van a ser varios los motivos sobre los que se asienta la motivación de los niños, siendo la diversión y el placer los dos motivos más importantes en los menores (Bakker, Whiting y Van der Brug, 1990). De la misma manera, según la tradicional clasificación de Gould y Petlichkoff (1988) los niños pueden abandonar el deporte por seis motivos fundamentales: el fracaso en el aprendizaje de nuevas

destrezas, la falta de diversión, la falta de afiliación, la ausencia de entusiasmo y emociones, la ausencia de ejercicio y forma física y la falta de desafío competitivo/victoria. Por tanto, si pretendemos que los menores continúen su práctica deportiva y disfruten de ella deberemos tener en cuenta estos aspectos, tanto en la planificación como en el diseño de programas deportivos. Todos estos elementos, de hecho, se tuvieron en cuenta al diseñar las actividades y tareas que empleamos en el programa de intervención como se muestra más adelante en la parte empírica.

## 1.2- El marco de la intervención: desarrollo evolutivo y moral de los menores

Las personas desde la infancia hasta la vejez vamos a atravesar por diferentes etapas o periodos evolutivos. Por ello, a través de estas fases, los menores van construyendo su propia personalidad y su visión del mundo. Así, es importante conocer algunos de los aspectos del desarrollo evolutivo y moral en el que se encuentran los niños de nuestro estudio.

Sabemos que, durante el proceso evolutivo, los menores deben desarrollar de forma proporcionada todas sus capacidades, incluidas las intelectuales, físicas, morales y estéticas, y que el deporte supone un marco idóneo para favorecer este desarrollo. Igualmente, la creación de hábitos saludables a través de la educación es uno de los objetivos primordiales a estas edades (Palacios y de Teresa, 2000). La actividad deportiva ayuda a la formación del carácter dentro del marco de valores y actitudes potenciando el autocontrol, favoreciendo la voluntad y la disciplina, así como la honradez, la superación personal, la participación y la sociabilidad (Dasil, 2004). Los infantes juegan juntos para lograr un objetivo común, evitando que haya perdedores. Por esto, es necesario trabajar con el grupo de iguales fomentando el trabajo en equipo y trabajando con una meta común como objetivo en un ambiente positivo, puesto

que esto es a todas luces un procedimiento prometedor (García y Juan, 1997). La formación de la persona incluye necesariamente el fomento de los valores adecuados que puedan ayudarles en su propio desarrollo personal. Así, la incidencia en valores, como el “juego limpio”, la cooperación, el trabajo en equipo y el respeto por los compañeros, es un objetivo básico cuando trabajamos con menores, intentando que estos aprendizajes les acompañen durante su vida. El deporte es un enclave de estos valores; y de ahí que pueda usarse como un marco socializador, ya que se ha constatado que juega cierto papel en el establecimiento de actitudes y valores importantes para el desarrollo social y personal (Cantón y Sánchez Gombau, 1997). Por tanto, si sabemos los efectos beneficiosos que proporcionan el deporte y el juego en edades tempranas tenemos la responsabilidad de facilitar que estos efectos se potencien.

Es precisamente a través de la socialización, entendida como el proceso de aprendizaje de pautas y modelos sociales, cuando las personas vamos interiorizando las normas. Este proceso se realiza fundamentalmente por imitación de aquellos agentes sociales que consideramos significativos y, según la etapa evolutiva en la que nos encontremos, serán unos u otros los que irán cobrando mayor o menor grado de significación. Los primordiales agentes socializadores son la familia, la escuela y el grupo de iguales. No obstante, los agentes de socialización dentro del ámbito del deporte infantil serán la familia, los profesores de educación física o entrenadores y los iguales (Pallarés, 1997). La socialización también se ha definido como *“el proceso por el cual los padres u otros agentes intentan influir en los valores y las conductas prosociales de los niños”* (Hinde, 1995, pp. 83). Los iguales son fuente de seguridad emocional, ya que facilitan la reflexión acerca de uno mismo y suscitan el desarrollo de competencias sociales, primordialmente aquellas que se relacionan con la resolución de los conflictos interpersonales, la asertividad y la prosocialidad así como la construcción de valores morales (Moreno, 2003).

### 1. 2 .1- El desarrollo evolutivo

El desarrollo evolutivo de los menores contiene una serie de características particulares que serán diferentes según la edad de éstos y el momento del proceso evolutivo en el que se encuentren. En este punto, resulta conveniente conocer cuáles son las principales características evolutivas de los niños con edades comprendidas entre los seis años y la adolescencia, ya que en este rango de edad se encuentran enmarcados los sujetos de nuestro estudio. En este periodo, los niños se encuentran ya capacitados para dirigir y controlar su atención voluntariamente, sobre todo a partir de los ocho ó nueve años donde además están preparados para deducir conclusiones (Martí, 2003). Después de los seis años se muestran competentes para tener en cuenta varias perspectivas. Así mismo, los niños de seis a doce años elaboran explicaciones racionales y tienen capacidad de generalizarlas de manera más coherente y objetiva que los más pequeños. En el desarrollo del autoconcepto se pueden diferenciar dos periodos evolutivos. Por una parte, entre los seis y los ocho años se observa una tendencia a describirse a sí mismos de manera minuciosa. Posteriormente, entre los ocho y los doce años predominarán fundamentalmente las comparaciones con los otros. En lo referente a la autoestima, en torno a los siete u ocho años se observa una disminución en la misma mientras que a partir de dicha edad el grupo de iguales se convierte en el origen de continua comparación (Palacios e Hidalgo, 2003). Con esta edad se hallan preparados para el reconocimiento de emociones complejas mostrándose más empáticos y con capacidad para ponerse en el lugar del otro. En general, *“mejoran las capacidades para pensar en los otros y describirlos, para situarse simultáneamente en varios puntos de vista, para comprender las emociones de los demás y experimentar vivencias empáticas tanto ante situaciones concretas referidas a emociones cada vez más complejas, y al final de la etapa (12 años) ante situaciones de carácter más general y más abstractas”* (Palacios, González y Padilla, 2003, pp. 383).

A continuación, en las figuras 2, 3, 4 y 5 se muestran cuadros resumen, tomados de Palacios y cols. (2003), acerca de los aspectos que se encuentran relacionados con el conocimiento que tienen los niños y las niñas sobre los demás y relativos también a cómo van a establecer las relaciones interpersonales durante su desarrollo evolutivo desde los seis y siete años hasta la adolescencia.

ADOPCIÓN DE PERSPECTIVAS INTERPERSONALES	Toma en consideración sucesiva de una u otra perspectiva
REPRESENTACIÓN DE LOS PROCESOS MENTALES DE OTRAS PERSONAS	Conocimiento creciente de que otros piensan y de qué piensan en función de las circunstancias
COMPRENSIÓN DE EMOCIONES DE LOS OTROS	Reconocimiento de emociones complejas (orgullo, gratitud, culpabilidad...)
COMPRENSIÓN DE EMOCIONES AMBIVALENTES	Se aceptan pero como sucesivas

Figura 2. CONOCIMIENTO DE LOS DEMÁS  
A PARTIR DE 6-7 AÑOS  
(Palacios y cols., 2003)

ADOPCIÓN DE PERSPECTIVAS INTERPERSONALES	Consideración de perspectivas simultáneas y desde el punto de vista de terceras personas
REPRESENTACIÓN DE LOS PROCESOS MENTALES DE OTRAS PERSONAS	A partir de los 12 años capacidad para razonamientos recursivos del tipo “pienso que piensas que estoy pensando”
COMPRENSIÓN DE EMOCIONES DE LOS OTROS	Ampliación de la capacidad para reconocer emociones complejas (alivio, decepción...)
COMPRENSIÓN DE EMOCIONES AMBIVALENTES	Se reconocen como posibles simultáneamente y con una misma causa

Figura 3. CONOCIMIENTO DE LOS DEMÁS A PARTIR DE 10 AÑOS (Palacios y cols., 2003)

EMPATÍA	Capacidad empática ante emociones complejas y sin indicios externos
AMISTAD	Desde los 8 años, amistad como reciprocidad, confianza y afecto
AUTORIDAD	Autoridad derivada del poder físico y social; implica intercambio

Figura 4. CONOCIMIENTO DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES A PARTIR DE 6-7 AÑOS (Palacios y cols., 2003)

EMPATÍA	Al principio de la adolescencia, capacidad empática ante hechos más abstractos (pobreza, enfermedad...)
AMISTAD	Reciprocidad y bidireccionalidad extendida también a intercambio de pensamientos, sentimientos, etc.
AUTORIDAD	Autoridad derivada de cualidades personales y capacidad de liderazgo o la elección por los demás

Figura 5. CONOCIMIENTO DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES A PARTIR DE 10 AÑOS (Palacios y cols., 2003)

Las relaciones con el grupo de iguales y la interacción social con los compañeros van a ser esenciales en el desarrollo psicológico y emocional de los menores durante su proceso evolutivo. Así, éstos se muestran receptivos al aprendizaje de modelos, no sólo de aquellos que les ofrecen los adultos, sino también los ofrecidos por los compañeros, siendo posible utilizar el reforzamiento del compañero para modelar una conducta y modificarla (Garaigorbobil, 1995; Harthup y Lougee, 1975; Wahler, 1967). También *“la construcción y el mantenimiento de relaciones con los iguales se ha considerado como un indicador válido de salud psicológica. Tanto la habilidad para desarrollar relaciones próximas como el funcionamiento con éxito dentro del grupo de iguales son aspectos planteados como indicativos de competencia social y como predictores fiables de posterior ajuste”* (Cava y Musitu, 2000, pp. 24). El grupo de iguales, por tanto, va a cobrar una especial relevancia durante la infancia tardía y la adolescencia. En este sentido, los menores influyen en otros en aspectos tales como el aprendizaje de actitudes y valores relativos al mundo que los rodea, o en el desarrollo de la capacidad de explorar diferentes perspectivas acerca de una misma situación. La influencia de los iguales también permite que

éstos adquieran habilidades sociales y que controlen los impulsos agresivos cuando los niños han adquirido un repertorio oportuno de conductas. Del mismo modo, el grupo puede influir en el uso de drogas y las conductas alcohólicas (Aragonés, 1987; Cava y Musitu, 2000; Díaz Aguado, 1986; Erwin, 1998; Reboloso, 1987).

Por otra parte, respecto las interacciones que mantienen unos niños con otros son fundamentalmente de tres tipos: las interacciones lúdicas o de juego, las agresivas o las prosociales (Moreno, 2003). Respecto a las interacciones lúdicas, los menores hasta los cinco años no tienen conciencia de que existan reglas. Hasta los ocho años van a entender las normas como fijas e inalterables y será a partir de los ocho años cuando comprendan que las normas o reglas son modificables por común acuerdo de los miembros del grupo. En lo que se refiere a las interacciones agresivas, después de los seis años se observa un aumento global de conductas agresivas combinadas con conductas sociales positivas (Moreno, 2003). Por su parte, las interacciones prosociales aumentan conforme los niños van creciendo y tales conductas pueden servirnos de predictor del ajuste social (Eisenberg y Fabes, 1998) porque tal y como indican Sánchez-Queija, Oliva y Parra (2006, pp. 261) *“la conducta prosocial es un hecho social y, por tanto, debería ser estudiada teniendo en cuenta el contexto interpersonal en el que se desarrolla”*. Éste es el caso de nuestro programa de intervención, que presentamos detalladamente en el capítulo 4, donde estudiamos los valores y actitudes prosociales y antisociales dentro del contexto escolar.

### 1. 2. 2. El desarrollo moral: la conducta prosocial y antisocial

El conocimiento de algunos de los aspectos más relevantes del desarrollo evolutivo y de cómo los menores crean sus relaciones interpersonales nos sirve



de guía para trazar el mapa del desarrollo moral de éstos. El desarrollo moral ha sido estudiado desde diferentes perspectivas dentro del ámbito educativo. En general, son cuatro las teorías que han intentado explicar el desarrollo moral y la conducta prosocial: la perspectiva psicoanalítica, el enfoque cognitivo-evolutivo, las teorías del aprendizaje y la perspectiva etológica y sociobiológica.

En términos generales, la perspectiva psicoanalítica defendería que la conducta prosocial se desarrolla conforme la persona consigue resolver sus conflictos internos y supera sus sentimientos de culpa. Desde la perspectiva etológica y sociobiológica se propugnaría que la conducta prosocial se encuentra determinada biológicamente. Las teorías de aprendizaje plantearían que la conducta prosocial estaría determinada por factores externos y que dichas conductas son aprendidas a través de condicionamiento y observación de modelos. Los defensores del aprendizaje social defienden que, además, en el desarrollo de conductas prosociales actuarían también sobre la persona procesos cognitivos e internos de autorregulación que se han ido aprendiendo a través de la socialización. Por último, la perspectiva cognitiva-evolutiva defendería la postura de que a mayor desarrollo cognitivo y moral de la persona mayor probabilidad de que aparezcan conductas prosociales (Etxebarría, 1999; Garaigordobil, 2003).

Por nuestra parte nos centraremos en conocer cómo desarrollan en los menores las normas y valores en el periodo evolutivo que comprende nuestra muestra de estudio. Así, sabemos que durante el periodo evolutivo comprendido entre los seis años y la adolescencia el desarrollo de normas y valores se consolida. Los niños a esta edad son capaces de dilucidar diferentes puntos de vista y de empatizar con otros. Además se encuentran en un periodo en el que reconocen emociones cada vez más complejas y conciben que dos emociones puedan darse conjuntamente (Palacios, González y Padilla, 2003). En

la figura 6 se muestra un cuadro resumen del desarrollo de las normas y valores entre los seis años y la adolescencia.

<b>Adopción perspectivas interpersonales</b>	Consideración de perspectivas simultáneas y desde el punto de vista de terceras personas
<b>Representación de los procesos mentales de otras personas</b>	A partir de los 12 años, capacidad para razonamientos recursivos del tipo “pienso que piensas que estoy pensando”
<b>Comprensión de las emociones de los otros</b>	Ampliación de la capacidad para reconocer emociones complejas (alivio, decepción...)
<b>Comprensión de emociones ambivalentes</b>	Se reconocen como posibles simultáneamente y con una misma causa
<b>Empatía</b>	Al principio de la adolescencia, capacidad empática ante hechos abstractos (pobreza, enfermedad,...)
<b>Amistad</b>	Reciprocidad y bidireccionalidad extendida también a intercambio de sentimientos, pensamientos, etc.
<b>Autoridad</b>	Autoridad derivada de cualidades personales y capacidad de liderazgo o la elección por los demás

Figura 6. DESARROLLO DE NORMAS Y VALORES ENTRE LOS 6 AÑOS Y LA ADOLESCENCIA  
(Fuente: Palacios, J., González, M., Padilla, 2003)

En relación con el razonamiento moral prosocial entre los seis y los doce años, algunos autores indican que cuando se plantean dilemas a niños de esta edad, se muestran más prosociales que en edades más tempranas, tomando decisiones en las que comienzan a considerar las necesidades de otras personas (Eisenberg y Fabes, 1998). También aparecen ciertos razonamientos en los que

se observa que necesitan de la aprobación de otras personas, por lo que los niños actuarán prosocialmente de una manera o de otra dependiendo de la relación que se haya establecido con la víctima. Así, según indica Palacios (2003), cuando se está llegando al final de esta etapa surgen dos tipos de razonamientos que inician el paso a un sistema de valores más reflexivo. En primer lugar, comienza a aparecer un tipo de razonamiento que hace referencia a la adopción de la perspectiva de la víctima o a los sentimientos empáticos que provoca la escena en quien la contempla. En un segundo momento, aparecerán razonamientos que se refieren a los principios y valores propios de la persona, aunque no será hasta el final de la escuela secundaria cuando el sistema de valores se encuentre ya solidificado.

Cuando utilizamos los términos de actitudes, valores y conducta prosocial necesitamos precisar brevemente a qué nos estamos refiriendo. La distinción entre valores y actitudes reside fundamentalmente en que los valores son considerados por la persona como principios generales por los que evalúa su comportamiento y las actitudes se definen como disposiciones de ésta, relativamente estables, a comportarse de una determinada manera y en determinadas situaciones, referentes a personas, objetos y acontecimientos (Allport, 1970). Las actitudes pueden ser tanto positivas como negativas (Torregrosa y Lee, 2002). Entenderemos, pues, que los valores serán aquellos principios ideales, absolutos y correctos que van a regular nuestros comportamientos, mientras que las actitudes se refieren a las disposiciones de las personas a comportarnos de una manera determinada. Por otro lado, la conducta prosocial ha sido definida como *“toda conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro con/sin motivación altruista incluyendo conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar...”* (Garaigordobil, 2003, pp. 100). Otra definición de conducta prosocial es la planteada por Miller, Bernzweig, Eisenberg y Fabes (1995) que indica que *“las conductas prosociales son aquellas conductas voluntarias dirigidas a beneficiar a otros”* (pp. 71). Recientemente la

conducta prosocial se ha considerado como *“los comportamientos llevados a cabo voluntariamente para ayudar o beneficiar a otros, tales como compartir, dar apoyo y protección”* (Sánchez-Queija y cols., 2006, pp. 260).

No obstante, según indican Miller y cols. (1995, pp. 83) los menores pueden ajustarse prosocialmente, al menos, por dos razones: *“por el valor pragmático de la conducta (por obediencia) o en base a la interiorización de valores prosociales que guían el comportamiento en ausencia de presiones externas destacadas (recompensas o castigos)”*. La conducta prosocial tiene carácter voluntario y se dirige en beneficio de los demás, aunque no necesariamente tiene que tener una motivación de tipo altruista (González Portal, 1992). En esta línea Martorell, González, Aloy y Ferris (1995) definen la conducta prosocial como un *“constructo que comprende conductas de ayuda, compartir, alentar, comprender, ponerse en el lugar de, entre otras, que pueden tener a su base tanto motivos egoístas como altruistas”* (pp. 96).

La conducta prosocial ha sido analizada en relación con otras variables. Una investigación realizada en España acerca de la conducta prosocial, teniendo como muestra a 513 adolescentes de entre 13 y 19 años, encontró que las mujeres se mostraban en general más prosociales que los hombres y que, a medida que aumentaba la edad de la muestra, las chicas mantenían los niveles de prosociabilidad mientras que los chicos las disminuían (Sánchez-Queija y cols., 2006). Estos mismos autores indican que el desarrollo social positivo, referido concretamente a las habilidades cognitivas, emocionales y comportamentales, dependerá en gran medida de la aceptación del menor por su grupo de iguales. Igualmente se han investigado las relaciones existentes entre las conductas prosociales y antisociales con el autoconcepto y la autoestima. Sabemos que poseer un autoconcepto y una autoestima elevadas van a favorecer la realización de acciones prosociales (Gutiérrez y Clemente, 1993). En el 2001 Calvo, González y Martorell realizaron un estudio evaluando

la relación entre la conducta prosocial y antisocial y algunas variables de personalidad; entre ellas, la impulsividad, el afán de aventura y la empatía. El trabajo se realizó con una muestra de 421 niños y adolescentes de edades entre los diez y los dieciocho años, de los cuales 252 eran de educación primaria (diez y trece años). Los resultados indicaron que la conducta prosocial y la antisocial estaban estrechamente vinculadas con diferentes variables de personalidad y con el autoconcepto. Los datos mostraron que aquellas personas que manifestaron tener más conductas antisociales y agresividad presentaban también menor empatía, mayores niveles de impulsividad y un autoconcepto más negativo, además de una baja autoestima. En conclusión, los autores señalan que un buen autoconcepto y una buena autoestima se relacionarían con la conducta prosocial, mientras que el autoconcepto negativo se asociaría con las conductas antisociales y agresivas. Respecto a la variable género, los resultados del estudio indican que las niñas se muestran más prosociales que los niños.

Cuando se analizan los tres factores de personalidad propuestos por Eysenck (psicoticismo, neuroticismo y extraversión) y su relación con la agresión, los estudios indican que el factor que más correlaciona con ésta es el psicoticismo y el neuroticismo (Mynard y Joseph, 1997), mientras que la extraversión correlaciona menos que las anteriores (Del Barrio, Moreno y López, 2001). Otras investigaciones han encontrado que el perfil del agresor presenta elevados niveles de psicoticismo, extraversión y un nivel medio de neuroticismo, mientras que las víctimas presentan una alta puntuación en neuroticismo e introversión (Cerezo, 2001).

Recientemente, un estudio ha analizado también la capacidad predictiva de las cinco dimensiones de personalidad (amabilidad, apertura, neuroticismo, extraversión y conciencia) respecto a la agresión, tanto verbal como física. La muestra estaba compuesta de 426 hombres y 260 mujeres, cuya media de edad

era de 11,82. Los autores concluyen que los hombres presentaron mayores niveles de agresión, tanto física como verbal, que las mujeres, siendo el neuroticismo la dimensión que más explica la agresión en los hombres, por lo que puede considerarse un potenciador de la conducta agresiva. Por otro lado, la conciencia es la dimensión que mejor explica la agresión en las mujeres (Carrasco y del Barrio, 2007).

Como señalamos, las relaciones entre conducta antisocial y personalidad también han sido estudiadas. En este sentido, se han encontrado correlaciones entre la conducta antisocial y la agresividad, así como entre aquella y la impulsividad (Calvo, González y Martorell, 2001). Además, existen relaciones significativas entre determinados rasgos de personalidad, entre ellos el psicoticismo y la falta de autocontrol, con la conducta antisocial (López y López, 2003). Por otra parte, se ha encontrado que los niños y adolescentes que muestran un autoconcepto positivo presentan a su vez pocas conductas antisociales (Garaigordobil, 2004). La conducta antisocial mantiene relaciones inversas con las conductas sociales positivas así como con el autoconcepto y con la empatía. De este modo, la empatía - entendida tanto como habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona, como capacidad para mostrar sentimientos de preocupación ante la necesidad de otra persona- y la capacidad para realizar razonamientos prosociales se encuentran estrechamente relacionados (Davis, 1983). En el trabajo realizado por Mestre, Samper y Frías (2002) con 1285 adolescentes de edades comprendidas entre los trece y los dieciocho años, se concluyó que las personas más inestables emocionalmente y con menos habilidades para controlar su impulsividad mostraban patrones de actuación menos prosociales que en las que eran capaces de autorregularse. Los autores de dicha investigación señalan que la empatía actúa como inhibidora de la conducta agresiva y facilitadora de la conducta prosocial.

Respecto a la variable género, los datos de diferentes estudios no permiten ser concluyentes en cuanto a que las niñas sean más empáticas que los niños (Eisenberg, 1989b; Etxebarria, 1999). En este mismo sentido, en un estudio realizado por Garaigordobil en 2005, con 174 adolescentes de doce y catorce años se encontraron correlaciones entre la conducta antisocial y los factores socio-emocionales de la personalidad en la adolescencia. Sus resultados indicaron que no existían diferencias en función del género. Los investigadores hallaron que aquellos adolescentes que presentaban muchas conductas antisociales también presentaban un bajo autoconcepto positivo y alto autoconcepto negativo. De ahí, concluyó que los adolescentes con un amplio repertorio de conductas antisociales presentan, a su vez, un bajo autoconcepto-autoestima, una elevada impulsividad y numerosas conductas agresivas (Garaigordobil, 2005)

En otra investigación realizada con 1800 alumnos de entre once y dieciséis años, en la que se pretendía identificar cuales eran las variables que explicaban el comportamiento agresivo y antisocial, se concluyó que los niños peor adaptados en la escuela y que presentaban un bajo autocontrol en las relaciones sociales tenían un mayor riesgo de desarrollar comportamientos disruptivos en el aula. (Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2007).

#### 1. 2. 2. 1. Principales teorías psicológicas sobre el desarrollo moral

Aunque las teorías de desarrollo moral se han estudiado desde diferentes perspectivas, tal y como se ha comentado en el apartado anterior, las etapas del desarrollo moral han sido estudiadas fundamentalmente por dos teóricos que son un punto clásico de referencia: Piaget (1932) y Kohlberg (1976).

Según Piaget, en el desarrollo moral pueden distinguirse dos etapas: la Etapa I , denominada “moral de sumisión”, abarca hasta los siete años y la

Etapa II, “moral de cooperación”, que se produce a partir de los siete años. La figura 7 resume los aspectos más relevantes desde la perspectiva de Piaget.

	<b>Etapa I Moral de sumisión (hasta los 7 años)</b>	<b>Etapa II Moral de cooperación (mayores de 7 años)</b>
<b>Punto de vista</b>	No pueden ponerse en el lugar de otro. Consideran que un acto es totalmente correcto o errado	Se colocan en el lugar de otro. No absolutistas y consideran la posibilidad de más de un punto de vista
<b>Intención</b>	Juzgan actos en términos de consecuencias físicas reales	Juzgan actos por las intenciones, no por las consecuencias
<b>Reglas</b>	Obedecen normas porque son sagradas e inalterables	Reconocen que las reglas están hechas por personas y son modificables. Se consideran tan capaces de cambiarlas como cualquier otro
<b>Respeto a la autoridad</b>	El respeto conduce a una sensación de obligación para someterse a estándares de los adultos y a obedecer sus reglas	El respeto mutuo a la autoridad y a los pares permite valorar sus propias opiniones y capacidades y juzgar en forma realista a otras personas
<b>Castigo</b>	Favorece el castigo severo. El castigo define la equivocación de un acto; un acto es malo si provoca un castigo	Favorece un castigo menos rígido que compense a la víctima y permita al culpable reconocer por qué es un acto errado, llevándolo a enmendarse
<b>Concepto de justicia</b>	Confunden la ley moral con la física y cree que cualquier percance que ocurre tras una fechoría es un castigo enviado por alguna fuerza sobrenatural.	No confunden los percances naturales con el castigo

Figura 7: Etapas de desarrollo moral de Piaget. Tomado de Papalia y cols. (2001)



La segunda de las teorías clásicas de desarrollo moral es la aportada por Kohlberg (1976) quien describió tres niveles de razonamiento por los que atraviesa la persona en su desarrollo moral: el nivel preconvencional, el nivel convencional y el nivel posconvencional. Dentro de cada uno de los niveles podemos diferenciar dos estadios de desarrollo moral. Según este enfoque, en función del nivel que vayan alcanzando los menores, aceptarán las reglas y afrontarán las situaciones conflictivas así como su resolución de una forma u otra. Algunos autores (Díaz-Aguado y Medrano, 1994) resumen los tres niveles de razonamiento moral propuestos por Kohlberg indicando que en el Nivel Preconvencional, el “bien” es definido en relación a la total obediencia de las normas o de nuestros propios intereses. Por ello, las razones que aportan para seguir las reglas son fundamentalmente la evitación del castigo y el propio interés. En el Nivel Convencional, el “bien” emana del mantenimiento de las reglas alegando como razones para su cumplimiento la aprobación y la opinión social. En el último nivel, el Posconvencional, el “bien” se define en función de los derechos humanos universales y de los principios que la sociedad debe mantener. El seguimiento de las reglas surge por el compromiso que todas las personas tenemos por el hecho de pertenecer a una sociedad, implicando en ello el respeto a los derechos de todos. Según la teoría de Kohlberg, los niveles de prosociabilidad aumentan durante la adolescencia al hacerse cada vez más complejos los razonamientos morales. Asimismo, se ha encontrado que la empatía, o capacidad de ponerse en el lugar del otro, y la conducta prosocial se relacionan positivamente en niños y adolescentes (Eisenberg y Fabes, 1990). A continuación, en las figuras 8, 9 y 10 se recogen las diferentes etapas o niveles y los estadios del desarrollo moral propuesto por Kohlberg y resumidos por Etxebarria (1999).

<p><b>Nivel I PRECONVENCIONAL</b> (entre 5 y 8 años)</p>	<p><b>Estadio 1</b> Moralidad heterónoma</p>	<p><b>Estadio 2</b> Individualismo, finalidad instrumental e intercambio</p>
<p>Lo que está bien</p>	<p>Evitar romper normas sólo por castigo Evitar causar daño físico a personas y a la propiedad Obedecer por obedecer Valor central: Obediencia Sometimiento al adulto (autoridad)</p>	<p>Seguir normas sólo cuando es en interés de alguien, actuar para conseguir los propios intereses y necesidades. Es correcto lo que es justo. Valor central: Equidad</p>
<p>Razones para actuar correctamente</p>	<p>Evitar el castigo y el poder superior de las autoridades</p>	<p>Servir las necesidades e intereses propios en un mundo en el que hay que reconocer que otra gente tiene también sus intereses Hacer daño sin causa tiene castigo proporcional</p>
<p>Perspectiva social</p>	<p>Punto de vista egocéntrico No considera los intereses de otros ni reconoce que sean diferentes de los propios</p>	<p>Perspectiva individualista concreta Consciencia de que todo el mundo tiene sus intereses a perseguir y esto lleva a un conflicto, lo correcto es relativo</p>

Figura 8: Estadios de desarrollo moral de Kohlberg. Tomado de Etxebarria (1999)

<p><b>Nivel II CONVENCIONAL</b> (Adolescencia)</p>	<p><b>Estadio 3</b> Mutuas expectativas interpersonales, relaciones y conformidad interpersonal</p>	<p><b>Estadio 4</b> Sistema social y conciencia (2ª mitad de la adolescencia)</p>
<p>Lo que está bien</p>	<p>Vivir en la forma que la gente de alrededor espera de uno “ser bueno” es importante y significa que se tienen buenas intenciones, preocupándose por los demás. Valores: mutuas relaciones de gratitud, lealtad y confianza</p>	<p>Cumplir obligaciones acordadas. Se deben mantener las leyes en casos extremos en donde entran en conflicto con otros deberes establecidos. Está igualmente bien contribuir al grupo, la sociedad o la institución. Valor: ley</p>
<p>Razones para actuar correctamente</p>	<p>Necesidad de ser buena persona ante uno mismo y ante los demás. Cuidar de otros. Deseo de mantener los estereotipos de buena conducta</p>	<p>Mantener la institución en funcionamiento como un todo</p>
<p>Perspectiva social</p>	<p>Perspectiva del individuo en relación con otros individuos. Consciencia de sentimientos compartidos que tienen preferencia sobre los intereses individuales.</p>	<p>Distinción entre el punto de vista de la sociedad y los acuerdos interpersonales. Considera las relaciones individuales según el lugar que ocupan en el sistema</p>

Figura 9: Estadios de desarrollo moral de Kohlberg. Tomado de Etxebarria (1999)

<p><b>Nivel III POSCONVENCIONAL</b> (No antes de los 20 años)</p>	<p><b>Estadio 5</b></p> <p>Contrato social o utilidad y derechos individuales</p>	<p><b>Estadio 6</b></p> <p>Principios éticos universales</p>
<p>Lo que está bien</p>	<p>Ser consciente de que la gente mantiene variedad de valores y opiniones y éstas son relativas a tu grupo. Los valores y opiniones no relativos a tu grupo deben también mantenerse independientemente de la opinión de la mayoría</p>	<p>Seguir principios éticos autoescogidos. Las leyes particulares son válidas porque se basan en esos principios. Cuando las leyes violan los principios se actúa de acuerdo con el principio. Los principios son principios universales de la justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de los seres humanos como personas individuales</p>
<p>Razones para actuar correctamente</p>	<p>Sentido de la obligación hacia la ley por el contrato social que uno tiene. Sentimiento de compromiso libremente aceptado. "lo mejor posible para el mayor número de gente"</p>	<p>Creencia como persona racional en la validez de principios morales universales y un sentido de compromiso social hacia ellos</p>
<p>Perspectiva social</p>	<p>Perspectiva anterior a la sociedad. Conciencia individual de los valores y compromisos sociales. Considera los puntos de vista legal y moral y reconoce que a veces entran en conflicto y encuentra difícil integrarlos.</p>	<p>Perspectiva de un punto de vista moral del cual derivan los acuerdos sociales</p>

Figura 10: Estadios de desarrollo moral de Kohlberg. Tomado de Etxebarria (1999)

En resumen, estas son las dos aportaciones más tradicionales a través de las cuales podemos explicar las fases de desarrollo moral de la persona. Desde la perspectiva de Piaget, el razonamiento moral se va construyendo a través de la transformación de la moral heterónoma a la moral autónoma. De esta manera, la moral heterónoma será la moral marcada por la obediencia y el respeto a las normas impuestas por los adultos mientras que la moral autónoma será la moral caracterizada por la cooperación y de las reglas establecidas por consenso. Sin embargo, desde el enfoque de Kohlberg, el razonamiento moral pasaría por tres etapas en lugar de dos. La transición que se produce entre la moral preconvencional y la moral convencional ocurre alrededor de los diez años. En el nivel preconvencional, las normas se obedecen porque han sido dictadas por la autoridad y, de esta manera, se evita el castigo que va ligado a trasgresión de las normas establecidas. En el nivel convencional las normas y reglas se siguen por el hecho de que así se mantienen relaciones agradables con otras personas.

#### 1. 2. 2. 2. Las conductas prosociales y antisociales en el deporte

El desarrollo moral y su relación con el deporte también han sido objeto de estudio de la ciencia psicológica. Algunos autores clásicos en la investigación en la psicología del deporte recogen en sus escritos las dos teorías principales desde las que se aborda el desarrollo de la deportividad en los niños (Weinberg y Gould ,1996).

La primera de ellas es la Teoría del Aprendizaje Social. Esta teoría se basa en la propuesta por Bandura en 1977. Desde ella se concibe que las actitudes y conductas deportivas de los niños se asimilen a través de tres procesos esenciales. En primer lugar, desde los procesos de modelado o aprendizaje

observacional, cuyo principio básico es que los niños aprenden mediante la observación de lo que los demás hacen.

El segundo de ellos hace referencia al refuerzo, ya que a través de lo que los menores obtienen se van a incrementar o reducir las propias conductas. El tercer proceso que se incluye desde esta perspectiva hace referencia a la comparación social. Así, las conductas que se exhiben tienen el objetivo de ser aceptado por el grupo de iguales. El segundo marco teórico para explicar el desarrollo de la deportividad en los niños es el Enfoque Estructural del Desarrollo, propuesto por Weiss y Bredemeir (1991). Desde esta teoría se mantiene que son los cambios que se producen en el desarrollo psicológico junto a las experiencias ambientales los que influyen para que evolucionen las conductas deportivas y el razonamiento moral. En esta misma línea, Weinberg y Gould (1996) consideran que la capacidad de razonar de cada persona depende de su desarrollo cognitivo. Desde esta perspectiva, Weiss (1987) plantea cinco niveles de razonamiento moral. En primer lugar, el control externo: el razonamiento moral viene impuesto por la evitación del castigo. El segundo nivel sería la orientación “ojo por ojo”, desde la que el niño responde a una conducta de la misma manera que le han tratado a él. Un tercer nivel, con mayor madurez moral, responde a “la regla de oro” donde el niño ya se plantea tratar a los demás como le gustaría que le trataran a él. En el cuarto de los niveles ya se siguen las normas y reglas externas, pasando después al quinto nivel de razonamiento en el que los menores se plantean actuar según lo que sea lo mejor para todos los implicados.

La deportividad y el juego limpio en el deporte infantil han sido algunos de los aspectos que han preocupado a los investigadores (Boixadós, Valiente, Mimbbrero, Torregrosa y Cruz, 1998; Cruz, Boixadós, Torregrosa y Mimbbrero, 1996; Gimeno, Sáenz, Ariño y Aznar, 2007), ya que el deporte escolar puede ser una fuente de aprendizaje de actitudes positivas cuando se orienta

convenientemente (Cantón y Sánchez-Gombau, 1999b; Cantón, León y Hernansaiz, 2004). La investigación sobre el deporte y el desarrollo del razonamiento moral indica que los menores con un tipo de razonamiento moral más complejo se muestran menos agresivos ante situaciones conflictivas (Bredemeier y cols, 1984). Además, cuando se brinda un modelo de entrenador apropiado, es posible potenciar que el menor se muestre más respetuoso y considerado ante los demás (Bredemeier y Shields, 1986; Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2006).

El deporte favorece también los aprendizajes sociales y emocionales de los menores desfavorecidos. Un claro ejemplo lo encontramos en el denominado “Proyecto Esfuerzo”, elaborado por Hellison (1995) cuyo objetivo prioritario es el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través de la práctica deportiva extraescolar en jóvenes marginales. Según este modelo, son cinco los valores que se trabajan a través del programa y que pueden extrapolarse fuera del gimnasio: respeto a los derechos y sentimientos de los otros, esfuerzo, auto-dirección, ayuda a los demás y, por último transferir los aprendizajes fuera del gimnasio. Los componentes del “Proyecto Esfuerzo” serían los siguientes: el club deportivo (en el cual participan varias escuelas y practican juntos actividades deportivas), el programa mentores (compuesto por estudiantes universitarios que trabajan con uno o dos alumnos), los encuentros padres-profesores (en los que se realiza un taller con los padres donde se les presenta los objetivos del programa), el programa jóvenes líderes (integrado por antiguos alumnos del programa que tras recibir formación deben ser responsables de organizar y planificar una hora de clase así como la posterior reflexión con los niños que acuden al club deportivo) y la formación universitaria (para aquellos estudiantes universitarios que colaboran en el programa y que quieran profundizar en programas deportivos comunitarios).

Basándose en este modelo, ha surgido en España una experiencia similar llevada a cabo por el grupo Girasol (2003) que propone una escala de responsabilidad y autonomía en la que los alumnos van progresando de manera continua de un nivel a otro. Para ello, entre las estrategias utilizadas, los profesores de educación física ofrecen información a los alumnos sobre los diferentes niveles de responsabilidad para inducirles a la reflexión utilizando materiales, como por ejemplo los cómics. Otra de las estrategias utilizadas en esta experiencia educativa es el establecimiento de objetivos personales a través de contratos personales y grupales, así como el aprendizaje cooperativo y la auto-observación con el fin de que sea el propio alumno el que analice su comportamiento.

También se ha destacado la necesidad de elaborar programas deportivos que incluyan la formación de las personas que están actuando como modelos de aprendizaje de actitudes y valores agresivos (Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2007), así como la necesidad de intervenir específicamente en aspectos tales como la adaptación social y personal, la resolución de conflictos o las agresiones físicas y verbales, utilizando para ello determinadas técnicas que permiten el control del comportamiento agresivo (Pelegrín, 2005; Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2007).

En la parte opuesta a las conductas prosociales se encuentran aquellos comportamientos que dificultan el desarrollo de la convivencia escolar y que, por tanto, pretenderemos disminuir: son las conductas antisociales y agresivas. Éstas son, sin duda, la otra cara de la moneda. Entre las conductas antisociales se incluirían una variedad de actos específicos, tales como pelearse, robar, mentir, enojarse o desobedecer (Kazdin, 1985). La conducta antisocial se ha definido como *“cualquier conducta que refleje infringir reglas sociales y/o sea una acción contra los demás”* (Garaigordobil, 2005, pp. 198). En relación con el concepto de agresividad, algunas definiciones clásicas la explican como una



*respuesta consistente en proporcionar un estímulo nocivo a otro organismo* (Buss, 1961); como una *conducta perjudicial y destructiva que socialmente es definida como agresiva* (Bandura, 1973); o entienden la agresión como *un evento aversivo dispensado contingentemente a las conductas de otra persona* (Patterson, 1977). Por su parte, Dodge (1987) diferencia entre agresividad proactiva y reactiva. La agresividad proactiva está dirigida a conseguir objetivos, mientras que la conducta reactiva consiste en la reacción de la persona ante la percepción de un estímulo como amenazante del que se defiende. El comportamiento agresivo se puede clasificar en función de tres ejes (Buss, 1961; Serrano, 2003). En primer lugar, se puede clasificar según la modalidad de agresión, diferenciando entre agresión física (por ejemplo, puñetazos o patadas) y verbal (por ejemplo, insultos). La segunda variable por la que podemos clasificar la agresión estriba, siguiendo a estos autores, en la relación interpersonal agresor-víctima. En este sentido, la agresión puede ser directa (en el caso de proferir amenazas a la víctima) o puede tener un carácter indirecto (por ejemplo, divulgando un cotilleo). En tercer lugar, el comportamiento agresivo puede ser clasificado en función del grado de actividad implicada, con formas de agresión activa o pasiva. Así, una agresión activa puede ser, por ejemplo, impedir que el otro pueda alcanzar su objetivo, mientras que una pasiva se reflejaría en mantener actitudes negativistas y falta de cooperación.

Respecto a la agresividad y su progresión en la infancia, en el periodo de los dos y cinco años se observa una reducción gradual en la agresión instrumental, sustituyéndose por otro tipo de comportamiento que se lleva a cabo para conseguir fines no agresivos, como, por ejemplo, la aprobación social. Al mismo tiempo se produce un incremento de las reacciones hostiles; es decir, aquellos comportamientos que se ponen en práctica con objetivo dañar a alguien o a algo (Hartup, 1974). Más tarde, entre los seis y ocho años se constata un menor número de agresión total que al principio. No obstante, en esta edad hay una mayor proporción de agresividad hostil que de agresividad

instrumental (Serrano, 2003). Otros autores indican que la prevalencia de las peleas aumenta entre los chicos hacia los ocho y los nueve años aproximadamente (Loeber y Stouthamer-Loeber, 1998). Mientras que las conductas agresivas se solidifican alrededor de los ocho años (Trianes, 2000), en los adolescentes con dificultades familiares y sociales resulta más probable que se presenten problemas predelictivos (Farrington, 1989).

Desde la teoría del aprendizaje social se considera que las conductas agresivas son aprendidas por la imitación de modelos agresivos (Chittenden, 1942; McCord y McCord, 1958). Según esta perspectiva, las personas aprenden a responder de forma agresiva a través del modelado, es decir, observando e imitando modelos que posteriormente reproducen. La imitación será esencial en los comportamientos agresivos, tanto en los procesos de adquisición de las conductas como en los de mantenimiento de las mismas. Además, si los comportamientos agresivos son reforzados se incrementará la probabilidad de que tales comportamientos se repitan. La figura 11 reúne algunas de las aportaciones más tradicionales sobre los tipos de conducta agresiva, según la reciente clasificación de las principales definiciones de conducta agresiva realizada por Cantón, Pelegrín y León (2007).

Instrumental <i>vs.</i> emocional	Husman y Silva (1984)
Controlada <i>vs.</i> impulsiva	Berkowitz (1996)
Reactiva <i>vs.</i> proactiva	Dodge y Coie (1987)
Física <i>vs.</i> verbal	Dodge y Coie (1987)

Figura 11: Tipos de conducta agresiva (Cantón, Pelegrín y León, 2007)

En resumen, podemos destacar que tanto las conductas prosociales como las antisociales han sido de interés para la comunidad científica. También desde la psicología de la actividad física y el deporte se ha estudiado la motivación y las emociones implicadas en este ámbito. Por otra parte, la

conjunción entre práctica deportiva y el desarrollo moral nos ha ofrecido hasta el momento algunas experiencias de trabajo aplicado. A todo ello podemos añadirle un último elemento que nos ayude a componer definitivamente la base conceptual de nuestra intervención: la convivencia en las escuelas.

### 1. 2. 2. 3. La educación y la actividad física escolar: convivencia y conflicto

La agresión y la violencia pueden germinar en los contextos escolares. Aunque la escuela tendría que ser necesariamente un entorno seguro y confiado para los niños, no podemos obviar que existen peligros y riesgos que los amenazan y que, sin duda, influyen en un incorrecto desarrollo de la convivencia escolar. En la línea de lo planteado por Morrison y Morrison (1994) y resumidos por Trianes en el 2000 (pp. 16), podemos indicar siete niveles de riesgo que pueden amenazar el contexto de seguridad que naturalmente debería proporcionar la escuela:

1. Riesgos de amenazas a la vida
2. Riesgos de daño físico
3. Riesgos de amenaza personal y social
4. Riesgos de aislamiento o rechazo de personas concretas
5. Riesgos relativos a falta de oportunidades y apoyo
6. Riesgos relativos a falta de éxito escolar y de productividad
7. Riesgos relativos al desarrollo personal y social

Así, la investigación referida al maltrato entre iguales viene siendo foco de interés desde hace años. Este problema está surgiendo con fuerza en diferentes países occidentales y con el fin de solventarlo se están desarrollando diferentes programas de prevención.

Una reciente revisión de Pérez Fuentes, Cangas, Lucas, Miras, Yuste y Gázquez (2007) mencionaba entre los programas realizados en España el “Programa de educación social y afectiva en el aula de Málaga” de Trianes (1996), el “Proyecto SAVE” en Sevilla de Ortega (1997), el programa “Convivir es vivir” en Madrid de Carbonell (1999), el programa “Aprender a ser persona y a convivir” de Trianes y Fernández-Figueras (2001) y el “Programa educativo municipal aprender a convivir ciudad de Vigo” de Jares (2002). Asimismo, el “Programa Concienciar, Informar, Prevenir o programa CIP” de Cerezo (2007) pretende intervenir globalmente en los casos de violencia escolar, tanto con las instituciones, profesorado y alumnos directamente implicados como con las familias. Dicho programa trata de ofrecerles estrategias de concienciación del problema, prevención del bullying y facilita información acerca de este fenómeno. Además, este programa ofrece pautas de observación a las familias (Ruiz, 2007); actuaciones grupales en el aula con aquellos alumnos que pueden ser observadores y reforzadores del mantenimiento de las agresiones, aunque no necesariamente agresores, ayudándoles a través de actividades a mejorar el clima del aula (Sánchez Lacasa y Cerezo, 2007); intervención con las víctimas involucrando a todos los implicados (Cerezo, 2007); y realización de tratamientos con los agresores (Calvo y Cerezo, 2007).

Los conflictos más habituales que surgen en los centros educativos han sido clasificados en cuatro grupos (Casamayor, 1998). En primer lugar, aquellos conflictos de relación entre el alumnado, y entre éstos y el profesorado. Estos conflictos se hacen patentes en actitudes peyorativas y de desprecio, agresividad verbal y/o física y violencia. El segundo grupo de conflictos se refiere a aquellos relacionados con el rendimiento de los alumnos, reflejados en actitudes de pasividad y apatía. El tercer núcleo de los conflictos se denomina conflictos de poder. Éstos surgirían por la influencia de liderazgos negativos. Por último, encontraríamos los conflictos de identidad que serían manifestados

en actitudes agresivas que se vuelven contra los demás o contra los objetos, el mobiliario o el edificio.

Por su parte Trianes (2000) realiza una clarificación de los diversos comportamientos agresivos que se observan en los contextos escolares, la cual se muestra en la figura 12, aportando además una nueva definición de agresión. En esta aproximación, el concepto encuadraría *“un tipo de conducta funcional que suele estar al servicio de los objetivos que persigue el individuo y que en muchos casos está dirigida a la solución de un problema interpersonal”* (pp. 18). Se introduce así un nuevo planteamiento de estudio, al entender la agresión como el posible desenlace a la carencia de opciones para resolver convenientemente los conflictos. De esta manera, nos abre nuevas perspectivas de análisis acerca de los conflictos interpersonales y de su adecuada resolución como vía alternativa a la agresión.

La difícil situación de convivencia en las escuelas se concretaría, según nuestra visión, al menos en dos aspectos. En primer lugar, un aumento de la violencia escolar y del maltrato entre iguales (Díaz-Aguado, 2003; Garaigordobil, 2005; Ortega, 2000), y en segundo lugar, un incremento significativo de escolares multiculturales que no estarían siendo aceptados por sus iguales, hechos que están provocando una gran alarma social. Intentar prevenir las actitudes intolerantes y favorecer la integración de menores a través de la potenciación de valores prosociales se convierte, por tanto, en un significativo desafío. La escuela es un espacio adecuado fundamentalmente al menos por tres razones. La primera porque la escuela es un lugar central donde brotan múltiples conflictos de integración y de agresiones, ya sea verbales o físicas. La segunda porque, es en la escuela donde se encuentra uno de los mayores agentes socializadores de los niños: su grupo de iguales. Y por último, porque la escuela se encuentra en la actualidad con situaciones que llegan a convertirse en insostenibles para los propios alumnos y para los profesores, los

cuales, en ocasiones, se encuentran sin los recursos necesarios para hacerles frente. Por todo ello, actualmente uno de los temas que preocupan cada vez más a nuestra sociedad es la convivencia en los centros educativos.

Conducta agresiva	Es la estrategia de resolución de problemas interpersonales empleada para conseguir un objetivo personal (proactiva) y en respuesta a una agresión (reactiva)
Agresión	Acto agresivo de gran intensidad y efectos dañinos, generalmente sin justificación, que es valorado negativamente.
Violencia interpersonal	Tipo particular de agresión dirigida hacia personas, se entiende en el seno de relaciones establecidas.
Conducta Bullying	Maltrato hacia iguales insidioso y maligno. Es un tipo particular de agresividad proactiva.
Conducta agresiva antisocial	No se ajusta a las normas y tiene graves consecuencias para el desarrollo del individuo.
Violencia escolar	Agresiones de mayor o menor intensidad y gravedad que se dan en contextos escolares, dirigidas hacia personas, propiedades y otras.

Figura 12: Diferentes conceptos de conducta agresiva. Tomado de Trianes (2000)

A la hora de abordar las situaciones que nos encontramos en los colegios conviene diferenciar algunos conceptos que habitualmente son utilizados como sinónimos: conflicto, indisciplina, conducta disruptiva y conducta antisocial. En este sentido, Casamayor (1998) plantea una clarificación de dichos conceptos. Así, *el conflicto* se produciría cuando hay un enfrentamiento de los intereses o

las necesidades de una persona con los de otra, o con los del grupo, o con los de quien detenta la autoridad legítima. *La indisciplina*, por su parte, haría referencia a los comportamientos disruptivos, o antisociales, que suponen una disfuncionalidad del centro educativo y que obedecerían a un intento de imponer la propia voluntad sobre la del resto de la comunidad; son, por tanto, actitudes o comportamientos que van en contra de las reglas pactadas. Dentro del concepto de *conducta disruptiva* se incluirían todas aquellas conductas enojosas de alumnos que pretenden llamar la atención de sus compañeros o del profesor. En este caso, suelen ser alumnos con problemas de afecto y/o de rendimiento académico, con carencias significativas en la integración de hábitos (hacerse el gracioso, mostrarse pasota, provocar ruidos,...). Por último, *la conducta antisocial* se definiría como el grupo de conductas o comportamientos que se saltan, rompen o violan las normas de la sociedad (agresiones físicas, insultos, robos, daños a materiales,...)

Desde las instituciones, la preocupación por la convivencia en las escuelas es creciente. En concreto, existen estudios realizados por el Defensor del Pueblo a nivel estatal y por comunidades autónomas. En su informe del 2007, encontramos un estudio epidemiológico del maltrato entre iguales en la Comunidad Valenciana. Dicho estudio se realizó en 79 centros de primaria y 39 de secundaria, con una muestra total de 6.065 alumnos, 1689 profesores, 111 directores de centros educativos y 4.417 padres. Entre los resultados encontrados podemos destacar que, según las víctimas, la agresión más frecuente es la verbal, seguida de la agresión física indirecta, la exclusión social, la agresión física, las amenazas y chantajes y por último el acoso sexual físico y verbal. En el mismo informe se ofrecen datos respecto a la situación de convivencia escolar en alumnos de la E.S.O (Educación Secundaria Obligatoria). Los resultados son similares en cuanto al tipo de violencia que se ejerce, siendo la más frecuente la agresión verbal en forma de motes e insultos y seguida de la exclusión social. En este sentido, hay que destacar que el 20% de los

inmigrantes encuestados señalaba sentirse ignorado. La exclusión se daba entre los propios compañeros de clase, siendo menor entre alumnos que pertenecían a otros cursos. En referencia al género, se concluye que los hombres son los que más agreden y también los más agredidos, mientras que las mujeres son significativamente las que utilizan una forma de agresión del tipo “hablar mal de otros”, representando el 42,8% de estas conductas frente al 28,5% de los hombres. En cuanto al escenario de las agresiones se producen principalmente en la clase y en el patio del centro educativo. Solamente un 0,6 % de la muestra indicó que casi todos los días sentía miedo al acudir al centro, mientras que el 23,6% de la población encuestada reconoció que sentía miedo alguna vez o a menudo al acudir a la escuela.

Desde la Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana se ha puesto en marcha, desde el 2005, el Plan PREVI (Plan de prevención de la violencia y promoción de la convivencia en los centros escolares de la comunidad valenciana) que recoge a través de unos protocolos las incidencias sobre violencia en las escuelas. En el informe del 2006 encontramos datos que nos pueden dar una visión acerca del panorama actual de nuestra comunidad. Así, un 10,7% de los centros de la Comunidad Valenciana recogieron incidencias (57 en la provincia de Valencia, 25 en la provincia de Alicante y 18 en la provincia de Castellón). El mayor número de incidencias se registraron en los niveles de 1º y 3º de la etapa de la E.S.O. (Educación Secundaria Obligatoria). De cada diez incidencias, siete de ellas se relacionaban con algún tipo de maltrato físico, mientras que cuatro se cometen en el patio de la escuela. Nueve de cada 10 incidencias graves se producen entre el tercer ciclo de educación primaria y el segundo ciclo de la E.S.O. En cuanto a las víctimas de las agresiones, hay que destacar que de cada diez víctimas de incidencias graves, seis son hombres y cuatro mujeres. Los agresores son mayoritariamente hombres (siete de cada diez). En el informe se detecta un 2% de casos muy graves.



Entre las recomendaciones del Informe del Defensor del Pueblo hay dos que nos gustaría resaltar especialmente. En primer lugar, la recomendación de *“que los centros educativos presten atención a erradicar las conductas de exclusión social y de maltrato verbal que inciden negativamente en el clima general de convivencia de los centros”* (pp. 274) y por otra parte la recomendación de que *“(…) se favorezcan espacios de reflexión conjunta en las que participen los alumnos y se aborden las actitudes y comportamientos violentos”* (pp. 272).

Desde los propios centros escolares surgen iniciativas que intentan que la tolerancia y el respeto entre los niños de diferentes nacionalidades sea un punto de unión y no de conflicto. Sin embargo, en muchas ocasiones estos intentos fracasan. Los recursos disponibles en los centros educativos para implantar programas eficaces que consigan controlar los comportamientos agresivos y potenciar los valores prosociales que favorezcan la convivencia son deficitarios. En este caso son los escolares los que se encontrarían gravemente perjudicados; puesto que no podemos obviar que aquellas conductas disruptivas que se dan en la infancia y adolescencia pueden derivar en conductas antisociales en la edad adulta (Casamayor, 1998). Por esto, desde hace años se viene resaltando la importancia de implantar programas que inciten el desarrollo moral como un medio de prevención de la conducta antisocial (Cantón y Sánchez-Gombáu, 1999b; Espinosa, Díaz y Vidal, 2002; Garaigordobil, 2005).

#### 1. 2. 2 .4. El juego cooperativo como recurso para la formación de conductas y valores prosociales.

Sin embargo, y a pesar de los crecientes esfuerzos de las instituciones y de la preocupación de la sociedad por frenar la violencia en las escuelas, parece que nos hemos habituado a que los medios de comunicación nos ofrezcan noticias que sugieren, cuanto menos, un incremento de los valores individualistas y competitivos en nuestros menores, en detrimento de otros como la cooperación o el trabajo en equipo. Necesitamos, por tanto, ofertar respuestas directas y concretas con los recursos que estén a nuestro alcance: uno de ellos es el deporte. Como hemos visto, existen en la actualidad algunos programas que han detectado las posibilidades que el deporte ofrece en las escuelas (Cantón, León y Claramunt, 2001; Garaigordobil, 2005; Ruiz, Rodríguez, Martinek, Schilling, Durán y Jiménez, 2006). Por otra parte, conocemos los beneficios saludables que el deporte proporciona (Dosil, Poveda y Sánchez, 2001; Márquez, 1995; Tuero y Márquez, 2006). Así, algunos autores atestiguan que de la participación en juegos y de la práctica deportiva pueden surgir cualidades, tales como la lealtad, la cooperación, la fuerza de voluntad, el dominio de sí mismo, la resistencia y la perseverancia (Arnold, 1991). El deporte infantil se convierte entonces en un óptimo vehículo para transmitir valores positivos, siempre y cuando esté orientado adecuadamente, y en un marco en el cual se desarrollen habilidades de cooperación y comportamientos de juego limpio (Bredemeir y cols., 1986; Cruz, Boixadós, Torregrosa y Valiente, 2001). Sin embargo, el efecto no es automático y requiere que la práctica deportiva, cuando se realiza con niños, tenga un carácter fundamentalmente educativo (Cantón y Sánchez, 1998; Cruz y cols., 1996; Sánchez y Cantón, 2001). El deporte infantil debe tener un carácter eminentemente lúdico. De hecho, el juego se considera un elemento esencial en la educación de los niños (Garaigordobil, 1990).

Pero también en el juego y en el deporte surgen conflictos. Sin embargo, esto no tiene que ser necesariamente un inconveniente. Cuando surge un conflicto, consecuentemente surge la posibilidad de solucionarlo. Los juegos pueden ser un marco ideal para ello; ya que sabemos que, a través del desarrollo de los juegos, el menor aprende a reflexionar sobre otros puntos de vista, realiza juicios morales, y desarrolla habilidades sociales adquiriendo el valor de la amistad (Saracho, 1998).

Educar en valores no es tarea fácil, ya que *“la educación en valores se mueve en el difícil equilibrio entre dos necesidades: la de proporcionar patrones morales acordes con la inserción del individuo en la sociedad y la de promover la libertad de elección y la autonomía o independencia del juicio”* (Omecaña, 2002, pp. 59). De este planteamiento se deduce la dificultad de enseñar valores para que la persona sea socialmente adaptada e integrada, sin que por ello restrinjamos su independencia para tomar sus propias decisiones. Sin embargo, cada vez es más creciente la necesidad de formar a los menores en aquellos valores, como la solidaridad, el respeto y la cooperación, que les permitan convivir en las escuelas, mientras que paralelamente surgen otros, como el individualismo y la competitividad (Garaigordobil, 1990; 2004).

Los juegos cooperativos son una posibilidad. En este tipo de juegos los participantes dan y reciben ayuda para conseguir unas metas comunes. De hecho, fueron creados como una alternativa a las actividades competitivas, teniendo como objetivo incrementar los sentimientos de felicidad y de compartir entre los participantes (Orlick, 1986). Los juegos cooperativos suscitan la comunicación, la cohesión grupal y la confianza, con la idea central de aceptarse, cooperar y compartir (Garaigordobil y Fagoaga, 2006). Los estudios avalan que la aplicación sistemática de los programas de juego incita el desarrollo de las habilidades sociales, permiten crear interacciones sociales cooperativas y producen un aumento de conductas prosociales ya que, a través

de ellos, los menores aprenden a asimilar normas de conducta (Garaigordobil, 2003). Los juegos cooperativos tienen, por tanto, contribuciones positivas en la formación del menor, especialmente en el desarrollo de variables socio-emocionales que permiten conductas positivas de socialización y por tanto pueden ser utilizados como una medida preventiva de la violencia escolar (Rosado, 2007).

De hecho, existen algunos programas en los que el juego cooperativo es la herramienta fundamental de trabajo. En el año 2004 se realizó un programa de intervención con 86 sujetos, de edades comprendidas entre los diez y once años. Los instrumentos de evaluación utilizados fueron dos cuestionarios que permitían medir conductas sociales. El programa consistió en realizar una sesión semanal de dos horas de duración con dos o tres juegos cooperativos y su posterior debate a lo largo de todo el curso. Los resultados arrojados tras la intervención indicaron que se había producido un impacto positivo sobre los menores en el grupo experimental, ya que éstos aumentaron las conductas asertivas y disminuyeron las agresivas. Por contrapartida, el grupo control aumentó sus puntuaciones en conducta antisocial, sin que se encontraron diferencias en función del género (Garaigordobil, 2004).

Entre las estrategias utilizadas en programas educativos para la promoción de valores que están dando buenos resultados, podemos destacar los grupos de discusión y debate sobre dilemas morales, así como la resolución de tareas escolares de modo conjunto (Díaz-Aguado, 2003). El aprendizaje cooperativo con la utilización de recompensas compartidas promueve la ayuda mutua, la cooperación y las disposiciones más o menos estables y generabilizables a otros contextos (Palacios, 2003). Además a través de la interacción cooperativa se ayuda a fomentar la cohesión grupal, se reducen los conflictos intergrupos, se estimulan y potencian las conductas prosociales. A su vez, disminuye las conductas sociales negativas e incrementa la aceptación de los miembros del

grupo, aumentando las habilidades sociales, la capacidad para resolver problemas y el desarrollo moral (Garaigordobil, 2004). Por otra parte, las técnicas de aprendizaje cooperativo resultan especialmente útiles para la integración de niños aislados o de niños de otras culturas (Díaz-Aguado, 1994; 2005).

Anteriormente, hemos comentando que los conflictos que surgen entre los menores no han de ser necesariamente negativos puesto que les ofrece la oportunidad de aprender cómo resolverlos. Sin embargo, una resolución adecuada de un conflicto transitaría por las cinco fases que se muestran en la figura 13 (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997). Según los autores, la intervención educativa se iniciaría con la definición del problema, escuchando a todas las partes implicadas en el conflicto y analizando los sentimientos de cada uno con el objetivo de comprender el daño que se realiza. Posteriormente tendríamos que ayudar a los menores a centrar el diálogo en las consecuencias del problema, así como en el impacto de éste en otras personas. En la fase de búsqueda de alternativas es fundamental potenciar la creatividad. Por último, sería recomendable probar las soluciones adecuadas mediante la escenificación o dramatización de éstas.

Fase 1	Definición del problema.
Fase 2	Evaluación de la conducta
Fase 3	Búsqueda de alternativas
Fase 4	Evaluación y selección de una o más alternativas eficaces
Fase 5	Puesta en práctica

Figura 13: Fases de resolución de conflictos  
(Trianes y cols., 1997)

Para potenciar la participación del grupo de menores con los que trabajamos y favorecer su implicación en las actividades de nuestro programa

de intervención, que presentamos detalladamente en el capítulo 4, tendremos que utilizar algunas de las técnicas establecidas para el fomento de la participación en grupo. Estas técnicas se basan en la constitución de pequeños grupos encargados de tareas, con el objetivo de que cada participante tenga un papel activo en su resolución. Así, uno de los aspectos básicos a tener en cuenta es que la utilización de tales técnicas pretende potenciar el diálogo sobre algún contenido. Al mismo tiempo, intentan enseñar a pensar activamente y a cooperar. Su objetivo es ayudar a la integración de los participantes fomentando sentimientos de seguridad a la vez que desarrollan la escucha activa y entrenan el trabajo en grupo (Ortega, Mínguez y Gil, 1996). También los conflictos que surgen entre los iguales en las escuelas pueden ser resueltos a través de las asambleas en el aula, ya que aumentan la participación y la integración de los alumnos (Álvarez-García, Álvarez Pérez, Nuñez, González-Castro, González Pienda y Fernández, 2007). Estas asambleas están siendo ya utilizadas en las aulas, como en el caso del programa ARCO o Aprende a Resolver Conflictos (Álvarez-García, Álvarez y Núñez, en prensa). En este programa se realizan actividades de habilidades de negociación, práctica de resolución de conflictos a través de role-playing y mediación (Núñez, Álvarez-García, Álvarez Pérez, González-Castro, González Pienda y Fernández González, 2007; Fernández González, Álvarez Pérez, Álvarez-García, González-Castro, González Pienda y Núñez, 2007).

En resumen, podemos destacar que la psicología y, en concreto, la psicología aplicada al deporte está realizando numerosas contribuciones a la literatura científica desde cualquiera de sus ámbitos de aplicación. Nuestro trabajo empírico, que presentamos en los siguientes capítulos, es una pequeña aportación de la psicología aplicada al deporte escolar y más específicamente dirigida a la intervención en las conductas prosociales y antisociales. De ahí que en el diseño del programa de intervención, hemos tenido en cuenta los motivos de práctica de deporte en los menores, así como sus particularidades evolutivas,

el proceso de desarrollo moral que los caracterizaba y la situación de convivencia escolar que se vive en la actualidad. Los juegos cooperativos, los debates posteriores y la resolución de conflictos han sido el eje sobre el que gira nuestro programa; ya que, como la literatura indica, han resultado eficaces en otros programas que promovían el razonamiento moral. Por último, nos gustaría resaltar que la integración de los menores surge del respeto y la aceptación entre todo el grupo de iguales. Los valores y actitudes que desarrollan van a favorecer o, en su defecto, van a dificultar dicho proceso de integración. En síntesis, este estudio pretende promover la educación en valores prosociales y disminuir aquellos valores y conductas que dificultan la convivencia escolar utilizando para ello el deporte como recurso principal.





## **Parte empírica**



## **CAPÍTULO 2.**

### **OBJETIVOS E HIPÓTESIS**



Como se recoge en el capítulo anterior, la literatura científica muestra que la práctica deportiva, convenientemente dirigida, es un medio socializador fundamental que sirve para la promoción de conductas saludables y prosociales. Además, esta práctica tiene que ser realizada de acuerdo con la edad de los practicantes, incidiendo en los aspectos lúdicos y de diversión que son prioritarios en el deporte escolar. Por todo ello y en relación con la fundamentación teórica de esta tesis, nuestro objetivo general consiste en diseñar un programa de intervención dirigido a disminuir actitudes antisociales y potenciar valores prosociales, empleando como recurso básico el deporte escolar, con la consecuencia de contribuir a una mejor convivencia en la escuela.

El objetivo general lo hemos dividido en otros más específicos:

- 1) Aplicar el programa diseñado e incluirlo en la docencia normalizada de las clases de educación física de una escuela pública, con el mínimo efecto de alteración de la programación prevista.
- 2) Estudiar el efecto del programa de intervención en el desarrollo de las actitudes y valores prosociales en una muestra de población de estudiantes de una escuela de educación primaria normalizada.
- 3) Examinar el efecto del programa de intervención diseñado en el desarrollo de las actitudes y valores antisociales en una muestra de escolares de primaria.
- 4) Evaluar el efecto del programa de intervención en el desarrollo del autoconcepto en estudiantes de primaria (autoconcepto positivo, autoconcepto negativo, autoconcepto-autoestima)

- 5) Analizar el efecto del programa de intervención en el desarrollo de variables de personalidad en estudiantes de primaria. (neuroticismo, extraversión, psicoticismo y conducta antisocial)
- 6) Evaluar el papel modulador del género en las variables estudiadas.
- 7) Estudiar el tipo de conflictos que exponen los menores del grupo experimental y su relación con los valores trabajados durante el transcurso del programa de intervención.
- 8) Analizar cualitativamente si las verbalizaciones del grupo experimental se relacionan con las actividades planteadas durante la intervención.
- 9) Perfilar un instrumento de evaluación de conductas prosociales y antisociales aplicable en el contexto escolar.

Una vez expuesto el objetivo general y los objetivos específicos que nos planteamos y a partir de la literatura relevante revisada, indicamos a continuación nuestras hipótesis de partida relacionadas con cada uno de los objetivos propuestos.

En concordancia con el objetivo prioritario de este estudio, planteamos la hipótesis de que será posible diseñar un programa específico de actividad físico-deportiva para menores que mejore la convivencia en la escuela, teniendo en cuenta los factores motivacionales que influyen en el deporte escolar, y que pueda integrarse en el aula de educación física sin que se modifique sustancialmente el currículo del alumno.

En relación con el primer objetivo específico, hipotetizamos que es posible, una vez diseñado, aplicar el programa e incluirlo en la docencia regular de una escuela pública sin modificar el currículo usual del centro, integrando las actividades planificadas y encajándolas en la programación habitual.

A partir del segundo objetivo específico planteamos la hipótesis de que los alumnos del grupo experimental incrementarán sus niveles de conductas prosociales tras el programa de intervención. Por otra parte, hipotetizamos que el grupo experimental aumentará sus puntuaciones en esta dimensión tras la aplicación del programa, en comparación con las que mostrará el grupo control. En este mismo sentido, esperamos que el grupo experimental resolverá mejor los conflictos que surjan cuanto más avanzado esté el programa de intervención.

Relacionado con el tercer objetivo específico, hipotetizamos que los resultados mostrarán que:

- a) El grupo experimental, tras la aplicación del programa de intervención, presentará menores niveles de conductas antisociales que al inicio del programa.
- b) El grupo experimental, tras la aplicación del programa de intervención, presentará menores niveles de conductas antisociales comparado con el grupo control.
- c) Por otra parte, respecto al grupo control esperamos que dicho grupo muestre puntuaciones similares en las variables estudiadas, tanto en la primera medición como en la segunda.

En relación con el cuarto objetivo específico, hipotetizamos que se encontrarán diferencias significativas en la variable autoconcepto en el siguiente sentido:

- a) El grupo experimental mostrará niveles mayores de autoconcepto positivo y de autoconcepto-autoestima tras la intervención y también en su comparación con el grupo control.
- b) El grupo experimental reducirá sus niveles de autoconcepto negativo tras la intervención y también comparado con el grupo control.
- c) El grupo control se mantendrá estable en las mediciones de ambas evaluaciones.

Respecto al quinto objetivo específico propuesto, realizamos las siguientes hipótesis:

- a) El grupo experimental disminuirá sus puntuaciones en Neuroticismo o Emocionabilidad tras la intervención.
- b) No se encontrarán diferencias entre el grupo control y el grupo experimental en la variable Extraversión.
- c) El grupo experimental disminuirá sus puntuaciones en la variable Psicoticismo o Dureza tras la intervención.
- d) El grupo experimental mostrará menores niveles en la variable Predisposición a la conducta antisocial, tras el programa de intervención, que el grupo control.



A partir del sexto objetivo hipotetiza el papel modulador del género; en este sentido esperamos que:

- a) Serán las mujeres las que obtendrán mayores puntuaciones en valores prosociales que los hombres.

En relación con el séptimo objetivo, nuestras hipótesis plantean que:

- a) Los temas prioritarios por los que surgirán los conflictos dentro del contexto escolar serán las agresiones físicas y verbales en forma de insultos.
- b) Los menores reconocerán más los conflictos surgidos con su grupo de iguales que aquellos que surgen en sus relaciones con los adultos.
- c) La estrategia que utilizarán los menores con mayor frecuencia para la resolver los conflictos será la resolución activa de los mismos.

En concordancia con el octavo objetivo específico, hipotetizamos que las verbalizaciones del grupo experimental durante las actividades planteadas en el programa de intervención estarán en relación con las actividades y los valores trabajados durante el desarrollo del mismo.

En correspondencia con el noveno objetivo específico planteado, hipotetizamos que el instrumento de evaluación utilizado para medir actitudes y valores prosociales (el PAS) mantendrá las dos dimensiones básicas para las que se desarrolló.



**CAPÍTULO 3.**  
**MATERIAL Y MÉTODO**



En este capítulo se realiza una descripción de la muestra del estudio, así como de los instrumentos de medida que se han utilizado, tanto para evaluar las conductas que eran objeto de nuestro estudio, como los instrumentos diseñados específicamente para registrar la información cualitativa. Por otra parte, se indica el diseño y el procedimiento metodológico de la investigación así como el procedimiento de análisis de los datos obtenidos.

### 3.1. Descripción de la muestra

La muestra de este estudio se conformó originalmente con un total de 42 sujetos, los dos grupos de 6º primaria de un colegio público de la localidad de Torrent (Valencia), con edades comprendidas entre los 10-12 años en la medición previa a la intervención y entre 11 y 13 años en la evaluación post intervención. La media de edad se estimó en 11,59. La edad de la muestra escogida se fundamenta en investigaciones anteriores donde se comprobó que el papel del profesor de educación física sigue teniendo una clara influencia en los niños cuando éstos están entrando en la adolescencia (Cantón y Sánchez, 1998). Cabe destacar que durante el desarrollo del programa de intervención uno de los sujetos del grupo experimental cambió de residencia y de centro escolar con lo que la muestra final del estudio se compone de 41 sujetos.

El grupo experimental supone el 53,7% de la muestra total y el grupo control el 46,3%, de los cuales el 53,7% son hombres y el 46,3% mujeres. En el grupo experimental el total de sujetos participantes es de 22, de los cuales 11 son hombres y 11 mujeres. El grupo control lo conforma un total de 19 sujetos, de los cuales 11 son hombres (57'9%) y 8 mujeres (42'1%). La tabla 1 muestra los datos descriptivos de la muestra.

En cuanto a las características del centro escolar donde se ha desarrollado el programa, cabe destacar que se trata de un colegio ubicado en una zona de residentes de clase social media-baja con un número creciente de inmigrantes.

N Total del estudio	41
N Grupo experimental	22
N Grupo control	19
<b>Total de Hombres del estudio</b>	22 (53,7 %)
<b>Total de Mujeres del estudio</b>	19 (46,3 %)

	Hombres	Mujeres
<b>Grupo experimental</b>	50%	50%
<b>Grupo control</b>	57,9%	42,1%

Tabla 1: Datos descriptivos y porcentajes de la muestra.

### 3.2. Instrumentos

La batería de evaluación que se aplicó consistió en un total de cuatro cuestionarios que medían las diferentes dimensiones psicológicas. Además, se elaboró un diario donde los alumnos registraban las situaciones conflictivas. También se diseñó un diario para la profesora, que servía de registro de las actividades realizadas. Algunas de las variables de estudio fueron evaluadas

mediante dimensiones contenidas en varios cuestionarios, como es el caso de la conducta antisocial. El pase de cuestionarios fue colectivo.

### 3.2.1 Descripción del PAS (Programa de Actitudes Sociales)

Para la evaluación de valores y actitudes prosociales y antisociales se utilizó el PAS (Cantón, 2000). El cuestionario contiene un total de 66 ítems y permite tres opciones de respuesta. Las respuestas varían en una escala Lickert de tres puntos entre “Nunca”, “A veces” o “Muchas veces”. En el cuestionario PAS se distribuyen conductas y actitudes que conforman dos grandes dimensiones: prosociales y antisociales. Cada dimensión agrupa treinta y tres ítems.

En la dimensión de valores prosociales encontramos ítems, tales como “Ayudar a un compañero cuando se ha hecho daño”, “Felicitar a un compañero/a cuando hace algo bien”, “Pedir permiso para hablar en clase, levantando la mano”, “Trabajar siguiendo las normas del profesor/a cuando estamos en un equipo”, “Ayudar a un compañero si se están metiendo con él o ella”. Por su parte, la dimensión de actitudes o valores antisociales recoge ítems del tipo “Decir tacos o palabrotas”, “Coger cosas que no son tuyas”, “Insultar a un compañero/a” o “Enfadarme y gritar para asustar al contrario cuando hago deporte”.

### 3.2.2. Descripción de la escala ASB (Conducta Antisocial)

La evaluación de la conducta antisocial se midió con la Escala de Conducta Antisocial ASB (Martorell, Aloy y Silva, 1993) Consta de 46 ítems con dos alternativas de respuesta: "SI" y "NO".

La escala evalúa fundamentalmente dos aspectos: "conducta de tipo predelictivo" y "transgresiones de las normas sociales típicas de la edad de los menores", por lo que no hace referencia a conductas delictivas sino a lo que los autores consideran "agresión socializada". A mayor puntuación en la escala, mayor conducta antisocial.

### 3.2.3. Descripción de la Escala AC (Autoconcepto)

Para la evaluación del autoconcepto se utilizó la escala AC (Martorell, Aloy, Gómez y Silva, 1993). Este cuestionario evalúa tres dimensiones: Autoconcepto positivo, Autoconcepto negativo, y Autoconcepto-autoestima. El número total de ítems del cuestionario es 38. La escala tiene cuatro alternativas de respuesta: "Nunca o casi nunca", "Algunas veces", "Muchas veces" y "Siempre". En una de las definiciones de la escala se considera el autoconcepto como el "proceso mediante el cual la persona se percibe a sí misma, a sus reacciones y características, y que estará influido por una serie de variables externas a la persona". El autoconcepto negativo hace referencia a la percepción negativa de sí mismo. Las puntuaciones altas en autoconcepto negativo indican una pobre valoración de uno mismo. El autoconcepto positivo hace referencia a la percepción positiva de uno mismo. Las puntuaciones altas en autoconcepto positivo indican una buena autopercepción. La dimensión de autoconcepto-autoestima representa la valoración positiva de las características



que el sujeto hace de sí mismo. A mayor puntuación en autoconcepto-autoestima, mejor valoración hace el sujeto de sí mismo.

La dimensión del autoconcepto positivo es evaluada mediante ítems, tales como “Mis superiores están contentos conmigo”, “Mis superiores piensan que soy un buen trabajador” o “Soy un buen estudiante”. Por su parte, la dimensión de autoconcepto negativo recoge ítems del tipo “Los demás piensan que soy menos inteligente que ellos”, “Me asusto con facilidad”, “Me desanimo con facilidad” o “Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso”. Por último, la dimensión Autoconcepto-autoestima reúne ítems del tipo “Me siento una persona importante”, “Hablo mejor que mis compañeros”, “Soy importante en el colegio” o “Soy atractivo físicamente”.

En general, las puntuaciones bajas en autoconcepto van a generar ansiedad en personas inestables y/o susceptibles ante determinadas situaciones.

#### 3.2.4. Descripción del EPQ-J (personalidad)

Las variables de personalidad se han evaluado con el cuestionario EPQ-J elaborado por Eysenck y Eysenck (1975) en su adaptación española. La edad de aplicación es variable entre los 8 y los 15 años. La administración del cuestionario fue colectiva. Se evaluaron tres dimensiones básicas de personalidad (neuroticismo o emocionalidad, extraversión y dureza o psicoticismo) y la predisposición a una conducta antisocial. El cuestionario consta de 81 ítems a los que se responde con dos opciones de respuesta “SI” y “NO”.

Las dimensiones que se han evaluado con este cuestionario son las siguientes:

Emocionabilidad (N): Esta dimensión describe estados de inestabilidad emocional. Puntuaciones altas en esta dimensión podrían reflejar a sujetos ansiosos, preocupados, con cambios de humor y con frecuencia deprimidos. Las puntuaciones altas en esta dimensión interfieren en el logro de una adaptación adecuada y los sujetos reaccionan de manera rígida.

Dureza (P): Esta dimensión representa un rasgo subyacente de la personalidad que presentan todas las personas en mayor o menor intensidad. Los sujetos con puntuaciones altas en esta dimensión se caracterizarían por ser personas solitarias que se meten en problemas con claras muestras de falta de empatía y de sentimientos humanitarios, mostrándose hostiles y agresivos incluso con los más cercanos.

Extraversión (E): Altas puntuaciones en esta dimensión indicarían que el sujeto posee rasgos sociables; en general serían impulsivos y despreocupados, a la vez que incapaces de mantener un control excesivo sobre sus sentimientos, tienen tendencia a ser agresivos y a enfadarse rápidamente.

Predisposición a la conducta antisocial (CA): Respecto a la conducta antisocial hay que indicar que los sujetos con altas puntuaciones en esta dimensión frecuentemente se ven inmersos en peleas y riñas, a la vez que van a presentar problemas con los demás compañeros. Cuanto mayor es la puntuación, mayor es la predisposición a las conductas antisociales.

### 3.2.5. Descripción del diario de dramatizaciones.

El diario de dramatizaciones se elaboró para este estudio con el fin de recoger información más detallada acerca de los tipos de conflictos que surgían

entre los sujetos en el grupo experimental. El diario estaba formado por hojas de registro narrativas donde se especificaba la siguiente información:

- a) Actividad o juego que se realizaba
- b) Datos del alumno: nombre y fecha
- c) Lema trabajado
- d) ¿Qué ha pasado?
- e) ¿Cómo hubiera sido más adecuado actuar?

### 3.2.6. Descripción del diario de la profesora.

El diario de registro de la profesora para el grupo experimental fue elaborado con el propósito de recoger información detallada acerca de los juegos o actividades que se realizaban durante el desarrollo del programa. El diario registraba la información en una escala Likert de puntuación de 1 a 5, puntuando 1 como “muy poco adecuado”, 2 “poco adecuado”, 3 “adecuación normal”, 4 “buena adecuación” y 5 “muy adecuado”. El diario de la profesora constaba del calendario y programación de las actividades a realizar. Con este material se registraba información de dos tipos:

- a) En la sesión de juego cooperativo se registraba lo siguiente:
  - La evaluación del grado de participación, la aceptación de reglas, la cooperación mostrada por el grupo durante el juego, la capacidad de escucha y las conductas de ayuda.
  - El grado de adecuación del juego respecto a la edad de los menores, el espacio y la consecución de los objetivos propuestos para el juego.

b) En la asamblea posterior al juego cooperativo la información registrada por la profesora era:

- La evaluación del grupo durante la asamblea en cuanto al grado de participación y la aceptación de reglas.
- El grado de adecuación del desarrollo de la asamblea respecto a la identificación del valor o actitud trabajada, las alternativas de solución propuestas y la consecución de los objetivos propuestos para la asamblea.

### 3.3. Diseño y Procedimiento

#### 3.3.1. Diseño

El diseño utilizado para este estudio es del tipo cuasiexperimental, conformado por dos grupos y con medidas pretest y posttest. Uno de los grupos constituye el grupo control (sin intervención) y el otro el grupo experimental (con intervención). El hecho de que los sujetos pertenezcan al grupo experimental o al grupo control viene dado por su pertenencia al grupo A o al grupo B del centro sin que se produjera una aleatorización de los mismos, sino que los sujetos venían asignados al grupo por el hecho de pertenecer a una clase u otra. Este tipo de diseño es *“propio de las situaciones en las que la investigación se realiza en contextos reales con grupos naturales y es ampliamente utilizado en investigación educativa ya que permite trabajar con grupos que ya están constituidos y no pueden ser formados aleatoriamente, por lo que no son totalmente equivalentes”* (Perez y Delgado, 2003).

El tipo de análisis de resultados sigue una doble estrategia. Por una parte, se analizó la información cuantitativa de los cuestionarios. Concretamente, se compararon las puntuaciones (tanto pre como post) del grupo experimental y del grupo control. Posteriormente, estos resultados se complementaron con un análisis cualitativo de las diferentes actividades que contenía el programa de intervención en el grupo experimental.

Las dimensiones psicológicas objeto de estudio eran las actitudes y valores prosociales y antisociales que muestran los menores, el autoconcepto, la conducta antisocial y variables de personalidad. Dichas dimensiones psicológicas evaluadas cuantitativamente se recogen en tabla 2.

<b>Dimensiones psicológicas</b>	
<b>Valores y actitudes</b>	Prosociales
	Antisociales
<b>Autoconcepto</b>	Autoconcepto positivo
	Autoconcepto negativo
	Autoconcepto-autoestima
<b>Personalidad</b>	Neuroticismo o Emocionalidad
	Extraversión
	Psicoticismo o Dureza
	Predisposición a la Conducta
	Antisocial
<b>Conducta Antisocial</b>	

Tabla 2. Dimensiones psicológicas objeto de estudio de la investigación

### 3.3.2. Procedimiento metodológico

Para realizar este estudio se contactó con el centro escolar público. Se mantuvieron varias reuniones y entrevistas, tanto con el equipo directivo del centro y la psicóloga del centro, como con las profesoras de educación física que iban a ser las encargadas de los grupos control y experimental. Una vez que se acordó poner en marcha el programa en este centro escolar se informó en una reunión del claustro al resto de profesores.

Obtuvimos las autorizaciones por parte de las familias para que los sujetos del grupo experimental participaran en el estudio y para que las sesiones y actividades fueran grabadas. Dichas autorizaciones fueron enviadas y recogidas desde el centro escolar, contando para ello con la participación de la tutora. Asimismo, se acordó realizar observaciones de las sesiones y actividades del programa con el objetivo de ofrecer pautas de mejora durante todo el proceso, las cuales servirían para el asesoramiento de la profesora y para la recogida de información relevante para ir ajustando el programa. A través de las observaciones y de la información ofrecida por la propia profesora de educación física durante el programa, podríamos saber si los juegos seleccionados, el material requerido y el espacio disponible para la realización del programa eran acordes a la edad de la muestra y a las características del centro escolar. De esta manera, con las reuniones periódicas podíamos prevenir y solventar posibles interferencias en la programación; por ejemplo, las excursiones fuera del centro o las fiestas escolares.

Se realizó una primera evaluación de los dos grupos que conformaban el diseño del estudio. El pase de cuestionarios se realizó de manera colectiva con cada uno de los dos grupos por separado, en horario escolar y en los días previamente acordados con las profesoras responsables de los grupos y con el equipo directivo. Durante el pase de cuestionarios, se contó con la participación

de las profesoras que en los momentos previos de realizar la evaluación permanecieron en el aula. A ambos grupos se les proporcionaron las mismas instrucciones. Con el fin de que las respuestas a los cuestionarios fueran sinceras, éstos se codificaron con claves y se informó a los alumnos de ambos grupos de que dichos cuestionarios eran anónimos.

Finalizada la primera evaluación, se trataron los datos estadísticamente, identificando aquellas conductas y actitudes reflejadas en determinados ítems, lo que nos sirvió para ajustar y centrar el programa de intervención. Además de los ítems extraídos sobre los que había que hacer especial incidencia, durante las diferentes reuniones mantenidas con el equipo directivo y con la profesora de educación física se nos informó de algunas conductas que eran susceptibles de mejora y que nos sirvieron de referencia para diseñar algunos de los objetivos del programa. En este sentido, se nos informó de que el grupo con el que se iba a desarrollar el programa no parecía presentar un elevado grado de rechazo hacia la aceptación de compañeros inmigrantes, pero que sin embargo se mostraban muy competitivos y las chicas eran las líderes del grupo.

El programa de intervención se puso en marcha con las actividades programadas (que se especifican en el capítulo 4). Las diferentes sesiones fueron grabadas en video y fotografiadas. El grupo control, por su parte, no recibió intervención y mantuvo intacta su programación curricular.

Cuando el programa de intervención finalizó, se concretaron los días para realizar la segunda evaluación con los cuestionarios y así obtener una segunda medición de las mismas variables en ambos grupos. Esta segunda medición se realizó siguiendo los mismos criterios que la primera. Una vez finalizada la evaluación de los dos grupos se trataron estadísticamente los datos de los cuestionarios, comparándose los obtenidos en el grupo experimental con los

obtenidos en el grupo control y comparando los obtenidos en el grupo experimental antes y después de haber participado en el programa de intervención. Por otra parte, se analizó la información cualitativa obtenida de las diferentes actividades del programa. Todo ello se recoge en el apartado de resultados de esta tesis.

El procedimiento completo utilizado para las diferentes actividades del programa se desarrolla y detalla en el capítulo 4.

Por último, tras finalizar el programa y una vez recogidos todos los datos, se convocó a los padres del grupo experimental para el visionado de parte del video que se había ido elaborando durante el desarrollo del programa. En esa misma sesión se entregaron a los niños diplomas con los resultados de algunos lemas que habían extraído durante el programa.

### 3.3.3. Procedimiento estadístico

Para describir el procedimiento de análisis de los datos realizado es necesario dividir la información en función de la doble estrategia utilizada. Por un lado, el análisis cuantitativo de los cuestionarios y, por otro, un análisis cualitativo que nos ha servido para reforzar y complementar los resultados obtenidos cuantitativamente.

También con el objetivo de validar y perfilar el cuestionario PAS se realizó un análisis factorial exploratorio del mismo. Para ello realizamos el contraste de esfericidad de Barlett, utilizado para contrastar la hipótesis nula y afirmar que las dimensiones del cuestionario PAS no están correlacionadas. Se rechazará la hipótesis nula cuando el nivel de significación asociado sea menor a 0.05 (Pérez, 2001). El nivel de significación de la escala (0.000) nos informaba que era



necesario realizar una reducción de las variables y la medida de adecuación muestral de Kaiser, Meyer y Olkin se mostraba cercana a la unidad, lo que nos indicaba que los datos que teníamos se adecuaban a un análisis factorial. Esta medida adopta valores que oscilan entre 0 y 1. Si el valor es inferior a 0.5, no se considera apropiado la aplicación del análisis (Minguez y Fuentes, 2004) La medida de Kaiser-Meyer-Olkin presentó un índice de 0,833, superior a 0.5, lo que nos indica que sí tiene sentido realizar un análisis factorial porque hay interdependencia de las variables. Se realizó un análisis de los componentes principales del PAS. La rotación ortogonal permite mostrar los factores independientes, aquellos que no mantienen una relación entre sí. El método aplicado fue el de Varimax, que es el que se utiliza habitualmente (Pérez, 2001). Tras el análisis se confirmaron las dos dimensiones de la escala.

Por otra parte, se realizaron correlaciones de Spearman para comprobar la validez de constructo del cuestionario. Con dicha finalidad, se correlacionaron las puntuaciones de la dimensión antisocial del PAS con las del cuestionario ASB, obteniéndose correlaciones significativas con esta dimensión ( $r=0,62$ ;  $p=0,01$ ) y con la predisposición a conductas antisociales del EPQ-J ( $r=0,716$ ;  $p=0,01$ ).

El análisis cuantitativo de la información obtenida requirió el siguiente procedimiento estadístico: Después de la recogida de los datos de los cuestionarios en la totalidad de la muestra, se elaboró una base de datos con el paquete estadístico SPSS vs. 11.5. Una vez diseñada se volcó la información obtenida de los cuestionarios y se procedió al análisis de los mismos. Los análisis realizados son principalmente descriptivos, pruebas T de Student para muestras independientes para niveles pretest y Anovas mixtos comparando los niveles pretest y postest en los grupo control y experimental a través de un modelo lineal general de medidas repetidas. Los resultados de los contrastes multivariados se muestran con el p.valor asociado al estadístico Lambda de

Wilks y nos permite analizar las diferencias intergrupos. Todo ello nos permite obtener unos resultados que nos aportarán información estadística acerca del efecto de nuestro programa de intervención y comprobar, por otra parte, si nuestras hipótesis y nuestros objetivos se han cumplido.

Como hemos señalado anteriormente, el análisis cuantitativo ha sido complementado con información cualitativa, extraída de los diarios de actividades de los menores y del diario de actividades de la profesora. De ahí que ha sido necesario utilizar un procedimiento acorde a las características de tales datos cualitativos.

En el diario de actividades de los menores, se recogía información narrativa acerca de los tipos de conflictos que surgían y su resolución. Estos diarios se transcribieron por sesiones. Para tratar estos datos se realizaron análisis descriptivos, porcentajes, tablas de contingencias y gráficas. Con este fin se establecieron cinco categorías con puntuaciones asignadas a cada una de ellas. Las categorías fueron las siguientes:

- a) Adecuación de la situación se valoraba mediante una escala de tres puntos: “poco o nada adecuada”, “adecuada” y “muy adecuada” el que la situación expuesta por el alumno se ajustara al lema planteado.
  
- b) Lugar donde se desarrolla la situación: se acotaron tres escenarios posibles: “Intraescolar”, cuando la situación hacía referencia a espacios comunes del centro escolar, tales como el aula, el patio del colegio, etc.; “Extraescolar”, cuando se ubicaba fuera del centro escolar, como puede ser la casa del alumno, el parque, etc; y, por último, “Sin especificar” cuando no se explicitaba el contexto donde se producía la situación ni éste se podía deducir del contenido de la narración.

c) Persona con la que se produce el conflicto identificado recogíendose en esta categoría si el conflicto se producía con un igual o con un adulto, como podían ser los padres, los abuelos o profesores.

d) Temas por los que surge conflicto: se puntuaba la información de los diarios en función de seis temas principales. Las “agresiones verbales”, en forma de insultos; las “agresiones físicas”, como los empujones y las patadas; las “conductas competitivas”, que reunían comportamientos como las trampas o el juego sucio. También se recogían los “comportamientos racistas”, incluyendo aquellas conductas que hacían referencia a que el conflicto había surgido por discriminación en función de la raza a la que se pertenecía. Por último, en “otros” se incluían aquellos temas que no podían incluirse en ninguna de las categorías anteriores.

e) Estilos de resolución del conflicto: se refiere a la forma en que los menores habían solucionado el conflicto surgido. Se establecieron cinco subcategorías para incluir el estilo resolutivo de los menores ante el conflicto. En primer lugar, los menores podían “solicitar ayuda a los adultos” para resolverlo. En segundo lugar, podían “ofrecerse como medidores del conflicto” para su resolución. Una tercera subcategoría de estilo de resolución hacía referencia a lo que denominamos “pasividad personal”. Aquí se incluían las respuestas donde no había una implicación para resolver el conflicto, bien porque actuaban como meros observadores de la situación o bien porque responsabilizaban a otros. El cuarto estilo de resolución se denominó “enfrentamiento activo positivo” y suponía la implicación personal en la resolución por parte del menor o algún tipo de diálogo para resolverlo. Se incluyó una quinta categoría denominada “otros” donde se incluían resoluciones que no encajaban en ninguna de las anteriores.

Posteriormente se elaboró una base de datos en el SPSS v.11.5 en la que se codificaba y puntuaba cada situación del diario. Una vez volcada la información se realizaron tablas de contingencia para analizar esta información.

Para el análisis de la información relativa al diario de actividades de la profesora de educación física, se elaboró una base de datos en la que se introdujeron las valoraciones efectuadas por la educadora en su registro tras cada sesión de juego. Por consiguiente, se vació la información relativa a la sesión de juego y a la asamblea posterior. Respecto a la sesión de juego cooperativo, se analizaron las puntuaciones de la profesora referidas a la evaluación del grupo en cuanto al grado de participación, la aceptación de reglas, la cooperación, la capacidad de escucha y las conductas de ayuda. También se analizó el grado de adecuación del juego en función de la edad, el espacio y la consecución de los objetivos propuestos. En relación con la información registrada respecto a la asamblea, se analizó el grado de participación del grupo y la aceptación de reglas, así como el grado de adecuación de la asamblea respecto a tres aspectos: identificación, alternativas propuestas y consecución de los objetivos .

Una vez elaborada la base de datos e introducidas las puntuaciones en ella, se realizaron gráficas por cada sesión de juego y cada asamblea, lo que nos permitió describir a través de ellas cambios en las diferentes categorías.



## **CAPÍTULO 4.**

# **EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**



En esta parte se desarrolla el programa de intervención, diseñado y aplicado durante las clases de educación física. Así, se muestran los objetivos específicos del programa de intervención y su diseño, explicando el grado de participación y responsabilidad de cada uno de los agentes implicados en el mismo. Posteriormente, se indica la intervención realizada con la profesora de educación física. Por otra parte, se brinda la explicación de cada una de las actividades realizadas. De este modo, se exponen las sesiones de juegos, las asambleas y la extracción de lemas. Finalmente, se presentan las dramatizaciones y generalización de lemas a través de los diarios de actividades de los alumnos, así como las actividades complementarias del programa: la lámina del mundo, las palabras clave y los diplomas.

El **programa de intervención** que presentamos en nuestro estudio es el resultado de varios años de investigaciones en los que se ha ido perfilando y perfeccionando el mismo para ajustarlo a las necesidades y espacios reales de un aula de educación física de una escuela pública. Para la elaboración del programa nos hemos sustentado en las aportaciones teóricas referidas a la aplicación de la psicología del deporte en el ámbito de la iniciación deportiva. Como hemos expuesto en el capítulo 1, cuando se trabaja con menores, no podemos olvidar los aspectos evolutivos que los enmarcan como sujetos específicos de estudio. Por otra parte, nuestro programa de intervención pretende mediante sus diferentes actividades que los menores reduzcan las actitudes antisociales que mostraban antes del programa, a la vez que potencian las prosociales, todo ello dentro del marco habitual de la clase de educación física. Con este propósito no podemos olvidar que las actividades deben ser suficientemente motivadoras y divertidas para que los menores participen de ellas y las acepten como una parte más de su



horario escolar, intentando además que trabajen los mismos objetivos curriculares que sus compañeros del grupo control, pero influyendo psicológicamente a través del deporte para fortalecer el carácter cooperativo del programa.

#### 4.1. Objetivos del programa de intervención

El objetivo fundamental del programa de intervención que presentamos es la potenciación de la educación de los valores prosociales a través del deporte en los escolares. La idea es que la actividad físico-deportiva, dirigida adecuadamente, permita influir para desarrollar y potenciar actitudes y conductas para una mejor convivencia en la escuela. Unido a este objetivo prioritario, podemos describir los siguientes objetivos secundarios:

1. Mejorar la convivencia en la escuela a través de potenciación de conductas más tolerantes.
2. Favorecer la integración de menores de diferentes culturas y razas por el grupo de iguales.
3. Ofrecer formación y asesoramiento a la profesora de educación física en aspectos básicos de comunicación y de manejo de refuerzos.
4. Generalización de los valores trabajados durante el programa a contextos extraescolares.
5. Animar a la participación de todos los alumnos del grupo experimental en la fase de reflexión, asamblea o puesta en común.
6. Extraer lemas representativos de las sesiones que sirvan de referencia durante el curso escolar.

## 4.2. Diseño del programa de intervención

El diseño y elaboración del programa de intervención se realizó en una secuenciación de seis fases diferenciadas. En cada una de estas fases se implicaron diferentes personas o agentes necesarios para la realización del mismo, tal y como se representa de manera gráfica en la tabla 3.

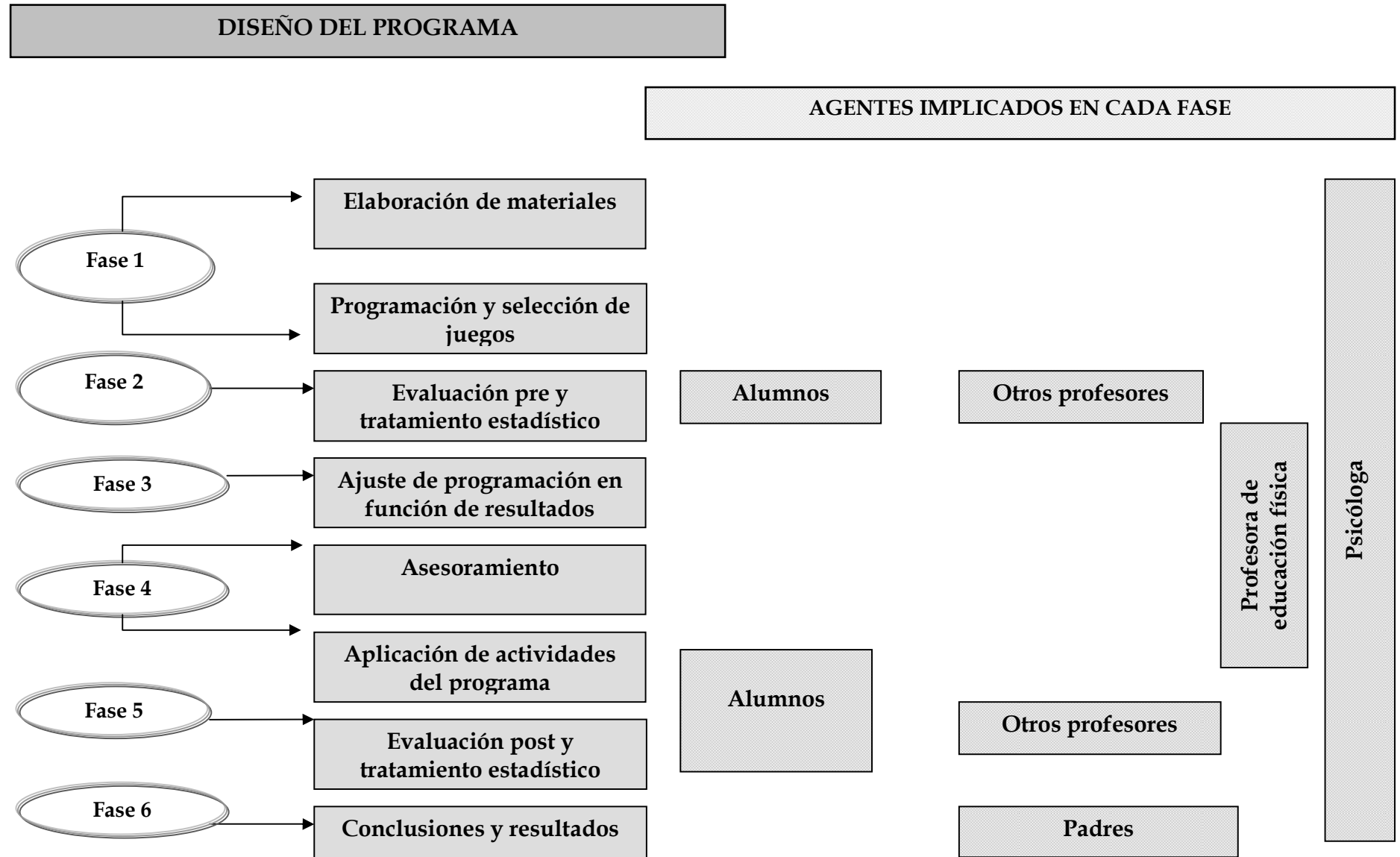
En general, la fase 1 incluye el proceso de elaboración de materiales (diario de actividades de la profesora, diario de actividades de los alumnos, lámina del mundo), la programación y selección de juegos. En esta primera fase, el principal agente implicado fue la psicóloga. La fase 2 de programa de intervención consistió en la evaluación de las variables de nuestro estudio, es decir, los valores y actitudes prosociales y antisociales de los alumnos, la conducta antisocial, el autoconcepto y la evaluación de variables de personalidad (neuroticismo o emocionalidad, extraversión y dureza o psicoticismo) así como la predisposición a una conducta antisocial. En esta segunda fase, los alumnos eran obviamente agentes implicados, puesto que son ellos los sujetos evaluados. Por otra parte, durante la evaluación previa a la intervención, los profesores de los grupos control y experimental fueron agentes implicados, puesto que permanecieron presentes en el aula durante los primeros minutos de la evaluación. Una vez recogidos los datos de la muestra, la psicóloga realizó el tratamiento estadístico de los mismos para obtener aquellos valores sobre los que tendríamos que hacer mayor hincapié durante las sesiones.

La fase 3 consistió fundamentalmente en el ajuste de la programación en función de los resultados obtenidos de la evaluación preintervención, en la cual tanto la psicóloga como la profesora de Educación Física fueron los agentes implicados. Una vez ajustado el programa, comenzó la fase 4 consistente en el

asesoramiento por parte de la psicóloga a la profesora de educación física fundamentalmente en aspectos comunicativos y de manejo de refuerzos, tal y como se detalla en el punto **4.3** de este capítulo. Tras este asesoramiento, la profesora de educación física llevó a cabo las diferentes actividades del programa (los juegos, los diarios de los alumnos y de la profesora, las dramatizaciones y las actividades complementarias). Finalizada esta fase de intervención, que tuvo una duración aproximada de tres meses, se pasó a la fase 5, en la que tuvo lugar una evaluación post en los grupos experimental y control evaluando las mismas variables y condiciones que en la fase pre.

En la última fase del programa la psicóloga elaboró algunas conclusiones que se presentaron a los padres de los alumnos del grupo experimental informándoles de la evolución del desarrollo del programa de intervención.

Tabla 3. Diseño del programa





El grado de participación de cada uno de los agentes implicados en las actividades del programa fue distinto, diferenciándose entre la persona “responsable” y los “participantes”, tal y como se muestra en la tabla 4.

Como puede observarse la profesora de educación física con la ayuda de la psicóloga son las responsables directas de “la puesta en práctica del juego”, así como de la “asamblea y puesta en común”; en tanto que los alumnos como agentes implicados desempeñarían el rol de los participantes. Sin embargo, el propio alumnado asumiría el papel de responsables en la extracción del lema.

En la actividad de cumplimentación del “diario de actividades”, que servirá para las posteriores sesiones de dramatizaciones, el profesor de la tutoría es el responsable de que los alumnos rellenen los diarios en el aula, mientras que los alumnos son los participantes directos, pues que ellos cumplimentan y exponen en sus diarios las situaciones conflictivas que han vivido durante la semana. En las actividades de “dramatización” realizadas en las clases de educación física, la profesora y la psicóloga son las responsables de guiar la actividad, al tiempo que los alumnos participan realizando la dramatización a su grupo de iguales. Por último, en las actividades complementarias del programa (“actividad de la lámina del mundo”, “actividad de palabras clave individuales” y “actividad de palabras clave grupales”) los alumnos son los agentes participantes de las mismas y la profesora de educación física y la psicóloga son las responsables de dirigir las diferentes actividades. En la última actividad del programa de intervención (“entrega de diplomas”) serán los alumnos los que los reciban; la profesora y la psicóloga, las responsables de elaborarlos y entregarlos; y los padres asistentes a la actividad serán agentes implicados como participantes, ya que estarán presentes en la entrega de los mismos.

**Tabla 4. PARTICIPACIÓN DE AGENTES EN ACTIVIDADES**

		Profesora educación física y Psicóloga	Alumnos	Otros profesores	Padres
<i>Nota:</i> R-Indica el responsable de la actividad P- Indica el participante en la actividad					
<b>ACTIVIDADES JUEGOS COOPERATIVOS (Clase de educación física)</b>	Puesta en práctica de juego cooperativo	R	P		
	Asamblea y puesta en común	R	P		
	Extracción de lema		R		
<b>ACTIVIDAD DIARIO DE ACTIVIDADES (tutoría)</b>	Cumplimentación del diario de actividades en tutoría		P	R	
<b>ACTIVIDADES DRAMATIZACIONES (Clase de educación física)</b>	Dramatización conflictos y lemas	R	P		
<b>ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS (Tutorías y clase de educación física de aula)</b>	Actividad Lámina del mundo	R	P		
	Actividad palabras clave individuales	R	P		
	Actividad palabras clave grupales	R	P		
	Entrega de diplomas	R	R		P

#### 4.3. Intervención con la profesora: pautas de asesoramiento

El asesoramiento que recibió la profesora de educación física se centró en entrenarla en el manejo de contingencias y pautas de comunicación, priorizando los objetivos del deporte infantil. Además, se le asesoró sobre los aspectos motivacionales a tener en cuenta en la iniciación deportiva. El asesoramiento fue continuo durante todo el programa, resaltando aquellos aspectos sobre los que debía incidir en la siguiente sesión. Para ello, tras cada sesión de juego o de dramatización, se mantenía una pequeña reunión con la profesora para reflexionar sobre los aspectos de la sesión más destacados. Durante el programa se han tenido en cuenta algunas de las pautas de entrenamiento que recomiendan Smoll y Smith (1980) y Weiss (1991) en los casos en que la intervención en psicología del deporte se realiza con menores, ya que desde el propio deporte podemos influir en el desarrollo de conductas más o menos deportivas según las estrategias que se estén poniendo en práctica por parte de aquellos que dirijan las actividades deportivas. En este sentido, es prioritario que los menores que practican deporte lo hagan en un clima adecuado en el cual se sientan suficientemente motivados para proseguir la práctica deportiva, sintiéndose estimulados a continuar con su esfuerzo. De ahí que se iba indicando a la profesora el efecto motivacional que suponía el hecho de que los menores fueran reforzados positivamente por el esfuerzo y empeño que ponían durante la realización de las diferentes fases del programa. En ocasiones, una palabra o un gesto suponían el estímulo suficiente para continuar. Incidimos en la importancia de que los refuerzos fueran francos y sencillos para que llegaran de manera directa a los alumnos. Por ejemplo, cuando se observaba una baja participación en el debate o reflexión posterior al juego por parte de algún alumno, se reforzaba con un elogio de manera inmediata cualquier aproximación a la participación.



Por otra parte, el ambiente debe potenciar la diversión, variar las actividades para evitar la monotonía y reducir al máximo la presencia de emociones negativas como por ejemplo el miedo a equivocarse al aprender una nueva destreza. Queremos destacar que algunos profesores inciden en el resultado más que en enseñar destrezas, quizás debido al hecho de que obvian la filosofía del deporte infantil. Así, en ocasiones las expectativas que se plantean acerca de los objetivos a cumplir no se ajustan a la realidad, lo cual puede provocar un impacto psicológico negativo en los menores. Por eso, de acuerdo con las estrategias planteadas por Smoll y Smith (1980) otra de las pautas de asesoramiento ofrecidas se centró en la recompensa del esfuerzo más que en el resultado. Las instrucciones dadas por el profesor han de seguir el patrón “tipo sándwich”: comenzar con un elogio a la acción o conducta, seguido de una instrucción correctora para finalizar con otro elogio. Por otra parte, se modificaban las actividades a realizar dentro de las sesiones de juego cooperativo para que resultaran más divertidas a la vez que los niños aprendían nuevas destrezas. Dichas destrezas correspondían al currículo ordinario, centrándose nuestro asesoramiento en el modelado de conductas. La aplicación de refuerzos positivos durante el desarrollo de las sesiones fue también una de las pautas dadas a la profesora, incidiendo en aquellos refuerzos que había aplicado correctamente y en aquellos otros en los que tenía que mejorar. Se felicitaba y se animaba a realizar los movimientos adecuados para el ejercicio propuesto dejando patente que el resultado del juego era fruto de la participación y del esfuerzo de todos los alumnos y, por tanto, no era un resultado individual, sino grupal.

Algunas de las estrategias generales que se incluyeron en el asesoramiento se basaron en los principios propuestos por Morinaga (1992) para los entrenadores. Dichos principios se resumen a continuación:

1. Ser un modelo de respeto por sí mismo: se basa en el principio de actuar como modelo de respeto hacia sí mismo y hacia los demás con el fin de que los menores imiten estas conductas. Por ejemplo, si una de las normas básicas era “levantar la mano para pedir el turno de palabra” en la fase de reflexión o puesta en común, la profesora levantaba la mano cada vez que quería intervenir.

2. Tratar a cada deportista como un individuo único: los deportistas tienen características individuales que hacen que se diferencien unos de otros. Por eso, hay que estar atento a tales diferencias para ajustarse a las necesidades de cada uno. Esta estrategia se aplicó con los alumnos del programa.

3. Tus dirigidos no son lo que hacen, son personas que actúan: con este principio el autor resalta la importancia de no juzgar a los deportistas por su personalidad o por lo que son, sino por su actuación en el campo de juego; ya que un fracaso en el deporte no es sinónimo de un fracaso como persona.

4. Elogiarlos en lugar de criticarlos: se basa en la premisa de que resulta más efectivo un elogio en el momento adecuado que realizar críticas o reprimendas de forma continúa por el efecto motivacional que tienen.

5. Llegamos a ser lo que pensamos: incide en la importancia que tiene que el entrenador represente una influencia positiva o negativa del deportista. En nuestro caso, si los alumnos están siendo influidos por la profesora de educación física para fomentar valores prosociales, ésta debe creer firmemente en la influencia que tiene en los menores y en su desarrollo. Por ello, se le facilitó información de investigaciones previas a nuestro estudio.

La comunicación entre entrenadores y deportistas, o entre profesor y alumno, exige de una serie de características para que tengan un efecto positivo y eficaz los mensajes recibidos por el niño que practica deporte. Por esto, también el asesoramiento a la profesora de educación física se dirigió en este sentido. Teniendo en cuenta que los mensajes llegarán por dos canales, verbal y no verbal, se proporcionaron las siguientes directrices para ambos procesos comunicativos.

En cuanto a los mensajes verbales, se insistió en la necesidad de formular las preguntas abiertas con el fin de que los menores expresaran de forma fluida sus opiniones y reflexiones durante la asamblea o puesta en común. Otras pautas sobre aspectos comunicativos que se ofrecieron a la profesora se basaron en la adaptación realizada por Weinberg y Gould (1996) a partir de las directrices propuestas por Martens en 1987, que se exponen a continuación:

1. Ser directo.
2. Asumir los mensajes como propios.
3. Ser completo y específico; esto es, proporcionar toda la información.
4. Ser claro y coherente evitando los mensajes dobles.
5. Dar a conocer con claridad las necesidades y sentimientos.
6. Separar los hechos de las opiniones.
7. Centrarse en una cosa cada vez.
8. Lanzar los mensajes de forma inmediata.
9. Asegurarse de que el mensaje no tiene significados equívocos.
10. Mantener una actitud de apoyo.
11. Ser coherente con los mensajes no verbales.
12. Reforzar mediante la repetición.

13. Hacer que el mensaje sea el adecuado para el marco de referencia del receptor
14. Generar *feedback* para saber si el mensaje ha sido interpretado correctamente.

Respecto a la comunicación no verbal, estos mismos autores indican que hay que prestar atención a la postura, los gestos, la posición del cuerpo, la expresión facial o las características de la voz entre otros, por lo que las pautas de asesoramiento fueron dirigidas en este sentido.

Por otra parte, Martens (1989) resume en seis las razones por las que se produce la comunicación inefectiva, y que debemos tener presente si pretendemos mantener una actitud abierta y de diálogo con los deportistas y, en el caso de nuestro estudio, con los menores implicados:

1. El contenido de lo que se desea transmitir puede ser erróneo para la situación.
2. La transmisión del mensaje realmente no transmite aquello que pretendemos por una carencia de habilidades necesarias para enviar el mensaje.
3. El mensaje no es recibido por el deportista porque no presta atención.
4. El deportista interpreta mal el contenido del mensaje por falta de capacidad de escucha o por erróneas interpretaciones.
5. El deportista comprende el contenido pero interpreta mal la intención del mensaje.

6. Los mensajes transmitidos son inconsistentes en el tiempo, dejando al deportista confuso sobre su significado.

También en la comunicación entre entrenadores y jóvenes deportistas surgen conflictos que van a requerir unas estrategias específicas de resolución. En el caso del deporte, Weinberg y Gould (1996) recogen las estrategias planteadas por Smith y Smoll (1979) acerca de lo que debe hacerse y lo que no ante un conflicto. Entre ellas, destacamos las que nos sirvieron como pauta para el asesoramiento:

1. Se tiene que transmitir que se valora la relación con la otra persona (en este caso los alumnos de educación física)
2. El entrenador/profesor debe ir despacio y pensar qué es aquello que quiere comunicar al deportista/alumno.
3. Intentar entender la postura de la otra persona (empatía)
4. Escuchar atentamente lo que la otra persona quiere transmitir.

#### 4.4.. Desarrollo de las actividades del Programa

Como se ha visto, el programa de intervención diseñado y puesto en práctica en este estudio consta de diferentes grupos de actividades, tal y como se resume en la tabla 5.

El programa de intervención siguió la secuenciación o cronograma que se observa en la tabla 6, con una duración temporal aproximada de tres meses.

Durante el desarrollo del programa se realizaron observaciones narrativas de las diferentes sesiones y grabaciones de las mismas con el objetivo de observar el funcionamiento del programa y centrar el asesoramiento a la profesora de educación física sobre las diferentes conductas a reforzar. En este sentido, algunos autores han resaltado la importancia de las observaciones y la enorme necesidad de evaluar los programas que se realizan en contextos naturales (Anguera, 1991).

CLASIFICACIÓN DE ACTIVIDADES DEL PROGRAMA

<p>JUEGOS COOPERATIVOS (Clase de educación física)</p>	Etapa 1: Puesta en práctica de juego cooperativo
	Etapa 2: Asamblea y puesta en común
	Etapa 3: Extracción de lema
<p>DIARIO DE ACTIVIDADES (tutoría)</p>	Cumplimentación del diario de actividades en tutoría
<p>DRAMATIZACIONES (Clase de educación física)</p>	Dramatización conflictos y resolución en función de los lemas
<p>ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS (Tutorías y clase de educación física de aula)</p>	Lámina del mundo
	Palabras clave individuales
	Palabras clave grupales
	Entrega de diplomas con lemas

Sesiones del programa	Procedimiento y contenido		
<b>Juego nº 1. "La patata caliente"</b>	Explicación sesión y juego nº 1	Puesta en practica del juego	Reflexión y puesta en común Extracción lema
<b>Juego nº 2. "! Cambio! "</b>	Explicación sesión y juego nº 2	Puesta en practica del juego	Reflexión y puesta en común Extracción lema
<b>Dramatización del juego " !Cambio!"</b>	Elección de equipos con 1 director y varios actores	Explicación de la situación-conflicto Dramatización de la situación-conflicto y resolución	Fase de generación de alternativas adecuadas y representación de las mismas.
<b>Juego nº 3 "Cuidado con el agujero"</b>	Explicación sesión y juego nº 3	Puesta en practica del juego	Reflexión y puesta en común Extracción lema
<b>Dramatización del juego "!Cuidado con el agujero!"</b>	Elección de equipos con 1 director y varios actores	Explicación de la situación-conflicto Dramatización de la situación-conflicto y resolución	Fase de generación de alternativas adecuadas y representación de las mismas.
<b>Juego nº 4. "El mundo es tuyo"</b>	Explicación sesión y juego nº 4	Puesta en practica del juego	Reflexión y puesta en común Extracción lema



<b>Juego nº 5. "Manteo de balones"</b>	Explicación sesión y juego nº 5	Puesta en practica del juego	Reflexión y puesta en común. Extracción lema
<b>Dramatización del juego "Manteo de balones"</b>	Elección de equipos con 1 director y varios actores	Explicación de la situación-conflicto Dramatización de la situación-conflicto y resolución	Fase de generación de alternativas adecuadas y representación de las mismas.
<b>Juego nº 6. " El Charco"</b>	Explicación sesión y juego nº 6	Puesta en practica del juego	Reflexión y puesta en común. Extracción lemas
<b>Juego nº 7. "Al vuelo"</b>	Explicación sesión y juego nº 7	Puesta en practica del juego	Reflexión y puesta en común. Extracción lemas
<b>Actividad: Lámina del mundo</b>	Explicación de la actividad	Colorear lámina	Búsqueda de lema de la lámina
<b>Actividad: Palabras clave individual</b>	Explicación de la actividad	Anotar palabras individuales	Reflexión y debate
<b>Actividad: Palabras clave grupal</b>	Explicación de la actividad	Tormenta de ideas	Reflexión y debate
<b>Actividad: Entrega de diplomas</b>	Resumen del programa, de los lemas y entrega de diploma en presencia de los padres		

Tabla 6. Cronograma y secuenciación de las diferentes actividades del programa de intervención

#### 4.4.1. Las sesiones de juegos, asambleas y lemas

En primer lugar, encontramos las actividades que se realizaron durante la propia clase de educación física. Este grupo de actividades se conformó por un total de siete juegos cooperativos a través de los cuales se trabajaron los valores prosociales y antisociales. En la selección de los juegos cooperativos se tuvo en cuenta la programación curricular de la asignatura de educación física. Para ajustar el programa se mantuvieron diferentes reuniones con la profesora de educación física, previas a la puesta en práctica del programa, para determinar los juegos y concordarlos a la programación curricular. La selección de juegos cooperativos se realizó junto con la profesora de educación física. Para ello, ésta nos facilitaba su programación y se escogieron juegos que desarrollaran las habilidades programadas para ese trimestre. Los juegos fueron seleccionados fundamentalmente, teniendo en cuenta dos aspectos: la programación y el factor de diversión que podían proporcionar. Éstos debían ser cooperativos, primando la participación de todos los miembros, en lugar del resultado. Para el desarrollo de cada uno de los juegos, se dio prioridad a un objetivo y un valor concreto, aunque también se profundizaría en otros valores que se extrajeran del debate y puesta en común.

Cada una de las sesiones de juegos cooperativos se dividió en tres etapas diferenciadas:

- Etapa 1: Puesta en práctica del juego cooperativo.
- Etapa 2: Asamblea y puesta en común.
- Etapa 3: Extracción del lema representativo de la sesión.

La primera etapa de la sesión de juego cooperativo, esto es, la **“puesta en práctica”**, era el momento en el que la profesora explicaba el juego, cómo había que realizarlo y el material que se utilizaría para el mismo. Para ello, dedicaba aproximadamente 3-4 minutos y se cercioraba de que los alumnos lo hubieran entendido. Posteriormente, los alumnos realizaban el juego cooperativo guiados por la profesora. Éste tenía una duración aproximada de 30-35 minutos. Durante su desarrollo, la profesora iba introduciendo variantes de los juegos con el fin de seguir manteniendo la motivación de los menores, a la vez que aprendían destrezas físicas.

Tras la finalización del juego comenzaba la segunda etapa, la asamblea o puesta en común. Se consideró relevante incidir especialmente en aquellos ítems del PAS con puntuaciones más altas, situadas por encima de la media. Los ítems fueron los siguientes: “Decir tacos o palabrotas”, “No hacer lo que mandan los mayores”, “Pelearse”, “Ganar por encima de todo”, “Reírme de las gracias y tonterías de un compañero que interrumpe al profesor/a”, “Decir mentiras para evitar un castigo”, “Chivarme al profesor de un compañero/a”, “Hacer cosas arriesgadas como saltar desde un sitio alto, poner la zancadilla o empujar”.

Por tanto, los valores trabajados se relacionan con los ítems anteriormente mencionados, tal como se detallan en la tabla 7.

ACTIVIDAD	VALOR TRABAJADO
JUEGO 1: La patata caliente	Las peleas
JUEGO 2: ¡Cambio!	Animar al equipo o animar al compañero cuando algo sale mal
JUEGO 3: ¡Cuidado con el agujero!	Ganar por encima de todo o competitividad.
JUEGO 4: ¡El mundo es tuyo!	Discriminación por grupo étnico
JUEGO 5: ¡Manteo de balones!	Jugar limpio y evitar reírse de las gracias de un compañero que interrumpe a la profesora.
JUEGO 6: El charco	Discutir lo que dicen los árbitros y Decir tacos o palabrotas
JUEGO 7: ¡Al vuelo!	Resumen de todos los valores trabajados durante las sesiones

Tabla 7. Resumen de los valores trabajados durante las sesiones de juego cooperativo

Los siete juegos cooperativos que se pusieron en práctica durante el programa de intervención fueron extraídos de manuales específicos de juegos cooperativos (Omecaña, 2002).

El procedimiento que se seguía para el desarrollo de cada uno de los juegos consistía en que la profesora de educación física explicaba al grupo el funcionamiento del juego y el material que se iba a necesitar para el mismo. A continuación de la explicación, se iniciaba el juego correspondiente con pequeñas variaciones para fomentar la diversión. Cada juego cooperativo pretendía que los menores desarrollaran una destreza física, a la vez que incidía en diferentes aspectos tanto físicos como psicológicos; por ejemplo favorecer la comunicación entre los niños, provocar la participación y colaboración de todos o fomentar la cohesión grupal a través del juego. A continuación, se detalla la destreza o habilidad física a conseguir durante el desarrollo del juego junto con el análisis del contenido del juego que realizan los autores de los mismos. Cada uno de los juegos se muestra en los anexos de esta tesis.

<b>JUEGO COOPERATIVO 1 : “LA PATATA CALIENTE”</b>
Destreza: COMBINACIONES MOTRICES CON PARACAIDAS
Análisis de contenido del juego: <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Experimentación de habilidades motrices en situaciones colectivas de juego</li><li>▪ Coordinación de acciones motrices dentro del grupo.</li><li>▪ Comunicación colectiva.</li><li>▪ Disposición favorable para colaborar con los demás en actividades lúdicas de ocio y recreo.</li><li>▪ Cohesión grupal.</li></ul>

<b>JUEGO COOPERATIVO 2: ¡CAMBIO!</b>
Destreza: DESPLAZAMIENTOS
Análisis de contenido del juego: <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Equilibrio con objetos.</li><li>▪ Estructuración espaciotemporal: percepción de distancias y velocidades en el desplazamiento de móviles.</li><li>▪ Colaboración con los compañeros en el juego.</li><li>▪ Disposición para la diversión y la participación.</li></ul>

<b>JUEGO COOPERATIVO 3: CUIDADO CON EL AGUJERO</b>
Destreza: COMBINACIONES MOTRICES CON PARACAIDAS
Análisis de contenido del juego: <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Coordinación visomotriz en situaciones de juego grupal</li><li>▪ Coordinación de acciones motrices dentro del grupo.</li><li>▪ Establecimiento de relaciones de comunicación intragrupal.</li><li>▪ Disposición favorable hacia la participación en actividades colectivas de ocio y recreo.</li><li>▪ Cohesión grupal.</li></ul>

<b>JUEGO COOPERATIVO 4: EL MUNDO ES TUYO</b>
Destreza: COMBINACIONES MOTRICES
Análisis de contenido del juego: <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Coordinación visomotriz: pases y recepciones</li><li>▪ Coordinación dinámica general: desplazamientos</li><li>▪ Experimentación en la manipulación de material no habitual.</li><li>▪ Comunicación y colaboración con los compañeros de grupo.</li><li>▪ Disposición favorable para la participación en un juego de grupo.</li></ul>

<b>JUEGO COOPERATIVO 5: MANTEO DE BALONES</b>
Destreza: COMBINACIONES MOTRICES CON PARACAIDAS
Análisis de contenido del juego: <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Percepción espaciotemporal (apreciación de trayectorias) y adecuación consecuente del movimiento en situaciones colectivas del juego.</li><li>▪ Coordinación de acciones motrices dentro del grupo.</li><li>▪ Comunicación intragrupal.</li><li>▪ Disposición favorable hacia la participación cooperativa en actividades lúdicas de ocio y recreo.</li></ul>

<b>JUEGO COOPERATIVO 6: EL CHARCO</b>
Destreza: COMBINACIONES MOTRICES
Análisis de contenido del juego: <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Coordinación dinámica general mediante secuencias de desplazamientos y saltos.</li><li>▪ Experimentación de diferentes habilidades básicas.</li><li>▪ Equilibrio dinámico</li><li>▪ Colaboración en las acciones motrices dentro de la pareja.</li><li>▪ Respeto por los niveles individuales de destreza.</li><li>▪ Establecimiento de relaciones de ayuda.</li></ul>

<b>JUEGO COOPERATIVO 7: ¡AL VUELO!</b>
Destreza: LANZAMIENTOS-RECEPCIONES
Análisis de contenido del juego: <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Coordinación visomotriz: lanzamientos y recepciones. Percepción y estructuración espaciotemporal.</li><li>▪ Experimentación en la manipulación de objetos no habituales.</li><li>▪ Disposición para la diversión y la participación.</li><li>▪ Valoración positiva del grupo a través del juego.</li><li>▪ Cooperación dentro de una labor de equipo.</li></ul>



La segunda etapa de la sesión de juego cooperativo consistía en lo que denominamos **“asamblea y puesta en común”**. Para su realización, la profesora reunía a los alumnos tras el juego con una disposición circular del grupo, sentándose en bancos, con el fin de que la interacción entre sus miembros fuera óptima. Una vez sentados la profesora se incluía dentro del círculo y guiaba todo el proceso de puesta en común y reflexión. En un primer momento se recordaban algunas pautas y normas de participación; por ejemplo, levantar la mano para pedir el turno de palabra o guardar silencio mientras habla un compañero. Después, comenzaba un debate acerca de lo que había sucedido durante la realización del juego. La profesora sabía cuál era el objetivo de la sesión y el valor concreto, por lo que iba dirigiendo el debate con preguntas abiertas para que los menores expresaran sus opiniones. Por ello si surgían otros valores también se trabajaban pero se hacía especial hincapié en el concreto para ese juego. Esta etapa tenía una duración aproximada de 10-15 minutos.

Durante esta etapa, en la que pretendíamos favorecer la deportividad de los menores participantes en el programa, se asesoró a la profesora de educación física en algunas estrategias de desarrollo moral a través del deporte, apoyándonos en las recogidas por Weinberg y Gould (1996) y que son las siguientes:

1. Utilizar el refuerzo de aquellas conductas de espíritu deportivo, y penalizar las que muestran el carácter opuesto.
2. El profesor debe hacer un modelado de conductas adecuadas; por ejemplo, levantando la mano para pedir el turno de palabra.
3. Hay que subrayar tanto el “por qué”, como la “intención de las acciones”.

4. Se tiene que estimular la empatía, que los menores se pongan en el lugar de otros compañeros y discutir los dilemas morales.

5. Hay que incorporar los dilemas y las opciones morales a las prácticas y las clases.

También para esta etapa se siguieron los pasos de resolución de conflictos interpersonales propuestos por Trianes y cols. (1997), los cuales se adaptaron al funcionamiento del programa. Para ello, habría que definir el problema, buscar alternativas y ponerlas en práctica. Es esencial que como estrategias de intervención se incida en escuchar a las partes implicadas en el conflicto, analizando los sentimientos de cada uno favoreciendo la empatía y ayudando a comprender el daño. Posteriormente, se orienta el diálogo de los menores en las consecuencias del problema y su impacto en otras personas. En la búsqueda de alternativas se debe potenciar la creatividad y permitir que los menores sugieran opciones. Por último, una vez elegida la opción se recomienda aplicar esta solución empleando las escenificaciones o dramatizaciones de la misma, lo que facilita su comprensión al encontramos en un contexto escolar donde el grupo de iguales actúa como observadores. Para desarrollar la asamblea y puesta en común se ha seguido el esquema mostrado en la tabla 8.

1º- ¿Qué es lo que ha pasado durante el juego?
2º- ¿Qué cosas están bien y cuáles mal? ¿Por qué?
3º- ¿Cómo podríamos hacerlo de otra manera?

Tabla 8. Esquema para desarrollar la asamblea y puesta en común

Pasada la primera sesión de juego y cuando se consideró que los menores conocían las normas de funcionamiento de los juegos y las asambleas, se propuso que fueran los propios menores los que actuaran como moderadores de las asambleas para que, a través de la asunción de roles, empatizaran con la difícil tarea de moderadores de las sesiones.

La tercera y última etapa de la sesión de juego cooperativo consistía en lo que denominamos “**extracción del lema**”. Cuando los menores habían realizado el juego, se habían reunido en asamblea para debatir y cuando la profesora consideraba que el análisis realizado cumplía con el objetivo habiéndose trabajado suficientemente los valores y actitudes objeto de la sesión, se llegaba a esta etapa. En este punto, cada niño del grupo debía crear un lema representativo de esa asamblea. Después, uno a uno, los alumnos decían en voz alta su lema y la psicóloga iba anotándolos. Finalizado este momento, se leían todos en voz alta y se sometían a votación. El lema escogido serviría de referente a todo el grupo durante el curso. Al finalizar el programa de intervención, estos lemas se recogían en forma de diploma que los menores firmaban a modo de compromiso de llevarlos a la práctica.

Las sesiones de juego cooperativo con sus tres etapas tenían una duración total aproximada de una hora.

Durante el desarrollo del juego cooperativo 1, el valor o actitud en el que incidir fue “las peleas”. Tras el desarrollo de la asamblea, algunos de los lemas extraídos por el grupo experimental durante esta sesión fueron los siguientes: “No pelear ni discutir”, “No jugar con agresividad”, “El juego es para divertirnos”, “Jugar y controlarnos”, “Pegar no es jugar”, “Jugar con moderación”, “Jugar como debe ser”, “Jugar en equipo es importante”, “El juego sin peleas es divertido”, “Jugar es diversión, no agresión”, “No discutir te vas a divertir”, y “Jugar y no empujar”. Finalmente, el lema votado y escogido

por el grupo que servirá de referencia durante el programa fue: "Jugar es diversión, no agresión".

En el transcurso del juego cooperativo 2, la actitud sobre la que se hizo especial hincapié fue "animar a un compañero cuando algo sale mal". En este caso, tras la asamblea, algunos de los lemas que surgieron fueron: "Animar, no insultar", "Jugar en equipo y no pelearse", "Jugar en equipo y animarse", "Jugar es divertir, no discutir", "Jugamos para divertirnos, no para pelearnos", "Jugar es no pelearse", "Jugar es diversión, mola mogollón", "Hagamos amistad, no maldad", "Queremos ayudar, no pelear", "Jugar es divertir, no pelear ni discutir", y "Jugar es divertido, pelearse es aburrido". Durante el desarrollo de la sesión vuelve a trabajarse paralelamente las consecuencias de las peleas y se respeta el turno de palabra a mano alzada. El lema seleccionado por el grupo en esta sesión de juego fue: "Jugar es divertir, no pelear ni discutir".

El valor trabajado durante la sesión del juego cooperativo 3 fue "Ganar por encima de todo". Cabe destacar que los menores manifestaron la importancia de la unión y colaboración de todos y que esta idea fue reforzada por la profesora. Se observó también un alto grado de participación, tanto para ser moderador como para ofrecer los lemas. Durante el desarrollo de la asamblea la profesora se aseguró de que entendían el significado del valor a trabajar. Para ello, les lanzó la siguiente pregunta: "¿Qué creéis que significa ganar por encima de todo?" Las respuestas fueron diversas: "Significa que te da igual empujar o lo que sea, sólo te importa ganar", "Que te da igual cómo ganar, lo que quieres es ganar", y "Pues que no pasas la pelota, porque lo que quieres es ganar tú". A continuación, la profesora lanzó la siguiente pregunta: "¿Los juegos son divertidos cuando se gana por encima de todo?". Las respuestas obtenidas fueron del tipo: "No; por ejemplo, en el fútbol no nos animamos, nos enfadamos" y "Eso también pasa en el béisbol y es muy

aburrido". A continuación, la profesora pidió un resumen de la puesta en común observándose un alto grado de participación. El resumen que ofreció uno de los menores y que fue reforzado por la profesora indicaba que "En los juegos a veces hacemos trampas porque lo que más nos importa es ganar y eso es muy aburrido para todos". Algunos de los lemas extraídos durante el desarrollo de la asamblea fueron los siguientes: "Es mejor jugar y divertir que empujar y aburrir", "Si queremos participar, da igual ganar", "Lo que tenemos que hacer es jugar, no pelear", "Para jugar y divertirnos, tenemos que jugar todos", "Cooperar es jugar en equipo", "Es mejor esperar y jugar que molestar y no jugar", y "Si haces trampas, pierdes amigos". Tras la votación, el lema seleccionado de esta sesión fue "Si queremos participar, da igual ganar".

Durante el desarrollo del juego cooperativo 4 y en la asamblea se trabajó fundamentalmente la actitud prosocial de "Tratar a todos por igual, aunque sean diferentes". En las observaciones narrativas de la psicóloga se registró el hecho de que una alumna (inmigrante ecuatoriana) que no solía participar, mostrándose retraída durante todas las reflexiones y puestas en común del programa, tomó parte activamente por primera vez ante el tema planteado. Por otra parte, el juego presentaba baja actividad física para la edad de los menores por lo que les resultó poco atractivo comparado con los otros realizados. Sin embargo el valor que se trabajó en esta sesión les resultó muy interesante y la participación durante el debate fue elevada. Algunos de los lemas que los menores plantearon fueron estos: "No importa seas como seas, lo que importa es lo que llevas dentro", "No importa el físico sólo lo que llevas dentro", "No hay que insultar, hay que apoyar", " Da igual como seas, lo que importa es lo que llevas dentro", "Vivir en paz es respetar no insultar", " Si no quieres que te insulten no insultarás", y "Nadie es perfecto, lo importante es lo que llevas dentro". Tras la lectura de los lemas, el más votado y, por tanto, escogido fue: "Discriminación no es respeto".

En el juego cooperativo 5 y durante la asamblea se trabajó fundamentalmente “Reírse de las gracias de un compañero que interrumpe a la profesora”, actitud que habitualmente obstaculiza la dinámica de la clase. Además, se siguió haciendo referencia a los valores trabajados anteriormente, de manera acumulativa. Los lemas propuestos para la votación fueron: “Colaborar es diversión”, “Interrumpir no es reír”, “Es mejor atender que reírse de los que no atienden”, “Si queremos reír, no tenemos que discutir”, “Interrumpir no es jugar ni divertir”, “Si podemos jugar ¿para qué interrumpir?”, “Interrumpir no es divertir, es aburrir”, “Hoy no voy a discutir, voy a reír”, y “Yo quiero jugar, no interrumpir”. El juego fue valorado por los niños como “muy divertido”, indicando que “sigue habiendo peleas por el balón” pero esta vez en el juego “no se ha hecho trampas”. El lema seleccionado en esta asamblea recogió dos de los valores trabajados durante el desarrollo de las diferentes sesiones: “Hoy no me pelearé, ni mañana interrumpiré”.

En el juego cooperativo 6 y su asamblea posterior se trabajaron dos valores conjuntamente: “Discutir lo que dicen los árbitros” y “Decir tacos o palabrotas”. Algunos de los lemas de los niños tras el debate fueron los siguientes: “Si quieres llegar, tienes que ayudar a los demás”, “Hay que compartir, no hay que discutir”, “Cuatro manos trabajan más que dos”, “Llegar no es ganar”, “Si quieres ganar, no hagas trampas a los demás”, “Si quieres ganar, tienes que ayudar a los demás”, “Si quieres ganar, más vale cooperar”, “¿Para qué ganar si te puedes divertir?”, “Si quieres ayudar, no insultes a los demás”, “Hay que jugar, no pelear”, “Aunque insultes, no vas a ganar”, “No seas ansioso por ganar”, “Insultar no es ganar”, “Llegar es jugar, no ganar”, “No hay que insultar, hay que ayudar”, y “Jugando y cooperando es mejor que peleando”. En esta ocasión, los menores incidieron en las peleas y los insultos. Los niños insistieron en la idea de que no sucede que discutan las decisiones de los árbitros; pero que, sin embargo, los insultos sí son frecuentes. Durante la asamblea el menor que hacía el papel de moderador comentó: “Creo que poco a poco vamos mejorando”, mientras que el grupo apoyó esta reflexión. Respecto

al desarrollo del juego fueron frecuentes las expresiones del tipo: “Me ha gustado porque nos hemos ayudado”, “Nos hemos reído mucho”, “Ha sido muy divertido”, y “Hemos corrido y hemos colaborado con el compañero”. El lema escogido por el grupo en esta sesión fue “Perder en equipo es mejor que ganar solo”.

Durante el desarrollo del juego cooperativo 7 y su asamblea se realizó un resumen de todos los valores que se habían ido trabajando durante el programa. Tras el debate, los alumnos valoraron muy positivamente las clases de educación física en su conjunto con frases como “Hemos aprendido mucho” o “Ahora ya podemos jugar sin pelearnos”. Algunos de los lemas extraídos por los alumnos fueron: “Si tenemos que jugar, no hay que discriminar”, “Jugar en equipo limpio”, “No pelear ni discriminar, todo el mundo puede jugar”, y “Si ganas por encima de todo, dejas al equipo solo”. Como lema representativo escogieron este: “No pelear ni discriminar, todo el mundo puede jugar”.

#### 4.4.2. Las dramatizaciones y generalización de lemas: los diarios de actividades

El segundo grupo de actividades consistió en la cumplimentación por parte de los alumnos del “diario de actividades”. La tarea se plasmaba en un cuaderno que los alumnos rellenaban en horario de tutorías y del que era necesario disponer para realizar las actividades de dramatización. La información que recogían se centraba en alguna situación-conflicto relacionada con el lema que les hubiera sucedido durante la semana posterior al juego cooperativo. En él se reflejaban situaciones conflictivas en las cuales reconocían el valor trabajado.

El tercer grupo de actividades lo denominamos “Dramatizaciones”. Éstas se realizaron con el fin de que los valores trabajados durante las sesiones de juegos cooperativos y la asamblea tuvieran una generalización a otros contextos

diferentes del deportivo. El procedimiento seguido para realizar las dramatizaciones se resume en la tabla 9.

<ul style="list-style-type: none"><li>○ Selección de situaciones-conflicto a representar.</li><li>○ Elección de varios equipos con 1 director y 3-4 actores.</li><li>○ Cada director explica la situación-conflicto a sus actores.</li><li>○ Fase de generación de alternativas más adecuadas de cada miembro del equipo.</li><li>○ Dramatización/representación de situación-conflicto y su incorrecta resolución.</li><li>○ Dramatización/representación de situación-conflicto y su correcta resolución basada en las alternativas propuestas por el equipo.</li></ul>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 9. Procedimiento de la actividad “dramatización”

El desarrollo de las dramatizaciones se basó en la técnica de *role playing* para fomentar la participación del grupo. Esta técnica tiene como objetivo principal estimular la empatía incitando el interés de los participantes por el tema tratado (Ortega y Minguez, 1996). Para su realización, las responsables de la actividad de las dramatizaciones, la profesora de educación física y la psicóloga, seleccionaban aquellas situaciones descritas en los diarios de actividades de los niños que mejor podían hacer referencia al lema de esa semana.



El diario de actividades de los menores, recogía información narrativa acerca de una situación conflictiva que cada menor del grupo experimental hubiera vivido a lo largo de la semana posterior al juego cooperativo, la puesta en común y la extracción del lema. De este modo, se pretendía generalizar y extrapolar los lemas trabajados durante las clases de educación física a otros contextos, utilizando para ello las dramatizaciones. La situación narrada por los menores debía estar relacionada con los valores y actitudes trabajados durante las sesiones de juego cooperativo, asamblea o puesta en común y elección del lema. Así, en sus diarios cada menor narraba la situación conflicto y detallaba cómo había actuado ante la misma y cómo, en función del lema de esa semana, hubiese sido más adecuado actuar. Recogida esta información se elaboró una base de datos con diferentes categorías con el objetivo de analizar las situaciones-conflicto planteadas por los menores en el diario. Para ello, tras la lectura de cada una de las situaciones, se les asignó una puntuación en función de cinco categorías que intentaban recoger y resumir la información que se desprendía de cada diario.

Las categorías analizadas en los diarios de los niños fueron un total de cinco. En primer lugar, lo que denominamos **“Adecuación de la situación”**. Esta categoría hacía referencia al grado de adecuación de la situación expuesta por el alumno en relación al lema planteado. La puntuación variaba entre poco o nada adecuado, adecuado o muy adecuado. La segunda categoría analizada en cada diario era el **“Lugar”** donde se desarrolla la situación. Esta categoría se dividía entre **“Intraescolar”**, que hacía referencia a espacios comunes de la escuela tales como el aula o el patio del colegio; **“Extraescolar”**, que indicaba cuando la situación-conflicto planteada por el niño surgía fuera del centro escolar, en espacios como su casa, el parque, etc. y, por último, un lugar **“Sin especificar”**, en la que se puntuaba cuando en la situación conflicto no se explicitaba el contexto donde surgía la situación ni éste se podía deducir del contenido de la situación planteada. Otra de las categorías que se analizaron la

denominamos **“La persona con la que se produce el conflicto identificado”**. En esta categoría se clasificaron las situaciones en **“Igual”**, cuando la persona con la que surgía la situación conflicto era otro menor, o, **“Adulto”** se producía con un adulto, ya fueran estos los padres, los abuelos o los profesores. La cuarta categoría analizada de los diarios fue los **“Temas por los que surge conflicto”**. En ella se codificaron los temas que hacían que el conflicto surgiera por **“Agresión verbal”**, cuando el origen eran los insultos; la **“Agresión física”** cuando el origen del conflicto eran los empujones o las patadas; **“Conductas competitivas”** en las que se incluían las situaciones de conflicto surgidas por el juego sucio o las trampas; **“Racismo”**, cuando en el origen del conflicto surgía por discriminación de raza; **“Discriminación por sexo”**, cuando el conflicto tenía su origen en la exclusión de un niño por ser hombre o mujer; por ejemplo, cuando describían en la situación que el grupo no había dejado jugar a una niña al fútbol por el hecho de ser mujer. Finalmente, en la categoría de **“Otros”** se agrupaban aquellos temas que no podían incluirse en ninguna de las anteriores.

Por otra parte, nos interesaba saber cuáles eran los **“Estilos de resolución”** del conflicto que los menores habían presentado ante las situaciones. Para ello, se clasificaron las situaciones en cuatro estilos. En el primero, **“Solicitud de ayuda a adultos”**, se agrupaban aquellas situaciones en las que los menores pedían ayuda a algún adulto para resolver el conflicto. En segundo lugar, **“Ofrecimiento de mediador o intermediación”** englobaba las situaciones en las que los menores pedían a una tercera persona, otro niño, que mediaran en la situación. El tercer tipo de estilo de resolución lo denominamos **“Pasividad personal”**. En él se aglutinaron las situaciones en las que los menores actuaban como meros observadores del conflicto, sin implicarse en el mismo o responsabilizando a otros de sus acciones. El cuarto estilo de resolución de la situación conflicto fue el **“Afrontamiento activo positivo”**. Éste epígrafe reunía las situaciones en las que había una implicación personal de los niños en la resolución; por ejemplo, cuando iniciaban un diálogo para resolver el conflicto.

Por último, se acordó la codificación de “Otros” para recoger los estilos de resolución que no podían agruparse en ninguna de las anteriores. Los resultados del análisis de los diarios de los niños se exponen en el capítulo 5.

Para desarrollar las dramatizaciones de la situación-conflicto, la profesora distribuía el grupo en pequeños equipos. En cada uno de ellos había un “director” y 3-4 “actores”. Una vez escogidos los equipos, éstos se distribuían por el patio del colegio para que no interfirieran las conversaciones de los diferentes grupos. El director de cada equipo leía a sus actores la situación-conflicto y cuál había sido la resolución. Los pequeños grupos ensayaban la situación conflictiva y la posible resolución generando alternativas satisfactorias para todas las partes. Después cada equipo representaba la situación con su resolución incorrecta y dramatizaban también la resolución correcta delante de todo el grupo.

Las actividades de “dramatizaciones” tenían una duración aproximada de 45 minutos. Durante el programa de intervención se realizaron un total de tres dramatizaciones dentro de las clases de educación física.

#### 4.4.3. Actividades complementarias: la lámina del mundo, las palabras clave y los diplomas

El programa de intervención se completó con un cuarto grupo de actividades complementarias que se realizaron tanto en horario de clases de educación física, como en horario de tutorías cuando las condiciones climáticas obligaron a permanecer en el aula. Dichas actividades pretendían aportar información cualitativa complementaria a la que se podría obtener con los datos estadísticos. Estas actividades se denominaron “Actividad de palabras clave

individuales”, “Actividad de palabras clave grupales”, “La lámina del mundo”, y “Entrega de diplomas”.

El desarrollo de la actividad “Las palabras-clave grupales” consistió en resumir las palabras relevantes que habían aprendido durante el programa de intervención con el fin de obtener una información general cualitativa de los valores y actitudes prosociales que habían asimilado.

Para llevar a cabo esta actividad, se adaptó la técnica de fomento de participación conocida como *brainstorming* o tormenta de ideas. Esta técnica consiste en animar a todos los participantes del grupo a expresar todas aquellas ideas que se les ocurran en relación a un tema. El objetivo consiste en encontrar soluciones o ideas nuevas a un problema real (Ortega y Minguez, 1996). Estos autores indican que el desarrollo de la técnica consta de tres fases:

- 1- Exposición inicial del problema resumida en una sola pregunta.
- 2- Fase productiva ó asalto de ideas.
- 3- Fase de selección de las ideas lanzadas.

Para un correcto funcionamiento de esta técnica los autores citados señalan que hay que tener en cuenta que el problema presentado debe ser real, no está permitido criticar ninguna idea hasta la última fase y las ideas surgidas se considerarán del grupo; en ningún caso, individuales. Las ideas se van anotando en la pizarra tal y como surgen, sin que sean filtradas. Cuando ya han surgido todas las ideas, se evalúan llegando a una solución del problema.

Para desarrollar la actividad de palabras clave se utilizó un aula en el horario de educación física. La profesora dividió la clase en cuatro subgrupos

que formaban equipos. La asignación a cada equipo se realizó de forma aleatoria. Entre todos los miembros de cada equipo debían buscar palabras significativas o sugeridas por los juegos, asambleas y lemas. El planteamiento del problema se efectuó mediante la siguiente pregunta:

“Si tuvierais que resumir en palabras lo que habéis aprendido en estas clases de educación física, ¿cuáles serían esas palabras?”

El listado de cada equipo se puso en común con todo el grupo mientras la profesora de educación física las iba anotando en la pizarra. Cuando se obtuvieron todas las palabras claves, que no estuvieran repetidas, la profesora las leía al grupo.

La actividad de palabras clave individuales siguió el mismo procedimiento que las grupales pero sin formar equipos. La instrucción que se les dio a los alumnos fue la siguiente: “Escribe todas las palabras claves que te sugieran el desarrollo de todas las actividades trabajadas en el área de la educación física”. Cada alumno elaboró su propia lista. El debate se planteó a partir de la anotación en la pizarra de las aportaciones individuales.

Al inicio del programa elaboramos un mural en el que se observaba un dibujo del mundo con caras de niños con rasgos físicos de diferentes etnias. En la parte inferior de la lámina se incluía el siguiente lema “Nuestro cole es de colores”. El mural se colgó al principio del programa y permaneció a la vista de todos los alumnos del centro, así como de profesores y padres durante los tres meses de duración del programa.

Por otra parte, con el objetivo de favorecer la integración de los menores de diferentes culturas y razas en su grupo de iguales, se puso en marcha la actividad complementaria que denominamos “La lámina del mundo”. Para su

realización, a los niños del grupo experimental, se les presentó una fotocopia del mural en tamaño folio, en blanco y negro, eliminando el lema que aparecía en el cartel expuesto la escuela y añadiendo debajo del dibujo la frase: “Mi lema es...”. El desarrollo de la actividad consistió en que los niños, en tutorías, colorearan el dibujo y elaboraran de manera individual, un lema que les sugiriera el dibujo planteado.

Los lemas planteados en esta actividad, así como los resultados obtenidos de las actividades de palabras clave del programa individuales y grupales se incluyen en el análisis de los resultados del programa, en el capítulo 5 de esta tesis.

Finalmente, tras el desarrollo de todo el programa de intervención y después de la segunda evaluación mediante los cuestionarios, se convocó en una última sesión a las familias de los menores del grupo experimental. Se les citó mediante una carta que repartió la tutora a los padres. En la reunión con ellos se les amplió la explicación del programa puesto en práctica con sus hijos en las clases de educación física y se les ofreció una muestra de las grabaciones de las diferentes sesiones de juegos cooperativos y asambleas. Los padres asistentes nos indicaron que a nivel cualitativo habían observado cambios positivos en la conducta de sus hijos indicando verbalizaciones del tipo: “Están más tranquilos” y “Razonan mejor”. Para esta reunión, se diseñaron unos diplomas con lemas representativos de los seleccionados por los niños tras las asambleas. Después de hablar con los padres asistentes, los niños entraron en el aula y la profesora de educación física les repartió sus diplomas. Cada niño firmó su diploma a modo de compromiso con los lemas.



**CAPÍTULO 5.**  
**RESULTADOS**





Este capítulo agrupa los diferentes resultados analizados en la muestra del estudio. Así, se realiza en primer lugar, una exposición de los resultados cuantitativos derivados de los datos de los diferentes cuestionarios utilizados y del efecto del programa de intervención. Seguidamente, se detalla la información derivada del análisis descriptivo de los datos cualitativos, esto es, la derivada de las sesiones de dramatizaciones y la del diario de actividades de la profesora de educación física implicada en el programa de intervención. Finalmente, se describen los resultados obtenidos a través de las actividades complementarias del programa de intervención.

### 5.1. Resultados del análisis cuantitativo.

Para analizar los resultados que se presentan se han realizado diferentes análisis estadísticos de la información cuantitativa, esto es, de los datos de los diferentes cuestionarios, con el fin de evaluar el logro de los objetivos propuestos y contrastar las hipótesis planteadas en el capítulo 2 de esta tesis. Entre ellos, pretendíamos estudiar el efecto del programa de intervención en el desarrollo de las actitudes y valores prosociales y antisociales de los escolares implicados en el programa, así como evaluar su efecto en el autoconcepto y en algunas variables de personalidad. Del mismo modo, nos interesaba analizar la posible existencia de influencias de género en las diferentes variables estudiadas. Con este propósito se han efectuado pruebas T y Anovas mixtos con los factores grupo, sexo y momento de la intervención con las diferentes variables objeto de estudio.

### 5.1.1. Descripción de la muestra

En primer lugar, se realizaron pruebas T con los niveles “pre-intervención”, tanto en el Grupo Control como en el Grupo Experimental con el fin de observar si la muestra es homogénea en ambos grupos y si nos encontrábamos ante grupos que estuvieran igualados en sus puntuaciones en las diferentes variables a evaluar antes de realizar el programa. Para ello, las pruebas T se realizaron en cada una de las siguientes dimensiones: Valores prosociales y antisociales evaluados con el PAS; Autoconcepto negativo, autoconcepto positivo, autoconcepto-autoestima medidos con la escala AC; Conductas antisociales evaluadas con el ASB; y Neuroticismo o Emocionabilidad, Extraversión, Psicoticismo o Dureza y Predisposición a la conducta antisocial medidas con el EPQ-J.

No se encontraron diferencias significativas en los niveles pretest en ninguna de ellas, lo que indica que los grupos no difieren en ninguna variable.

En la tabla 10 se recogen las medias y las desviaciones típicas de cada uno de los grupos en las variables evaluadas.

	<b>Grupo Control</b>	<b>Grupo Experimental</b>
<b>Actitudes prosociales / antisociales (PAS)</b>		
Valores prosociales	83,85 (DT:5,23)	80,73(DT:6,13)
Valores antisociales	47,21 (DT:6,84)	49,94 (DT:9,41)
<b>Autoconcepto (AC)</b>		
Autoconcepto negativo	35,28 (DT:10,49)	33,89 (DT:11,63)
Autoconcepto positivo	22,52(DT:4,01)	21,88(DT: 3,68)
Autoconcepto-autoestima	33,62(DT:6,21)	33,16 (DT:8,73)
<b>Conductas antisociales (ASB)</b>		
	52,36 (DT:6,49)	50,10 (DT:4,10)
<b>Personalidad (EPQ-J)</b>		
Neuroticismo o Emocionalidad	32,25(DT: 3,37)	32,40 (DT:4,20)
Extraversión	42,72 (DT:2,21)	42,45 (DT:3,13)
Psicoticismo o Dureza	21,36 (DT:2,58)	21,52(DT: 2,52)
Predisposición a la Conducta antisocial	52,00(DT: 4,16)	51,85(DT: 4,67)

Tabla 10. Valores medios de las variables evaluadas en el grupo control y en el grupo experimental en el momento "PRE" intervención

### 5.1.2. Efecto de la intervención: comparación entre momentos, sexo y grupo

Al no encontrarse diferencias significativas entre los grupos control y experimental en las variables evaluadas en la fase pre-intervención, realizamos ANOVAS mixtos (intragrupos y entregrupos) con el factor "grupo" (2 niveles),

el factor "sexo" (de 2 niveles) y la variable de medidas repetidas "momento" o "Fase" (de 2 niveles "PRE" y "POST") para todas las variables psicológicas evaluadas (2x2x2). El factor grupo está compuesto por 2 niveles, el grupo experimental y el grupo control. Por su parte, el factor "sexo" se compone de dos niveles, los hombres y las mujeres. La variable de medidas repetidas "momento" se compone, a su vez, de 2 niveles. El nivel "Pre" hace referencia a la evaluación de las variables objeto de estudio antes de ponerse en práctica en programa de intervención. El nivel "Post" hace referencia a la evaluación de la muestra tras el programa. Estas pruebas nos permiten determinar el efecto de la intervención en el grupo experimental, aquél en el que se ha puesto en práctica el programa de intervención para el desarrollo de conductas prosociales en la escuela a través del deporte.

#### 5.1.2.1. Resultados del cuestionario de actitudes/valores prosociales y antisociales (PAS)

En actitudes y valores prosociales, medidas con el cuestionario PAS, encontramos que existe una interacción significativa en las variables "momento\*sexo" ( $F_{1, 24} = 4,183, p < 0,52$ ). En el caso de las mujeres, observamos que sus puntuaciones aumentan en el momento "post" o segunda medición (en el "pre" su media era de 82,50 y en el "post" 84,66). Sin embargo, en los hombres disminuye dicha puntuación (en "pre" su media era 81,75 y el "post" 79,00) (Tabla 11). No obstante, este aumento en las mujeres y disminución en los hombres es independiente del grupo al que pertenecen. En la figura 14 puede observarse las diferencias por sexo.

<b>PROSOCIAL PRE (TPRO)</b>		
GRUPO	SEXO	Media y D.T
Control	hombre	83,1667 (3,60)
	mujer	84,5000 (8,18)
	Total	83,7000 (5,47)
Experimental	hombre	80,9000 (6,00)
	mujer	81,5000 (6,41)
	Total	81,1667 (6,01)
Total	hombre	81,7500 (5,22)
	mujer	82,5000 (6,82)
	Total	82,0714 (5,85)

<b>PROSOCIAL POST (TPROP)</b>		
GRUPO	SEXO	Media y D.T
Control	hombre	80,0000 (6,38)
	mujer	85,5000 (4,72)
	Total	82,2000 (6,17)
Experimental	hombre	78,4000 (9,21)
	mujer	84,2500 (5,39)
	Total	81,0000 (8,11)
Total	hombre	79,0000 (8,07)
	mujer	84,6667 (4,99)
	Total	81,4286 (7,38)

Tabla 11. Valores medios por sexo en control y experimental en prosociales "pre" y "post"

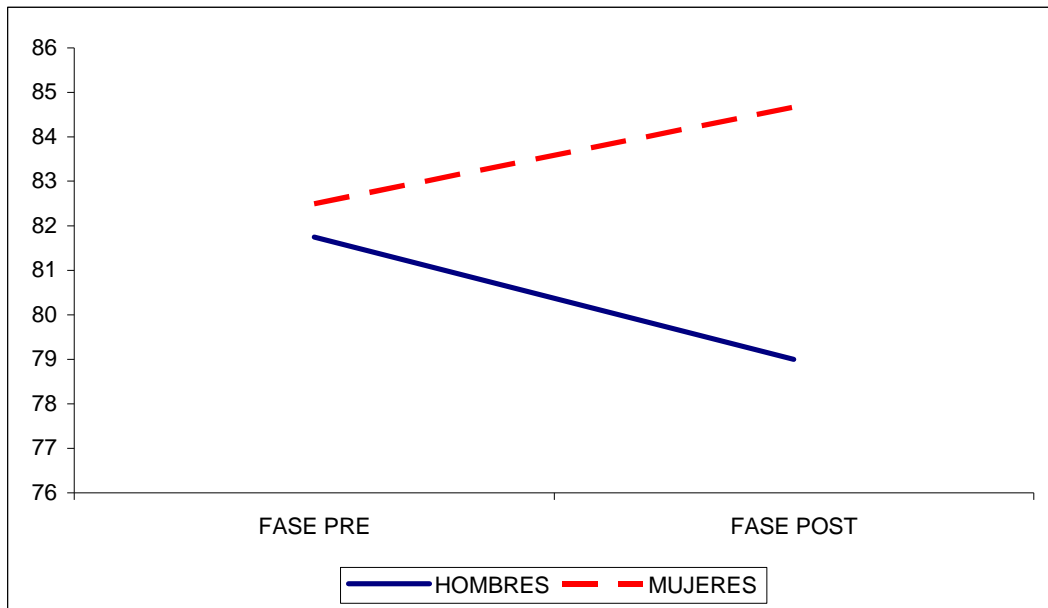


Figura 14: Diferencias entre hombres y mujeres en prosociales medida en los diferentes momentos o fase

En actitudes y valores antisociales medidas con el cuestionario PAS, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la interacción "momento\*grupo" ( $F_{1, 23} = 5,551 < 0,027$ ) aumentando en el grupo control en el momento "Post" y disminuyendo en el experimental (figura 15). En el grupo control su media en el momento "Pre" era 47,66 y en el "Post" es de 55,75. En el grupo experimental su media en el "Pre" era de 50,86 y en el "Post", tras la intervención, su media desciende a 50,46 (Tabla 12).

<b>ANTISOCIAL PRE (TANT)</b>		
GRUPO	SEXO	Media y D.T
Control	hombre	46,7143 (8,07)
	mujer	49,0000 (6,78)
	Total	47,6667 (7,32)
Experimental	hombre	54,8750 (11,20)
	mujer	46,2857 (6,47)
	Total	50,8667 (10,02)
Total	hombre	51,0667 (10,41)
	mujer	47,4167 (6,44)
	Total	49,4444(8,91)

<b>ANTISOCIAL POST (TANTP)</b>		
GRUPO	SEXO	Media y D.T
Control	hombre	57,2857 (11,33)
	mujer	53,6000 (5,54)
	Total	55,7500 (9,21)
Experimental	hombre	54,2500 (16,22)
	mujer	46,1429(6,36)
	Total	50,4667 (12,90)
Total	hombre	55,6667(13,75)
	mujer	49,2500 (6,92)
	Total	52,8148 (11,52)

Tabla 12. Valores medios por sexo en control y experimental en antisociales "pre" y "post" en cuestionario PAS



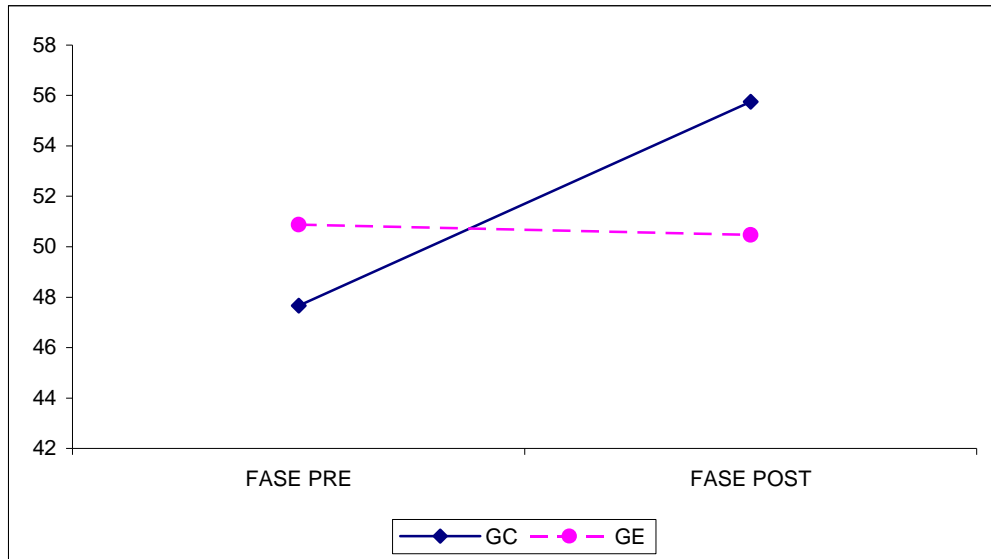


Figura 15: Evolución del grupo control y el grupo experimental en conducta antisocial medida con el PAS según el momento o la fase.

#### 5.1.2.2. Resultados del cuestionario de conductas antisociales (ASB)

Los resultados de los análisis de datos de la variable conducta antisocial, medidos con el ASB, muestran diferencias en la interacción "momento\*grupo" ( $F_{1, 31} = 4,071 < 0,052$ ). Como se observa en la figura 16, tras la intervención el grupo experimental ha disminuido sus puntuaciones con respecto al control. El Grupo Control mostraba una media en el "Pre" de 52,36 y en el "Post" 56,05. En el Grupo Experimental su media en el momento "Pre" era de 50,18 y en el momento "Post", tras la intervención, su media desciende a 47,81. (Tabla 13)

<b>CONDUCTAS ANTISOCIALES PRE (TOTASB)</b>		
GRUPO	SEXO	Media y D.T
Control	hombre	55,8889 (7,68)
	mujer	49,2000 (2,89)
	Total	52,3684 (6,49)
Experimental	hombre	51,1429 (6,44)
	mujer	49,4444 (2,60)
	Total	50,1875 (4,57)
Total	hombre	53,8125 (7,35)
	mujer	49,3158 (2,68)
	Total	51,3714 (5,72)

<b>CONDUCTAS ANTISOCIALES POST (TOTASBP)</b>		
GRUPO	SEXO	Media y D.T
Control	hombre	57,5556 (8,64)
	mujer	54,7000 (11,92)
	Total	56,0526 (10,3)
Experimental	hombre	49,1429 (3,84)
	mujer	46,7778 (,83)
	Total	47,8125 (2,78)
Total	hombre	53,8750 (8,02)
	mujer	50,9474 (9,37)
	Total	52,2857 (8,78)

Tabla 13. Valores medios por sexo en control y experimental en antisociales “pre” y “post” en cuestionario ASB

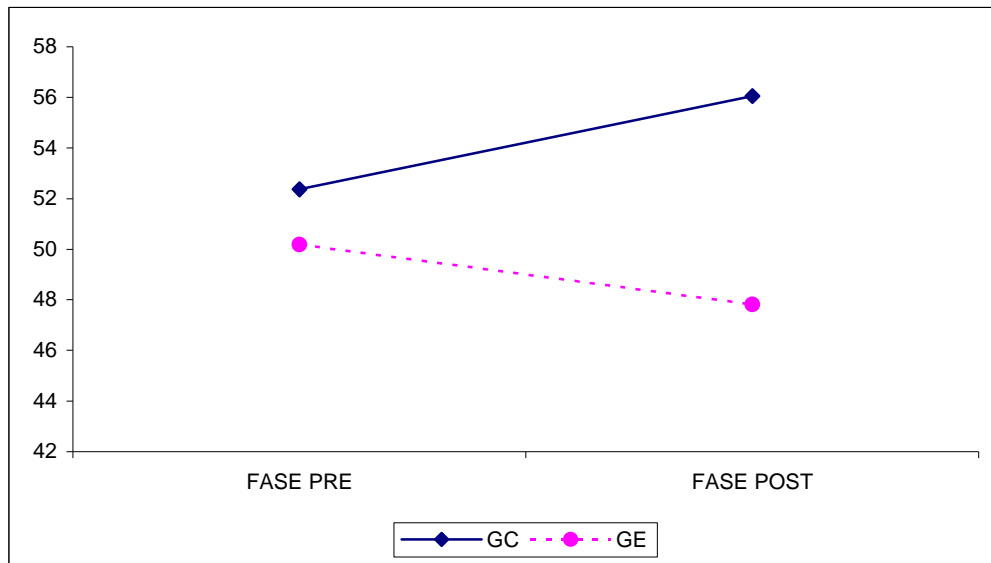


Figura 16: Evolución del grupo control y el grupo experimental en conducta antisocial medida con el ASB según el momento o la fase

### 5.1.2.3. Resultados del cuestionario AC: autoconcepto positivo, negativo, autoestima

Con respecto a los resultados obtenidos en el Cuestionario de Autoconcepto (AC), no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las tres dimensiones evaluadas: autoconcepto positivo, autoconcepto negativo y autoestima. Esto puede deberse a que el programa no tiene un efecto directo en estas variables medidas con este cuestionario. En este sentido, cabe destacar que los ítems del cuestionario hacen referencia fundamentalmente al autoconcepto académico. En este punto es necesario subrayar que durante el programa de intervención no se hizo hincapié en si los alumnos obtenían mejores calificaciones unos que otros sino que se trabajaron valores y actitudes; por lo que durante el programa no se trabajó de manera directa sobre estos aspectos relacionados con el autoconcepto. Por otra parte, el grupo con el que se intervino no era especialmente problemático. Tampoco pertenecía a un grupo que pudiéramos considerar de riesgo social o que presentaran bajos niveles de autoconcepto y autoestima al comienzo del programa.

5.1.2.4. Resultados del cuestionario EPQ-J: neuroticismo o emociabilidad, extraversión, psicoticismo o dureza y predisposición a la conducta antisocial

En la variable “neuroticismo”, se observan diferencias estadísticamente significativas en la variable “momento” ( $F_{1, 32} = 7,665$   $p < 0.009$ ) como puede observarse en la figura 17. El grupo experimental disminuye sus puntuaciones en la segunda medición o fase “Post” con respecto al grupo control tal y como muestra la tabla 14.

NEUROTICISMO/EMOCIONABILIDAD PRE (NEUROT)		
GRUPO	SEXO	Media y D.T
Control	hombre	31,9091 (3,78)
	mujer	33,0000 (2,44)
	Total	32,2500 (3,37)
Experimental	hombre	31,7778 (3,27)
	mujer	33,3636 (4,34)
	Total	32,6500 (3,88)
Total	hombre	31,8500 (3,46)
	mujer	33,2500 (3,76)
	Total	32,4722 (3,62)
NEUROTICISMO/EMOCIONABILIDAD POST (NEUROP)		
GRUPO	SEXO	Media y D.T
Control	hombre	31,0000 (4,04)
	mujer	30,8000 (4,32)
	Total	30,9375 (3,99)
Experimental	hombre	30,3333 (4,55)
	mujer	29,5455 (5,95)
	Total	29,9000 (5,25)
Total	hombre	30,7000 (4,18)
	mujer	29,9375 (5,38)
	Total	30,3611 (4,69)

Tabla 14. Valores medios por sexo en control y experimental en “pre” y “post” en Neuroticismo o emociabilidad

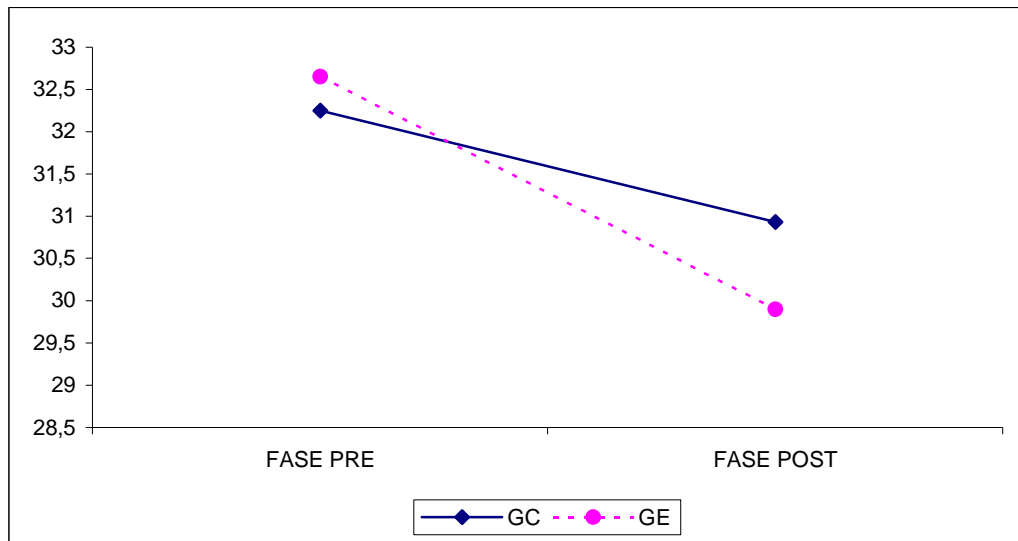


Figura 17: Evolución del grupo control y el grupo experimental en neuroticismo o emocionabilidad según el momento o la fase.

En Extraversión se observa una triple interacción entre las variables “momento\*sexo\*grupo” ( $F_{1, 32} = 6,690, p < 0.014$ ), tal y como puede comprobarse en la figura 18. Como existen diferencias entre momento, sexo y grupo, vamos a describirlas. Los hombres del grupo experimental disminuyen sus puntuaciones tras la intervención con respecto a las que presentaban en el “Pre”, mientras que los hombres del grupo control las aumentan; en mujeres apenas hay diferencias entre grupo control y grupo experimental, mostrando una leve disminución en extraversión en el grupo control y un ligero aumento en el grupo experimental. Teniendo en cuenta sólo la segunda medición o fase “post”, los hombres del grupo control muestran mayores niveles de extraversión que el resto de los grupos (grupo experimental hombres, grupo experimental mujeres y grupo control mujeres) (Figura 18).

<b>EXTRAVERSIÓN PRE ( EXTRAV )</b>		
GRUPO	SEXO	Media y D.T
Control	hombre	42,7273 (2,83)
	mujer	42,7143 (,75)
	Total	42,7222 (2,21)
Experimental	hombre	44,8571 (1,67)
	mujer	41,6364 (3,00)
	Total	42,8889 (2,98)
Total	hombre	43,5556 (2,61)
	mujer	42,0556 (2,41)
	Total	42,8056 (2,59)

<b>EXTRAVERSIÓN POST ( EXTRAVP )</b>		
GRUPO	SEXO	Media y D.T
Control	hombre	44,3636 (2,29)
	mujer	42,1429 (2,79)
	Total	43,5000 (2,66)
Experimental	hombre	42,4286 (2,07)
	mujer	42,1818 (2,99)
	Total	42,2778 (2,60)
Total	hombre	43,6111 (2,35)
	mujer	42,1667 (2,83)
	Total	42,8889 (2,67)

Tabla 15. Valores medios por sexo en control y experimental en antisociales "pre" y "post" en Extraversión

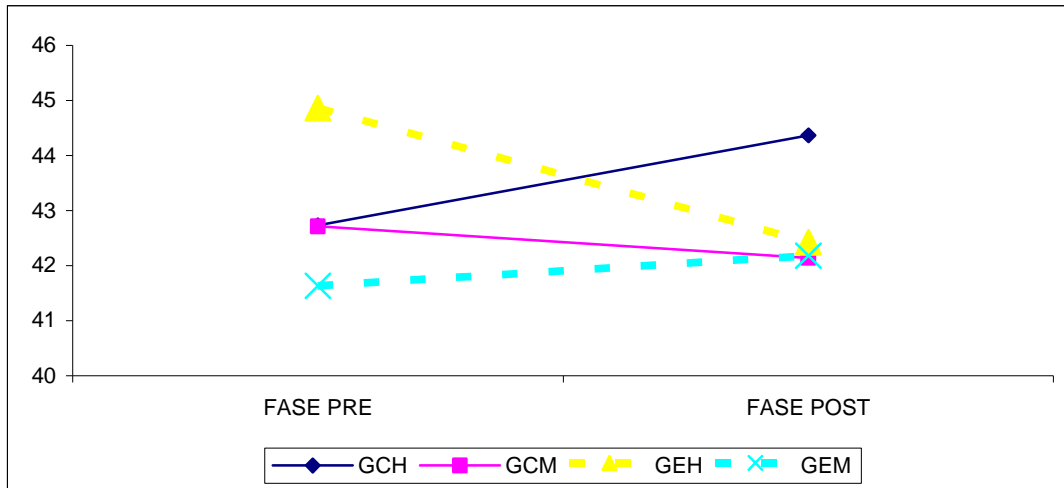


Figura 18: Triple interacción: momento, sexo y grupo en Extraversión

En Psicoticismo o Dureza se observan diferencias significativas en la interacción “momento\*grupo” ( $F(1, 34) = 15,03, p < 0.000$ ) y en la triple interacción de “momento\*grupo\*sexo” ( $F(1, 34) = 4,371, p < 0.044$ ). Como muestra la figura 19, el grupo control aumenta su nivel de psicoticismo en la segunda medición o fase “Post” respecto al nivel que presentaba inicialmente, siendo mayor el aumento en las mujeres que en los hombres. Además, los resultados muestran que el grupo experimental ha tenido una evolución diferente respecto al control, ya que reduce notablemente su nivel de psicoticismo. Por otra parte, como puede verse en la figura 20, observamos que tras la intervención hay una disminución en Psicoticismo o dureza en el grupo experimental tanto en varones como en mujeres. En el caso del grupo control se aprecia una tendencia al alza en dicha variable, sobre todo para las mujeres.

<b>PSICOTICISMO O DUREZA PRE ( PSICOT)</b>		
GRUPO	SEXO	Media y D.T
Control	hombre	22,5833 (2,429)
	mujer	19,2857 (1,11)
	Total	21,3684 (2,58)
Experimental	hombre	22,3750 (2,77)
	mujer	20,9091 (2,50)
	Total	21,5263 (2,65)
Total	hombre	22,5000 (2,50)
	mujer	20,2778 (2,19)
	Total	21,4474 (2,58)

<b>PSICOTICISMO O DUREZA POST ( PSICOTP)</b>		
GRUPO	SEXO	Media y D.T
Control	hombre	22,9167 (2,81)
	mujer	22,2857 (2,62)
	Total	22,6842 (2,68)
Experimental	hombre	21,3750 (2,92)
	mujer	19,4545 (2,33)
	Total	20,2632 (2,70)
Total	hombre	22,3000 (2,88)
	mujer	20,5556 (2,77)
	Total	21,4737 (2,92)

Tabla 16. Valores medios por sexo en control y experimental en "pre" y "post" en Psicoticismo o dureza



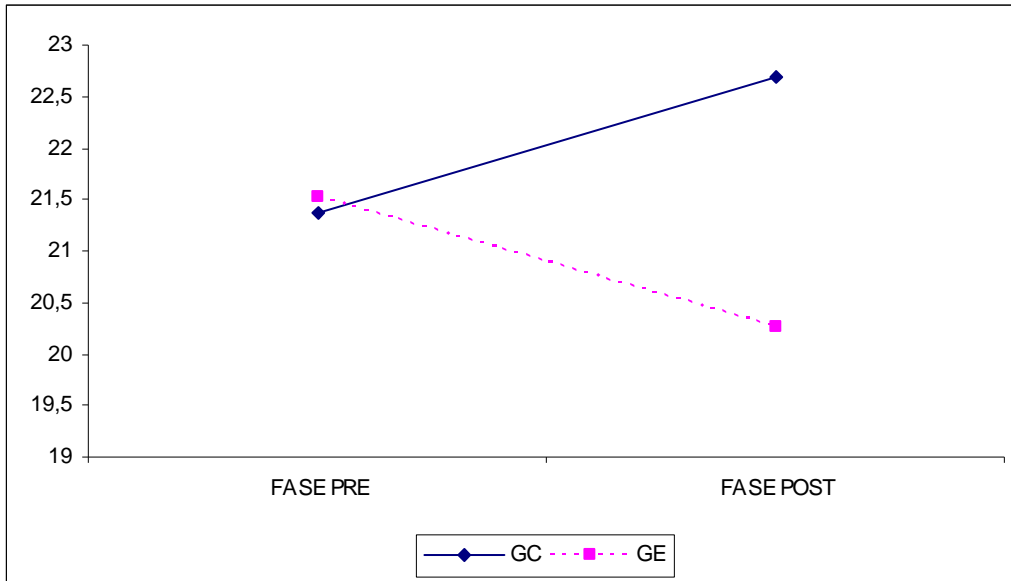


Figura 19: Evolución del grupo control y el grupo experimental en Psicoticismo o dureza según el momento o la fase

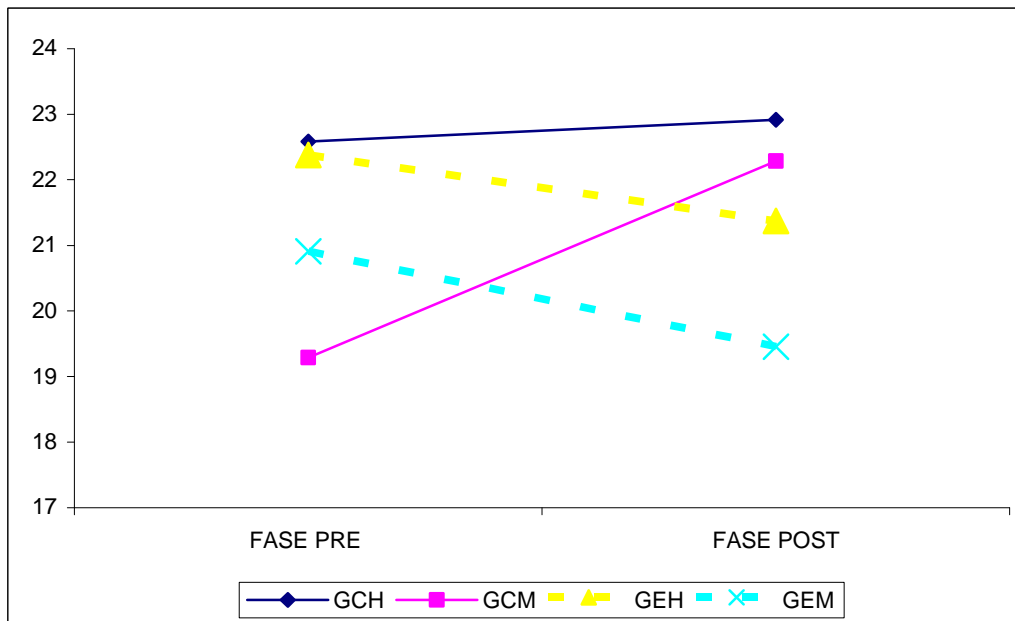


Figura 20: Triple interacción: momento, sexo y grupo en Psicoticismo o Dureza

En la dimensión de “predisposición a conducta antisocial” medida con el EPQ-J, el análisis de los datos muestra diferencias estadísticamente significativas en la interacción “momento\*grupo” ( $F_{1, 30} = 7,42, p < 0.01$ ), encontrando que el grupo experimental reduce sus niveles de conducta antisocial en el momento

“Post”, distanciándose comparativamente del grupo control, tal y como puede observarse en la figura 21.

<b>PREDISPOSICIÓN A CONDUCTA ANTISOCIAL PRE ( CANTIS )</b>		
GRUPO	SEXO	Media y D.T
Control	hombre	53,1000 (4,62)
	mujer	50,1667 (2,63)
	Total	52,0000 (4,16)
Experimental	hombre	53,5714 (4,50)
	mujer	50,7273 (4,73)
	Total	51,8333 (4,73)
Total	hombre	53,2941 (4,44)
	mujer	50,5294 (4,03)
	Total	51,9118 (4,40)

<b>PREDISPOSICIÓN A CONDUCTA ANTISOCIAL POST ( CANTISP )</b>		
GRUPO	SEXO	Media y D.T
Control	hombre	54,1000 (4,17)
	mujer	52,0000 (4,28)
	Total	53,3125 (4,20)
Experimental	hombre	49,5714 (5,19)
	mujer	48,5455 (4,45)
	Total	48,9444 (4,63)
Total	hombre	52,2353 (5,01)
	mujer	49,7647 (4,58)
	Total	51,0000 (4,89)

Tabla 17. Valores medios por sexo en control y experimental en “pre” y “post” en predisposición a la conducta antisocial medida con el EPQ-J

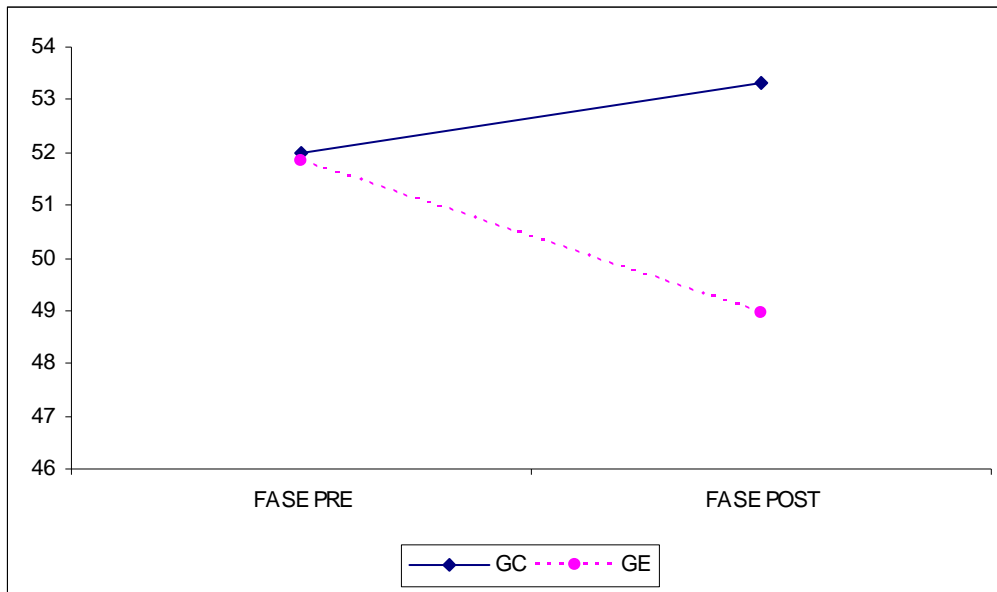


Figura 21: Evolución del grupo control y el grupo experimental en predisposición a la conducta antisocial medida con EPQ-J según el momento o la fase

A modo de resumen, podemos afirmar que los datos cuantitativos indican que los grupos experimental y control han presentado una evolución diferente. Con respecto a las puntuaciones en actitudes y valores prosociales, encontramos que, independientemente del grupo al que pertenezcan, las mujeres aumentan sus puntuaciones en actitudes y valores prosociales mientras que los hombres disminuyen estas puntuaciones. En actitudes y valores antisociales, medidas con el cuestionario PAS, se encuentran diferencias estadísticamente significativas. El grupo control aumenta sus puntuaciones en el momento "Post" y mientras que el grupo experimental las ha reducido. Estos datos se confirman con el análisis de conducta antisocial del cuestionario ASB, el cual nos muestra que tras la intervención el grupo experimental ha disminuido sus puntuaciones con respecto al control. Asimismo, este hecho corrobora las puntuaciones obtenidas en la dimensión de "Predisposición a la conducta antisocial", medida con el EPQ-J, donde encontramos que el grupo experimental reduce sus niveles de conducta antisocial en sus puntuaciones en el momento "Post" y en comparación con el grupo control. Por otra parte, el grupo experimental reduce sus puntuaciones en "Neuroticismo o emocionabilidad".

En lo referente a la “Extraversión” tras la intervención, los hombres del grupo experimental disminuyen sus puntuaciones, mientras que los hombres del grupo control las aumentan. Además en la segunda evaluación los niveles en los hombres del grupo control son mayores en comparación con el resto de grupos. En “Psicoticismo o dureza”, en general los hombres y las mujeres del grupo control han aumentado sus puntuaciones en el momento o fase “post” mientras que el grupo experimental las ha reducido en ambos sexos.

## 5.2. Resultados del análisis cualitativo del programa de intervención.

Con el objetivo de complementar los resultados obtenidos mediante los diferentes cuestionarios de evaluación, se ha realizado un análisis cualitativo de los datos recopilados por otras vías. En primer lugar, la información narrativa del diario de los alumnos donde éstos relataban las situaciones de conflicto que habían surgido relacionadas con el lema trabajado durante la semana posterior al desarrollo del juego y la asamblea. En segundo lugar, la información registrada por la profesora en su diario de actividades. Estos datos son los que ella valoraba el desarrollo de cada juego por una parte y la evaluación que realizaba del desarrollo de las asambleas. En tercer lugar, se analizan los lemas extraídos por los alumnos del grupo experimental tras las asambleas. Por último, se describen los resultados obtenidos de las diferentes actividades complementarias del programa, esto es, la actividad de las palabras clave grupales e individuales del programa y por último de la actividad de la lámina del mundo.

### 5.2.1. Resultados del diario de dramatizaciones de los menores

Para el analizar el contenido de los diarios narrativos de los menores en los que se describían las situaciones-conflicto se realizaron tablas de frecuencias de las categorías analizadas. En la figura 22, observamos que si analizamos las

situaciones-conflicto narradas por los menores del grupo experimental los resultados en porcentajes indican que respecto a la categoría “Adecuación de la situación planteada con el lema escogido” el 40,4% del total muestran una adecuación muy buena, mientras que el 29,8% considera que es adecuado o poco adecuado.

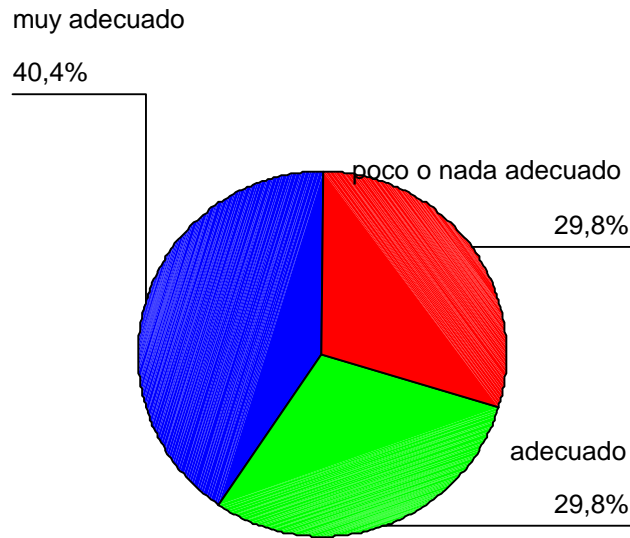


Figura 22: Categoría Adecuación de la situación

Por su parte, en la categoría designada como “Lugar del desarrollo del conflicto planteado”, el 61,7% de la muestra enmarca las situaciones narradas dentro del propio contexto escolar. En la secuencialización de las representaciones observamos que tanto en la dramatización 2 como en la 3, se identifican y generalizan a otros contextos extraescolares fuera del ámbito deportivo (figura 28). También observamos en la figura 23 que el 27,7% del total de las situaciones narradas hacen referencia a situaciones extraescolares mientras que el 10,6 % no especifica el ámbito donde se desarrolla el conflicto.

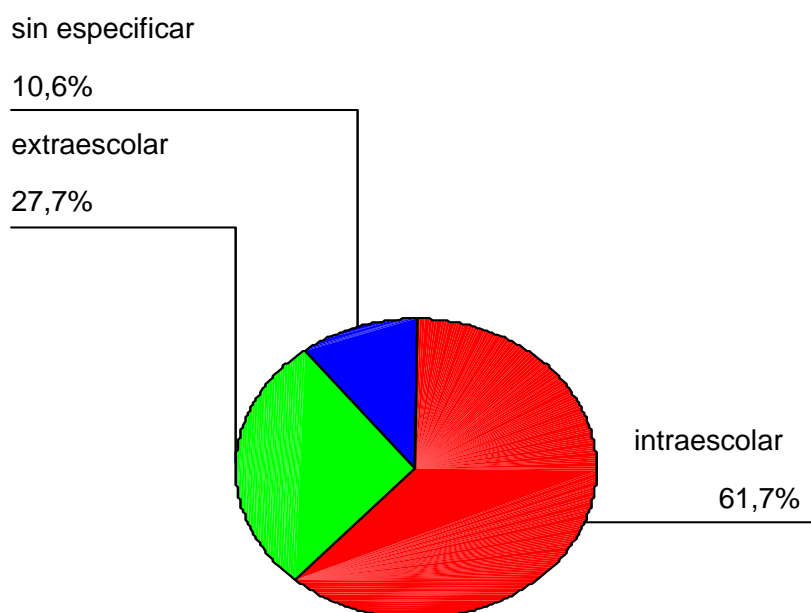


Figura 23: Lugar donde se desarrolla el conflicto

Como se indica en la figura 24, en relación a la categoría “Persona con la que se produce el conflicto” el 87,2% de las situaciones conflictivas se originan con otros menores, mientras solamente un 12,8% se produce con adultos.

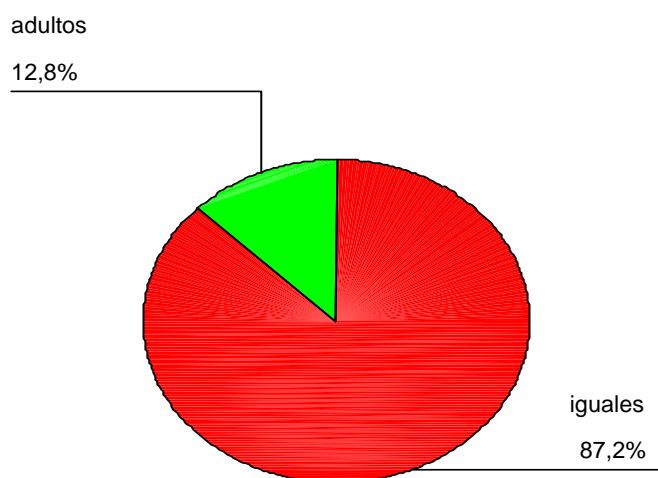


Figura 24: Persona con la que se produce la situación-conflicto

En el análisis de la categoría “Estilos de resolución del conflicto” podemos observar que el 76,6% del total de las situaciones-conflicto esbozadas por los alumnos del grupo experimental se han resuelto con un estilo de afrontamiento activo. En un 17% de las narraciones no existe una implicación directa del menor en la resolución del conflicto. Por otra parte, en un 2,15% de los casos se ha solicitado la ayuda de los adultos para la resolución, y en un 4,3% se indica algún tipo de resolución que no se encuentra incluida en las categorías anteriores (Figura 25).

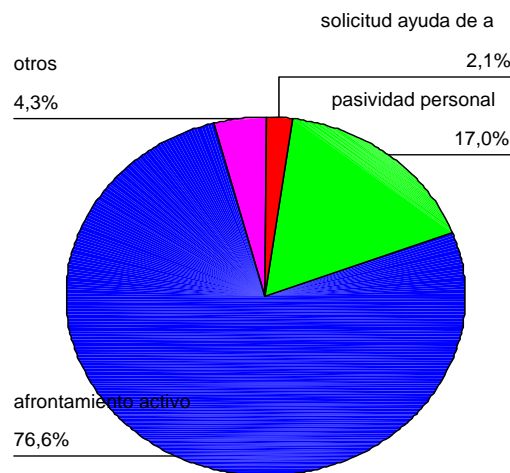


Figura 25: Estilos de resolución del conflicto

En la categoría “Temas que han producido que se inicie el conflicto” representada en la figura 26, aparece que el 46,8% de las situaciones planteadas se relacionan con conductas competitivas, mientras que 17% hacen referencia a agresiones físicas. Sólo el 2,1% de las situaciones planteadas indican que el conflicto se ha originado por agresiones verbales. En la figura 26 también podemos observar que tanto el racismo como la discriminación por género son causas de conflicto en un 2,1% respectivamente.

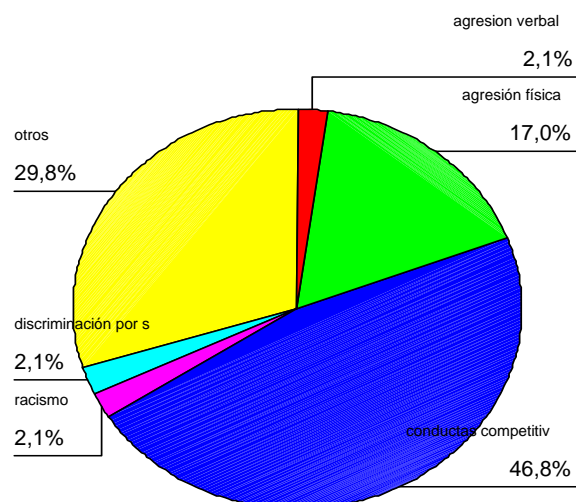


Figura 26: Temas por los que surge el conflicto

Al realizar un análisis pormenorizado de la evolución de las dramatizaciones en cada una de las categorías de análisis, como muestra la figura 27, la categoría "Adecuación al lema" aumenta progresivamente conforme se realizan más representaciones de las situaciones conflictivas. La primera dramatización de la situación-conflicto y su resolución, era muy poco adecuada con respecto al lema trabajado, mientras que la última representación de la situación-conflicto planteada con el lema evoluciona hasta considerarse muy adecuado, produciéndose una transformación desde la primera dramatización hasta la última.

Así, se observa que cuantas más representaciones realizaban los alumnos, mayor grado de adecuación conseguían.



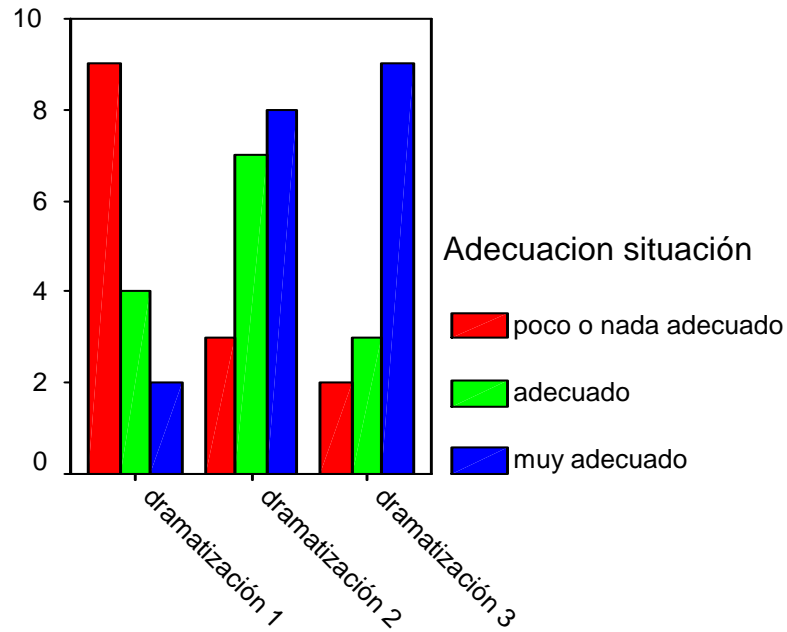


Figura 27: Adecuación

Si nos centramos en la categoría “Lugar donde se desarrolla el conflicto”, observamos como en la Dramatización 1 se identifican los conflictos mayoritariamente dentro del propio centro escolar, mientras que en la dramatización 2 y 3 ya se identifican los conflictos no sólo en el centro escolar, sino también fuera de la escuela. Tal y como se observa en la Figura 28 los datos indican que se está produciendo una extrapolación de la resolución de conflictos a contextos extraescolares.

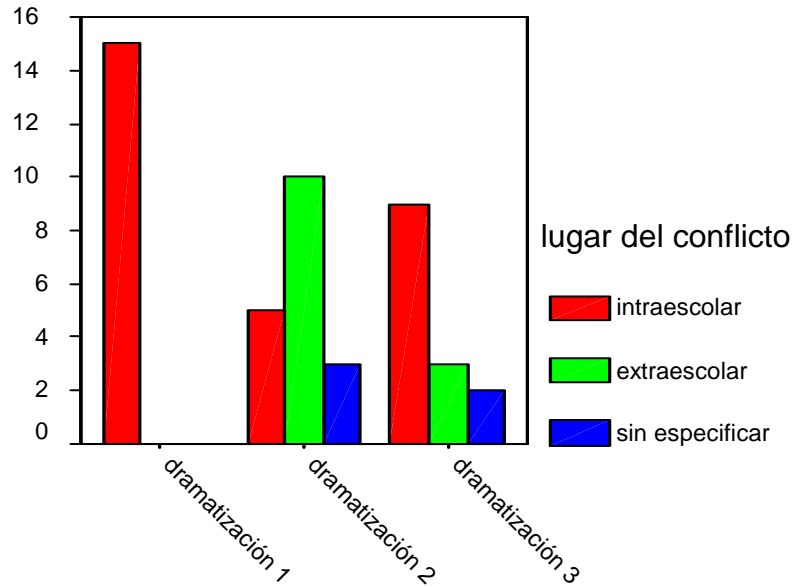


Figura 28: Contexto del conflicto

En relación con categoría de “Persona con la que se produce el conflicto” podemos observar en la figura 29 que los conflictos que narrados por los niños surgen fundamentalmente con otros menores. De las tres dramatizaciones realizadas sólo en la segunda se señalan conflictos con adultos.

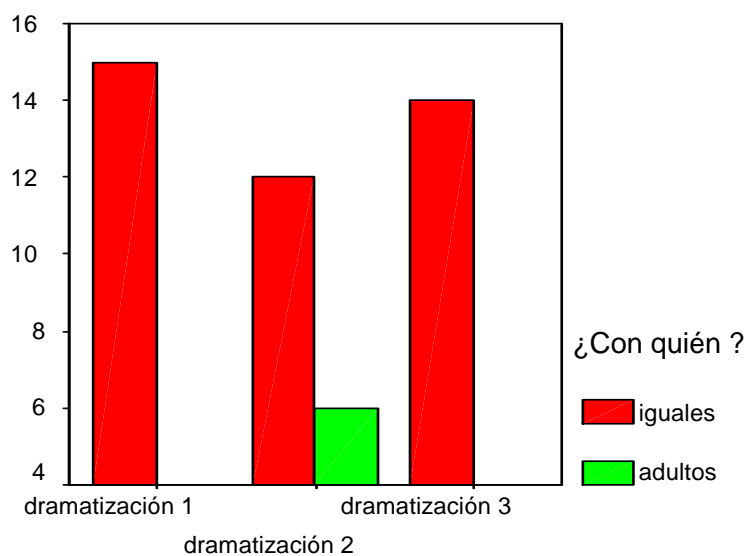


Figura 29: Con quien se produce el conflicto

La categoría “Estilos de resolución” utilizados por los menores para resolver los conflictos, observamos que durante la dramatización 1 existía una mayor diversidad de estilos de resolución. Es durante la segunda dramatización cuando los menores narran un afrontamiento activo de resolución de conflictos mayor, disminuyendo en la dramatización 3, tal y como podemos observar en la figura 30.

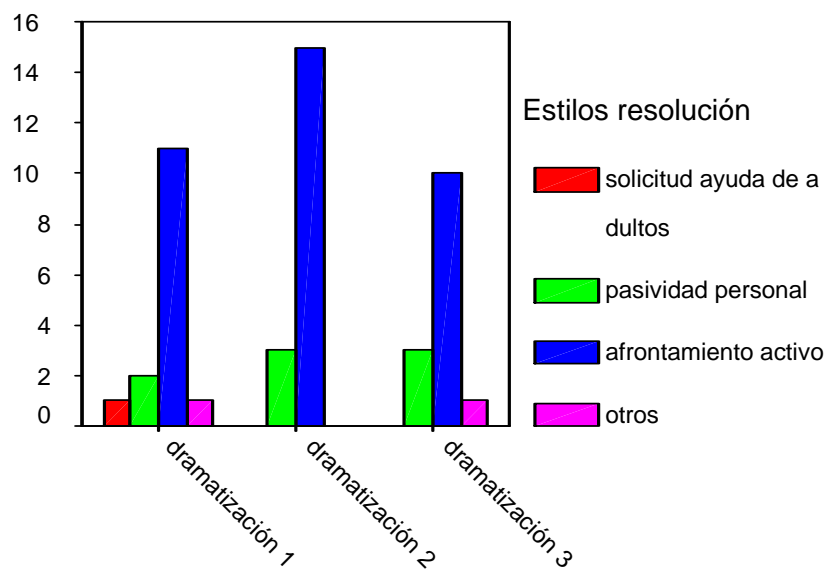


Figura 30: Estilos de resolución según la dramatización

Por otra parte, el contenido de los temas se van modificando a través de las diferentes dramatizaciones. Como indica la figura 31, en la Dramatización 1 son las agresiones físicas y las conductas competitivas los argumentos substanciales que esgrimen a la hora de narrar las situaciones conflictivas. En la Dramatización 2, los temas principales señalados como origen del conflicto se relacionan con las conductas competitivas. Durante la Dramatización 3 observamos que las conductas competitivas se reducen en comparación con la dramatización 2. Asimismo, es en la tercera dramatización cuando los niños consiguen identificar situaciones relacionadas con aspectos relacionados con la discriminación por cuestión de género y de pertenencia a otras étnias.

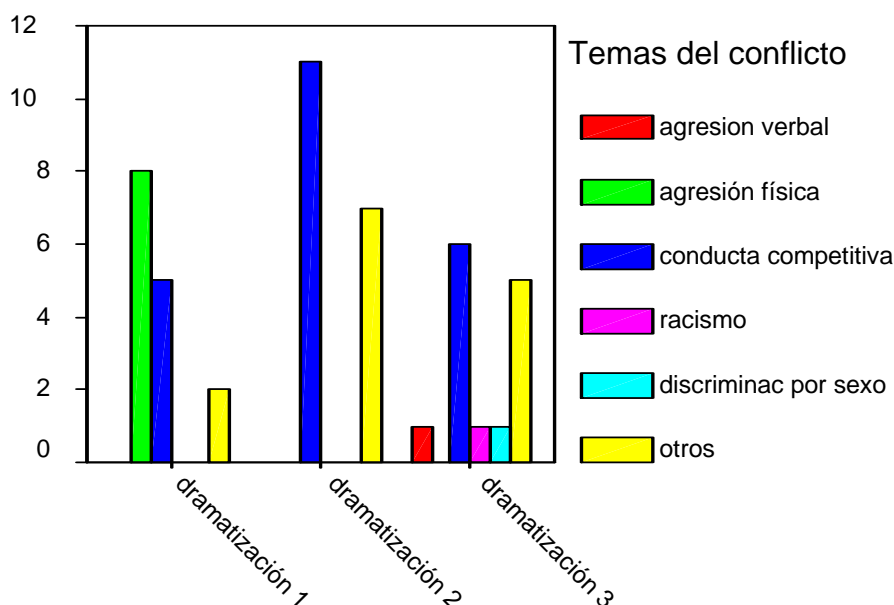


Figura 31: Temas del conflicto según la dramatización

### 5.2.2. Resultados del diario de actividades de la profesora

La información que la profesora de educación física registraba en su diario de actividades ha sido descrita gráficamente con el objetivo de complementar, tanto los datos cuantitativos obtenidos a través de los cuestionarios, como la información cualitativa obtenida a través de los diarios de actividades de los alumnos. Para ello, se ha estudiado la evaluación de la profesora sobre el desarrollo de cada uno de los juegos cooperativos respecto al grado de participación, la aceptación de reglas durante el desarrollo del juego, la cooperación que muestran los menores, su capacidad de escucha y las conductas de ayuda que muestran. También se ha descrito la valoración efectuada por la profesora del propio juego cooperativo, así como de su grado de adecuación respecto a tres variables: la edad de los niños, el espacio disponible para realizar el juego y la consecución de los objetivos del juego. De este mismo diario de la

profesora se realizó un análisis de la información acerca de las asambleas. En este sentido, se llevó a cabo un análisis descriptivo de las puntuaciones que la profesora asignaba a cada una de las asambleas posteriores al juego cooperativo respecto al grado de participación de los niños; el grado de aceptación de reglas o normas, esto es, respetar el turno de palabra, levantar la mano; el grado de identificación del valor o actitud que se había trabajado durante la asamblea; las alternativas de solución propuestas por los menores y el grado de consecución de los objetivos propuestos en cada asamblea. En cada una de las variables la profesora puntuaba en una escala de 1 a 5. Estos valores indicaban que 1 era "muy poco", 2 "poco", 3 "normal", 4 "buena" y 5 "muy buena". Tras el vaciado en una base de datos de Excel se elaboraron las gráficas que se muestran a continuación y que describen los datos obtenidos a través del diario de la profesora.

#### 5. 2.2.1. Resultados del diario: la evaluación del grupo en los juegos.

En general y en referencia a la evaluación del comportamiento del grupo durante los diferentes juegos, como podemos observar en la figura 32, encontramos que el juego cooperativo 6 es el que obtiene las mejores puntuaciones en participación, aceptación de reglas, cooperación, capacidad de escucha y conductas de ayuda durante el desarrollo del juego. Por otra parte, se observa que el juego cooperativo 4 es el que obtiene las peores puntuaciones.

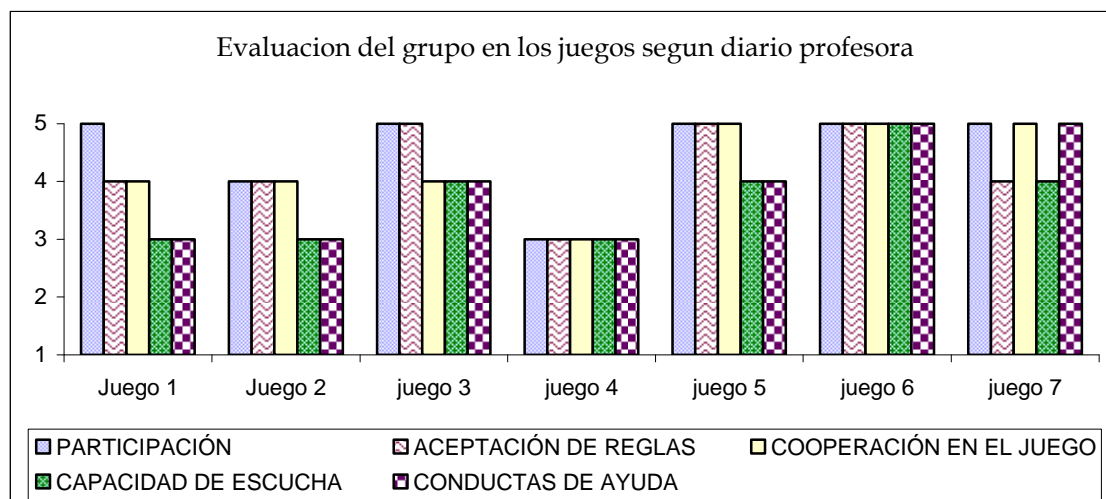


Figura 32: Puntuaciones en “Evaluación del comportamiento del grupo durante la actividad o juego”

Con el objetivo de realizar una descripción más exhaustiva de los datos obtenidos se han realizado gráficas de cada una de las variables registradas por la profesora en su diario (el grado de participación, la aceptación de reglas, la cooperación durante el juego, la capacidad de escucha del grupo y el grado de conductas de ayuda) para cada uno de los siete juegos cooperativos utilizados durante el desarrollo del programa de intervención.

Como podemos observar en la figura 33, el grado de participación de los menores en los juegos 1, 3, 5, 6 y 7 fue, según la profesora, “muy adecuado”. El juego cooperativo 2 presenta una “buena adecuación”, mientras que el juego cooperativo 4 es considerado como “adecuado”.

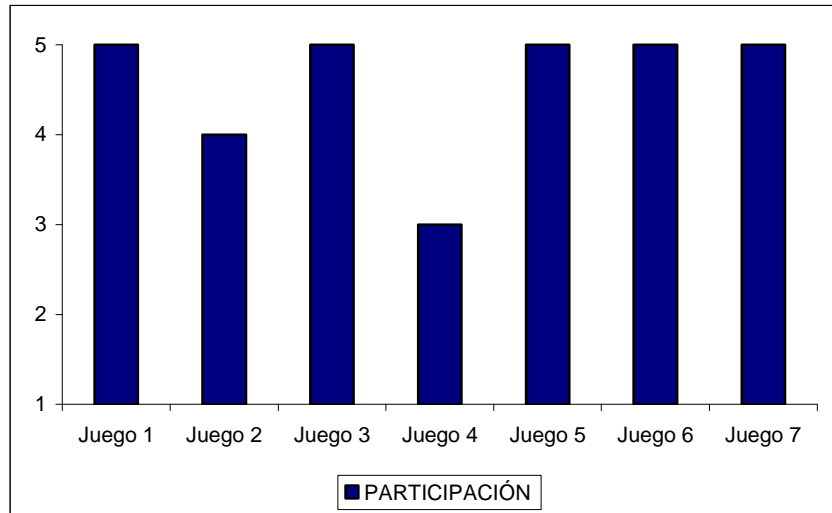


Figura 33. "Grado de participación del grupo en los diferentes juegos"

Respecto al grado de aceptación de reglas por parte del grupo durante los diferentes juegos cooperativos, observamos en la figura 34 que los juegos 1, 2 y 7 presentan un grado de aceptación de reglas del juego es "bueno" mientras que durante los juegos 3, 5 y 6 "aceptan muy bien las reglas". Durante el juego cooperativo 4, la aceptación de las reglas fue considerada por la profesora de educación física como "normal".

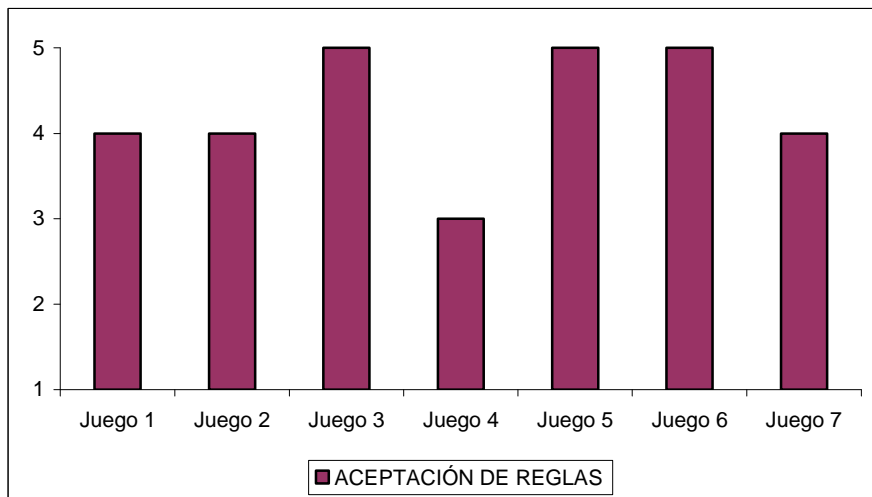


Figura 34. "Grado de aceptación de reglas del grupo en los diferentes juegos"

En relación con el grado de cooperación que mostraron los alumnos durante los diferentes juegos, observamos en la figura 35 que durante los tres primeros juegos la cooperación fue considerada “buena”, este grado de cooperación disminuyó hasta “normal” en el juego 4 y mejoró hasta “muy buena” en los tres últimos juegos que se realizaron.

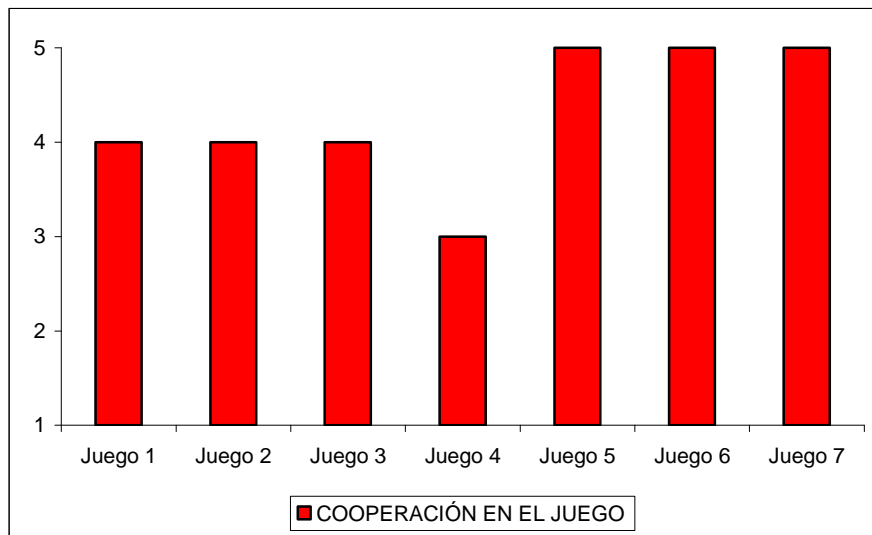


Figura 35. “Grado de cooperación del grupo en los diferentes juegos”

El grado de capacidad de escucha del grupo es variable, tal y como muestra la figura 36, observándose que en los juegos cooperativos 1, 2 y 4 muestran una capacidad de escucha “normal”, mientras que destaca el “Juego cooperativo 6” en el que los menores permanecieron con una capacidad de escucha “muy adecuada”. También se observa que los juegos cooperativos 3, 5 y 7 mantuvieron una actitud de escucha “buena”.



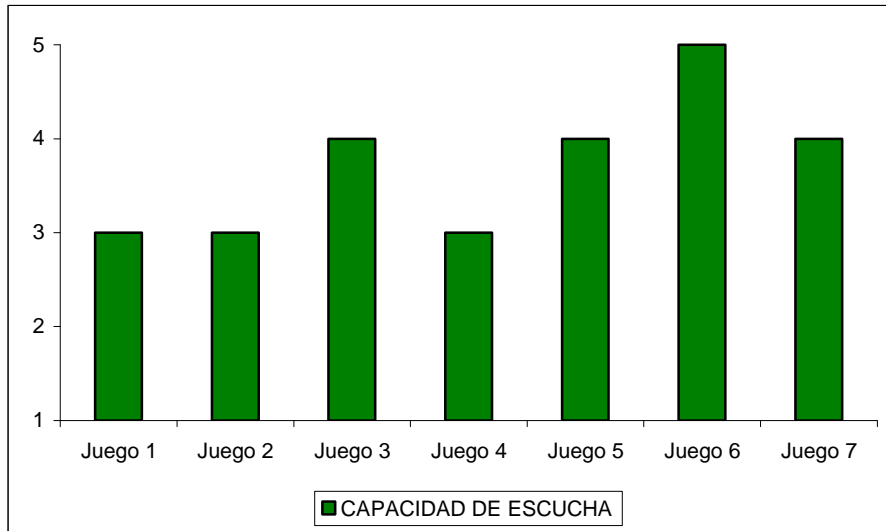


Figura 36. "Grado de capacidad de escucha del grupo en los diferentes juegos"

En la evaluación que de la profesora acerca de las conductas de ayuda del grupo, la figura 37 indica que parece existir una evolución que obtiene su punto máximo en la realización de los dos últimos juegos del programa, mientras que en los dos primeros y, nuevamente, en el juego 4 encontramos un grado "normal" de conductas de ayuda. En los juegos 3 y 5 se considera que presentan un repertorio de conductas de ayuda "bueno".

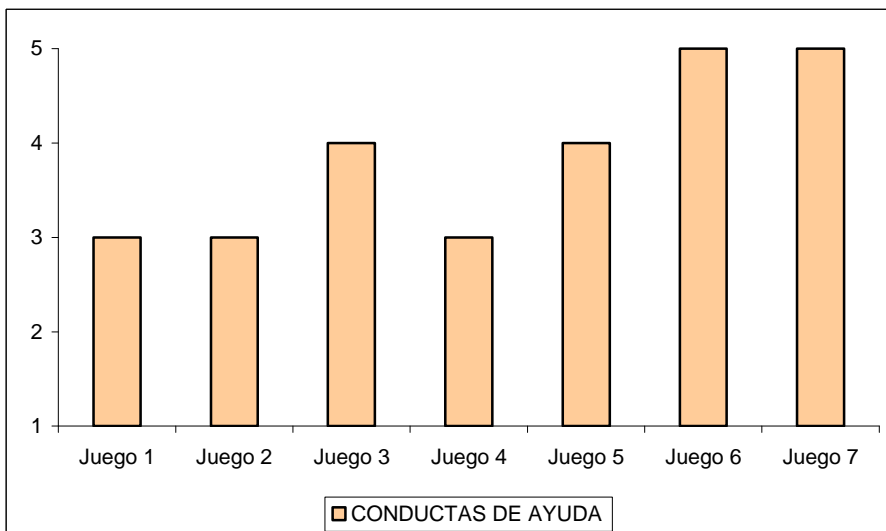


Figura 37. "Grado de conductas de ayuda del grupo en los diferentes juegos"

Si realizamos un análisis descriptivo de cada uno de los juegos, durante el Juego cooperativo 1 destaca que se han mostrado muy participativos, obteniendo la máxima puntuación en esa variable. También aceptaron bien las reglas del juego cooperando unos con otros. En este juego, la capacidad de escucha y las conductas de ayuda fueron consideradas “normales”, por la profesora, tal y como podemos observar en la figura 38.

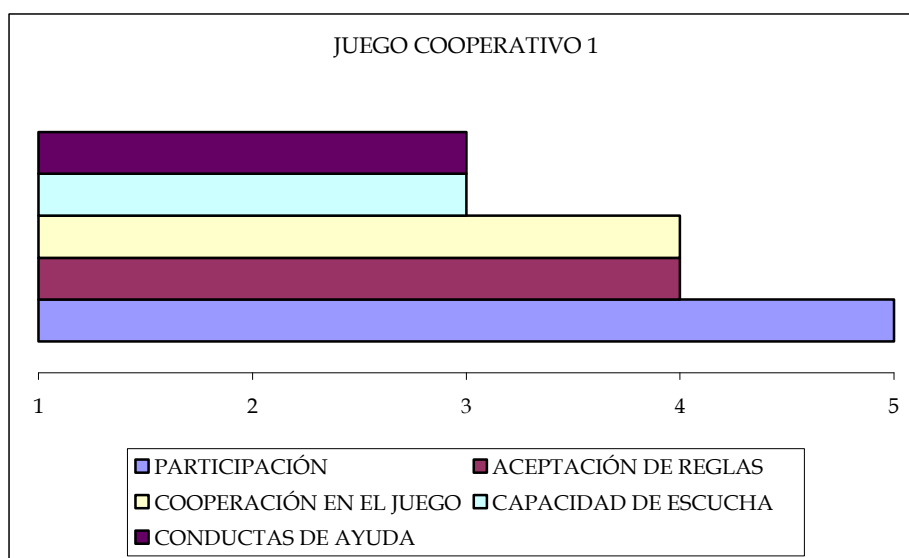


Figura 38. Diario de la profesora. Puntuaciones en “Evaluación de conductas mostradas por el grupo en el juego cooperativo 1”

Durante el desarrollo del Juego cooperativo 2, (figura 39) ninguna de las variables obtiene la máxima puntuación. Sin embargo, la participación, el grado de cooperación mostrado y la aceptación de las reglas del juego son consideradas “buenas” por la profesora, mientras que las variables capacidad de escucha y conductas de ayuda obtienen una puntuación de tres, lo que indica que son consideradas como “normales”.

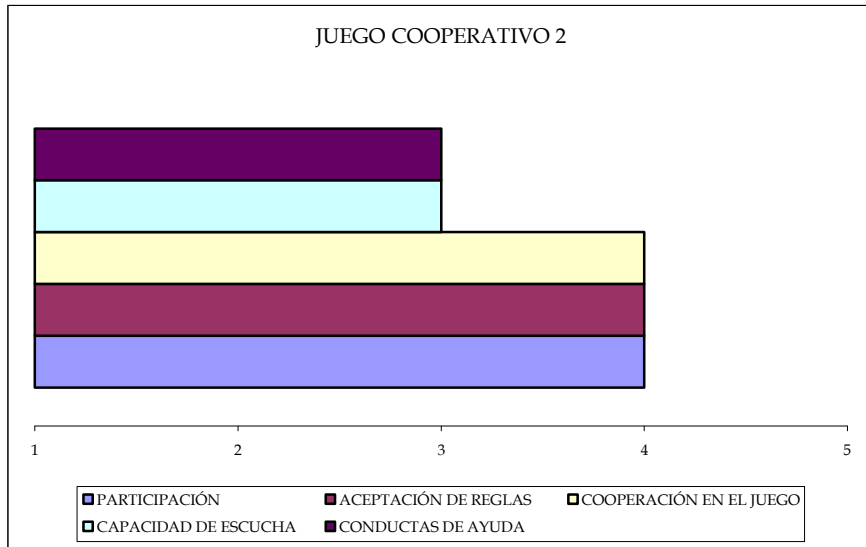


Figura 39. Diario de la profesora: Puntuaciones en “Evaluación de conductas mostradas por el grupo en el juego cooperativo 2”

La figura 40 nos indica que los menores son evaluados por la profesora como muy participativos y con un alto grado de aceptación de reglas durante el juego 3, a la vez que también puntúan con un cuatro en cooperación, capacidad de escucha y conductas de ayuda.

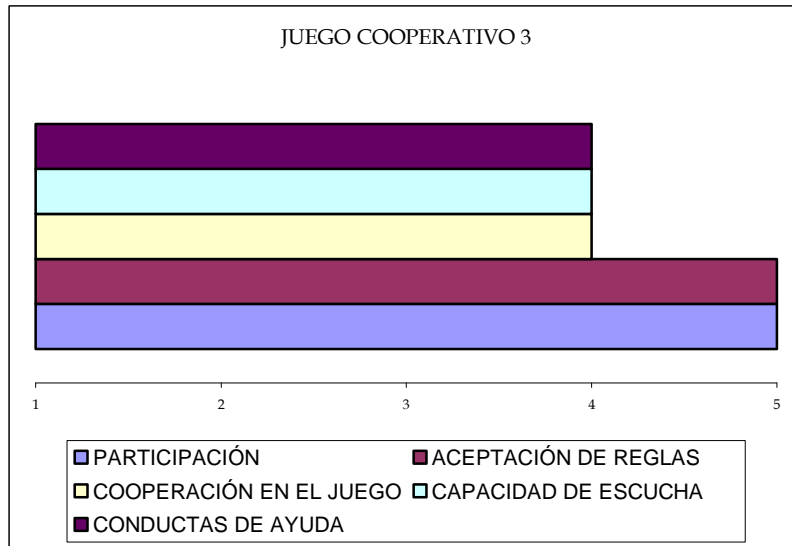


Figura 40. Diario de la profesora: Puntuaciones en “Evaluación de conductas mostradas por el grupo en el juego cooperativo 3”

En el juego cooperativo 4, como muestra la figura 41, son evaluados con un tres en cada una de las variables. Este juego, en general, obtiene una peor puntuación en las diferentes variables registradas por la profesora en su diario.

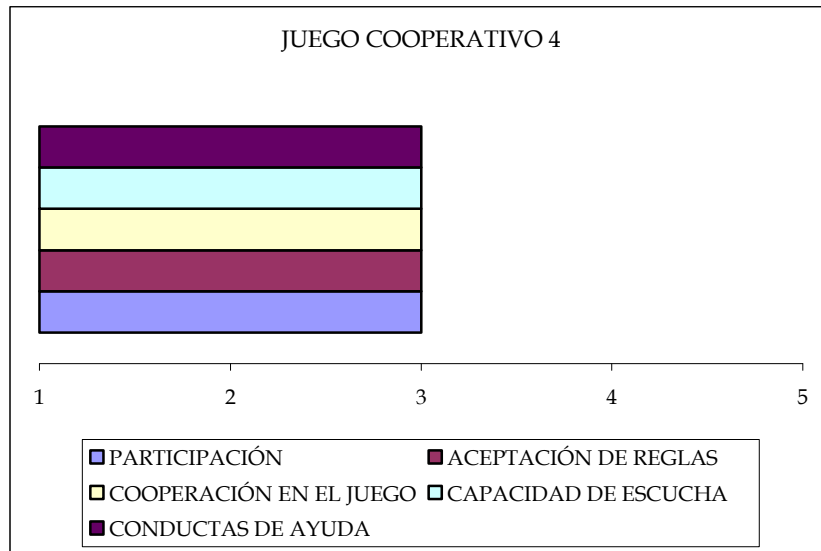


Figura 41. Diario de la profesora: Puntuaciones en “Evaluación de conductas mostradas por el grupo en el juego cooperativo 4”

El juego cooperativo 5 muestra la mayor puntuación en las variables cooperación en el juego, aceptación de reglas del juego y participación, como se observa en la figura 42, mientras que la profesora evalúa como “buena” la manifestación de conductas de ayuda y capacidad de escucha durante el transcurso de este juego.

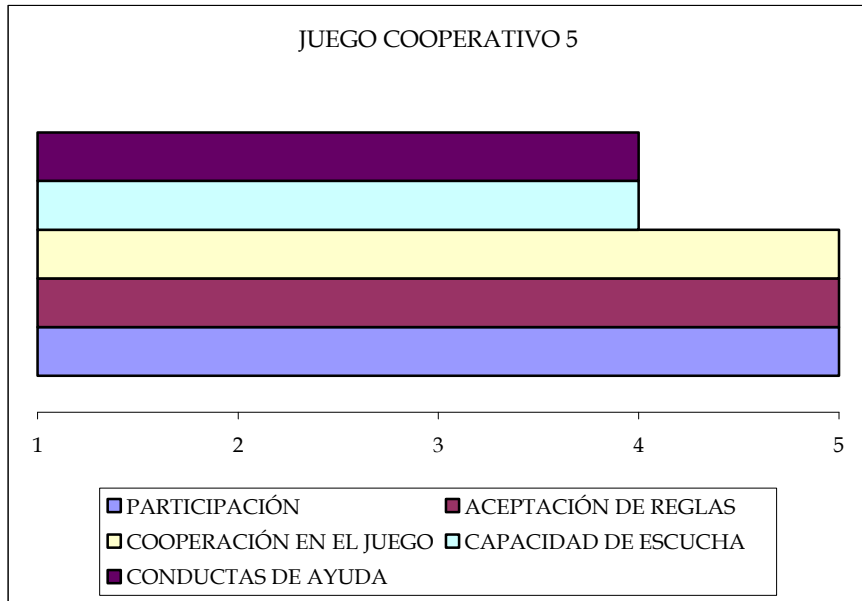


Figura 42. Diario de la profesora: Puntuaciones en "Evaluación de conductas mostradas por el grupo en el juego cooperativo 5"

En el desarrollo del juego cooperativo 6 se observa en la figura 43 que la profesora el comportamiento del grupo en este juego con la máxima puntuación en todas las variables.

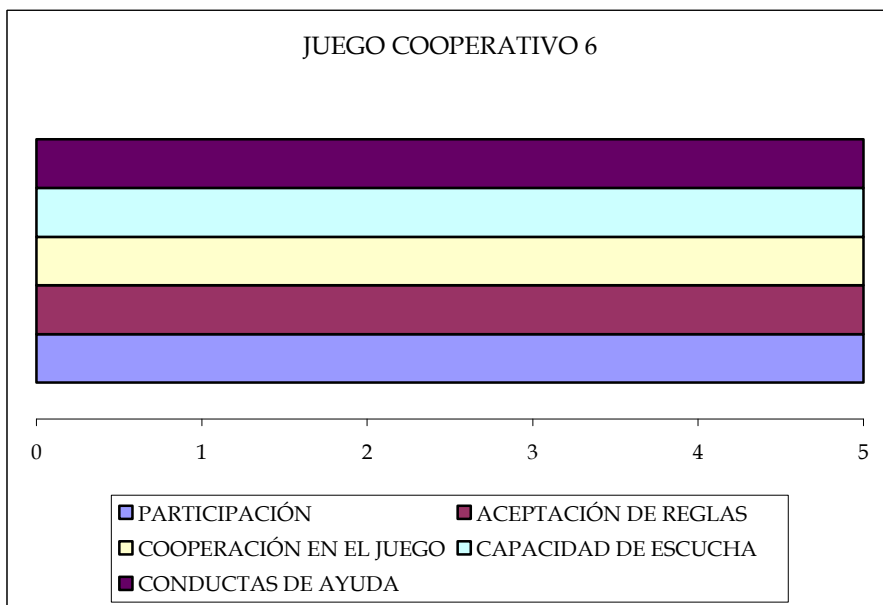


Figura 43. Diario de la profesora: Puntuaciones en "Evaluación de conductas mostradas por el grupo en el juego cooperativo 6"

Finalmente, durante el desarrollo del juego cooperativo 7, el último puesto en práctica durante el programa de intervención, en la figura 44 se observa que los menores han presentado, según la información desprendida del diario de la profesora de educación física, buena capacidad de escucha y aceptación de las reglas y muy buena participación, cooperación en el juego y conductas de ayuda hacia los compañeros.

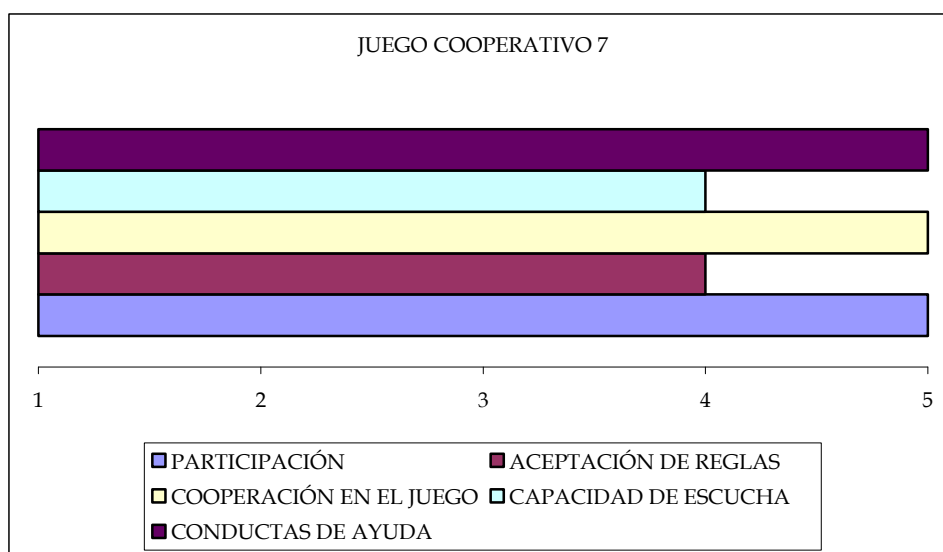


Figura 44. Diario de la profesora: Puntuaciones en “Evaluación de conductas mostradas por el grupo en el juego cooperativo 7”

A modo de resumen, en el análisis descriptivo de la evaluación sobre el grupo que realiza la profesora de educación física en su diario de actividades, el juego 4 es en el que peor comportamiento ha observado la profesora durante el desarrollo del programa. En este sentido, el juego 6 es el que ha obtenido una mejor valoración. A excepción del juego 4, se observa que desde la puesta en práctica del primer juego hasta el último, las conductas de ayuda han aumentado en dos puntos. La aceptación de reglas fluctúa según el juego que se realice. Por otra parte, la participación de los menores en los juegos se mantiene disminuyendo ligeramente en el juego 2. También la capacidad de escucha de los menores obtiene su punto más alto en el juego cooperativo 6. La cooperación en el juego aumenta en los tres últimos juegos.

Sobre la evaluación que realiza la profesora de educación física acerca del grado de adecuación de los diferentes juegos respecto a las variables de la edad, el espacio y la consecución de los objetivos propuestos, en la figura 45 podemos observar que seis de los siete juegos puestos en práctica son considerados muy adecuados, tanto a la edad como al espacio disponible para su realización. La figura 45 nos muestra que un total de seis juegos son considerados con un grado de adecuación entre “bueno” y “muy bueno” respecto a la consecución de los objetivos propuestos.

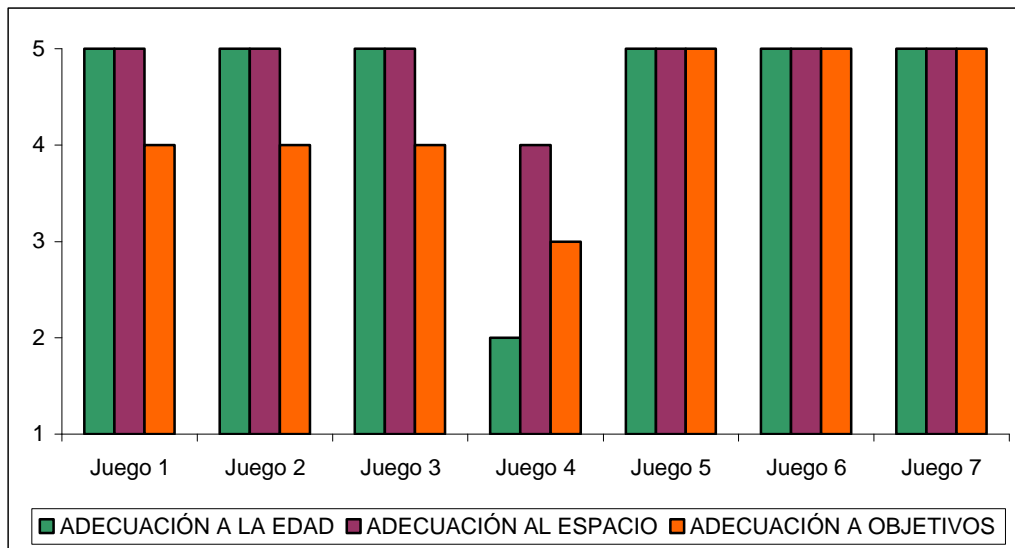


Figura 45. Diario de la profesora: Puntuaciones en “Evaluación de los grados de adecuación de la actividad o juego” (todos los juegos)

En una visión de conjunto sobre la adecuación a la edad de los juegos puestos en práctica, la figura 46 indica que el juego cooperativo 4 es valorado por la profesora como poco adecuado a la edad de los menores, mientras que el resto de los juegos son muy adecuados a la edad de la muestra. Del mismo modo, en la figura 47 observamos que el juego cooperativo 4 es considerado poco adecuado para el espacio en el que se realiza, siendo el resto de juegos valorados muy adecuados al espacio. Por su parte, la figura 48 indica que los juegos 5, 6 y 7, según el criterio de la profesora son muy adecuados para conseguir los objetivos del mismo; sin embargo no es así con el juego

cooperativo 4 que presenta una adecuación a los objetivos normal. Por su parte los juegos 1, 2 y 3 se consideran con una buena adecuación a los objetivos propuestos.

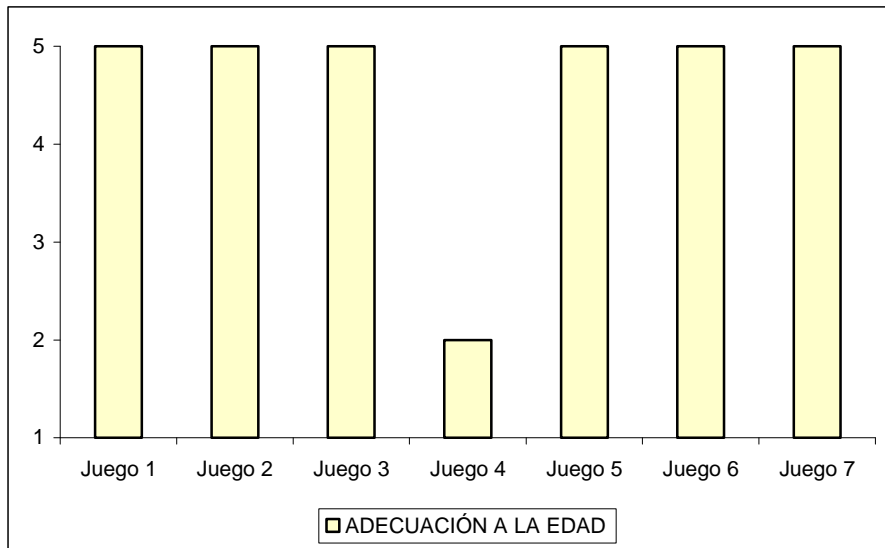


Figura 46. "Grado adecuación de los diferentes juegos a la edad de los sujetos"

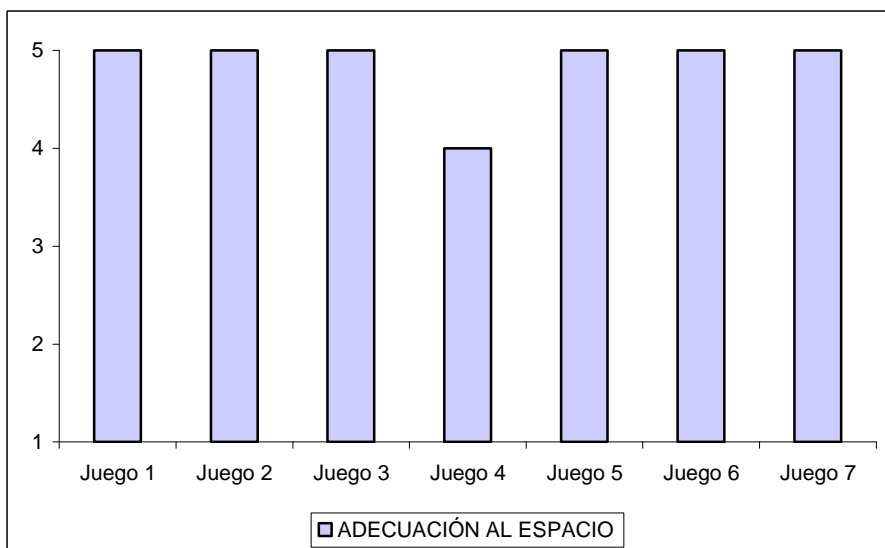


Figura 47. "Grado adecuación del espacio en cada juego"



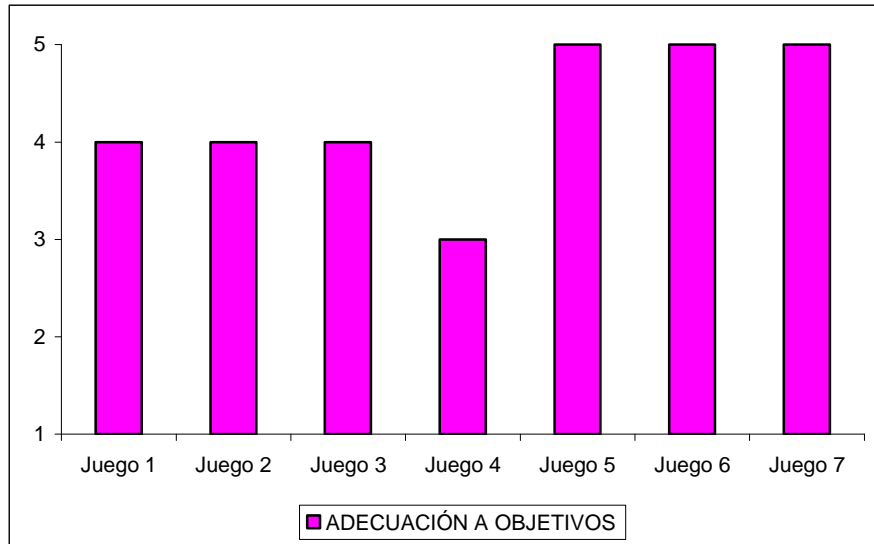


Figura 48. "Grado adecuación a los objetivos de todos los juegos"

Si analizamos cada uno de los juegos de manera aislada, observamos en la figura 49 que el juego 1 obtiene la puntuación más baja en consecución de objetivos mientras que es muy adecuado para la edad y para el espacio. Igual sucede con los juegos cooperativos 2 y 3, tal y como se observa en las figuras 50 y 51, respectivamente. Por su parte, la figura 52 indica que el juego cooperativo 4 es considerado poco adecuado a la edad, con una adecuación normal a los objetivos y presenta buena adecuación al espacio. Los juegos cooperativos 5, 6 y 7 destacan por obtener la máxima puntuación en los grados de adecuación, tanto a la edad y al espacio como a la consecución de los objetivos, según se aprecia en las figuras 53, 54 y 55, respectivamente.

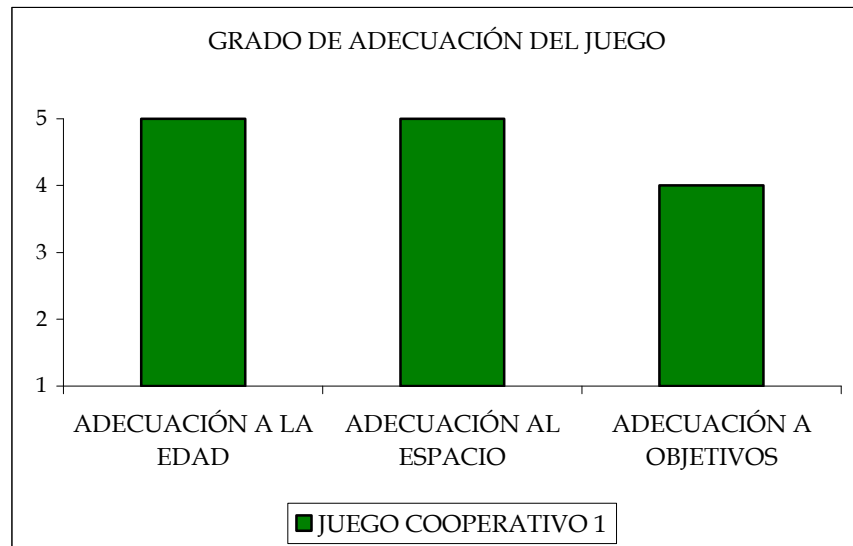


Figura 49. Diario de la profesora. "Diferentes grados de adecuación del juego cooperativo 1"

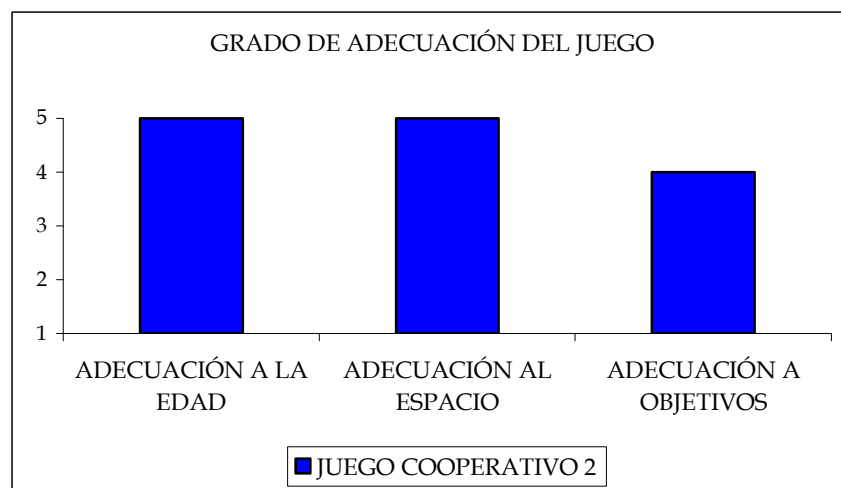


Figura 50. Diario de la profesora. "Diferentes grados de adecuación del juego cooperativo 2"

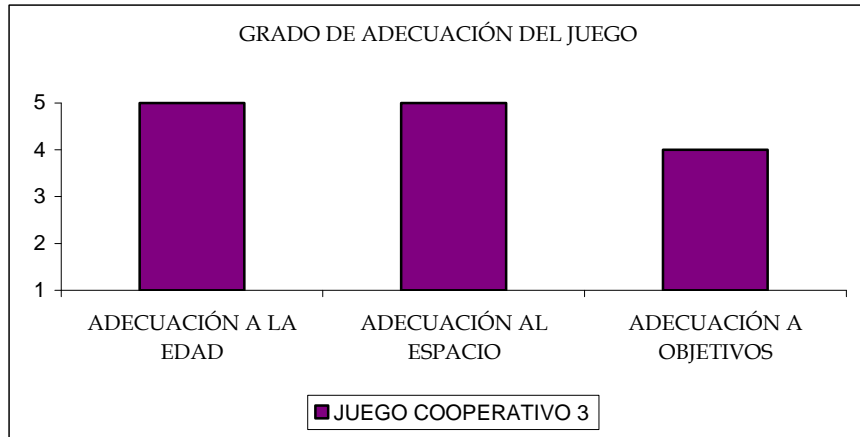


Figura 51. Diario de la profesora. "Diferentes grados de adecuación del juego cooperativo 3"

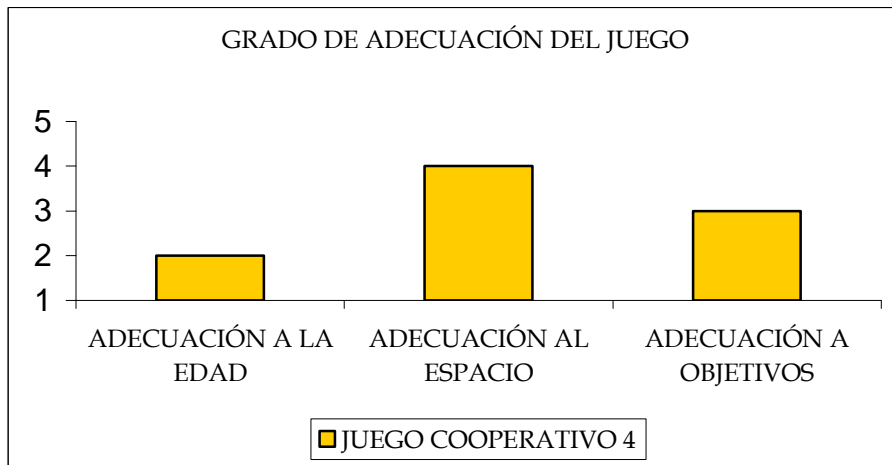


Figura 52. Diario de la profesora. "Diferentes grados de adecuación del juego cooperativo 4"

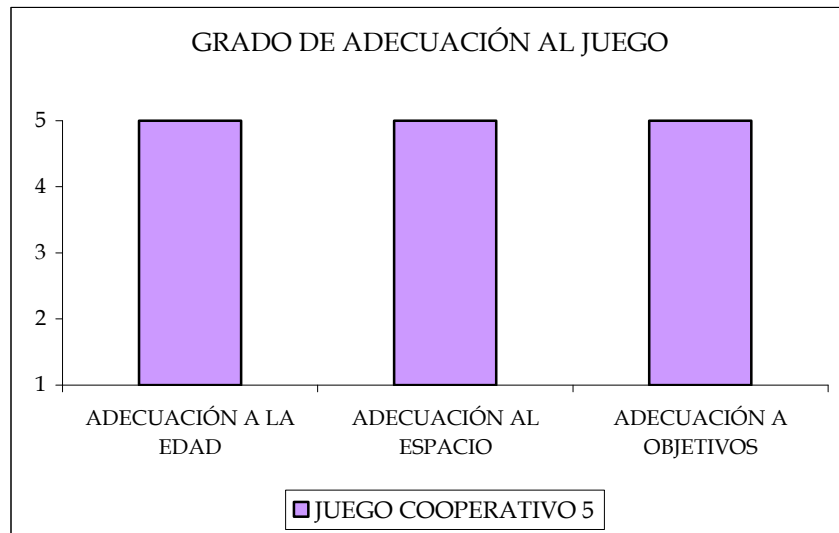


Figura 53. Diario de la profesora. "Diferentes grados de adecuación del juego cooperativo 5"

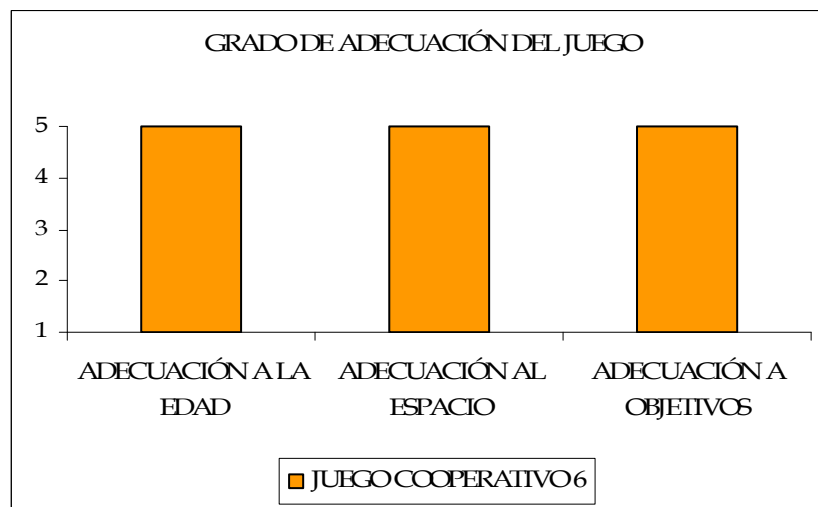


Figura 54. Diario de la profesora. "Diferentes grados de adecuación del juego cooperativo 6"

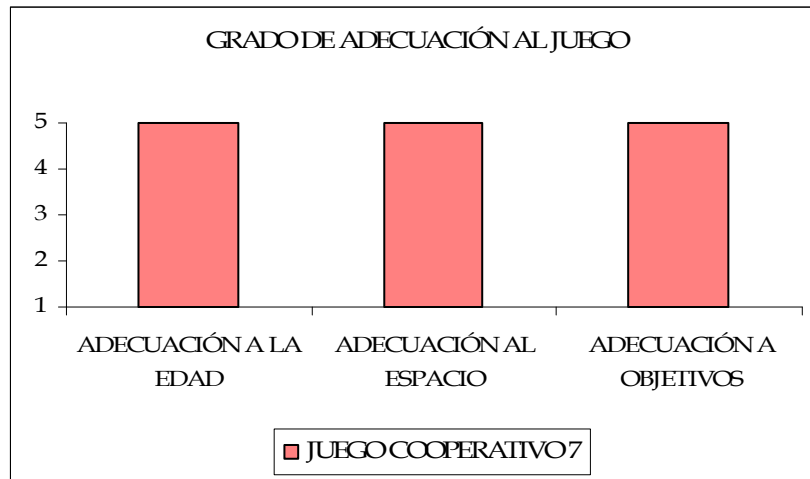


Figura 55. Diario de la profesora. "Diferentes grados de adecuación del juego cooperativo 7"

De acuerdo con la información que se desprende del diario de la profesora, el juego cooperativo 4 es el peor valorado en las tres variables. Además, parece existir una evolución positiva en la adecuación de los diferentes juegos, ya que en los tres últimos juegos cooperativos se obtienen las mejores valoraciones sobre el grado de adecuación a la edad de los menores implicados en el programa, así como al espacio disponible para ponerlos en práctica y a la consecución de los objetivos.

#### 5.2.2.2. Resultados del diario: la evaluación del grupo en las asambleas

Los resultados que se muestran a continuación hacen referencia a la evaluación del comportamiento del grupo durante las asambleas posteriores a los juegos cooperativos. Dichas puntuaciones se derivan del diario de la profesora. Ésta evaluaba el grado de participación del grupo durante cada asamblea, la aceptación de reglas de la asamblea, el grado de identificación respecto al valor trabajado que mostraban los niños en la puesta en común y debate, la generación de alternativas adecuadas para la resolución de los

conflictos, así como la consecución de los objetivos propuestos durante la asamblea.

Como podemos ver en la figura 56, se observa una evolución en las diferentes variables desde la asamblea 1 a la asamblea 7. En este sentido, durante la asamblea 1 puntuaban como “normal” en cada una de las variables mientras que a partir de la asamblea 3 aumentan un punto en todas las variables. En la séptima asamblea, cuatro de las cinco variables registradas alcanzan la máxima puntuación.

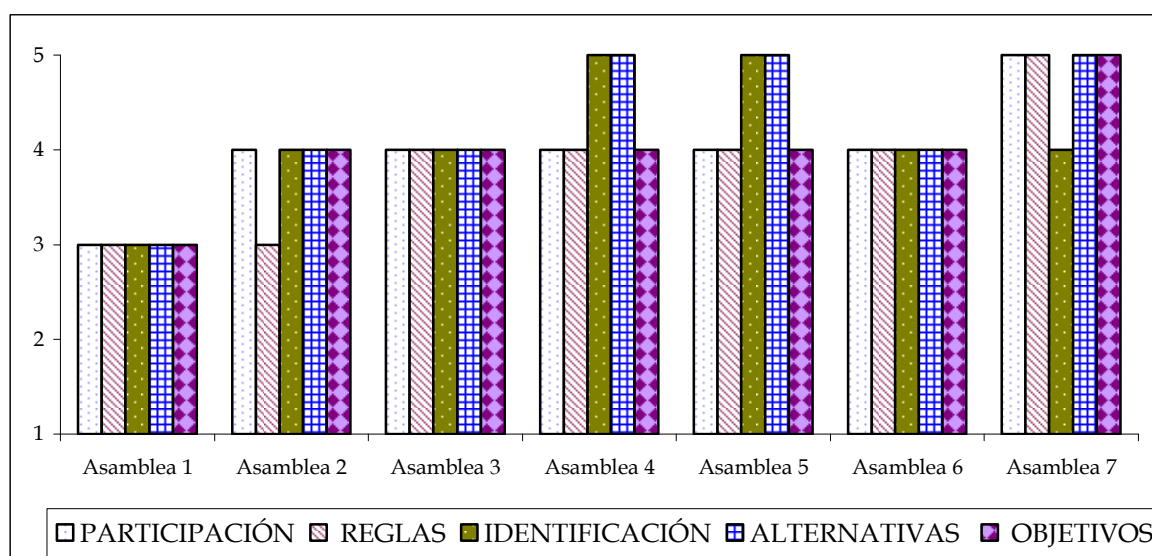


Figura 56. Las asambleas por cada variable

Una revisión detallada de la valoración de todas las asambleas en cada una de las variables evaluadas por la profesora nos permite apreciar la evolución del grupo. El grado de participación de los menores durante las asambleas aumenta de la primera asamblea a la última, obteniendo en ésta la máxima puntuación, como observamos en la figura 57.

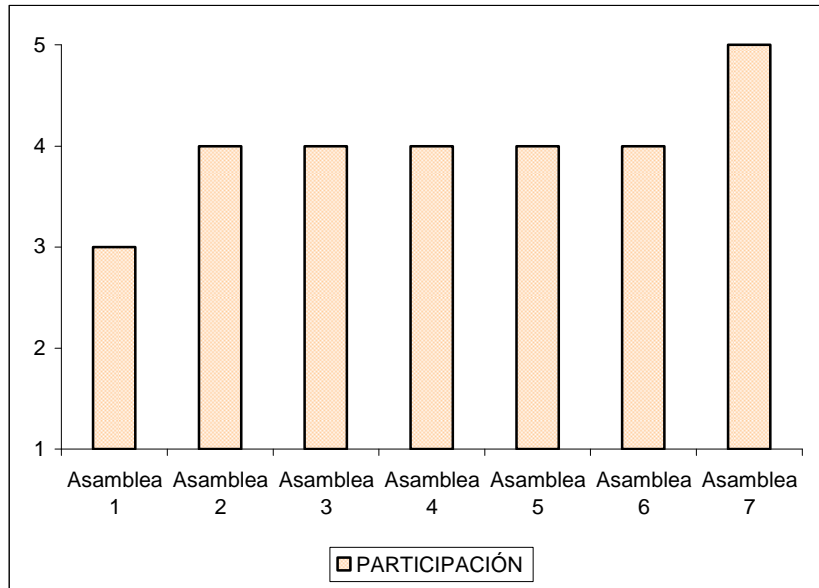


Figura 57. "Grado de participación durante las diferentes asambleas"

Por otra parte, la figura 58 indica que la aceptación de las reglas también ha ido en aumento hasta alcanzar su punto máximo en la asamblea número siete.

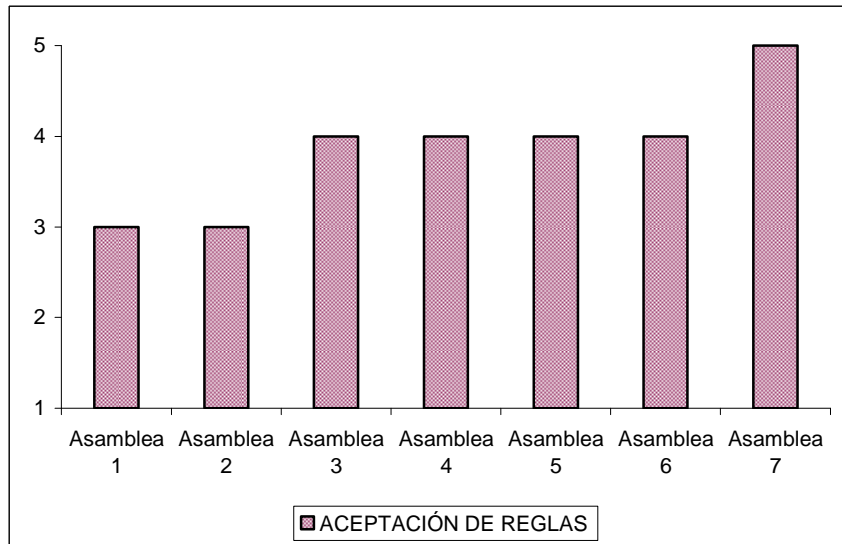


Figura 58. "Grado de aceptación de reglas durante las diferentes asambleas"

Respecto al grado de identificación, podemos observar en la figura 59 que aumenta desde la primera asamblea hasta la última, obteniendo las mejores puntuaciones en la asamblea 4 y en la 5.

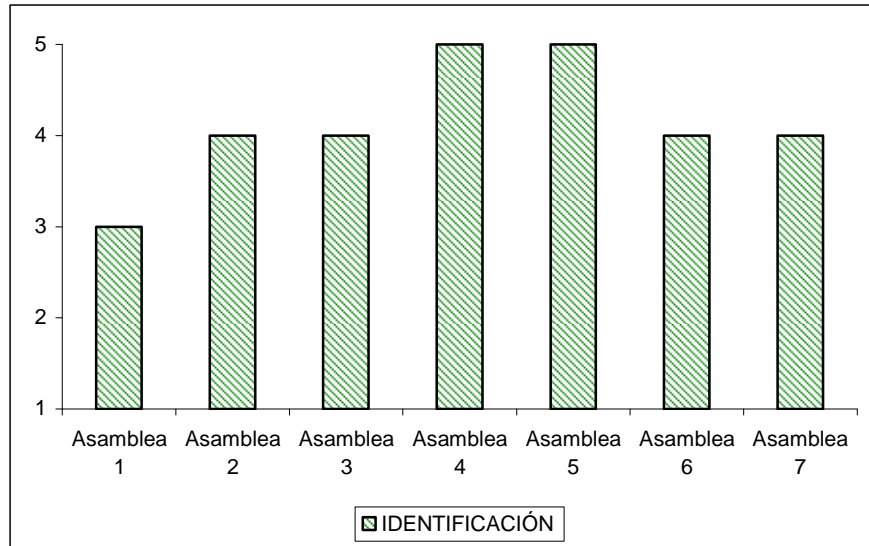


Figura 59. "Grado de identificación durante las diferentes asambleas"

En relación con las alternativas que proponen los menores ante los conflictos, comprobamos de nuevo una evolución positiva ,encontrando que las asambleas 4, 5 y 7 son las que mejor valoración obtienen por parte de la profesora, tal y como muestra la figura 60.

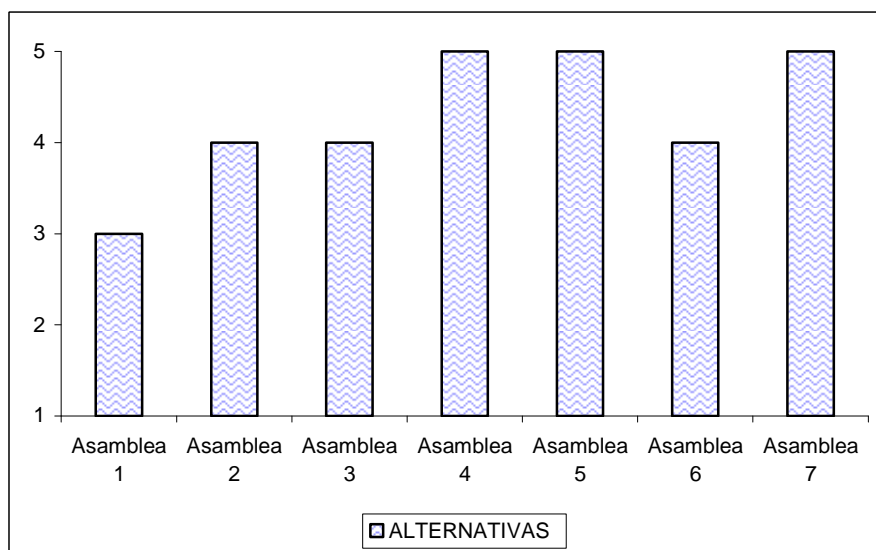


Figura 60. "Grado de alternativas durante las diferentes asambleas"



En la figura 61 observamos que la consecución de objetivos también evoluciona favorablemente con la máxima valoración en la asamblea siete.

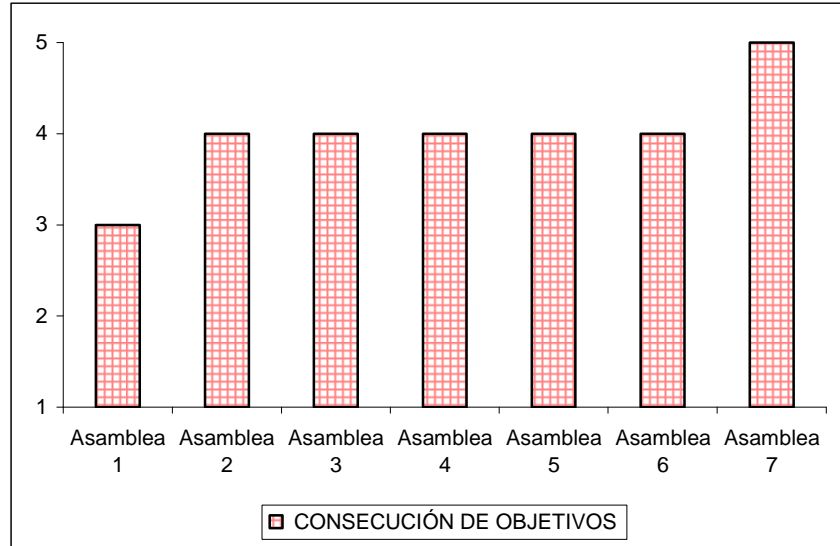


Figura 61. "Grado de consecución de objetivos durante las diferentes asambleas"

Cuando analizamos detalladamente las asambleas de manera aislada observamos que en la primera asamblea ninguna de las puntuaciones de esta asamblea supera el valor de tres, que indicaba normalidad (figura 62).

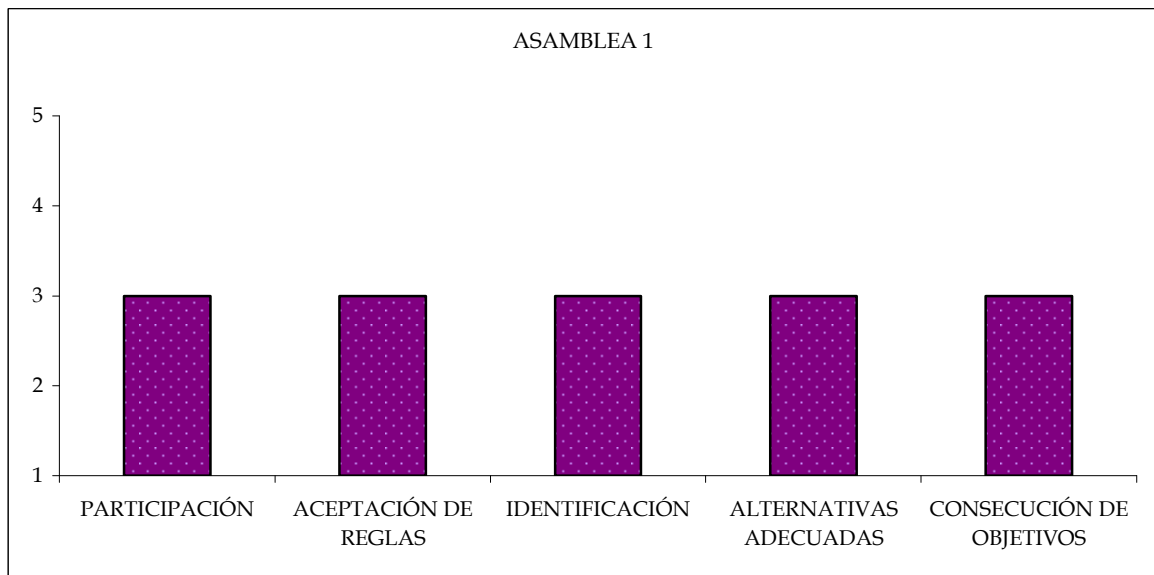


Figura 62. La Asamblea 1

Sin embargo, en la asamblea 2 el grupo aumenta sus puntuaciones en participación, identificación, alternativas adecuadas y consecución de objetivos, manteniendo la puntuación de “normal” en aceptación de reglas, tal y como muestra la figura 63.

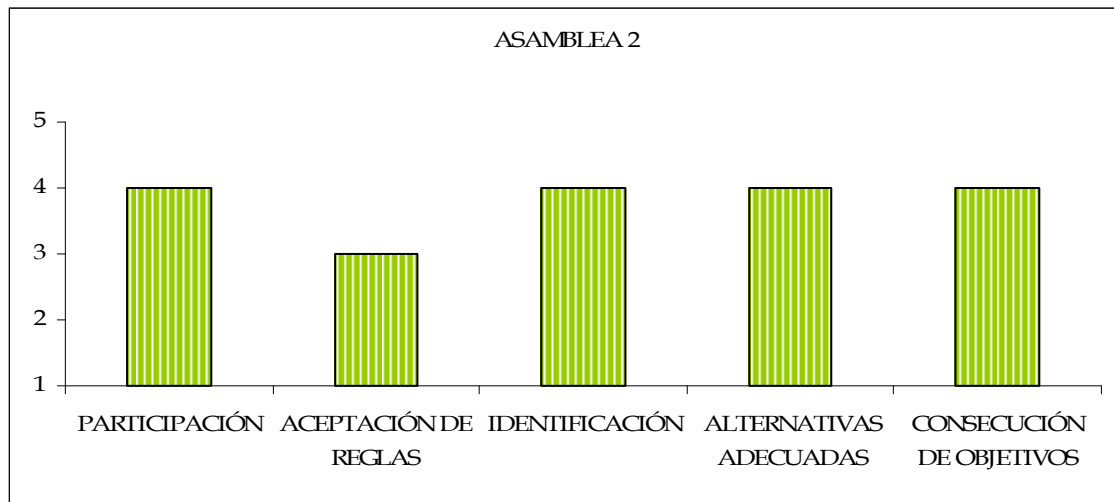


Figura 63. La Asamblea 2

Durante el desarrollo de la asamblea 3, tal y como indica la figura 64, las puntuaciones alcanzan una valoración de cuatro en cada una de las variables.

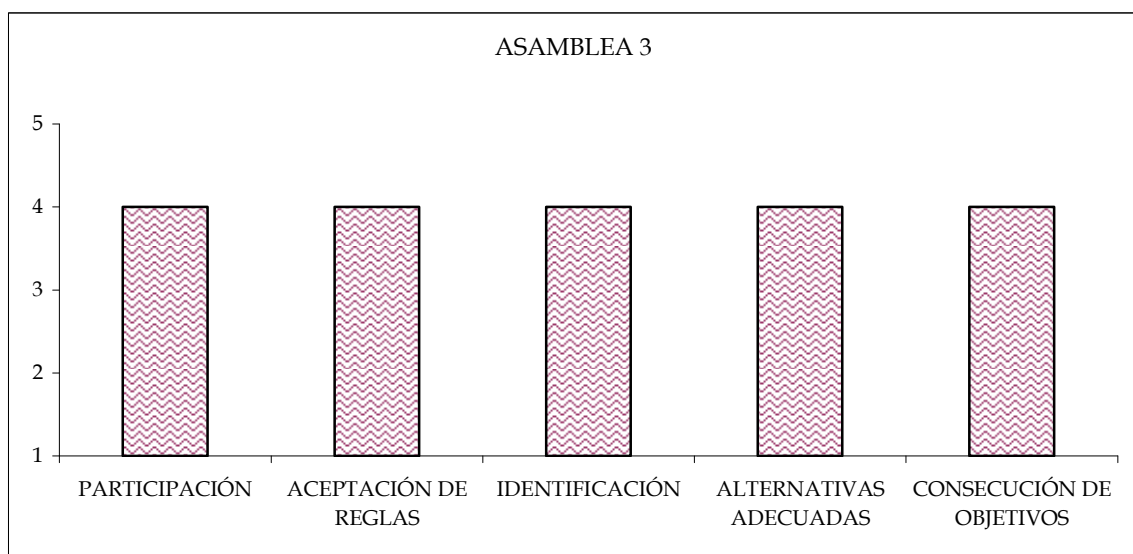


Figura 64. La Asamblea 3

En la figura 65 podemos observar que en la variable de “identificación” y en la variable de “alternativas adecuadas” se obtiene la máxima puntuación, en el resto de variables son valoradas como bastante adecuadas.

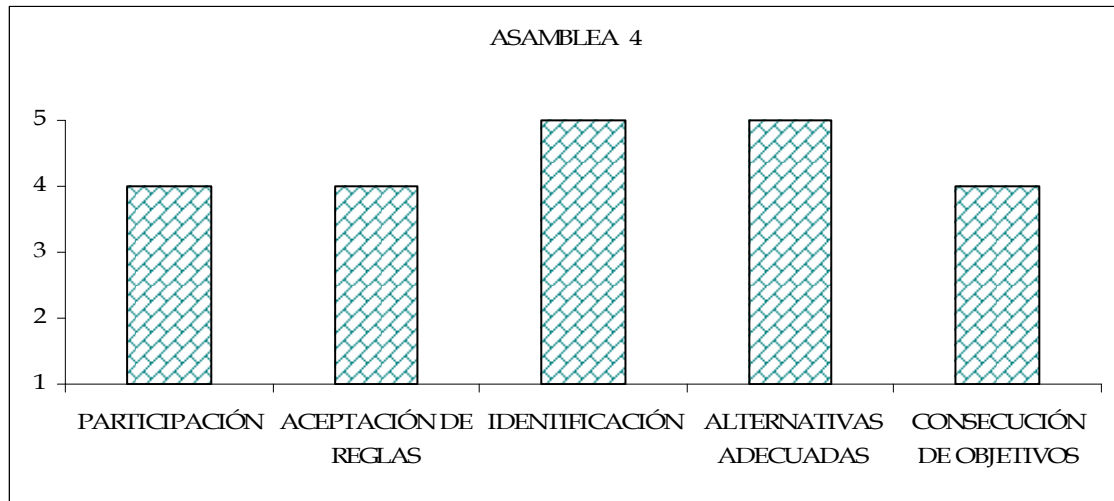


Figura 65. La Asamblea 4

Durante la asamblea 5, las variables con la mayor puntuación son la “identificación” y las “alternativas”. La participación, la aceptación de reglas y la consecución de objetivos son valoradas con una adecuación buena, como muestra la figura 66.

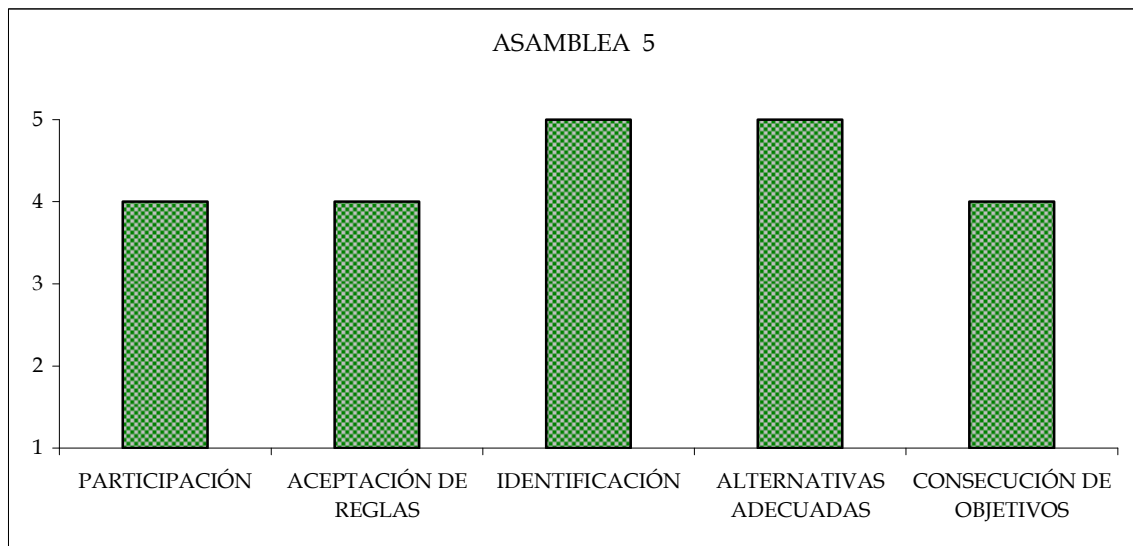


Figura 66. La Asamblea 5

En la figura 67 podemos observar como en la realización de la asamblea 6 los menores han tenido una adecuación buena respecto a la participación, la aceptación de reglas, la identificación, las alternativas y la consecución de objetivos.

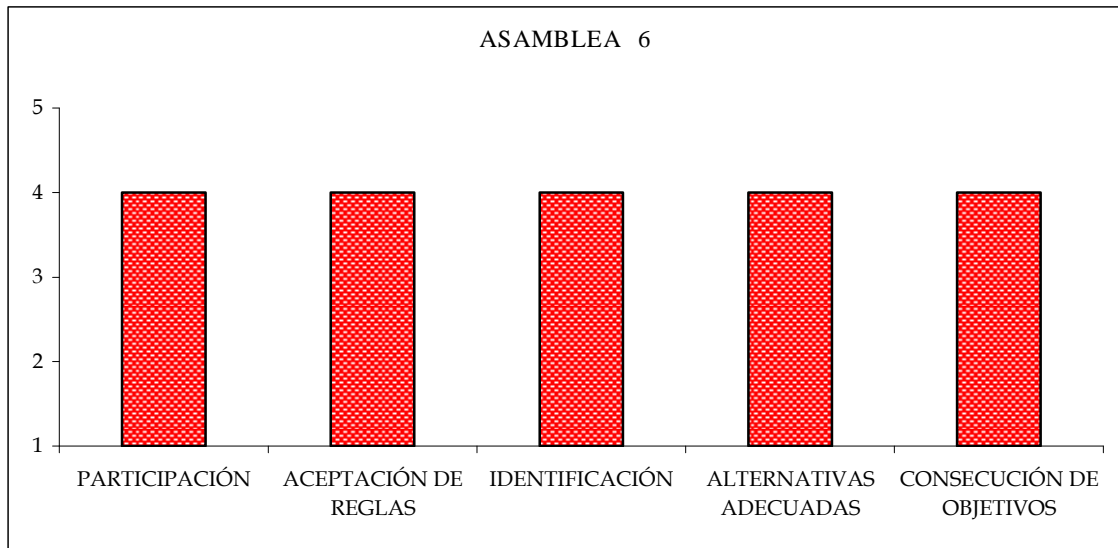


Figura 67. La Asamblea 6

En el transcurso de la asamblea 7, la profesora ha considerado “muy adecuada” la participación, la aceptación de reglas, las alternativas propuestas para la resolución de los conflictos y la consecución de los objetivos como muestra la figura 68. Por su parte, la identificación es valorada por la profesora como “buena” en esta última asamblea.

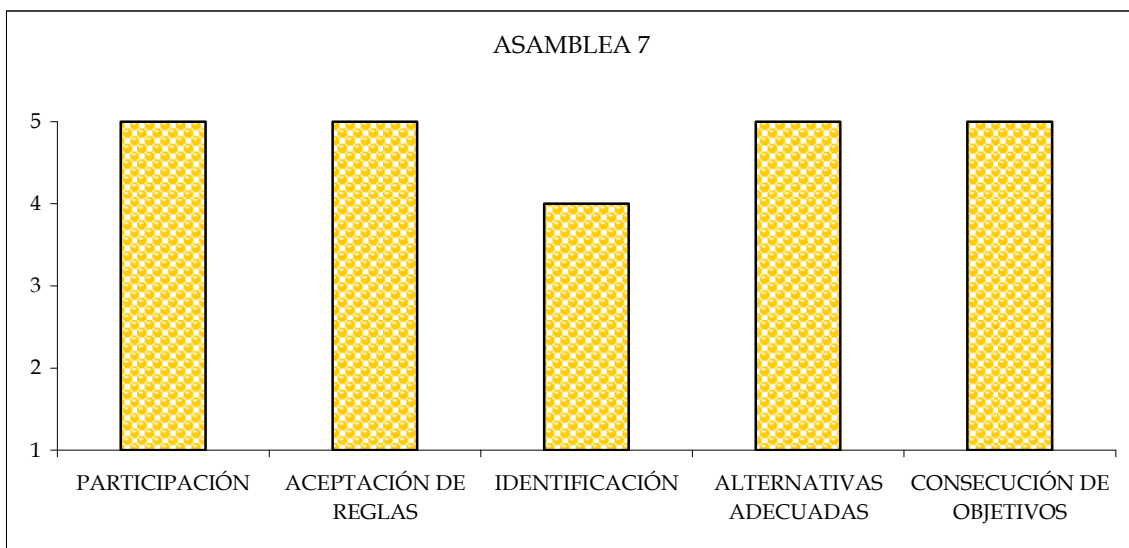


Figura 68. La Asamblea 7

Por tanto, y a modo de resumen, la información que se desprende del diario de la profesora respecto a la valoración de las asambleas indica que a medida que se han ido realizando asambleas, los menores han ido aceptando el desarrollo de las mismas, aceptando las reglas y consiguiendo los objetivos de planteados.

### 5.2.3. Resultados de las actividades complementarias del programa

Como actividades complementarias al programa de intervención se realizaron las actividades denominadas “Palabras clave del programa”, tanto individuales como grupales. Por otra parte, se incluyó la actividad de “La lámina del mundo” que pretendía trabajar fundamentalmente la integración de los niños de otras culturas. Los resultados que se muestran a continuación pretenden complementar los datos anteriormente aportados.

#### 5.2.3.1. Resultados de la actividad grupal “Palabras clave” del programa

Las palabras-clave recogidas en esta actividad del programa de intervención reúnen términos con contenido prosocial, así como otras expresiones relacionadas con el trabajo realizado orientado a la disminución de actitudes y valores antisociales. Como puede observarse en la tabla 18, el grupo experimental incide en palabras relacionadas con los valores trabajados durante el programa (las peleas, la competitividad, animar a los compañeros, la discriminación por grupo étnico, el jugar limpio y decir tacos).

Discriminación
Amistad
Compartir
Jugar en equipo
Inmigrante
No gastar bromas pesadas
No molestar al amigo
No hacer trampas
No ganar por encima de todo
Saber perder y saber ganar
Divertirse
Participación
Ayudar
No insultar
Apoyar
No pelearse
No ser racista
Paz en el mundo
Regalar la amistad
Compartir los juegos

Tabla 18. Resultados de la actividad grupal de palabras clave del programa

### 5.2.3.2. Resultados de la actividad individual de “palabras clave” del programa.

En la versión individual las palabras clave del programa hacen referencia nuevamente a los valores trabajados durante el programa de intervención. Valores como la cooperación, el evitar las peleas, el compañerismo y el juego limpio y en equipo son recogidos durante esta actividad tal y como se muestra en la tabla 19.

Regalar amistad	No pelear	Compartir
Comportarse	No discutir	Cariño
Comprensión	Amor	Compañerismo
Paz entre nosotros	Equipo	Confianza
Voluntad	Divertirnos	Pensar
No discriminar	Jugar en equipo	Animar
Jugar	Apoyar y Escuchar	Colaborar
Ayudar	No mentir	Respeto
No agredir	No jugar sucio	Cooperar
No ser racista	Perdonar	Juego limpio

Tabla 19. Resultados de la Actividad “Palabras clave individuales”

### 5.2.3.3. Resultados de la actividad grupal “La lámina del mundo” del programa.

A través de la actividad de “La lámina del mundo” se pretendía que los menores resumieran en una frase o lema su actitud ante las diferentes etnias que conviven en su colegio. Para ello, se les presentó la lámina del mundo con caras de niños que tenían rasgos de otros países, pidiéndoles que buscaran de manera individual un lema para dicho dibujo. Los resultados de las diferentes aportaciones de los menores se muestran en la tabla 20.

“Todos juntos formamos un mundo”
“Todos los colores juntos”
“Negros, rojos, amarillos, blancos da igual, lo importante es la amistad”
“Todos los niños del mundo necesitamos ser felices”
“Todos somos iguales, ninguno discriminado”
“El mundo es para todos, sean blancos, negros o moros”
“Todos los valencianos serán amigos hasta el fin”
“La paz en todo el mundo”
“El mundo es para todos”
“No separen los colores de nuestro arco iris”
“Estar juntos es mejor”
“Para jugar no importa el color”
“Para qué pelear si podemos cantar”
“No pelear ni discriminar, todo el mundo vivirá en paz”
“Si es de otra nacionalidad, no hace falta que le trates mal”
“Todos podemos jugar, no importa la nacionalidad”
“Si discriminamos y peleamos, amigos no ganamos”
“Todas las personas somos iguales”
“En el mundo todos pierden, todos ganan, todos hablan”
“No a la discriminación y sí a la inmigración”

Tabla 20. Resultados de los lemas extraídos por el grupo experimental en la actividad “Lámina del mundo”

Los diferentes lemas aportados por los menores del programa hacen referencia de nuevo a los valores trabajados durante el programa como por ejemplo, las peleas. Los lemas elaborados por los menores inciden especialmente en los inmigrantes mostrando en los mismos una actitud positiva y de aceptación hacia las minorías étnicas.



#### 5.2.3.4. Resultados de los lemas

Los resultados cualitativos, que se muestran en la tabla 21, son el resumen de los diferentes lemas que los menores del grupo experimental eligieron por votación tras las asambleas que seguían a los juegos cooperativos.

"Jugar es diversión, no agresión"
"Jugar es divertir, no pelear ni discutir"
"Si queremos participar da igual ganar"
"Discriminación no es respeto"
"Hoy no me pelearé ni mañana interrumpiré"
"Perder en equipo es mejor que ganar solo"
"No pelear ni discriminar, todo el mundo puede jugar"
"Si ganas por encima de todo dejas al equipo solo"

Tabla 21. Resultados de los lemas extraídos por el grupo experimental durante cada asamblea del programa

El contenido de los lemas, en general, está relacionado con los valores trabajados durante el programa. Así, por ejemplo, el contenido del lema "Jugar es diversión, no agresión" y "Jugar es divertir, no pelear ni discutir", se relacionaría con el valor trabajado durante el programa de "Las peleas" o la importancia del trabajo en equipo y la cooperación frente a la competitividad se encontrarían reflejados en los lemas "Perder en equipo es mejor que ganar solo" o "Si ganas por encima de todo, dejas al equipo solo". El valor de la "No

discriminación” podemos encontrarlo reflejado en frases como “No pelear ni discriminar, todo el mundo puede jugar” o en el lema “Discriminación no es respeto”.

### 5.3. Resultados del análisis factorial exploratorio del PAS

Para finalizar, los resultados del análisis factorial exploratorio del cuestionario PAS se realizaron con una muestra ampliada de otros centros, llegando a 291 estudiantes de una localidad cercana a Valencia. Estos sujetos tenían edades comprendidas entre los 9 y 13 años, de ambos sexos y que cursaban estudios de 4º, 5º y 6º de primaria. A continuación se presentan las tablas resumen de los descriptivos (tabla 22) y de los porcentajes de la edad (tabla 23) de la muestra utilizada para la factorización del PAS (Figuras 69 y 70).

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
EDAD	291	8	13	10,23	,967
N válido	291				

Tabla 22. Descriptivos de edad de la muestra para la factorización del PAS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 8	7	2,4	2,4	2,4
9	69	23,7	23,7	26,1
10	85	29,2	29,2	55,3
11	112	38,5	38,5	93,8
12	17	5,8	5,8	99,7
13	1	,3	,3	100,0
Total	291	100,0	100,0	

Tabla 23. Edad de la muestra para la factorización en porcentajes del PAS

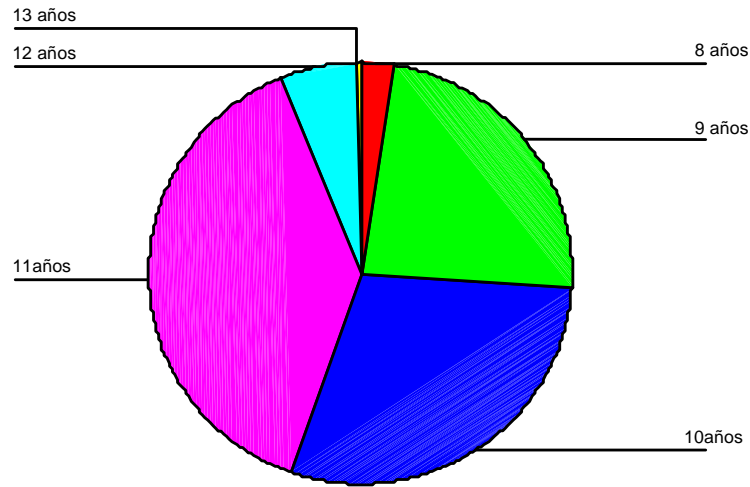


Figura 69: Edad de la muestra del análisis factorial exploratorio del PAS

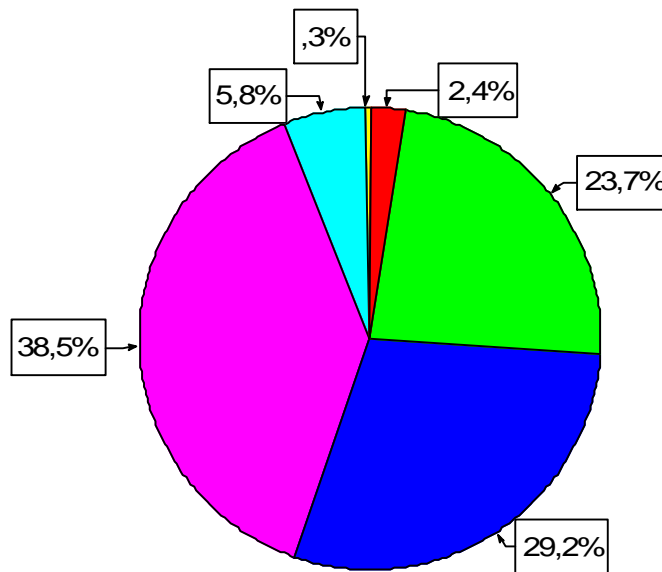


Figura 70: Edad de la muestra del análisis factorial exploratorio del PAS en porcentajes

Como se puede observar, la edad media de la muestra escogida para la realizar los análisis del PAS es de 10,23. Sólo hay un caso en la muestra con la edad de 13 años; se trata de un alumno que repetía curso, pero que se ha decidido incluirlo en la muestra a fin de tener evaluado al grupo completo. Se

seleccionó esa edad, porque tanto el programa de intervención como el PAS se diseñaron para este rango de edad.

Tras la factorización exploratoria de la escala PAS, podemos destacar que los análisis de fiabilidad son bastante elevados, superando en todos los casos el 0.60. La fiabilidad total de la escala es de 0.8654. La fiabilidad de actitudes y valores prosociales queda estimada por un alpha de Cronbach de 0.8797 mientras que la de valores antisociales es de 0.8967, manteniéndose, por tanto, las dos dimensiones para las que se elaboró.

## **CAPÍTULO 6.**

## **DISCUSIÓN**



En la actualidad, observamos que los valores individualistas priman sobre los cooperativos en muchos ámbitos de la vida social. La escuela no es un entorno aislado sino que, como hemos señalado, en ella se reproducen los fenómenos culturales y de socialización a los que los menores, lógicamente, se encuentran permanentemente expuestos. En nuestro entorno educativo, es frecuente que se intervenga con personas que ya manifiestan conductas antisociales e incluso delictivas, pero también necesitamos ofrecer respuestas y desarrollar estrategias preventivas dirigidas a la población general, a esos menores que acuden diariamente a las escuelas buscando en ellas no sólo “aprender y estar”, sino “aprender y ser”. La educación no solamente consiste en transmitir conocimientos, sino en enseñar y formar personas capaces de resolver conflictos, de integrar a los “diferentes” y de cooperar, como viene recogiendo toda la legislación educativa española desde la transición. Generalmente, los estudios sobre violencia escolar y los programas de prevención, llevados a cabo hasta ahora, están dirigidos a la población de educación secundaria obligatoria. Sin embargo, según nuestro modo de ver es en la educación primaria, donde podemos intervenir de forma preventiva. En esta parte del trabajo vamos a discutir los resultados obtenidos respecto a los objetivos propuestos y a nuestras hipótesis iniciales, así como a plantear algunas de las limitaciones del estudio y los desafíos futuros.

En primer lugar, nuestro *objetivo general* consistía en diseñar un programa de intervención, utilizando el deporte escolar como herramienta, que estuviese dirigido a disminuir las conductas antisociales y a potenciar valores prosociales para permitir una mejor convivencia en la escuela. Partimos del hecho de que la muestra utilizada en nuestro estudio no era un grupo conflictivo que presentara conductas disruptivas muy problemáticas antes de la intervención, sino un grupo representativo de escolares de

primaria de un colegio público de la Comunidad Valenciana. Dicho objetivo general fue desglosado en objetivos específicos que pasamos a discutir.

Nuestro *primer objetivo* específico giraba en torno a la posibilidad de diseñar y aplicar un programa de intervención, incluyéndolo en la docencia normalizada de las clases de educación física de una escuela pública. Este objetivo hemos podido cumplirlo, puesto que el programa fue puesto en práctica en un centro escolar durante tres meses, en las clases de educación física, sin que para ello se tuviera que modificar sustancialmente el currículo habitual. De hecho, la programación de la profesora fue respetada y se adecuó el programa a las necesidades curriculares de los alumnos. Mientras el grupo control realizaba las actividades programadas para el trimestre, el experimental trabajaba similares habilidades pero con una estructura diferente, en este caso, a través de juegos cooperativos seguidos de reflexiones y puesta en común.

El *segundo* objetivo específico consistía en estudiar el efecto que tenía el programa de intervención diseñado en el desarrollo de las actitudes y valores prosociales en población de primaria normalizada. Respecto a este objetivo, nuestras hipótesis eran que los alumnos del grupo experimental incrementarían sus niveles de conductas prosociales en la segunda medición, distanciándose de las que mostrará el grupo control. Por otra parte, hipotetizábamos que el grupo experimental resolvería mejor los conflictos cuanto más avanzado estuviera el programa de intervención. Nuestros resultados muestran que no existe un efecto de la intervención en conductas prosociales evaluadas a través del PAS. Sin embargo, sí que se encuentran diferencias según el momento de la medición. Así, nuestros resultados indican que las mujeres aumentan sus puntuaciones en conducta prosocial en el momento "post", o segunda medición, mientras que en los hombres estas puntuaciones disminuyen independientemente del grupo al que



pertenecen. Estos resultados apuntan en la misma dirección que los planteados por Fabes y Eisenberg (1998) cuando afirman que las interacciones prosociales aumentan conforme los menores van creciendo. Respecto las diferencias encontradas entre niños y niñas, nuestros resultados coinciden con los encontrados por Calvo, González, y Martorell en 2001, los cuales señalaron que las mujeres se mostraban en general más prosociales que los hombres. Por otra parte, en nuestro estudio las mujeres aumentan sus puntuaciones en conducta prosocial en una segunda medición, mientras que los hombres la disminuyen, reafirmando de este modo los hallazgos encontrados por Sánchez-Queija y cols. (2006), los cuales señalan que, a medida que aumentaba la edad de la muestra, las chicas mantienen los niveles de prosociabilidad, observándose una disminución en los chicos.

El *tercero* de nuestros objetivos consistía en examinar el efecto del programa de intervención sobre el desarrollo de las actitudes y valores antisociales. Nuestras hipótesis de partida planteaban, en primer lugar, que el grupo experimental presentaría menores niveles de conductas antisociales tras el programa que los obtenidos al inicio del mismo. Esta disminución también se observaría en comparación con el grupo control. Por otro lado, el grupo control mostraría puntuaciones similares en las conductas antisociales en ambas mediciones.

El punto de partida, como se indicó, es que las agresiones, las conductas antisociales y disruptivas surgen como una vía rápida de solución a un determinado conflicto. Así, la carencia de estrategias para resolver adecuadamente los conflictos puede solventarse si ofrecemos alternativas a la agresión. Éstas pueden ser, entre otras, la resolución de conflictos, la potenciación del desarrollo moral a través de las reflexiones, así como el diálogo. De esta manera, estamos dotando a los menores de herramientas para solucionar conflictos e indirectamente reducir las conductas antisociales. Como han indicado algunos autores es necesario implantar programas que

prevengan la conducta antisocial mediante el fomento del desarrollo moral (Espinosa, Díaz y Vidal, 2002; Garaigordobil, 2005).

Nuestros hallazgos van en la misma línea que los encontrados por Garaigordobil (2004); ya que, tras un programa de intervención en el que utilizó los juegos cooperativos, encontró que los sujetos del grupo experimental disminuyeron sus conductas agresivas, mientras que el grupo control aumentó sus puntuaciones en conducta antisocial. La intervención en nuestro grupo experimental ha tenido un efecto positivo en los menores, puesto que los datos indican una coincidencia en la evaluación de los valores, actitudes y conducta antisocial con la escala del PAS, la conducta antisocial con el cuestionario ASB y la predisposición a conductas antisociales con el EPQ-J. En todos estos cuestionarios la conducta antisocial disminuye significativamente. En la medición de las conductas antisociales evaluadas con el PAS los menores del grupo experimental disminuyen sus niveles tras haber asistido al programa de intervención, mientras que en el grupo control las conductas antisociales aumentan. Cuando se evalúa la conducta antisocial con el cuestionario ASB, los resultados son similares. Comparando ambas evaluaciones, pre y post, el grupo experimental ha disminuido sus puntuaciones y el grupo control las aumenta. Asimismo, este hecho se repite en la evaluación de la predisposición a la conducta antisocial con el EPQ-J. Al igual que en los casos anteriores, el grupo experimental disminuye sus niveles de conducta antisocial en el momento "post" o segunda medición y también las reduce significativamente con respecto a su comparación con el grupo control. Sin embargo, no se ha cumplido la hipótesis que planteábamos acerca de que el grupo control mostraría puntuaciones similares en las conductas antisociales en ambas mediciones. Las mediciones con los cuestionarios PAS, el ASB y el EPQ-J indican que el grupo control no sólo no las ha reducido o mantenido sino que las ha aumentado. Esto podría deberse a que la falta de autocontrol se ha relacionado habitualmente con la conducta antisocial. Mientras que el grupo experimental estaba aprendiendo

control a través de las reflexiones grupales, solicitando el turno de palabra, manteniendo silencio cuando algún compañero intervenía en el debate, el grupo control no tuvo posibilidad de aprender estos comportamientos conscientemente dirigidos. Por otro lado, si las conductas agresivas se están todavía solidificando a esta edad y su repertorio de valores no está aún consolidado, es posible que el grupo control, al no recibir ningún tipo de tratamiento, esté mostrando los comportamientos característicos de su propio proceso evolutivo. En esta línea, Moreno (2003) apunta que a partir de los seis años aumentan las conductas agresivas combinadas con conductas sociales positivas.

El *cuarto* de los objetivos planteados en el estudio hacía referencia a la evaluación del efecto del programa de intervención en el desarrollo del autoconcepto. Así, de acuerdo con la literatura hipotetizábamos que el grupo experimental mostraría niveles mayores de autoconcepto positivo, mayores niveles de autoconcepto-autoestima y menores niveles de autoconcepto negativo tras la intervención. Por otra parte, no esperábamos encontrar diferencias en el grupo control en esta variable.

Aunque algunos estudios relacionan las conductas antisociales con un bajo autoconcepto-autoestima (Garaigordobil, 2005), en nuestro trabajo no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las tres dimensiones evaluadas: autoconcepto positivo, autoconcepto negativo y autoconcepto - autoestima. Una posible explicación puede atribuirse al instrumento empleado para la medición de estas variables. El cuestionario que utilizamos evaluaba el autoconcepto y la autoestima con ítems relacionados fundamentalmente con el ámbito académico.

Nuestro *quinto objetivo* consistía en analizar el efecto del programa de intervención sobre algunas de las dimensiones de personalidad, concretamente en neuroticismo, extraversión, psicoticismo y predisposición a la conducta antisocial. Nuestras hipótesis argumentaban que el grupo

experimental disminuiría sus puntuaciones en todos estos aspectos. Según la literatura al respecto, éstas variables de personalidad son las que más correlacionan con la agresión (Mynard y Joseph, 1997), considerándose además al neuroticismo como una variable potenciadora de la agresión (Carrasco y Del Barrio, 2007). Los resultados obtenidos con nuestra muestra confirman estas hipótesis. En nuestro estudio de las tres variables medidas relacionadas con la agresión y con la manifestación de comportamientos antisociales, encontramos que después del programa de intervención el grupo experimental presenta menores niveles de neuroticismo que el grupo control. En la dimensión de psicoticismo, el grupo control aumenta sus puntuaciones de la primera medición a la segunda, mientras que el grupo experimental las reduce considerablemente, tanto en comparación con el grupo control como antes y después de la intervención. En la dimensión de predisposición a conducta antisocial, los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el experimental, siendo este último quien reduce sus puntuaciones tras la intervención.

Otra hipótesis planteada es que en la variable extraversión no hallaríamos diferencias entre el grupo control y el experimental, dado que dicha variable correlaciona menos con la agresión que el neuroticismo y el psicoticismo (del Barrio, Moreno y López, 2001). Sin embargo, nuestros resultados indican que los varones del grupo experimental disminuyen sus puntuaciones en extraversión después de la intervención, al tiempo que los varones del grupo control las aumentan. Para explicar este hecho, hay que tener en cuenta una serie de consideraciones. Según Cerezo (2001), el perfil de un agresor en la en el entorno escolar presenta, entre otras características, elevados niveles de extraversión. Además los sujetos que puntúan alto en esta dimensión son más sociables y tendentes a mostrarse impulsivos y despreocupados, sin controlar excesivamente sus sentimientos y manifestando una tendencia a ser agresivos y a enfadarse rápidamente (Eysenck y Eysenck, 1975). A este respecto, no es de extrañar entonces que los hombres del grupo experimental

muestren menores niveles de extraversión que los del grupo control debido a que, consecuentemente con el resto de hallazgos obtenidos en nuestro grupo experimental, también las conductas agresivas y antisociales se han reducido significativamente evaluadas con diferentes escalas. Otro hecho conocido es que los niños incrementan sus sentimientos de vergüenza en esas edades, manifestando más reacciones de inhibición social e introversión, cosa que no ocurre de forma tan patente con las niñas. Tal circunstancia podría explicar también que, aunque apenas hay diferencias entre los grupos, las mujeres del grupo experimental aumentan levemente sus puntuaciones mientras que las del grupo control las disminuyen. Además, en la dimensión de psicoticismo hemos encontrado diferencias en función del género. Así, el grupo control evidencia una tendencia al alza en psicoticismo, sobre todo en las mujeres; por el contrario, en el experimental, y tras la intervención, hay una disminución en psicoticismo o dureza, tanto en hombres como en mujeres.

Respecto a la variable *género* en esta investigación, nos planteamos conocer si ésta tenía cierto papel en el desarrollo de actitudes y valores prosociales e influenciaba en alguna de las variables estudiadas. Por ello, fue introducida en todos los análisis. La hipótesis se relacionaba con el hecho de que las mujeres obtendrían mayores puntuaciones que los hombres en conductas y valores prosociales, ya que la mayoría de los estudios indican que ellas son más prosociales que ellos (Sánchez Queija y cols., 2006; Calvo, González y Martorell, 2001). No obstante, cabe señalar que otros estudios no han encontrado diferencias en conducta prosocial en función del género (Garaigordobil, 2004). La hipótesis planteada se ha cumplido. Los resultados obtenidos en actitudes y valores prosociales confirman la existencia de diferencias en función del género, siendo las mujeres las que aumentan sus puntuaciones en valores prosociales en la segunda medición mientras que los hombres las disminuyen.

Nuestro *séptimo objetivo* se refería al análisis cualitativo de los datos. Nos interesaba conocer cuáles eran los motivos de conflicto más frecuentemente aducidos en las narraciones registradas en los diarios del grupo experimental. Nuestras hipótesis plantearon que, en primer lugar, los principales temas de conflictos dentro del contexto escolar serían fundamentalmente las agresiones físicas y los insultos; en segundo lugar que los menores reconocerían mejor los conflictos surgidos con su grupo de iguales que los que surgieran en sus relaciones con los adultos. Y, por último, esperábamos que la estrategia más frecuentemente utilizada fuera una resolución activa del mismo, entendida ésta como la capacidad para afrontar el conflicto buscando alternativas a la agresión a través del diálogo.

Aunque la mayoría de los estudios sobre violencia escolar incluye la agresión física y la verbal como pilares sobre los que se sustentan habitualmente los conflictos en la escuela, en nuestro caso, el 46,8% de las narraciones de los menores se refirieron a las actitudes y valores competitivos, frente al 19,1% que informaron de que el conflicto se originó por agresiones físicas y verbales. Aquí podría estar influyendo que nuestro programa se desarrollara en el ámbito de la educación física y que, por tanto, los menores narraban conflictos del ámbito deportivo reconociendo en este contexto comportamientos competitivos. Por otra parte, la categoría de discriminación por raza o sexo, denominada en algunos estudios exclusión social supone el tercer tipo de agresión más frecuente (Defensor del Menor, 2007). Sin embargo, en nuestra muestra tan sólo se registró un índice del 2,1%, posiblemente debido a que la integración estaba siendo trabajada como uno de los valores prioritarios del programa de intervención.

Más del 87% de las situaciones conflictivas que relataban los menores se producían con sus iguales, tal y como habíamos hipotetizado. El 76,6% del total de las situaciones-conflicto narradas se han resuelto con un estilo de

afrontamiento activo, mientras que poco más de un 2% ha utilizado la solicitud de ayuda de los adultos como estrategia para resolver el conflicto.

En relación con el *octavo objetivo* propuesto, planteamos la hipótesis de que las verbalizaciones del grupo experimental se relacionarían con las actividades y los valores trabajados durante la intervención. Nuestros resultados cualitativos indican que los menores utilizan palabras relacionadas con aquellos valores tratados en el programa (las peleas, la competitividad, animar a los compañeros, la discriminación por grupo étnico, jugar limpio y decir tacos).

El *noveno y último objetivo* consistía en perfilar el instrumento de evaluación de conductas prosociales y antisociales aplicable en el contexto escolar. Nuestra hipótesis era que el cuestionario de evaluación utilizado para medir actitudes y valores prosociales (el PAS) mantendría las dos dimensiones básicas para las que se desarrolló. Tras la factorización exploratoria de la escala PAS, podemos destacar que la fiabilidad total de la escala es de 0.8654, manteniéndose las dos dimensiones básicas: valores prosociales con una fiabilidad de 0.8797 y antisociales con una fiabilidad del 0.8967. Sin embargo, somos conscientes de que necesitaríamos una mayor muestra para realizar un análisis confirmatorio.

## LIMITACIONES Y RETOS FUTUROS

Desde luego, no existe una investigación sin restricciones ni retos. Sin embargo, conocer las limitaciones de nuestro estudio nos permite avanzar en el perfeccionamiento y en la exigencia de los próximos trabajos que nos planteemos. Independientemente de los agentes externos que, con buen juicio, alabarán o criticarán lo realizado, es inevitable que sea el propio investigador el que reflexione acerca de su trabajo con el fin último de mejorarlo. La investigación permite arrojar una pequeña luz sobre alguna cuestión que nos planteemos, ofreciendo respuestas a ciertas preguntas nuestras, al tiempo que, paralelamente, se abren nuevos interrogantes a los que dar respuesta. Nuestro estudio no se encuentra exento de limitaciones y retos que plasmamos a continuación.

- **LIMITACIONES**

A nuestro modo de ver, una limitación de nuestro trabajo es la muestra utilizada. Si bien por las características del estudio necesitábamos disponer de un grupo control y otro experimental, somos conscientes del pequeño tamaño de la muestra. Sin embargo, son todos los sujetos de los dos grupos de sexto de primaria del centro escolar, con lo que respondíamos así a uno de los objetivos del trabajo consistente en la aplicación y evaluación del programa en un contexto real. Aún con esta limitación, los resultados obtenidos con el grupo experimental son esperanzadores, ya que en un periodo muy corto de intervención los resultados han sido positivos.

El programa está diseñado para realizar una intervención grupal, por lo que los sujetos que requieran de un tratamiento individualizado no son tratados de manera específica a través del mismo.



Consideramos también importante la evaluación de las características personales del profesorado, tanto de quién pone en práctica el programa de intervención como de quien dirige el grupo control, ya que esto nos habría permitido añadir información a nuestros resultados.

Una limitación más de nuestro estudio estriba en que uno de los cuestionarios con el que evaluamos conductas prosociales y antisociales (el PAS) no se encuentre todavía validado con una muestra más amplia.

Asimismo, sería recomendable una mayor implicación de los padres en el programa para que, de este modo, los valores transmitidos a través del programa en la escuela estuvieran en consonancia con los que se transmiten desde casa.

#### ▪ **RETOS**

Sin embargo, a la vez que nos planteamos nuestras limitaciones se suscitan nuevos desafíos. Entre los retos futuros podemos destacar, entre otros, los siguientes:

1. Efectuar un análisis confirmatorio del PAS y, posteriormente, una versión abreviada del mismo.
2. Formar y asesorar a aquellos profesores de educación física que pongan en práctica el programa, estableciendo un protocolo específico de sesiones.
3. Realizar sesiones de formación en resolución de conflictos con los padres de los menores implicados en el programa para potenciar el trabajo que se realiza desde la escuela.

4. Poner en práctica el programa en otros centros educativos.
5. Desarrollar el programa de intervención con niños de edades inferiores, evaluando si éste tiene efectos similares a los encontrados en nuestro estudio.
6. Incluir la evaluación de conductas prosociales con cuestionarios baremados, así como evaluar la autoestima con un cuestionario específico para hombres y mujeres.
7. Ampliar la duración de la intervención para comprobar si produce mayores efectos.
8. Diseñar actividades para incluir en el programa sesiones concretas de habilidades sociales.

**CAPÍTULO 7.**  
**CONCLUSIONES**



1. El programa de intervención diseñado permite su aplicación en el currículo ordinario del centro escolar sin necesidad de modificar sustancialmente la programación docente.
2. El programa se muestra eficaz en la disminución de conductas antisociales.
3. En nuestro estudio no se han encontrado efectos de la intervención en la conducta prosocial, evaluados con el PAS.
4. Se han encontrado diferencias de género en conducta prosocial entre la primera medición y la segunda, siendo las mujeres las que presentan mayores niveles en esta dimensión.
5. El programa de intervención disminuye los niveles de neuroticismo, psicoticismo y predisposición a la conducta antisocial.
6. El programa de intervención no tiene efectos en el autoconcepto, evaluado con la escala de autoconcepto AC de Martorell, Aloy, Gómez y Silva.
7. Encontramos diferencias de género en extraversión aumentando en las mujeres en el grupo experimental.
8. En nuestro estudio son las conductas competitivas las que desencadenan los conflictos, mientras que la incidencia de la exclusión social es menor que en otros estudios.

9. Los juegos cooperativos en las clases de educación física y la posterior reflexión puede colaborar en que los menores aprendan a resolver conflictos.
10. Se detecta la necesidad de asesorar y/o formar al profesorado de educación física, quienes desde su práctica docente pueden contribuir en detrimento de actitudes y valores antisociales.
11. Las actividades diseñadas se han incorporado como una parte más de las actividades de la escuela. Tenemos constancia de que en los cursos siguientes se sigue aplicando como parte del currículum del centro.
12. La intervención psicológica indirecta en las clases de educación física tiene resultados positivos sobre la conducta antisocial.
13. El programa de intervención ha sido bien acogido por el profesorado y por los padres.
14. Los lemas extraídos por los menores se relacionan con los valores trabajados durante el programa.
15. El programa incluye entre sus ventajas el bajo coste económico y que no es necesario un equipamiento especial para su puesta en práctica.

## **REFERENCIAS.**





- Allport, G.W. (1970). *Psicología de la Personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez-García, D., Álvarez Pérez, L., Nuñez, J .C., González-Castro, P., González Pienda, J.A. y Fernández González, G. (2007). *Asamblea de aula: una estrategia para la participación e integración del alumnado* (pp. 201-203). En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A. Cangas y N.Yuste. *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*. Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L. y Núñez, J.C. (en prensa). *Aprende a Resolver Conflictos. Programa para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: CEPE.
- Anguera, T. (1991). Evaluación del comportamiento en contextos naturales. *Revista de Psiquiatría Facultad de Medicina de Barcelona*, 18 (6), 277-287.
- Aragónés, J. I. (1987). *Los grupos de iguales en la educación*. En C. Huici (ed.): *Estructura y procesos de grupo*. Vol. 2, Madrid: UNED.
- Arnold, P.J. (1991). *Educación física, movimiento y curriculum*. Madrid: Morata
- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk taking behaviour, *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Bakker, F.C., Whiting, H.T.A. , Van der Brug, H. (1990). *Sport psychology: Concepts and applications*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura , A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Boixadós, M., Valiente, L., Mimbbrero, J., Torregrosa, M. y Cruz, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, 7 (2), 295-310.
- Bredemeier, B.J. y Shields, D. (1984). Divergence in moral reasoning about sport and everyday life. *Sociology of Sport Journal*, 1, 348-357.
- Bredemeier y Shields, D. (1986). Athletic aggression: An issue of contextual morality, *Sociology of Sport Journal*, 3, 15-28.
- Buss, A.H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: John Wiley.
- Calvo, A.R. y Cerezo, F. (2007). *Estudio de un caso de agresor en bullying escolar. Tratamiento mediante el programa CIP para la intervención psicoeducativa* (pp 337-340). En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A. Cangas y N.Yuste. *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*. Almería: Grupo Editorial Universitario.

- Calvo, A.J., González, R. y Martorell, M.C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 95-111.
- Cantón, E., Pallarés, J., Mayor, L. y Tortosa, F. (1995). Motivación en la actividad física y le deporte. En: L. Mayor y F. Tortosa (Eds.): *Ámbitos de aplicación de la Psicología motivacional*. Bilbao: D.D.B.
- Cantón, E. y Garcés de los Fayos, E. (2002). *Motivación en la actividad física y el deporte*. En F. Palmero, E. G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Cholíiz (coord): *Psicología de la Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cantón, E., León, E. y Claramunt, C. (2001). *Mejora de actitudes prosociales con un programa psicológico aplicado a la educación física escolar*. Actas del II Congreso de ciencias de la actividad física y el deporte. Valencia: Noviembre.
- Cantón, E. y Sánchez Gombáu, M. C. (1997). Deporte y calidad de vida: motivos y actitudes en una muestra de jóvenes valencianos. *Revista de Psicología del Deporte*, 12, 119-135.
- Cantón, E. y Sánchez Gombáu, M. C. (1998). Valores y hábitos de salud en una muestra de escolares valencianos. *Revista d'Informació Psicológica*, 67, 28-35.
- Cantón, E. (1999a). Motivación en el deporte, ¿de qué estamos hablando?. *Revista de Psicología del Deporte*, 8(2), 277-302.
- Cantón, E. y Sánchez-Gombau, M.C. (1999b). Estrategias de cambio de actitudes: la "intervención mediada" psicológicamente en el entrenamiento deportivo. En G. Nieto y E.J. Garcés (Coord.): *Actas del VII Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y del Deporte* (Vol. I, pp. 60-68). Murcia: Sociedad Murciana de Psicología de la Actividad Física y el Deporte.
- Cantón, E., León, E. y Hernansaiz, B. (2004). Favorecimiento de la Motivación prosocial en la educación primaria a través del deporte. En E. Barberá, L. Mayor, M. Cholíiz, E. Cantón, E. Carbonell, C. Candela y C. Gómez (eds.) *Motivos, Emociones y Procesos Representacionales: de la teoría a la práctica*, pp. 119-125. Valencia: Fundación Universidad-Empresa-ADEIT.
- Cantón, E., Pelegrín, A. y León, E. (2007). Propuesta de un modelo teórico de agresión en el deporte y futuras líneas de prevención. En *Actas del V Simposio de la Asociación de Motivación y Emoción* (libro de resúmenes) pp.33. San Sebastián: 10-12 Mayo.
- Carrasco, M. A. y Del Barrio, M. V. (2007). El modelo de los cinco grandes como predictor de la conducta agresiva en población infanto-juvenil. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica* Vol.12 (1), 23-32.
- Casamayor, G. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- Cashmore, E. (2002). *Sport psychology: the key concepts*. Londres: Routledge.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, vol 17(1), 37-43.

- Cerezo, F. (2007). *Estudio de un caso de victimización escolar. Tratamiento mediante el programa CIP para la intervención psicoeducativa en bullying* (pp 341-345). En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A. Cangas y N.Yuste. *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*. Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Chittenden, G.E. (1942). An experimental study in measuring and modifying assertive behaviour in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 7, 31.
- Colegio Oficial de Psicólogos. (1998). *Perfiles profesionales del Psicólogo*. Madrid: COP-E.
- Conselleria de Educación, Cultura y Deporte (2005). *Plan de prevención de la violencia y promoción de la convivencia en los centros escolares de la comunidad valenciana*. Valencia: Conselleria de Educación, Cultura y Deporte
- Cruz, J., Boixadós, M., Torregrosa, M. y Mimbrero, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo? El papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de Psicología del Deporte*, 9-10, 111-132.
- Cruz, J., Boixadós, M., Torregrosa, M. y Valiente, L. (2001). ¿Se pierde el fairplay y la deportividad en el deporte escolar? *Apunts d'Educació Física y Esport*, 64, 6-16.
- Davis, M.H (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113-126.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, Nueva York: Plenum Press.
- Del Barrio, M.V., Moreno, C. y López, R. (2001). Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, 13, 33-50.
- Díaz Aguado, M.J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid. Centro de Investigación y documentación Educativa (CIDE).
- Díaz-Aguado, M.J. y Medrano, C. (1994). *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Mensajero.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17 (4) 549-558.
- Dodge, K.A. y Coie, J.D. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dosil, J. y Caracuel, J.C. (2003). *Psicología aplicada al deporte*. En J. Dosil (ed.): *Ciencias de la actividad física y del deporte*. Madrid: Síntesis.
- Dosil, J. Poveda, M. y Sánchez, A. (2001). *Psicología, educación física y deporte escolar*. En J. Dosil, (ed): *Psicología y deporte de iniciación*. Ourense: Gersam
- Dosil, J. (2004). *Psicología de la actividad física y del deporte*. Aravaca (Madrid): McGraw-Hill Interamericana de España.

- Eisenberg, N. (1989b). *The development of prosocial values*. En N.Eisenberg, J. Reykowski y E. Staub (Eds.): Social and moral values .Individual and societal perspectives. Hillsdale, N.J.: L.Erlbaum.
- Eisenberg, N. y Fabes, R.A. (1990). Empathy: conceptualization, measurement, and relation to prosocial behaviour. *Motivation and Emotion*, 14 (2), 131-149.
- Eisenberg, N. y Fabes, R.H (1998). *Prosocial development*. En N.Eisenberg (Ed.): Social, emotional and personality development (pp. 701-778), Vol. III. En W. Damon (Ed.): Handbook of child psychology. New York: Wiley.
- Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood adolescence*. Londres: Routledge.
- Espinosa, P., Díaz, M. y Vidal, M. (2002). Conducta antisocial y desarrollo en el menor. *Psicothema*, 14, 26-36.
- Eysenck, H.I y Eysenck, S.D. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire (Junior & adult)*. London: Hodder and Stoughton.
- Eysenck, H.J y Eysenck, S.B. (1978). Manual del cuestionario de personalidad de Eysenck: EPQ-J. Madrid:TEA.
- Etxebarria, I. (1999). *El desarrollo moral*. En Lopez, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (coord): Desarrollo afectivo y social. Madrid: Pirámide.
- Farrington, D.P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims*, 4, 79-100.
- Fernández González, G., Álvarez Pérez, L., Álvarez-García D., González-Castro, P., González Pienda, J. y Núñez, J.C. (2007). *Práctica en resolución de conflicto*. (pp 215-220). En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A. Cangas y N.Yuste. Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar. Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Pérez Fuentes, M.C., Cangas, A., Lucas, F., Miras, F., Yuste, N. y Gázquez, J.J. (2007). *La violencia escolar: repercusión y búsquedas de soluciones*. pp. 33-40. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A. Cangas y N.Yuste . Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar. Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Garaigordobil, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco-Olea.
- Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad. Descripción y evaluación de un programa de juego para cooperar y crear en grupo (8-10/11 años)*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16 (3), 429-435.
- Garaigordobil, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: correlatos socio-emocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, Vol. 13 (2), 197-215.
- Garaigordobil, M. y Fagoaga, J.M (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.

- García Baceta, F. y Juan, C. (1997). *Rechazo entre iguales en el contexto de la actividad físico deportiva*. Actas de las II Jornadas de Psicología de la Actividad Física y el Deporte de la Comunidad Valenciana. Castellón: 24-25 Octubre.
- Gimeno, F., Sáenz, A., Ariño, J.V. y Aznar, M. (2007). Deportividad y violencia en el fútbol base: un programa de evaluación y de prevención de partidos de riesgo. *Revista de Psicología del Deporte*. Vol. 16(1), 103-118.
- González Portal, M. D. (1992). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. Madrid: Morata.
- Gordillo, A. (1992). Orientaciones psicológicas en la iniciación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*. Vol. 1,. 27-36.
- Gill, D.L., Gross, J.B. Huddleston, S. (1983). Participation motivation youth sport. *International Journal of Sport Psychology*, 14, 1-14.
- Gould, D. y Petlinchhoff, L. (1988). *Participation motivation and attrition in young athletes*. En F. Smoll, R. Magill y M.Ash (eds.): *Children in sport* (3ª ed., pp. 161-178). Champaign, IL, Human Kinetics.
- Grupo Girasol (2003). Un modelo para educar en la responsabilidad y la autonomía desde el área de la educación física. *Tándem: didáctica de la educación física*, 13, 27-39.
- Gutiérrez, M., Clemente, A. (1993). Autoconcepto y conducta prosocial en la adolescencia temprana: bases para la intervención. *Revista de Psicología de la Educación*. 4 (11) 39-48.
- Harthup, W. W. y Lougee, M.D. (1975). Peers as models. *School Psychology Digest*, 4, 11-26.
- Hartup, W.W. (1974). Aggression in childhood: developmental perspectives. *American Psychologist*, 29, 336-341.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*, Nueva York: John Wiley & Sons.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through Physical Activity*. Champaign, Human Kinetics.
- Hinde, R. y Groebel, J. (1995). *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Husman, B.F. y Silva, J.M. (1984). *Aggression in sport: Definitional and theoretical considerations*. En J.M. Silva y R.S. Weinberg (eds.): *Psychological foundations of sport* (pp. 246-260), Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Informe del Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: Maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Jares, X.R. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.
- Kazdin, A. (1985). *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y adolescencia*. Barcelona.: Martinez Roca.
- Köhlberg, L (1976). *Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach*. En T. Lickona (Ed.): *Moral development and behaviour : theory, research and*

- social issues. New York: Holt, Rinehart and Winston (Ed. Cast.: Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 1, 1982,33-51.
- Loeber, R. y Stouthamer-Loeber, M. (1998). *Juvenile Aggression at Home and at School*. En D.S. Elliott, B.A. Hamburg y K.R. Williams (Eds.): *Violence in American Schools. A new perspective*. Cambridge: University Press.
- López, C. y López, J. R. (2003). Rasgos de personalidad y conducta antisocial y delictiva. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 3, 5-19.
- Ruiz, L. M., Rodríguez, P., Martinek, T., Schilling, T., Durán L.J. y Jiménez, P (2006). El proyecto esfuerzo: un modelo de responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación*, 341, 933-958.
- Márquez, S. (1995). Beneficios psicológicos de la actividad física. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48 (1), 185-206.
- Martens, R. (1989) *El entrenador*. Barcelona: Hispano Europea.
- Martens, R. (1987). *Coaches guide to sport psychology*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Martí, E. (2003). *Procesos cognitivos básicos y desarrollo intelectual entre los seis años y la adolescencia* (pp. 329-354). En Palacios, J. Marchesi y C. Coll (compiladores): *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 1: *Psicología Evolutiva* (2ª edición). Madrid: Alianza editorial.
- Martín, E., Marchesi, A., Pérez, F., Pérez, E. y Álvarez, N. (2006). *Estudio epidemiológico del bullying en la comunidad valenciana. Sindic de Greuges de la Comunitat Valenciana*. En Informe del Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: Maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid. Oficina del Defensor del Pueblo.
- Martorell, M.C., Aloy, M., Gómez, O. y Silva, F. (1995). Socialización y conducta prosocial. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1, 73-102.
- Martorell, M.C., Aloy, M., Gómez, O. y Silva, F. (1993). AC. *Escala de autoconcepto* (pp. 25-53). En F. Silva y C. Martorell (dirs.), *EPIJ: Evaluación infanto-Juvenil*. Madrid: MEPSA
- Martorell, M.C. y Silva, F. (1993). ASB. *Escala de conducta antisocial* (pp. 111-142). En F. Silva y C. Martorell (dirs.): *EPIJ. Evaluación infanto-Juvenil*. Madrid: MEPSA.
- McAuley, E., Russell, D. y Gross, J. B. (1983). Affective consequences of winning and losing: An attributional analysis. *Journal of Sport Psychology*, 5, 278-287.
- McClelland, D C. (1961). *The achievement society*. New York: Free Press.
- McCord, J. y McCord, W. (1958). The effects of parental role models on criminality. *Journal Social Issues*, 14,: 66-75.
- Mestre, M.V., Samper, P. y Frías, M.D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14 (2), 227-232.
- Miller, P., Bernzweig, J., Eisenberg, N. y Fabes, R. (1995). *El desarrollo y la socialización de la conducta prosocial* (pp 71-94). En Hinde, R. y Groebel, J. (eds.): *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid: Aprendizaje Visor.

- Mínguez, A. y Fuentes, M. (2004). *Cómo hacer una investigación social*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Moreno, M.C. (2003). Desarrollo y conducta social de los seis años a la adolescencia (pp. 405-425). En Palacios, J. Marchesi y C. Coll (compiladores): *Desarrollo psicológico y educación*. Vol 1: *Psicología Evolutiva* (2ª ed.), Alianza editorial: Madrid.
- Morinaga, T. (1992). *Psicología deportiva: Análisis psicológico del fútbol*. Perú: Aelucoop.
- Morrison, G.M. y Morrison, R.L (1994). School violence to school safety: reframing the issue for school psychologists. *School Psychology Review*, 23 (2), 236-256.
- Mynard, H. y Joseph, S. (1997). Bully/Victim problem and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years- olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (1), 51-54.
- Núñez, J.C., Álvarez-García, D., Álvarez Pérez, L., González-Castro, P., González Pienda, J.A. y Fernández González, G. (2007). *Formación en resolución de conflictos con el programa arco* (pp. 247-250). En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A. Cangas y N.Yuste .Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar. Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Omecaña, C. y Ruiz, J. (2002). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidolibro.
- Orlick, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Editorial Popular.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, R. (1996). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, R. (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: A. Machado Libros.
- Palacios, N. y De Teresa, C. (2000). *El ejercicio físico como medio de promoción de la salud*. En F. Tortosa y F. Escrivá (dirs.): *Master Psicología y Gestión familiar*. Mod.II, pp 17-36. Valencia: Universidad de Valencia.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2003). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol 1: *Psicología Evolutiva*. 2ª edición. Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. e Hidalgo, V. (2003). *Desarrollo de la personalidad desde los seis años hasta la adolescencia* (pp. 355-376). En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (compiladores): *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 1: *Psicología Evolutiva*. 2ª edición. Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J., González, M. y Padilla, M. L. (2003). *Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los seis años y la adolescencia* (pp. 283-301). En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (compiladores): *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 1: *Psicología Evolutiva*. 2ª edición. Madrid: Alianza Editorial.
- Pallarés, J. (1997). *La Psicología del deporte aplicada a la Iniciación deportiva*. Actas de las II Jornadas de Psicología de la Actividad Física y el Deporte de la Comunidad Valenciana. Castellón: 24-25 Octubre.

- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2001). *Desarrollo humano (8ª edición)*. Colombia: McGraw-Hill Interamericana.
- Patterson, G.R. (1977). *A performance theory for coercive family interaction*. En R. Cairns (Ed.): *Social interaction: Methods, analysis and illustration*. Chicago: Society for Research in Child Development Monograph.
- Pelegrín, A. y Garcés de los Fayos, E. (2006). *Actitudes agresivas y violentas en deportistas y aficionados: posibles vías de intervención*, pp. 619-634. En E. Garcés de los Fayos, A. Olmedilla y P. Jara (coord.): *Psicología y deporte*. Murcia: DM.
- Pelegrín, A y Garcés de los Fayos, E. (2007). *Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño* (pp. 253-257). En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A. Cangas y N.Yuste. *Situación actual y características de la violencia escolar*. Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Pelegrín, A. y Garcés de los Fayos, E. (2007). *Programa de prevención de la violencia escolar a través del deporte* (pp. 187- 192). En Gázquez, Pérez, Cangas y Yuste. *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*. Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Pelegrín, A. (2005). *Detección y valoración de la incidencia de las actitudes antideportivas durante la competición*. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, vol.5, núms.1 y 2, 127-136.
- Pérez, I. y Delgado, M. (2003). *Modificación de las actitudes del alumnado de secundaria hacia la práctica de actividad física orientada a la salud tras un programa de intervención*. *Revista de Psicología del Deporte*, vol.12 (2), 165-179.
- Pérez López, C. (2001). *Técnicas estadísticas con SPSS*. Madrid: Prentice Hall.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Alcan (Trad. Cast.: *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1971).
- Reboloso, E. (1987). *Intervención psicosocial en el marco escolar: logros y aspiraciones*. En S. Barriga y otros (comps.): *Intervención psicosocial*. Barcelona: Hora.
- Rosado Ortega, M (2007). *El juego cooperativo como medida preventiva de la violencia escolar* (pp. 181-185). En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A. Cangas y N.Yuste. *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*. Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Ruiz Esteban, C. (2007). *El programa CIP para la intervención psicoeducativa y el tratamiento diferenciado de bullying. La intervención con las familias de un grupo de escolares* (pp. 307-312). En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A. Cangas y N.Yuste. *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*. Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Sage, G.H. (1977). *Introduction to motor behaviour: a neuropsychological approach (2ª Ed.)* Reading, M.A: Addison-Wesley.
- Sánchez-Gombau, M.C. y Cantón, E. (2001). *La práctica de actividad físico-deportiva de riesgo como herramienta preventiva de conductas desajustadas*. *Revista de Psicología del Deporte*, Vol. 10, nº 2, 225-236.
- Sánchez Lacasa, C. y Cerezo, F. (2007). *Intervención en bullying con un grupo aula a través del programa CIP* (pp 313-316). En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A. Cangas y N.Yuste. *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*. Almería: Grupo Editorial Universitario.



- Sánchez- Queija, I., Oliva, A. y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21 (3), 259-27.
- Saracho, O. (1998). *What is stylish about play?* (pp. 240-254). En O. Saracho y B. Spodek (ed.): *Multiple perspectives on play in early childhood education*. SUNY series, early childhood education: Inquiries and insights. Albany, N.Y: Edit. University of New York.
- Serrano Pintado, I. (2003). *Agresividad Infantil*. Pirámide: Madrid.
- Smoll, F. L. y Smith, R.E. (1980). *Psychologically oriented coach training programs: Design, implementation, and assessment* En C. H. Nadeau, W. R. Halliwell, K. M. Newll y G.C. Roberts (eds.): *Psychology of motor behaviour and sport-1979*, pp. 112-129. Champaign, IL, Human Kinetics.
- Torregrosa, M. y Lee, M (2000). El estudio de los valores en Psicología del deporte. *Revista de Psicología del Deporte*. Vol. 9 (1-2), 71-83.
- Trianes, V., Muñoz, A. y Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Trianes, V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé Broker.
- Tuero, C. y Márquez, S. (2006). *Beneficios psicológicos de la actividad física* (pp. 447-461). En E. Garcés de los Fayos, A. Olmedilla y P. Jara (coord.). *Psicología y deporte*. Murcia: DM.
- Wahler, R.G. (1967). Chile-child interactions in five field setting: some experimental analices. *Journal of experimental child psychology*, 5, 278-293.
- Weinberg, R.S. y Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: from mechanics to cognition*, Chicago: Markham.
- Weiss, M. R. (1987). *Teaching sportsmanship and values* (pp.137-151). En V. Seefeldt (ed.): *Handbook for youth sports coaches*. Reston, VA: AAHPERD.
- Weiss, M.R. (1991). Psychological skill development in children and adolescents, *The sport Psychologist*, 5, 335-354.
- Weiss, M.R. y Bredemeir, B.J. (1991). *Moral development in sport* (Vol. 18, pp. 331-378) En K.B. Pandolf y J.O. Holloszy (eds.): *Exercise and sport science reviews*. New York: Mac Millian.



# ANEXOS



**ANEXO**

**“LOS JUEGOS”**



## JUEGO: LA PATATA CALIENTE (Omecaña,2002)

### Descripción del juego:

Los niños sujetan el paracaídas a la altura de la cintura. Varios participantes sostienen el paracaídas con una mano a la vez que tienen una pelota en la otra. Tras una señal, las pelotas se pasan de un niño a otro por el círculo, de mano en mano. Cuando se grita “ ¡patata caliente! “, los participantes inflan el paracaídas y los que en ese momento tengan las pelotas intercambian sus puestos por debajo.

*Variantes:* Introducir un mayor número de pelotas, con lo que incrementamos la dificultad

### Análisis de contenido:

Experimentación de habilidades motrices en situaciones colectivas de juego

Coordinación de acciones motrices dentro del grupo.

Comunicación colectiva.

Disposición favorable para colaborar con los demás en actividades lúdicas de ocio y recreo.

Cohesión grupal.

## COMBINACIONES MOTRICES CON PARACAIDAS

### Objetivo:

Valor/ Actitud a trabajar: Las peleas

Materiales: Paracaídas, pelotas ritmo





JUEGO: ¡CAMBIO! (Omecaña,2002)

Descripción del juego:

Los niños se ponen en parejas frente a frente; cada uno con una pica apoyada verticalmente en el suelo y sujeta con la mano.

Tras una señal, hay que soltar cuidadosamente la pica para no alterar su equilibrio y coger la del compañero antes de que caiga al suelo.

*Variantes:*

Cambiar la distancia entre las picas

Análisis de contenido:

Equilibrio con objetos.

Estructuración espaciotemporal: percepción de distancias y velocidades en el desplazamiento de móviles.

Colaboración con los compañeros en el juego.

Disposición para la diversión y la participación.

DESPLAZAMIENTOS

Objetivo:

Valor/ Actitud a trabajar: Animar al compañero cuando sale algo mal

Materiales: picas



JUEGO: ¡CUIDADO CON EL AGUJERO! (Omecaña,2002)

Descripción del juego:

Los niños sujetan el paracaídas a la altura de la cintura. Se colocan varias pelotas pequeñas encima del paracaídas.

Los participantes, manteniendo tenso el paracaídas, intentan que las pelotas no caigan por el agujero central. El grupo debe colaborar, con movimientos de conducción, para no quedarse sin pelotas sobre el paracaídas.

*Variantes:*

Utilizar objetos de diferente forma y tamaño, además de pelotas.

Análisis de contenido:

Coordinación visuomotriz en situaciones de juego grupal

Coordinación de acciones motrices dentro del grupo.

Establecimiento de relaciones de comunicación intragrupal.

Disposición favorable hacia la participación en actividades colectivas de ocio y recreo.

Cohesión grupal.

COMBINACIONES MOTRICES CON PARACAIDAS

Objetivo:

Valor/ Actitud a trabajar: Ganar por encima de todo

Materiales:

Paracaídas, pelotas ritmo



## JUEGO: EL MUNDO ES TUYO (Omecaña,2002)

### Descripción del juego:

Los participantes se colocan en fila; el primero es el que tiene el balón gigante (mundo)

El primer jugador pasa el balón por encima de su cabeza hasta que lo recoge el segundo; en cuanto entrega el balón, va al final de la fila. El segundo repite el proceso, del mismo modo que el resto de los participantes.

### *Variantes:*

Tumbados en fila, pasar el balón por encima del tronco y ocupar el final de la fila.

Sentados en fila, pasar el balón por encima de la cabeza y ocupar el final de la fila.

De pie en la fila, pasar el balón por debajo de las piernas y ocupar el final de la fila.

Desplazarse al final de la fila de diferentes formas.

### Análisis de contenido:

Coordinación visuomotriz: pases y recepciones

Coordinación dinámica general: desplazamientos

Experimentación en la manipulación de material no habitual.

Comunicación y colaboración con los compañeros de grupo.

Disposición favorable para la participación en un juego de grupo.

## COMBINACIONES MOTRICES

### Objetivo:

Valor/ Actitud a trabajar: Tratar a todos por igual aunque sean diferentes

Materiales: balón gigante (globo gigante)



## JUEGO: EL MANTEO DE BALONES (Omecaña,2002)

### Descripción del juego:

Los participantes, alineados alrededor del paracaídas, lo sostienen arriba, con los brazos estirados. Sobre el paracaídas se colocan pelotas de espuma.

Los niños sacuden el paracaídas arriba y debajo de forma que las pelotas reboten, pero sin que caigan ni se acerquen excesivamente al borde. Si alguna pelota cae al suelo, alguien del grupo suelta con cuidado el paracaídas para recogerla y ponerla de nuevo en juego.

*Variantes:* Incluir a una persona que, situada fuera del paracaídas, informa a sus compañeros sobre cómo moverse y recoge las pelotas que caen.

### Análisis de contenido:

Percepción espaciotemporal (apreciación de trayectorias) y adecuación consecuente del movimiento en situaciones colectivas del juego.

Coordinación de acciones motrices dentro del grupo.

Comunicación intragrupal.

Disposición favorable hacia la participación cooperativa en actividades lúdicas de ocio y recreo.

## COMBINACIONES MOTRICES CON PARACAIDAS

### Objetivo:

Valor/ Actitud a trabajar: Reirse de las gracias de un compañero que interrumpe al profesor y jugar limpio.

Materiales: Balones de espuma, paracaídas





## JUEGO: EL CHARCO (Omecaña,2002)

### Descripción del juego:

Los niños, colocados por parejas y cogidos de la mano, se sitúan en un extremo del terreno de juego.

Se disponen hojas de periódico en el suelo. Se trata de pasar por un espacio determinado pisando sólo en los papeles, pero con la particularidad de que las parejas no se pueden soltar de la mano. Todas las parejas empiezan a la vez. Si alguna pareja pisa fuera de las hojas, queda inmóvil hasta que otra pareja la ayuda intercambiándose los compañeros.

### *Variantes:*

Cruzar en grupos de tres o más niños.

Cruzar la mitad de la clase en cada sentido.

Sustituir las hojas de papel por aros.

### Análisis de contenido:

Coordinación dinámica general mediante secuencias de desplazamientos y saltos.

Experimentación de diferentes habilidades básicas.

Equilibrio dinámico

Colaboración en las acciones motrices dentro de la pareja.

Respeto por los niveles individuales de destreza.

Establecimiento de relaciones de ayuda.

## COMBINACIONES MOTRICES

### Objetivo:

Valor/ Actitud a trabajar: Discutir lo que dicen los árbitros y decir tacos o palabrotas

Materiales: Periódicos, aros



JUEGO: ¡AL VUELO! (Omecaña,2002)

Descripción del juego:

Los niños se colocan dispersos por el espacio con un implemento (botella de suavizante a la que se le ha cortado la base) y una pelota.

Tras la señal, todos los participantes lanzan su pelota al aire y seguidamente intentan atrapar alguna de las otras. El grupo consigue tantos puntos como pelotas recepcionadas.

*Variantes:*

Se van retirando las pelotas que caigan al suelo.

Lanzar con una mano y recepcionar con la otra.

Análisis de contenido:

Coordinación visuomotriz: lanzamientos y recepciones.

Percepción y estructuración espaciotemporal.

Experimentación en la manipulación de objetos no habituales.

Disposición para la diversión y la participación.

Valoración positiva del grupo a través del juego.

Cooperación dentro de una labor de equipo.

LANZAMIENTOS-RECEPCIONES

Objetivo:

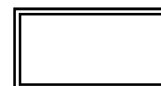
Valor/ Actitud a trabajar: Se resumen todos los valores trabajados

Materiales: botella de suavizante, pelotas de tenis



**ANEXO**  
**CUESTIONARIO P.A.S.**





CLAVE: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_ años FECHA: \_\_\_\_\_

A continuación se describen una serie de cosas que las personas podemos hacer. Redondea con un círculo la letra que indique lo que haces:

(A) Nunca	(B) A veces	(C) Muchas veces
--------------	----------------	---------------------

- 1.- Alborotar o silbar en clase..... (A) (B) (C)
- 2.- Ayudar a un compañero/a cuando tiene dificultades  
con los trabajos de clase..... (A) (B) (C)
- 3.- Salir sin permiso (de clase, de casa)..... (A) (B) (C)
- 4.- Entrar en un sitio que te han prohibido..... (A) (B) (C)
- 5.- Decir lo que pienso cuando me preguntan los profesores  
o compañeros..... (A) (B) (C)
- 6.- Ayudar a un compañero si se están metiendo con él o ella.. (A) (B) (C)
- 7.- Trabajar siguiendo las normas del profesor/a cuando  
estamos en un equipo..... (A) (B) (C)
- 8.- Ensuciar el patio, la biblioteca, etc..... (A) (B) (C)
- 9.- Decir tacos o palabrotas..... (A) (B) (C)
- 10.- Permitir que los demás hablen y participen cuando  
trabajamos en grupo ..... (A) (B) (C)
- 11.- Molestar a personas desconocidas o hacer  
gamberradas en lugares públicos..... (A) (B) (C)
- 12.- Pedir ayuda a un compañero/a cuando lo necesito..... (A) (B) (C)
- 13.- Llegar tarde a clase o a casa, sin motivo..... (A) (B) (C)
- 14.- Hacer trampas..... (A) (B) (C)
- 15.- Hablar con los compañeros/as preguntándoles por  
sus cosas..... (A) (B) (C)
- 16.- Contar a mis amigos/as las cosas que me ponen  
triste o alegre..... (A) (B) (C)

<b>(A)</b> <b>Nunca</b>	<b>(B)</b> <b>A veces</b>	<b>(C)</b> <b>Muchas veces</b>
----------------------------	------------------------------	-----------------------------------

- 17.- Tirar basura al suelo..... (A) (B) (C)
- 18.- Estar callado/a durante la explicación de mi profesor/a.. (A) (B) (C)
- 19.- Pintar o rayar las paredes, los pupitres, etc..... (A) (B) (C)
- 20.- Coger cosas que no son tuyas..... (A) (B) (C)
- 21.- Pedir permiso para hablar en clase, levantando la mano..(A) (B) (C)
- 22.- Hacer las tareas de clase en casa..... (A) (B) (C)
- 23.- Terminar los ejercicios que nos manda el profesor/a  
durante la clase..... (A) (B) (C)
- 24.- Romper o tirar al suelo cosas que son de otra persona... (A) (B) (C)
- 25.- Arrancar o pisotear flores o plantas de un jardín..... (A) (B) (C)
- 26.- Estar en silencio mientras trabajo en clase..... (A) (B) (C)
- 27.- Reconocer que me he equivocado sin enfadarme..... (A) (B) (C)
- 28.- Comer cuando está prohibido..... (A) (B) (C)
- 29.- Saludar a mis compañeros/as cuando los veo..... (A) (B) (C)
- 30.- Contestar mal a un adulto..... (A) (B) (C)
- 31.- Tirar los papeles a la papelera..... (A) (B) (C)
- 32.- No hacer lo que mandan los mayores..... (A) (B) (C)
- 33.- Insultar a un compañero/a..... (A) (B) (C)
- 34.- Dejar mis cosas cuando un compañero/a me las pide..... (A) (B) (C)
- 35.- Pelearse..... (A) (B) (C)
- 36.- Ayudar a un compañero/a cuando se ha hecho daño..... (A) (B) (C)
- 37.- Pedir perdón si he hecho daño sin querer..... (A) (B) (C)
- 38.- Rodearme de personas que arman jaleo y se meten en  
peleas..... (A) (B) (C)
- 39.- Hacerse el gracioso/a en clase, interrumpiendo..... (A) (B) (C)
- 40.- Hacer faltas en el deporte para mejorar los resultados... (A) (B) (C)
- 41.- Recoger mis cosas después de hacer el trabajo..... (A) (B) (C)
- 42.- Discutir lo que dicen los árbitros..... (A) (B) (C)
- 43.- Dejar de jugar cuando alguien se hace daño durante  
el partido ..... (A) (B) (C)



**(A)**  
**Nunca**

**(B)**  
**A veces**

**(C)**  
**Muchas veces**

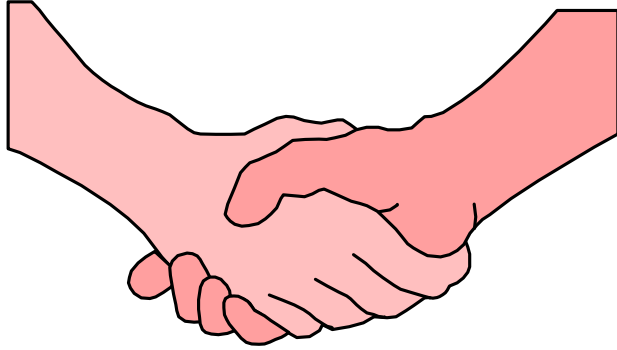
- 44.- Dejar jugar a un compañero/a que lo pide..... (A) (B) (C)
- 45.- Tratar por igual a todos/as los compañeros aunque  
sean diferentes (gitano, árabe,...)..... (A) (B) (C)
- 46.- Enfadarme y gritar para asustar al contrario cuando  
hago deporte..... (A) (B) (C)
- 47.- Ganar por encima de todo..... (A) (B) (C)
- 48.- Felicitar a un compañero/a cuando hace algo bien..... (A) (B) (C)
- 49.- Burlarme de un compañero/a metiéndome con  
su aspecto (gafas, gordura, ropa,...)..... (A) (B) (C)
- 50.- Reírme de las “gracias” y tonterías de un  
compañero que interrumpe al profesor/a..... (A) (B) (C)
- 51.- Avisar al profesor/a cuando hay una pelea..... (A) (B) (C)
- 52.- Ver la televisión o jugar con la vídeo consola  
cuando no me dejan..... (A) (B) (C)
- 53.- Cerrar los grifos después de lavarse las manos..... (A) (B) (C)
- 54.- Escuchar con atención cuando me hablan..... (A) (B) (C)
- 55.- “Chivarme” al profesor de un compañero/a..... (A) (B) (C)
- 56.- Empezar un alboroto sin que se sepa que he sido yo..... (A) (B) (C)
- 57.- Hablar con un compañero/a después de reñir para  
arreglarlo..... (A) (B) (C)
- 58.- Recoger un papel del suelo aunque no lo haya tirado..... (A) (B) (C)
- 59.- Hacer cosas arriesgadas, como saltar desde un sitio alto,  
poner la zancadilla o empujar..... (A) (B) (C)
- 60.- Ayudar a levantarse a alguien que se ha caído cerca..... (A) (B) (C)
- 61.- Poner nervioso/a a los demás poniendo los pies encima  
de la mesa, masticando chicle, sentándome mal, etc. (A) (B) (C)
- 62.- Avisar al compañero/a si veo que lo que va a hacer es  
peligroso..... (A) (B) (C)



**ANEXO**

**“EL DIARIO DE LOS NIÑOS”**





# **Cuaderno Actividades**

**C.P Virgen del Rosario**

**Nombre:**

**Grupo:**

<b>ACTIVIDAD:</b>		
LEMA:		
NOMBRE: _____	FECHA: _____	GRUPO: _____

¿QUÉ HA PASADO?	¿CÓMO HUBIERA SIDO MÁS ADECUADO ACTUAR?

¿Qué has aprendido? ¿Qué tendrías que hacer si te pasara a ti? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



# NUESTROS LEMAS...

*"Jugar es diversión, no agresión"*

*"Jugar es divertirse, no pelear ni discutir"*

*"Si queremos participar da igual ganar"*

*"Discriminación no es respeto"*

*"Hoy no me pelearé ni mañana interrumpiré"*

*"Perder en equipo es mejor que ganar solo"*

*"No pelear ni discriminar, todo el mundo puede jugar"*

*"Si ganas por encima de todo dejas al equipo solo"*





**ANEXO**

**“DIARIO DE PROFESORA”**



C.P. VIRGEN DEL ROSARIO

*Diario  
de  
actividades*

**E.FÍSICA**

PROFESORA:  
CHELO PUIG



# PROGRAMA DE ACTIVIDADES

- 😊 La patata caliente
- 😊 ¡Cambio!
- 😊 Dramatización juego ¡cambio!
- 😊 Cuidado con el agujero
- 😊 Dramatización juego Cuidado con el agujero
- 😊 El mundo es tuyo
- 😊 Manteo de balones
- 😊 Dramatización juego Manteo de balones
- 😊 El charco
- 😊 ¡Al vuelo!



**ACTIVIDAD:**

FECHA: \_\_\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_

EVALUACIÓN DEL GRUPO	1	2	3	4	5
PARTICIPACIÓN					
ACEPTACIÓN DE REGLAS					
COOPERACIÓN EN EL JUEGO					
CAPACIDAD DE ESCUCHA					
CONDUCTAS DE AYUDA					

ACTIVIDAD: GRADO DE ADECUACIÓN	1	2	3	4	5
EDAD					
ESPACIO					
CONSECUCCIÓN DE OBJETIVOS PROPUESTOS					

**OBSERVACIONES**

ASPECTOS POSITIVOS:

DIFICULTADES:

PROPUESTAS DE MEJORA:

OTROS:





**ASAMBLEA:**

FECHA: \_\_\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_

EVALUACIÓN DEL GRUPO	1	2	3	4	5
PARTICIPACIÓN					
ACEPTACIÓN DE REGLAS					

GRADO DE ADECUACIÓN	1	2	3	4	5
IDENTIFICACIÓN					
ALTERNATIVAS ADECUADAS					
CONSECUCIÓN DE OBJETIVOS					

OBSERVACIONES:



Valencia, \_\_\_\_\_

El próximo día \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, se convoca a los padres de alumnos de 6ºB para visionar el video de las sesiones del programa de educación física que se está realizando en el colegio.

Por la presente y en calidad de padre/madre o tutor del alumno/a

\_\_\_\_\_  
del C.P Virgen del Rosario, que se encuentra incluido dentro de un programa de investigación de deporte y promoción de valores prosociales, he sido informado, consiento y doy mi autorización para que las imágenes de mi hijo/a sean utilizadas para su difusión en contextos profesionales y con fines científicos y académicos.

Y para que así conste, firmo la presente autorización.

Nombre del padre/madre o tutor: \_\_\_\_\_

Firma

\_\_\_\_\_

