



Tesis Doctoral

LA EDUCACIÓN EN VALORES DESDE LOS DEPORTES DE EQUIPO

Estudio de la aplicación de un
programa sistémico en un grupo de Educación Primaria

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca

Directoras

Dra. Eva Sanz Arazuri

Dra. Ana Ponce de León Elizondo

Dra. M^a Ángeles Valdemoros San Emeterio



Universidad de La Rioja 2014



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

**LA EDUCACIÓN EN VALORES DESDE LOS
DEPORTES DE EQUIPO.
ESTUDIO DE LA APLICACIÓN DE UN
PROGRAMA SISTÉMICO EN UN GRUPO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

TESIS DOCTORAL

JESÚS VICENTE RUIZ OMEÑACA

DIRECTORAS

DRA. EVA SANZ ARAZURI

DRA. ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO

DRA. MARÍA DE LOS ÁNGELES VALDEMOROS SAN EMETERIO

**Facultad de Letras y de la Educación
Departamento de Ciencias de la Educación**

2014

AGRADECIMIENTOS

A mi juicio, nuestro transitar por la vida personal impregna nuestro propio devenir profesional. Y este hecho opera, también desde mi perspectiva, en dirección inversa, ubicando al conjunto de nuestra vida dentro de un proceso de ósmosis entre realidad personal y realidad profesional y haciendo que cada una de ellas forme parte de la otra.

Quizás por ello, mi interés por la investigación en el mundo de los valores, dentro del marco específico de la actividad deportiva, tenga que ver con mis experiencias previas como niño que soñaba con ser futbolista, con mis vivencias como adulto que se mantiene próximo al deporte como fuente de satisfacción, bienestar y relación social, con mi ejercicio como ciudadano, que me lleva a valorar críticamente el hecho deportivo, con mi tarea como padre que anhela que el deporte proporcione a su hija experiencias inequívocamente humanizadoras, y con mi labor como maestro de educación física, que me conduce, inexorablemente, a buscar senderos que permitan convertir el deporte en un hecho éticamente orientado y en un contexto enriquecedor, desde todas las esferas de su desarrollo, para cada persona con la que comparto clases y aprendizajes.

Marcado por esta impronta, no creo que sea preciso desposeer esta tesis de emoción y de identidad, para conferirle valor científico, por lo que en ella habrá un poco de cada uno de esos mundos que conviven en uno mismo, influyendo en la unidad personal. De esos mundos forman parte muchas personas que los dotan de sentido. A todas esas personas, a cada una de ellas, hoy y siempre, estoy agradecido.

Pero en ocasiones resulta difícil hallar las palabras que permitan traducir y hacer explícita la magnitud del agradecimiento que uno siente, máxime cuando estas palabras no se ven acompañadas de una mirada, un gesto o una expresión que contribuya a

complementar lo escrito. Ésta es, sin duda, una de esas ocasiones y trataré, por ello, de cumplir con este cometido, impregnado, cada palabra de las emociones que me mueven a escribirlas.

Las primeras muestras de agradecimiento van dirigidas a mis directoras de tesis. Eva Sanz, Ana Ponce de León y M^a Ángeles Valdemoros me han regalado, a lo largo del tiempo que hemos compartido, con la impronta de quienes son mucho más que profesionales excepcionales, su conocimiento, su sabiduría, su capacidad para ilusionar y su calidad humana. Ellas han creado y alimentado un espacio compartido en el que el rigor con el que han abordado su labor de dirección no ha sido un obstáculo para que la calidez y el apoyo permanente hayan estado siempre presentes. A ellas, con toda la sencillez del término, pero también con toda la profundidad de lo que éste entraña, gracias.

También he de manifestar mi agradecimiento a los profesores del Máster en Investigación en Bases Psicológicas de la Actividad Física y Deportiva de la Universidad de La Rioja, porque despertaron en mí el gusto por la investigación y compartieron con nosotros su saber desde la proximidad y la disposición para ayudarnos. Y he de hacerlo extensivo a mis compañeros de Máster Irene, Marta, Roberto, Ricardo y Luis, por construir un grupo basado en el apoyo recíproco.

Quiero mostrar, por otro lado, mi agradecimiento a cada alumno y cada alumna de sexto curso del CEIP Las Gaunas, durante el curso escolar 2012/2013, pues son ellos quienes han dado vida y han dotado de auténtico sentido al proyecto que suponía vivir los valores desde el deporte. Asimismo deseo mostrar mi agradecimiento, a sus familias, a los técnicos deportivos de EDF Logroño y Campus Promete y a mis compañeros de educación física, Raúl Moreno y Leticia Mendoza, que contribuyeron a tejer la actuación educativa implícita en el proyecto de educación en valores cuyo análisis, en

relación con su primer año de desarrollo, es el objeto de esta tesis.

Asimismo, deseo agradecer la influencia que sobre mí han ejercido los docentes vinculados a las actividades físicas cooperativas, la educación en valores y la pedagogía crítica: Mónica Álvaro, José Juan Barba, Cecilio Castro, Juan Miguel Fernández Balboa, Javier Fernández Río, Antonio Fraile, Gustavo González Calvo, Víctor López Pastor, Roberto Monjas, Irene Pellicer, Ángel Pérez Pueyo, Martín Pinos, José Manuel Rodríguez Jimeno, Fernando Vaquero, Carlos Velázquez...

También deseo hacer extensivo mi agradecimiento a los compañeros que desde los Congresos compartidos en la ENLEF de Tapachula (Chiapas, México) y en la ESEF de Ciudad de México, me han ayudado a comprender el sentido plural y el carácter universal de nuestra área.

Y mi agradecimiento ha de hacerse extensivo, con la misma sinceridad, a cada uno de los compañeros, compañeras, alumnos y alumnas con quienes he compartido, durante veinticinco años, el día a día del maravilloso mundo de la educación, porque en cada uno he encontrado algo que aprender y algo que valorar.

Deseo mostrar, también, mi agradecimiento a Javier Mendi, por ayudarme, desde su saber en relación con el tratamiento informático de imágenes, y desde su generosidad, con el diseño de la portada y a Marcos Antolín, Dánae Pérez, Elisa Pinillos y Biruk Rubio y a sus familias, por prestarse a aparecer en ella y dotarla de identidad.

El resto de los agradecimientos tienen que ver con mi familia y están impregnados de una emoción especial.

A Marisol, gracias porque es capaz de llenar de luz, sensibilidad y magia cada momento. Y gracias, también, por el esfuerzo que ha supuesto, para ella, esta tesis. Porque cuando uno decide emprender un proyecto de este tipo su pareja vive,

indefectiblemente, las consecuencias del tiempo compartido que se sacrifica. Y es un tiempo que nunca se recupera.

A Laura porque me regala, cada día, ilusiones por las que sentirme feliz y motivos para vivir la alegría, la responsabilidad y la pasión de ser su padre. A Víctor porque se hace querer y convierte en sencillez el día a día. A ambos, por regalarnos su ejemplo de convivencia y de afecto recíproco.

A Esther, Luis, David e Iván porque demuestran, con sus actos cargados de generosidad y atención, que somos parte de una misma familia.

A mis padres, Jesús y Hortensia, porque han sido siempre, para nosotros, un ejemplo de amor hacia sus hijos, esfuerzo y dedicación. Porque nos abrieron las puertas, desde su sacrificio personal, a que viviéramos las oportunidades en el estudio de las que ellos no habían gozado. Porque lo hicieron sin quejarse jamás de lo que ellos no tuvieron. Y porque, en ese camino, convirtieron en suyos nuestros anhelos, nuestras tristezas y nuestras alegrías.

Y a mis abuelos, que jamás vivieron, tampoco, la posibilidad y la libertad para optar por el estudio. A mi abuela Margarita, que aun luchando durante años con la más dura de las enfermedades, mostró afecto por sus nietos. A mi abuelo Pascual, con el que de niño compartí tardes de primavera cuidando de las ovejas y días de verano regando y cavando, y que constituyó, para mí, un constante ejemplo de trabajo, dedicación y lucha ante la adversidad. A mi abuela Pilar que supo ilusionarnos con la mágica novedad de cada jersey que confeccionaba con paciencia y amor para cada uno de sus nietos. A mi abuelo Vicente, que nos regaló su risa, sembrada de serena alegría, cada vez que se veía rodeado por sus nietos, que compartió la sabiduría surgida de la experiencia vivida y de una mente privilegiada, que convirtió en mágico cada diálogo compartido, y que

mantuvo, durante décadas, el ejemplo del compromiso con sus ideas, acompañado de la esperanza en la llegada de tiempos de libertad. A ellos a los que debo una parte importante de lo que soy; a ellos que me vinculan a mis orígenes; a ellos cuyo recuerdo impregna mi vida, gracias. Gracias de un maestro de escuela hijo y nieto de labradores que no considera más digno su trabajo que el que ellos realizaron, pero que reconoce que fue el esfuerzo de sus abuelos y sus padres el que le dio la libertad para poder optar.

RESUMEN

Toda acción pedagógica que pretenda convertir el deporte en un hecho educativo ha de estar impregnada de una orientación ética. El compromiso con esta premisa llevó a elaborar un programa de educación en valores desde los deportes de equipo para alumnos de educación primaria, contextualizado en un ambiente específico y emprendido desde una óptica sistémica, de modo que, en su seno se integraron acciones abordadas desde las clases de educación física, desde el deporte extraescolar y desde la vida familiar.

En el ámbito escolar el programa se articuló a través de varias vías: la actuación sistemática desarrollada en torno a los procesos de comunicación y a las relaciones interpersonales, la toma de decisiones sobre cuestiones metodológicas, ligadas al modelo comprensivo y al aprendizaje cooperativo, y el desarrollo de actividades específicas abordadas desde la clarificación de valores, la discusión de dilemas morales, la comprensión crítica y la autorregulación. Mientras, la actuación de los técnicos deportivos que desarrollaban su labor en el marco extraescolar giró, entre otras cuestiones, en torno a la provisión de contextos éticos, a su actuación como modelos ante los participantes, a la promoción de la deportividad y el juego limpio y a la búsqueda de un deporte no sexista. Y la relacionada con las familias se centró en su actuación como modelos ante sus hijos, su participación como espectadores, el tratamiento crítico de lo que procede del deporte espectáculo, y su intervención en pos de la deportividad y el juego limpio.

La investigación desarrollada en torno a este programa, desde la combinación entre metodología cualitativa y cuantitativa, se centró en conocer los referentes éticos de los participantes y los procesos vividos durante su participación, y en determinar los

cambios experimentados en el desarrollo del juicio moral, los sistemas de valores de referencia y la puesta en juego de comportamientos con implicaciones éticas.

Los resultados más destacados de la investigación llevaron a concluir que, en el seno de la puesta en práctica del programa, los participantes tomaron partido, desde la clarificación de valores y la comprensión crítica, por posiciones próximas al marco axiológico que servía de referencia al propio programa, experimentaron emociones positivas, vivieron un buen clima de convivencia, dieron muestras de un comportamiento asertivo, manifestaron actitudes prosociales, actuaron de un modo deportivo y abordaron los conflictos desde procesos dialógicos centrados en la negociación. Asimismo, de la investigación no se pudo concluir la existencia de cambios estadísticamente significativos en los procesos de razonamiento moral de los participantes. Tampoco se dieron cambios significativos en los sistemas de valores ni en la jerarquía a la que los sometían, si bien los que sirvieron de referencia para los participantes, desde el inicio del programa, se mantuvieron a lo largo de éste y fueron coherentes con los referentes del propio programa. Finalmente se mostraron cambios estadísticamente significativos, en la dirección promovida por el programa, en una parte importante de los comportamientos interactivos objeto de estudio. Y, con independencia de los cambios experimentados, en todos ellos se mostraron puntuaciones próximas a las máximas en los comportamientos interactivos positivos y en los relativos al cumplimiento de las reglas de juego, y cercanas a las mínimas en los comportamientos interactivos negativos.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN

1.1. De los referentes conceptuales en el ámbito axiológico a las alternativas en la educación en valores	26
1.1.1. <i>Sobre los conceptos de actitud y valor</i>	27
- <i>Concepto y características de los valores</i>	27
- <i>Concepto de actitud, características y relación con los valores ..</i>	31
1.1.2. <i>Educación en valores, educación moral y educación ética</i>	35
1.1.3. <i>Modelos de educación en valores</i>	38
- <i>La educación en valores como socialización</i>	38
- <i>La educación en valores como clarificación</i>	39
- <i>La educación en valores como formación del carácter</i>	40
- <i>La educación en valores como construcción de la personalidad moral</i>	41
1.2. La educación física como contexto específico en la educación en valores: singularidades y potencialidades	42
1.2.1. <i>Valores y educación física: la especificidad de un área</i>	42
- <i>Cuerpo y movimiento como ejes de la acción pedagógica</i>	43
- <i>Un área vinculada al espacio vivencial de los niños y adolescentes</i>	45
- <i>Convergencia de intereses con lo vivido por los alumnos fuera de la escuela</i>	46
- <i>Las conductas motrices como manifestación explícita</i>	46
- <i>Importancia de la implicación afectiva</i>	47
- <i>Un importante componente relacional</i>	48
- <i>Un espacio para la educación en el conflicto</i>	49
- <i>Un marcado carácter social</i>	50
- <i>Importancia del currículo oculto</i>	51
1.3. Los deportes de equipo: delimitación conceptual	53
1.3.1. <i>Sobre la definición de deporte</i>	53
1.3.2. <i>Los deportes de equipo: aproximación desde la praxiología motriz</i>	56
- <i>La clasificación de Parlebas</i>	57
- <i>La clasificación de Lagardera y Lavega</i>	59
- <i>La clasificación de Hernández Moreno</i>	63
- <i>La clasificación de Riera, Campos y Llinát</i>	66
1.4. Los deportes de equipo como contexto en la educación en valores	69
1.4.1. <i>El deporte como hecho social y su influencia sobre la promoción de valores</i>	69
1.4.2. <i>Tomando posiciones en torno a la educación en valores desde los deportes de equipo</i>	74
- <i>Relativismo versus universalismo</i>	75
- <i>Neutralidad versus implicación activa</i>	78
- <i>Moral de justicia y moral de atención</i>	80
- <i>Transversalidad, confluencia entre contextos y perspectiva ecológica</i>	82

1.4.3. <i>De los deportes de equipo como actividad ambivalente a su delimitación como contexto de educación en valores</i>	85
- <i>La creación de un buen clima afectivo</i>	88
- <i>La atención a la singularidad personal desde una óptica de inclusividad</i>	90
- <i>La superación de una visión sexista</i>	91
- <i>La búsqueda de caminos hacia el interculturalismo</i>	92
- <i>El tratamiento de la competitividad y de la victoria</i>	93
- <i>La promoción del juego limpio</i>	94
- <i>La prevención de las conductas violentas</i>	96
1.4.4. <i>Teorías del desarrollo moral. Potencial explicativo en el contexto de la actividad deportiva</i>	96
- <i>La visión integradora de Bandura</i>	99
<i>Perspectiva general</i>	99
<i>Análisis desde la óptica de la educación en valores a través del deporte</i>	104
- <i>Kohlberg y el estudio del juicio moral</i>	106
<i>Perspectiva general</i>	106
<i>Análisis desde la óptica de la actividad deportiva como contexto de educación en valores</i>	116
1. 5. El marco curricular como referencia de la educación en valores ...	120
1.5.1. <i>La educación en valores: evolución en educación primaria desde los referentes legales</i>	121
- <i>La educación en valores en la LOGSE</i>	122
- <i>La educación en valores en la LOCE</i>	126
- <i>La educación en valores en la LOE</i>	130
- <i>La educación en valores en la LOMCE</i>	135
1.5.2. <i>El deporte y su orientación como contexto para educar en valores en la educación primaria: evolución desde la LOGSE hasta la LOE</i>	136
- <i>Deporte y orientación ética desde la propuesta curricular derivada de la LOGSE</i>	137
- <i>Deporte y orientación ética desde el currículo vinculado a la LOCE</i>	139
- <i>Deporte y orientación ética desde el currículo ligada a la LOE...</i>	141
1.6. Los deportes de equipo y la acción didáctica. Alternativas metodológicas e implicaciones éticas	147
1.6.1. <i>La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el contexto de los deportes sociomotores y su influencia sobre el desarrollo de un deporte con orientación ética</i>	148
- <i>Los juegos modificados en la iniciación deportiva: un medio en la enseñanza para la comprensión</i>	154
- <i>Potencialidades y limitaciones del modelo de enseñanza para la comprensión</i>	158

- <i>Hacia el desarrollo de modelos integrados</i>	166
1.6.2. <i>El modelo de Educación Deportiva</i>	169
- <i>Una alternativa de enseñanza auténtica</i>	169
- <i>Potencialidades y limitaciones del modelo de educación deportiva desde la perspectiva de la educación en valores</i>	174
1.6.3. <i>El aprendizaje cooperativo en la educación deportiva</i>	178
- <i>Aprender y contribuir al aprendizaje, cooperando</i>	178
- <i>Potencialidades y limitaciones del aprendizaje cooperativo, en el marco del deporte educativo</i>	182
1.7. La metodología específica de educación en valores: posibilidades en el ámbito de los deportes de equipo	183
1.7.1. <i>Los métodos derivados de la clarificación de valores en el marco del deporte</i>	183
1.7.2. <i>La discusión de dilemas morales deportivos</i>	186
1.7.3. <i>La comprensión crítica en relación con la actividad deportiva</i>	188
1.7.4. <i>La autorregulación y el autocontrol en la práctica deportiva</i>	191
1.7.5. <i>El aprendizaje servicio en relación con la práctica deportiva</i>	195
1.8. Planteamiento del problema	198
1.8.1. <i>Antecedentes de investigación</i>	198
- <i>Programas e investigaciones en relación con el desarrollo del juicio moral</i>	201
- <i>El Programa de responsabilidad moral de Hellison y las investigaciones en torno a él</i>	203
- <i>Programas globales en relación con la educación en valores desde la educación física y el deporte e investigaciones en torno a ellos</i>	207
1.8.2. <i>Fijando una posición</i>	217
1.8.3. <i>Objetivos</i>	219
2. METODOLOGÍA	
2.1. El objeto de estudio: Programa para vivir los valores desde los deportes de equipo	225
2.1.1. <i>Programa de intervención escolar</i>	227
- <i>Procesos comunicacionales y relaciones interpersonales</i>	233
- <i>La actuación desde la metodología, la organización de clase y la evaluación</i>	236
- <i>Las actividades específicamente diseñadas para educar en valores</i> ..	238
- <i>Participantes</i>	250
2.1.2. <i>Programa de intervención en relación con las familias</i>	251

2.1.3. Programa de intervención desde los clubes deportivos	254
2.1.4. Aplicación del PVVDE	258
- Programa de intervención escolar	258
- Intervención con las familias	261
- Intervención con los clubes deportivos	264
2.2. Posicionamiento paradigmático y decisiones metodológicas	266
2.3. Cumplimiento de criterios éticos	270
2.4. Cronología del proceso de investigación	272
2.5. Fases del estudio	273
2.5.1. Estudio de los referentes éticos de los participantes y de los procesos generados por el PVVDE	273
- Categorías para el análisis cualitativo de los procesos durante el desarrollo del PVVDEP	274
- Material e instrumentos	292
- Procedimiento	293
- Criterios de rigor científico	294
- Tratamiento de los resultados	296
2.5.2. Estudio sobre la evolución en el juicio moral de los participantes en el PVVDE	297
- Categorías para el análisis cualitativo de los procesos durante el desarrollo del PVVDE	299
- Material e instrumentos	304
- Procedimiento	304
- Tratamiento de los resultados	304
2.5.3. Estudio de los sistemas de valores de los participantes, de su jerarquía y de la evolución experimentada en el PVVDE	306
- Variables	307
- Material e instrumentos	311
- Procedimiento	312
- Tratamiento de los resultados	312
2.5.4. Estudio de la autopercepción de comportamientos con implicaciones éticas y de la evolución experimentada en el PVVDE	314
- Variables	314
- Material e instrumentos	317
El cuestionario sobre comportamientos con implicaciones éticas en los deportes de equipo	317
- Procedimiento	337
- Tratamiento de los resultados	337

3. RESULTADOS

3.1. Referentes éticos de los participantes y procesos generados por el PVVDE	341
3.1.1 <i>Clarificación de valores</i>	345
- <i>Preferencias en relación con las personas con las que practicar deportes de equipo</i>	345
- <i>Aspectos estimados en los compañeros de equipo</i>	346
- <i>Aspectos valorados de forma negativa en los compañeros de equipo</i>	347
- <i>Aspectos estimados en los adversarios</i>	348
- <i>Aspectos valorados de forma negativa en los adversarios</i>	349
- <i>Apreciaciones sobre el origen del bienestar en la práctica de deportes de equipo</i>	350
- <i>Valoración sobre alternativas de atribución causal</i>	352
3.1.2 <i>Comprensión crítica</i>	354
- <i>Valoración crítica de cuestiones ligadas al deporte espectáculo</i> ..	355
- <i>Valoración crítica de situaciones reales vinculadas al espacio vivencial de los participantes</i>	361
3.1.3 <i>Expresión del mundo emocional</i>	372
- <i>Emociones y sentimientos positivos</i>	372
- <i>Emociones y sentimientos negativos</i>	375
3.1.4 <i>Convivencia en el seno del grupo</i>	377
- <i>Convivencia positiva</i>	377
- <i>Convivencia negativa</i>	379
3.1.5 <i>Asertividad</i>	379
- <i>Manifestaciones de asertividad</i>	380
- <i>Manifestaciones no asertivas en la defensa de la posición propia</i>	381
3.1.6 <i>Prosocialidad</i>	382
- <i>Prosocialidad como referencia que forma parte de la identidad personal</i>	383
- <i>Actuaciones prosociales en el contexto de la práctica</i>	384
3.1.7 <i>Exclusión, discriminación, igualdad y equidad</i>	388
- <i>Objeto de situaciones de exclusión y/o discriminación</i>	388
- <i>Sujeto de situaciones de exclusión y o discriminación</i>	390
- <i>Referencias a situaciones de exclusión y/o discriminación</i>	390
- <i>Toma de posición en defensa de la inclusión y la no discriminación</i>	390
- <i>Actuación personal ante situaciones de exclusión y/o discriminación</i>	391
- <i>Actuación personal en defensa de la igualdad y/o la equidad</i>	392
3.1.8 <i>Compromisos de carácter ético</i>	392
- <i>Compromisos éticos establecidos</i>	393
- <i>Valoración del cumplimiento de los compromisos éticos</i>	394
3.1.9 <i>Deportividad y juego limpio</i>	401
- <i>Compromisos adquiridos en relación con la deportividad y el juego limpio</i>	401
- <i>Actuación en relación con la deportividad y el juego limpio</i>	403
3.1.10 <i>Tratamiento de los conflictos</i>	406

- <i>Perspectiva ante conflictos hipotéticos</i>	406
- <i>Inexistencia de conflictos en situaciones reales</i>	410
- <i>Actuación en situaciones reales de conflicto</i>	411
3.2. Desarrollo del juicio moral	414
3.3. Sistemas de valores de los participantes, jerarquía a la que sometían a éstos y su evolución a través de la participación en el PVVDE	433
3.3.1. <i>Sistemas de valores de los participantes</i>	433
3.3.2. <i>Jerarquía de valores de los participantes</i>	438
- <i>Resultados ubicados entre los tres primeros en la escala de jerarquía de valores</i>	438
- <i>Resultados ubicados entre los tres últimos en la escala de jerarquía de valores</i>	440
3.3.3. <i>Diferencias en los sistemas de valores entre los grupos G1 y G2</i> ...	442
- <i>Diferencias en la fase de pretest</i>	442
- <i>Diferencias en la fase de postest</i>	442
- <i>Diferencias en la evolución desde la fase de pretest a la de postest</i> ...	442
3.3.4. <i>Cambios en los sistemas de valores de los participantes como consecuencia de la participación en el PVVDE</i>	443
3.3.5. <i>Cambios en la jerarquía de valores de los participantes como consecuencia de la participación en el PVVDE</i>	444
3.4. Evolución que la participación en el PVVDE propició en la autopercepción de los comportamientos con implicaciones éticas de los participantes	444
3.4.1. <i>Comportamientos con implicaciones éticas</i>	444
3.4.2. <i>Evolución en la autopercepción de comportamientos con implicaciones éticas en el grupo global</i>	448
3.4.3. <i>Evolución en la autopercepción de comportamientos con implicaciones éticas en el G1</i>	449
3.4.4. <i>Evolución en la auto-percepción de comportamientos con implicaciones éticas en el G2</i>	450
3.4.5. <i>Diferencias en las fases de pretest y postest entre los grupos G1 y G2</i>	451
- <i>Diferencias en la fase de pretest</i>	451
- <i>Diferencias en la fase de postest</i>	452
3.4.6. <i>Diferencias entre los cambios experimentados desde el pretest al postest entre los grupos G1 y G2</i>	452
4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	
4.1. Singularidades del PVVDE	455
4.2. Referentes éticos de los participantes y los procesos vividos, por ellos, durante el desarrollo de la vertiente escolar del PVVDE	461
4.2.1. <i>Clarificación de valores</i>	462

4.2.2. <i>Comprensión crítica</i>	464
4.2.3. <i>Expresión del mundo emocional</i>	467
4.2.4. <i>Convivencia en el seno del grupo</i>	468
4.2.5. <i>Asertividad</i>	469
4.2.6. <i>Prosocialidad</i>	470
4.2.7. <i>Exclusión, discriminación, igualdad y equidad</i>	471
4.2.8. <i>Cumplimiento de los compromisos de carácter ético</i>	473
4.2.9. <i>Deportividad y juego limpio</i>	474
4.2.10. <i>Tratamiento de los conflictos</i>	476
4.3. Desarrollo del juicio moral	479
4.4. Sistemas de valores de los participantes, jerarquía de valores y evolución a través de la participación en el PVVDE	482
4.5. Autopercepción de comportamientos éticos y evolución a través de la participación en el PVVDE	487
5. PROSPECTIVA	
6. REFERENCIAS	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. La educación en valores en los referentes legales: de la LOGSE a la LOMCE.....	144
Tabla 2. Valores de referencia en el Programa de Educación en Valores en los Deportes de Equipo	234
Tabla 3. Resumen de las propuestas específicas integradas en el PVVDE	247
Tabla 4. Distribución de los participantes en función de su integración en los clubes deportivos que participaron en el PVVDE	250
Tabla 5. Intervención desde las familias: claves de actuación	262
Tabla 6. Intervención desde el entrenamiento deportivo: Claves de actuación	265
Tabla 7. Cronograma del desarrollo de la investigación	275
Tabla 8. Sistema de categorías para el análisis cualitativo de los procesos vivido durante el desarrollo del PVVDE	275
Tabla 9. Sistema de categorías inicial para el análisis cualitativo de la evolución en el juicio moral	300
Tabla 10. Validación de categorías de desarrollo moral: medidas de acuerdo a través del Índice Kappa de Cohen	302
Tabla 11. Sistema de categorías final para el análisis cualitativo de la evolución en el juicio moral	303
Tabla 12. Variables axiológicas	309
Tabla 13. Valores contenidos en el CVDE.....	311
Tabla 14. Variables de comportamiento	315
Tabla 15. Cuestionario sobre comportamientos con implicaciones éticas en los deportes de equipo	318
Tabla 16. Matriz factorial rotada de la ECIEDE	331
Tabla 17. Investigación cualitativa: Resultados del proceso de categorización	342
Tabla 18. Preferencias en relación con las personas con las que practicar deportes de equipo	345
Tabla 19. Aspectos apreciados en los compañeros	347
Tabla 20. Aspectos valorados de forma negativa en los compañeros de equipo	348
Tabla 21. Aspectos que estiman en los adversarios	349
Tabla 22. Aspectos que valoran de forma negativa en los adversarios	350
Tabla 23. Apreciaciones sobre el origen del bienestar en los deportes de equipo ...	351
Tabla 24. Alternativas de atribución causal en contextos hipotéticos	353
Tabla 25. Alternativas de atribución causal en contextos reales	354
Tabla 26. Motivos por los que los participantes experimentaron emociones y sentimientos positivos en contextos reales	373

Tabla 27. Motivos por los que los participantes experimentaron emociones y sentimientos negativos en contextos hipotéticos	376
Tabla 28. Motivos en los que los participantes basaron la buena convivencia en el seno del grupo	377
Tabla 29. Referentes con los que los participantes se comprometieron en relación con la deportividad	402
Tabla 30. Desarrollo del juicio moral: Nivel de desarrollo moral correspondiente a las respuestas a los dilemas morales incluidos en el CVVD	417
Tabla 31. Desarrollo del juicio moral: frecuencia de aparición de respuestas ante los dilemas morales incluidos en el CVVD	431
Tabla 32. Frecuencia de respuestas ubicadas en cada estadio del desarrollo moral en el dilema 1	432
Tabla 33. Frecuencia de respuestas ubicadas en cada estadio del desarrollo moral en el dilema 9	432
Tabla 34. Frecuencia de respuestas ubicadas en cada estadio del desarrollo moral en el dilema 2	432
Tabla 35. Frecuencia de respuestas ubicadas en cada estadio del desarrollo moral en el dilema 10	432
Tabla 36. Resultados: media y desviación típica en cada variable obtenidas en la aplicación, en las fases de pretest y postest, del CVDE en el grupo global y en los subgrupos G1 y G2.....	434
Tabla 37. Frecuencia de aparición de cada una de las variables entre las tres primeras de la escala de jerarquía de valores del CVDE, en las fases de pretest y postest, en el grupo global y en los subgrupos G1 y G2	438
Tabla 38. Frecuencia de aparición de cada una de las variables entre las tres últimas de la escala de jerarquía de valores del CVDE, en las fases de pretest y postest, en el grupo global y en los subgrupos G1 y G2	440
Tabla 39. Media y desviación típica en cada variable obtenidas en la aplicación, en las fases de pretest y postest, del CCIEDE en el grupo global y en los subgrupos G1 y G2.....	445
Tabla 40. Variables que experimentaron cambios significativos entre las fases de pretest y postest de la aplicación del CCIEDE, dentro del grupo global	448
Tabla 41. Variables que experimentaron cambios significativos entre las fases de pretest y postest de la aplicación del CCIEDE, dentro del G1	449
Tabla 42. Variables que experimentaron cambios significativos entre las fases de pretest y postest de la aplicación del CCIEDE, dentro del G2.....	451

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Elementos específicos de la Educación Física, que influyen en la educación en valores	43
Figura 2. Elementos inherentes a la noción de deporte	55
Figura 3 . Ubicación de los deportes de equipo en los sistemas taxonómicos de la praxiología motriz: Integración de los planteamientos de Parlebas (1998) y Lagardera y Lavega (2003)	62
Figura 4. Elementos que suponen una toma de posiciones en la educación en valores desde el deporte	84
Figura 5. Aspectos que propician una orientación ética de los deportes de equipo ..	89
Figura 6. Elementos distintivos de la educación deportiva	173
Figura 7. Variables recogidas en la investigación.	227
Figura 8. Participantes distribuidos por género	250
Figura 9. Variables en el estudio sobre valores	308
Figura 10. Variables en el estudio sobre comportamientos	315
Figura 11. Procedimiento seguido en el proceso de elaboración y validación del CCIEDE	322
Figura 12. Evolución, a lo largo del PVVDE, de las emociones y sentimientos positivos según el número de unidades textuales ubicadas en el <i>Diario de clase</i> ...	375
Figura 13. Evolución, a lo largo del PVVDE, de la convivencia positiva según la información procedente el <i>Diario de clase</i>	378
Figura 14. Evolución de las conductas de ayuda según la información procedente del <i>Diario de clase</i>	385
Figura 15. Participantes objeto de exclusión/discriminación en la práctica de deportes de equipo	389
Figura 16. Valoración de los progresos en <i>Tratar de superarme a mí mismo</i> : Unidad Didáctica “Todos/as podemos disfrutar y aprender jugando al baloncesto”. ..	396
Figura 17. Valoración de los progresos en <i>Tratar de superarme a mí mismo</i> : Unidad Didáctica “¿Fútbol ahora? ¡Por fin fútbol!”	396
Figura 18. Valoración de los progresos en <i>Ayudar a que mis compañeros aprendan</i> : Unidad Didáctica “Todos/as podemos disfrutar y aprender jugando al baloncesto”	397
Figura 19. Valoración de los progresos en <i>Ayudar a que mis compañeros aprendan</i> : Unidad Didáctica “¿Fútbol ahora? ¡Por fin fútbol!”	397
Figura 20. Valoración de los progresos en <i>Aprender a ser tolerante con mis compañeros</i> : Unidad Didáctica “Todos/as podemos disfrutar y aprender jugando al baloncesto”	398
Figura 21. Valoración de los progresos en <i>Aprender a ser tolerante con mis compañeros</i> : Unidad Didáctica “¿Fútbol ahora? ¡Por fin fútbol!”	398
Figura 22. Valoración de los progresos en <i>Establecer relaciones positivas con mis compañeros</i> : Unidad Didáctica “Todos/as podemos disfrutar y aprender jugando al baloncesto”	399
Figura 23. Valoración de los progresos en <i>Establecer relaciones positivas con mis compañeros</i> : Unidad Didáctica “Todos/as podemos disfrutar y aprender jugando al baloncesto”	399

Figura 24. Valoración de los progresos en <i>Implicarme buscando el bienestar de mis compañeros</i> : Unidad Didáctica “Todos/as podemos disfrutar y aprender jugando al baloncesto”.....	400
Figura 25. Valoración de los progresos en <i>Implicarme buscando el bienestar de mis compañeros</i> : Unidad Didáctica “¿Fútbol ahora? ¡Por fin fútbol!”.....	400
Figura 26. Valoración de los progresos en la manifestación de conductas deportivas: Unidad Didáctica “Todos/as podemos disfrutar y aprender jugando al baloncesto”.....	405
Figura 27. Valoración de los progresos en la manifestación de conductas deportivas: Unidad Didáctica “¿Fútbol ahora? ¡Por fin fútbol”.....	405
Figura 28. Participante 1: evolución del pensamiento moral.....	418
Figura 29. Participante 2: evolución del pensamiento moral.....	419
Figura 30. Participante 3: evolución del pensamiento moral.....	419
Figura 31. Participante 4: evolución del pensamiento moral.....	419
Figura 32. Participante 5: evolución del pensamiento moral.....	420
Figura 33. Participante 6: evolución del pensamiento moral.....	420
Figura 34. Participante 7: evolución del pensamiento moral.....	420
Figura 35. Participante 8: evolución del pensamiento moral.....	421
Figura 36. Participante 9: evolución del pensamiento moral.....	421
Figura 37. Participante 10: evolución del pensamiento moral.....	421
Figura 38. Participante 11: evolución del pensamiento moral.....	422
Figura 39. Participante 12: evolución del pensamiento moral.....	422
Figura 40. Participante 13: evolución del pensamiento moral.....	422
Figura 41. Participante 14: evolución del pensamiento moral.....	423
Figura 42. Participante 15: evolución del pensamiento moral.....	423
Figura 43. Participante 16: evolución del pensamiento moral.....	423
Figura 44. Participante 17: evolución del pensamiento moral.....	424
Figura 45. Participante 18: evolución del pensamiento moral.....	424
Figura 46. Participante 19: evolución del pensamiento moral.....	424
Figura 47. Participante 20: evolución del pensamiento moral.....	425
Figura 48. Participante 21: evolución del pensamiento moral.....	425
Figura 49. Participante 22: evolución del pensamiento moral.....	425
Figura 50. Participante 23: evolución del pensamiento moral.....	426
Figura 51. Participante 24: evolución del pensamiento moral.....	426
Figura 52. Participante 25: evolución del pensamiento moral.....	426
Figura 53. Cambios en la puntuación promedio: evolución de la primera a la última semana de discusión de dilemas morales.....	427
Figura 54. Evolución el pensamiento moral de los participantes: comparación entre los resultados del dilema 1 y el dilema 9.....	428
Figura 55. Evolución el pensamiento moral de los participantes: comparación entre los resultados del dilema 2 y el dilema 10.....	430
Figura 56. Comparación entre las frecuencias de aparición del pensamiento moral correspondiente a los diferentes estadios, entre los dilemas 1 y 9.....	430
Figura 57. Comparación entre las frecuencias de aparición del pensamiento moral propio de los diferentes estadios, entre los dilemas 2 y 10.....	431
Figura 58. Media obtenida en cada variable durante la aplicación, en fase de pretest, del CVDE en el grupo global y en los subgrupos G1 y G2.....	436
Figura 59. Media obtenida en cada variable durante la aplicación, en fase de postest, del CVDE en el grupo global y en los subgrupos G1 y G2.....	437
Figura 60. Frecuencia de aparición de cada una de las variables entre las tres	

primeras en la escala de jerarquía de valores, en pretest y postest, dentro del grupo global y en los subgrupos G1 y G2.....	439
Figura 61. Frecuencia de aparición de cada una de las variables entre las tres últimas en la escala de jerarquía de valores, en pretest y postest, dentro del grupo global y en los subgrupos G1 y G2.....	441

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos lustros, una de las cuestiones que más debate han suscitado, en torno a la educación, ha estado vinculada, en ocasiones de forma explícita y en otras de modo tácito, al ámbito axiológico (Andreu, 2006; Berríos, 2007; Gervilla, 1997; Gutiérrez Sanmartín y Vivó, 2005; Hernández Álvarez, Ling y Stephenson, 2001; Martínez Martín y Hoyos, 2006; Martínez Martín, Esteban y Buxarráis, 2011; Parra, 2003; Ruiz Llamas y Cabrera, 2004; Ruiz Omeñaca, 2012; Velázquez Buendía y López Creso 2002). La recurrente conexión con los valores personales y sociales en boga en la sociedad actual, de aspectos tan diversos como el desarrollo de un capitalismo despersonalizado, la traslación de la soberanía al poder económico-financiero, la prevalencia de una sociedad de consumo en la que el tener se ha convertido en argumento substitutivo del ser, la actuación individual y colectiva, ante la situación de crisis económica, que está acabando por multiplicar los rostros de la pobreza, la deificación del presente, de lo momentáneo, de lo efímero, la exaltación de un hedonismo individualista cargado de narcisismo, la violencia de género, las actitudes racistas o xenóforas, el amparo de grupos violentos en el contexto de la vida social y de los eventos deportivos de masas o la existencia de acoso en las aulas, son algunos ejemplos de hechos diversos que han propiciado la focalización de la atención sobre cuestiones de naturaleza ética, desde la vertiente de un aparente y continuo estado de crisis que, en cualquier caso, parece hacer explícito que sobre los valores sólo hay que volver la mirada ante episodios de naturaleza negativa. Estas circunstancias han colocado un velo sobre la posibilidad de acercarse al ámbito de los valores, teniendo en cuenta que, aun sin problemas sociales explícitos o enmascarados, un conjunto coherente de valores puede hacer que las personas alcancen cotas más elevadas de felicidad y las sociedades crezcan desde parámetros de equidad, justicia, solidaridad y paz.

En cualquier caso, este cúmulo de circunstancias ha propiciado que los valores, o más bien la educación en valores, se haya erigido en un núcleo de análisis y discusión desde un universo heterogéneo de planteamientos que han convertido este terreno, en un calidoscopio a través del cual pueden hacerse perceptibles imágenes, perspectivas y visiones variadas.

Este hecho se hace especialmente explícito en el ámbito de la actividad deportiva, en general, y, de modo particular, en relación de los deportes de equipo, que han adquirido una amplia repercusión social en las últimas décadas.

Resulta necesario, en consecuencia, fijar los referentes que sirvan de base para propiciar el desarrollo de una educación deportiva con un inequívoco sentido ético.

Dentro de este contexto, la investigación relacionada con los programas de educación en valores desde el deporte puede arrojar luz sobre los caminos que permiten convertir la actividad deportiva en un contexto propicio para el desarrollo de personas y sociedades comprometidas desde una perspectiva moral.

Es éste el referente que se mantiene como telón de fondo a la investigación recogida en esta tesis doctoral.

1.1. De los referentes conceptuales en el ámbito axiológico a las alternativas en la educación en valores

Conceptos como “actitud”, “valor”, “educación moral” o “educación en valores” conviven, con frecuencia, como términos recurrentemente presentes en la actividad pedagógica. Pero, con la misma impostada frecuencia, a estos términos se les atribuyen significados y orientaciones diversas. Es preciso, por lo tanto, fijar un marco conceptual que permita determinar con claridad sobre qué terreno nos movemos. En él se va a

profundizar, para, con posterioridad, llevar a cabo una aproximación a las diferentes tendencias existentes en la educación en valores y a las disyuntivas que se presentan en este terreno, tomando posición en relación con ellas.

1.1.1. Sobre los conceptos de valor y actitud.

- *Concepto y características de los valores.* El carácter polisémico del término “valor” (del latín *valor, valōris*) se hace explícito en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE, 1992). En él se recogen trece acepciones diferentes. Entre ellas, se hallan algunas que acercan, al menos parcialmente, a su concepción desde la perspectiva de nuestro ámbito de estudio. Así, se entiende por “valor” la “cualidad que poseen algunas realidades, llamadas bienes, por lo cual son estimables. Los valores tienen polaridad en cuanto son positivos o negativos, y jerarquía en cuanto son superiores o inferiores” (p. 2058). Y por “valor cívico” entiende la “entereza de ánimo para cumplir los deberes de la ciudadanía” (p. 2059).

En cualquier caso, estas definiciones, recogiendo elementos importantes, no aportan todas las claves implícitas en este término cuando se alude a él como referente en contextos educativos.

Las distintas nociones de “valor” halladas en la bibliografía especializada, gravitan en torno a aspectos diferentes que permiten ir configurando una visión de síntesis.

Así, Rokeach (1973), uno de los principales referentes en el ámbito del estudio de los valores, concedió especial relevancia a la convergencia entre lo individual y lo social, y a la perspectiva de estabilidad implícita en las decisiones, al aludir a los valores como “creencias duraderas donde un modo de conducta o un estado último de existencia

es personal y socialmente preferible a un opuesto modo de conducta o estado de existencia” (p. 5).

De su definición deriva la existencia de dos tipos de valores: unos, los valores instrumentales, que se refieren a formas de actuación, a manifestaciones conductuales; otros, los valores terminales, que se centran en estilos de vida, en estados finales de existencia.

En el punto de intersección entre las creencias y los componentes emocionales, ubicó su definición Hill (1991, citado por Ling y Stephenson, 2001) al señalar que los valores son: “aquellas creencias a las que los individuos conceden especial prioridad o valor y por los cuales tienden a ordenar sus vidas. Por lo tanto un valor es más que una creencia pero también más que un sentimiento” (p. 4).

Su relevancia como filtro a través del cual se dota de sentido a la realidad fue resaltada por Ortega y Mínguez (2001), al definirlos como “creencias básicas a través de las cuales interpretamos el mundo, damos significado a los acontecimientos y a nuestra existencia” (p. 21).

En una línea muy próxima, Arufe (2009) aludió a los valores como “creencias más o menos duraderas a través de las cuales las personas acogemos determinado tipo de conductas preferibles, no sólo a nivel personal sino también social, rechazando otras conductas opuestas” (p. 35).

También es convergente con las anteriores, la definición planteada por Paredes y Ribera (2006), quienes consideraron que “los valores son un marco de referencia personal que orienta a las personas en sus acciones, opciones y decisiones” (p. 9).

Y en una dirección diferente, orientándolos como propósitos, en lugar de como concepciones ideales, Schwartz (1996), se refirió a ellos como “objetivos

transituacionales deseables, que varían en importancia y que sirven como principios de guía en las vidas de las personas” (p. 2).

Tras una revisión bibliográfica, en un trabajo anterior Ruiz Omeñaca (2004a) define los valores como “concepciones, creencias y principios referidos a formas de conducta y modos de vida deseables, con los que la persona mantiene un intenso vínculo emocional y desde los que guía su pensamiento y orienta su acción” (p. 13).

Esta definición del término “valor” resalta su influencia cognitiva, emocional, volitiva y de acción y busca la inclusividad en relación con los diferentes tipos de valores.

Finalmente, Escámez, García López, Pérez Pérez y Llopis (2007) se refirieron a ellos como “cualidades que los humanos hemos descubierto o trabajosamente construido en las personas, acontecimientos, situaciones, instituciones o cosas y que merecen ser estimadas” (p. 16).

Entre sus características resaltaron que (Escámez et al., 2007):

- Son cualidades que permiten hacer el mundo más habitable.
- Tienen un carácter real.
- Se muestran de modo bipolar.
- Dinamizan la vida de las comunidades.
- Son propios de cada cultura pero algunos tienen pretensión universal.

En cualquier caso, no se trata de un término exento de ambigüedad. Así lo resaltó Sánchez Torrado (1998) al señalar que “los valores presentan una realidad a la vez objetiva y subjetiva, creciente y menguante, fluida. Su carácter inevitable, su cotidianeidad, su naturaleza experiencial y contradictoria y su exigencia de

desmitificación son probablemente las notas características que presentan los valores” (p. 37).

Una cuestión que adquiere especial protagonismo al acercarse a los valores desde una óptica educativa, es la referida a su consideración como modelos ideales de actuar o de existir. Por su condición de ideales, los valores no reproducen, de facto, una realidad física; están dotados de una naturaleza abstracta que sólo encuentra su sentido cuando se hacen explícitos, cuando se depositan en alguien o en algo (Puig, 1993).

De modo consecuente, lo que se observa en las personas no son los valores en sí mismos, sino su manifestación ante contextos y situaciones concretas.

Y, dentro de este marco, los valores están presentes en todas las dimensiones del propio transitar de cada persona: pertenecen al ámbito del conocimiento; implican al mundo afectivo e impregnan la acción.

Por otra parte, los valores no se mantienen independientes entre sí, sino que forman parte de un sistema coherente y estructurado. No cabe, en consecuencia, interpretar los pensamientos, los sentimientos o las acciones personales desde valores concretos, sino desde un marco axiológico estructurado que dota de sentido y consistencia al propio modo de vivir. En este marco, adquieren especial relevancia las relaciones de orden jerárquico e interdependencia (Pérez Brunicardi, 2004; Posadas, 2009).

En otro orden de cosas, los valores se aprenden y por lo tanto son educables. No cabría, de otro modo, hablar de educación en valores. El desarrollo moral de cada persona se produce desde la convergencia entre factores personales y situacionales y, en este devenir, adquiere una especial relevancia el contexto humano en el que se desenvuelve: la familia, el grupo de iguales, la escuela y los medios de comunicación

social. Pero, dado que los valores representan una opción entre varias posibles, se caracterizan también por ser el resultado de una elección. La confluencia entre ambos elementos, ubica a los valores en la constante dialéctica entre la libertad y el determinismo, entre la seguridad y el riesgo, entre el asentamiento sobre terrenos ya transitados y la exploración de nuevos horizontes. Este hecho no es óbice para que los valores estén dotados de un alto grado de estabilidad. Aunque lejos de ser inmutables, constituyen una realidad dinámica. En última instancia y a través de la relación con el entorno, las personas van conformando un sistema de valores lo suficientemente estable como para dar continuidad a sus acciones y con la flexibilidad necesaria para reorganizar dicho sistema a la luz de procesos de madurez personal, de las experiencias individuales y de los cambios culturales y sociales (Ruiz Omeñaca 2004a).

- ***Concepto de actitud, características y relación con los valores.*** Por su parte, la realidad que representan las *actitudes* mantiene importantes conexiones con la que constituyen los valores.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 1992) las actitudes, en una de sus acepciones, son “disposiciones de ánimo, de algún modo manifestadas”.

De forma complementaria, en el terreno que nos ocupa, son varias las definiciones que pueden aportar importantes referentes.

Así, González Lucini (1990) puso su acento en su carácter subsidiario en relación con los valores y en su vinculación con las situaciones vividas, y aludió a ellas como “predisposiciones estables de la interioridad que el ser humano adquiere, a partir de los valores en los que cree, y que lo hacen reaccionar o comportarse, favorable o desfavorablemente, ante las realidades vividas: ideas, situaciones, personas o

acontecimientos” (p. 38).

Ortega, Mínguez y Gil (1996) avanzaron en la misma dirección definiendo las actitudes como “disposiciones, relativamente estables, a comportarse de una determinada manera y en determinadas situaciones referentes a personas, objetos o acontecimientos” (p. 13).

Escámez et al. (2007) sumaron nuevos componentes al considerar que:

Las actitudes son evaluaciones afectivas, pertenecientes primordialmente al ámbito de los sentimientos, valoraciones de las realidades como beneficiosas o perjudiciales para la vida de los sujetos; a través de las actitudes cada sujeto manifiesta un modo de comprender y definir su posición frente a las personas, las instituciones, las situaciones y las cosas con las que se relacionan (p. 42).

Y Monmollín (1991) destacó la consideración de las actitudes como substrato explicativo de la conducta:

Por ser un constructo operativo que sirve para explicar que la conducta del individuo no está regulada directamente desde el exterior por el medio físico y social con el cual el hombre interactúa, sino que los efectos del mundo exterior están mediatizados por el modo con que el individuo interpreta, cognitiva y afectivamente, organiza y codifica los elementos del mundo exterior (p. 71).

En la perspectiva habitualmente compartida, las actitudes hacen, en consecuencia, referencia a disposiciones estables que se ponen en juego al evaluar pensamientos, sentimientos o acciones y que orientan, de forma coherente, la actuación ante personas, objetos o situaciones (Ruiz Omeñaca, 2004a).

Los componentes comunes que se hacen explícitos en las diversas definiciones

que se han elaborado sobre las actitudes remiten a considerar, según señalaron autores como Llopis y Ballester (2001) y Prat y Soler (2003), que:

- Son disposiciones internas de la persona a actuar en relación con objetos, personas o situaciones.
- Se mantienen relativamente estables en el tiempo y en la diversidad de situaciones a las que se enfrenta la persona.
- Mantienen una orientación dinámica, ya que pueden variar su intensidad de manifestación y desaparecer.
- Se adquieren de modos diversos.
- Son fruto de lo que evoca la realidad en la persona al comprender y sentir dicha realidad.

Al igual que ocurre con los valores, en las actitudes hay una implicación directa de componentes cognitivos, afectivos y conductuales, al erigirse en precursoras del comportamiento, conllevar procesos afectivos y convertirse en producto de procesos cognitivos (Berengüí y Garcés de los Fayos, 2007). De forma análoga a los valores, las actitudes son susceptibles de adquirirse o modificarse a través de procesos educativos. Y, del mismo modo que sucede con los valores, están dotadas de un alto grado de estabilidad. Sin embargo, están más sujetas a la acción e influyen de forma más explícita en el comportamiento, que los valores.

Y, por otro lado, mientras los valores son siempre positivos desde la óptica de la persona que los sustenta -lo que pone en duda la pertinencia de lo que se ha dado en llamar contravalores (Torregrosa y Lee, 2000)-, las actitudes, sin embargo, pueden ser tanto positivas como negativas.

En relación con su vinculación a formas concretas de proceder, lo que hay de predecible en las actitudes permite hallar un alto grado de consistencia en el modo de

hacer de las personas.

Existe una relación de dependencia de las actitudes con respecto a los valores. Éstos se erigen como el núcleo esencial del devenir humano, en cuanto a que corresponden a un ser moral. Aquellas, están más ligadas al ámbito de lo concreto. Los valores son más estables y centrales; las actitudes son más dinámicas, más funcionales y operativas. Los valores representan, en suma, un núcleo medular, las actitudes gravitan en torno a él (Ruiz Omeñaca, 2004a).

Desde una mirada de conjunto, ha de tenerse en cuenta que los valores, al remitir a ideales abstractos, no son directamente observables ni evaluables (Prat 2001) y han de traducirse, para adquirir conexión con la realidad, en actitudes y en acciones coherentes en su cumplimiento (Bolívar, 1995). El concepto de actitud es más simple y cercano a la acción que el de valor y resulta más operativo y con mayores posibilidades para explicar la relativa permanencia de la condición humana (Llopis y Ballester, 2001).

De forma consistente con este hecho, y en relación con el motivo central de nuestro estudio, en el marco de la actividad deportiva, lo que se observa son actitudes dotadas de un cierto grado de estabilidad que conforman, en conexión la realidad, la expresión de un conjunto estructurado y organizado de valores. Las preferencias en cuanto a valores susceptibles de aparecer en el seno de los deportes pueden ser objeto de revisión, a partir de la elección de los participantes. Pero son las actitudes y las conductas derivadas, los elementos tangibles que ofrecen luz en relación con la educación en un marco axiológico y que permiten articular el proceso de evaluación en torno a su desarrollo. Y es preciso, en consecuencia, vertebrar cualquier actuación pedagógica que pretenda tejerse en este campo, desde una visión de conjunto que gire en torno a los valores como substrato y núcleo central del comportamiento moral y a las actitudes y a su manifestación conductual a través de acciones explícitas.

1.1.2. Educación en valores, educación moral y educación ética. Como punto de partida, es preciso resaltar que, toda educación es, de un modo inmutable, educación en valores (Camps, 1990; Soriano, 2007), en la medida en que el hecho educativo, desde lo implícito y desde lo explícito de su manifestación, se mantiene vinculado a un marco axiológico concreto que le pone en relación con un modo de entender las personas, con una concepción de lo humano. En última instancia, no es posible separar la teleología educativa de la moral. En este contexto hay quienes afirman que el término “educación en valores” resulta tautológico (Prat, 2001).

Y dado que la educación puede tomar caminos diversos, resulta complejo establecer una definición de educación en valores que sintetice los diferentes enfoques existentes sin entrar en conflicto con ninguno de ellos. En cualquier caso, de forma general, la noción de educación en valores resume, básicamente, la tarea intencional y sistemática encaminada a propiciar que las personas descubran, interioricen y realicen un conjunto de valores de forma que éstos les impliquen cognitiva, afectiva, volitiva y conductualmente (Ruiz Omeñaca, 2004a).

Con este referente común, que puede albergar a las diferentes orientaciones, cabe conceder una mayor prevalencia a aspectos como la autonomía del alumno, la reflexión crítica, la libre elección, la aceptación heterónoma, la implicación social o el sentido del compromiso con la acción, lo que está en la base de las diferentes perspectivas que adopta la educación en valores.

Pero en educación es preciso posicionarse. Y en este sentido, desde esta tesis se asume la visión aportada por Martínez Martín (2011) cuando alude a la educación en valores como:

Aquella educación que permite aprender, construir y estimar valores que hacen

que seamos más libres e iguales entre nosotros, practiquemos estilos de vida basados en el respeto y la responsabilidad y contribuyamos a hacer más digna la vida de todos” (p. 15).

Y para profundizar en esta dirección es preciso avanzar hacia un modelo educativo que permita a los alumnos comprender críticamente el mundo, interesarse por cuestiones de naturaleza social y ética que estén impregnadas de una cierta controversia, reconocer la diversidad y afrontarla desde la tolerancia y la equidad, realizar una defensa asertiva de los derechos de los que cada persona es sujeto, aceptar las limitaciones implícitas en la vida personal y comunitaria, valorar lo compartido, lo que resulta común y participar de forma colaborativa en la construcción de una ciudadanía activa y democrática (Martínez Martín, 2011). Es necesario, en este camino, avanzar hacia la comprensión del mundo desde la participación cooperativa en la sociedad, como base del reconocimiento del otro y de la convivencia desde la aceptación de las diferencias y la búsqueda de un espacio común, partiendo de la comprensión de la pluralidad de la realidad y de la tolerancia, que, en última instancia, resalta el pluralismo como principio ontológico de la experiencia (Habermas, 2010).

Resulta singularmente relevante -máxime en el ámbito de la actividad deportiva que es el motivo central de esta investigación- que la acción didáctica no se reduzca al conocimiento de los valores. La aspiración del educador ha de estar centrada en que los alumnos actúen en el ámbito escolar, y fuera de él, en coherencia con el sistema de valores que libre y dialógicamente va construyendo (González García y Díez González, 1997), para lo que es preciso que los referentes éticos trasciendan más allá del ámbito cognitivo, para impregnar las propias emociones y sentimientos y las acciones.

Siguiendo con el recorrido, en el intento de arrojar luz sobre los referentes conceptuales, es especialmente relevante detenerse ahora en la educación moral.

Supone, ésta, realizar acciones tendentes a capacitar a los alumnos para orientarse con autonomía y racionalidad en la resolución de situaciones vivenciales que conllevan un conflicto de valores. Desde esta concepción, la educación moral implica transitar por un terreno de reflexión individual y colectiva, que permita construir de forma racional, autónoma y dialógica, principios de valor que posibiliten afrontar críticamente la realidad. En este sentido apunta el planteamiento de Buxarrais, (1991) y de Tey y Martínez Martín (2003). En la misma dirección señaló Sánchez Torrado (1998) que “la educación moral se ocupará de discernir y clarificar los valores, así como de orientar hacia la rectitud o coherencia en la aplicación de los mismos” (p. 37).

En principio no todos los valores tienen una naturaleza moral. Puede, también, hablarse de valores estéticos, científicos, profesionales, religiosos... Sin embargo, la orientación más extendida de la educación en valores remite al ámbito de los valores propiamente morales (Payá, 1997). Las propuestas de educación moral están influidas, de forma intensa, por el sistema de valores que posee prevalencia en el contexto social en el que dicha propuesta se desarrolla (Martínez Martín, Puig y Trilla, 2003). Se trata, en consecuencia, de la misma realidad, abordada desde concepciones similares y con procedimientos compartidos. Por ello, se puede encontrar un amplio grado de aproximación entre las nociones de educación en valores y de educación moral (Ruiz Omeñaca, 2004a).

Por otro lado, la ética mantiene una estrecha relación con la moral, sirviéndole de andamiaje conceptual. Mientras la moral es más operativa y está más próxima al devenir cotidiano, la ética transita por el terreno del conocimiento y del discurso filosófico. En consecuencia, la educación ética se centra más en la esfera de la reflexión y la comprensión teórica que la educación moral y que la educación en valores, remitiendo, en última instancia, a los procesos que experimentan las personas para apropiarse, a lo

largo de la vida, de su naturaleza humana (Soriano, 2007). Pero guarda conexión, de forma continua, con los valores y los principios morales, de tal forma que la educación en valores, la educación moral y la educación ética poseen más señas de identidad compartidas que referentes privativos de cada una de ellas.

1.1.3. Modelos de educación en valores. Toda educación transmite valores (Durán, 2006). Pero no en la misma dirección ni del mismo modo.

Bajo el paraguas común de la idea inherente a la educación en valores, conviven concepciones diferentes. La literatura existente sobre este tema proporciona un espectro de planteamientos en relación con la pedagogía de los valores, que tienen sus señas de identidad y su sustento teórico. Estos planteamientos se han presentado, con frecuencia, como antagonistas y excluyentes, pero pueden resultar complementarios en aras de reparar en la complejidad del fenómeno moral y de dar respuesta consecuente a la necesidad de establecer nexos entre los diferentes componentes de la realidad personal y social, para propiciar una educación moral que involucre al ser humano desde una óptica integral (Soriano, 2007). Todos ellos son susceptibles de encontrar acomodo en el seno de la práctica deportiva ofreciendo explicaciones y abriendo veredas dotadas de esta misma complementariedad. Entre estas opciones son varias las que se pueden destacar.

- *La educación en valores como socialización.* El núcleo central de los planteamientos socializadores, en relación con la educación en valores, trata de responder a la necesidad de ubicar a la persona en el seno del contexto social en el que se desenvuelve. Es la sociedad la que promueve un sistema articulado y coherente de

valores. Y la actividad pedagógica contribuye a la recepción y aceptación heterónoma, por parte de las personas, del sistema de normas y valores imperante en el contexto social.

Emile Durkheim (1996), principal representante de esta alternativa, atribuyó un papel singularmente relevante dentro de este proceso, a la actividad educativa desarrollada en contextos formales. La moral, asentada sobre la razón humana, se promueve en contextos educativos desde el diálogo educador-educando, desde la participación del docente como modelo portador de actuaciones coherentes con el marco axiológico imperante y desde el ejercicio de una disciplina que, en cualquier caso, no actúa con una orientación coactiva; una disciplina, en suma, que respete la libertad como valor capital del individuo, pero que trata de avivar, en las personas, el interés por participar en un marco normativo que se erija como referente de acción y que permita progresar hacia la integración social. Se trata, por lo tanto, de una moral de deber, en la medida en que está conectada con las reglas y con la disciplina, pero, simultáneamente, es una moral de bien, dado que orienta la actividad humana hacia un fin que es bueno y que está dotado de lo necesario para atraer la voluntad (Durkheim, 1996).

- *La educación en valores como clarificación.* El planteamiento pedagógico implícito en la concepción de la educación en valores como clarificación, tiene su origen en la obra de Raths, Harmin y Simon (1967). Ante la diversidad de escalas de valores que sirven de referencia en la sociedad, lo que nos ubica ante un mar proceloso, la función de la escuela no ha de ser la de transmitir de forma acrítica un conjunto de valores, ni la de perpetuar, por inacción, los valores ya existentes, sino la de orientar la educación en el ámbito moral a través de un proceso de reflexión y libre elección.

Este proceso se concreta en procedimientos de abstracción e introspección, con el fin de que las personas realicen una revisión crítica de sus metas, sentimientos, preferencias, intereses y experiencias, tomen conciencia de aquello que aprecian, valoran y quieren, y actúen de forma coherente. Sólo desde ahí se podrá contribuir al desarrollo de la propia identidad moral configurada en torno a la autonomía personal, la construcción y reconstrucción de un sistema de valores y la actuación coherente con dicho sistema, desde un ejercicio de libertad.

- *La educación en valores como formación del carácter.* El enfoque de formación del carácter tomó forma a través de las obras de Lickona (1983; 1992) y Peters (1984). Desde esta concepción se considera que la personalidad moral no se construye únicamente a partir del conocimiento de lo que está bien, de lo que es correcto o de lo que resulta justo. Es necesario, también, conformar el carácter moral. Y este hecho lleva implícita, de forma indefectible, la adquisición de hábitos virtuosos y su práctica habitual. Lo virtuoso es entendido como orientado hacia el bien y la felicidad.

En este contexto, los valores son el resultado de una tradición que refleja el paso de la civilización. Y el proceso educativo se orienta hacia la formación de hábitos y modos de actuación vinculados con esos valores, como reflejo de la puesta en juego de una recta personalidad moral. La educación en valores se entiende, dentro de este marco, como integración, en el propio devenir personal, de hábitos que se instalan como prácticas usuales, relacionadas con acciones consideradas como virtuosas, que impregnan la vida personal, configurando un modo de hacer, un estilo propio en los diferentes espacios vivenciales (Puig, 2003). Adquieren, así, las virtudes, valor como cualidades admirables, como hábitos de conducta deseados. Y se relacionan con la búsqueda de la excelencia en la realización de aquello que nos humaniza, dentro de un

contexto en el que cobra notoriedad la voluntad, el esfuerzo intencionado y sistemático por mantener un hábito dotándolo de estabilidad y constancia en el tiempo.

La actuación del educador se dirige hacia la creación de un entorno de confianza, respeto y libertad, la explicación de lo virtuoso, la persuasión y la exhortación, la actuación coherente desde una perspectiva ética, la presentación de modelos adecuados y la creación de situaciones en las que el alumno pone en juego de forma repetida actos que le permitan formar su carácter y alcanzar la virtud (Ruiz Omeñaca, 2004a).

- *La educación en valores como construcción de la personalidad moral.* Esta corriente de pensamiento trató de cubrir las carencias que poseen otros modelos de educación en valores (Buxarrais, 1991; Puig, 1996).

Sus acciones se centran en contribuir al desarrollo, por parte de las personas, de una personalidad moral autónoma y en generar un espacio de consenso y obligación asumida sin presión externa, a partir del diálogo intersubjetivo y de la puesta en juego de criterios de racionalidad, en torno a los valores - reconocidos como universales- sobre los que se asienta la vida en democracia y el respeto a los derechos humanos.

Los pilares sobre los que se sustenta el proceso de aproximación, comprensión crítica y compromiso, en relación con cuestiones controvertidas desde una óptica moral, están integrados por la autonomía, la racionalidad, el diálogo y el sentido crítico.

Retomando, en cualquier caso, el referente al que se aludía unas líneas más arriba, estos planteamientos tradicionalmente presentados como antagonistas, se revelan, con frecuencia, como complementarios, enriqueciendo, así, una educación moral con un sentido más integral (Soriano, 2007). Esta perspectiva puede nutrir, de un modo singularmente valioso la tarea que supone educar en valores desde la actividad deportiva.

1.2. La educación física como contexto específico en la educación en valores: singularidades y potencialidades

El acercamiento a la vertiente moral de los alumnos y su ulterior desarrollo compete, de forma coordinada, a la totalidad de las actividades escolares (Ruiz Omeñaca, 2004a).

Fiel a este planteamiento, la educación física ha vivido un giro en las últimas décadas, tendente a propiciar el desarrollo integral de los alumnos, ligada a la educación en valores y alejada de una óptica mecanicista y de rendimiento deportivo (Arufe, 2009).

Desde esta perspectiva, es preciso reparar en que esta área del currículo posee una sustantividad propia, que se hace singularmente explícita, cuando, desde ella, se trata de educar en valores. Sensibles a esta óptica, es preciso tener en cuenta que la educación física tiene potencialidades contradictorias (Ruiz Omeñaca, 2002). Por un lado puede ser el área más socializadora e inclusiva, por el otro, la más segregadora y excluyente (Ríos, 2006). Por ello, resulta necesario reparar en la idiosincrasia propia de la educación física en aras de proporcionar claridad a la educación en valores abordada, como proceso intencional, desde esta área del currículo.

1.2.1. Valores y educación física: la especificidad de un área. La educación física ofrece un mosaico de factores que resultan decisivos a la hora de acometer la tarea educativa en el espacio ético. El objetivo, en consecuencia, ha de centrarse, ahora, en concretar cuáles son estos elementos, con el fin de profundizar en el perfil propio de esta área curricular como base racional para tejer, desde ella, un entramado de acciones

que permitan dar cauce, de forma explícita, intencional y constructiva, a la educación en valores (Figura 1).

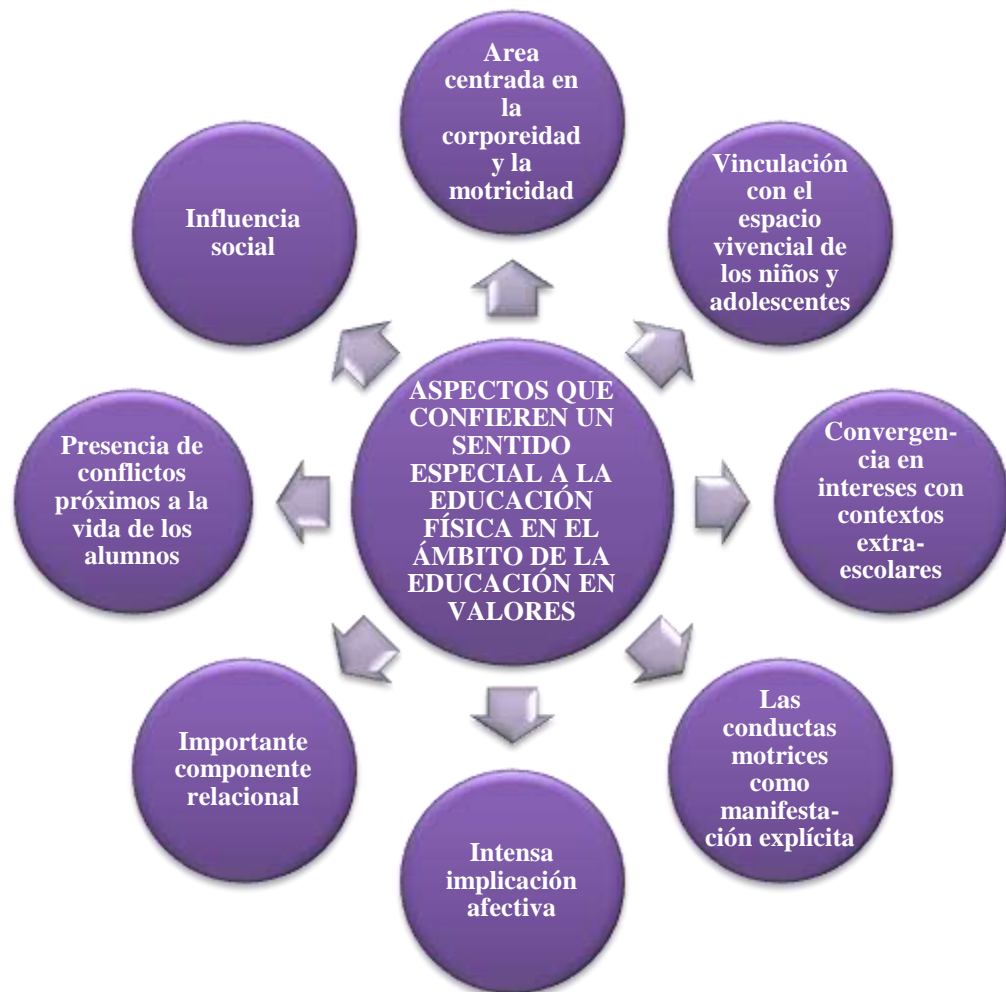


Figura 1. Elementos específicos de la Educación Física que influyen en la educación en valores.

- **Cuerpo y movimiento como ejes de la acción pedagógica.** La sustantividad más relevante de la educación física remite a considerar que el núcleo esencial de sus actividades está dirigido al cuerpo y al movimiento. Al margen de otras consideraciones

epistemológicas, estos dos elementos – corporeidad y motricidad – representan las dos realidades antropológicas fundamentales en la educación física.

Este hecho, que podría entenderse como una limitación, no lo es si se adopta una perspectiva holística bajo la cual, la persona inmersa en la actividad motriz es entendida, no sólo como ser físico, sino también como ser que desde su corporeidad y a través de sus acciones, amplía, modifica y diversifica todos los ámbitos de su desarrollo personal (Ruiz Omeñaca, 2001). El yo que se implica en la actividad física es un yo que hace, siente, piensa y quiere (Trigo et al., 1999); un yo que, a través de esta implicación, ve transformados los propios cimientos de su condición humana (Ruiz Omeñaca, 2004a).

Esta situación conduce, en síntesis, a superar, por un lado, la percepción de la educación física como área centrada exclusivamente en aspectos físico-corporales y, por otro, la adopción de una óptica éticamente neutral (Fernández-Balboa, 2000), permitiendo abordar, de forma consecuente, su tratamiento desde la consideración del alumno como realidad unitaria que responde, también desde su dimensión moral, a las diferentes propuestas ligadas directa o indirectamente a la motricidad, a las que se ve expuesto.

En cualquier caso, el fin de la educación física no es, exclusivamente, educar la motricidad, pero ésta –considerada como “vivencia de la corporeidad para expresar acciones ligadas al movimiento que implican desarrollo para el ser humano” (Trigo et al., 1999: 105)- ocupa un lugar central en esta área curricular. No en la medida en que el desarrollo de una mayor capacidad de movimiento, desde un enfoque tecnológico y efficientista, sea su principal objetivo, sino desde la visión que permite reparar en que la educación física educa en, desde y a través de la motricidad (Arnold, 1991), lo que condiciona que, de forma consecuente, los valores de carácter personal, ético y estético

que desde ella se promueven, si bien pueden formar parte de un marco axiológico global, están marcados por este modo concreto de acercamiento a la singularidad individual. En última instancia, la aproximación al universo de los valores se produce en la educación física, no exclusivamente pero sí de modo fundamental, a partir de las relaciones prácticas que suscitan las actividades motrices (Ruiz Omeñaca, 2004a).

- *Un área vinculada al espacio vivencial de los niños y adolescentes.* De la especificidad propia de la educación física forma parte, también, su carácter vivencial (Carranza, Garriga y Llinás, 2011; Grau y Soler, 2002; Pellicer, 2011). La actividad física es una realidad inmediata y plena de significado en la vida de niños y adolescentes. Este hecho le confiere un potencial singular como contexto para proveer situaciones reales, llenas de sentido y ligadas a la propia experiencia del alumno. Situaciones que, al igual que en lo que acontece en contextos menos formales, ponen a las personas ante deseos, aspiraciones, dilemas, logros, temores, frustraciones... Situaciones, en suma, propias de la actividad del niño fuera de los muros de la escuela y vinculadas al marco experiencial y activo de los valores. En el ámbito axiológico son frecuentes las propuestas didácticas que carecen de ese componente activo que las vincula con la praxis de los valores y que relaciona a los alumnos con su mundo más próximo (Ríos y Payá, 2001). Y las experiencias y vivencias que propicia la educación física son un buen medio para situarles ante dilemas que atañen a la esfera de los valores y para proporcionarles unas referencias axiológicas desde las que analizar lo que sucede a su alrededor y desde las que comprometerse con un modo de hacer ético (Ruiz Omeñaca, 2004a).

- *Convergencia de intereses con lo vivido por los alumnos fuera de la escuela.*

La utilidad de la materia, fundamentalmente en relación con la actividad de tiempo libre, pero también como fuente potencial de satisfacciones en lo individual y en lo colectivo y como modo de relación e integración social, es reconocida con facilidad por los participantes (Ruiz Omeñaca, 2002). Existe una convergencia de intereses entre lo que básicamente se promueve en las clases y lo que viven los alumnos fuera de ellas (Sánchez Bañuelos, 1992). La conexión con un conjunto de actividades extraescolares de carácter deportivo es evidente, no sólo a nivel estructural y organizativo, sino también y de modo especial en la medida en que demandan, en parte, las mismas competencias. En cualquier caso, lo que este paralelismo pone sobre la palestra es una cuestión de especial relevancia y que marca la orientación de esta investigación: la necesidad de que la convergencia axiológica entre las actividades físicas practicadas en diferentes contextos sea real y no un mero apriorismo ubicado exclusivamente en el terreno de la disquisición teórica.

- *Las conductas motrices como manifestación explícita.* Otro de los elementos inherentes a la educación física, que posee relevancia en el tema que nos ocupa, es el que se deriva del carácter explícito de las conductas motrices. Éste se concreta en diferentes aspectos: la demanda continua de nuevas metas, la progresión del alumno como hecho manifiesto, la imposibilidad de esconder los malos resultados, o la emergencia de la comparación con lo hecho por los compañeros (Sánchez Bañuelos, 1992).

Como consecuencia, el efecto que la actividad física ejerce sobre el autoconcepto de los alumnos es más directo e inmediato, lo que influye de forma decisiva sobre la dimensión ética, dada la relevancia que posee el desarrollo de un buen concepto sobre

uno mismo, como aspecto íntimamente ligado a la pedagogía de los valores (Ruiz Omeñaca, 2002).

- ***Importancia de la implicación afectiva.*** Otro factor en el que es preciso reparar es el que se refiere a la importante implicación afectiva que subyace a las actividades motrices lo que las convierte en un medio decisivo dentro del desarrollo socioafectivo y de la educación en el terreno ético. La educación en valores y la educación emocional poseen, en última instancia, una raíz común (Pellicer, 2011). Este hecho, a su vez, confiere a la educación física una particularidad especial en el contexto de la pedagogía de las actitudes y valores.

Los sentimientos y las emociones, como manifestaciones del mundo afectivo, son de naturaleza variada. En el seno de las actividades motrices convergen la alegría, el afecto, la satisfacción, la sensibilidad, la empatía; pero también se manifiestan, con especial viveza, la frustración, la ira, el miedo, la ofuscación o el resentimiento (Ruiz Omeñaca, 2012).

La confluencia de las emociones hace que la racionalidad tenga sus límites como modo de acercamiento y de atribución de significado al comportamiento humano en el contexto de la actividad física (Puig, Lagardera y Juncá, 2001). Las situaciones vivenciales propias de la actividad física y deportiva, ponen sobre el escenario educativo, afectos, sensaciones y emociones. Este hecho adquiere una especial relevancia si tenemos en cuenta que la educación en valores ha de atender no solo a la dimensión reflexiva (no es suficiente con la emisión de discursos de naturaleza moral, ni siquiera con el hecho que supone reflexionar sobre el sentido ético de la actividad motriz) sino también a la afectiva y a la conductual (Durán, 2006).

Por otro lado, es preciso reparar en que sin la implicación de sentimientos y emociones resulta difícil que la aprehensión de principios éticos impulse la acción moral. Aunque también es cierto que una excesiva carga emocional puede actuar como impelente de conductas poco éticas. Y en el contexto de la actividad física las emociones y los sentimientos no se caracterizan sólo por su variedad y su frecuente manifestación, sino también por la especial intensidad con la que se hacen explícitos.

Este hecho remite a la importancia que posee la educación en los ámbitos emocional y volitivo en situaciones vivas y reales como las que representan las actividades deportivas, como paso previo para aprender a desenvolverse en la complejidad del mundo actual; un mundo en el que es posible plantearse retos y tratar de conseguirlos pero en el que también es preciso aprender a tolerar contrariedades y frustraciones (Martínez Martín y Buxarrais, 2000).

- ***Un importante componente relacional.*** La idiosincrasia de la educación física está también marcada por la naturaleza relacional de las actividades practicadas en su seno (Grau y Soler, 2002; Pellicer, 2011). Las interacciones comunicativas están dotadas, en esta área curricular, de un carácter singular. De él forma parte la importante presencia de lo somático en la comunicación. El movimiento humano es el medio más natural de relación que las personas poseen en la interacción social. Los gestos, la posición corporal o la expresión facial son importantes instrumentos de comunicación (Vázquez, 1989). Por otro lado, cabe resaltar que las actividades motrices llaman explícitamente al intercambio y a la comunicación. En ellas aparecen relaciones presididas por actitudes de colaboración, de reciprocidad en la ayuda, de atención a las necesidades ajenas, de equidad en el reparto, de enfrentamiento, de superioridad, de autoritarismo, de subordinación... Relaciones, en suma, variadas en su complejidad y en

su naturaleza, pero que tienen una relevancia compartida en cuanto a que atañen al ámbito práctico de los valores (Ruiz Omeñaca, 2002). De forma complementaria, las clases de educación física proveen contextos idóneos para el aprendizaje de habilidades sociales a partir de la interacción en el grupo de iguales. La participación en actividades motrices colectivas permite poner en juego, ampliar y diversificar capacidades ligadas a aspectos tan diversos como la toma de iniciativa para relacionarse con los demás, la expresión de ideas, opiniones, sentimientos o emociones, la defensa asertiva de los propios derechos y el respeto de los que asisten a los demás, la posibilidad de pedir y brindar ayuda, o la disposición para ponerse en el lugar del otro (Ruiz Omeñaca, 2004a). En la medida en que estas capacidades influyen en aspectos tan ligados a la dimensión moral como el aprendizaje de la reciprocidad, el comportamiento cooperativo, la empatía, el apoyo emocional a los iguales o la autorregulación y el autocontrol de las conductas propias (Monjas, 1993), su adquisición a través de las clases de educación física convierten a éstas en un excelente mediador en la educación en valores. Y, en coherencia con su capacidad, promoviendo el intercambio y el aprendizaje de habilidades sociales, la educación física puede jugar un papel decisivo en el proceso de integración social de niños y adolescentes desde los valores de igualdad, respeto y tolerancia.

- ***Un espacio para la educación en el conflicto.*** Compartiendo también un vector común con el ámbito de la convivencia y las relaciones humanas, es preciso reparar en que en las clases de educación física surgen, con relativa frecuencia, conflictos que se mueven en el terreno de lo real y que se ven influidos por factores afectivos, sociales y ecológicos propios del área (Grau y Soler, 2002; Ruiz Omeñaca, 2008b). La pedagogía del conflicto se inserta dentro de la educación en valores como uno de sus pilares

fundamentales. El carácter ético de los comportamientos se ve especialmente comprometido en las situaciones en las que existe y se hace explícita una discordancia entre los intereses o los objetivos personales. Y, en la medida en que las clases de educación física proveen conflictos de índole variada y próximos al espacio vivencial de los alumnos, propician también la posibilidad de educar en y desde el conflicto, a través de actuaciones tendentes a prevenirlo y a resolverlo, de forma autónoma, mediante procedimientos dialógicos (Ruiz Omeñaca, 2004a).

Profundizando en el *carácter social* de la educación física llegamos a una cuestión de especial relevancia: la educación en valores se inserta dentro del proceso de socialización de niños y adolescentes. Éste proceso, establecido a partir de la interacción con otras personas – sean o no éstas pertenecientes al grupo de iguales - es la principal fuente de la que manan las condiciones que promueven el cambio en las actitudes y en los comportamientos éticos (Sarabia, 1992). En la medida en que la educación física proporciona escenarios en los que las interacciones son abundantes, variadas y próximas a los intereses de los alumnos, ésta área está contribuyendo al proceso de socialización y, por ende, al aprendizaje en el ámbito actitudinal, en sintonía con esquemas valorativos específicos.

- ***Un marcado carácter social.*** La educación física se sitúa en el lugar en el que confluyen diferentes aspectos propios de la realidad; aspectos de corte económico, ideológico y cultural que la colocan, a su vez, en un lugar privilegiado para hacer un análisis crítico de los principios que rigen la sociedad actual, de las formas de vida que promueve y de los valores que propicia (Hernández, 2000). Básicamente, este carácter social de la práctica física remite a un terreno que lo vincula con el carácter dual del área al que se aludía al comienzo de este epígrafe; debate que se polariza en torno a dos

alternativas: la prevalencia de valores tales como la libertad, la responsabilidad, el respeto, la cooperación o la solidaridad como fundamento del crecimiento personal y de la convivencia humana, o la dominancia de los valores ligados al consumo, la eficacia, la competitividad, la superioridad o el éxito, que en ocasiones rigen, de facto, tanto la sociedad actual como la actividad física como fiel reflejo que es del contexto social que la acoge. En relación con esta dicotomía, la educación física está condicionada por la influencia que ejercen los medios de comunicación social tanto sobre la imagen de las actividades físicas -especialmente de las de carácter deportivo-, como sobre su práctica por parte de niños y jóvenes (Ruiz Omeñaca, 2002). La televisión, la radio, o la prensa escrita pueden actuar promoviendo lo lúdico o lo agonístico, creando estereotipos sexistas, o interviniendo para superarlos, haciendo posible una visión equilibrada de todas las alternativas motrices, o decantándose por unas en detrimento de otras, profundizando en el valor de la actividad física como medio para la satisfacción individual y colectiva, o contribuyendo a la vinculación de la práctica deportiva con intereses diversos... De todos modos, los medios de comunicación social ofrecen contextos cada vez más ambiguos y con límites más borrosos en torno a las actividades físicas desde la perspectiva de los valores. Por ello, la influencia de los medios de comunicación, en la actual sociedad de la información, es muchas veces velada, tal vez no tan explícita como la que propician los contextos educativos formales, pero sí tan importante como ella. Y puede resultar mucho más perversa, en la medida en que es más sutil y también más difícil de controlar. En relación con este hecho, es preciso, desde el contexto específico de la educación física, valorar críticamente esta influencia.

- ***Importancia del currículo oculto.*** Finalmente, es preciso focalizar la atención en un hecho relevante desde la óptica axiológica: en la educación física, el currículo oculto posee una influencia singular (Ruiz Omeñaca, 2004a).

El currículo oculto tiene su origen tanto en contexto cultura en el que se inserta la actividad física como en la propia personalidad del docente y en los principios y valores que éste asume tácitamente. Su influencia es clara puesto que convive con el currículo explícito y, en sintonía o en discrepancia con él, proporciona valores, actitudes, normas, creencias, estereotipos y expectativas (Vázquez, 1990). Desde lo implícito, la actividad motriz puede promover el orden, la jerarquización y la dependencia de la autoridad o puede abrir caminos hacia la exploración creativa, la libertad responsable y la emancipación. Lo que subyace a la actividad física puede propiciar la integración y la convivencia desde el respeto a los otros, o puede actuar también tejiendo un entramado en el que queda legitimada la discriminación en función del género, la raza, la tipología corporal o la habilidad motriz (Pascual, 1998). Lo que se acepta como tácito en relación con los espacios, los materiales, el uso del lenguaje o la misma finalidad del área puede profundizar en el proceso de humanización o puede abrir una brecha insalvable a través de la promoción de relaciones de liderazgo y de sumisión, de prácticas elitistas, de estereotipos sexistas o, en definitiva, de formas de hacer poco éticas.

El sentido ético de los comportamientos está ligado a la intención, pero se manifiesta explícitamente a través de la acción, sea ésta o no conscientemente motivada. Por eso, la prevalencia de lo oculto como contexto para la promoción de valores personales y sociales, remite a la necesidad de llevar estos aspectos hasta el terreno de lo explícito, con el fin de profundizar en el conocimiento de los modos en que la actividad física crea un ambiente más o menos sensible a cuestiones éticas, como paso previo a una planificación intencional de todos los elementos del currículo propio de la educación física al hilo de un sistema axiológico basado en criterios de respeto a las personas y de promoción de la convivencia entre ellas.

De lo reseñado hasta aquí cabe concluir que la educación física pone a educadores y alumnos ante constantes disyuntivas que afectan a su dimensión ética. Es en este sentido intrínsecamente dicotómico donde reside su principal riqueza. La cultura ética de la actividad física -que remite a un marco teórico explicativo y que se traduce en propuestas específicas y en pautas de actuación tendentes a promover un clima de compromiso moral- tiene aquí un valor especial.

1.3. Los deportes de equipo: delimitación conceptual

1.3.1. Sobre la definición de deporte. Un primer paso en este estudio, conduce, indefectiblemente, hacia la delimitación conceptual del término “deporte”, de tal modo que se aporten referentes que permitan deslindar la actividad deportiva de otras actividades corporales y motrices con las que el deporte puede compartir espacio pedagógico, pero que no responden estrictamente a la noción que encierra este término.

No obstante, la idea de deporte tiene múltiples perfiles y la dimensión subjetiva inherente a su concepción, así como su carácter cambiante, impiden acotar, fácilmente, su definición (Corrales, 2010; Díaz Suárez y Martínez Moreno, 2003; García Ferrando, 1998)

En relación con esta consideración señaló González Pascual (2012):

Hoy en día hablar de deporte es hablar de un término polisémico, multidimensional e imbricado con diferentes ámbitos de la vida social y cultural (salud, educación, política, etc.) y que abarca no sólo a todas las dimensiones de una persona: física o motor, psicológica, afectivo-cognitiva, social-cultural-moral y conductual) sino a personas de todas las edades, posición social, sexo, condición física, y con diferentes concepciones: recreación, educación, competición; con

diferentes grados de flexibilidad en su estructura (p. 7).

Teñidas por este hecho, las diversas nociones de deporte nos ubican ante un crisol de alternativas motrices en las que se pone el peso en aspectos significativos de estas actividades (Fraile, 2004; García Ferrando, 1990; Hernández Mendo, 1999; Hernández Moreno, 1994; Padiglione, 1995; Parlebas, 1986; Pérez Brunicardi, 2011; Ponce de León, Valdemoros y Sanz, 2011; Riera, 1997;). Cuando se trata de delimitar conceptualmente el deporte (Figura 2), cobran una especial relevancia las referencias a (Ruiz Omeñaca, 2012):

- La realización de una actividad motriz.
- La existencia de un sistema de normas que le dotan de coherencia como actividad física organizada.
- La presencia de una institución reguladora.
- La ubicación en el terreno de la competición en su acepción más amplia, es decir, de la persona consigo misma, con el entorno, o con otras personas.
- El esfuerzo físico.
- Las demandas de habilidades acordes con las singularidades propias de la actividad deportiva.
- La puesta en juego, más o menos intensa, del pensamiento táctico y la actuación estratégica.



Figura 2. Elementos inherentes a la noción de deporte.

Al tomar estos referentes, se puede establecer una definición de síntesis que considera el deporte como (Ruiz Omeñaca, 2012):

Actividad motriz institucionalizada, estructurada, organizada, codificada en forma de competición, con metas bien definidas y regida por reglas específicas, donde se destacan el esfuerzo intenso, el uso de destrezas técnicas relativamente complejas, la puesta en juego del pensamiento táctico y la aplicación de estrategias, con el fin de alcanzar un rendimiento exitoso mediante la demostración de aptitudes, la superación de adversario(s) en competición, o el

enfrentamiento a los elementos no humanos de la situación (p. 24).

1.3.2. Los deportes de equipo: aproximación desde la praxiología motriz. La lógica interna de los deportes remite a un universo que acaba por simplificarse cuando se intenta abordar el deporte de forma genérica y desde una perspectiva pedagógica. Es común, en este contexto, diferenciar entre deportes individuales, de adversario y de equipo (Díaz Lucea, 2009).

Dentro de este marco, los deportes de equipo nos ubican ante actividades deportivas que propician el enfrentamiento directo entre dos o más equipos de jugadores en aras de lograr un mismo objetivo, a través de la realización de acciones sujetas a lo establecido por el reglamento, abordadas desde la colaboración dentro del equipo propio y la oposición con el equipo adversario (Parlebas, 1986). En este contexto se sitúan deportes como el fútbol, el fútbol sala, el baloncesto, el balonmano, el voleibol, el hockey, en sus diversas modalidades, o el rugby.

El término “deportes de equipo” no está exento de cierta ambigüedad, por lo que, si bien es comúnmente utilizado, su delimitación queda mejor matizada en otros sistemas taxonómicos. La elaboración de una taxonomía en relación con la actividad deportiva ha sido el objeto central de un amplio espectro de trabajos. Los criterios, a la hora de establecer clasificaciones, han sido variados. De ópticas relativamente arbitrarias se ha avanzado hacia los planteamientos más sistemáticos que enarbola la Praxiología Motriz. Esta corriente de pensamiento dentro de la educación física trató de configurar una auténtica base epistemológica para nuestra área e intentó establecer el marco preciso para construir un mapa básico sobre el deporte y el juego en función de las interacciones que suscita entre los participantes, así como entre éstos y el espacio-tiempo en que se desarrolla la propia actividad.

- **La clasificación de Parlebas.** Dentro de este contexto, Parlebas (2001), fundador de la corriente praxiológica, elaboró una clasificación basada en tres parámetros: la presencia o ausencia de compañeros, de adversarios y de incertidumbre en el entorno en el que se desarrolla la actividad deportiva. De este modo se establecen las siguientes referencias:

- C: la presencia de uno o varios compañeros que propician interacciones de comunicación motriz.
- A: la presencia de uno o varios adversarios que suscitan interacciones de contracomunicación motriz.
- I: la presencia de un entorno incierto.

Partiendo de estos referentes y atendiendo al criterio de interacción con los demás (C y A), resulta posible diferenciar entre:

- Situaciones psicomotrices, en las que la tarea motriz se erige en fuente de actuación en solitario.
- Situaciones sociomotrices, en las que se genera interacción con otros participantes, lo que nos remite a tres subcategorías:
 - Situaciones de cooperación, o comunicación motriz, que generan interacciones con uno o varios compañeros, coordinando las acciones para lograr una meta compartida.
 - Situaciones de oposición, o contracomunicación motriz, en las que se produce un enfrentamiento con al menos un adversario con el fin de alcanzar de forma exclusiva una determinada meta.

- Situaciones de cooperación-oposición, marcadas por la interacción colaborativa con el o los compañeros, y competitiva con el o los adversarios.

Por su parte, la incertidumbre en el entorno remite a dos grupos de prácticas motrices:

- Situaciones en un medio estable en las que la actividad motriz se desarrolla en un contexto normalizado, predecible, sin incertidumbre.
- Situaciones en un medio inestable, en las que el entorno está en la génesis de la incertidumbre, lo que trae consigo la necesidad de percibir y leer los indicios que nos ofrece, interpretarlos y tomar decisiones para adecuar la acción motriz a él y a sus fluctuaciones.

Combinando de forma binaria los tres elementos (C, A e I), se obtiene una taxonomía de ocho categorías (Parlebas, 1986):

- **CAI**.¹ Deportes psicomotores y, por lo tanto, caracterizados por la ausencia de compañeros y adversarios –lo que implica también ausencia de comunicación y contracomunicación motriz-, desarrollados en un entorno estable.
- **CAI**. Deportes psicomotores, por lo que los participantes actúan en solitario, sin la presencia de compañeros ni adversarios, desarrollados en entornos inestables, dotados de incertidumbre.
- **CAI**. Deportes sociomotores caracterizados por la presencia de adversario y la ausencia tanto de compañero, como de un medio incierto.

¹ El subrayado indica la ausencia del referente bajo el que aparece. C = ausencia de compañero. A = ausencia de adversario. I = ausencia de incertidumbre en el entorno.

Remiten a situaciones de contracomunicación motriz en medio estable.

- **CAI**. Deportes sociomotores de contracomunicación motriz en entorno inestable, lo que conlleva la ausencia de compañero, la presencia de adversario(s) y la existencia de incertidumbre en el medio.
- **CAI**. Deportes sociomotores en entorno estable, ubicados en un contexto de acciones de comunicación motriz, hecho que remite a la presencia de compañero(s) y la ausencia tanto de adversario(s) como de un entorno cambiante, sujeto a incertidumbre.
- **CAI**. Deportes sociomotores de cooperación en un entorno incierto.
- **CAI**. Deportes sociomotores de cooperación-oposición y por lo tanto con comunicación y contracomunicación motriz, en medio estable.
- **CAI**. Deportes sociomotores en los que existe comunicación y contracomunicación motriz (cooperación-oposición), así como incertidumbre en el medio.

Los deportes de equipo nos remiten a las dos últimas categorías. En todos ellos se da la presencia de compañeros y de adversarios que propician la existencia de relaciones de colaboración con los compañeros y de oposición con los miembros del equipo rival. Buena parte de ellos se desarrollan en entornos estables. Así ocurre en el fútbol, el fútbol sala, el baloncesto, el balonmano, el voleibol, el hockey, el rugby... Pero algunos como el fútbol playa se juegan en un entorno dotado de incertidumbre.

- ***La clasificación de Lagardera y Lavega***. La propuesta inicial de Parlebas fue desarrollada con posterioridad por otros autores como Lagardera y Lavega (2003, 2004), enclavados dentro de los mismos planteamientos propios de la praxiología. Estos

autores defendieron la vigencia de la taxonomía de Parlebas y resaltaron su carácter integrador. No obstante, indicaron que la inclusión de diferentes situaciones motrices en una misma categoría, no remite a una identidad de facto entre sus propias lógicas internas, pero sí conduce a la existencia de elementos estructurales marcados por una cierta similitud, en la medida en que sus lógicas tienen “una organización y propiedades internas que tienden a proyectarse en el mismo sentido, lo que les hace aparecer como dominios de acción homogéneos” (Lagardera y Lavega, 2003:82).

Desde la concepción de los deportes como sistemas praxiológicos, que sirven, en última instancia, de mapas representativos de la realidad albergada por cada modalidad deportiva, se pueden presentar las diferentes alternativas deportivas como elementos integrantes de determinados dominios de acción motriz, en la medida que comparten con otras opciones, aspectos relevantes como sistemas, por más que mantengan también aspectos singulares que les son privativos.

Bajo este prisma, Lagardera y Lavega (2003), añadieron un planteamiento complementario diferenciando entre los sistemas praxiológicos:

- Psicomotores, relativos a situaciones de actuación individual, entre las que se ubican, en medio estable, los de tipo energético, expresivo, malabarístico, introyectivo y praxiotecnológico, así como los adaptativos, desarrollados en un medio inestable.
- Interactivo de oposición, que conllevan un enfrentamiento entre personas.
- Adaptativo-interactivo de oposición en el que el enfrentamiento en situación de uno contra uno se desarrolla en entorno inestable.
- Interactivos de cooperación, marcados por la colaboración entre

participantes y en cuyo seno se ubican cuatro alternativas, relativas, respectivamente, a los sistemas interactivo de cooperación y expresión, de cooperación introyectiva, interactivo-energético de cooperación y praxiotecnológico interactivo de cooperación.

- Adaptativo interactivo de cooperación, basado en relaciones cooperativas en entorno inestable.
- Interactivo de cooperación y oposición, en el que las relaciones colaborativas con el propio grupo y de competición con el grupo contrario se desarrollan en entorno estable.
- Y adaptativo-interactivo de cooperación y oposición, que suma al anterior la incertidumbre del medio.

Dentro de los dominios de acción, los deportes de equipo se ubican entre los de naturaleza sociomotriz y en el marco de éstos, en los sistemas interactivos de cooperación y oposición, en los practicados en contextos estables, y en los sistemas praxiológicos adaptativo-interactivos de cooperación y oposición, en el caso de los desarrollados en entornos dotados de incertidumbre (Figura 3).

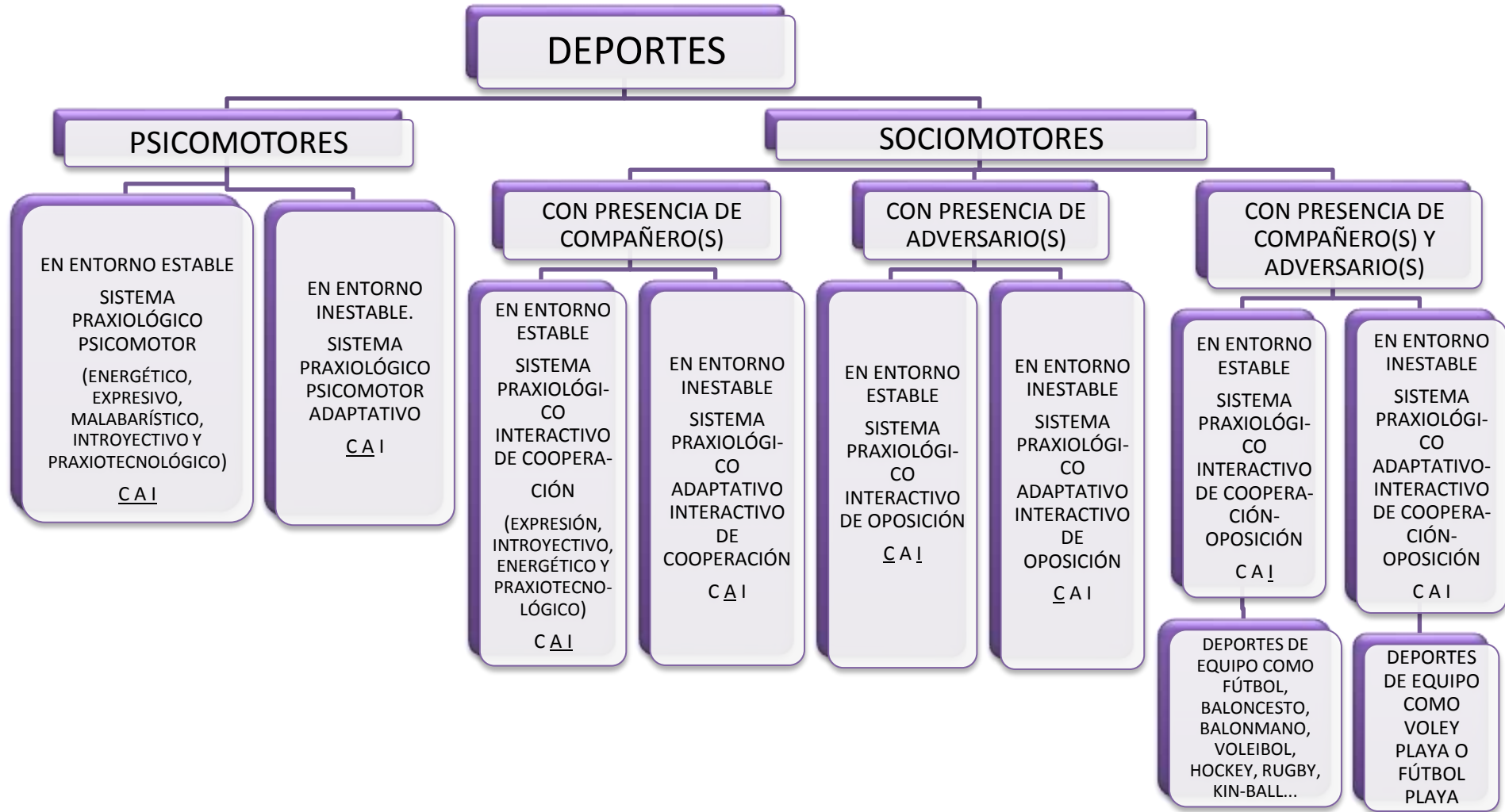


Figura 3 . Ubicación de los deportes de equipo en los sistemas taxonómicos de la praxiología motriz: integración de los planteamientos de Parlebas (1998) y Lagardera y Lavega (2003).

- ***La clasificación de Hernández Moreno.*** En el marco de esta misma orientación praxiológica puede ubicarse la clasificación de Hernández Moreno et al. (1999) y Hernández Moreno y Rodríguez Ribas (2004) que trataron de añadir luz sobre las situaciones motrices superando las dificultades que entraña el que, en otros sistemas de clasificación, puedan estar albergadas, bajo la misma cubierta, situaciones distantes entre sí en cuanto a su lógica interna, o haya otras que puedan ubicarse en más de una categoría. Su intención radicó en crear un espacio taxonómico en el que una actividad pueda estar localizada en un solo lugar, que le resulte pertinente. No obstante, de la combinación entre los criterios establecidos surgen espacios que pueden quedar vacíos en la medida en que la combinación de los parámetros en que se concreta cada criterio no remite a actividades deportivas vigentes en la actualidad.

Los referentes al categorizar las situaciones motrices aluden a tres aspectos: el objetivo de la tarea, la interacción motriz y los aspectos espaciales. Cada uno se concreta en varias alternativas bajo las que se albergan deportes o situaciones concretas dentro de una actividad deportiva. Por ellos vamos a hacer un recorrido:

Objetivo de la tarea. El objetivo motor de la tarea se refiere al aspecto derivado de la lógica interna de ésta que se erige en demanda motriz prioritaria hacia la que orientan, en última instancia, su actuación los participantes. Los objetivos motores no siempre se corresponden de forma directa con un determinado deporte. En este sentido, es preciso resaltar, como señalábamos, que se trata de una clasificación de situaciones motrices y no de deportes como tales. Por otro lado, los deportes suelen tener un objetivo motor prioritario, que es el que proporciona puntos o, directamente, la victoria, pero pueden tener otros objetivos motores que no se puntúan.

Las alternativas a las que remite esta categoría se concretan en:

- Situar el móvil en un espacio y/o evitarlo. El objetivo se centra en lograr ubicar el móvil en zonas concretas y estratégicas del espacio. Esta situación se traduce en llevar el móvil a una meta y/o evitarlo (1), ganando espacio para colocar un móvil en un lugar concreto, tal como sucede en deportes de equipo como el rugby. O en enviar y/o evitar el reenvío del móvil (2), como acontece en deportes de equipo como el voleibol.
- Efectuar y/o evitar traslaciones. Situación cuyo objetivo es realizar una acción y efecto de trasladar una persona o cosa, y/o evitarlo. Lo que se concreta en efectuar y/o evitar superaciones espaciales (3), espacio/temporales (4), temporales (5), o bien efectuar acciones de precisión y/o evitarlas (6).
- Combatir cuerpo a cuerpo con o sin implemento, y/o evitarlo: Situación ligada a una confrontación corporal que, en ocasiones, se articula o se evita, con la presencia o no de un implemento que caracteriza la contienda y que se traduce en golpear y/o evitarlo (7), derribar y/o evitarlo (8), dominar y/o evitarlo (9) o excluir y/o evitarlo (10).
- Reproducir modelos (11). Situación cuyo objetivo motor prioritario es realizar patrones motores establecidos con anterioridad.
- Efectuar Actividades Interoceptivas (12). Situación que tiene por objeto desarrollar conductas motrices que se encaminen hacia la búsqueda de sensaciones y/o emociones de carácter interno.

Interacción Motriz. En paralelo a lo establecido por Parlebas (2001), esta categoría se centra en el carácter esencial de dos aspectos que pueden combinarse entre

sí: la presencia / ausencia de compañero(s) y la presencia / ausencia de adversario(s).

Los deportes de equipo remiten a situaciones en las que se da presencia tanto de compañero como de adversario.

Aspectos Espaciales. Se amplía, en este caso, el espectro de alternativas a las que aludía Parlebas, para remitir a dos aspectos: la utilización del espacio y la estandarización del medio (que guardaría paralelismo con la estabilidad del medio).

Utilización del Espacio. Alude, este apartado, al uso de las zonas de juego en las que se desarrollará la actividad. Y remite a dos categorías. La primera nos ubica antes un espacio común que se extiende a todos los participantes de la actividad, tal como sucede en deportes de equipo como el baloncesto. Y la segunda nos remite a espacios separados, teniendo en cuenta que la utilización del espacio de juego se encuentra físicamente diferenciada entre adversarios y compañeros, hecho manifiesto en deportes de equipo como el voleibol.

Estandarización del Medio. Definido por la estabilidad del espacio en el que se desarrollan las acciones motrices, circunstancia que incide en la participación perceptiva y decisional de las personas implicadas. Ubica a la actividad en dos categorías: medio estable y medio estandarizado. En medio estandarizado, las acciones se desarrollan en un espacio cuyos elementos son más o menos estables. Así ocurre en buena parte de los deportes de equipo, como el hockey, el baloncesto, el fútbol, el voleibol... Y en medio no estandarizado: el espacio está integrado por elementos susceptibles de variación. Se da en contexto de modalidades deportivas de equipo como el vóley playa o el fútbol playa

De la combinación de elementos, en esta taxonomía, surge un extenso sistema de categorías lo que crea un espectro mucho más amplio con las connotaciones tanto

positivas como negativas que este hecho supone.

En cualquier caso, permite verificar elementos de identidad y de diferenciación entre deportes y dentro de ellos entre diferentes deportes de equipo. Así, fútbol sala y baloncesto, por citar dos ejemplos remite a un mismo universo en la medida en que tienen por objetivo llevar el móvil a una meta y evitar que lo haga el equipo contrario, conllevan la presencia de compañeros y adversarios, suscitan un uso común del espacio y se desarrollan en espacios estandarizados. Mientras, deportes de equipo como el voleibol comparten con ellos el elemento de identidad común en los deportes de equipo, la presencia de compañeros y adversarios, así como otros como su desarrollo en un espacio estandarizado, mientras presenta diferencias en otro aspecto espacial, cual es el uso del espacio, separado, en este caso, y en el objetivo, centrado en enviar y evitar el reenvío del móvil.

- *La clasificación de Riera, Campos y Llinát.* Riera (2012), desde el marco de un modelo de enseñanza del deporte por competencias, elaboró una clasificación que también puede ubicarse dentro del ámbito de la praxiología. Tomó como referencia cinco criterios, a los que consideró como más relevantes, de tal modo que los ubicados en una categoría, a partir de esta clasificación, demandan de competencias similares (Riera, 2012):

Oposición y/o colaboración entre deportistas. Bajo este criterio, ubicó cuatro categorías, de modo análogo a lo establecido bajo la taxonomía de Parlebas (2001). Los deportes de equipo, como hemos señalado, se ubican en la categoría de colaboración y oposición.

Regularidad/variabilidad en la relación del deportista con el medio. La analogía

con la propuesta de Parlebas queda aquí matizada, en la medida en que Riera (2012) propuso diferenciar entre deportes con relaciones estables con el medio, entre los que se ubican buena parte de los deportes de equipo, como balonmano, fútbol o baloncesto, deportes con relaciones variables con el medio, donde se sitúan opciones como el fútbol playa y deportes que dependen de cada modalidad como la natación, el ciclismo o la hípica, y entre los que no se sitúan los deportes de equipo.

Margen de decisión del deportista. Esta categoría liga los deportes a los procesos de comprensión y planificación. De este modo diferencia entre dos procesos:

A. Acción, planificación, acción. Está vinculada a las situaciones en las que el deportista analiza la situación, planifica y realiza lo planificado. En este caso es posible valorar los elementos más relevantes y tomar decisiones con carácter previo a la ejecución.

B. Acción, evaluación, planificación, acción. Dentro de este contexto, el deportista actúa y puede evaluar las consecuencias derivadas de su actuación y planificarla. Remite a las situaciones en las que, de forma continua, el participante está tomando decisiones y ejecutándolas. Los deportes de equipo se sitúan en esta segunda categoría.

Utilización de instrumentos o dispositivos específicos. Diferencia, en este caso, los deportes en los que se hace uso de un instrumento, implemento o dispositivo que pone en relación con el entorno, distinguiendo entre aquellos que permiten relacionarse con el medio (patines, bicicleta...), aquellos que demandan del uso de implementos (pala, bate...) y aquellos otros en los que no es necesario ninguno de estos dispositivos. Dentro de los deportes de equipo podemos encontrar algunos que demandan de los dos primeros elementos, tal como ocurre con el hockey sobre patines o sobre hielo, así

como con otros que no requieren ninguno de estos elementos (baloncesto, balonmano...).

Complejidad del deporte. Finalmente, resaltó la existencia de un último criterio que tiene que ver con la combinación de los cuatro anteriores. El deporte es más complejo, de este modo, si implica variabilidad en la relación del deportista con compañeros y adversarios, así como con el miedo deportivo, si lleva implícito un margen elevado de decisiones y se hace uso de dispositivos que requieren de habilidades específicas.

El resultado, para Campos y Llinás (2012) fue una taxonomía con siete categorías:

Deportes tipo I. Sin colaboración ni oposición, en medio regular, vinculados a procesos de decisión tipo A y relacionados con el uso de instrumentos.

Deportes tipo II. Sin colaboración, sin oposición, en medio variable, que demandan de procesos de decisión y de la utilización de instrumentos.

Deportes tipo III. Sin colaboración, con oposición, en medio regular, vinculados a procesos de decisión tipo B y con o sin presencia de instrumentos.

Deportes tipo IV. Con colaboración, sin oposición, en medio regular, con puesta en práctica de procesos de decisión tipo A y con o sin presencia de instrumentos.

Deportes tipo V. Con colaboración, sin oposición, en medio variable, relacionados con procesos de decisión tipo B y vinculados a la utilización de dispositivos.

Deportes tipo VI. Con colaboración y oposición, en medio regular, vinculado a procesos de decisión de tipo B, sin uso de instrumentos.

Deportes tipo VII. Con colaboración y oposición, en medio variable, relacionados con procesos de decisión tipo B, sin o con uso de instrumentos.

Entre los deportes de equipo una parte de ellos, como el baloncesto, el waterpolo, el fútbol, el voleibol o el rugby, encuentran su acomodo en la categoría VI y, si bien no se hace referencia explícita a ellos, deportes como el fútbol playa se sitúan entre los de tipo VII.

Para finalizar este recorrido, es preciso reparar en que, tomada en su conjunto, la óptica praxiológica y los sistemas categoriales a los que dio lugar, ofrecen un referente especialmente válido para delimitar conceptualmente los deportes de equipo, para demarcar sus señas de identidad y para determinar los elementos de identidad y de diferenciación entre los distintos deportes ubicados dentro el conjunto de los deportes de equipo.

1.4. Los deportes de equipo como contexto en la educación en valores

1.4.1. El deporte como hecho social y su influencia sobre la promoción de valores. La competición deportiva se ha convertido en uno de los hechos sociales más significativos en la civilización actual. No en vano es común aceptar que el pasado siglo XX ha fraguado una concepción de la realidad que permite identificar dicho periodo, como “Siglo del Deporte” (Zagalaz y Romero, 2002), entre otras razones, por la irrupción de la actividad deportiva como manifestación social y cultural de amplio calado. Y esta circunstancia se hace más explícita en un mundo cada vez más globalizado; hecho que influye creando pasarelas en el ámbito cultural y convirtiendo el deporte en un referente con carácter transnacional. Su espacio llega más allá de la propia actividad física, del enriquecimiento de las capacidades personales, del disfrute lúdico y de la experiencia catártica inherente a diferentes prácticas motrices. La competición deportiva posee una proyección mucho más amplia, fruto de su influencia

como uno de los universales culturales relevantes en nuestra época. En este contexto, el fenómeno deportivo conforma un entramado que se inserta en la cultura de masas propia de las sociedades contemporáneas y que permea, con facilidad, dentro del tejido social, debido en parte a la acción de los medios de comunicación, lo que hace que el deporte se haya universalizado traspasando las fronteras de naciones, credos y singularidades culturales (García Ferrando y Lagardera, 1998).

Las actividades deportivas de competición son, en primer lugar, una manifestación de la sociedad en la que se practican. Y, como expresión de la sociedad, pueden constituir un importante indicio para conocer cuál es la dinámica que rige las interacciones desarrolladas en su seno. No obstante, la práctica deportiva, está especialmente ligada, en su evolución, a las sociedades industriales occidentales y a los procesos de progreso de las clases medias. Tal como señala Garón (2005):

La burocratización, la racionalización, la especialización y otras características propias del deporte moderno provienen de acomodaciones efectuadas en consonancia con el espíritu del modo de vida industrial. La democratización del deporte, la profesionalización de los deportistas, la presencia del deporte en la vida cotidiana aluden al mismo proceso paralelo del deporte y de la sociedad. El auge social del deporte guarda estrecha relación con el ascenso de las clases medias en busca de prestigio, la democratización de las aspiraciones sociales y de bienestar de la vida cotidiana y con la secularización de la vida pública apartada del control religioso, todo ello íntimamente unido al proceso de industrialización (p. 244).

Con todo, el deporte de competición va más allá de la mera expresión del devenir de una sociedad y posee un crisol de singularidades que le confieren un carácter diferenciador. De esta manera, el deporte como universal cultural, engloba un amplio

repertorio de símbolos, valores, normas y comportamientos que lo identifican y diferencian con nitidez de otras prácticas sociales (Ruiz Llamas y Cabrera, 2004).

Y dentro de la cultura actual, el deporte, especialmente en su orientación como espectáculo de masas, además de poseer un notable valor simbólico, ejerce una poderosa influencia sobre los individuos y los grupos. La naturaleza social de la competición deportiva remite, en consecuencia, a su consideración como una parte esencial de la realidad de muchas personas (García Ferrando, Lagardera y Puig, 1998).

Dos son las principales razones que, de forma complementaria, guían esta influencia. Por una parte, el deporte remite a un continuo devenir de imágenes cinéticas que pueden resaltar, por su plasticidad, su originalidad y su capacidad adaptativa y que implican en una relación simbiótica tanto a los participantes como a quienes asumen el rol de espectadores. Y, de forma complementaria, la influencia de los medios de comunicación de masas, convierten el deporte en un hecho presente en el devenir diario de muchas personas.

El deporte, como espectáculo, lo inunda todo y se convierte en un escenario propicio para la identificación, para la satisfacción de la necesidad de pertenencia a un grupo: el de los seguidores y, también con frecuencia, el de los detractores de un equipo o colectivo. Desde esta óptica, el deporte, en muchos momentos, es un factor antropológico y cultural que influye de un modo especialmente relevante en las relaciones de convivencia entre las personas (Claudio, Toscano y Castillo, 1998). El deporte suscita un crisol de sentimientos, una “emoción tribal”, como la describe Barbero (2001), que lleva a identificarse con un grupo, dentro de un enfrentamiento, a veces simbólico y, otras, explícito, en el que, en cualquier caso, es preciso definirse, pues la ambigüedad no parece contar con la aquiescencia colectiva. La identidad, en

este contexto, trasciende las diferencias de clase social, origen, etnia o género, que separan en otros momentos.

Dentro de este marco, los vínculos que establecen las personas, a partir de las percepciones de pertenencia e identidad, pueden estar marcados, de forma sincrónica, por relaciones de inclusividad y exclusividad, en la medida en que generan emociones y sentimientos de signo positivo hacia el endogrupo y de hostilidad y competitividad hacia el exogrupo. Las señas de identidad cobran, aquí, una relevancia especial, sentando las bases para la definición de sentimientos colectivos y para el equilibrio grupal (Dunning, 2003).

Y es éste, sin duda, uno de los patrones que han de ser sometidos a un proceso de reflexión crítica, cuando se aborda el deporte desde una óptica pedagógica.

Manteniendo nexos con estas circunstancias, los niños y jóvenes no son ajenos al universo simbólico al que remite el hecho deportivo. Y su actitud ante el deporte está especialmente influida por la visión que, de éste, les ofrecen los medios de comunicación social. La televisión, con su amplia oferta de retransmisiones deportivas, ha convertido el deporte de competición en un hecho cotidiano en la vida del niño (González Arévalo, 2004), asociándolo muchas veces a un modelo de actuación que se basa en la competitividad y el éxito individual. Pero, en última instancia, los medios de comunicación social no sólo reflejan los valores propios de una sociedad, sino que además contribuyen a promover un sistema de normas y actitudes vinculado también a un marco valorativo (Durán, García Ferrando y Latiesa, 1998).

En contextos pedagógicos, este devenir ha de ser, también, objeto de la reflexión dialógica y no exenta de sentido crítico. Frente a la posición que ubica a las personas en un rol de receptores y consumidores pasivos de la versión de la realidad, que ofrecen,

con frecuencia cargada de ideología explícita o subliminal, los medios de comunicación, es preciso promover el desarrollo de una conciencia crítica que sirva de filtro a las informaciones que, como intérpretes de la realidad deportiva, ofrecen dichos medios.

También desde la óptica social y en relación con el modo de vivenciar el hecho deportivo, por parte de los niños y adolescentes, cobra notabilidad el modo en que se erige en un elemento de identidad que permite a las personas manifestarse ante los demás como practicantes de una determinada actividad deportiva y adquirir un determinado estatus en virtud de su potencial como jugadores. Y estos elementos se tornan especialmente relevantes en relación con la percepción que la persona tiene de sí misma, en lo que respecta a su propia autoestima y al modo en que ésta influye en su interacción con los demás y en lo relativo al estatus que la persona posee en el marco social. Este hecho se hace inequívocamente manifiesto, en el contexto de los grupos de iguales que participan de las clases de educación física, en la medida en que la práctica de las actividades deportivas más implantadas en el contexto social, asociada a un buen nivel de ejecución, parece proporcionar, a quien lo práctica, un estatus superior y una mayor posibilidad de influir en los procesos grupales de toma de decisiones.

Por otra parte la práctica de deporte de competición en el contexto de la educación física se inserta en el marco de la labor socializadora que se desarrolla desde la actividad escolar. De modo consecuente, la relación que, en torno al deporte educativo, establecen los alumnos, los educadores y las familias, transfiere a esta última alternativa deportiva un carácter inequívocamente social.

En el contexto de la educación moral, la naturaleza social del deporte tiene una doble incidencia: por un lado, como elemento constitutivo del contexto cultural, ejerce una importante influencia sobre el sistema de valores imperante en la sociedad actual; por otro, al instalarse en la vida de las personas como una parte sustantiva de su

realidad, actúa influyendo sobre la escala individual de valores que cada cual elabora, desde su singularidad personal, en interacción con el entorno.

Bajo el crisol de opciones deportivas con inequívocas connotaciones sociales, en el momento actual se asiste a un proceso de divergencia, de tal forma que se está ampliando la brecha entre quienes practican actividad deportiva con un sentido recreativo, con una orientación vinculada a la salud o con una perspectiva de interacción social y aquellos que se preparan para competir, obtener marcas y progresar dentro del marco del deporte federado. Y el medio educativo no ha de ser insensible ante este hecho, propiciando un espacio de progreso para todos y un contexto de relaciones entre las personas inmersas en vertientes diferentes dentro del deporte, basadas en el respeto activo y la creación de espacios para la libre elección, asumida desde la responsabilidad.

En este marco, el deporte permea al tejido social conformando valores, actitudes y un modo de acción moral. Y lo hace asumiendo un rol ambivalente, erigiéndose, por un lado, en un medio para legitimar y reproducir los valores dominantes desde una perspectiva social, política y económica y, por otro, en un factor de transformación, de cambio constructivo, de progreso y de bienestar personal y colectivo (Jiménez y Vizcarra, 2010).

1.4.2. Tomando posiciones en torno a la educación en valores desde los deportes de equipo. La educación en valores ha estado y está influida por diferentes planteamientos que, en muchas ocasiones, no representan sino la herencia de las distintas formas en las que, a lo largo de la historia, han sido entendidas las personas y las relaciones de convivencia entre ellas (Ruiz Omeñaca, 2002). Dentro de este contexto son frecuentes las dicotomías que demandan de nuestro posicionamiento tanto desde

una perspectiva educativa global, como desde la acción didáctica abordada desde los deportes de equipo. En ellas y en el posicionamiento en relación con aspectos que no necesariamente operan a modo de dicotomías, vamos a detenernos.

Relativismo versus universalismo. El referente en esta cuestión tiene que ver con la posibilidad de fijar un sistema de valores universalmente válido como premisa desde la que orientar la educación ética.

Las posturas se han mantenido polarizadas en dos extremos: considerar que es posible vertebrar un marco axiológico universal, que no dependa de condiciones culturales, sociales, históricas o ideológicas y que se erija como un patrimonio de los seres humanos; o considerar que, en el ámbito de los valores, todo es relativo, al entender que los sistemas axiológicos son resultado de la elección personal, que convierte en iguales, desde su legitimidad, diferentes proyectos de vida y distintos recorridos biográficos -relativismo individualista-; o bien asumiendo que los sistemas de valores son fruto de factores que derivan del devenir concreto de una sociedad -relativismo sociológico-.

Tres son los aspectos que fundamentan el relativismo axiológico en relación con la educación: el referente evolucionista, en la medida en que la naturaleza humana evoluciona, tanto desde una perspectiva ontogenética, como desde una óptica filogenética; la mutabilidad de los intereses, asociados íntimamente a los valores, y la variabilidad de los fines educativos (Gervilla, 1997).

El relativismo, en sus últimas consecuencias, puede propiciar la consideración de que no hay criterios, más allá de la elección personal o de la prevalencia cultural, que permitan elegir los valores y establecer con ellos un orden jerárquico.

Mientras, la adopción de un sistema de valores fijos, universales y objetivables se basa en la igualdad de la condición humana, con independencia del contexto en el que se desarrolla la persona y en la concepción de la labor educativa como adaptación de la persona a la verdad. Ésta mantiene unos parámetros inmutables, frente a la efímera estabilidad del mundo contemporáneo. Y, de forma consecuente, la educación debe familiarizar al niño con los intereses generales de la humanidad (Gervilla, 1997).

Dentro de este contexto, a los valores se les atribuye un sentido humanizador, considerándolos como bienes universales que pertenecen a nuestra naturaleza como personas y que perfeccionan nuestra condición humana (Brerriós, 2007).

Pero el universalismo, llevado hasta el extremo, puede acabar por hallar su fundamento en elecciones realizadas desde criterios arbitrarios, conduciendo a la postre a posturas dogmáticas y cerradas mantenidas incluso en torno a valores con escaso contenido humanizador.

El sistema educativo en los países occidentales se ha asentado, durante las últimas décadas, en una neutralidad axiológica que se ha mantenido próxima a tesis relativistas (Torres, 1991). Y el relativismo ha desembocado en un escepticismo hacia todo lo comprometedor que ha acabado por encontrar su justificación más en un ejercicio de aceptación pasiva de lo ya establecido, que en una actuación coherente desde la perspectiva de la responsabilidad ética (Ruiz Omeñaca, 2004a).

En cualquier caso, como punto de partida, conviene reparar en que no existe un modelo único de persona ideal; no existe porque la realidad es plural. Tampoco se puede hablar de un estereotipo cultural incuestionable desde la óptica axiológica. Ni de un solo modelo de educación deportiva universalmente válido.

Pero, en el fondo, tanto las personas como las culturas mantienen una misma

identidad moral en virtud de su naturaleza humana. Y en este sentido se puede delimitar un conjunto de valores universales que sirvan para determinar, al menos parcialmente y de forma consensuada, hasta dónde deben llegar nuestros compromisos morales individuales y colectivos (Camps, 1994). La libertad, la responsabilidad, la igualdad, la tolerancia, la cooperación, la solidaridad o la paz representan el substrato de estos mínimos éticos que se ha ido traduciendo en unos derechos humanos universalmente declarados y asumidos (Camps, 1996) y que pueden ser un buen referente también en el contexto de la educación en valores abordada desde la actividad deportiva.

Ahora bien, la prevalencia de un conjunto de valores que poseen un carácter universal no nos libera de la existencia de valores que no necesariamente son compartidos de forma general, pero que responden al ejercicio legítimo de la autonomía personal y que forman parte de la propia identidad moral de las personas o de los grupos.

Este hecho se hace especialmente explícito en el ámbito del deporte, en la medida en que un planteamiento exclusivamente universalizador, en relación con los valores que tradicionalmente ha transmitido el hecho deportivo, puede desembocar en una posición etnocéntrica (Gómez Rijo, 2001) que haga considerar los valores procedentes de occidente y de la concepción que aquí se ha fraguado en torno al deporte, como la única alternativa válida desde una perspectiva ética.

Se trata, pues, de promover, desde las actividades deportivas, un binomio integrado por los valores que tienen un sentido universal y por aquellos otros que, sin entrar en contradicción con los principios de respeto a la condición humana y de promoción de un auténtico sentido democrático del deporte, derivan de la elección personal o de la identidad cultural.

- *Neutralidad versus implicación activa.* La discusión relativa a la adopción, por parte del educador, de una postura neutral en el terreno axiológico, o a su implicación directa promoviendo un conjunto de valores, no es independiente de la que se refiere a la existencia o no de valores universales compartidos.

Desde la primera de las opciones -la neutralidad- el educador evita tomar posición en defensa de una u otra alternativa de valor. Desde la segunda -la implicación activa- trata de participar a través de un continuo que puede ir del mero hecho de expresar la propia opinión hasta posiciones cercanas a la manipulación y el adoctrinamiento.

La adopción de una perspectiva concreta está especialmente mediatizada por el tipo de valores a los que estemos prestando atención.

El educador no ha de implicarse en la defensa de los valores no necesariamente compartidos. Ahora bien, este hecho no significa que se haya de eludir toda referencia a las alternativas implícitas en ellos; bien al contrario, es importante que éstas sean presentadas a los alumnos y que se propicie el clima sociomoral necesario para que cada persona establezca compromisos y actúe en coherencia con las opciones elegidas.

Pero con respecto a los valores universales, es especialmente relevante que el educador asuma una posición de defensa activa (Romañá y Trilla, 1993). Es preciso no asumir orientaciones que lleven a decidir por los alumnos desde posturas coactivas o excluyentes, dado que estas formas de actuación romperían con la independencia de juicio. Pero en este caso no cabe la neutralidad. La participación activa y comprometida del educador ofreciendo, a través del diálogo, criterios racionales que sustenten las opciones de valor que permiten humanizar el deporte o la promoción del diálogo y el

contraste de ideas, se erigen como referentes en el devenir de la educación en valores. Y es que, en última instancia, no tomar partido por un marco axiológico humanizador, implica estar perpetuando, de modo implícito, otros valores en torno al deporte, como pueden ser los ensalzados, de forma recurrente, por los medios de comunicación social (Durán, 2006).

Dentro de este marco, una vez reconocida la ausencia de neutralidad en los procesos de enseñanza aprendizaje, Fraile (2001) señala que:

Es preciso revisar cómo en nuestra labor docente se toma partido por unos valores coincidentes con nuestras ideas y creencias, y que tienen reflejo tanto en nuestras rutinas didácticas, como en las relaciones de autoridad y poder con el alumnado.

Por tanto, siendo la escuela y, nosotros los educadores, uno de los principales portadores de una cultura que representa al poder socialmente dominante, es obligatorio revisar y cuestionar de forma crítica nuestra actuación (sobre lo que se dice y sobre cómo se actúa) analizando si esa cultura coincide o no con las necesidades del alumnado, (si respondemos a sus necesidades) ya que transmitimos unas veces de forma explícita y otras de manera oculta, unas normas y valores que determinan un modo de actuar (p. 25).

Con todo, no se trata de poner sobre el escenario educativo prácticas inculcadoras o adoctrinadoras, pero tampoco de llevar a cabo actuaciones fedatarias de alternativas relativistas o subjetivistas (Ruiz Omeñaca, 2004a). De lo que se trata es de crear un espacio para la autonomía y la emancipación, para la racionalidad y el diálogo, como lugares comunes en los que se propicie el crecimiento moral individual y colectivo cuando se practican deportes de equipo.

- *Moral de justicia y moral de atención.* El debate entre justicia y atención se ha presentado, con frecuencia, impregnado de un sentido de antagonismo (Noddings, 2003). Éste se hizo especialmente explícito cuando se convirtió en punto de debate entre Gilligan (1985) y Kohlberg (1992), a partir de las críticas vertidas por Gilligan sobre los estadios de desarrollo moral, en los que desembocó la teoría de Kohlberg, así como sobre su articulación a través de juicios universalizables y prescriptivos, su vinculación a dilemas morales hipotéticos y su relación con una cultura de género androcéntrica, aspectos a los que se aludirá en un epígrafe posterior.

La moral de justicia remite a unas relaciones interpersonales basadas en la imparcialidad, el respeto y la igualdad, bajo el prisma de unas normas consensuadas que sirven de soporte. La moral de atención, por su parte, trata de promover unas relaciones interpersonales en las que el cuidado y preocupación por el otro se erigen en principal impelente de la actuación ética. Mientras la moral de justicia se ha vinculado a un pensamiento formal y abstracto, la moral de cuidado ha estado relacionada con un modo de pensamiento contextual y narrativo. Si la primera ubica su foco de atención en el cumplimiento de los deberes y las normas, así como en la existencia de juicios morales universales, la segunda atiende especialmente a las relaciones y a las valoraciones contextualizadas de la realidad, desde la posición de un yo situado que relativiza las respuestas en función del contexto (Strike, 2003).

La educación deportiva se rige, con frecuencia, por principios morales ligados a una ética de justicia, bajo normas claramente establecidas y referentes manifiestamente definidos, que aluden a lo que es correcto en situación de juego, y que han de aplicarse desde la imparcialidad. Mientras, la moral de cuidado ha quedado relegada a un segundo plano o enmascarada bajo la noción de deportividad que ha de aplicarse, en última instancia, desde los mismos principios de universalidad a la que remite la moral

de justicia.

Sin embargo, la justicia y la atención no están en conflicto de un modo profundo (Fascioli, 2010; Strike, 2003), y pueden coordinarse en los aspectos morales que se hacen presentes en la vida cotidiana, actuando de forma integrada (Hoffman, 2002; Schrader, 2003). Y lo mismo ocurre en los deportes de equipo en los que es preciso hacer permeable la frontera que separa ambas alternativas. La responsabilidad en la relación con el otro -un otro concreto, dotado de una historia personal y de una identidad singulares-, que se erige como concepto central de la moral de atención (Fascioli, 2010), puede ser un referente ético de especial valía, que actúe de forma complementaria a los tradicionales principios ligados a la moral de justicia, cuando los deportes de equipo se impregnan de un auténtico sentido ético.

No obstante, es preciso no negar la situación conflictiva en la que puede ubicar la resolución de las situaciones de juego desde la convergencia entre ambos tipos de moral, tratando de hallar puntos de encuentro entre ser imparcial y ser atento, o desde la prevalencia momentánea de la moral de atención, en un contexto, como es el marcado por los deportes de equipo, que está sometido a unos principios reglamentarios claramente definidos, que dotan de estructura al propio deporte y que son de obligado cumplimiento, lo que los hace más fácilmente asumibles desde la moral de justicia. Pero no ha de olvidarse que el deporte, como contexto educativo en sentido lato y como marco para la educación en valores, ha de crear un terreno fértil para la humanización. Y ésta solo es posible si en la resolución de las situaciones que devienen en el contexto del juego, se concede también importancia a la creación de redes de actuaciones que atiendan a las relaciones y a las singularidades personales, lo que hace volver la mirada sobre la moral de atención y cuidado.

- *Transversalidad, confluencia entre contextos y perspectiva ecológica.* La acción pedagógica ligada a la educación en valores va más allá de la yuxtaposición de elementos independientes relativos a cada área curricular, en el caso de la actividad escolar, o a los diferentes contextos de participación de los niños y adolescentes, en el caso de la educación abordada en marcos extraescolares (Ruiz Omeñaca, 2004a). Es por ello por lo que, en última instancia, es preciso poner en juego modos de hacer que rebasen los límites de las diferentes áreas y de los distintos contextos educativos, para comprometerlos a todos.

La labor compartida resulta singularmente necesaria en este contexto. Y la transversalidad se ha convertido en el paradigma educativo que permite dar una justa respuesta a esta necesidad.

La transversalidad, como elemento vertebrador de la educación en valores, lleva consigo un planteamiento humanizador que planea sobre la totalidad de la actividad educativa y la impregna de un sentido ético. En su conexión con temas de importante calado desde la óptica moral, la perspectiva educativa transversal va ligada a una visión globalizadora, que promueve la percepción de la realidad en toda su complejidad, observándola desde todos los ángulos necesarios para alcanzar una verdadera comprensión de sus diferentes dimensiones con el fin de realizar un análisis crítico que redunde en beneficio de la educación ética (Yus, 2000). Esta tarea trasciende el estricto marco de lo más académico del currículo y se aproxima más al tratamiento de cuestiones vitales, estrechamente relacionadas con los aspectos del devenir individual y social que llevan implícito un conflicto entre diferentes valores. La educación en materias relacionadas con la paz, la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, los

temas medioambientales, la salud o el consumo, no hacen sino sintetizar estos aspectos que poseen una naturaleza problemática desde la perspectiva axiológica.

En cualquier caso, es preciso superar el peligro que supone no participar de lo que, en el plano discursivo, es responsabilidad de todos. Y es que los temas de naturaleza transversal pueden contemplarse desde una perspectiva formal, pero quedar en el terreno de la indeterminación curricular cuando se desciende a lo concreto de la práctica educativa (Bolívar, 1996). Es precisamente en este momento cuando resulta crucial la participación activa, coherente, coordinada y colaborativa de todas las personas implicadas en la actividad educativa. Este hecho se hace más explícito en relación con las actividades deportivas. La necesidad de abordar un tratamiento coordinado de la acción pedagógica orientada hacia la educación en valores, desde el deporte cuenta con un amplio consenso (Carranza, 2008; González Pascual, 2012; Sáenz, Gutiérrez Sanmartín, Lanchas y Aguado, 2011; Torres, 2002). Es singularmente relevante, desde esta óptica, repensar la educación en valores desde una perspectiva diferente que la sitúe en la esfera de la experiencia compartida y que la ligue, en mayor medida, al ejercicio de lo cotidiano. De forma complementaria, es importante que exista una convergencia entre los valores que se promueven desde los diferentes ámbitos en los que el niño y el adolescente desarrollan su actividad. En este sentido adquiere especial relevancia la formación de los agentes educativos de tiempo libre (Ponce de León et al., 2011). Esta perspectiva ha estado vinculada a un modelo ecológico (Gutiérrez Sanmartín, 1995, 2003; Jiménez Martín y Durán, 2005), que demanda de la participación de todos los sectores implicados y que requiere de la toma en consideración de los valores de las personas como individuos y los del contexto que les sirve de soporte vital, los valores que trascienden de las políticas educativa y deportiva y aquellos que transmiten los medios de comunicación social, desarrollando un proyecto

interdisciplinar que promueva el establecimiento de lazos entre los diferentes estamentos.

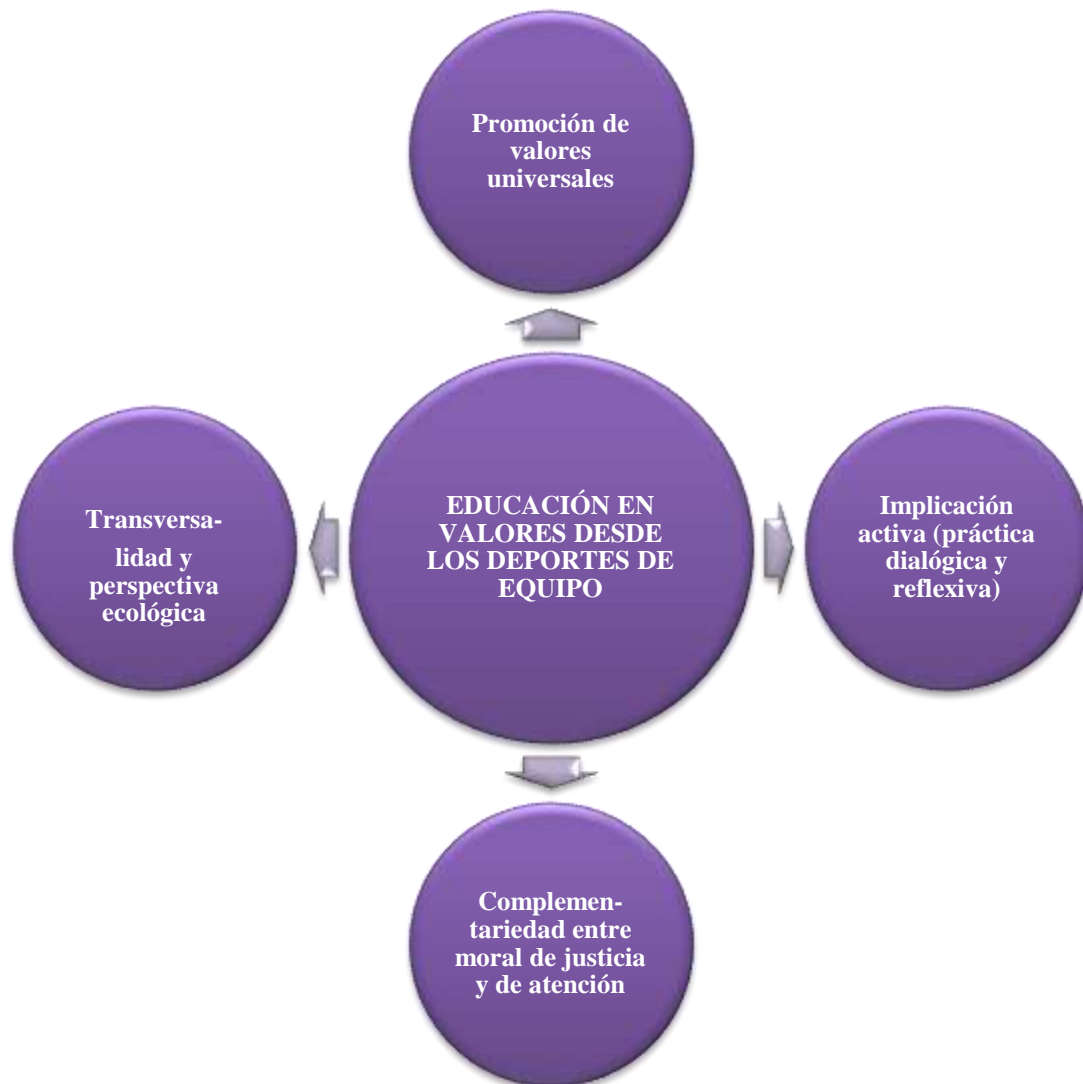


Figura 4. Elementos que suponen una toma de posiciones en la educación en valores desde el deporte.

Con todo, se trata de un planteamiento no exento de dificultades dado que, a lo que ya de por sí tiene de controvertido el tema, hay que sumar que afecta a sectores muy diversos, algunos de los cuales responden a intereses diferentes y entre los que la comunicación es, con frecuencia, difícil de llevar a cabo. Y como resultado, la educación en valores, en relación con el deporte, queda, con frecuencia, atomizada en

propuestas aisladas y en acciones más o menos intencionales que obedecen a objetivos dispares entre sí.

En última instancia, los valores circulan y se instalan en la acción educativa a través de múltiples vías que, en ocasiones, forman parte de redes y en otras actúan de forma inconexa. Tejer estas redes en relación con una óptica transversal resulta, en suma, singularmente relevante en el desarrollo de un deporte con una orientación ética.

1.4.3. De los deportes de equipo como actividad ambivalente a su delimitación como contexto de educación en valores. Descendiendo al terreno de la práctica deportiva, es preciso resaltar que a ésta, en general, y a la que corresponde a los deportes de equipo, de un modo singular, se les atribuye un amplio potencial en el terreno de la educación en valores (Acuña y Acuña, 2011; Gómez Rijo, 2001; Muñoz Socias, 2011; Ponce de León, Sanz, Valdemoros y Ramos, 2009; Ruiz Llamas y Cabrera, 2004; Sánchez-Oliva et al., 2012; Valdemoros, Ponce de León, Ramos y Sanz, 2011). Pero, en último término, como actividad motriz, el deporte constituye un entorno neutro, cuya influencia educativa depende de la orientación que se dé a la práctica (Arana, Lapresa, Garzón y Álvarez, 2004; Ewing, Gano-Overway, Branta y Seefeldt, 2002; Lapresa, Arana y Ponce de León, 1999; Ponce de León et al., 2009; Durán, 2013). Y es que la ética en el deporte, no hay que buscarla en su esencia, sino en las pautas de actuación que se marcan en su seno (Díaz Camblo y Hernández Mendo, 2012; Gutiérrez Sanmartín, 2004; Ponce de León et al., 2009; Valdemoros, 2010).

Su repercusión en contextos educativos, en consecuencia, parte más de las condiciones de práctica que de la propia participación (Calzada, 2004) y puede ser tanto

positiva como negativa (Berengüi y Garcés de los Fayos, 2007; Cecchini, González González-Mesa, Montero, 2007; Jiménez Martín y Durán, 2005)

Esta consideración va unida a la idea de que la educación en valores, se propicia, fundamentalmente, desde el clima sociomoral que impregna el devenir cotidiano de la vida en el grupo. Y encuentra su correa de transmisión a través del día a día de la educación (Ortega y Mínguez, 2001) Es pues el conjunto de la actividad, más que clases diseñadas ad hoc, lo que promueve el sentido moral de la actividad.

Todo ello no puede substraerse al hecho que supone que los deportes de equipo, también cuando se trasladan al ámbito escolar, se encuentran, en ocasiones, cargados de ideología, impregnados de un sentido de alienación social (Ríos, 2006) e influenciados por el modo dominante de entender esta actividad en la opinión colectiva: la de naturaleza competitiva. Lo que lleva a considerar, que la enseñanza deportiva sólo adquiere un carácter educativo que justifique su presencia en el currículo, si posee un propósito emancipador (Hernández Álvarez et al., 2002).

De este modo, los deportes de equipo se muestran como actividades paradójicas, ambivalentes, dicotómicas, cuando se trasladan a contextos didácticos con intención de desarrollar, en torno a ellos, una propuesta inequívocamente educativa. Quizás por este hecho, puede considerarse como superada la disyuntiva entre deporte sí y deporte no (Castejón, Giménez Fuetes-Guerra, Jiménez Jiménez y López Ros, 2003; Ruiz Pérez y García Coll, 2011) para acabar por sustituirla por la búsqueda de redes de acciones que permitan convertir el deporte en un hecho pedagógico de primera magnitud.

Por ello, la transformación de los deportes de equipo en un hecho dotado de un inequívoco sentido educativo pasa por maximizar sus potencialidades y someter a una reflexión crítica sus aspectos negativos, acompañando esta actuación de un cambio

coherente, de modo que trasladadas a la acción pedagógica en relación con cada alumno, las actividades deportivas se conviertan en una auténtica oportunidad para el crecimiento personal y el desarrollo social.

Con esta finalidad, es preciso crear un contexto en el que la reflexión, el sentido crítico y la vocación ética han de estar siempre presentes.

En consecuencia, lo que se hace necesario, a partir de aquí, es determinar qué elementos concurren en la génesis del deporte con una orientación ética y fijar qué características han de reunir los deportes de equipo para que merezca la pena incluirlos en el marco educacional como acontecimientos genuinamente pedagógicos desde la perspectiva de la educación en valores.

En esta dirección Amat y Batalla (2000) señalaron que, para que los deportes eduquen en valores, es necesario que:

- Fomenten el autoconocimiento y mejoren el autoconcepto.
- Potencien el diálogo como modo de resolución de conflictos.
- Promuevan la participación de todos.
- Creen un espacio para el desarrollo de la autonomía personal.
- Utilicen el fracaso como factor educativo.
- Promuevan la aceptación y el respeto de las diferencias individuales
- Y susciten contextos en los que se desarrollen las habilidades sociales.

En esta misma dirección, Espada y Calero (2011: 52), resaltaron que el deporte escolar, desde la perspectiva educativa, ha de ser “participativo, coeducativo, adaptativo, integrador, complementario, coordinado, sano y seguro, así como educativo en la competición”.

González Pascual (2012), por su parte, señaló que para educar en valores desde el deporte, es preciso que éste se plantee de modo que permita:

- Fomentar el autoconocimiento y mejorar el autoconcepto.
- Potenciar el diálogo como mejor forma de resolución de conflictos.
- Favorecer la participación de todos.
- Potenciar la autonomía personal.
- Aprovechar el fracaso como elemento educativo.
- Promover el respeto y la aceptación de las diferencias individuales.
- Aprovechar las situaciones de juego, entrenamiento y competición para trabajar las habilidades sociales encaminadas a favorecer la convivencia (p. 27).

De modo análogo, las actuaciones que vertebran la construcción de deportes de equipo éticamente orientados aluden, a nuestro juicio, a varios aspectos (Ruiz Omeñaca, 2004a) en los que se va a tratar de profundizar (Figura 5).

- ***La creación de un buen clima afectivo.*** La primera premisa en la elaboración de un proyecto de deporte ético reside en crear un clima de seguridad afectiva. Éste se erige como uno de los más determinantes promotores de valores en el seno de la actividad educativa (Gómez Rijo, 2005). Que los participantes sean conscientes de que no van a ser cuestionados personalmente por cometer errores, que participen en la actividad de equipo sin estar sometidos a presiones ligadas a la eficiencia, y desde la certeza de que va a ser respetado el ritmo propio de aprendizaje, que reciban muestras de respeto y de afecto por parte de los otros al margen de cuáles sean las capacidades

motrices de las que se es portador, que vivan el juego sin mantenerse subordinado a las jerarquías que supeditan la influencia de las opiniones y postulados personales a la capacidad para influir en el resultado de la competición, son elementos que redundan en esta sensación de seguridad desde la perspectiva afectiva.



Figura 5. Aspectos que propician una orientación ética de los deportes de equipo.

Se trata, en última instancia, de promover un contrato moral que, con frecuencia, discurre en el mundo de lo tácito y que asegura el respeto de la dignidad de los participantes y la atención de sus necesidades de intercambio en un contexto seguro.

- *La atención a la singularidad personal desde una óptica de inclusividad.* El avance hacia parámetros próximos a la educación individualizada posee una relevancia singular en los deportes de equipo, dado que la realidad del grupo es tan plural, como variada es la manifestación de la singularidad personal en cada uno de los niños que participa en las situaciones que devienen en el contexto de la propia actividad.

Este hecho nos lleva a considerar que no todas las personas que practican deporte pueden ser grandes jugadores desde la perspectiva del rendimiento. Sin embargo, todas y cada una de ellas pueden avanzar en la adquisición de las capacidades que les permitan ser y mostrarse progresivamente más competentes y, como consecuencia, vivir cotas más elevadas de libertad.

Desde la individualización de la intervención didáctica es preciso adecuar la actividad deportiva a los propósitos educativos. En el contexto de la educación deportiva existen algunas premisas que promueven un modelo deportivo basado en la toma en consideración del desarrollo personal de todos y cada uno de los participantes. Premisas que tienen que ver con la atención a las características evolutivas de cada participante, a los procesos motivacionales que ponen en juego, a sus ritmos de aprendizaje en todos los ámbitos del desarrollo, así como por la elusión de situaciones de juego de las que se derive la existencia de personas excluidas o eliminadas.

El gran reto de la educación, relacionado con la eliminación de los procesos de exclusión, al que alude Ainscow (2005), al referirse a una escuela inclusiva, se hace especialmente explícito en el marco del deporte, en el que sin un tratamiento individualizado y equitativo, caben espacios para la exclusión, especialmente por razones de competencia motriz y de género.

- *La superación de una visión sexista.* Otro factor de influencia en la educación en valores acometida desde los deportes de equipo nos conduce hasta el tratamiento adecuado de la cuestión del género.

El deporte ha estado ligado a la cultura motriz de lo masculino (López Crespo, 2001). Bajo estos parámetros, la mujer se ha ido incorporando paulatinamente a la actividad deportiva, aunque lo ha hecho en una situación de desventaja, toda vez que los deportes de competición exaltan principios éticos ligados a una moralidad propia de la cultura masculina.

En este contexto, los medios de comunicación social siguen ofreciendo una visión del deporte lastrada por planteamientos sexistas y por estereotipos de género (Angulo, 2007).

Pero no es sólo relevante la mayor presencia mediática de los hombres en los medios de comunicación social y su indudable influencia como modelos para niños y adolescentes. También cobran especial relevancia la identidad de las actitudes y los valores asociados al deporte de competición (afán de superación, competencia, competitividad, deportividad, agresividad, seguridad en uno mismo...), con una cultura androcéntrica. Este hecho, más que abonar un terreno en el que algunos de estos valores pueden exponerse como referentes para todas las personas, si se complementan con otros pertenecientes a la cultura femenina, convierte el deporte, para las chicas, en un espacio en el que han de apropiarse de valores no demandados a ellas en otras esferas, dentro de su proceso de socialización, y les ubica ante la renuncia a parte de su identidad axiológica.

Ante esta situación la alternativa pasa, en primer lugar, por promover la reflexión crítica en nuestro alumnado. Y puede verse complementada por cuestiones como la

atención a lo que transmite el currículo oculto, la muestra de modelos femeninos que constituyan un referente ético en los deportes de equipo, la singularización de la atención educativa en función de las necesidades personales, el diálogo sobre los prejuicios de género o la atención a los agrupamientos desde una óptica de inclusión y de creación de oportunidades para el aprendizaje.

- *La búsqueda de caminos hacia el interculturalismo.* El deporte, sin duda, es una de las actividades que se ha visto sometida al proceso de globalización (Díaz Suárez, 2009). Empero, como ha ocurrido con la globalización económica, el efecto no ha suscitado, indefectiblemente, un proceso basado en la equidad, como camino hacia la igualdad. Buena parte de los deportes poseen, en su origen y en su dinámica de expansión, un trasfondo que lo convierte en un medio de colonización cultural. No obstante, cierto es que, una vez apropiado por los lugares a los que ha llegado, puede erigirse en un idioma compartido, patrimonio común de sociedades y culturas diversas. Como consecuencia, su tratamiento en relación con un planteamiento intercultural, ha de estar impregnado de formas de práctica que permitan la participación de todas las personas, con independencia de su identidad cultural, de la posibilidad de ir más allá de los deportes tradicionales en nuestro entorno, para prestar atención a aquellos que poseen peso específico en los lugares de origen de nuestros alumnos y de la valoración crítica que permita ahondar en el deporte como actividad educativa y como práctica orientada bajo parámetros éticos. Y encuentra un complemento en la búsqueda de modos de hacer que garanticen la no discriminación de las minorías en beneficio de la homogeneidad marcada por las mayorías, el hecho que supone ofrecer modelos positivos de deportistas procedentes de las diferentes culturas que convergen en el grupo, la creación de contextos inclusivos, basados en la aceptación, el respeto, el apoyo

en función de las necesidades de cada alumno o la atención a los agrupamientos, teniendo en cuenta que, en ocasiones, en grupos heterogéneos desde una perspectiva de identidad nacional, étnica, o cultural, es común que los agrupamientos que se establecen de forma espontánea vengán a convertirse en fiel reflejo de las diferencias, pues suele mantener su génesis en el sentido de pertenencia y acaban por resultar homogéneos en relación con los elementos de identidad (Ruiz Omeñaca, 2010a).

- *El tratamiento de la competitividad y de la victoria.* En la competición deportiva de “alto nivel” se ha creado un mito que resulta especialmente peligroso en el medio educativo: ganar es lo que vale. Surge, desde aquí, una concepción del deporte, apoyada y difundida por los medios de comunicación de masas e instalada en el imaginario colectivo de aficionados y practicantes, cuyo objetivo más relevante radica en alcanzar la victoria (González Arranz, 1999). Y ésta es una de las grandes amenazas a las que se ve sometido el deporte con una orientación ética (Gutiérrez del Pozo, 2007).

Frente a esta posición, es preciso promover un modelo, en los deportes de equipo, centrado en las experiencias humanas que éstos propician, lo que lleva a la necesidad de atenuar el carácter prioritario que para algunos niños y jóvenes posee la victoria, desdramatizar la derrota desvinculándola de la idea de fracaso y evitando que el temor a errar en una situación puntual, o a perder en el conjunto de la actividad, conduzcan al jugador hacia la desmotivación, la inhibición, la actuación mediatizada, la falta de tolerancia ante la frustración, o incluso la reacción violenta. De forma complementaria es preciso fomentar el desarrollo personal y grupal a partir de la valoración positiva de los acontecimientos que acaecen a diario en el contexto de la actividad deportiva: la actuación responsable, el esfuerzo como camino hacia el progreso, las muestras de satisfacción por la práctica motriz, el gesto positivo hacia el otro, las relaciones de

cooperación establecidas en pos de un fin común, la alegría compartida por participar en una actividad colectiva...

- *La promoción del juego limpio.* Al juego limpio va unida una doble perspectiva: la del respeto de las reglas que rigen el juego y la de la obediencia de un código de conducta no escrito, que no forma parte del sistema de reglas explícitamente establecido y que insta a ser respetuosos y generosos con el resto de los jugadores. Ambos factores contribuyen a crear una atmósfera moral positiva en el desarrollo de la práctica motriz y a orientar la actividad a través de cauces que pueden representar un ejemplo en otros ámbitos de la vida, convirtiendo la competición en caja de resonancia de principios éticos.

El deporte, por sí mismo, no propicia el incumplimiento de las reglas. Bien es verdad que tampoco suscita su observancia. En último término son las personas quienes, en un contexto colectivo, toman sus decisiones a este respecto. Y en este marco los procesos de socialización, en ocasiones, operan legitimando la actuación ilegal o ajena a las reglas de juego y a las normas de convivencia, hecho que encuentra la aquiescencia de jugadores, entrenadores y espectadores (Gutiérrez Sanmartín, 1995). Por ello, en la cuestión del respeto de las reglas de juego no debemos ser ajenos a la influencia que el ambiente ejerce sobre el alumno.

Por otra parte las reglas pueden y, en ocasiones, deben ser flexibilizadas y adaptadas. No ha de olvidarse que dichas reglas de juego, en la competición deportiva concebida como hecho educativo, están al servicio de las personas, de la convivencia entre ellas y del deseo de progreso individual y colectivo en todos los ámbitos del desarrollo humano. Y en este sentido son susceptibles de modificación, aun a costa de

no responder a lo estrictamente reglamentado en la actividad de competición desde la que se afronta el proceso educativo. En cualquier caso, las reglas, una vez adaptadas al contexto pedagógico en el que se insertan, siguen sirviendo, como en cualquier otra alternativa motriz de competición, para dotar de estructura a la actividad y para propiciar las relaciones de equidad entre los participantes a partir del compromiso establecido por cada uno con el resto de los jugadores.

Por lo que respecta a las normas de comportamiento inherentes a la idea de “juego limpio”, conviene comenzar por hacerlas explícitas de forma que representen una referencia clara para los jugadores. Las normas de convivencia se viven, en este caso, en un contexto real en el que el niño o el adolescente se ven implicados emocional y afectivamente de forma a menudo intensa. Además, el respeto de las normas de convivencia va, en ocasiones, en detrimento de la libertad individual y exige un continuo ajuste en la elaboración de las relaciones interpersonales. Todo ello hace que las conductas adecuadas a las normas de comportamiento puedan resultar, a veces, más improbables como respuesta que las conductas alternativas no sujetas a dichas normas. En consecuencia es preciso reparar en la importancia que ejerce el desarrollo de las capacidades volitivas y de autocontrol.

Sensibles a esta consideración, en última instancia, la promoción del respeto a las reglas propias del deporte y a los principios inherentes al juego limpio, pasan por propiciar la reflexión, promover el sentido crítico, ofrecer modelos adecuados, mostrar expectativas de cumplimiento, por parte de los participantes y contribuir a crear un clima moral basado en el compromiso.

- ***La prevención de las conductas violentas.*** Atención especial, dentro del respeto de las reglas de juego y de las normas de convivencia en el contexto de la actividad deportiva, merece la prevención de la agresión y de otras conductas violentas (Gutiérrez Sanmartín, 2004a). Como agresión se entiende el conjunto de acciones que pretenden causar deliberadamente un daño físico o moral. El concepto de violencia alude a las conductas que coartan los derechos de la persona. En consecuencia, la noción de violencia es más global y recoge y amplía a la de agresión dado que, si bien uno de los derechos inalienables en el marco de las relaciones interpersonales es el derecho a no sufrir daño físico o moral, éste no es el único entre los que deben respetarse. Existen por lo tanto más formas de violencia que la agresión, aunque ésta es, sin duda, la más significativa.

A la violencia mostrada en el deporte se le ha atribuido un doble origen: como medio para alcanzar la victoria o como reacción ante la frustración. No obstante, la violencia en la competición suele ser más una reacción irreflexiva que un medio premeditado para alcanzar la victoria. Y se ve influenciada por la atmósfera moral del grupo (Gutiérrez Sanmartín, 2004a). En relación con estas consideraciones, desde el proceso educativo debe incidirse en la implicación emocional positiva y en el desarrollo de las capacidades volitivas que faciliten la inhibición de la violencia como primera respuesta ante el desacuerdo o la frustración, en la educación en la asertividad, en el desarrollo de habilidades sociales y en la concepción del diálogo, la negociación y la discusión razonada como alternativas para la resolución de conflictos.

1.4.4. Teorías del desarrollo moral. Potencial explicativo en el contexto de la actividad deportiva. En los epígrafes previos se han fijado unos referentes que permiten delimitar una orientación ética en el tratamiento pedagógico de los deportes de

equipo. Pero esa acción pedagógica no se desarrolla en el vacío, sino que nos pone en relación con personas concretas que toman decisiones específicas en esta cuestión. Es por ello por lo que cabe que nos formulemos varios interrogantes: ¿qué es lo que lleva a los niños y jóvenes, durante la práctica de actividades deportivas, a valorar lo que ocurre a su alrededor desde la óptica de lo ético, a orientar su actuación a través de cauces morales, a mostrar interés por los demás, a adoptar, en suma, un comportamiento responsable desde el punto de vista de los valores?, ¿a través de qué procesos se desarrolla el pensamiento y la sensibilidad moral y de qué forma estos factores propician modos concretos de actuación?, ¿por qué, con frecuencia, las distintas personas integradas dentro de un grupo muestran actitudes diferentes en la interacción con los compañeros?, ¿qué tienen de específico los planteamientos en el ámbito moral a lo largo de los distintos grupos de edad?, ¿hay diferencias ligadas al género en la esfera de los valores?, ¿es todo atribuible al proceso de socialización o hay algo en la persona que le predispone para convertirse en un “ser moral”?, ¿qué papel juega la actividad educativa en general y la educación física y deportiva en particular en el aprendizaje ético de niños y jóvenes?

En relación con la búsqueda de respuestas a estas cuestiones, diferentes autores nos han ofrecido un conjunto de teorías que, si bien en ocasiones han supuesto una explicación parcial del desarrollo moral de niños y jóvenes, tomadas en su conjunto han servido para avanzar en los procesos de descripción y explicación de este campo del desarrollo humano.

Con todo y aun teniendo en cuenta la gran cantidad de investigaciones existentes y de conclusiones establecidas a partir de ellas, no hay todavía un modelo que ofrezca una explicación conjunta de los tres componentes propios de la moralidad: cognitivo, emocional y conductual.

Los estudios sobre el desarrollo moral pueden agruparse bajo tres grandes paradigmas: los enfoques psicoanalíticos; las teorías del aprendizaje y las aportaciones de la psicología cognitiva. No obstante, también existen algunas posturas que tienen una orientación ecléctica e integradora y que son, en consecuencia, difíciles de encuadrar dentro de un rígido sistema taxonómico.

El enfoque psicoanalítico tuvo su origen en Freud y fue desarrollado posteriormente por autores como Erikson, Rappaport y, especialmente, por Klein. Desde esta orientación teórica se prestó fundamentalmente la atención al ámbito de las emociones como base de la sensibilidad moral.

Las teorías del aprendizaje, que nacieron de los estudios de Watson y encontraron su desarrollo en décadas pasadas a través de autores como Skinner, también hicieron una importante aportación al estudio del desarrollo moral, sobre todo a través de las obras de teóricos del aprendizaje social como Aronfreed y Bandura. Las teorías del aprendizaje social centraron su enfoque en el ámbito conductual del comportamiento moral.

Finalmente, la perspectiva ofrecida por el paradigma cognitivo - evolutivo, vinculado a la psicología genética de Piaget y modificado con posterioridad por autores como Gilligan, Kohlberg o Turiel, aporta una valiosa interpretación del proceso evolutivo en el razonamiento moral, centrándose para ello en el campo cognitivo.

Bajo estos paradigmas se agrupa una gran variedad de planteamientos teóricos. Variedad de planteamientos que, sin embargo, no ofrecen una explicación ad hoc orientada hacia el desarrollo moral en el contexto de la educación física y de la actividad deportiva.

Pero este hecho no representa un obstáculo para que estas teorías puedan

proporcionarnos referencias relativas al proceso de aprendizaje moral en el área que nos ocupa, dado que están orientadas hacia el desarrollo general del niño y, en última instancia, las actividades deportivas no son sino algunos de los contextos en los que acontece este desarrollo. Contextos con características concretas, pero que forma parte en última instancia del ámbito global de actuación infantil.

En la explicación relativa a cómo se desarrollan las actitudes, valores y conductas morales dentro del marco específico de la actividad deportiva se han utilizado fundamentalmente los paradigmas cognitivo – evolutivo y de aprendizaje social (Gutiérrez Sanmartín, 2003; Weiss y Bredemeier, 1991) a los que antes se aludía. Mientras, el paradigma psicoanalítico ha recibido menos atención, quizás por su escasa vinculación con contextos educativos y porque no hay en él una vocación tendente a generar propuestas prácticas.

En coherencia con lo que ha sido esta orientación general, vamos a centrarnos en la teoría social del aprendizaje de Bandura y en la perspectiva cognitivo-estructural ofrecida por Kohlberg desde su estudio sobre el desarrollo del juicio moral.

- *La visión integradora de Bandura*

Perspectiva general. Bandura integró en su planteamiento teórico elementos procedentes de las teorías del aprendizaje social con otros que tienen su origen en la perspectiva cognitivo–evolutiva. Su visión iniciada en el campo conductista ha acabado por tener, en consecuencia, una vocación ecléctica e integradora.

Bandura (1987) consideró que los procesos de condicionamiento operante explican, en parte, el aprendizaje y mantenimiento de la conducta moral pero no son un

medio explicativo suficiente. Es cierto que las conductas son, en ocasiones, controladas por sus consecuencias inmediatas. Pero si fuesen únicamente los efectos de la respuesta los que controlaran indefectiblemente la conducta, las personas dejarían de actuar cuando sólo recibieran refuerzo ocasionalmente. Y lo que ocurre en estas situaciones es que las conductas son más persistentes.

Para explicar hechos como éste Bandura (1982) partió de la consideración de que el funcionamiento psicológico, también en el aprendizaje moral, se explica en términos de una interacción recíproca entre factores personales y ambientales. Y en este contexto juegan un papel fundamental los procesos de exposición a un modelo y aprendizaje vicario, de representación simbólica y de autocontrol.

Bandura resaltó que la conducta moral se adquiere fundamentalmente por modelado y por procesos vicarios. La adquisición de patrones de conducta y las actitudes conexas a ellas se realiza, en parte, a través de la observación de un modelo y mediante la participación subsiguiente de procesos cognitivos que propician la asimilación de la información y su reproducción. Esto implica que los niños aprenden buena parte de sus conductas morales sin vivir explícitamente las consecuencias de esas conductas. El aprendizaje en el ámbito moral se produce a través de la observación, tanto de lo que hacen diferentes modelos a los que el niño se ve expuesto, como de las consecuencias que estos modos de actuación deparan a los propios modelos.

Gracias a la posibilidad de utilizar símbolos verbales e icónicos, las personas integran sus experiencias y las conservan en forma de representaciones cognitivas que pueden guiar su actuación futura.

El modelado abstracto fruto de la conjunción del modelado y la representación simbólica adquieren aquí una notable importancia. A partir de la observación de

determinadas conductas del modelo, los niños pueden interiorizar reglas o principios que aplicarán en situaciones dotadas de cierta analogía con aquellas que ocasionaron el aprendizaje.

Las personas interactuamos con el entorno físico, social y cultural, poniendo en juego capacidades de atención, simbolización y autorregulación de la conducta. Y si bien parte de los aprendizajes se realizan por experiencia directa operando en interacción con la realidad, otra parte puede explicarse por aprendizaje vicario a través de la observación de otras personas y percibiendo y tomando conciencia de las consecuencias que dichas conductas deparan en el modelo y que podrían tener en quien observa, en situaciones equivalentes.

El aprendizaje por modelado y por procesos vicarios implica los dos sistemas humanos de representación: el imaginativo y el verbal; sistemas que pueden operar de forma articulada, o por separado. El sistema imaginativo actúa mediante procesos de condicionamiento sensorial, desde la percepción del modelo y mediante la retención de una secuencia de imágenes observables. El sistema verbal entra en juego tanto si el modelo explica su conducta, como si el sujeto conceptualiza las imágenes creadas y las transforma en palabras. Todo ello permite integrar un amplio espectro de experiencias y tomarlas como referente en el contexto de la autorregulación de la propia acción.

Desde la teoría del aprendizaje social, el aprendizaje por observación implica un conjunto de procesos de atención, retención, reproducción motora y motivacionales (Bandura, 1982):

- *Procesos de atención*, que conllevan la percepción activa de los elementos significativos de la conducta que sirve de modelo. En este contexto cobran especial relevancia los estímulos, que emite el modelo, y

la focalización selectiva de la atención por parte de la persona que aprende. Los referentes existentes en el modelo que propician la atención del observador remiten a la prevalencia del modelo, concretada en las características por las que destaca y hace captar la atención, la influencia afectiva del modelo en relación con el observador y el valor que posee la conducta observada para este último. Mientras, en el observador adquieren especial significado sus capacidades sensoriales y de observación, su nivel de activación y su capacidad para procesar la información.

- *Proceso de retención.* Ligado a la capacidad para simbolizar de forma icónica o verbal, el proceso de retención resulta clave dentro del continuo que supone el aprendizaje observacional, en la medida en que sólo una conducta retenida puede propiciar la reproducción de la acción del modelo en ausencia de éste. En este sentido, la repetición mental de la actuación del modelo aumenta la destreza e incrementa la retención.
- *Proceso de reproducción motora.* Conlleva la reproducción de la conducta retenida, lo que implica la organización cognitiva de la respuesta retenida, la participación de las capacidades motrices, la actuación de mecanismos de retroalimentación que pongan en relación la respuesta con el esquema cognitivo elaborado y, en su caso, la puesta en juego de mecanismos correctores.
- *Procesos motivacionales.* Remiten éstos a los estímulos que propician que se mantenga una conducta. En los procesos de imitación, la motivación puede ser externa, basada en refuerzos externos, o en reforzadores vicarios establecidos a partir de la observación de las

consecuencias que sus actos deparan en el modelo. Pero es preciso recurrir también a procesos motivacionales internos, basados en la capacidad para representar de forma simbólica consecuencias futuras, en relación con la conducta, vinculadas a las expectativas de obtención de efectos gratificantes. Las motivaciones externas (reforzamientos externos y vicarios) e internas (autorreforzamiento y motivación a partir de las capacidades de simbolización, representación y anticipación mental de consecuencias) impregnan los procesos de aprendizaje observacional (Llopis y Ballester, 2001).

Los efectos del aprendizaje observacional remiten a un incremento en el repertorio de conductas y en la disposición de actitudes, la modificación de unas y otras a tenor de lo observado en el modelo, la inhibición o desinhibición de conductas y, de forma consecuente, la estabilización o el cambio en actitudes, en la medida en que las perciban o no como valiosas en el modelo (Llopis y Ballester, 2001)

Por lo que respecta al autocontrol, éste explica, en gran medida, la resistencia a la tentación de transgredir las normas de carácter social; resistencia de la que derivaría el consecuente mantenimiento de las conductas morales (Bandura y Walters, 1974). Su explicación al respecto avanza, también, por la línea integradora entre factores conductuales y cognitivos (Bandura, 1982):

Las personas pueden ejercer un control sobre su propia conducta, disponiendo de factores ambientales que la inducen, generando apoyos cognoscitivos y produciendo determinadas consecuencias de sus propias acciones. Qué duda cabe que estas funciones autorregulatorias se crean por influencias externas y se sirven ocasionalmente de su apoyo. Las capacidades autorregulatorias tienen, sin duda,

un origen externo pero, una vez establecidas, su influencia determina en parte las acciones del sujeto (p. 54).

En el aspecto en el que Bandura (1982) marca distancias con respecto al planteamiento cognitivo es en el relativo a la existencia de estadios en el desarrollo moral:

Aunque es evidente que en los juicios morales existen rasgos evolutivos, las condiciones de aprendizaje social son demasiado variadas como para producir tipos morales uniformes. Incluso en los niveles más avanzados, algunas conductas se rigen por la ley, otras por las sanciones sociales, otras por sanciones personales. Casi todas las teorías dicen que hay ciertos rasgos dependientes de la edad, y la comprobación de que existen tales rasgos suele tomarse como una verificación de las teorías de la moralidad en términos de estadios. Pero para comprobar las proposiciones que se establecen en términos de estadios, no basta con probar que existen rasgos característicos de las diversas edades; estas proposiciones suponen: 1) que existe una uniformidad de juicio en cada nivel; 2) que las personas no pueden evaluar su conducta en términos de un cierto criterio moral sin haber adoptado, antes, una serie de criterios que le precedían en el desarrollo, y 3) que, al adquirirse un determinado criterio de evaluación, éste sustituye a las formas de pensamiento precedentes, transformándolas. Estas situaciones no tienen a penas fundamento empírico (p. 62).

Análisis desde la óptica de la educación en valores a través del deporte. Tal como se ha señalado, la teoría del aprendizaje social de Bandura es uno de los enfoques que con mayor frecuencia se han utilizado tanto para analizar como para promover la educación

en valores en el ámbito de la actividad física y deportiva (Gutiérrez Sanmartín, 2003).

Sin duda la atención prestada a los procesos de modelado es una de las principales aportaciones de Bandura al estudio del tema que nos ocupa. No en vano, el modelado tiene un significado especial en el aprendizaje de los valores sociales y personales vinculados a la actividad deportiva. Y también sirven para ofrecer una explicación coherente de por qué los niños interiorizan formas de actuación no acordes con el sentido en el que debe avanzar la educación en valores desde el deporte.

De modo análogo, es interesante para el estudio de los valores en la actividad deportiva, el concepto de modelado abstracto que, como hemos visto, permite que los alumnos interioricen reglas o principios a partir de la observación de las personas que sirven de modelo. De este modo se puede explicar que, a partir de los procesos de modelado en las clases de educación física y en los entrenamientos y actividades deportivas, los niños elaboren criterios de valoración moral y los apliquen, con posterioridad, en otros contextos personales. El modelado abstracto abre así una interesante vía para la extrapolación de valores desde la actividad física y deportiva hacia otros ámbitos de participación humana.

Finalmente, tienen importancia las consideraciones que giran en torno al autocontrol, agente primordial a la hora de mantener una actuación coherente con los valores sociales y personales en el ámbito del deporte, dado que esta actividad representa a veces un microcosmos en el que la conducta se guía, con frecuencia, más por sentimientos y emociones de carácter efímero que por elementos relativamente estables como son los valores.

Y en la línea establecida por Bandura, es importante estimar el papel que juegan los factores cognitivos al mantener la estabilidad de los juicios valorativos ligados a los

procesos de autocontrol.

Como puede verse, Bandura trató de integrar elementos cognitivos en una teoría que no perdió su fidelidad a los principios del aprendizaje social. Quizás ahí radique su principal valor de cara a lograr tanto la explicación del desarrollo moral como el aprendizaje del comportamiento ético desde los ámbitos de la educación física y del deporte.

Sin embargo, su teoría muestra limitaciones tanto para explicar de qué modo se integran las emociones y la sensibilidad moral en el seno de la actividad deportiva, como para proporcionar soporte a la emisión de juicios de naturaleza moral en relación con los conflictos de valor que devienen en el seno de la actividad deportiva.

- ***Kohlberg y el estudio del juicio moral***

Perspectiva general. Los planteamientos cognitivo-evolutivos, en contraste con las teorías asociacionistas, tomaron en consideración los siguientes postulados (Kohlberg, 1992):

- El desarrollo incluye cambios en la estructura cognitiva, explicables bajo parámetros de sistemas organizados.
- El desarrollo de estructuras cognitivas, resulta de la interacción entre el organismo y el entorno.
- Las estructuras cognitivas son estructuras de acción.
- La dirección del desarrollo de las estructuras cognitivas avanza hacia un mayor equilibrio dentro de la interacción organismo-entorno.
- El desarrollo cognitivo y el afectivo no se mantienen como áreas

recíprocamente ajenas, sino que actúan en paralelo.

- La personalidad actúa bajo una unidad de organización y desarrollo. Esta actuación se hace extensiva a la interacción social fruto de la relación del yo con los otros, dentro de un mundo con estándares sociales.
- El conocimiento social demanda de la adopción de un rol en la relación con los otros, dentro del marco de un sistema de expectativas complementarias.
- El desarrollo social avanza también hacia el equilibrio o reciprocidad entre las acciones propias y las de los otros hacia el yo.

Tomando como base estos referentes, Kohlberg focalizó su atención en el juicio moral, integrado por procesos de carácter cognitivo que permiten tomar decisiones entre diferentes formas de actuación que entran recíprocamente en conflicto. El juicio moral actúa en coherencia con una escala de valores que se va reorganizando de forma consecuente.

Su modo de acceso al juicio moral fue relativamente sencillo: planteó un conjunto de dilemas morales hipotéticos a los que habían de buscarse las soluciones posibles. Estos dilemas implicaban a la dimensión moral de la persona. De los argumentos esgrimidos para adoptar una u otra posición, dentro del dilema, Kohlberg infirió características comunes que le sirvieron para elaborar una secuencia de razonamiento moral.

Esta secuencia se entiende mejor si se sitúa dentro del continuo que representa el desarrollo de la personalidad; desarrollo que está a su vez influido por la evolución en el razonamiento cognitivo y por el progreso en la percepción social. El desarrollo cognitivo y el social, fraguados en un contexto interactivo, llevan a la creciente

consolidación en un estadio concreto. Y los estadios superiores se erigen en estructuras más equilibradas que los más bajos. Dentro de este marco, los estadios han de cumplir con el criterio de consistencia, entendido como idea de un todo estructurado (Kohlberg, 1992).

La distribución planteada por Kohlberg (1978) integra tres niveles de desarrollo moral, cada uno de los cuales está dividido en dos estadios. Estos estadios se suceden de forma invariable y poseen, por otra parte, una constancia transcultural, por lo que la secuencia no se ve significativamente afectada por condiciones sociales, culturales o religiosas. Lo único que se ve mediado es la celeridad con la que las personas avanzan a lo largo de esta secuencia (Kohlberg, 1978). Cada paso en el desarrollo supone una reorganización cognitiva que implica añadir nuevos elementos a lo que se tenía en cuenta en el estadio anterior, alcanzándose una estructura más comprensiva y equilibrada.

Nivel I: Preconvencional. Es el nivel propio de la mayoría de los niños menores de nueve años y de algunos adolescentes.

La idea implícita en el término “convencional” remite a la conformidad y mantenimiento de las normas, expectativas y acuerdos de la sociedad o de la autoridad, por el mero hecho de serlo (Kohlberg, 1992). Y en el nivel preconvencional, la persona no ha llegado todavía a entender y mantener, con constancia y estabilidad, las normas convencionales de carácter social. Las normas y expectativas son interpretadas como algo exterior a uno mismo. Las acciones se justifican en función de las consecuencias que deparan. El orden moral, si existe en este momento, no surge, por lo tanto, de un marco normativo individual o social, sino de las contingencias gratificantes o punitivas que siguen a cada acción y que son, a su vez, externas a la persona.

En este nivel se integran dos estadios:

Estadio 1: Moralidad heterónoma. Kohlberg (1992: 574) califica esta etapa como de “realismo moral ingenuo”. La significación moral de un acto se entiende como una condición inherente a la propia acción. Hay además una ausencia de aplicación de conceptos tales como el merecimiento o la intencionalidad.

Se consideran correctas las acciones que evitan romper con las normas, sólo por el castigo que puede seguir a la propia acción, las que implican obedecer por obedecer y las que eluden la producción de daños físicos sobre las personas y sobre las propiedades.

Las reglas y preceptos morales se aplican en sentido absoluto y están regidas más por los principios de igualdad y de reciprocidad que por el relativismo propio de la equidad. El planteamiento es del tipo “lo mismo por lo mismo”.

Las reglas están también regidas por el principio de universalidad y no admite excepciones en su aplicación.

Las razones para actuar correctamente remiten el deseo de evitar el castigo, considerado como consecuencia natural del incumplimiento de las reglas, y al poder atribuido a las personas con autoridad.

Este estadio está ligado a una perspectiva social nacida del egocentrismo, entendido como incapacidad para relacionar dos puntos de vista, tomar en consideración las perspectivas de los otros como diferentes a la propia.

Estadio 2: De individualismo, finalidad instrumental e intercambio. En torno a los ocho o nueve años los niños se encuentran inmersos en el periodo cognitivo de las operaciones concretas, lo que conlleva un cambio en el campo lógico. También se sigue

evolucionando en el ámbito de la percepción social. Ambos factores influyen decisivamente en el avance que supone la entrada en este estadio del desarrollo moral.

Las normas, en este momento, representan expectativas y se comienza a considerar como correcto el seguimiento de dichas normas cuando responden al interés de alguien. Se actúa para responder a las necesidades y a los intereses propios, en un contexto en el que cabe que los demás hagan lo mismo. Se considera justo lo que es fruto de un acuerdo, de un intercambio, de un pacto. Esta percepción lleva al intercambio instrumental, como medio a través del cual las personas pueden coordinar sus actuaciones de cara a la consecución del beneficio mutuo.

Las relaciones con los otros se establecen, por consiguiente, a partir de una reciprocidad pragmática vinculada a situaciones concretas y basada en un cambio igualitario. Y esta reciprocidad se hace también extensiva a las situaciones que implican infligir un daño. No obstante, se comienza a hacer explícito el principio de equidad, centrado en las necesidades singulares de las personas que convergen en un contexto.

Las razones para actuar de forma correcta nacen del deseo de servir a los intereses propios, reconociendo que los otros también tienen sus intereses.

La visión social propia de este estadio está guiada por lo que Kohlberg (1992: 575) denomina “perspectiva individualista concreta”: conscientes de que cada uno tiene sus intereses, lo moralmente correcto es relativo a cada situación específica y a la visión que cada persona tiene de la situación.

Nivel II: Convencional. Es éste el nivel propio de la mayoría de los adolescentes y de muchas personas adultas.

Se caracteriza por la conformidad y la actuación coherente con las normas,

acuerdos y expectativas de la sociedad o de las personas a las que se atribuye autoridad.

Las necesidades y los intereses individuales quedan supeditados a los intereses y puntos de vista del grupo social.

La observancia de las reglas sociales ya no se basa en las consecuencias gratificantes o punitivas de las propias acciones, sino que el respeto de las prescripciones morales es considerado importante en sí mismo.

Los dos estadios incluidos en este nivel tienen también sus características propias.

Estadio 3: Relaciones, expectativas mutuas y conformidad interpersonal. Es éste un momento en el que la persona comienza a disponer, de forma creciente, de la capacidad cognitiva que le permite considerar diferentes posibilidades, establecer relaciones, formular hipótesis, ponerlas a prueba y establecer conclusiones en forma de principios generales. Y este substrato cognitivo constituye uno de los soportes para el progreso hacia este estadio de desarrollo moral, si bien no lo garantiza.

Bajo la influencia del desarrollo cognitivo y de la evolución en la percepción social, se comienza a considerar que está bien vivir de modo acorde con lo que esperan las personas próximas. La actuación correcta se identifica con tener buenas intenciones, preocuparse por los demás y mantener relaciones de gratitud, lealtad y confianza, basadas en la reciprocidad.

Las normas se consideran como expectativas compartidas por las personas que se mantienen en relación entre sí.

También evoluciona la percepción de los actos y se realizan atribuciones tendentes a conceder una mayor importancia a la intencionalidad de las acciones que a su resultado final.

La visión de la equidad, por su parte, avanza hasta un punto en el que se admiten excepciones para aquellos que se desvían del orden social establecido.

Entre los motivos para actuar de forma correcta adquieren una especial relevancia el deseo de asumir el papel de un ser altruista y prosocial, que se preocupa por los otros y cuida de ellos, de percibirse como una buena persona y de mostrarse como tal.

El sentido de justicia lo presenta Kohlberg (1992: 578) de forma clara en lo que denomina “la regla de oro de toma de rol”: haz a los demás lo que te gustaría que a ti te hicieran.

La perspectiva social de este estadio es la de una persona en relación con otras personas. Existe la conciencia de los sentimientos compartidos, que adquieren un estatus superior a los intereses individuales. También existe la disposición para coordinar puntos de vista, aplicando, de forma concreta, la regla de oro. No obstante, no se considera todavía la perspectiva del sistema social generalizado.

Estadio 4: Sistema social y conciencia. Este estadio es alcanzado en muchas ocasiones cuando ya se ha entrado en el periodo de la adolescencia y representa la etapa más avanzada de desarrollo moral que adquieren muchas personas a lo largo de su evolución personal.

La persona ubicada en este estadio es capaz de adoptar una visión distanciada del marco que representan las relaciones en un grupo concreto y puede tomar una perspectiva más amplia: la de las leyes de carácter social que permiten la imparcialidad y la consistencia en el análisis moral de las situaciones que devienen en la vida personal y en contextos sociales.

Las normas morales ya no quedan restringidas en su vigencia a aquellas personas con las que cada persona mantiene unos vínculos especiales. Su función, Según

Kohlberg (1992) es la de promover la cooperación o la contribución social actuando como reguladores que se desarrollan como tejido “tendente a evitar el desacuerdo y el desorden” (p. 580).

En consonancia con este hecho, se considera correcto, desde la perspectiva moral, cumplir con el deber propio, respetar las leyes y contribuir al mantenimiento del orden social.

Las relaciones de equidad han de surgir, en este caso, del propio sistema y no de los individuos, como ocurría en el estadio anterior.

Desde la óptica social, la persona toma la perspectiva de miembro de un sistema social que ha codificado su régimen de relaciones a través de unos preceptos legales y unas prácticas institucionalizadas que garantizan la igualdad ante la ley en la medida en que establecen los derechos y deberes que todos y cada uno tienen por el hecho mismo de ser ciudadanos. En este marco, hace una distinción entre el punto de vista de la sociedad y los acuerdos interpersonales. Y toma el punto de vista del sistema que define las normas y los roles.

Nivel III: Postconvencional. El nivel Postconvencional es únicamente alcanzado por una minoría de personas y, normalmente, una vez terminado el periodo de la adolescencia.

El pensamiento propio de este nivel conlleva la aceptación de las normas de la sociedad cimentada sobre la aprobación de los principios morales que subyacen a dichas normas. Pero si las normas sociales entran en conflicto con los principios de carácter moral que rigen la vida de la persona, éste analiza la realidad y toma posición ante ella, partiendo de los segundos antes que de las primeras.

Por consiguiente, el pensamiento moral individual va más allá de la mera adhesión a las propuestas que, en este terreno, sigue la sociedad en la que la persona se halla inmersa.

En el seno del nivel postconvencional se albergan dos estadios:

Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales. Las personas que se encuentran en este estadio han tomado conciencia de que existe una gran diversidad interindividual en cuanto a la asunción de principios éticos, valores y normas. Son conscientes de que existe una amplia variedad de valores y que éstos son propios de grupos concretos.

Las normas grupales, no obstante, han de mantenerse en la medida en que representan o bien el consenso o bien el pensamiento de la mayoría de las personas y teniendo en cuenta, por otra parte, que conservan su vigencia con el fin de garantizar los derechos individuales y colectivos.

Pero existen valores y derechos, tales como los relativos a la vida o a la libertad, no renunciables, al margen de lo que piense la sociedad al respecto. De hecho, las leyes y los sistemas sociales supeditan su validez al grado en el que preservan estos valores y derechos.

Las personas inmersas en este estadio consideran que deben actuar bien por un sentido de obligación y fidelidad a las leyes, por el contrato social que éstas implican y por el sentido que dichas leyes mantienen en la búsqueda del bienestar y la protección de los derechos de todas las personas.

Kohlberg (1992) considera que la perspectiva social de este estadio hunde su raíz en una “conciencia individual racional de los valores y derechos anteriores a los compromisos de carácter social” (p. 189). Al analizar los actos, las personas toman en

consideración los puntos de vista legal y moral y reconocen que ambos entran, en ocasiones, en conflicto, siendo difícil integrarlos.

Partiendo de esta premisa, la orientación que promueve este estadio pretende edificar una sociedad a través de la participación, la cooperación y el acuerdo entre las personas, ya que éstas son, en última instancia, las portadoras de una visión ética y de unos valores morales.

Estadio 6: Principios morales universales. El estadio 6 es el único del que Kohlberg no posee evidencia empírica. Sin embargo lo mantuvo dentro de su teoría en pro de conseguir una mayor coherencia y de dotar de continuidad a su propuesta evolutiva, aun a pesar de que muy pocas personas lleguen hasta él.

Este estadio, basado, según Kohlberg (1992) en “principios éticos escogidos libremente, generales, universalizables, reversibles y prescriptivos” (p. 584), plantea la perspectiva ideal que todos los seres humanos deberían tomar hacia los demás como personas libres y autónomas. Estos principios éticos se refieren al respeto de los derechos humanos y de la dignidad de las personas.

Desde esta óptica, está bien actuar teniendo en cuenta que las leyes particulares o los acuerdos sociales, resultan habitualmente válidos porque se sustentan sobre tales principios. Pero cuando las leyes entran en contradicción con los principios morales, se actúa de forma acorde con lo prescrito por estos últimos.

Las razones para actuar correctamente en este periodo nacen de la validez de los principios morales universalizables y de la adhesión a un sentido de compromiso social hacia ellos.

Finalmente y por lo que respecta a la perspectiva social de este último estadio,

ésta es la de una persona que reconoce que los seres humanos son fines en sí mismo y que la relación con cada persona ha de partir de esta consideración.

La secuencia evolutiva propuesta por Kohlberg (1992) para el desarrollo del juicio moral es sensible al proceso educativo.

La educación moral puede propiciar un decremento del tiempo necesario para pasar de un estadio a otro de orden superior (Blatt, 1969; Colby y Kohlberg, 1987).

El efecto estimulante de la intervención educativa se produce cuando se crean las condiciones que propician el paso de estadio. Entre éstas, Kohlberg y Reimer (1997) señalan la creación de oportunidades para el conflicto cognitivo, la conciencia moral, la asunción de roles y el acceso de una forma de razonamiento moral situada un nivel por encima del propio.

Pero la meta de la educación moral no es la aceleración del proceso evolutivo (Kohlberg y Mayer, 1972). Su finalidad, por una parte, es la de evitar el retraso de etapas y, por otro lado, la de propiciar la profundización del desarrollo, de modo que se alcance un estadio de razonamiento moral en todos los ámbitos de la evolución personal antes de pasar a otra etapa. Esta intención educativa nos recuerda que, si bien nos hallamos ante una teoría del desarrollo cognitivo, en el proceso evolutivo debe estar presente la persona en su totalidad, lo que no sólo integra al pensamiento, sino también a los sentimientos. Sin embargo, esta apreciación no ha conducido a Kohlberg a prestar mayor atención al mundo afectivo.

Análisis desde la óptica de la actividad deportiva como contexto de educación en valores. La Teoría de Kohlberg plantea uno de los enfoques más aceptados a la hora de promover el desarrollo de actitudes y valores morales en la educación física y en la actividad deportiva (Gutiérrez Sanmartín, 2003; Ruiz Omeñaca, 2004a). Uno de los

pocos modelos que aborda el estudio de los procesos morales en el ámbito de las actividades físicas y deportivas, el propuesto por Weiss (1987) y Weiss y Bredemeier (1991) no representa sino una aplicación específica a este contexto de los estadios del desarrollo moral propuestos por Kohlberg.

También resulta valiosa, la estrategia planteada por Kohlberg para promover el desarrollo moral: la comunidad justa. Esta alternativa abre amplias posibilidades para el desarrollo moral en las clases de educación física y en los entrenamientos deportivos desarrollados con adolescentes. La idea de Kohlberg es formar pequeñas comunidades en los centros de educación secundaria, en las que los profesores y los alumnos desarrollen su actividad en coherencia con una forma de vida democrática. Esto implica que todas las personas han de tener posibilidades de expresarse, de participar en la elaboración de las reglas de actuación y de vivir el compromiso con el grupo en el respeto de las reglas democráticamente establecidas.

Por otro lado, los estadios planteados por Kohlberg en los niveles preconventional y convencional describen de forma exhaustiva el desarrollo moral en la infancia y adolescencia y nos pueden ofrecer una explicación coherente relativa a por qué los niños y jóvenes mantienen formas concretas de pensamiento moral en las situaciones suscitadas dentro de las actividades físicas y deportivas.

La alternativa metodológica de discusión de dilemas morales, utilizada por Kohlberg para acercarse al estudio del proceso evolutivo en el desarrollo moral, posee un importante potencial para la educación en valores dentro del deporte. Se trata de una opción vinculada al desarrollo de programas para la educación en valores recurrentemente utilizada (Ruiz Omeñaca 2004a). También ha servido de referente en el diseño de programas tendentes a delimitar los valores que las personas ponen en juego

en el seno del deporte, en los trabajos de Lee y Cockman (1995).

No obstante, Kohlberg ha recibido críticas por plantear dilemas morales hipotéticos, alejados de los intereses de los niños. Pero este hecho no resta valor a los dilemas morales. Como el mismo Kohlberg (1992) reconoce, para que la educación moral cambie la conducta, así como el juicio de los niños y jóvenes es preciso pasar de lo hipotético a lo cotidiano. Se trataría de que los alumnos plantearan problemas surgidos de su experiencia diaria y que formularan y afrontaran esos dilemas desde una perspectiva moral. En consonancia con este planteamiento, en el contexto de las actividades deportivas se suscitan multitud de dilemas morales reales y se pueden plantear otros muchos de carácter hipotético, también vinculados a las inquietudes e intereses de niños y adolescentes. A partir del diálogo compartido en torno a estos dilemas, así como de los consecuentes procesos de reflexión y de implicación afectiva se pueden propiciar formas más avanzadas de desarrollo moral, lo que desde la óptica de Kohlberg constituye una condición necesaria para mantener un comportamiento ético. Necesaria, pero no suficiente. Por ello, es preciso no olvidar que el substrato que constituye en pensamiento moral, ha de traducirse en compromiso y en actuación coherente si queremos ver convertido, dicho pensamiento, en conductas éticas. Resulta decisivo, en este terreno, sumar otros componentes como la sensibilidad moral, la motivación moral y el carácter moral, que permiten definir la moralidad en su complejidad global (Rest, 1986). Ante la incapacidad de la propuesta de Kohlberg de generar, por sí misma, un comportamiento moral, se plantean dos alternativas: romper con el modelo cognitivo, para avanzar en otra dirección, tal como se hace desde la formación de hábitos virtuosos; o complementar al modelo cognitivo con nuevos factores que estén en la base de la conducta, como la autoestima o los juicios de responsabilidad (Puig, 2003). Todo ello hace que la intervención educativa requiera de

la complementación de la propuesta de discusión de dilemas morales con alternativas ligadas a la actividad cotidiana en el seno del deporte.

Desde el ámbito de la actividad deportiva, es preciso, también, mantenerse sensibles a las críticas vertidas a los planteamientos de Kohlberg, por parte de Gilligan (1985), a las que aludíamos en uno de los epígrafes anteriores. Señala, al respecto Gilligan, que el modelo de Kohlberg se sustenta sobre una moralidad de justicia y acaba por propiciar un sesgo de género, en la medida en que los juicios morales emitidos por las chicas se sustentan sobre una moralidad de atención. Ello hace que buena parte de los razonamientos realizados por personas que mantienen este referente moral, las ubiquen en el estadio tres de los descritos por Kohlberg. Parte de las críticas de Gilligan han sido aceptadas por el equipo de Kohlberg (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992). Como alternativa, resaltan la importancia de conceder un espacio de participación, a las mujeres en la sociedad a través de una educación y responsabilidad en trabajos complejos que le permitan tomar el rol necesario para el desarrollo del razonamiento de la justicia en los estadios 4 y 5 (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992). La actividad deportiva, se erige, sin duda, en uno de estos campos. Pero resulta preciso que la moralidad de atención y cuidado sea también reconocida y se le atribuya importancia en el seno de las actividades deportivas y, de una forma muy especial, en el contexto de los deportes de equipo.

Por otro lado, es necesario dotar de relevancia al resto de las personas que confluyen al elaborar un juicio moral. Kohlberg (1992) reconoce la importancia de la atmósfera sociomoral en un contexto en el que el desarrollo no es sólo fruto de procesos psicológicos internos de la persona. Pero yendo un poco más allá, cuando el juicio se realiza en un marco social y cultural concreto y dentro de un grupo específico –tal como ocurre en el seno del deporte- lo relevante no es un juicio abstracto y universalizable,

sino su aplicación en situaciones específicas. Tal como señala Puig (2003):

Nadie juzga al margen del contexto, al margen de la acción que está llevando a cabo, aislado de cualquier presión, desde el olvido de múltiples factores coadyuvantes; nadie juzga tampoco sin cierta experiencia personal a propósito del contenido sobre el que está juzgando: haber vivido en el pasado una situación semejante afecta al juicio sobre la actualidad (p. 33).

Finalmente, es preciso resaltar como puntos débiles en la Teoría de Kohlberg, en relación con el tema que nos ocupa, la escasa atención prestada a la sensibilidad moral, tan importante en el seno de los deportes de equipo, si éstos se abordan desde una óptica sensible a la educación en valores, así como las dudas que aún hoy siguen manteniéndose en torno a la vinculación entre el pensamiento moral avanzado y la actuación ética.

1.5. El marco curricular como referencia de la educación en valores

Una parte importante de la acción educativa tejida desde los deportes de equipo y ligada al ámbito axiológico, se articula a través de las clases de educación física. Dichas clases se desarrollan dentro de un entorno institucional que se mantiene sensible a los referentes legales que delimitan las propuestas curriculares y la vida en los centros educativos. Resulta pertinente, en consecuencia, hacer un recorrido por el marco legal que ha contextualizado la tarea educativa en los últimos lustros. Cuatro han sido las leyes que han generado el contexto legal de la educación en el terreno que nos ocupa:

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del sistema Educativo (LOGSE) (BOE 4/10/1990).

- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) (BOE 24/12/2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE 4/05/2006)
- Ley Orgánica de 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (BOE 10/12/2013).

1.5.1. La educación en valores: evolución en educación primaria desde los referentes legales. Cuatro han sido las leyes que, en las dos últimas décadas, han marcado el devenir de la educación, en general, y de la educación física y, dentro de ella, del sentido ético del deporte, de forma particular.

Lo acelerado de la transformación legislativa podría ser consecuencia de la vertiginosa transformación vivida en nuestro entorno a lo largo de las dos últimas décadas y de la necesidad de adecuar, de forma consecuente, la tarea educativa. Pero tal transformación en el marco legal ha estado ligada, en gran medida, a los cambios en el poder político y a la visión que desde los dos partidos que se han alternado en el poder, mantienen sobre el modelo de desarrollo personal y de vida en sociedad. Tal como señalan Hernández Álvarez y Martínez de Haro (2008):

Bien cabría pensar, desde una perspectiva foránea al conocimiento de los avatares políticos acontecidos, que tan prolija labor legislativa podría obedecer a relevantes cambios sociales a los que debería adaptarse un marco legal. Se entendería así que desde la educación se tratara de responder al reto originado por esos cambios y a una mejor concreción de la contribución de la educación al desarrollo personal y social de los ciudadanos. Sin embargo, bien conocemos que esa deseable finalidad

no ha sido la razón fundamental que ha motivado tantas modificaciones en el marco legislativo en educación, sino los propios avatares políticos ya referidos y la falta de un consenso mayoritario en materia de Educación (p. 12).

Si bien a los planteamientos propios de un currículo de obligado cumplimiento, pero flexible en relación con su delimitación, abanderado por los cuatro referentes legales, se ha sumado la libertad con la que se ha gozado en el ámbito de la educación física (Omeñaca, Puyuelo y Ruiz Omeñaca, 2001), la obligación derivada del cumplimiento de la legislación en vigor justifica la influencia del marco legal sobre el devenir diario de las clases de educación física y de la actividad deportiva integrada en su seno.

Es preciso, en consecuencia, hacer un recorrido por cada una de las leyes y por los decretos que las desarrollan –teniendo en cuenta que en el momento de finalización de esta tesis, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa no ha sido desarrollada a través de decretos que delimiten el currículo- en relación con la educación en valores abordada desde la actividad pedagógica en general y desde el deporte, de un modo singular.

- *La educación en valores en la LOGSE.* No es posible situarnos en el umbral de lo que significa educar en valores dentro del actual modelo curricular sin interpretar lo promovido a partir del punto de inflexión que supuso la promulgación, en 1990, de la LOGSE.

La implantación de la LOGSE y su ulterior desarrollo trajo consigo el intento de desarrollar una actuación sistemática tendente a sacar la educación en valores del

terreno de lo tácito (Parra, 2003). Se hizo explícita, entonces, la orientación hacia una educación ética y se atribuyó un especial significado a la función moral de la escuela, marcando diferencias con los planteamientos formalistas y tecnológicos de las etapas anteriores (Prat, 2001); planteamientos que, en última instancia, también suponían una toma de posiciones en relación con la educación en valores, en la que el currículo oculto adquiriría un especial significado.

En esta nueva propuesta se vio un intento de focalizar la atención en aquellos valores que garantizan una convivencia democrática tales como la libertad, la responsabilidad, la tolerancia, el respeto o la solidaridad (Parra, 2003).

Al señalar la educación en valores como un principio rector del sistema educativo, la LOGSE respondía a una necesidad de naturaleza social, centrada en convertir la educación formal en una escuela de ciudadanía y de valores éticos, avanzando más allá de la transmisión de conocimientos (Gervilla, 1997).

Descendiendo a la literalidad de la propia ley la LOGSE, aludía como objetivo de la educación al hecho que supone:

Proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad (Preámbulo).

Continuando con el desarrollo de la citada ley dentro de su título preliminar, planteaba fines con un inequívoco sentido ético al referirse a “la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la

libertad dentro de los principios democráticos de convivencia”, así como a “la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos” (Artículo 1).

Asimismo y en relación con el grupo de edad en el que se ubica esta tesis, la LOGSE, aludía, entre los objetivos de la educación primaria, a “apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos” (Artículo 12).

El nuevo marco curricular al que remitió la LOGSE, en educación primaria, se desarrolló a través del Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecían las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. (B.O.E. 152/91 de 26 de junio de 1991). En él se planteaban varios objetivos generales ligados, explícita o implícitamente, al ámbito axiológico, entre los que cobraban especial significado:

Identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando tanto los conocimientos y los recursos materiales disponibles como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa.

Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas.

Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades que correspondan.

Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones

sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.

Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.

Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora, y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida (Objetivos generales).

Este planteamiento hizo operativa la educación en valores a través de una doble vía: los contenidos relativos a actitudes (lo que suponía una simplificación de la presentación inicial a través de actitudes, valores y normas, planteada en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo) y los temas transversales. Los primeros se ubicaron en todos los bloques de contenidos y sirvieron de referente para el desarrollo de los proyectos curriculares de centro y área, así como para la elaboración de las programaciones de aula. Los segundos adoptaron la forma de contenidos temáticos de naturaleza interdisciplinar, dotados de un inequívoco valor para el desarrollo tanto personal, como social. Entre ellos se ubicaron la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la salud, la educación para la

igualdad de oportunidades entre ambos géneros, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial.

Pero la transversalidad puede traducirse con frecuencia en tangencialidad y un planteamiento coherente, en la medida en que los temas transversales atañen a todas las áreas, puede acabar por diluirse y por limitar la presencia efectiva de estos temas, ante la aparentemente perentoria necesidad de atender a los aspectos tradicionalmente considerados como académicos, dentro del currículo. Y en este contexto, el tratamiento de los valores desde los temas transversales se convirtió, con frecuencia, en una actividad somera o se tradujo en hechos conmemorativos ligados a días concretos, no exentos de un cierto potencial sensibilizador, pero con escaso efecto transformador (Ruiz Omeñaca, 2004a).

Y si bien los valores parecieron recibir una notable atención, dentro del marco curricular que generó la LOGSE, en el momento de traducir en concreciones el espacio curricular, quedaron espacios notables de indefinición, ambigüedad y cambios meramente formales (Omeñaca, Puyuelo y Ruiz Omeñaca, 2001).

- *La educación en valores en la LOCE.* La LOCE tuvo una existencia efímera. En relación con la educación en valores manifestó un planteamiento integrador en su preámbulo, en relación con cuestiones que mantiene el ámbito axiológico como telón de fondo, al referirse a la educación como “un instrumento imprescindible para un mejor ejercicio de la libertad individual, para la realización personal, para el logro de cotas elevadas de progreso social y económico y para conciliar, en fin, el bienestar individual y el bienestar social” (Preámbulo). No obstante ofrecía aspectos de corte ideológico que también estaban vinculados al mundo de los valores:

En cuanto a los valores, es evidente que la institución escolar se ve considerablemente beneficiada cuando se apoya en un consenso social, realmente vivido, acerca ciertas normas y comportamientos de las personas que, además de ser valiosos en sí mismos, contribuyen al buen funcionamiento de los centros educativos y favorecen su rendimiento. Pero, sin ignorar el considerable beneficio que, en lo concerniente a la transmisión de valores, aporta a la escuela el apoyo del medio social, el sistema educativo ha tenido, tiene y tendrá sus propias responsabilidades, de las que no puede ni debe hacer dejación. En este sentido, la cultura del esfuerzo es una garantía de progreso personal, porque sin esfuerzo no hay aprendizaje. Por eso, que los adolescentes forjen su futuro en un sistema educativo que sitúa en un lugar secundario esa realidad, significa sumergirles en un espejismo que comporta, en el medio plazo, un elevado coste personal, económico y social difícil de soportar tanto en el plano individual como en el colectivo. Es precisamente un clima que no reconoce el valor del esfuerzo el que resulta más perjudicial para los grupos sociales menos favorecidos (Preámbulo).

Al referirse a los principios de calidad del sistema educativo, la LOCE aludía, entre otros, a:

La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado.

La capacidad de los alumnos para confiar en sus propias aptitudes y conocimientos, desarrollando los valores y principios básicos de creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor (Artículo 1).

Por lo que respecta a la delimitación del currículo, ésta se perfiló en el Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecían las enseñanzas comunes de Educación Primaria (BOE de 2 de julio de 2003). En él se presentaban varios objetivos con marcado carácter axiológico:

Conocer los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas y respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática.

Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás, que favorezca un clima propicio para la libertad personal, el aprendizaje y la convivencia.

Desarrollar hábitos de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, y actitudes de curiosidad e interés por el aprendizaje, con las que descubrir la satisfacción de la tarea bien hecha.

Desarrollar la iniciativa individual y el hábito del trabajo en equipo.

Desarrollar el espíritu emprendedor, fomentando actitudes de confianza en uno mismo, sentido crítico, creatividad e iniciativa personal.

Conocer el valor del propio cuerpo, el de la higiene y la salud y la práctica del deporte como medios más idóneos para el desarrollo personal y social.

Conocer y valorar la naturaleza y el entorno, y observar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado (Artículo 3).

La traslación a las programaciones se establecía a partir de los objetivos y de los contenidos tal como se planteaba en la LOGSE. Pero a diferencia de ésta, ya no se

establecía una separación de los contenidos de carácter actitudinal y desaparecían, por otro lado, los temas transversales como referente.

En su conjunto, desde la perspectiva que promovía la LOCE se concedía especial relevancia a aspectos que tienen que ver con cuestiones de naturaleza económica, se introducía una referencia explícita al esfuerzo personal y se vislumbraban ideas vinculadas al mundo laboral, como el espíritu emprendedor. Este planteamiento desembocaba en posiciones que encontraban difícil acomodo en el intento de propiciar una auténtica educación en valores relacionados con el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática, una actuación crítica ante la realidad circundante y un modelo de sociedad inclusiva, tal como ocurría, por ejemplo, al aludir expresamente al esfuerzo en relación con las clases desfavorecidas. En última instancia, bajo la aparente asepsia de un término polisémico como es el de “calidad”, ante el que difícilmente se pueden encontrar detractores antes de que dicho término adquiriera concreción, y desde la pretendida cultura del esfuerzo, se promovía una actuación centrada en el éxito individual y alejada del marco axiológico que puede propiciar la inclusión social y la convivencia en contextos caracterizados por la pluralidad.

No obstante, esta perspectiva se hacía más explícita en el propio texto de la LOCE y especialmente en su preámbulo. Pero, asumida la carga ideológica implícita en ambas leyes, la diferencia acababa por no ser tanta en la delimitación de los objetivos de educación primaria, en los que, sacados de la intersección los aspectos reseñados en las líneas precedentes, existían importantes referentes compartidos con el marco curricular planteado por la LOGSE en relación con las cuestiones ligadas al ámbito de los valores.

En cualquier caso, la influencia de la LOCE quedó truncada por los cambios en el poder político, lo que hizo que su decreto de currículo no llegara a propiciar nuevas propuestas curriculares en los colegios de educación primaria.

- *La educación en valores en la LOE.* La LOE continuó con los planteamientos tendentes a hacer explícitas cuestiones de carácter ético y mantuvo, de forma análoga a las leyes precedentes, perspectivas de naturaleza ideológica ligadas a un modelo concreto de escuela y de sociedad. Así plantea que:

La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas (Preámbulo).

Por otro lado, este mismo preámbulo hacía extensivo el principio de “esfuerzo” a toda la comunidad educativa, como disposición compartida vincula a la equidad, y reorientaba la concepción de la “calidad educativa”, destacando que ésta ha de generalizarse a todos los ciudadanos y sectores sociales, lo que suponía una ruptura con

la ley precedente y una muestra más de que los mismos términos pueden adoptar orientaciones divergentes en función de los planteamientos ideológicos propios de quienes se sirven de ellos.

Llegando a un mayor nivel de concreción, la LOE señalaba, entre los fines de la educación, varios con un inequívoco contenido axiológico:

La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.

La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con

capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento (Artículo 2).

Respecto a los objetivos de Educación Primaria, tanto en la LOE, como en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE de 8 de diciembre de 2006), los valores se mantienen presentes en varios de ellos, entre los que adquieren un singular significado:

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

Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

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

Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los

prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas (LOE, artículo 17; Real Decreto 1513/2006, artículo 3).

Por otro lado, se seguía el planteamiento de la LOCE, tendente a no diferenciar entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, justificado, en este caso, por la necesidad de resaltar el carácter integrador de los aprendizajes, tal como se señalaba en la Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establecía el currículo y se regulaba la ordenación de la Educación primaria (BOE de 20 de julio de 2007)

Finalmente, un hecho con importante calado ético que acarrió la LOE y que poseía un carácter novedoso en relación con marcos normativos anteriores, tuvo que ver con el desarrollo de un currículo articulado a través de competencias.

El Real Decreto 1513/2006 se refería a ellas como:

Aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (Anexo I. Competencias básicas).

Es preciso resaltar que, en cualquier caso, su emergencia propiciada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a través del Informe sobre Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), mantenía importantes vínculos con las demandas del poder económico y del mundo del trabajo, lo que llevó a generar recelos entre un sector de los educadores, teniendo en cuenta que su desarrollo podía parecer orientado, exclusivamente, hacia el adiestramiento de personas eficientes en contextos laborales, como parte necesaria en el engranaje de la economía

del mercado, convirtiendo la tarea educativa en una actividad fabril más (Gimeno Sacristán, 2008; Ruiz Omeñaca, 2010b). En el otro polo de las consideraciones sobre las que se vertebraba la red de opiniones relativas a lo que supone educar por competencias, hay quienes veían en ellas la posibilidad de contribuir al desarrollo de personas dueñas de su propio destino, capaces de desenvolverse con libertad y responsabilidad, y de propiciar la construcción de sociedades más justas y solidarias (Gimeno Sacristán, 2008; Marina y Bernabeu, 2007; Ruiz Omeñaca, 2012). Esta posición posee un amplio calado en relación con lo que supone educar en valores. Como también lo posee la perspectiva ofrecida por Pérez Gómez (2008) quien encontraba, en las competencias, la oportunidad de definir las nuevas demandas educativas desde una mirada holística, que contempla a las personas desde la complejidad de sus identidades individuales y grupales, y que atribuye a sus acciones un carácter global en la interacción con la realidad de la que forma parte. Una dirección concomitante mantenían Moya y Luego (2009), al ver, en las competencias, la posibilidad de desarrollar nuevas condiciones de escolarización que dieran respuesta a las necesidades derivadas de las sociedades democráticas y que pretendían responder a la intención de abrir la escuela a la comunidad.

En última instancia, competencias integradas en el currículo escolar, a partir de la propuesta implícita en la LOE, como la social y ciudadana, adquirirían relevancia, en la medida en que incidían en aspectos que permiten traducir un marco axiológico humanizador en acciones cotidianas ligada al espacio vivencial de los alumnos.

En esta dirección, en la Orden ECI/2211/2007 se planteaba que:

La dimensión ética de la competencia social y ciudadana entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia

con ellos al afrontar una decisión o un conflicto. Ello supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos (Anexo I. Competencias básicas).

Era preciso, no obstante, que las Programaciones Didácticas y el propio devenir diario de las clases, dotaran de auténtico significado a este potencial

- *La educación en valores en la LOMCE*. La LOMCE no ha sido desarrollada todavía en el momento de finalización de esta tesis doctoral.

En relación con la educación en valores, adquiere especial relevancia el primero de los párrafos incluidos en su exposición de motivos al referirse a que “el aprendizaje en la escuela ha de ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio” (Exposición de motivos: I), lo que, sin duda, está impregnado de un sentido axiológico. Y se refiere, después, a los talentos de las personas, entendiendo que detrás de ellos “están los valores que los vertebran, las actitudes que los impulsan, las competencias que los materializan y los conocimientos que los construyen” (Exposición de motivos: I). También alude a “actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio” (Exposición de motivos: IV). Finalmente, en lo que respecta a esta parte introductoria, resalta aspectos especialmente significativos en el tema que nos ocupa, como la equidad, el bienestar social, la lucha contra la exclusión, la promoción de la competitividad económica, el desarrollo del emprendimiento empresarial, la superación de barreras económicas y sociales, a la generación de aspiraciones y ambiciones; aspectos, en suma que, en ocasiones, pueden ubicarnos ante sensibles contradicciones, en la medida en que la toma de posición en

relación con algunos de estos elementos choca con la promoción de otros en relación con los valores asociados a cada uno de ellos.

Ya situados en el artículo único de la ley, se mantienen los principios que aluden a los valores a los que se refería la LOE, añadiendo un mayor grado de concreción en el apartado k del artículo 1, que queda redactado del siguiente modo:

“La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar” (Artículo único. 1, k).

Se mantienen, por otro lado, los fines de la educación que planteaba la LOE, en lo relativo a cuestiones ligadas al ámbito axiológico.

En lo que se refiere a los objetivos de educación primaria, se mantienen también los que en la LOE hacían mención a cuestiones directa o indirectamente relacionadas con el ámbito axiológico. Se da, no obstante, una única incorporación; el espíritu emprendedor, como actitud a promover además de la confianza en sí mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal, la curiosidad y el interés y creatividad en el aprendizaje, que ya se presentaban en el artículo 17 de la LOE.

Finalmente realiza una exclusión relevante en el tema que nos ocupa al abstraer del artículo 19 de la LOE la educación en valores como referente a abordar desde todas las áreas del currículo.

1.5.2. El deporte y su orientación como contexto para educar en valores en la educación primaria: evolución desde la LOGSE hasta la LOMCE. Los sucesivos decretos que sirvieron de soporte a las propuestas curriculares elaboradas en los

diferentes centros escolares, presentaron un modelo semidefinido que, partiendo de la propuesta institucional -concretada en los proyectos curriculares, promovidos por el marco generado por la LOGSE y en las programaciones didácticas, nacidas al amparo del contexto suscitado por la LOE- mantuvieron señas de identidad comunes y singularidades que les fueron propias.

- *Deporte y orientación ética desde la propuesta curricular derivada de la LOGSE.* El Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecían las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. (B.O.E. 152/91 de 26 de junio de 1991) aludió, en su introducción, a la importancia de orientar las actividades deportivas como medio para el uso constructivo del tiempo de ocio.

E hizo un planteamiento que suponía una toma de posición, vinculada a la consideración del deporte como hecho social, así como a la intención de amortiguar los aspectos negativos inherentes a concepciones de la competición también vigentes en diferentes contextos sociales:

El deporte, en los últimos años de la educación obligatoria, tiene un valor social derivado de ser la forma más común de entender la actividad física en nuestra sociedad. La práctica deportiva, sin embargo, tal como es socialmente apreciada, corresponde a planteamientos competitivos, selectivos y restringidos a una sola especialidad, que no siempre son compatibles con las intenciones educativas del currículo. Para constituir un hecho educativo, el deporte ha de tener un carácter abierto, sin que la participación se supedita a características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación; y debe, asimismo, realizarse con fines educativos centrados en la mejora de las capacidades motrices y de otra

naturaleza, que son objetivo de la educación, y no con la finalidad de obtener un resultado en la actividad competitiva (Educación primaria. Educación física. Introducción).

De forma complementaria, se hacía alusión a la importancia de abrir vías hacia diferentes modalidades deportivas con el fin de que los alumnos puedan escoger con posterioridad “ las más convenientes para su desarrollo personal, ayudándole a adquirir los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos que le permitan mejorar las condiciones de vida y de salud, así como disfrutar y valorar las posibilidades del movimiento como medio de enriquecimiento y disfrute personal, y de relación con los demás” (Educación primaria. Educación física. Introducción).

Por otro lado, se refería a la importancia de “evitar cualquier discriminación por razón de sexo, en contra de los estereotipos seriales vigentes que asocian movimientos expresivos y rítmicos, a la educación de las niñas y elementos de fuerza, agresividad y competitividad a la educación de los niños” (Educación primaria. Educación física. Introducción).

Entre los objetivos generales del área se plantearon dos que involucran al deporte con una orientación ética:

Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.

Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en que se desarrollan, participando en su conservación y mejora (Educación primaria. Educación física. 2. Objetivos).

En lo que se refiere a los contenidos, los relacionados con el deporte fueron recogidos en el bloque 5: los juegos. Pero, si bien en el ámbito de los conceptos si se aludió a los tipos de actividades deportivas y a su regulación y en el contexto de los procedimientos se prestó atención a la práctica de actividades deportivas adaptadas, en relación con el ámbito de las actitudes el planteamiento fue más genérico y se hizo extensivo a las situaciones de juego en relación con la:

Participación en los juegos, aceptando diferentes niveles de destreza en su práctica, tanto en sí mismo como en los otros.

Aceptación de las normas y reglas del juego y del papel que corresponda desempeñar como jugador.

Valoración de las posibilidades del equipo y de la participación de cada uno de sus miembros con independencia del resultado obtenido.

Aceptación del reto que supone oponerse a otros en situaciones de juego sin que ello derive en actitudes de rivalidad o menosprecio (Educación primaria. Educación física. 3. Contenidos).

Finalmente, entre los criterios de evaluación se prestaba atención a “identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades de iniciación deportiva, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo, dándoles más importancia que a otros aspectos de la competición” (Educación primaria. Educación física. 4. Criterios de evaluación).

- ***Deporte y orientación ética desde el currículo vinculado a la LOCE.*** De modo análogo a lo planteado desde el decreto de currículo derivado de la LOGSE, en el desarrollo de la LOCE, el Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se

establecían las enseñanzas comunes de la Educación Primaria (BOE de 2 de julio de 2003), aludía a la existencia de una demanda social “en la utilización constructiva del ocio

mediante actividades recreativas y deportivas” (Anexo I. Educación física. Introducción).

De forma inespecífica, en la medida en que no vinculaba su contribución a un tipo concreto de actividad motriz, atribuía a la educación física un amplio potencial para “la consecución de aquellos objetivos que hacen referencia a las normas y valores de convivencia, respeto por los demás, desarrollo de hábitos de esfuerzo, desarrollo de la iniciativa individual y trabajo en equipo” (Anexo I. Educación física. Introducción).

Y mantenía la misma perspectiva que el decreto de currículo derivado de la LOGSE, valorando la importancia de “conocer y dominar un número significativo de ejercicios corporales y actividades deportivas de modo que, en el futuro, pueda escoger las más convenientes para su desarrollo personal” (Anexo I. Educación física. Introducción).

Por último, resaltaba aspectos de carácter ético singularmente vinculados al deporte, cuando se refería a que:

El área de Educación Física debe contribuir a la formación de valores tales como la capacidad de relacionarse con los demás a través del respeto, la resolución de conflictos mediante el diálogo y el respeto a las reglas establecidas, evitando comportamientos agresivos y de rivalidad, la colaboración y el trabajo en equipo y la formación de personas responsables (Anexo I. Educación física. Introducción).

Por lo que respecta a los objetivos relacionados con un sentido ético de la actividad deportiva, se refería a:

Desarrollar la iniciativa individual y el hábito de trabajo en equipo, aceptando las normas y reglas que previamente se establezcan.

Colaborar en juegos y actividades deportivas, desarrollando actitudes de tolerancia y respeto a las posibilidades y limitaciones de los demás, actitudes que favorecen la convivencia y que contribuyen a la resolución de conflictos de forma pacífica (Anexo I. Educación física. Tercer ciclo. Objetivos).

Y entre los contenidos, dentro del bloque 3: los juegos, aludía a varios vinculados al ámbito de los valores:

Respeto al reglamento de los juegos de iniciación deportiva, y adaptados.

Aceptación del papel que corresponda desempeñar como jugador dentro del equipo, independientemente de su capacidad motriz.

Identificación de los valores fundamentales del juego: el esfuerzo personal, la relación con los demás y la aceptación de resultado (Anexo I. Educación física. Tercer ciclo. Contenidos).

Finalmente, por lo que respecta a los criterios de evaluación, entre ellos se recogía varios que hacían alusión a elementos éticos propios del deporte: “Desarrollar normas y hábitos de conducta deportiva. Apreciar y valorar el juego como medio de disfrute, de relación social y de organización del tiempo libre. Aceptar las diferencias físicas individuales en las actividades deportivas” (Anexo I. Educación física. Tercer ciclo. Criterios de evaluación).

- *Deporte y orientación ética desde el currículo ligada a la LOE.* La propuesta curricular vinculada a la LOE fue desarrollada a través dos normas legales a las que se ha hecho referencia: el Decreto 1513/2006 y, con mayor grado de delimitación, la

Orden ECI/2211/2007. En esta última, se resaltaba la importancia de la contribución de la educación física al hecho que supone “asumir actitudes y valores adecuados con referencia a la gestión del cuerpo y de la conducta motriz” (Anexo II. Áreas de educación primaria. Educación física). Y al referirse a los contenidos, en relación con el bloque 5, Juegos y actividades deportivas señalaba que “la importancia que, en este tipo de contenidos, adquieren los aspectos de relación interpersonal hace destacable aquí la propuesta de actitudes dirigidas hacia la solidaridad, la cooperación y el respeto a las demás personas” (Anexo II. Áreas de educación primaria. Educación física).

Entre los objetivos de educación primaria presentaba dos que poseen relevancia en relación con el hecho que supone asentar un modelo de deporte sensible a cuestiones de naturaleza ética:

Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales.

Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador (Anexo II. Áreas de Educación primaria. Educación física. Objetivos).

Y dentro de los contenidos prescriptivos para el tercer ciclo de Educación Primaria, en el citado bloque 5, recoge entre otros, los siguientes:

Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias y personas que participan en el juego. Elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio.

Valoración del esfuerzo personal y colectivo en los diferentes tipos de juegos y actividades deportivas al margen de preferencias y prejuicios.

Aprecio del juego y las actividades deportivas como medio de disfrute, de relación y de empleo satisfactorio del tiempo de ocio (Anexo II. Áreas de Educación primaria. Educación física. Contenidos).

Finalmente, entre los criterios de evaluación para el tercer ciclo, aludía a:

Mostrar en los juegos y la práctica de actividades deportivas una actitud de esfuerzo personal y de valoración de las relaciones que se establecen con el grupo.

Opinar coherente y críticamente con relación a las situaciones conflictivas surgidas en la práctica de la actividad física y el deporte, y hacer propuestas para su resolución (Anexo II. Áreas de Educación primaria. Educación física. Criterios de evaluación).

En la Tabla 1 se ofrece una visión de conjunto recogiendo los cuatro referentes legales.

Tabla 1:

La educación en valores en los referentes legales: de la LOGSE a la LOMCE.

	LOGSE Real Decreto 1006/1991	LOCE Real Decreto 830/2003	LOE Real Decreto 1513/2006 Orden ECI/2211/2007	LOMCE Real Decreto pendiente de aprobación
Referentes axiológicos en la Ley.	Actuación crítica en una sociedad axiológicamente plural. Formación en los derechos y libertades fundamentales. Ejercicio de la tolerancia, la paz, la libertad, la cooperación y la solidaridad.	Libertad individual. Realización personal. Responsabilidad social. Progreso social y económico. Igualdad de derechos entre sexos. Iniciativa personal y espíritu emprendedor. Esfuerzo.	Convivencia democrática. Respeto a las diferencias. Cohesión social. Ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica. Sociedades justas. Esfuerzo compartido en pos de la equidad. Respeto a los derechos y libertades. No discriminación. Igualdad de derechos entre géneros. Tolerancia. Resolución pacífica de conflictos. Responsabilidad individual, mérito y esfuerzo personal. Respeto y cuidado del medio ambiente. Iniciativa individual y espíritu emprendedor.	Convivencia democrática. Cohesión social. Ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica. Sociedades justas. Equidad y bienestar social. No discriminación. Igualdad de derechos entre géneros. Resolución pacífica de conflictos. Responsabilidad individual, mérito y esfuerzo personal. Colaboración y trabajo en equipo. Espíritu emprendedor.
Los valores se hacen operativos a través de:	Objetivos. Contenidos referidos a actitudes. Temas transversales. Criterios de evaluación.	Objetivos. Contenidos. Criterios de evaluación.	Objetivos. Contenidos. Competencias básicas. Criterios de evaluación.	Objetivos.
Referentes en los objetivos de	Autonomía. Colaboración. Aceptación de normas democráticas. Asunción de	Normas de convivencia. Pluralismo.	Normas de convivencia. Respeto de los derechos humanos y	Normas de convivencia. Respeto de los derechos

LA EDUCACIÓN EN VALORES DESDE LOS DEPORTES DE EQUIPO

etapa educación primaria.	en responsabilidades. Salud y bienestar.	Sentido crítico.	Responsabilidad y respeto. Libertad personal. Esfuerzo. Iniciativa individual. Hábito de trabajo en equipo. Espíritu emprendedor. Desarrollar la iniciativa individual y el hábito del trabajo en equipo. Salud y bienestar. Cuidado del medio ambiente.	del pluralismo propio de una sociedad democrática. Hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad. Sentido crítico. Iniciativa personal. Resolución pacífica de conflictos. Respeto a las diferencias. Igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. No discriminación. Higiene y salud. No violencia. Actitud contraria a los prejuicios y estereotipos sexistas.	humanos y del pluralismo propio de una sociedad democrática. Hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad. Sentido crítico. Iniciativa personal. Resolución pacífica de conflictos. Respeto a las diferencias. Igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. No discriminación. Higiene y salud. No violencia. Actitud contraria a los prejuicios y estereotipos sexistas.
La actividad deportiva desde una perspectiva ética.	Deporte como hecho social. Amortiguación de los aspectos negativos de la competición. Carácter abierto, no supeditado a género o de habilidad	Deporte como hecho social. Valores de convivencia. Respeto por los demás y hacia las reglas. Hábitos de esfuerzo. Iniciativa individual. Trabajo en equipo. Resolución dialogada de los conflictos. Responsabilidad.	Relación interpersonal. Actitudes dirigidas hacia la solidaridad, la cooperación y el respeto a las demás personas.	No se encuentran referencias en la ley y los decretos que la desarrollan no se han publicado en el momento de finalización de esta tesis.	
Referentes éticos en los objetivos del área de	Relaciones constructivas. Elusión de la discriminación, de los comportamientos agresivos y de las	Iniciativa individual. Trabajo en equipo. Aceptación de normas y reglas.	Compartir proyectos y establecer relaciones de cooperación. Resolución dialogada de los	No se encuentran referencias en la ley y los decretos que la desarrollan no se han	

educación física relacionados con el deporte.	actitudes de rivalidad.	Tolerancia. Respeto. Convivencia. Resolución dialogada de conflictos. Cultura del esfuerzo.	conflictos. Evitar la discriminación, por características personales, de género, sociales y culturales. El deporte como hecho cultural. Actitud crítica como participante y como espectador.	publicado en el momento de finalización de esta tesis.
Referentes éticos en los contenidos del área de educación física relacionados con el deporte.	Aceptación de las diferencias en destrezas. Aceptación de las normas y del papel desempeñado en el juego. Valoración de la participación por encima del resultado. Aceptación del reto que implica oponerse a otros sin derivar en rivalidad o en menosprecio.	Respeto al reglamento de los juegos de iniciación deportiva. Aceptación del papel que toca desempeñar. Esfuerzo personal. Relación con los demás. Aceptación del resultado.	Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias y personas que participan en el juego. Juego limpio. Valoración del esfuerzo personal y colectivo. Deporte como medio de disfrute, de relación y de uso constructivo del tiempo de ocio.	No se encuentran referencias en la ley y los decretos que la desarrollan no se han publicado en el momento de finalización de esta tesis.
Referentes éticos en los criterios de evaluación propios del área de educación física relacionados con el deporte.	Esfuerzo personal. Relaciones en el grupo.	Hábitos y normas de conducta deportiva. Valoración del juego como medio de disfrute, de relación social y de uso constructivo del tiempo libre. Aceptación de las diferencias físicas individuales.	Esfuerzo personal. Relaciones de grupo. Opinión coherente, sentido crítico y contribución a la resolución de situaciones conflictivas.	No se encuentran referencias en la ley y los decretos que la desarrollan no se han publicado en el momento de finalización de esta tesis.

Desde una visión de conjunto, resulta paradójico que, mientras los cuatro referentes legales mantenían señas de identidad con un marcado carácter ideológico que alejaba especialmente a la LOCE y a la LOMCE de la LOGSE y de la LOE, al perfilar el currículo de educación física y al llegar al terreno de la concreción vinculada a la actividad deportiva entendida como contexto de participación ética, se puede observar un alto grado de mimetismo entre los diferentes marcos legales -con exclusión de la LOMCE, cuyo currículo no se ha concretado en el momento de finalizar esta tesis - en torno a aspectos que convergen en el mismo marco axiológico. Asimismo, se atisba un gran nivel de indeterminación. En última instancia, las intencionalidades manifiestas en las propias leyes, quedaban diluidas cuando se hacían explícitas a través de los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación relacionados con el deporte y con su orientación como contexto para la educación en valores. Y la perspectiva propia de un currículo semidefinido permitía vertebrar una educación deportiva con orientaciones dispares en el terreno axiológico. De este modo, la labor docente adquiriría y adquiere una especial relevancia, tanto al delimitar la propuesta curricular en el tema que nos ocupa, como al transformarla en acciones concretas desarrolladas en el día a día de las clases.

1.6. Los deportes de equipo y la acción didáctica. Alternativas metodológicas e implicaciones éticas

La selección de alternativas metodológicas constituyen también, tanto en lo explícito como en lo velado, decisiones de naturaleza moral (Ruiz Omeñaca, 2012). Es, por ello, pertinente recorrer las alternativas metodológicas promovidas, en torno a los

deportes de equipo, profundizando en su significado en relación con la educación en valores.

1.6.1. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el contexto de los deportes sociomotores y su influencia sobre el desarrollo de un deporte con orientación ética

Durante décadas han sido escasos los avances experimentados en la enseñanza de los juegos deportivos (Devís, 1997).

Habitualmente se ha tendido a perpetuar un mismo esquema didáctico que intenta acercar a los alumnos hasta los aspectos técnicos propios de cada actividad deportiva. Se trata, en última instancia, de automatizar determinados gestos motores en contextos alejados de la práctica real del juego deportivo, bajo la consideración de que es necesario este dominio técnico para enfrentarse a hipotéticas situaciones de juego. Situaciones que, por otro lado, acaban por demorarse hasta los últimos minutos dentro de cada clase, en el peor de los casos, hasta las últimas clases dentro de cada unidad didáctica, convirtiéndose, en ocasiones, en un jugar por jugar. Y en última instancia, se aleja la situación de aprendizaje de la complejidad propia de los contextos reales de práctica deportiva en los aspectos ligados a la toma de decisiones (Ruiz Omeñaca, 2005).

Los planteamientos relativos a los deportes psicomotores desarrollados en entornos estables, en lo que se refiere a la realización de prácticas globales o analíticas, se extrapolan al contexto de los deportes sociomotores, sin tener en cuenta la incertidumbre derivada de la interacción con los otros, lo que lleva a considerar el aprendizaje técnico únicamente desde la interacción con el objeto. Y el avance en el

aprendizaje no parte, en estas tareas, de una demanda de adquisición que surge del juego en personas concretas -contexto en el que el trabajo técnico específico y aislado, puede tener sentido- sino que se articula a modo de a priori considerado como parte de una lógica de acción didáctica que, por otro lado, no se somete a un proceso de reflexión crítica (Ruiz Omeñaca, 2012).

Por inercia, se mantienen los viejos hábitos sin cuestionarse sobre lo que se está haciendo.

El resultado de esta alternativa, sustentada sobre un modelo de racionalidad técnica, es que se acaba por separar la técnica de la táctica y el aprendizaje del propio juego.

La actividad se focaliza sobre el conocimiento, tomando como referencia, únicamente el ámbito motor (Giménez, 2010)

Y en consonancia con este hecho, no se propicia el desarrollo de una visión crítica en relación con los innumerables factores que, desde una óptica moral, van asociados al deporte tal como es entendido en la sociedad actual.

Tal como señalan autores como Thorpe (1997), concebido de esta forma, en el modo tradicional de enseñanza de las actividades deportivas se pueden encontrar varios problemas:

Se da en pocas ocasiones, entre el alumnado, un deseo intrínseco de aprender los aspectos técnicos en situaciones aisladas del propio juego. En la mayoría de los casos las actividades propuestas tienen poca relación con las aspiraciones e intereses de los niños.

Son muchos los alumnos y alumnas que experimentan escasos progresos en los aspectos técnicos y se dan, también, progresos limitados en los aspectos

decisionales y tácticos.

Las acciones técnicas mantienen un componente mecánico, de automatización, difícilmente extrapolable a contextos alejados de la situación de aprendizaje.

Se parte de planteamientos asociacionistas y de una concepción conductista de los procesos de aprendizaje.

Los jugadores actúan sin poder enjuiciar el conjunto de los objetivos del sistema ni el sistema mismo.

Se fomenta la dependencia del docente y la sumisión a la autoridad del educador que adopta el papel de líder encargado de dirigir, controlar y animar al grupo, lo que, inequívocamente lleva consigo una carga axiológica.

Se fracasa en el desarrollo de jugadores y espectadores que se impliquen activamente en la práctica de un deporte con orientación ética.

Como reacción a este modo de hacer surgió una corriente de pensamiento alternativo, desarrollada de forma incipiente en Inglaterra y extendida con rapidez a otros países de lengua inglesa, como Estados Unidos y Australia. El punto de partida fue el artículo publicado por Bunker y Thorpe en 1982 bajo el título “A model for the teaching of games in secondary schools” que abrió una vía diferente en la educación en torno al deporte que suponía un giro copernicano en relación con la concepción tradicional del aprendizaje deportivo.

En España, esta corriente encontró su caja de resonancia a partir de los trabajos de Devís y Peiró (1992) y Devís (1996). Y fue desarrollada, con posterioridad, por autores como Castejón (2010), Castejón, Giménez Fuentes-Guerra, Jiménez Jiménez y López Ros (2003), Gómez (2009), Méndez Jiménez (1998, 1999, 2000, 2009) o Monjas (2007). El hilo conductor de esta propuesta partió del cuestionamiento de la forma tradicional de afrontar el deporte como hecho educativo y de la profundización en una

propuesta alternativa especialmente, aunque no de forma exclusiva, vinculada a los deportes sociomotores de cooperación-oposición.

Desde esta óptica, la naturaleza de los juegos deportivos se concibe como determinada por el sistema de reglas que los dotan de coherencia interna. De ellas derivan las situaciones problema que han de superarse y ante las que los participantes deben decidir dentro del propio juego (Devís, 1996). Pero los alumnos no pueden limitarse a tomar decisiones relativas al cómo (gesto técnico); tan importante como eso es qué acción de las posibles escoger y cuándo realizarla. Y las respuestas han de adaptarse a la situación cambiante y a la incertidumbre que ésta genera (Devís, 2013).

En este contexto, no se resta importancia a los aspectos técnicos dentro del juego. La técnica sigue siendo importante. Pero sí se rompe con el modo tradicional de enseñar los deportes. La idea que se propone es progresar de la táctica a la técnica, del por qué al qué hacer. Se trata, en suma, de partir de una situación real de juego insertando en ella los aspectos decisionales y tácticos y descendiendo, con posterioridad, a la técnica como forma de ejecución íntimamente ligada a la toma de decisiones.

Desde esta perspectiva, la referencia es enseñar para la comprensión del juego y de sus demandas, centrándose en el conocimiento práctico, en el por qué y, a partir de ahí, en el cuándo, dónde y cómo, lo que exige, por un lado, la comprensión de los procedimientos implicados en el juego, unida al desarrollo de capacidades relacionadas con la toma de decisiones y, por otro, la adquisición contextual de las capacidades técnicas (Arnold, 1991). Desde esta visión, una habilidad técnica únicamente adquiere valor dentro de un contexto y mediada por un proceso de toma de decisiones.

Sobre el soporte que representan estas consideraciones, los juegos deportivos cobran una verdadera dimensión problemática y contextual dentro del proceso de aprendizaje.

Y abren veredas para promover el desarrollo de un pensamiento productivo a partir de la actuación reflexiva (Gómez 2009), en la medida en que los alumnos toman conciencia de la problemática táctica que deviene en el contexto de cada situación de juego, encuentran soluciones y generalizan principios de acción ante situaciones similares. En última instancia, las demandas cognitivas que suscita el aprendizaje comprensivo, especialmente en deportes sociomotores, se erigen en substrato para propiciar que el alumno reconozca los problemas que dimanen de la situación de juego, genere soluciones propias e identifique los recursos motores necesarios para su puesta en práctica (Castejón et al., 2004). De lo que se trata, a partir de ahí, es de que el alumno comprenda elementos clave de las situaciones deportivas y establezca procesos de apropiación y reelaboración de significados (López Ros, 2010).

Este modo de hacer, unido a la generalización de principios de actuación, está en la base de las posibilidades de transferir los aprendizajes a situaciones propias de otros deportes que mantienen una identidad, o, al menos, un alto grado de intersección estructural. La identificación de rasgos estructurales y funcionales compartidos por varias modalidades deportivas y la puesta en práctica, dentro de la acción pedagógica, de situaciones que reúnan las características esenciales de ese conjunto de deportes, permitirá desarrollar situaciones que alimenten una transferencia horizontal (García López, 2013; Ruiz Omeñaca, 2012; Yáñez, 2013).

Es ésta la perspectiva que subyace a una de los dos niveles de planteamiento de enseñanza para la comprensión que se manejan en la actualidad. El otro, de corte

vertical y surgido del primero, tiene como referente la enseñanza de un deporte siguiendo los principios del aprendizaje comprensivo (Ruiz Omeñaca, 2012). Se centra inicialmente en la adquisición de competencias tácticas propias del deporte en cuestión, a partir de situaciones en las que se minimiza la demanda de habilidades técnicas, para acabar por introducirlas desde una práctica contextualizada (Velázquez Buendía, 2011).

Ambas perspectivas, la horizontal y la vertical, comparten, pues, la consideración del alumno como participante activo en el proceso de aprendizaje y la ubicación en el terreno del aprendizaje significativo. Y se vertebran a partir de opciones metodológicas basadas en el descubrimiento guiado y la resolución de problemas, creando contextos que llevan implícita una participación activa por parte del alumno, lo que le ubica en un terreno en el que ha de tomar decisiones con libertad y responsabilidad (Ruiz Omeñaca, 2012).

Mientras, se diferencian en la medida en que el modelo horizontal toma como referente los fundamentos tácticos y técnicos comunes a diferentes deportes e incide en la toma de conciencia, por parte del alumno, de la similitud de problemas y soluciones motrices inherentes a varias modalidades deportivas con un tronco común. Por su parte, el modelo vertical se centra en situaciones progresivas que introducen los fundamentos tácticos y técnicos de una modalidad deportiva y promueve aprendizajes derivados de los problemas que suscita singularmente la modalidad deportiva abordada (Castejón et al., 2003).

El planteamiento lógico pasa por iniciar la acción didáctica desde el modelo horizontal, ligado a un aprendizaje polivalente, para, con posterioridad, avanzar hacia el modelo vertical en relación con modalidades deportivas específicas. Sea como fuere, el

hecho que supone seguir uno u otro de los caminos, no posee una gran repercusión desde la perspectiva de la educación en valores.

- Los juegos modificados en la iniciación deportiva: un medio en la enseñanza para la comprensión. En el marco de la educación física y en el del entrenamiento deportivo, al igual que en cualquier otra actividad educativa, se puede elaborar un discurso consistente que, a la postre, puede también quedar en mera retórica si no va asociado a propuestas prácticas coherentes. O se puede avanzar, con consistencia, desde la simbiosis entre teoría y práctica.

Los juegos modificados responden a esta necesidad de coherencia entre conocimiento teórico y actividad práctica.

Esta alternativa lúdica se sitúa en el punto de encuentro entre el juego, como actividad libre, autotélica y generadora de placer y bienestar y el deporte, como situación motriz de competición regulada e institucionalizada.

Aunque, en principio, está marcado por un sistema de reglas que le dotan de coherencia interna, el juego modificado se caracteriza por su flexibilidad, por su posibilidad de adaptación en virtud de las intenciones educativas de las que se le pretenda dotar y por no renunciar a mantener una dosis de vocación lúdica.

Por otro lado, conserva la naturaleza compleja, contextual y generadora de situaciones-problema inherente al propio deporte.

Y mantienen un isomorfismo estructural con los deportes a los que se asocia (Gómez, 2009: 230).

Devís (1996) citando a Thorpe, Bunker y Almond (1986) definió el juego modificado como:

Un juego global que recoge la esencia de uno o de toda una forma de juegos deportivos estándar, la abstracción simplificada de la naturaleza problemática y contextual de un juego deportivo, que exagera los principios tácticos y reduce las exigencias o demandas técnicas de los grandes juegos deportivos (p. 48).

Otro aspecto en el que reparó el propio Devís (1996) es en que los juegos modificados no son juegos aislados, carentes de continuidad en sus planteamientos ni tampoco son minideportes. A diferencia de los primeros están dotados de un criterio de progresividad en el aprendizaje y a diferencia de los segundos no mantienen los patrones de formalización y estandarización del propio deporte.

En relación con el modo de poner en práctica una propuesta basada en los juegos modificados, Devís (1996) propuso, como punto de partida, una clasificación con cuatro categorías en virtud de la complejidad táctica de los juegos deportivos:

- Juegos de blanco o diana (golf, bolos...) en los que se trata de que el móvil alcance un lugar, en el menor número posible de intentos.
- Juegos de campo y bate (béisbol, cricket,...). En ellos un equipo lanza el móvil dentro de un espacio, con la intención de atrasar el máximo posible su devolución por parte del otro grupo, mientras ellos realizan un desplazamiento pasando por puntos prefijados.
- Juegos de cancha dividida o de muro (tenis, voleibol, bádminton, pelota, frontenis...) consistentes en lograr que el móvil caiga en el espacio

compartido, o, en su caso, en el campo del (de los) oponente(s) y que éste o éstos no puedan devolverlo o lo hagan fuera de la zona de juego.

- Juegos de invasión (fútbol, baloncesto, balonmano, hockey,...) en los que cada equipo trata de alcanzar su respectiva zona de marca con el móvil al tiempo que los miembros del otro equipo tratan de impedirlo y de recuperar el móvil.

Estos juegos deportivos poseen elementos identitarios comunes dentro de cada categoría en lo que alude a los procesos de toma de decisiones y a las demandas que derivan de sus rasgos estructurales.

La complejidad de orden táctico aconseja avanzar de lo simple a lo complejo, de los juegos de diana hasta los de invasión.

Esta alternativa didáctica, abre la puerta a la posibilidad de que cada alumno descubra principios tácticos comunes a un amplio espectro de situaciones deportivas ubicadas en el mismo grupo y diversifique la acción a través de la técnica, que, en cualquier caso, ya no se mantiene como estereotipo motor, sino como forma de dar cauce a las decisiones inteligentes de los participantes (Ruiz Omeñaca, 2012).

Las acciones técnicas se desarrollan en situaciones cambiantes, lo que permite que el alumno tome conciencia de cuándo y dónde puede ponerlas en juego y de qué modo ha de ajustarlas a los elementos que convergen en el momento de su puesta en práctica.

Y en su contexto pueden desarrollarse interrogantes sobre aspectos tácticos y técnicos, pero también sobre cuestiones con una inequívoca repercusión ética como (Ramos y Ruiz Omeñaca, 2010):

- La autosuperación como referente en el proceso de aprendizaje y como actitud ante la vida.
- La alegría como marco de la actuación colectiva.
- El desarrollo del juicio moral en relación con aspectos de naturaleza axiológica que devienen en el contexto del juego.
- La actuación respetuosa ante los compañeros de juego, tanto de nuestro equipo como del equipo adversario.
- La igualdad, la equidad y la no discriminación en las relaciones interpersonales.
- El desarrollo de la actitud crítica como jugadores y como espectadores.
- El establecimiento de relaciones justas con las otras personas.
- La puesta en juego de una moralidad de atención.
- El respeto a las reglas de juego como una condición para el desarrollo de la actividad.
- La deportividad como referencia.
- La actuación constructiva en situaciones de conflicto.

En cualquier caso es preciso que este planteamiento de carácter genérico, se adecue a cada grupo y a las personas que lo integran. Los principios generales de actuación, remiten a formas concretas de intervención que, en la práctica va más allá de secuencias didácticas prescriptivas y universalmente válidas, para adentrarse en terrenos de aprendizaje, frecuentemente inéditos, que llevan a recorridos didácticos específicamente vinculados a las personas que participan del proceso pedagógico (Ruiz Omeñaca, 2012). Este hecho contribuye a identificar la acción pedagógica como práctica local, ligada a procesos de investigación-acción (Gómez, 2009).

- Potencialidades y limitaciones del modelo de enseñanza para la comprensión.

Sin duda, la alternativa comprensiva abre un crisol de posibilidades en torno a la acción pedagógica y se erigen en una propuesta especialmente sugerente.

El potencial educativo de los juegos modificados radica según este Devís (1996) en:

- Su orientación cooperativa al maximizar el logro grupal y los aprendizajes para todos, dentro de un contexto global de competición alejado de la competitividad y del deseo único de superar al otro o a los otros.
- Su flexibilidad y su posibilidad de adaptación.
- La integración de ambos sexos.
- Su capacidad para integrar en su seno a jugadores y jugadoras con diferentes capacidades.
- La reducción de la competitividad.
- La mayor participación del alumnado en el proceso educativo.
- Su potencial táctico.
- La posibilidad de integrar las acciones técnicas en contextos reales de actuación.
- La posibilidad de propiciar la reflexión propia de una verdadera enseñanza para la comprensión del juego deportivo.

De estas potencialidades, la relativa a la maximización de los logros grupales, su capacidad para integrar a la diversidad en cuanto a capacidades y en los aspectos que atañen a las diferencias de género, la implicación del alumnado en el proceso, la

reducción de elementos competitivos y la posibilidad de abrir vías para la reflexión, poseen, sin duda, conexiones con una orientación ética del deporte (Ruiz Omeñaca, 2012).

López Pastor, Monjas y Pérez Brunicardi (2003), por su parte, destacaron la importancia de pasar del enfoque basado en una racionalidad técnica propio de otras alternativas, a un planteamiento curricular orientado por una racionalidad práctica, y sustentado en la utilización de principios generales de procedimiento, como base de una enseñanza dirigida hacia la comprensión.

Gómez (2009) destacó, como potencialidades educativas de la enseñanza comprensiva:

- La incorporación activa de todos los participantes, pues los elementos de competencia motriz, poseen menos peso en el contexto de estos juegos.
- Se propicia un mayor sentimiento de adhesión a la práctica deportiva, amortiguando el sentido competitivo de la misma.
- Se promueve el interés por el aprendizaje, al conceder un mayor peso específico al por qué de las acciones seleccionadas.
- Se crean las condiciones para el desarrollo de alumnos reflexivos.
- Se amortiguan los problemas de discriminación, especialmente de género, al primar los procesos de toma de decisiones sobre los de ejecución motriz.
- Se sirve de un recurso como es el juego, que promueve la libertad, la diversión y la sensación de bienestar.
- Se promueve la creatividad al no desembocar en acciones rígidas y estereotipadas.

Para Castejón et al. (2003) estas posibilidades se concretaron en la:

- Aplicabilidad a contextos educativos.
- Participación de todos los alumnos.
- Maximización del tiempo de práctica con auténtico sentido educativo.
- Implicación de los alumnos en la toma de decisiones, en la comprensión táctica, en la evaluación de ésta y en el control del propio conocimiento.

Méndez Giménez (1999) por su parte, hizo un recorrido a través de las investigaciones realizadas en torno a la comparación, entre el modelo técnico tradicional y el modelo comprensivo. Los resultados de dichas investigaciones remitieron a que:

- Buena parte de ellas, no encontraron diferencias en cuanto a la manifestación de conocimiento declarativo entre ambas alternativas, si bien algunas de ellas hacían explícita esta diferencia a favor del modelo comprensivo.
- Tampoco fueron frecuentes las diferencias en conocimiento procedimental.
- El impacto sobre el desarrollo de la técnica fue similar en ambos modelos.
- La capacidad para tomar decisiones encontró mejor marco para su desarrollo desde el modelo de enseñanza para la comprensión. No obstante, la adquisición de competencias en la toma de decisiones, requería de un tiempo considerable y de muchas horas de práctica.
- El modelo comprensivo propició una mayor motivación intrínseca y un grado más elevado de satisfacción por la práctica.

Y Velázquez Buendía (2011), partiendo de los estudios comparativos entre modelos, realizados recientemente, señaló que no hay evidencia empírica que permita corroborar la superioridad didáctica de un modelo sobre otro en contextos escolares, lo que, a su juicio, llevaba a dos consecuencias positivas: la reorientación de las investigaciones hacia planteamientos interpretativos, que permitan añadir luz sobre las circunstancias contextuales y problemas que devienen en el contexto de la enseñanza deportiva y el replanteamiento de los cimientos teóricos de la propia enseñanza deportiva, para avanzar hacia la concepción del aprendizaje situado, vinculando el conocimiento al marco en que se adquiere y al contexto social y cultural en el que se desarrolla.

A partir de lo observado en clase y de la información que proporcionan los alumnos –fundamentalmente a través de situaciones más o menos estructuradas de diálogo y de la respuesta escrita a cuestiones planteadas en torno a lo que acontecido en cada unidad didáctica- se pueden algunos elementos para la reflexión (Ruiz Omeñaca, 2012).

Así, si se indaga en la problemática que suscitaba el modo tradicional de enseñanza de los deportes, varios de sus problemas se superan como resultado de esta modificación en el modo de desarrollar la actividad educativa mientras que otros se mantienen e incluso se originan dificultades nuevas.

Entre estas últimas, cabe citar lo complejo que a veces resulta hallar juegos adecuados, adaptados al contexto y susceptibles de responder a las necesidades del alumnado. De modo análogo, no resulta sencillo secuenciar los juegos, pues el modelo comprensivo no ha de convertirse en una sucesión de actividades lúdicas sin rigor, sino que ha de tener en cuenta el análisis de los principios tácticos del juego, en conexión

con los alumnos que son los auténticos sujetos del aprendizaje (Ruiz Omeñaca, 2012). También, resulta, en ocasiones, especialmente complicado, dar con las claves de los interrogantes que generen procesos de introspección y que permitan avanzar hacia el aprendizaje táctico, a partir del juego y de los ciclos de reflexión-acción que se articulan en torno a él. Éste hecho fue corroborado recientemente por Díaz de Cueto y Castejón (2011).

Por otro lado, el hecho que supone formular interrogantes, desde el comienzo del aprendizaje, sobre los aspectos decisionales ligados a cada situación de juego, permite una mayor implicación cognitiva de los alumnos, una mayor profundización en los aspectos tácticos, una mayor comprensión del porqué de algunas acciones técnicas y, en última instancia, un inicio en el camino hacia la autonomía y la emancipación. Pero cabe cuestionarse si esto es siempre así y en todas las personas. En el contexto del juego también puede haber quienes muestren escaso interés por la reflexión y se muevan motivados por el sentido lúdico del juego y la práctica motriz. Por otro lado, en el contexto de la búsqueda de respuestas ante los interrogantes, puede ocurrir que sean unos pocos los que verdaderamente reflexionen y compartan ideas mientras otros no participan en el proceso de reflexión y de búsqueda y en el peor de los casos, no toman conciencia de las respuestas compartidas.

En cualquier caso, las clases pueden convertirse en un buen contexto para el diálogo. De este modo, la relación dialógica además de mostrar su potencial como un elemento intrínsecamente educativo, contribuye a enriquecer el caudal de aprendizaje de cada alumno, contrastando lo que ya sabe con las aportaciones que realizan los compañeros.

En relación con este elemento de análisis es preciso reparar en que, a la habitual diversidad existente entre el alumnado en el ámbito de la educación física, hay que sumar la relativa a las experiencias previas acumuladas por cada persona dentro del deporte practicado fuera del horario escolar.

La diversidad en educación lleva, con frecuencia, a afrontar dicotomías. Las diferencias en habilidad motriz y en la capacidad de actuación con una intencionalidad táctica se hacen explícitas con rapidez y, en ocasiones, generan problemas en la participación, en detrimento de los menos hábiles. De modo análogo, suscitan interrogantes sobre algunos aspectos vinculados a cuestiones de género.

Pero también la diversidad resulta enriquecedora en la medida en que algunos alumnos pueden compartir sus propios conocimientos con sus compañeros. Y de la misma circunstancia de compartir lo conocido derivan consecuencias positivas para todos: los unos reciben conocimientos a través de una relación entre iguales que rompe, por otro lado, con la asimetría casi siempre implícita en la interacción docente-discente; los otros experimentan avances en el ámbito de la metacognición (Ruiz Omeñaca, 2012).

También se puede encontrar, en este modelo, un importante camino hacia la evaluación compartida de los aprendizajes y del propio proceso educativo (López Pastor, 2000, 2006 y 2009). El hecho que supone formular preguntas y basar en el diálogo una parte fundamental de dicho proceso puede operar a modo de factor generatriz de un clima adecuado para que los alumnos emitan juicios sobre las propias situaciones de juego y participen en el proceso de mejora inherente a la evaluación (Ruiz Omeñaca, 2012). La información aportada por cada persona relativa a qué y cómo están aprendiendo, qué dificultades están encontrando y cómo se sienten y se

relacionan en medio de la actividad, constituye un valioso medio para conocer hacia dónde ha de evolucionar el propio devenir de las clases. Y supone, del mismo modo, un avance en el ya reseñado camino hacia una educación emancipadora.

Hay otro factor en el que conviene reparar y que está especialmente ligado al motivo central de esta investigación: a pesar de que, como señalaba Devís (1996), en los juegos modificados resalta su orientación cooperativa al maximizar el logro grupal y los aprendizajes para todos, dentro de un contexto global de competición alejado de la competitividad y del deseo único de superar al otro, estos juegos conservan su estructura de meta como situación de competición. Lo que se encuentran, en última instancia, los alumnos son situaciones de juego en las que las relaciones de cooperación entre los miembros de un equipo son subsidiarias de un fin último: superar al equipo rival, lo cual lleva ya implícita una carga axiológica. También la implicación emocional en el contexto de estas actividades suele ser intensa. Como consecuencia de todo ello, hay momentos en los que la actuación de los alumnos se puede alejar de unos parámetros éticos que, en cualquier caso, se pueden promover desde y a través de la actividad física pero que no van intrínsecamente unidos a la lógica interna de los juegos modificados de competición (Ruiz Omeñaca, 2012).

Ante este hecho es positivo modificar agrupamientos, individualizar reglas o realizar acciones tendentes a amortiguar el carácter competitivo de la actividad y a propiciar, en ella, la participación y la cooperación (Velázquez Callado, 2002).

Finalmente y de modo no totalmente desvinculado de lo recogido, en las reflexiones anteriores, consideramos que el punto débil de este modelo, si no se desarrollan acciones tendentes a avanzar en una dirección ética, radica en su capacidad para promover el desarrollo de una competición con un sentido moral y una orientación

crítica. Desde la enseñanza comprensiva se propicia la reflexividad, pero ésta puede quedar únicamente subsumida al ámbito de la toma de decisiones en el contexto del juego. Es preciso asumir que el modelo comprensivo hace alusión a un modo de articular la acción didáctica primando los elementos decisionales y tácticos, pero no representa, por sí mismo, una forma de educación moral desde la actividad deportiva. No obstante, hecha esta primera apreciación, ha sido cada vez más común considerar la enseñanza para la comprensión, como parte de un entramado educativo en el que el sentido ético adquiere una relevancia substancia, tal como reflejan los trabajos de Castejón (2010), Devís (1996), Devís y Peiró (1992), López Pastor, Monjas y Pérez Brunicardi (2003), Monjas (2007) y Ruiz Omeñaca (2012). Desde esta orientación, la actitud reflexiva en el seno de un deporte auténticamente educativo, ha de hacerse extensiva al ámbito de los afectos, al de las relaciones sociales y a la dimensión ética del deporte. Son los interrogantes, que formula el maestro y la dinámica que se genera en clase, más que el substrato que representa el modelo de enseñanza para la comprensión, lo que abona el terreno hacia la actitud reflexiva en su dimensión más amplia. En última instancia, se trata de ir más allá para imbuir la reflexión de un auténtico sentido transformador implícito en una orientación crítica de la acción pedagógica (Ruiz Omeñaca, 2012).

De no ser así, de no mantener una filosofía educativa, en todo lo que acontece en clase en torno al ámbito moral, los juegos modificados pueden convertirse, también, en un contexto en el que cabe la discriminación, las relaciones de dominancia-sumisión entre alumnos, la actuación agresiva o el elitismo motor, por citar algunos ejemplos.

Y es que el modelo comprensivo cobra su sentido dentro de un contexto mucho más amplio, centrado en una práctica deportiva con una vocación educativa,

emancipadora y propiciadora del desarrollo personal y de la convivencia entre las personas.

- ***Hacia el desarrollo de modelos integrados.*** La búsqueda de opciones tendentes a dar respuestas a las demandas que derivan de contextos educativos y la necesidad de superar las dificultades inherentes a los modelos comprensivos, condujeron hacia el desarrollo de alternativas que poseen significativos parámetros en común y que tratan de integrar la enseñanza de la técnica y la táctica.

Así Mitchel, Oslin y Griffin (2013) desarrollaron una propuesta articulada a través de tres fases:

- En la primera, se introduce un juego modificado, resaltando sus elementos lúdicos y tratando de propiciar la motivación y la participación en una experiencia que resulte gratificante para los participantes.
- En la segunda, se plantean interrogantes que pretenden promover la reflexión y la interiorización de principios tácticos, se presta atención a las demandas de habilidades técnicas que surgen de la situación de juego y se trata de profundizar en el desarrollo de estas últimas, para lo que, si se considera necesario, se introducen ejercicios en aras de mejorar su ejecución.
- Y en la tercera, se integran los aprendizajes en el juego inicial, pasando, desde ahí, a juegos de mayor complejidad o a otros a los que se puedan transferir los aprendizajes realizados.

Castejón et al. (2003), por su parte, presentaron el modelo integrado que se caracteriza porque:

- La enseñanza no comienza desde un trabajo técnico inicial, sino desde situaciones ligadas al deporte en las que se ponen en juego acciones motrices derivadas de las habilidades y destrezas básicas.
- En el siguiente paso, se presentan los elementos técnicos y tácticos de forma simultánea, si bien se hace tratando de equilibrar la exigencia, de tal modo que el alumno no afronte una demanda tal que impida una ejecución correcta, dado su corto bagaje táctico y técnico, previos.
- Como alternativa se van repitiendo ciclos en los que se alternan situaciones con demandas tácticas y escasas demandas técnicas y otras con planteamientos inversos (maximizando la implicación técnica y minimizando la táctica).
- Y se integran ambas en juegos similares al deporte, implicando los elementos técnicos y tácticos aprendidos, para entrar, a partir de ahí, en un nuevo ciclo de actividad.

En este marco, las situaciones de enseñanza son siempre contextualizadas, parten de juegos simplificados e inciden desde la práctica pedagógica en la adecuada modificación de los aspectos estructurales y funcionales con el fin de que las acciones motrices y las decisiones tácticas sean verdaderamente abordables.

Este planteamiento, se realiza tratando de promover la participación cognitiva del alumno e implicándolo como sujeto activo, capaz de generar y controlar sus propios aprendizajes, en coherencia con visiones próximas al constructivismo y con una perspectiva emancipatoria, que sin duda lleva implícito un posicionamiento de naturaleza ética.

Solá (2010) promovió el modelo didáctico funcional, caracterizado porque:

- No se establece una prevalencia en la disyuntiva táctica-técnica.
- Se incide en la importancia de crear contextos para el aprendizaje tanto técnico como táctico.
- En relación con la técnica se centra en aquellas habilidades que verdaderamente demandan las situaciones reales de juego, practicadas también en situaciones próximas a la situación real. Por el contrario se enfrenta al entrenamiento repetitivo de habilidades técnicas en situaciones descontextualizadas.
- Las situaciones reales de juego son las que sirven de referencia para atender tanto a las cuestiones técnicas como a las tácticas que cobran especial relevancia en el marco del propio juego.

Estas alternativas abren nuevas vías y hacen seguir cuestionándonos sobre las prácticas que resultan relevantes en contextos educativos, en conexión con las necesidades que derivan de alumnos concretos que viven en contextos específicos. A ellas, son extrapolables una parte importante de las consideraciones que, sobre cuestiones de naturaleza ética, se hicieron, unas líneas más arriba, en relación con el modelo comprensivo.

El análisis crítico y la reflexión a partir de lo que acontece durante su puesta en práctica, en marcos pedagógicos delimitados, es desde la perspectiva que se adopta en esa investigación, el principal referente en la toma de decisiones.

1.6.2. El modelo de Educación Deportiva

- *Una alternativa de enseñanza auténtica.* Los planteamientos relativos a la enseñanza auténtica conducen a procesos de práctica social y culturalmente situada, ligados al espacio vivencial de los alumnos y centrados en lo que resulta relevante en ámbitos reales de actuación, de tal modo que haya altas cotas de similitud entre las actividades que se desarrollan en el marco escolar y aquellas ubicadas en el contexto en el que se inserta la escuela. Se trata, pues, de promover aprendizajes contextualizados, a través situaciones que resulten relevantes para los alumnos desde la óptica que deriva de su ámbito de vida.

En este marco se inscribió el modelo de Educación Deportiva promovido por Daryl Siedentop desde la Universidad de Ohio, en EE.UU. de Norteamérica, a partir de la década de los 90 del pasado siglo (*Siedentop*, 1994, 1995, 1998, 2002; *Siedentop, Hastie y Van Der Mars*, 2004), e introducido en lengua española a través de los trabajos de autores como Gutiérrez Díaz y García López (2008) y Méndez Jiménez (2009).

Se trata de un modelo diseñado para proporcionar experiencias auténticas a los alumnos, promoviendo procesos que les aproximen hacia una práctica situada del deporte y que establece vínculos no sólo con el aprendizaje de la técnica y la táctica, si también y de un modo especial, con la propia cultura deportiva. De esta forma se reproducen aspectos que involucran al alumno en situaciones ligadas al devenir del deporte en el marco extraescolar, como la apreciación de las fases en una temporada de juego (pretemporada, temporada y fase final), la existencia de roles dentro del ámbito deportivo (jugador, entrenador, preparador físico, director deportivo, periodista...) o los ciclos articulados a través del entrenamiento y la competición.

Desde una óptica metodológica se basa en la combinación entre alternativas centradas en la instrucción directa, el trabajo cooperativo en pequeños grupos y el aprendizaje entre iguales, dentro de un proceso que avanza desde planteamientos más directivos hacia otros de naturaleza emancipatoria.

Por otro lado, resulta destacable que, con modificaciones, es una alternativa susceptible de ser aplicada en el contexto de un amplio espectro de actividades deportivas.

Los referentes que dan forma al modelo son varios (Siedentop, Hastie y Van Der Mars, 2004):

- Se desarrollan propuestas articuladas en temporadas, intervalos educativos más amplios que los habituales en las unidades didácticas, basándose en la consideración de que, a mayor tiempo destinado a un proyecto con un núcleo común, más profundos son los resultados que pueden lograrse. Estos periodos suelen ser de 10 a 12 sesiones en escuela elemental y de 18 a 20 sesiones en secundaria y en high school.
- Cada temporada se articula a través de tres momentos: pretemporada (centrada en la evaluación inicial de los alumnos, en el aprendizaje técnico-táctico y en el conocimiento reglamentario); temporada regular (en la que se desarrolla la competición); y fase final (que adquiere el formato de play-off, en función de la clasificación obtenida en la fase regular, y finaliza con un evento festivo).
- Se promueve el trabajo en equipos heterogéneos en cuanto al nivel de destreza y éstos se mantienen, de forma estable, a lo largo de todo el proceso implícito en la propuesta educativa. Los equipos organizan su

plan, practican y compiten con otros grupos. De este modo se propicia la idea de afiliación e identidad de grupo, como base para el crecimiento personal y social. Por otro lado, se pone un acento especial en que los equipos resulten equilibrados en relación con la actividad deportiva a desarrollar.

- Se introduce una competición formal, alternando con sesiones de práctica y aprendizaje. Esta competición genera el contexto y la motivación necesarios para abrir vías hacia la planificación y la creación de metas dentro de un marco próximo a la realidad significativo para los alumnos. Mientras, las sesiones de práctica se orientan tratando de proveer contextos para cubrir las necesidades de progreso técnico y táctico de los alumnos. Para favorecer la participación y los aprendizajes, las situaciones de competición son simplificadas.
- De la competición deriva la existencia de campeones en una actividad concreta y en un periodo específico, lo que aproxima el planteamiento de la Educación Deportiva a lo que acontece en contextos reales, permite verificar progresiones en el seno de la competición y abre una puerta hacia la celebración de los logros. Para determinar cuál es el equipo campeón se utiliza un sistema de puntuación que tiene en cuenta aspectos como el rendimiento del equipo, el trabajo diario de cada grupo, el juego limpio, o el resultado alcanzado en el torneo.
- Se establece un registro relacionado con puntos anotados, tiempos, recuperaciones, asistencias..., hecho que proporciona información a las personas y a los grupos, lo que opera a modo de feedback. Por otro lado, los registros ayudan a determinar estándares -que se inscriben en la

dinámica de evaluación habitual en los Estados Unidos de Norteamérica-, delimitar el logro de objetivos y contribuir al establecimiento de referentes a nivel de institución escolar.

- La competición culmina con un evento final en el que se entregan los premios por los logros alcanzados.
- Todo ello se desarrolla dentro de un ambiente festivo en el que adquieren un peso específico importante la elaboración de carteles, la identidad a través de los colores de cada equipo, la grabación y el visionado de las competiciones, la entrega de premios... Profesores y alumnos colaboran para generar un contexto de alegría que entiende la competición deportiva como una celebración y que loa los progresos, los esfuerzos y la sensación de pertenencia a un microgrupo dentro de un proyecto compartido por el grupo clase y por la propia institución educativa.

Los alumnos siempre están involucrados en una práctica que, por otra parte, no reproduce miméticamente los esquemas propios de la competición deportiva, sino que se adecua para responder a las demandas del contexto educativo.

En este sentido y en aras de promover la participación y la orientación pedagógica de la actividad:

- La competición discurre sin la existencia de eliminatorias.
- Hay un reparto equitativo entre los jugadores en cuanto al tiempo de juego y la asunción de posiciones.
- Se implementan situaciones de juego modificado en espacios reducidos.
- Y se presta especial atención a la provisión de un contexto ético.



Figura 6. Elementos distintivos de la educación deportiva.

Una parte importante del éxito de los programas de Enseñanza Deportiva depende de una buena implementación de los roles (Siedentop, Hastie y Van Der Mars, 2004). A través de ellos se traslada al ámbito educativo, la estructura organizativa de los sistemas deportivos. De este modo, además de adoptar el papel de jugador, que es asumido por todos y cada uno de los miembros del grupo, se asume un rol complementario. Entre éstos se ubican el de entrenador, preparador físico, árbitro, director deportivo, integrante del comité de disciplina deportiva... Estos roles pueden ampliarse en función de la actividad deportiva abordada. En el desempeño de los diferentes roles García López y

González Villoria (2011) encuentran un buen tejido para el desarrollo de competencias básicas.

- *Potencialidades y limitaciones del modelo de educación deportiva desde la perspectiva de la educación en valores.* Sin duda, el principal potencial del modelo de Educación Deportiva radica en su intencionalidad ligada a la provisión de contextos de enseñanza auténtica, social y culturalmente situada. Este hecho le hace conectar con la vida de los alumnos fuera del marco escolar y lo convierte en un extraordinario medio para la educación en competencias. No obstante, es preciso tener en cuenta si esa conexión se produce en relación con todos los alumnos, dado que en un grupo pueden converger personas que participan en actividades deportivas extraescolares y/o que vivencian como espectadores, el deporte, y se vinculan a él desde la información que propician los medios de comunicación social, con otras que no mantienen lazos con ninguna de estas dos formas de acceso al deporte.

En el terreno de la investigación científica son varios los aspectos que se han tratado en relación con este modelo. Méndez Jiménez (2009), tomando como referencia las revisiones realizadas por Curtner-Smith y Sofo (2004) y Wallhead y O'Sullivan (2005) planteó que:

- El modelo de Educación Deportiva se mostró como un buen medio para mejorar las habilidades motoras de los alumnos. No obstante, se dieron contextos como aquellos en los que convergían personas de ambos géneros con diferencias notables en el nivel de competencia motriz, en los que los alumnos con mayor grado de competencia pueden monopolizar la situación de juego, limitando las oportunidades para el aprendizaje de sus compañeras. También se manifestó un cierto

escepticismo entre el profesorado en torno a las posibilidades que ofrece este modelo en el desarrollo de habilidades bajo la percepción de que los alumnos no poseen las dotes de liderazgo necesarias para desenvolverse en este contexto ni las capacidades que les permiten afrontar procesos de aprendizaje entre iguales, abordados desde la autonomía y la emancipación.

- Se revelaron progresos en cuanto a los conocimientos y el rendimiento táctico de los alumnos, si bien los estudios realizados, en este campo, fueron escasos.
- Se dieron cambios positivos en el desarrollo personal y social, ligados al incremento de la interacción y la actuación cooperativa, al trabajo en equipo y al apoyo a los compañeros.
- Se dio una mayor implicación de los participantes en el contexto del aprendizaje y del juego.
- Se incrementó el sentimiento de afiliación al grupo.
- Se mostraron resultados contradictorios en lo que se refiere a la potencialidad del modelo para promover la equidad de género.

En conjunto, los referentes que aluden a la interacción constructiva, la cooperación, el trabajo en equipo y el apoyo a las otras personas, así como el que alude al sentimiento de afiliación poseen un inequívoco valor desde la perspectiva del desarrollo de un deporte con vocación ética. De forma complementaria, es preciso reflexionar, en aras de implementar propuestas para la actuación, en relación con las dudas relativas al potencial de la enseñanza deportiva como contexto para el desarrollo de una convivencia basada en la equidad de género.

Por otro lado y ahondando en las limitaciones con connotaciones éticas, Méndez Jiménez (2009) se refirió a las críticas vertidas por Sehu (1998) sobre este modelo, al considerarlo, no como un generador de una cultura deportiva innovadora y humanizadora, sino como mero reproductor del estatus quo imperante, ligado a un modelo deportivo que ensalza los valores del capitalismo competitivo y deshumanizado.

En cualquier caso, es posible reconducir el modelo de Educación Deportiva, tratando de promover desde la propia acción didáctica y a través de procesos de diálogo, el sentido crítico en relación con los aspectos axiológicos que permean a los planteamientos ligados al deporte en su concepción actual, así como analizar cuanto acontece en el seno del grupo, desde este mismo sentido crítico. Y, de forma complementaria, pueden sumarse acciones que tengan que ver con el desarrollo de un deporte con una orientación inequívocamente ética, por más que este modelo ya tiene presente, entre sus metas pedagógicas, imbuir de este sentido moral en la actividad deportiva.

Otra cuestión que puede resultar problemática en relación con el deseo de propiciar relaciones sociales constructivas –meta ineludible en todo proceso didáctico tendente a convertir el deporte en una actividad éticamente orientada- remite a los agrupamientos. La idea de mantener los grupos de forma estable a lo largo de la temporada, ahonda, en el sentido de afiliación y la identidad de grupo y en la posibilidad de establecer relaciones colaborativas, pero puede sumar actitudes de rivalidad hacia el exogrupo, haciendo patente lo explicitado desde el paradigma del grupo mínimo (Tajfel, 1974). Este hecho puede verse acentuado, dado que los grupos se enfrentan entre sí en una competición reglada. En otros contextos, pueden generarse metas supraordenadas que pongan en relación cooperativa a los diferentes microgrupos, lo que puede llevar a superar el efecto de la rivalidad entre ellos (Sherif, 1966), pero en

el marco de la competición a la que remite el modelo de Enseñanza Deportiva, estas posibilidades son, ciertamente, escasas.

Por otro lado, es preciso resaltar que la función de la educación física, está ligada, también, a la capacitación para hacer un uso constructivo del tiempo libre. Y este hecho lleva, asimismo, a considerar el deporte desde su vertiente recreativa, pues será ésta la que configure el modo desarrollar la actividad deportiva entre una parte importante del alumnado. En esta alternativa son el sentido lúdico y la lejanía con los planteamientos propios del deporte competitivo e institucionalizado los principales rasgos definitorios y éstos están alejados del modelo de Educación Deportiva, por más que en éste último se trate de impregnar la actividad de un ambiente festivo, ambiente que, en cualquier caso, en la práctica, no se mantiene como un a priori inherentemente unido al devenir del deporte.

En otro orden de cosas, el hecho que supone desarrollar propuestas basadas en temporadas con una amplia demanda en cuanto al número de sesiones requeridas abre horizontes hacia una mayor profundización en el tratamiento de un deporte concreto. Pero dentro de un contexto temporal limitado como el que se afronta desde el área de educación física, resta posibilidades para abordar otras alternativas deportivas y diferentes manifestaciones culturales de la actividad motriz y puede generar desequilibrios en la distribución de contenidos dentro el curso escolar. Por ello es preciso someter a un proceso reflexivo, asumido en colaboración con los alumnos, la delimitación de las alternativas motrices objeto de tratamiento dentro de la actividad escolar, asumiendo un hecho obvio: sumar en una dirección lleva implícito, indefectiblemente, restar en otra.

No obstante, en su conjunto, el modelo de Educación Deportiva, se muestra como una opción sugerente, con indudables posibilidades en la educación en valores y

también con algunas limitaciones. Y abre una alternativa diferente que, en cualquier caso, se puede combinar con los planteamientos de enseñanza comprensiva, a los que se ha aludido previamente, y con los propios del aprendizaje cooperativo, objeto de las siguientes líneas, dando lugar a modelos mixtos que permiten conjugar las posibilidades que atesoran las diferentes opciones metodológicas en relación con el desarrollo de un deporte educativo e impregnado de sentido ético.

1.6.3. El aprendizaje cooperativo en la educación deportiva

- *Aprender y contribuir al aprendizaje, cooperando.* A priori puede parecer paradójico introducir el aprendizaje cooperativo en el seno de la enseñanza del deporte de cooperación-oposición, cuando estas actividades deportivas remiten a situaciones de competición en las que las relaciones cooperativas se establecen con el fin de vencer al equipo adversario. La cooperación en el aprendizaje, parece no encajar, si asumimos el carácter preconfigurador que el deporte de competición confiere a la acción didáctica, si bien, los estudios realizados sobre este tema pueden llevar a considerar que el aprendizaje cooperativo se erige como una alternativa sugestiva y estimulante, que abre un horizonte especialmente valioso, al convertir el deporte en un contexto auténticamente educativo.

Desde la perspectiva adoptada en esta investigación, el aprendizaje cooperativo hace referencia a un conjunto de métodos de organización del trabajo en los que los alumnos participan de forma interdependiente y coordinada, realizando actividades de carácter educativo, habitualmente planificadas y propuestas por el profesor. En este

contexto, los alumnos trabajan para aprender y son corresponsables de los aprendizajes de sus compañeros (Omeñaca, Puyuelo y Ruiz Omeñaca, 2001; Ruiz Omeñaca, 2010a).

Richards y Rodgers (2003) mantuvieron un planteamiento similar, poniendo su acento en la consideración del aprendizaje cooperativo como una actividad didáctica organizada en grupo, que ubica en el intercambio de información, estructurado socialmente, la responsabilidad en el aprendizaje propio y la corresponsabilidad en el de los compañeros, en la base del aprendizaje.

En la misma dirección Velázquez Callado (2010) se refirió al aprendizaje cooperativo como “la metodología educativa que se basa en el trabajo en grupos, generalmente pequeños y heterogéneos, en los cuales cada alumno trabaja con sus compañeros para mejorar en su propio aprendizaje y en el de los demás” (p. 23).

Coll y Colomina (1990) y Díaz – Aguado (1996) atribuyeron a los procedimientos de aprendizaje cooperativo un conjunto de elementos comunes:

- Se divide a la clase en varios grupos, con frecuencia heterogéneos en cuanto a su composición.
- Los grupos se mantienen estables a lo largo de un periodo de tiempo; al menos el que remite a un episodio de aprendizaje.
- Puede haber un reparto de papeles dentro del grupo, pero este hecho no conlleva, necesariamente, una diferencia de estatus entre los participantes, que suelen mantener un elevado grado de igualdad.
- Se anima a los alumnos a colaborar con los compañeros en el proceso de aprendizaje.
- Las aportaciones individuales están coordinadas entre sí para completar la acción grupal.

- Los resultados del proceso, que son consecuencia de la participación de todos y cada uno de los alumnos, se atribuyen al grupo.

Slavin (1992), por su parte, se refirió a la existencia de tres conceptos comunes en los diferentes métodos de aprendizaje cooperativo: recompensas grupales, responsabilidad individual e igualdad de oportunidades.

Las recompensas grupales llevan implícita la toma en consideración de los resultados conseguidos por el equipo como tal, de modo que éste obtendrá una valoración positiva si se superan unos límites prefijados que pueden estar individualizados, sin que para ello sea necesario competir con otros grupos que también podrán conseguir resultados favorables. La responsabilidad individual va unida al hecho que supone que el éxito del grupo radica en los logros alcanzados por todos sus miembros y, en esa medida, cada uno es responsable de que el grupo alcance sus fines. La igualdad de oportunidades de éxito significa que todos los participantes pueden contribuir a los logros del grupo que vendrán determinados porque cada uno de sus integrantes mejore progresivamente su propio nivel de actuación en relación con el objeto de aprendizaje.

En la actualidad es común aludir a los planteamientos de Johnson y Johnson (1999) al establecer cinco condiciones para que se dé auténtico aprendizaje cooperativo. Así lo hicieron en el ámbito educativo general Gavilán y Alario (2010), así como Fernández Río (2013) y Velázquez Callado (2010) en el ámbito específico de la educación física. Estas condiciones se refieren a:

- La interdependencia positiva, basada en que el éxito de cada cual depende del éxito de los demás; los objetivos no están logrados, si no los

alcanzan todos los integrantes del grupo.

- La interacción que promociona, desde la base que supone que, desde un interés recíproco, cada miembro del grupo establece interacciones con cada uno de los demás, desarrollando una comunicación efectiva, prestando apoyo, compartiendo perspectivas, explicando, alentando, para propiciar el aprendizaje.
- El dominio de habilidades sociales que permitan interactuar de forma constructivas con los compañeros.
- La responsabilidad personal y de grupo en la medida en que cada persona ha de contribuir, con su disposición y su actuación, a alcanzar los logros grupales y el grupo, como tal, mantiene también la responsabilidad de alcanzar los objetivos, en un contexto en el que el compromiso individual no se diluye en la participación grupal, evitando, de este modo, el efecto polizón.
- La revisión del proceso de grupo para verificar con qué grado de efectividad están logrando los aprendizajes deseados y en qué medida están trabajando de forma coordinada para garantizar los progresos en todos sus integrantes.

En el contexto de los deportes sociomotores de cooperación-oposición, el aprendizaje cooperativo resulta viable tanto en relación con aspectos tácticos como en lo relativo a la interiorización contextualizada de gestos técnicos (Bärh, 2010; Cashey, 2010; Dyson, 2010)

- *Potencialidades y limitaciones del aprendizaje cooperativo, en el marco del deporte educativo.* En conjunto, la alternativa cooperativa ofrece innumerables posibilidades en relación con el aprendizaje deportivo. Y tal como señalaron diversos autores (Blazic, 1986; Fernández Río, 2003; Fraile, López Pastor, Ruiz Omeñaca y Velázquez Callado, 2008; Garaigordobil, 1995 y 2002; Pérez Pueyo, 2007; Slavin, 1990) suma al proceso educativo elementos de especial valía en relación con la educación en el terreno ético; elementos como:

- La promoción de un autoconcepto positivo en los participantes.
- El desarrollo de pautas de atribución interna.
- El aprendizaje en habilidades sociales.
- La puesta en práctica de actitudes prosociales.
- La prevención del conflicto.

Por otro lado, junto con otras opciones metodológicas como son los proyectos (que también pueden impregnarse de cooperación), la opción cooperativa se revela como un medio singularmente válido para el desarrollo de competencias (Blázquez y Bofill, 2009), a partir de su implementación en el marco de la educación deportiva.

De forma complementaria, es una alternativa que, al combinarse con modelos de aprendizaje como el de Enseñanza para la Comprensión o el de Educación Deportiva, avanzando hacia opciones complementarias que pueden acarrear consigo las posibilidades pedagógicas implícitas en las opciones metodológicas objeto de hibridación (Fernández-Río, 2010; Ruiz Omeñaca, 2012).

Todo ello convierte al aprendizaje cooperativo en un referente, de indudable valía, dentro de un proyecto de deporte orientado hacia el desarrollo de valores.

1.7. La metodología específica de educación en valores: posibilidades en el ámbito de los deportes de equipo

En el ámbito educativo formal se ha desarrollado un conjunto de técnicas que permiten hacer un tratamiento sistemático de los contenidos axiológicos. Estas técnicas han resultado especialmente útiles cuando, desde las situaciones surgidas en el marco del deporte, se ha pretendido contribuir al desarrollo moral de los niños y adolescentes (Gutiérrez Sanmartín, 2004b).

Entre los principales referentes, susceptibles de ser utilizadas en relación con el deporte cabe resaltar la clarificación de valores, la discusión de dilemas morales, la comprensión crítica, la autorregulación y el autocontrol y el aprendizaje servicio.

1.7.1. Los métodos derivados de la clarificación de valores en el marco del deporte. Como se ha señalado en uno de los capítulos previos, la clarificación de valores, como alternativa en la aproximación educativa a la dimensión axiológica, surgió de la mano de Raths, Harmin y Simon (1967), quienes partieron de una consideración: la existencia de un universo amplio y variado de valores en la sociedad actual hace que resulte difícil, para los niños, distinguir lo que está bien de lo que está mal, lo que es justo de lo que no lo es, lo que forma parte de un proyecto de vida deseable de lo que está alejado de él.

Como alternativa se insta a que se reflexione sobre los valores para que cada persona tome conciencia de ellos, elija libremente y se comprometa, de forma

consecuente, con lo elegido. Sólo de este modo se puede ir perfilando de un modo consistente la propia personalidad moral.

La clarificación de valores se centra en el modo de hacer, en el proceso, y no tanto en los valores elegidos. De lo que se trata es de estimular el desarrollo de las capacidades necesarias para configurar el propio sistema axiológico dentro de un clima de libertad y confianza, de comprensión y respeto, de responsabilidad y compromiso.

El centro sobre el que gravitan las opciones metodológicas integradas bajo la clarificación de valores está representado por el proceso de valoración. Éste está concebido como un procedimiento vivencial que permite al alumno tomar conciencia de lo que aprecia y quiere para poder construir de forma crítica, racional y libre su propia escala de valores (Ruiz Omeñaca, 2004a).

Para que se culmine el proceso de valoración Raths, Harmin y Simon (1967) consideraron que es necesario que la persona seleccione libremente, entre diferentes alternativas, después de considerar las consecuencias de cada una de ellas. A partir de ahí se requiere que aprecie lo elegido, afirme su elección, actúe en coherencia con lo que ha seleccionado y lo aplique de modo continuado en su forma de vida.

En sintonía con la integración de las tres dimensiones propias del valor - pensamiento, sentimiento y acción- se puede sintetizar el proceso de valoración en tres fases (Pascual, 1995; Vilar, 1991):

Selección: se trata de un proceso de carácter cognitivo que lleva a poner en juego mecanismos de razonamiento para elegir libremente, entre distintas alternativas, después de considerar las consecuencias que depara cada una de ellas.

Estimación: implica procesos de tipo afectivo que llevan a apreciar la opción elegida en la medida en que uno se siente identificado con ella. Los lazos de tipo

emocional que se establecen con aquello que se ha elegido conducen, por otro lado, hacia la disposición para hacer una defensa pública de dicha opción, si fuera preciso.

Actuación: remite a proceder en coherencia con la elección realizada y dotar a la actuación, de continuidad en el tiempo, de modo que se hagan posibles formas consistentes de vivir.

En los procedimientos de clarificación de valores resulta decisiva la actuación del educador. La premisa esencial de este modo de aproximación a la dimensión axiológica se basa en la libre elección por parte del alumno. De modo consecuente, el educador actúa para propiciar la selección de alternativas en libertad.

En el marco específico de las actividades, el papel del educador se circunscribe, básicamente, a realizar la labor de un facilitador.

Los procedimientos de actuación nos remiten a varias opciones:

Frases inacabadas y preguntas esclarecedoras. A través de este procedimiento que integra frases que el alumno debe completar y preguntas que ha de responder, se le ofrece la posibilidad de tomar conciencia de sus opiniones, creencias e intereses en relación con aspectos vinculados al ámbito de los valores. Es ésta una actividad de carácter individual que no necesariamente requiere de una puesta en común, en la medida en que suele representar una primera aproximación hacia el autoconocimiento en relación con la propia dimensión ética que puede verse completada con otros procedimientos.

Diálogos clarificadores. Este procedimiento responde a la forma de una conversación personal en la que el educador, a través de las preguntas que formula, trata de que el alumno reflexione y profundice en aspectos significativos de su personalidad

moral. Este método es especialmente útil como forma de actuación ante las situaciones que devienen en el contexto de la clase.

Hojas de valores. Las hojas de valores están especialmente diseñadas para el trabajo en grupo. Constan de un pequeño texto y de un conjunto de preguntas relacionadas con él. Las respuestas son elaboradas individualmente y a través de ellas se pretende que los alumnos expresen sus ideas, sus sentimientos y sus afectos. Después se puede debatir en grupo con el objeto de generar una discrepancia de criterios que se supone resultará enriquecedora en el intento de que cada alumno profundice en el conocimiento de su sistema de valores.

Los procedimientos derivados de la clarificación de valores se han integrados en programas de educación en valores desde las actividades físicas y deportivas como el desarrollado por Ruiz Omeñaca (2004a y 2004b).

También se sustentan sobre la clarificación de valores algunas de las propuestas incluidas en el programa “Los valores en el juego, la actividad física y el deporte, como tema transversal” (Prat, Soler, García y Pascual, 2002) y en programas ulteriores que profundizaban en la misma dirección (Prat y Soler, 2003), así como en el desarrollado por Jiménez Martín y Durán (2005) y por Jiménez Martín, Durán, Gómez Encinas y Rodríguez Pérez (2006).

1.7.2. La discusión de dilemas morales deportivos. La discusión de dilemas morales tiene su origen en los planteamientos cognitivo – estructurales de Lawrence Kohlberg (1992), a los que se ha aludido en uno de los epígrafes precedentes. Dentro de este marco, los dilemas morales representan el medio que sirve para conocer el proceso evolutivo, pero se revelan también como un poderoso recurso para promover los juicios morales y para hacer posible el tránsito hacia formas más elaboradas de razonamiento moral.

Básicamente, los dilemas morales son narraciones de hechos que implican la decisión de cada persona entre diferentes alternativas posibles y que acarrearán un conflicto a nivel axiológico. Cada uno ha de decidir cuál es la solución más acertada y ha de fundamentar su elección en los razonamientos que considere válidos.

Desde la visión de Kohlberg (1992) lo importante no es tanto la solución elegida cuanto los argumentos utilizados para defenderla. Son estos argumentos los que nos ofrecen una idea relativa al estadio de desarrollo moral en el que se encuentra el alumno. Los estadios representan un continuo con carácter universal en el que no se puede llegar a un estadio de nivel superior sin haber transitado, de forma secuenciada, por los estadios inferiores. En relación con este planteamiento, el razonamiento adulto no suele ofrecer, a los niños y adolescentes, vías claras para progresar en su desarrollo moral, puesto que se fundamenta en principios que están muy por encima de los correspondientes a los estadios en que se encuentran los alumnos. Sin embargo, la discusión de dilemas en el grupo de iguales sí ofrece alternativas válidas, ya que obliga a interrogarse sobre lo acertado de juicios que se mantienen de forma más o menos estable y permite encontrar en los compañeros formas de reflexión que están a una distancia óptima para promover el tránsito hacia el estadio situado por encima de aquel en el que el alumno se halla. Con todo, la discusión de dilemas morales no posee una vocación aceleradora de procesos, sino que más bien adopta un carácter optimizador. De lo que se trata es de promover el razonamiento moral acorde con un estadio concreto en todos los ámbitos del desarrollo personal, para pasar, a partir de ahí, a propiciar el tránsito hacia un estadio de nivel superior.

El deporte abre vías hacia el tratamiento de un amplio abanico de dilemas morales

Esta alternativa ha sido recurrentemente abordada en relación con la actividad deportiva. Así, el desarrollo del juicio moral, en el seno del deporte, ha sido objeto de

los trabajos de Romance, Weiss, y Bockoven (1986), Wandzilak (1985) y Wandzilak, Carroll y Ansorge (1988). También avanzaban en esta dirección parte de las propuestas surgidas en el seno del “Grup de valors de l’educació física y l’esport” a través del programa “Los valores en el juego, la actividad física y el deporte, como tema transversal” (Prat et al., 2002) y programas ulteriores que profundizaban en la misma dirección (Prat y Soler, 2003). Por otro lado, en relación con alumnos en riesgo de exclusión social, parte de las propuestas realizadas en su programa de educación en valores desde la actividad física y deportiva desarrollado por Jiménez Martín y Durán (2005) y Jiménez Martín, Durán, Gómez Encinas y Rodríguez Pérez (2006), a partir del aplicado por Jiménez Martín (2000), se ubicaron en el terreno de la discusión de dilemas morales. También el trabajo realizado por Ruiz Omeñaca (2004a, 2004b), basado en la implementación de un programa de educación en valores dentro del área de educación física abordó propuestas de actuación basadas en el desarrollo del juicio moral. Éste fue, finalmente, el objeto central de los trabajos de Ávila y Figueras (2004), Barba, Barba y Muriarte (2003), Gutiérrez Sanmartín y Vivó (2005) y Vivó (2001).

1.7.3. La comprensión crítica en relación con la actividad deportiva. La comprensión crítica encuentra su fundamento en los planteamientos pedagógicos de autores como Freire, Elliot o Stenhouse. Su concreción como método de educación en valores ha sido realizada por Puig (1991).

En la base de esta alternativa metodológica está la consideración de la educación en valores como medio que contribuye a la elaboración, por parte del alumno, de un pensamiento moral autónomo, concebido desde la interpretación crítica de la realidad personal y social y desde la relación dialógica con los otros (Puig, 1996).

A través de las diferentes estrategias de análisis crítico se acercan hasta los alumnos temas relevantes para ellos que, además, lo son también desde la perspectiva social, con el fin de que a través del diálogo abierto se llegue a la toma de conciencia de la realidad problemática objeto de análisis (Puig, 1991). Se trata, en definitiva, de suscitar el diálogo, la discusión, la crítica y la autocrítica, así como el entendimiento entre los alumnos y entre éstos y los educadores, en relación con situaciones personales y sociales que acarrearán un conflicto entre diferentes valores.

Como resultado se hace factible el avance hacia estructuras de razonamiento que supongan un progreso en el conocimiento de principios universales de valor, así como hacia una mayor coherencia entre juicio y acción moral; pero, además, se hace explícita la posibilidad de analizar críticamente las normas morales imperantes y las situaciones a las que éstas conducen, con el fin de proveer contextos de actuación más justos, lo que implica, también, educar para la participación democrática, desde el compromiso activo con la transformación de la realidad.

Desde esta alternativa se pueden abordar tanto los temas microéticos estrechamente ligados al devenir cotidiano de la actividad deportiva que realizan los niños y jóvenes y a las vivencias que ésta propicia, como las cuestiones macroéticas que nos sitúan ante la necesidad de analizar desde una perspectiva moral los grandes temas que subyacen a la actividad física como hecho económico, social y político desarrollado en la “aldea global” en la que se ha convertido nuestro mundo.

Entre las diferentes alternativas puede resultar especialmente válido el diálogo a partir de un texto.

El punto de partida para el diálogo es, en este caso, un texto que se presenta a los alumnos en cualquiera de sus formas. El texto es entendido, desde una concepción abierta, como cualquier producción humana que tenga sentido y que sea comunicable

(Puig, 1991). Se trata de un artículo escrito, un dibujo, una fotografía, una película, un reportaje radiofónico...

Es interesante que el texto sea representativo de las diferentes visiones con las que puede ser observado un mismo tema.

Una vez leído y entendido, cada alumno destaca sus elementos más representativos con el fin de conseguir centrar el diálogo en los aspectos más destacados del tema objeto de análisis. Es en esta relación dialógica donde el alumno encontrará un punto de encuentro en el que poder expresar sus opiniones y enriquecerlas con las aportaciones de los compañeros.

De este modo se puede llegar a la comprensión, entendida como proceso que nos acerca al significado de situaciones concretas, como substrato sobre el que se asentará la actuación comprometida en sintonía con un sistema de valores construido autónoma y dialógicamente.

Desde el “Grup de valors de l’educació física y l’esport” a través del programa “Los valores en el juego, la actividad física y el deporte, como tema transversal” (Prat et al., 2002) y desde programas posteriores del mismo grupo (Prat y Soler, 2003) se incorporaron situaciones didácticas basadas en la comprensión crítica.

Éstas también se presentaron en el trabajo realizado por Ruiz Omeñaca (2004a, 2004b), basado en la implementación de un programa de educación en valores dentro del área de educación física, con cuatro grupos de alumnos (uno del tercer ciclo de educación primaria, uno del segundo ciclo y dos grupos heterogéneos que integraban ambos ciclos de educación primaria), dentro del marco de un colegio rural agrupado.

1.7.4. La autorregulación y el autocontrol en la práctica deportiva. Una de las claves que marcan una línea ética dentro de la actividad deportiva reside en la capacidad de los alumnos para organizar sus propias conductas en armonía con criterios de naturaleza moral. La autorregulación y el autocontrol avanzan en esta dirección.

Como opción metodológica de educación en valores, el autocontrol encuentra su justificación en los planteamientos de los investigadores del aprendizaje social que han hallado una solución de síntesis a partir del anhelo por encontrar un espacio de intersección entre las perspectivas conductual y cognitiva (Bandura, 1982; Bandura y Walters, 1974).

Por autorregulación se entiende el proceso continuo a través del cual cada persona organiza y modula sus propias conductas, de modo que se aproximen a formas ideales de comportamiento que ella misma se ha fijado como objetivo.

El autocontrol, por su parte, hace mención a la capacidad para, en ausencia de presiones externas inmediatas, no llevar a cabo una conducta cuya probabilidad de elección era mayor que las que poseían otras alternativas.

Esta opción se considera como parte de un continuo cuyos polos irían desde el control externo total, donde las variables situacionales determinarían, en su totalidad, la conducta de una persona hasta el control de todas las variables por la propia persona (Bermúdez, 1994).

Las estrategias de autorregulación y autocontrol sintonizan con la necesidad de reforzar el vínculo entre juicio ético y acción moral como base para configurar actitudes y hábitos de actuación en el deporte, acordes con un sistema coherente de valores.

Por otro lado proporcionan cánones vinculados a formas de hacer, en la pedagogía de los valores, tendentes a capacitar a niños y adolescentes para actuar desde la autonomía.

Se trata, en suma, de contribuir al esfuerzo de autodirección que permita a cada niño y a cada adolescente, progresar hasta convertirse en dueño de sus actos, mostrando un alto nivel de coherencia entre sus juicios morales y sus formas de actuar y construyendo, de forma consecuente, un modo de ser personal verdaderamente valorado y querido (Puig, 1996).

El proceso de regulación de la propia conducta se concreta en varios pasos:

Autoobservación y fijación de objetivos. El alumno analiza en qué modo distan sus propias conductas de lo que considera formas de actuación adecuadas en la actividad deportiva y crea metas de aprendizaje y de comportamiento individual o social.

Percepción de la situación. En este momento el alumno toma conciencia de la naturaleza de la situación en cuanto a que afecta a los compromisos que ha establecido consigo mismo y/o con los demás y en la medida en que en ella hay varias alternativas con diferente contenido: unas no son acordes con la responsabilidad adquirida, pero proporcionan la satisfacción inmediata de deseos o intereses, otras exigen un mayor sacrificio a corto plazo y permitirán una satisfacción demorada que va en sintonía con los objetivos inicialmente fijados.

Acción. Es éste el momento en el que se pone en juego, de forma responsable, la acción coherente con el compromiso establecido. En ella se revelan como fundamentales tanto los factores de naturaleza motivacional, como los que permiten el

mantenimiento de vínculos emocionales con los principios que subyacen a los objetivos elegidos.

Autoevaluación. Se concreta en la comparación entre la conducta deseada y la que se ha puesto en juego. Como resultado, se proporciona la información necesaria para elaborar y llevar a cabo propuestas de acción tendentes a aproximarlas, en el caso de que la actuación se haya alejado de la que se mantiene en armonía con los objetivos prefijados.

Autorrefuerzo. Se trata de vivir una doble satisfacción: la que produce, por un lado, saberse dueño de la propia conducta, superando incluso la participación desde alternativas que suponían un mayor refuerzo inicial, y la que proporciona, por otro, el tomar conciencia del cambio de conducta experimentado en relación con aspectos que la propia persona consideraba como valiosos.

El papel del educador, en el progresivo avance desde el control externo de las conductas hasta la capacidad para regularlas de forma autónoma, es decisivo y se articula a través de distintos procedimientos, como ofrecer a los alumnos criterios para tomar conciencia de sus propias conductas, presentar modelos que les permita percibir como posible la consecución de los objetivos que se hayan fijado, motivar en el cambio de conducta, dotarles de estrategias para expresar sentimientos y emociones, brindarles medios que les permitan guiar la autoevaluación, o mostrar altas expectativas de cumplimiento.

La forma de hacer explícitos los compromisos de autorregulación de las propias conductas se inscribe, fundamentalmente, dentro de la pedagogía de contratos.

En los momentos iniciales, éstos pueden adoptar la forma de contratos de contingencia, en los que el educador asume un papel decisivo al establecer los

reforzadores que se aplicarán si el alumno cumple con lo pactado y al proporcionarle información que regule su conducta orientándola hacia los compromisos establecidos. Pero, a partir de aquí, es preciso transitar por espacios que doten progresivamente al alumno de mayor autonomía, desembocando en el autocontrato, a través del cual el alumno establece compromisos consigo mismo sin la presencia de reforzadores explícitamente dirigidos desde fuera.

Los contratos pedagógicos deben especificar con claridad las responsabilidades asumidas en términos que se adapten a las características individuales de cada alumno. Estas responsabilidades se refieren a un conjunto de conductas observables y fácilmente objetivables.

También es preciso que se recojan referencias relativas a qué obtendrá el alumno una vez haya cumplido con las responsabilidades asumidas a través del contrato. Estos beneficios han de serlo desde la perspectiva del alumno.

Finalmente, conviene que el contrato recoja referencias relativas a la periodicidad con que se realizará su revisión.

En la actividad deportiva encontramos infinidad de actuaciones susceptibles de ser autocontroladas: esforzarse para lograr progresos en las propias capacidades, mostrar conductas de higiene personal y de preservación de la salud, evitar la manifestación de actitudes agresivas como respuesta a la frustración o como modo de mantener una posición dentro del grupo, actuar de forma tolerante, respetar principios de equidad en el trato con compañeros menos capacitados, respetar las reglas de juego...

El programa de responsabilidad personal y social de Hellison (1991, 1995) si bien no hace referencia explícita a los procedimientos de autorregulación y autocontrol desarrolla propuestas que se vinculan con la autonomía y la autogestión que propicia la

asunción de responsabilidades por parte de los participantes, lo que mantiene importantes vínculos con la autorregulación de la conducta ética. Este mismo planteamiento se mantiene presente en investigaciones desarrolladas en nuestro entorno a partir del programa de Hellison como las de Gutiérrez Sanmartín et al. (2002), Gutiérrez Sanmartín (2004a) o Escartí et al. (2006).

También, el trabajo realizado por Ruiz Omeñaca (2004a, 2004b), centrado en la implementación de un programa de educación en valores dentro del área de educación física integró propuestas relacionadas con la autorregulación de las conductas con una orientación ética.

1.7.5. El aprendizaje servicio en relación con la práctica deportiva. El aprendizaje servicio se erige como un modo de actuación que propicia experiencias reales de aprendizaje y participación comunitaria con una orientación ética, cívica y social.

Su sustento filosófico y sociológico se halla, según Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011):

En algunas tradiciones filosóficas y sociológicas como la filosofía racionalista, la ética kantiana o el interaccionismo simbólico que han acentuado la racionalidad, la moralidad o la interacción social como elementos que otorgan humanidad a la naturaleza humana (...) El aprendizaje-servicio entronca, además, con las tradiciones éticas que subrayan el compromiso con la alteridad y la empatía como elemento diferencial y característico de las sociedades humanas (p. 54).

Si bien ha recibido denominaciones diferentes y se ha definido de modos diversos que conceden una relevancia singular a aspectos concretos que se integran en su seno

(Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007), tomamos como referencia la definición establecida por Puig y Palos (2006) que consideran que:

El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (p. 61).

No se trata solamente de una alternativa didáctica ni de una opción ligada al voluntariado social (Puig et al., 2011). El aprendizaje-servicio integra los saberes, las habilidades, la reflexión y la deliberación, con la participación en coherencia con un sistema de valores con sentido cívico, tanto en el espacio vivencial próximo como desde la perspectiva de copartícipes en un mundo globalizado (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011).

Desde una perspectiva vinculada a la práctica pedagógica escolar, varios son los principales referentes que permiten identificar una propuesta como aprendizaje-servicio: que los aprendizajes estén vinculados al currículo, que el proceso pedagógico se integre en un servicio a la comunidad, que permita aprender y colaborar dentro de un marco de reciprocidad y que el alumnado asuma un especial protagonismo (Martínez Domínguez, Martínez Domínguez, Alonso Sáez y Gezuraga, 2013; Puig y Palos, 2006).

Entre sus características, Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007) destacan que:

- Es susceptible de aplicación tanto en contextos educativos formales como en no formales.
- Entiende el servicio como una respuesta a necesidades surgidas en la sociedad.

- Genera procesos de enseñanza-aprendizaje que vinculan el servicio con competencias especialmente relevantes para la vida.
- Se sustenta sobre una pedagogía centrada en la promoción de experiencias en relación directa con la realidad, la implicación activa de los participantes, la actitud reflexiva, la resolución de problemas, la conexión interdisciplinar entre diferentes áreas, la toma en consideración de situaciones dotadas de complejidad desde una mirada plural, la cooperación en aras de lograr metas compartidas, la aproximación al mundo de los valores mediante la puesta en práctica de actividades en las que se hagan explícitos y la concepción de la evaluación como revisión continua con el fin de propiciar mejoras en el proceso.
- Demanda de la creación de redes de acciones que implique a personas y estamentos diversos.
- Promueve el desarrollo de competencias aplicables en el espacio vivencial de los participantes,
- Suscita el pensamiento crítico y la responsabilidad, y transmite valores y virtudes cívicas.
- Mejora el entorno social.

De forma consecuente, su potencial educativo es importante en relación con el objeto central de esta tesis pues, además de activar conocimientos y competencias, se trata de una alternativa pedagógica que moviliza la conciencia y abre la mirada a cuestiones de naturaleza ética, promueve el espíritu cívico, el compromiso, la participación ciudadana y los valores ligados a la mejora de la sociedad, en interacción

directa con el espacio vivencial, al tiempo que se realizan acciones que prestan un servicio a la comunidad y la enriquecen (Uruñuela, 2011).

En el ámbito específico de la actividad física y deportiva, se han desarrollado experiencias de aprendizaje-servicio en el contexto de un taller de educación física con participantes con trastornos mentales (Ríos, 2006).

También se han implementado propuestas de aprendizaje servicio tendentes a abrir vías para la práctica de actividades físicas en el medio natural (Gil, Francisco y Moliner, 2012).

En su conjunto, las diferentes opciones metodológicas nos ofrecen un panorama marcado por la complementariedad en sus posibilidades y en su potencial educativo, por lo que un programa de educación en valores desde los deportes de equipo puede integrar en su seno diferentes alternativas integrándolas en un todo coherente.

1.8. Planteamiento del problema

1.8.1. Antecedentes de investigación. El potencial educativo del deporte en relación con el desarrollo de valores personales y sociales, está presente, con impostada frecuencia, en el marco educativo, en contextos sociales variados y en los medios de comunicación de masas (Ruiz Omeñaca, 2012). Sin embargo, hasta hace muy poco tiempo, las referencias científicas en relación con este tema, en nuestro entorno, eran escasas. En este sentido, sigue manteniendo su vigencia la reflexión aportada por Gutiérrez Sanmartín (1995):

Resulta sumamente contradictorio la gran cantidad de comentarios que actualmente se hacen sobre el desarrollo y las manifestaciones de valores sociales,

éticos y personales a través del deporte, respecto a las pocas referencias que posteriormente aparecen en la literatura especializada (p. 225).

En cualquier caso, en el ámbito británico y norteamericano, ha sido más frecuente la elaboración e implementación de programas de educación en valores desde el deporte, así como la investigación en torno a ellos. Como se señala en las revisiones de Shields y Bredemeier (1995) y de Weiss y Smith (2002), así como en la realizada por Gutiérrez Sanmartín y Vivó (2005), el desarrollo de juicio moral y la promoción de las conductas con una orientación ética, en el marco de la actividad física y deportiva, fue el objeto de las investigaciones basadas en la discusión de dilemas morales como las desarrolladas por Romance, Weiss, y Bockoven (1986), Wandzilak (1985) y Wandzilak, Carroll y Ansoorge (1988). También fueron frecuentes los programas de educación en valores como los denominados *Fair play para niños* (Bredemeier, Weiss, Shields y Shewchuk, 1986; Ebbeck y Weiss, 1995), el orientado hacia el desarrollo de habilidades para la vida (Danish, 1997), el que trató el desarrollo de la responsabilidad social y personal (Hellison, 1995), el vinculado a la educación sociomoral (Miller, Bredemeier y Shields, 1997) y el relacionado con el deporte para la paz (Ennis et al., 1999).

Más recientemente, *Commissioned by Sport for Development and Peace International Working Group (SDPIWG)* (2007), citada por Planchuelo (2008) y Planchuelo, Hernández Mendo y Fernández García (2012), realizó una revisión de las investigaciones relacionadas con el deporte, el desarrollo humano y la paz. El trabajo fue complementado con otros tendentes a promover, entre los gobiernos, una orientación ética de la actividad deportiva (SDPIWG, 2008).

En la citada revisión (SDPIWG, 2007), se resaltó que el intento por determinar la incidencia positiva del deporte en el desarrollo resulta especialmente complejo “por las

complicaciones metodológicas del deporte en el contexto social de los niños y jóvenes” (p. 15).

Entre los estudios recogidos en este análisis, se aludió a los trabajos de Bailey (2005) y de Coalter (2005), en relación con la utilidad del deporte para promover la inclusión social y comunitaria, aspectos singularmente relevante en el desarrollo de un marco axiológico humanizador. Por otro lado se hizo referencia a los trabajos de Eley y Kirk (2002), que, desde su investigación, concluyeron que la aplicación de un programa deportivo propició el aumento de las medidas de altruismo, orientación comunitaria, liderazgo y sentido de sí mismo entre los participantes. En una dirección paralela, O’Callaghan, Reitman, Northup, Hupp y Murphy (2003) determinaron la influencia de un programa deportivo en la generalización de habilidades sociales y de actitudes prosociales.

En los últimos años, en nuestro entorno, han emergido diferentes iniciativas y se han impulsado campañas relacionadas con la sensibilización en torno al desarrollo de un deporte con vocación ética y la promoción de valores en la actividad deportiva. Dichas campañas han sido desarrolladas, en su mayoría, en contextos extraescolares, amparadas por instituciones diversas (consejerías relacionadas con el ámbito del deporte, diputaciones provinciales, ayuntamientos...). González Pascual (2012), en un análisis de los programas deportivos promovidos por instituciones de ámbito local, provincial, autonómico o nacional, hizo un recorrido por 47 de estos programas. De ellos, 14 tenían entre sus fines la promoción de valores. No obstante, en 42 de los sometidos a estudio se incluía una concepción que se vinculaba implícita o explícitamente a cuestiones de naturaleza ética.

Dentro de este contexto, el *Plan integral para la promoción de la actividad física y el deporte*, promovido por el Consejo Superior de Deportes, pretende servir de eje vertebrador de la promoción de la actividad físico-deportiva en el periodo 2010-2020 y plantea como el primero de sus objetivos:

Promover la concepción de la actividad física y el deporte como elemento fundamental de un estilo de vida saludable, revisando los modelos de actividad física y del deporte, y desarrollando sus valores positivos y minimizando los contra-valores de modelos de práctica poco coherentes con los principios educativos y cívicos. (p. 29).

Bajo estas premisas, la propuesta del Consejo Superior de Deportes (CSD) se concretó en el *Proyecto marco nacional de la actividad física y el deporte en edad escolar* (CSD, 2010), como referencia en torno a la que, de forma coordinada, las comunidades autónomas regulan la organización de la actividad física y deportiva en edad escolar. Entre los objetivos de este proyecto se incluyó el relativo a “complementar, a través de la actividad física y deportiva, la labor formativa desarrollada en los centros educativos, especialmente en lo referente a valores y hábitos saludables” (p. 9).

Este marco se erige en referente dentro del deporte extraescolar. Mientras, el vinculado al área de educación física, se desarrolla bajo el prisma al que se ha aludido al hacer un recorrido por los marcos legales que han servido de substrato a esta área curricular.

- *Programas e investigaciones en relación con el desarrollo del juicio moral.*

Una de las líneas de intervención educativa y de investigación en torno al deporte como contexto de participación ética, ha estado ligada al desarrollo del juicio moral, desde la discusión de dilemas morales. En esta dirección se inscribió el trabajo realizado por

Barba, Barba y Muriarte (2003). Los citados autores desarrollaron una propuesta de discusión de dilemas deportivos con un grupo de 100 alumnos de entre 14 y 17 años que trataba de comprobar las relaciones existentes entre conductas agresivas y el desarrollo moral. Sus conclusiones les llevaron a considerar que las conductas agresivas son más frecuentes en sujetos con un nivel menor de desarrollo moral, se presentan con menor frecuencia en los sujetos de mayor edad y se hacen explícitas de forma más frecuente en individuos que se encuentran en un curso inferior al que les corresponde.

El desarrollo del juicio moral, fue también el objeto de la investigación llevada a cabo por Vivó (2001) y Gutiérrez Sanmartín y Vivó (2005). A partir de la implementación de un programa basado en la discusión de dilemas morales, con alumnos de educación secundaria, obtuvieron mejoras en el razonamiento moral del 55.3% de los participantes integrados en el grupo experimental, con tres perfiles diferentes: los que redujeron su razonamiento moral preconvenicional, mejorando el postconvenicional (44,6%), quienes se mantuvieron en el razonamiento moral preconvenicional y convenicional y mejoraron en el postconvenicional (9.2%) y aquellos que no cambiaron en su razonamiento convenicional y progresaron en el postconvenicional (1.5%). Mientras, un 24.6% de los participantes incrementaron su nivel convenicional, a expensas de los niveles pre y post convenicional. Por otro lado, entre los resultados del citado estudio, cabe resaltar que un tercio del grupo experimental manifestó un comportamiento más justo y honesto tras la aplicación del programa. También adquiere especial relevancia la consideración de que las alumnas argumentaron con un razonamiento moral más elevado cuando se trataba de juzgar situaciones conflictivas en el seno del deporte, se mostraban menos comprensivas con las trampas y la violencia y valoraban especialmente la cooperación y el altruismo,

hecho que puede encontrar su explicación en la puesta en juego más acentuada de una moral de atención. Gutiérrez Sanmartín (2004a) señaló que, de forma complementaria, el programa propició hechos con contenido moral como:

- (a) la reducción de los problemas de disciplina y de la falta de puntualidad de los alumnos;
- (b) un significativo incremento en el respeto hacia los alumnos con mayores dificultades motoras, de tal forma que las habituales burlas fueron sustituidas por comportamientos de cooperación y colaboración entre los alumnos;
- (c) un mayor grado de implicación de los alumnos en la clase a la hora de elegir juegos, formar equipos y recoger el material utilizado;
- (d) una comunicación más fluida profesor-alumno; y un clima más democrático en el aula (p. 181).

- *El Programa de responsabilidad moral de Hellison y las investigaciones en torno a él.* Un referente que ha sustentado diversas propuestas en nuestro entorno es el que, en el ámbito norteamericano, representa Hellison (1991,1995). Hellison promovió un programa de intervención centrado en la responsabilidad susceptible de ser aplicado tanto en el marco de la educación física escolar como en el del deporte en contextos extraescolares. El Programa de Responsabilidad Personal y Social de Hellison (1995) está estructurado de modo escalonado en cinco niveles de responsabilidad: un primero focalizado en el respeto a los derechos de los demás, así como a sus emociones y sentimientos; un segundo orientado hacia la participación y la motivación; un tercero vinculado con la autonomía y la autogestión, de modo que los participantes asuman responsabilidades, planifiquen su aprendizaje y se autoevalúen; un cuarto relacionado con la ayuda a los demás y a la atención a las necesidades ajenas; y un quinto asociado a la transferencia de la actuación responsable a contextos ubicados fuera del ámbito del deporte, desde una perspectiva de ética social.

Adaptando dicho programa Gutiérrez Sanmartín et al. (2002) desarrollaron una investigación con un grupo de adolescentes en riesgo de exclusión social. Los resultados (Gutiérrez Sanmartín et al., 2002; Gutiérrez Sanmartín, 2004) remitieron a una significativa aceptación en el seno del grupo de iguales, hecho especialmente relevante en relación con la integración social de los participantes. También se dio una mejora significativa en las creencias de autoeficacia en relación con la obtención de recursos sociales y la autorregulación de la conducta. Por otro lado, a través de entrevistas, los participantes y sus profesores consideraron que la experiencia había sido positiva propiciando cambios en la capacidad de autocontrol en situaciones de conflicto, así como una mayor capacidad de comunicación y de autocrítica y un incremento en el respeto de las reglas y en la participación responsable.

Siguiendo con las investigaciones en torno a la aplicación del programa de Hellison, Escartí et al. (2006) realizaron un estudio a través del uso de metodología observacional (Anguera, 1993, 1999). El programa propició una tendencia descendente en la manifestación de conductas de agresión y un decremento en el número de interrupciones. Por lo que respecta a la variable “no colaborar”, se mostró una tendencia lineal en la comparación entre sesiones, manifestándose, no obstante, porcentajes de aparición situados muy por debajo de las variables anteriores. Mientras, la ayuda se mantuvo a niveles elevados a lo largo de todo el proceso.

Por su parte, Pardo (2008) realizó un estudio de casos en relación con la influencia que un programa de educación en valores basado en el de responsabilidad moral de Hellison, ejercía sobre alumnos de educación secundaria, en situación social desfavorecida. En concreto se abordaron tres casos ubicados en Getafe (España), L’Aquila (Italia) y Los Ángeles (EEUU). El estudio concluyó que el programa tuvo una incidencia positiva sobre el respeto, la participación, el trabajo en equipo, la

colaboración, el conocimiento de los compañeros, la ayuda a los demás y la confianza. También se produjeron mejoras en las actitudes de aquellos participantes que mostraban un comportamiento más negativo durante el programa. Asimismo, la investigación confirmó la eficacia del Modelo de Responsabilidad de Hellison en el desarrollo de actitudes más responsables. También se produjo una mejora en las relaciones entre personas con nacionalidades diferentes, en los casos en los que, dentro del grupo, convergían participantes con orígenes diversos. Por lo que respecta a los distintos niveles de responsabilidad implícitos en el modelo de Hellison, la investigación corroboró la existencia de resultados muy positivos en los niveles I: Respeto, II: Participación y esfuerzo y III: Autonomía personal. Sin embargo, no se dieron resultados positivos en los niveles IV: Ayuda a los demás y liderazgo, y V: Transferencia. En relación con este hecho, la corta duración del programa (10 semanas) puede explicar que no se consolidaran los niveles superiores del Modelo de Responsabilidad.

Belendo, Ferriz-Morrell y Moreno-Murcia (2012), por su parte, propusieron el *Programa de Intervención de la Responsabilidad a través de la Actividad Físico-Deportiva (PIRAFD)*, un programa que guarda conexiones con el planteado por Hellison, en la medida en que trata de promover el desarrollo de la responsabilidad en el seno del deporte, y que mantiene también nexos con la perspectiva ecológica promovida por Gutiérrez Sanmartín (1995, 2003), al involucrar a las familias y a los entrenadores.

Se trata de un programa articulado en tres momentos que, no obstante, no se plantea como objeto de aplicación lineal sino que resulta susceptible de adecuación al contexto.

En su momento previo se propicia esta adaptación a su marco de aplicación, involucrando, en el proceso, a los propios participantes, a través de la elección de actividades, y a las familias y técnicos deportivos, al informarles del contenido del programa, al concienciarles de la importancia de su implicación y su compromiso y al ofrecerles una guía sobre actuaciones que propician la responsabilidad en los niños y adolescentes.

En el momento de aplicación, se integran varias fases:

- *Experiencia dirigida.* El docente actúa como emisor de contenidos y los participantes como receptores. Se sirve de alternativas metodológicas basadas en la asignación de tareas. Se focaliza la atención en asegurar la experimentación de los comportamientos deseados, centrados en la empatía, el respeto a los demás y la autorregulación de la conducta. Resulta especialmente importante, en esta fase, reconocer en los progresos individuales y prestar atención al esfuerzo y la autosuperación.
- *Puesta en práctica o participación.* Se presentan las actividades o habilidades como medio para alcanzar la responsabilidad. Los referentes metodológicos remiten al trabajo en grupo y la colaboración en actividades físico deportivas. El docente guía y proporciona feedback. Se puede diversificar el nivel de trabajo para crear alternativas adaptadas a las necesidades individuales. En este momento se puede articular la segunda reunión con las familias, para informar de los progresos y proporcionar medios para la búsqueda de la transferencia en la responsabilidad. También es el momento para realizar una segunda evaluación del programa.
- *Dirección de grupo.* Se puede delegar responsabilidad en los

participantes para fomentar la capacidad de liderazgo. Como alternativa metodológica, se emplea el estilo de micro-enseñanza (Mosston y Ashworth, 1996). Los alumnos que demuestran un grado de responsabilidad suficiente pueden dirigir una sesión previamente organizada y tutorizada por el docente.

- *Práctica autónoma.* Tomando como referencia, en lo metodológico, un estilo de enseñanza socializador, los participantes asumen diferentes roles y, de forma autónoma, gestionan su propia actividad, actuando el docente como mediador. Se trata, en última instancia, de promover la práctica cooperativa y el trabajo de naturaleza interdisciplinar, como base para asumir responsabilidades personales y sociales en diferentes contextos. Al terminar, tanto cada sesión, como el propio programa, se participa en un proceso de reflexión en relación con la dinámica generada en la actividad.

Finalmente, en el momento posterior a la aplicación del programa, se extrapola al contexto ubicado fuera de la actividad físico-deportiva, con el fin de transferir la responsabilidad adquirida.

- *Programas globales en relación con la educación en valores desde la educación física y el deporte e investigaciones en torno a ellos.* En conjunto, desde programas de educación en valores centrados en ámbitos concretos, como el desarrollo del juicio moral o el de la responsabilidad, la evolución ha llevado hacia un terreno en el que los programas se han tornado más complejos y más abiertos a elementos contextuales (Puig: 2003).

Bajo este prisma, con una perspectiva global, la educación en valores, desde el área de educación física, se ha orientado, en programas concretos, hacia el desarrollo de una cultura de paz.

Dentro de este marco, Velázquez Callado (2004, 2010) y el Grupo de Educación Física para la Paz “La Peonza”, llevan más de una década implementando una propuesta con una inequívoca orientación ética.

Su intervención se desarrolla a través de tres ámbitos (Velázquez Callado, 2004), el personal, el social y el ambiental:

1. El ámbito personal se centra en el conocimiento de la propia personalidad, la percepción de las capacidades y limitaciones personales, la promoción de la autonomía al tomar decisiones y al responsabilizarse de ellas y la mejora en el autoconcepto de cada uno de los alumnos.
2. El ámbito social se orienta hacia la mejora de las relaciones de grupo y la creación de un clima positivo dentro de la clase, la eliminación de discriminaciones por razón de etnia, sexo, condición social o cualquier otra circunstancia, la promoción de la regulación autónoma de los conflictos por vías no violentas y el conocimiento, respeto y valoración de las diferentes manifestaciones culturales de la motricidad.
3. Y el ámbito ambiental trata de promover el respeto al medio ambiente y la conservación y mejora de éste.

Una parte de sus propuestas se articulan a través de la intervención desde el devenir de las clases, prestando atención a aspectos variados como el empleo de reforzadores positivos, la promoción de la reflexión sobre la práctica, desde una óptica próxima a la clarificación de valores, la introducción de actividades lúdicas y motrices vinculadas a planteamientos éticos, el uso de metodologías activas y participativas, la

gestión del trabajo en equipo y la implementación de propuestas de carácter cooperativo (Velázquez Callado, 2010).

También con implicaciones éticas y relacionado con el marco extraescolar se desarrolla el *Programa Integral de Deporte Escolar en el Municipio de Segovia* (González Pascual, 2012; González Pascual, Manrique y López Pastor, 2012; Manrique, et al., 2011; Pérez Brunicardi, 2011). Si bien no se trata de un programa exclusiva y específicamente diseñado para promover la educación en valores desde el deporte, lleva implícita una orientación ética, ya que desde él se incide en promover un deporte inclusivo, participativo y educativo, desde una perspectiva integral. En última instancia, tal como señalan González Pascual, Manrique y López Pastor (2012), el programa trata de “desarrollar los valores relacionados con: la inclusión, la coeducación, el juego limpio y el respeto de la normas” (p. 14). En la misma dirección señaló González Pascual (2012):

Con propuestas de deporte escolar como la nuestra, buscamos fomentar el desarrollo y consolidación de valores. A través de éste, los escolares interactúan y conviven en un contexto lúdico y pacífico. Gracias a ello, aprenden a valorar las diferencias y a respetar la identidad; los pensamientos e ideas de los demás. Todo ello logrará crear relaciones armónicas ya que las situaciones de conflicto o desavenencias se manejarán constructivamente, puesto que las reglas con las que se participe serán claras, y lo que es más importante, compartidas y consensuadas (p. 29).

Por otro lado, especialmente significativo, en relación con el tema objeto central de esta tesis, fue el trabajo desarrollado por Prat et al. (2002), desde el “Grup de valors

de l'educació física y l'esport" del Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal, Plástica y Musical de la Universidad Autónoma de Barcelona, bajo el título "Los valores en el juego, la actividad física y el deporte, como tema transversal". En él intervinieron el citado grupo, ocho centros de educación primaria de la provincia de Barcelona y diez alumnos de la asignatura de Prácticum de tercer curso de Magisterio de Educación Física.

Al tratarse de un proyecto transversal, implicó a varias áreas del currículo.

Cinco fueron los bloques temáticos en los que se organizó la propuesta:

- Ambientación, centrada en crear un clima, en el colegio que, implícitamente, promoviera los valores que se desean potenciar en el juego y el deporte.
- Competitividad y agresividad, articulado a través de propuestas que trataban de propiciar el respeto de las normas, la aceptación del resultado y el decremento de la agresión verbal o física en el contexto de la actividad deportiva.
- Deporte, política y medios de comunicación, desde el que se intentó promover el sentido crítico en relación con la perspectiva que, en torno al deporte, nos proporcionan los medios de comunicación social.
- Fair play, centrado en la promoción del juego limpio.
- Y diversidad en el deporte, desde el que se trató de impulsar la diversificación de la práctica, la incorporación de alternativas vinculadas a una cultura de género femenino, frente a la concepción androcéntrica implícita en un amplio espectro de deportes, la inclusión en el juego, con independencia de factores de género, cultura, o competencia motriz y la superación de estereotipos.

En relación con este proyecto Prat y Soler (2003) resaltaron la importancia de conferir a la propuesta un sentido transversal, tal como pudieron corroborar en los centros en los que se implicaron diferentes áreas y maestros. No obstante, destacaron la dificultad de desarrollar una propuesta de este tipo.

Otro aspecto en el que pusieron énfasis tiene que ver con la diversidad de dinámicas que se generan en los diferentes centros cuando se apropian del proyecto en la fase de aplicación. Finalmente, resaltaron la riqueza implícita en las experiencias generadas, la valoración realizada por el profesorado y el interés que despertó el proyecto en distintas instituciones educativas y deportivas, lo que les llevó a valorar el establecimiento de nuevas colaboraciones en aras de incrementar el conocimiento sobre el ámbito de los valores en la educación física y el deporte a partir del reforzamiento de los lazos entre la institución universitaria y otras entidades como escuelas y ayuntamientos.

Dentro del mismo grupo y en la misma línea de actuación, Prat y Soler, (2003) desarrollaron una propuesta de intervención educativa de naturaleza interdisciplinar que se articuló a través de tres bloques:

1. Competitividad, agresividad y juego limpio, que trataba de promover las conductas de juego limpio en el deporte, la aceptación y el respeto de las reglas, la actitud positiva ante los éxitos ajenos y la propia derrota, la disminución de la agresividad verbal y física y el reconocimiento de la competición como un medio para divertirse.
2. Deporte, actividad física y medios de comunicación, centrado en la promoción de una actitud crítica en relación con el modelo de deporte que llega a través de los medios de comunicación social, en el conocimiento de los mecanismos de funcionamiento y las intenciones de

los medios de comunicación, la toma de conciencia de que, a menudo, se resalta la agresividad por encima del juego limpio, y la sensibilización ante la discriminación que sufren muchos deportes y especialmente el deporte femenino.

3. Y formas de entender y vivir el juego y el deporte, orientado hacia la diversificación de las prácticas físico-deportivas, la participación, aceptación y respeto de todos los compañeros, la superación de estereotipos y discriminaciones y la aceptación e integración de las diferencias de género, cultura o capacidad.

El programa, además de albergar propuestas dirigidas a las diferentes áreas del currículo, vinculadas a la difusión y el conocimiento en relación con cuestiones de trascendencia ética que se ubican en el terreno de la actividad física y deportiva, presentó tareas de reflexión próximas a la comprensión crítica, otras que se ubicaban en el ámbito de la clarificación de valores y un conjunto de actividades relacionadas con la discusión de dilemas morales.

Planchuelo (2008), por su parte, evaluó un programa de educación física para la mejora del desarrollo moral y de los comportamientos con una orientación ética, aplicado a alumnado de 8 a 11 años y articulado, a su vez, a través de tres subprogramas relacionados, respectivamente, con actividades psicomotrices, actividades sociomotrices cooperativas y actividades sociomotrices de colaboración-oposición. El programa se vertebraba desde la incorporación de ideales de deportividad, la actuación desde la creación de los equipos, la incorporación de estrategias de autocontrol, la incidencia sobre la resolución de conflictos, la discusión de dilemas morales, la introducción del refuerzo positivo ante conductas con una orientación ética y la reflexión compartida con el grupo de clase. La investigación concluyó con la confirmación parcial de las

hipótesis en función de las cuales los programas de actividades psicomotrices, sociomotrices cooperativas y sociomotrices de colaboración-oposición, respectivamente, incrementaban el desarrollo moral de los participantes. Especialmente relevante fue el estudio de la incidencia del programa en las conductas positivas de los participantes. El estudio evaluó dicha influencia en relación con conductas dirigidas a los iguales (ayuda, apoyo, aceptación, aceptación del puesto y comportamiento apacible), a los docentes (cooperación, comportamiento activo, prestar atención y aceptar sanciones), al equipamiento (recoger, conservar y recuperar) y al cuidado de las instalaciones. La investigación confirmó que el programa (en sus tres vertientes) suscitaba un incremento en las conductas positivas puestas en juego por los participantes.

En relación con personas en riesgo de exclusión social y desde una orientación de inclusión educativa, Muñoz Socías (2011) presentó una propuesta de trabajo basada en la cooperación dentro del ámbito de la educación física, con participantes del tercer curso de educación secundaria obligatoria. Y avanzó una serie de referencias en relación con los elementos que han de mantener las propuestas de actividad física y deportiva que traten de promover un sentido ético de la práctica, en coherencia con lo planteado por Pardo (2008). Entre ellas, adquirieron especial relevancia el cambio en las reglas y en las tareas para fomentar la participación, el modo en que se generan los grupos y las responsabilidades atribuidas en su seno, la redefinición del éxito, para que la práctica resulte inclusiva y genere posibilidades a todos, la autorregulación en la escala de intensidad, la posibilidad de que todos los participantes asuman el liderazgo, la introducción de alternativas de aprendizaje cooperativo como la enseñanza recíproca, al inclusión de planes de trabajo para promover la autonomía, la determinación de objetivos de grupo y la atribución de responsabilidades. En sus conclusiones incidió en

las altas posibilidades de éxito de programas de esta índole en aras de promover la mejora de la convivencia social y la educación en valores.

También en relación con alumnos en riesgo de exclusión social, Jiménez Martín y Durán (2006) y Jiménez Martín, Durán, Gómez Encinas y Rodríguez Pérez (2006) presentaron un programa que se cimentó sobre el elaborado y aplicado previamente por Jiménez Martín (2000) para educar en valores desde la actividad física y el deporte. La propuesta, en relación con aspectos metodológicos, se nutrió de las principales corrientes en educación en valores: la clarificación de valores, el desarrollo del juicio moral y la formación del carácter. El programa se estructuró en tres fases: una primera, centrada en la creación de un clima de confianza y participación, una segunda, orientada hacia la promoción de valores a través de la actividad física y el deporte, y una tercera, tendente a transferir los aprendizajes vividos, a otras esferas de la vida cotidiana. Y tomó como principal referente axiológico la responsabilidad en su doble vertiente: personal y social.

Otro trabajo que trató de ahondar en la educación en valores en relación con la actividad física, desde una perspectiva plural en cuanto a los elementos abordados, fue el desarrollado por Cabello y Herrera (2001). Su acción se centró en el desarrollo de la autoestima, la tolerancia, la solidaridad y la no discriminación, el respeto a la diversidad y la actuación pacífica en un grupo de segundo curso de educación primaria. La interpretación de los resultados, obtenidos por procedimientos tanto cualitativos como cuantitativos, lleva a considerar que en el grupo se desarrolló un alto grado de colaboración, se produjo una transformación del pensamiento competitivo en cooperativo, un progreso hacia la capacidad para ponerse en el lugar del otro y un

incremento del sentimiento empático en relación con las emociones vividas por los compañeros.

Desde el establecimiento de vínculos entre educación física, transversalidad y educación en valores, Martínez Mínguez (2008) coordinó un trabajo en el que se recogían varias experiencias de clase que, en educación primaria, se centraron en el deporte como tema transversal abordado desde una óptica ética (Ferrer y Font, 2008), el tratamiento de la igualdad y la no discriminación en relación con alumnos con discapacidad (Díaz Martínez y Martínez Mínguez, 2008), y la extensión de la actividad ludo-motriz con sentido ético al tiempo de recreo escolar (Mazón y García Guerra, 2008).

En una línea similar, en lo que respecta su desarrollo a partir de diferentes alternativas metodológicas, se inscribió el trabajo realizado por Ruiz Omeñaca (2004a, 2004b), basado en la implementación de un programa de educación en valores dentro del área de educación física, con cuatro grupos de alumnos (uno del tercer ciclo de educación primaria, uno del segundo ciclo y dos grupos heterogéneos que integraban ambos ciclos de educación primaria), dentro del marco de un colegio rural agrupado.

La intervención educativa, desarrollada a lo largo de dos cursos escolares, se basó en tres pilares: proveer un contexto ético, desarrollar propuestas de naturaleza cooperativa e implementar un programa complementario centrado en siete ámbitos: autoconcepto y autoestima, desarrollo del juicio moral, autorregulación y autocontrol, igualdad, equidad y no discriminación, habilidades sociales, actitudes prosociales y resolución de conflictos. El citado programa integraba actividades relacionadas con la clarificación de valores, a través de opciones metodológicas como las frases inacabadas o las preguntas esclarecedoras, el desarrollo del juicio moral desde la discusión de

dilemas morales, la comprensión crítica, partiendo de la reflexión compartida a partir de la lectura de textos, y la autorregulación y el autocontrol.

Desde una investigación de naturaleza cualitativa se llegó a las siguientes conclusiones (Ruiz Omeñaca, 2004b):

- Las actividades relacionadas con el desarrollo de la autoestima y de un autoconcepto positivo, ayudaron a los alumnos a conocerse mejor y a incrementar su autoestima. En este sentido incidieron, también, el clima de inclusión generado en clase y la práctica de propuestas cooperativas.
- A través de de la discusión de dilemas morales hubo progresos en el desarrollo moral manifestando, varios de los alumnos de menor edad, cambios de una moralidad preconventional a una moralidad convencional. Éste hecho se hizo especialmente manifiesto en los grupos heterogéneos.
- En relación con la responsabilidad moral, la autorregulación y el autocontrol, la realización de un contrato y la autoevaluación diaria fueron altamente valoradas por los participantes. Se produjo un buen nivel de compromiso, una autoevaluación ajustada a la realidad y un alto grado de cumplimiento de lo comprometido.
- Las actividades vinculadas a la igualdad, la equidad y la no discriminación propiciaron, a juicio de los alumnos, una profundización en principios que sustentaban habitualmente su modo de hacer y una mayor cohesión grupal.
- La influencia de lo tratado a partir de los núcleos “diálogo, habilidades sociales y educación para la convivencia” y “educación en la prosocialidad” fueron altamente valoradas por los alumnos. Desde su

óptica propiciaron caminos para mejorar sus relaciones de convivencia. Por otro lado, un alto porcentaje de los participantes manifestaron que las capacidades adquiridas habían sido extrapoladas a sus espacios vivenciales, fuera del marco escolar.

- Finalmente, en lo que respecta a la educación para la resolución constructiva de los conflictos, las actividades abordadas propiciaron una mayor autonomía de los alumnos en el tratamiento dialógico de las situaciones conflictivas surgidas en el devenir de las actividades físicas y les nutrió de pautas de actuación que utilizaron tanto en el marco escolar como en contextos extraescolares.

1.8.2. Fijando una posición

Avanzando hacia el desarrollo de propuestas prácticas, es preciso que los programas de educación en valores desarrollados en torno al deporte, de modo general, y a los deportes de equipo, de forma particular:

- Acometan la actividad en relación con marcos axiológicos globales, vinculados a un sentido humanizador de la acción educativa.
- Conciban a la persona desde su globalidad.
- Inserten la educación en valores, en torno al deporte, en el contexto de la creación de una cultura moral que impregne la globalidad de las experiencias vividas por la persona.
- Sean sensibles a la influencia del espacio vivencial del alumno, tanto en el continuo fluir de su historia personal, como en el ámbito más específico de las actividades físicas y deportivas.
- Tengan en cuenta que la educación se erige en una práctica social y

culturalmente situada.

- Se mantengan también permeables al análisis de la influencia que, sobre la persona, ejercen los referentes significativos en su vida: familia, grupo de iguales, entrenadores y educadores de tiempo libre, maestros y medios de comunicación social.
- Aborde la acción educativa desde la coordinación y la convergencia en fines éticos y modos de acción, entre todos los educadores relacionados con la práctica deportiva de los alumnos.
- Implice a las familias desde parámetros consensuados con ellas en relación con los valores vinculados a la práctica deportiva, así como con los modos de actuación familiar que promueven estos referentes éticos.
- Integren elementos relevantes de las diferentes teorías del desarrollo moral.
- Presten atención a la traducción del pensamiento ético en comportamiento moral, en el seno de la actividad deportiva y en torno a ella y, de modo general, en la vida de la persona.
- Atiendan a los elementos, difusos, en ocasiones, pero singularmente significativos, que contribuyen a propiciar un clima ético de aula.
- Conciban las decisiones metodológicas relacionadas con la organización de los aprendizajes, como prácticas con contenido moral.
- Se vertebren a través de planteamientos metodológicos, ligados a la educación en valores, variados y complementarios.
- Actúen desde elementos interconectados como el desarrollo de un autoconcepto ajustado, realista y positivo, el progreso en el pensamiento moral, la responsabilidad y el compromiso en la acción, la

autorregulación y el autocontrol, el desarrollo de habilidades sociales y de actitudes prosociales, la reflexión crítica en torno a elementos de naturaleza social como la discriminación o la exclusión y la búsqueda de la inclusión, la igualdad y la equidad, como alternativa a ellas, y el desarrollo de pautas de acción que permitan abordar, de forma constructiva, el conflicto.

1.8.3. Objetivos

Objetivo 1. Diseñar, aplicar, evaluar durante su puesta en práctica y adecuar de forma consecuente, un programa sistémico de educación en valores desde los deportes de equipo, para alumnos de sexto curso de educación primaria, que resulte social y culturalmente situado, que incida en los diferentes contextos de educación deportiva y que de respuesta a las necesidades detectadas en su ámbito de aplicación.

Objetivo 2. Comprender los referentes éticos y los procesos vividos por los participantes durante el desarrollo de la vertiente escolar del *Programa para vivir los valores desde los deportes de equipo*.

Objetivo 3. Determinar los cambios vividos por los participantes en su razonamiento moral, como consecuencia de su participación en la discusión de dilemas morales integrada en el seno de la vertiente escolar del *Programa para vivir los valores desde los deportes de equipo*.

Objetivo 4. Analizar los sistemas de valores de los participantes, la jerarquía a la que los someten y los cambios experimentados por su participación en el *Programa para vivir los valores desde los deportes de equipo*.

Objetivo 5. Conocer la manifestación de comportamientos con implicaciones éticas y los cambios que propició la participación en el *Programa para vivir los valores desde los deportes de equipo* a través de la autopercepción por parte de los participantes.

Para cada uno de estos objetivos se plantearon un conjunto de preguntas que orientaron la investigación.

En relación con el objetivo 1:

¿Qué elementos vertebran el *Programa para vivir los valores desde los deportes de equipo*? ¿Qué ejes de actuación adquieren relevancia en el citado programa?

En relación con el objetivo 2:

¿Qué principios éticos mantuvieron los participantes en el programa? ¿Qué procesos se desarrollaron en el seno de su puesta en práctica? ¿Qué posición tomaron los participantes en relación con la comprensión crítica de aspectos ligados al deporte? ¿Qué emociones y sentimientos se experimentaron durante la práctica inherente al programa? ¿Qué incidencia mantuvo sobre la convivencia en el seno del grupo? ¿Se propició, en su seno, la asertividad? ¿De qué forma influyó sobre las actuaciones prosociales? ¿Qué influencia ejerció sobre los aspectos ligados a la igualdad, la equidad y la no discriminación? ¿Se promovió, desde el programa, el establecimiento y el cumplimiento de compromisos éticos? ¿Se hizo explícita la actuación desde la deportividad y el juego limpio? ¿Qué posición tomaron los participantes en torno a los conflictos? ¿De qué forma fueron éstos abordados?

En relación con el objetivo 3: ¿Cómo incidió el programa sobre la evolución en el razonamiento moral de los participantes? ¿Influyó el género de los participantes sobre la evolución en el razonamiento moral?

En relación con el objetivo 4:

¿Cuáles son los valores de referencia de los participantes cuando practican deportes de equipo? ¿De qué modo están jerarquizados? ¿Existían diferencias en los sistemas de valores entre los participantes que practicaban deportes de equipo en contexto extraescolar y los que no lo hacían? ¿Los participantes experimentaron cambios en sus sistemas de valores y en la jerarquía a la que sometían a estos, a través de la participación en el programa? ¿Se dieron diferencias en la evolución a lo largo del programa entre los participantes que practicaban deportes de equipo en contextos extraescolares y los que no los practicaban?

En relación con el objetivo 5:

¿Cuáles son los comportamientos con implicaciones éticas que, dese la percepción de los participantes, ponen en juego durante su práctica de deportes de equipo? ¿Existían diferencias en los comportamientos con implicaciones éticas, entre los participantes que practicaban deportes de equipo en contexto extraescolar y los que no lo hacían? ¿Se dieron diferencias, entre ambos grupos, en la evolución experimentada?

2. METODOLOGÍA

2.1. El objeto de estudio: *Programa para vivir los valores desde los deportes de equipo.*

La función transformadora de la realidad llevó a elaborar el *Programa para vivir los valores desde los deportes de equipo* (PVVDE), objeto de análisis en esta tesis, con una intencionalidad ligada al afianzamiento de aspectos positivos y al cambio constructivo de la vida y del propio espacio vivencial de los participantes. En su diseño se tuvieron en cuenta los referentes a los que se ha aludido al final del marco teórico, por lo que tras la revisión teórica y el análisis de los programas ya elaborados en relación con el problema objeto de investigación, se construyó un programa susceptible de modificación a tenor del devenir de los acontecimientos vividos en el seno de su puesta en práctica y marcado por varias señas de identidad entre las que destacan:

- Un marco axiológico global.
- La vinculación a la globalidad de experiencias morales de los participantes.
- La articulación desde la vida escolar, familiar y, en su caso, desde la práctica de deportes de equipo en contextos extraescolares.
- La intervención desde la convergencia entre agentes educativos relacionados con la práctica deportiva de los participantes.
- La orientado hacia el desarrollo de un comportamiento moral en el seno de la práctica deportiva y hacia su extrapolación a la vida de los participantes en otros contextos.
- La articulación de modos de hacer ligados a la creación de un clima ético de aula.
- La concepción de las decisiones metodológicas relacionadas con la

organización de los aprendizajes, como prácticas con contenido moral.

- La vertebración a través de planteamientos metodológicos, ligados a la educación en valores, variados y complementarios.
- La actuación desde elementos interconectados y vinculados a las prácticas éticas.
- La creación de un cuaderno de educación en valores que contenía actividades, con el fin de que fueran realizadas por los participantes.

Su elaboración se asentó sobre varias bases:

- Los referentes teóricos en el terreno de la educación en valores.
- El marco curricular que sirve como substrato a la acción educativa, en lo que se refiere a la vertiente escolar del programa.
- La toma en consideración de la lógica interna de los deportes de equipo así como de las opciones metodológicas que se implementan en su introducción en contexto escolar.
- Las alternativas metodológicas más relevantes en el ámbito de la educación en valores.
- La conexión con los principales referentes existentes en el entorno de los participantes, en cuanto a práctica de actividad deportiva.

El programa resultante (Anexo 1) integraba tres áreas de intervención (Figura 7). Y suponía una concreción, contextualizada en relación con un grupo específico de alumnos, de los referentes morales que convierten el deporte en un hecho éticamente orientado.

2.1.1. Programa de intervención escolar. En la vertiente escolar del PVVDE se creó una propuesta programada para ser articulada a lo largo de 24 sesiones de clase a las que se sumaba un conjunto de actividades específicas ubicadas a lo largo de 9 sesiones. En su conjunto, el programa se planteó para ser desarrollado durante cinco meses.

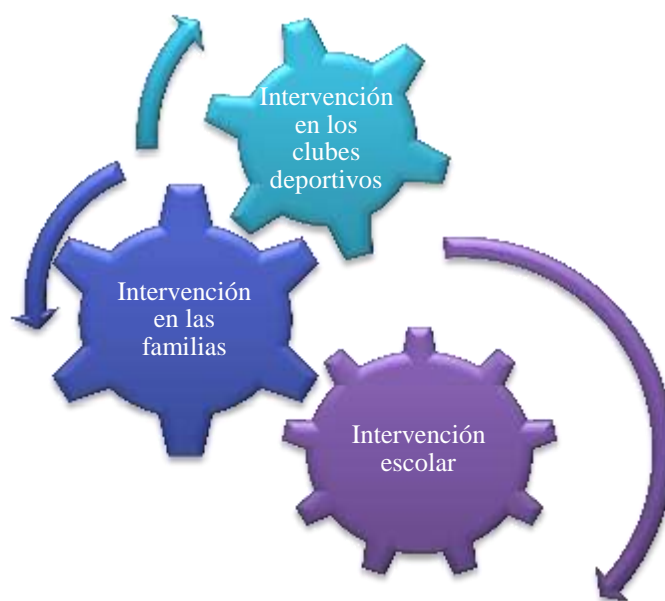


Figura 7. Áreas de intervención en el PVVDE.

La propuesta giró en torno a dos deportes de equipo que poseían especial implantación en el espacio vivencial en el que los alumnos desarrollan su actividad diaria: el baloncesto y el fútbol (en diferentes alternativas: fútbol sala, fútbol 7 y fútbol 11).

De forma complementaria, se planteó una actividad abordada con las familias y otra relacionada con la búsqueda y puesta en práctica de puntos de encuentro con los técnicos deportivos que interactúan con los alumnos en el contexto de la actividad deportiva extraescolar, a través de procesos y referentes ligados a la investigación-

acción. Dicha intervención encontraba su justificación en los planteamientos a los que se ha aludido en relación con el soporte teórico de esta investigación. La perspectiva ecológica de la educación deportiva, planteada por Gutiérrez Sanmartín (2003) desembocaba, aquí, en su implementación práctica, partiendo de la intervención didáctica desde tres de los agentes que ejercen influencia sobre los alumnos: la escuela, la familia y los entrenadores deportivos. Mientras, la intervención, en relación con los deportistas de alta competición y los medios de comunicación social, era objeto del filtro del sentido crítico, que se abordaba a través de las actividades específicas desarrolladas en el seno de clase.

En su concepción, el programa era coherente con los referentes establecidos en el Proyecto Educativo de Centro, así como con la línea pedagógica planteada en la Programación Didáctica.

A través de la participación de los alumnos en su desarrollo, se trató de propiciar la consecución de los siguientes objetivos:

1. Elaborar un autoconcepto ajustado, realista y positivo y desarrollar la autoestima en los aspectos físico, cognitivo, afectivo y social integrados en la propia globalidad personal, relacionados con la práctica de actividades deportivas.
2. Desarrollar las capacidades de reflexión y razonamiento moral en relación con situaciones, ligadas a la práctica deportiva, que conllevan la existencia de un conflicto de valores y optar por formas de acción consecuentes con el propio pensamiento moral.
3. Desarrollar la responsabilidad moral, adoptando estrategias de autorregulación y autocontrol como medios para mantener un comportamiento ético dentro de la actividad deportiva.

4. Valorar la igualdad, la equidad y la no discriminación como principios básicos para la convivencia en el contexto del deporte, manteniendo una disposición activa, orientada hacia su cumplimiento y defensa.
5. Desarrollar la capacidad para dialogar, las habilidades sociales y las actitudes necesarias para afrontar, de forma constructiva, las relaciones de convivencia que se suscitan dentro de los deportes de equipo, tanto en la relación con los compañeros como en la interacción con los adversarios.
6. Desarrollar sentimientos de empatía hacia los compañeros de actividad deportiva, implicándose activamente en su bienestar a través de la puesta en juego de conductas prosociales.
7. Conocer, utilizar y valorar las estrategias de actuación que contribuyen a la resolución dialogada y constructiva de los conflictos surgidos en el seno de los deportes de equipo.
8. Actuar en coherencia con los principios implícitos en la idea de deportividad, tanto en el seno de la actividad deportiva, como desde la posición de aficionado y de espectador.
9. Valorar de forma crítica la realidad ligada a los deportes de equipo y actuar, como jugador, espectador y aficionado desde un marco axiológico que presta atención a los derechos individuales, a la convivencia y a la construcción social.
10. Integrar los valores, desde procesos cognitivos, de acción y de implicación emocional, en el contexto de su participación en actividades deportivas.

Este conjunto de objetivos tejía una red que concebía la educación en valores desde y en torno a los deportes de equipo, como una práctica moral. Una práctica que abría vías en la dirección planteada por Puig (2003), en la medida que:

- Se integraba como un curso de acontecimientos organizados, en los que participaban las personas en régimen de coimplicación, dentro de una secuencia de acciones coherente, con fines definidos, cargada también de rutina, dado que el itinerario estaba prefigurado y se repetía con cierta frecuencia dando estabilidad y permitiendo, a los alumnos, identificar constancias en la acción. Una secuencia, en suma, dotada de una orientación educativa, que se hacía explícita tanto en relación con el resultado final de la práctica, como en la formación adherida al devenir del proceso.
- Permitía enfrentarse a situaciones que, desde una perspectiva moral, resultaban significativas, se erigían en fuente de conflicto y estaban dotadas de complejidad, constituyendo problemas morales recurrentes o cargados de novedad.
- Participaba de la acción humana y de la cultura de la comunidad, nutriéndose de ambas y convirtiéndose, también, en punto de encuentro entre ambas.
- Suponía la intervención concordada de los participantes, creando un nexo, un lazo que tejía un acontecimiento sociocultural.
- Trataba de alcanzar unos objetivos éticos hacia los que apuntaba y estaba impregnada de valores implícitos o explícitos que se manifestaban durante el proceso de su realización.

- Demandaba, en su curso, del dominio de cualidades, de virtudes, que traducían los valores en comportamientos de los actores de la propia práctica.
- Formaba la personalidad moral, demandaba de valores y educaba en ellos e invocaba a un aprendizaje moral complejo y vivencial.

Como valores de referencia se delimitaron los que se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2:

Valores de referencia en el Programa de Educación en Valores en los Deportes de Equipo.

VALOR	CONSIDERADO COMO:
LIBERTAD	Posibilidad de escoger, unida a la capacidad para decidir de un modo responsable.
RESPONSABILIDAD	Obligación moral, individual o colectiva, asumida sin presión externa.
AUTOESTIMA	Valoración de uno mismo, unida a la percepción personal de las propias capacidades.
AUTOSUPERACIÓN	Deseo de progresar alcanzando paulatinamente cotas más elevadas de desempeño y desarrollo personal, en el contexto de la actividad deportiva.
COMPETENCIA MOTRIZ	Saber que integra conocimientos, habilidades y actitudes que permiten participar, tomar decisiones y ponerlas en práctica, y ejecutarse con efectividad, en situaciones de práctica deportiva extrapolables a su espacio vivencial.
SALUD	Estado de bienestar físico, mental y social.
RESPECTO	Consideración y deferencia de la persona en la relación consigo mismo, con los demás y con el entorno natural.
DIALOGO	Modo de comunicación y de intercambio de ideas y sentimientos, asentado sobre la reciprocidad.
TOLERANCIA	Respeto y consideración hacia las opiniones ajenas y hacia la forma de vida de los demás.
AMISTAD	Sentimiento de afecto, habitualmente recíproco, asentado sobre el trato personal, el respeto, la responsabilidad y la generosidad.
COLABORACIÓN	Trabajo en conjunto con otras personas para lograr una meta.
COOPERACIÓN	Actuación coordinada con otras personas para alcanzar un objetivo común que pone en relación con los elementos no humanos de la situación.

SOLIDARIDAD	Actuación comprometida con las causas que se consideran justas, en las que están implicadas otras personas.
JUSTICIA	Disposición que preserva los derechos de las personas y que regula la convivencia desde la igualdad, el respeto y la equidad.
DEPORTIVIDAD	Forma de actuación basada en la generosidad, la honestidad, el respeto a compañeros y adversarios, el reconocimiento del buen hacer de los demás, la actuación solidaria, la observancia de las normas y la actitud crítica ante la discriminación, la agresión y la intolerancia, en el seno del deporte.
RESPECTO A LAS REGLAS	Modo de actuación basado en el cumplimiento de las reglas que dotan de estructura a la actividad deportiva.
AUTORREALIZACIÓN	Vivencia plena de la actividad como fuente de emoción, satisfacción y mejora de las propias potencialidades.
APOYO EMOCIONAL	Atención a las emociones y sentimientos de otras personas desde la disposición hacia la comprensión, la empatía y el respaldo.
AYUDA	Actuación tendente a paliar o resolver las necesidades de otras personas.
ACOGIDA	Aceptación y disposición activa hacia el cuidado y la inclusión de otras personas en el seno de un grupo.
COHESIÓN	Nexos que mantienen la unión dentro de un grupo y que hacen que sus integrantes se sientan atraídos mutuamente y mantengan la identidad y el sentido de pertenencia.
ESPÍRITU DE EQUIPO	Disposición para asumir el papel propio dentro del equipo, contribuir a la armonía en su seno y realizar esfuerzos en aras de cumplir los objetivos del grupo.
PAZ	Valor de síntesis en el que confluyen el ánimo tranquilo, la armonía, el diálogo, el sentido de justicia y la actuación solidaria.

Dentro de este marco de referencia, la propuesta a desarrollar en este programa se articuló a través de tres vías:

1. La que pretendía educar en valores desde los referentes que constituyen los procesos comunicacionales y las relaciones interpersonales que se propician entre los alumnos y entre éstos y el maestro y que se encuentran en la base de un buen clima moral dentro del grupo.
2. La integrada por los elementos curriculares susceptibles de incidir sobre el desarrollo de valores personales y sociales en la medida en que

generan contextos con un sentido ético. Y entre ellos adquirirían singular relevancia las alternativas metodológicas y de organización de la clase, y la toma de posición en relación con los procesos de evaluación.

3. La relacionada con el desarrollo de propuestas específicamente diseñadas para educar en valores, desde planteamientos ligados a la clarificación de valores, la autorregulación y el autocontrol, el desarrollo del juicio moral, la comprensión crítica y la resolución de conflictos.

- *Procesos comunicacionales y relaciones interpersonales.* Se concibió una propuesta orientada para convertir la comunicación y las relaciones interpersonales en un lugar de encuentro, acogida y reconocimiento recíproco entre las personas, de modo que la clase pudiera ser percibida y vivida por sus integrantes como una comunidad de apoyo. Se le trató de dotar de un auténtico sentido ético vinculado a la empatía, la alteridad, la responsabilidad y el respeto. Y se tomó como referencia propiciar, desde la comunicación, la reflexión compartida, alimentando acciones dotadas de un sentido ético, tanto en el fin, como en el propio proceso.

Se plantearon las siguientes pautas de participación docente:

- La intervención será sistemática prestando una atención personalizada a cada alumno y adecuándola a sus necesidades, teniendo en cuenta sus características evolutivas en los diferentes ámbitos de desarrollo personal, las experiencias vividas con anterioridad y sus aprendizajes previos. Se compartirá, con cada persona, la expresión de expectativas realistas, manifestadas de modo positivo y traducidas en forma de objetivos concretos que puedan resultar valiosos para cada alumno, como referente de aprendizaje. Se prevé realizar un recorrido por el espacio de

actividad ofreciendo sistemáticamente un comentario a cada alumno, interrogando por sus emociones, por su sentir dentro del grupo, por su devenir en el seno de la actividad, por sus dificultades, buscando, con él, caminos para la mejora. El comentario, las palabras de ánimo o los interrogantes se formularán en un tono constructivo, manteniendo contacto visual con la mirada del alumno, desde una postura abierta y a una distancia ubicada en la zona social. Ante un error, se tomará como punto de anclaje algo que se ha hecho bien, proporcionando información o planteando interrogantes que lleven al alumno a dar con las claves para el progreso y finalizando la intervención con palabras de ánimo. Se propone como meta, a lo largo de la clase, hacer, al menos, dos recorridos por todos los grupos interactuando con cada uno de los alumnos.

- En el proceso de comunicación se harán manifestaciones que demuestren que a cada alumno se le considera una persona valiosa, al margen de sus capacidades motrices, su género, su etnia o su lugar de origen.
- Se mostrará sensibilidad y se pondrá en juego una actitud empática en relación con los sentimientos de los niños, ofreciéndoles cauces para su expresión positiva.
- Se actuará con firmeza ante situaciones de agresión física o verbal, así como ante actitudes de exclusión y conductas disruptivas, combinando la atención a la persona agredida, o agraviada, la provisión de tiempo para que se rebaje el clima emocional, la creación de contextos para la reflexión, el diálogo sobre lo sucedido incidiendo en cuestiones socioafectivas y la apertura de oportunidades para resarcir a la víctima

del daño recibido. El conjunto se articulará a través de la puesta en juego de estrategias disciplinarias inductivas (Jansens, 2001).

- En situaciones de conflicto se mostrará sensibilidad ante el tema, se invitará a los alumnos a separarse del grupo y se les instará a aplicar el procedimiento de resolución de conflictos consensuado en clase. En caso de ser necesario, el maestro actuará como mediador (Ruiz Omeñaca, 2008).
- Se interrogará a los alumnos, en las situaciones de reflexión grupal compartida, sobre cuestiones socioafectivas, en contextos percibidos como positivos. Se ofrecerá a los propios compañeros como modelos de actuaciones socialmente constructivas y de actitudes prosociales (Ruiz Omeñaca, 2004a).
- Se promoverán las prácticas reflexivas (Puig, 2003), tanto en la relación grupal, como en la interacción con cada alumno. Se desarrollará un esquema de interacción basado en la sucesión de interrogantes sobre cuestiones que tienen que ver con el pensamiento ético y con su traducción en acciones morales, con el compromiso, con el desarrollo de hábitos virtuosos y con la toma de conciencia de las propias posibilidades de progreso. A cada respuesta le sucederá información aportada por el maestro con una orientación evaluadora o un interrogante que inste a la autoevaluación. En los ciclos relacionados con la práctica reflexiva, con el fin de abrir vías hacia la exposición de experiencias y hacia la expresión de emociones y sentimientos por parte de todos, aun siendo respetuosos con la libertad de los alumnos para compartir o no sus respuestas, se estimulará a las personas que habitualmente no participan y

que, con frecuencia, permanecen olvidados, formando parte del grupo silencioso, dentro de la clase.

- Se suscitarán las prácticas deliberativas (Puig, 2003), basadas en el uso de la razón y en la argumentación para aplicar principios éticos a situaciones reales que devienen en el marco de la actividad deportiva y que tienen un calado moral. Se tratará de propiciar la comprensión y el enjuiciamiento de la realidad. Ante situaciones moralmente controvertidas se instará a valorar lo ocurrido, a someter la situación a un juicio en el que adquiera relevancia el sentido de justicia, la valoración en torno a lo justo, a lo correcto. Pero también se concederá valor a las argumentaciones basadas en el cuidado, en la atención y deferencia que merecen las otras personas. Y en relación con la comprensión, se tratará de cerrar un ciclo complementando las argumentaciones con elementos de carácter situacional, que permitan entender que el hecho valorado ha acontecido en un contexto concreto, con personas que integran experiencias previas y que impregnan sus acciones de emociones, de sentimientos y de necesidades construidas en torno a la preservación de la autoestima y a la inclusión social.
- La despedida, al volver al aula, será individualizada.

- La actuación desde la metodología, la organización de clase y la evaluación.

Al hacer el recorrido, en la introducción, por las diferentes alternativas existentes en el terreno de la metodología, la organización de clase y la evaluación, así como por las potencialidades y limitaciones que cada una de ellas entraña desde la óptica de la educación en valores, se tomaba ya posición en relación con ellas. La concreción de este

programa en relación con estas cuestiones se desarrolla en cada una de las unidades didácticas. Los referentes ubicados en el programa fueron los siguientes:

- La opción metodológica que sirve de referencia, partirá de la puesta en práctica de juegos modificados desde los postulados propios del modelo comprensivo. En todo los ciclos de reflexión-acción que se desarrollen en torno a cada propuesta, además de cuestiones de naturaleza decisional y táctica y de aspectos relacionados con la inclusión contextualizada de acciones técnicas, se formulará, al menos, un interrogante relacionado con cuestiones afectivas, sociales o de naturaleza ética vinculadas al devenir de la propia situación de juego.
- En cada unidad didáctica se incluirá una propuesta de aprendizaje cooperativo que se desarrolla en tres periodos de tiempo de 20 minutos, distribuidos en otras tantas sesiones de clase. No obstante, se podrá flexibilizar esta distribución temporal en función de los procesos vividos y las conclusiones establecidas en los momentos de evaluación compartida.
- Los grupos se mantendrán estables durante la sesión. Se partirá de la propuesta elaborada por Pérez Pueyo (2004) desde la perspectiva del estilo actitudinal. El referente son parejas constituidas por libre elección. Si al final de este proceso hay alumnos que quedan excluidos, podrán incorporarse a la pareja con la que decidan participar, adecuando la propuesta a situaciones de trío. A partir del respeto a la decisión de los alumnos y a la seguridad afectiva que les proporciona el compañero, los agrupamientos serán realizados por el docente, sumando parejas, teniendo en cuenta criterios de inclusividad, homogeneidad en relación

con la competencia en el ámbito del deporte (en aras de que la situación de colaboración oposición no propicie desequilibrios que resulten poco enriquecedores y que generen exclusión), atención a las personas que requieren de un apoyo especial y promoción de las relaciones constructivas entre personas que habitualmente no comparten espacio de juego.

- Se prestará especial atención al uso ético de espacios y materiales, promoviendo sistemáticamente la rotación en los espacios, de tal modo que los lugares centrales o mejor dotados de material no sean monopolizados siempre por las mismas personas.
- Se promoverán formas de evaluación con una orientación ética y emancipadora. En este sentido, lo acontecido en clase será valorado en el momento de evaluación compartida situado al final de la sesión. También se incluirá evaluación compartida en los sucesivos ciclos de reflexión-acción que se integran en el devenir de clase. Serán también objeto de evaluación los aspectos afectivos, sociales y éticos.

- *Las actividades específicamente diseñadas para educar en valores.* El tercero de los bloques que configuran este programa, se articuló a través de tareas específicamente diseñadas para educar en valores, reservando un tiempo específico, de entre cinco y diez minutos, dentro de la actividad de clase. Desde ellas se trataba de propiciar contextos para reflexionar y compartir de forma dialógica en relación con las cuestiones de naturaleza ética y las situaciones moralmente controvertidas que convergen en los deportes de equipo, tanto desde la óptica de practicantes, como desde la posición de espectadores y de miembros de una sociedad en la que la actividad

deportiva ejerce un notable influjo. Y se indagó en formas de acción que permitieran actuar desde el respeto a los valores que hacen del deporte un hecho con un inequívoco sentido humanizador.

El punto de partida, en estas situaciones, se mantuvo en coherencia con aspectos a los que se ha aludido al tomar posición en relación con las dicotomías ante las que se ubica la educación en valores. Dentro de este marco de referencia, la posición adoptada se alejó de todo intento de inculcación unilateral y de adoctrinamiento y se fundamentó en la puesta en juego de la razón dialógica, convirtiendo el tiempo de reflexión compartida en un foro de consideración de perspectivas y de diálogo razonado y no exento de una vocación crítica y transformadora.

Como se ha señalado, sistemáticamente se incluyó una tarea por sesión. Parte de ellas se previeron para ser desarrolladas, exclusivamente, en el tiempo escolar. Otra parte estaba planificada para ser entregadas al final de las sesiones con el fin de propiciar la reflexión fuera del tiempo de clase, desarrollando, dentro de la clase siguiente, el proceso de puesta en común y reflexión dialógica.

Se plantearon propuestas vertebradas desde:

- La clarificación de valores.
- La discusión de dilemas morales.
- La autorregulación y el autocontrol.
- La comprensión crítica.

Las tareas abordadas desde la **clarificación de valores**, en coherencia con lo planteado por Raths, Harmin y Simon (1967), pretendían propiciar un proceso reflexivo que suscitara la toma de conciencia y la responsabilidad, por parte de los alumnos, en relación con lo que aceptan, aprecian y valoran en el seno de los deportes de equipo en aspectos con connotaciones éticas, tales como la interacción con compañeros de equipo,

los elementos inherentes a la estructura del juego deportivo y las vivencias que se generan en su seno, la delimitación de los elementos que propician el sentido de deportividad o la valoración de las actitudes prosociales. Como telón de fondo, se previó mantener el respeto hacia las alternativas que se dan en el seno del grupo. No obstante, en ocasiones, las propuestas se organizaron para partir de esta opción metodológica y, a continuación, avanzar hacia procesos de comprensión crítica. En su conjunto, las situaciones didácticas ubicadas dentro de esta alternativa, trataban de integrar, en el proceso de valoración, la selección, desde procedimientos ligados al pensamiento, la estimación, a través del establecimiento de vínculos emocionales y afectivos, en relación con las elecciones realizadas, y la actuación, como manifestación conductual.

Las propuestas centradas en la **discusión de dilemas morales** se presentaron desde la intención de generar el debate y el contraste de ideas, propiciando un clima de progreso en el desarrollo del juicio moral. En ellas y en aras de promover tanto una moral de justicia, como una moral de atención y cuidado, se plantearon interrogantes que trataban de incidir en ambos elementos, pues, en última instancia, coexisten, complementándose, en la mayoría de las ocasiones, y entrando en fricción, en situaciones concretas (Noddings, 2003). Desde este planteamiento, se trató de impregnar la actividad deportiva de la posibilidad de incorporar a ella, la moral de atención, superando, de este modo, el sesgo de género que Gilligan (1985) atribuyó a los planteamientos de Kohlberg (1978, 1992). Los dilemas morales presentados en el programa eran hipotéticos, pero resultaban próximos a lo que pueden vivir los participantes en su práctica deportiva. No obstante, en el diseño de este programa, se mantuvo la apertura a la posibilidad de abordar, si fuera preciso, dilemas morales surgidos de lo que aconteciera en clase o de las inquietudes que los alumnos trasladaran

desde su vida extraescolar. En este caso, se incluyeron pequeñas modificaciones en su formulación, con el fin de que los niños pudieran objetivar su tratamiento sin identificarse únicamente con uno de los roles que se presentaba en el dilema, por haber vivido ese mismo rol, en la realidad, con carácter previo.

Las tareas relacionadas con la **autorregulación y el autocontrol** trataron de propiciar la traducción del razonamiento moral, de la asunción cognitiva de un sistema de valores y de la vinculación afectiva en relación con ellos, en acción coherente, en el seno de la práctica deportiva. Se trataba, en última instancia, de promover el compromiso, convertido en acciones consistentes, en relación con el reconocimiento de los derechos y el cumplimiento de los deberes consensuados en el seno del grupo, la actuación dialógica y constructiva en el contexto de las situaciones de conflicto, y el respeto a los principios inherentes a la idea de deportividad.

Finalmente, las situaciones didácticas abordadas desde la **comprensión crítica** se elaboraron para generar un espacio para el diálogo y la reflexión compartida, la discusión, la crítica, la autocrítica, y el entendimiento, no indefectiblemente traducido en consenso, entre las personas que formaban parte del grupo en relación con cuestiones controvertidas ligadas a la actividad deportiva (Puig, 1991). Desde el diálogo a partir de un texto, se pretendía promover el análisis de los valores que entran en juego en situaciones diversas, ligadas al deporte de alta competición, tales como la actuación violenta en el seno del deporte, el tratamiento sexista de la actividad deportiva en los medios de comunicación, la influencia que ejercen los deportistas de elite en el consumo de ropa y calzado deportivos y las condiciones de vida de quienes elaboran dichos productos, o la consideración de los deportistas de alta competición como modelos positivos o negativos, en la propia práctica deportiva y en las diferentes esferas del desarrollo humano; aspectos, todos ellos, ante los que, en última instancia, se ha de

adoptar una posición como espectadores, como consumidores o como ciudadanos críticos. Por otro lado, se presentó un segundo grupo de situaciones en las que, partiendo habitualmente de la discusión a partir de un texto, se trataba de promover la comprensión crítica en relación con aspectos como la exclusión y la discriminación, la actuación deportiva y la muestra de actitudes constructivas en el seno de la práctica deportiva de la que los alumnos son copartícipes.

En su conjunto las diferentes tareas trataban de acercar a los alumnos, desde las potencialidades que atesora cada alternativa metodológica, a los aspectos de naturaleza ética que convergen en el seno de una actividad poliédrica, en relación con este tema, como es el deporte, propiciando la reflexión, la conexión afectiva y la actuación congruente.

Teniendo en cuenta que la propuesta integrada en este programa, trataba de avanzar hacia el desarrollo de un marco axiológico global y que no se promovían tareas ligadas exclusivamente a un valor, éstas se articuló a través de varias vías de acceso a los valores en las que se había profundizado ya en trabajos anteriores (Ruiz Omeñaca, 2004a y 2004b):

- El autoconcepto y la autoestima.
- El desarrollo del juicio moral.
- La educación de las capacidades volitivas, la responsabilidad moral y el compromiso.
- La igualdad, la no discriminación y la equidad.
- El diálogo, las habilidades sociales y la convivencia.
- La prosocialidad.
- La resolución de conflictos.

La elaboración de un **autoconcepto** positivo, ligado a una percepción constructiva de las propias capacidades, expectativas, creencias e intereses y, especialmente, el afianzamiento de su dimensión valorativa emocional, vinculada a la **autoestima**, fue objeto de tareas específicas ligadas tanto a la toma de conciencia de las alternativas de pensamiento vinculadas al locus de control interno, desarrollando pautas de pensamiento sistemático en esta dirección, como a la valoración positiva de aquellos aspectos que cada persona aprecia en sí misma dentro de la actividad deportiva.

Por lo que respecta al **desarrollo del juicio moral**, en cuanto capacidad de índole cognitiva que permite reflexionar, razonar, discernir y optar, de modo consecuente, en relación con situaciones que conllevan conflicto entre valores, se abordó desde la discusión de dilemas morales y desde la comprensión crítica, en relación con situaciones que suscitan un conflicto entre valores en la práctica deportiva, la implicación como espectadores y la actuación como ciudadanos, ante el hecho deportivo.

Pero, como se ha señalado al hacer alusión a la autorregulación y el autocontrol, como opciones metodológicas, los valores éticos encuentran su razón de ser en su propia realización. Si al juicio moral no le acompaña una acción coherente con un marco axiológico humanizador, la educación en valores carece de una parte importante de su razón de ser. Y es a este aspecto al que se dedicó atención en las tareas relacionadas con el **desarrollo de la voluntad, la asunción de responsabilidad y el compromiso moral**. Básicamente se trató de promover un contrato en el modo de actuar dentro del deporte, que proporcionara, a la postre, capacidades para la actuación ética, extrapolables a otros ámbitos de la vida del alumno. En relación con este referente se presentaron, en este programa, propuestas ligadas al cumplimiento de las obligaciones adquiridas con el grupo, así como al respeto de las reglas de juego, la

actuación consistente con el marco que constituye la idea de deportividad y la autosuperación y el esfuerzo como caminos para el progreso.

Especial relevancia, adquirió, dentro del programa, el tratamiento de **la igualdad**, la **no discriminación** por razones de competencia motriz, género, etnia, origen nacional o cualquier otra circunstancia, y la comprensión y aplicación de la **equidad**, que permite abrir vías para el progreso y el bienestar de cada persona, en función de sus necesidades singulares, superando los caminos hacia la perpetuación de las diferencias a las que conduce un igualitarismo radical. Este referente se convirtió en el objeto central de tareas específicas vinculadas a la reflexión, la comprensión crítica y el compromiso, en relación con la identificación de situaciones de exclusión y de discriminación, la valoración de las emociones y sentimientos que viven las personas objeto de estas actitudes y la búsqueda de formas de hacer que permiten superar, dichas situaciones.

Las **habilidades sociales** poseen una notable relevancia en el contexto de la educación en valores por las posibilidades que éstas abren al ofrecer un soporte procedimental a la relaciones de convivencia.

El diálogo, como modo de comunicación de sentimientos y pensamientos, asentado sobre la reciprocidad, se convirtió en el principal referente. A él se sumaron aspectos ligados a la adecuada puesta en juego de los elementos no verbales de la comunicación, la capacidad para iniciar y mantener relaciones comunicativas o el uso de expresiones verbales de cortesía y amabilidad, así como otros componentes activos de orientación actitudinal, tales como la disposición para realizar críticas justas y rechazar, de forma respetuosa, críticas percibidas como injustas, la orientación de la propia conducta hacia la solicitud de cambios en el modo de hacer de las otras personas, cuando se consideraba necesario, o la defensa asertiva de los propios derechos. Buena

parte de ellos fueron aspectos especialmente ligados a la actuación desde la deportividad.

Continuando con nuestro recorrido, la **prosocialidad** se erigió en otro de los principales objetos de intervención. Entendida como conjunto de actuaciones que buscan explícitamente el beneficio de otras personas, sirve de complemento a las habilidades sociales, en la medida en que las primeras capacitan para la convivencia y la segunda dota de un mayor sentido de compromiso ético a esas mismas relaciones de convivencia. Se presentaron, en el programa, propuestas específicas orientadas hacia la identificación de conductas prosociales de ayuda, apoyo y cooperación, así como hacia la actuación constructiva ante las situaciones de exclusión o discriminación sufridas por otras personas.

Finalmente, la **resolución de conflictos** posee un significado singular en la educación en valores y en el tratamiento de los deportes de equipo como hecho pedagógico. Dentro de las actividades específicas, contó con varias propuestas orientadas hacia la resolución mediante procedimientos dialógicos, orientados desde la colaboración y la negociación.

El conjunto de las propuestas (Tabla 3) se planteó para ser administrado en:

- La unidad didáctica “Todos/as podemos aprender y disfrutar con el baloncesto” (propuestas de la 1 a la 12).
- La unidad didáctica ubicada entre la que se centraba en el baloncesto y la que focalizaba su atención en el fútbol. Su núcleo no estaba relacionado con los deportes de equipo, aunque para dar continuidad al proyecto sin romper con la estructura del curso escolar, en su seno se integraron tres propuestas relacionadas con la discusión de dilemas morales deportivos.

- La unidad didáctica “¿Fútbol ahora?... ¡Por fin fútbol!” (propuestas de la 13 a la 24).
- La unidad didáctica ulterior a la dedicada al fútbol. Su referente no eran los deportes de equipo, pero para dar continuidad al proyecto integraba tres situaciones de aprendizaje centradas en el desarrollo del juicio moral, y estructuradas en torno a la discusión de dilemas morales deportivos.

Tabla 3:

Resumen de las propuestas específicas integradas en el PVVDE.

SESIÓN	OBJETIVOS DEL PROGRAMA	ALTERNATIVA METODOLÓGICA	ÁREA DE INTERVENCIÓN	VALORES ASOCIADOS
1	2, 3.	Comprensión crítica. Autorregulación.	Desarrollo del juicio moral. Educación de las capacidades volitivas, responsabilidad moral y compromiso.	Libertad, responsabilidad, autoestima, respeto, diálogo, tolerancia, amistad, colaboración, cooperación, solidaridad, justicia, deportividad, respeto a las reglas, apoyo emocional, ayuda, acogida, cohesión, espíritu de equipo, paz.
2	1,2,9,10	Clarificación de valores.	Autoconcepto y autoestima.	Libertad, responsabilidad, respeto, diálogo, tolerancia, amistad, deportividad.
3	1,2,10	Clarificación de valores.	Autoconcepto y autoestima.	Libertad, responsabilidad, autoestima, autosuperación, respeto.
4	1	Clarificación de valores.	Autoconcepto y autoestima.	Autoestima, autosuperación.
5	2,3,5,6,7,10	Comprensión crítica. Autorregulación.	Resolución de conflictos.	Responsabilidad, respeto, diálogo, tolerancia, colaboración, cooperación, justicia, deportividad, respeto a las reglas, paz.
6	2,3,4,5,7,7,10	Comprensión crítica	Resolución de conflictos	Libertad, responsabilidad, respeto, diálogo, tolerancia, justicia, deportividad, paz.
7	2,3,5,7,8,10	Comprensión crítica	Resolución de conflictos	Libertad, responsabilidad, respeto, diálogo, tolerancia, justicia, deportividad, paz.
8	2,8,10	Discusión de dilemas morales	Desarrollo del juicio moral	Responsabilidad, respeto, amistad, justicia, deportividad, respeto a las reglas, cohesión, espíritu de equipo, paz.
9	2,4,6,10	Discusión de dilemas morales	Desarrollo del juicio moral	Responsabilidad, amistad, colaboración, solidaridad, respeto a las reglas, apoyo emocional, acogida, cohesión.
10	2,6,8,10	Discusión de dilemas morales	Desarrollo del juicio moral	Responsabilidad, autosuperación, solidaridad, justicia, deportividad, ayuda, cohesión, espíritu de equipo, paz.

11	2,6,8,10	Discusión de dilemas morales	Desarrollo del juicio moral	Responsabilidad, solidaridad, justicia, deportividad, respeto a las reglas, ayuda, paz.
12	El tiempo destinado al programa específico de educación en valores, se utilizará, en este caso, para cumplimentar la ficha de autoevaluación, de evaluación de la unidad didáctica y de valoración de la participación docente por parte del alumno, así como para valorar, de forma dialógica, los aprendizajes realizados durante la unidad didáctica.			
C1	2,6,8,10	Discusión de dilemas morales	Desarrollo del juicio moral	Responsabilidad, solidaridad, justicia, deportividad, respeto a las reglas, ayuda, paz.
C2	2,6,8,10	Discusión de dilemas morales	Desarrollo del juicio moral	Responsabilidad, solidaridad, justicia, deportividad, respeto a las reglas, ayuda, paz.
C3	2,6,8,10	Discusión de dilemas morales	Desarrollo del juicio moral	Responsabilidad, solidaridad, justicia, deportividad, respeto a las reglas, ayuda, paz.
13	2,3,4,5,6,7,8, 10	Clarificación de valores. Autorregulación.	Educación de las capacidades volitivas, responsabilidad moral y compromiso	Libertad, responsabilidad, autosuperación, respeto, diálogo, tolerancia, solidaridad, justicia, deportividad, respeto a las reglas, apoyo emocional, ayuda, acogida, cohesión, espíritu de equipo, paz.
14	1,2,3,4,6,10	Clarificación de valores. Comprensión crítica	Igualdad, no discriminación y equidad. Prosocialidad.	Responsabilidad, respeto, diálogo, tolerancia, amistad, colaboración, cooperación, solidaridad, justicia, deportividad, apoyo emocional, ayuda, acogida, cohesión, paz.
15	2,3,4,6,10	Comprensión crítica	Igualdad, no discriminación y equidad. Prosocialidad.	Responsabilidad, respeto, tolerancia, amistad, solidaridad, justicia, deportividad, apoyo emocional, ayuda, acogida, cohesión, espíritu de equipo.
16	2,3,6,10	Comprensión crítica	Igualdad, no discriminación y equidad.	Libertad, responsabilidad, respeto, diálogo, tolerancia, amistad, colaboración, cooperación, solidaridad, justicia, deportividad, apoyo emocional, ayuda, acogida, cohesión, espíritu de equipo, paz.
17	2,3,9,10	Comprensión crítica	Igualdad, no discriminación y equidad.	Libertad, responsabilidad, autoestima, autosuperación, respeto, diálogo, tolerancia, amistad, colaboración, cooperación, solidaridad, justicia, deportividad, autorrealización, apoyo emocional, ayuda, acogida, cohesión, espíritu de equipo, paz.

LA EDUCACIÓN EN VALORES DESDE LOS DEPORTES DE EQUIPO

18	2,9,10	Comprensión crítica	Desarrollo del juicio moral. Prosocialidad.	Libertad, responsabilidad, autoestima, autosuperación, respeto, diálogo, tolerancia, amistad, colaboración, cooperación, solidaridad, justicia, deportividad, autorrealización, apoyo emocional, ayuda, acogida, cohesión, espíritu de equipo, paz.
19	2,9,10	Comprensión crítica	Desarrollo del juicio moral.	Solidaridad, respeto, justicia, apoyo emocional, ayuda, acogida.
20	2,3,5,8,9,10	Comprensión crítica	Desarrollo del juicio moral.	Solidaridad, justicia.
21	2,5,6,10	Clarificación de valores	Diálogo, habilidades sociales y convivencia. Prosocialidad.	Libertad, responsabilidad, respeto, diálogo, justicia, deportividad, respeto a las reglas.
22	2,5,6,10	Comprensión crítica	Diálogo, habilidades sociales y convivencia. Prosocialidad.	Responsabilidad, autosuperación, solidaridad, justicia.
23	2,5,6,10	Comprensión crítica	Diálogo, habilidades sociales y convivencia. Prosocialidad.	Responsabilidad, deportividad, respeto a las reglas, espíritu de equipo, paz.
24	El tiempo destinado al programa específico de educación en valores, se utilizará, en este caso, para cumplimentar la ficha de autoevaluación, de evaluación de la unidad didáctica y de valoración de la participación docente por parte del alumno, así como para valorar, de forma dialógica, los aprendizajes realizados durante la unidad didáctica.			
C4	2,6,8,10	Discusión de dilemas morales	Desarrollo del juicio moral	Responsabilidad, solidaridad, justicia, deportividad, respeto a las reglas, ayuda, paz.
C5	2,6,8,10	Discusión de dilemas morales	Desarrollo del juicio moral	Responsabilidad, solidaridad, justicia, deportividad, respeto a las reglas, ayuda, paz.
C6	2,6,8,10	Discusión de dilemas morales	Desarrollo del juicio moral	Responsabilidad, solidaridad, justicia, deportividad, respeto a las reglas, ayuda, paz.

- **Participantes.** Los participantes formaban parte del alumnado del CEIP Las Gaunas, un colegio público ubicado en la localidad de Logroño.

El grupo en el que se realizó la investigación era uno de los 3 de 6º de educación primaria que convergían en el citado centro, durante el curso escolar 2012/2013. Estaba integrado, en los inicios del proceso de aplicación del PVVDE, por 26 participantes, 12 chicas y 14 chicos. Mediado el desarrollo del citado programa, uno de los participantes se trasladó a vivir fuera del entorno de la ciudad, por lo que la población quedó constituida, finalmente, por 25 participantes, 12 chicas (48 %) y 13 chicos (52%) (Figura 8), de entre 11 y 12 años de edad ($M= 11.64$, $S. D.= 0.34$).

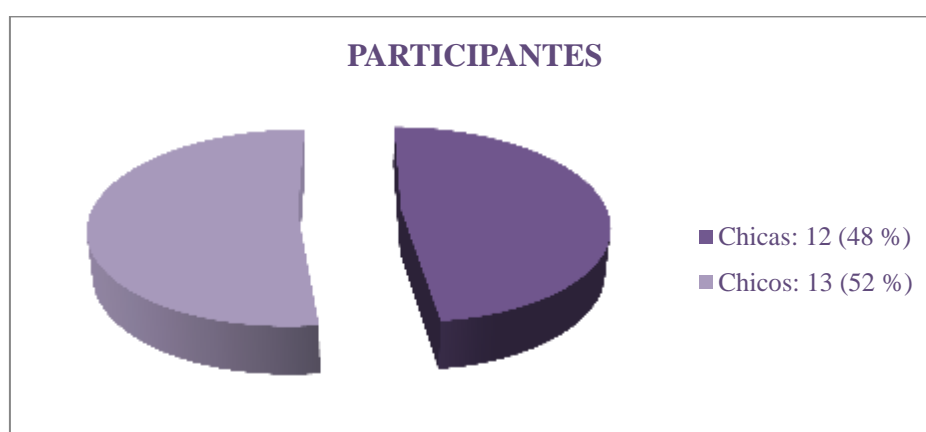


Figura 8. Participantes distribuidos por género.

Tabla 4:

Distribución de los participantes en función de su integración en los clubes deportivos que participaron en el PVVDE

	Integrados en el club de fútbol participante en el programa	Integrados en el club de baloncesto participante en el programa	No integrados en clubes relacionados con los deportes de equipo
Chicas	1 (4%)	7 (28%)	4 (16%)
Chicos	6 (24%)	2 (8%)	5 (20%)
TOTAL	7 (28%)	9 (36%)	9 (36%)

Como se muestra en la Tabla 4, siete de los participantes (una chica y seis chicos) competían en equipos de fútbol integrados en el club que participó en el PVVDE. Por otro lado, eran nueve (siete chicas y dos chicos), los participantes que competían desde el club de baloncesto que se integró en el citado programa. Y nueve (cuatro chicas y cinco chicos) fueron los participantes que no formaban parte de ningún club deportivo implicado en el programa y que, por lo tanto, participaron en las vertientes escolar y familiar del PVVDE, pero no en las acciones articuladas desde los clubes deportivos.

2.1.2. Programa de intervención en relación con las familias. La intervención educativa en relación con la creación de contextos de aprendizaje ético, desde la participación en deportes de equipo, requiere de la actuación coordinada y de la convergencia en referentes axiológicos, entre los diferentes agentes educativos. Y tal como se ha señalado al delimitar el marco teórico de esta investigación, la influencia de los padres en el proceso de socialización deportiva y en lo que se refiere a la educación en valores en relación con la actividad física y deportiva, resulta especialmente relevante (Arias, 2008; Brustad, 1996; Cruz, Boixadós, Torregrosa y Mimbbrero, 1996; Garrido, González y Romero, 2010; Orneals, Parreira y Ayala, 2007; Ruiz Omeñaca, 2012). En este sentido, es preciso dotar a las familias de recursos que les permitan contribuir a la educación ética de sus hijos desde la actividad deportiva (Sáenz et al., 2011). De ahí surgió la necesidad de complementar la intervención pedagógica ejercida desde las clases de educación física, con la interacción con las familias, tratando de crear una plataforma educativa que se erigía en un terreno compartido desde el que emprender caminos convergentes.

Como premisa, es necesario considerar que la intervención con las familias estuvo abierta a la posibilidad de habilitar áreas de actuación vinculadas a sus necesidades, demandas e intereses en relación con el modo de abordar una educación familiar relacionada con la promoción de valores a través del deporte. Este modo se unió a la posibilidad de establecer nuevos objetivos acordes con dichas demandas. No obstante, como punto de partida, desde la intervención con las familias, se propusieron los siguientes objetivos:

1. Delimitar los valores que sirven de soporte a la actividad deportiva vivida desde una óptica ética.
2. Determinar formas de actuación, en la relación padres-hijos, que pueden propiciar el desarrollo de dichos valores.
3. Compartir experiencias, vivencias, dudas, elementos potencialmente conflictivos y aspectos singularmente positivos que emergen, en las familias, en relación con la actividad deportiva de los hijos.
4. Delimitar modos de actuación que hacen explícito el apoyo emocional a los hijos en el seno de la práctica deportiva.
5. Tomar conciencia de la importancia de actuar correctamente en los eventos deportivos en los que los padres asumen el rol de espectadores, tanto en deportes protagonizados por sus hijos, como en los que los protagonistas son deportistas de alta competición.
6. Establecer pautas de intervención en relación con la valoración crítica, en el seno de la familia, de los mensajes con contenido axiológico que, en torno al deporte, se vierten desde los medios de comunicación social.

Se previó articular la actuación a través de sesiones de tarde, con horario y periodicidad acordados, en función de la disponibilidad de las familias. Se planteó,

como punto de partida, implementar una propuesta distribuida a lo largo de seis meses (de noviembre a abril).

En la primera de ellas se planteó la posibilidad de presentar el proyecto y recabar información sobre la disposición para participar en el programa, a través de la asistencia e implicación en las sesiones posteriores o desde la lectura y aplicación de pautas de actuación derivadas de las conclusiones establecidas en dichas sesiones.

La segunda sesión se fijó, a priori, como lugar de encuentro para establecer un diálogo colaborativo con el fin de delimitar las necesidades de formación, las dudas, las inquietudes y los intereses que se manifestaban entre las familias en relación con la educación deportiva de sus hijos y su enfoque ético. El referente metodológico fue el World Café (Brown e Isaacs, 2006) un proceso de dialógico tendente a compartir la opinión de las personas integradas en el grupo, con el fin de generar ideas, acuerdos y líneas de actuación.

El núcleo central del programa estaba integrado por sesiones basadas en procedimientos de diálogo colaborativo, en los que, a partir de las manifestaciones compartidas por parte de las familias, se buscaban líneas de actuación para promover el sentido ético. La temática podía dimanar de las necesidades e intereses mostrados en la sesión previa. No obstante, se fijó un conjunto de aspectos sobre los que vertebrar la actuación que podrían estar ligados a los siguientes temas

- El deporte promueve valores... Pero ¿qué valores? Delimitando aquello que es deseable desde la perspectiva ética, de lo que no lo es. Actuación en relación con nuestros hijos.
- La promoción de la deportividad en nuestros hijos.

- Qué hacer y qué no hacer para ofrecer, a nuestros hijos, apoyo afectivo en relación con su práctica deportiva.
- La actuación como espectadores, cuando nuestros hijos juegan... Y cuando vemos un partido en su compañía.
- Los deportistas de alta competición como modelos: como filtrar lo éticamente válido de lo que no lo es.
- El deporte y las chicas: la mitad de la población también existe. Planteamientos sexistas y no sexistas en torno al deporte.
- Los medios de comunicación y su influencia sobre nuestros hijos ¿Incidir de forma positiva sobre nuestros hijos la visión que del deporte ofrecen los medios de comunicación social? La mediación del sentido crítico.

Se fijó como forma de acción compartir, por escrito, con las familias, la información y las conclusiones relacionadas con cada tema y especialmente las que tienen que ver con la actuación en relación con los niños. A partir de ahí, se recabaría el compromiso de las familias para su puesta en práctica y para convertir dichas conclusiones en pautas de actuación y en objeto de reflexión compartida en el seno de la familia.

La sesión final se prefijó para compartir las conclusiones establecidas a lo largo del programa y valorar la actividad en aras de introducir mejoras para ulteriores procesos.

2.1.3. Programa de intervención desde los clubes deportivos. La intervención de los entrenadores es, también, un factor clave en el desarrollo de valores personales y

sociales desde la participación en deportes de equipo (Ruiz Omeñaca, 2012; Sousa, Cruz, Torregrosa et al, 2006).

Es por ello, por lo que el tercero de los pilares sobre el que se asentaba el desarrollo de este proyecto, gravita en torno a la intervención de los entrenadores que desarrollaban su labor, en contextos extraescolares, con los alumnos del colegio en el que se implementó la acción pedagógica. La plataforma educativa común a la que se ha aludido, en relación con las familias, debía hacerse extensiva, de forma consecuyente, a los técnicos deportivos que compartían también actividad educativa con los alumnos.

De modo análogo a lo que se refiere a la intervención en el seno de las familias, se previó dejar abierta la posibilidad de ir delineando formas de actuación y áreas de desarrollo, en función de las necesidades e intereses manifestados por ellos desde la participación en un grupo de investigación-acción del que formarían parte los técnicos deportivos y los maestros de educación física del centro. Por lo tanto, los objetivos inicialmente planteados eran susceptibles de modificación para adecuarse a las necesidades de los entrenadores y de sus contextos de actuación. Teniendo en cuenta estas premisas, como punto de partida, desde la intervención con los entrenadores se propusieron los siguientes objetivos:

1. Determinar formas de actuación, en la relación entrenadores-jugadores que pueden propiciar el desarrollo de dichos valores.
2. Delimitar los elementos que confluyen en el estilo positivo frente al estilo negativo de interacción con los jugadores y determinar su influencia sobre la educación en valores.
3. Orientar hacia formas de intervención que propician la deportividad.

4. Compartir experiencias, vivencias, dudas, elementos potencialmente conflictivos y aspectos singularmente positivos que emergen, entre los entrenadores, en relación con la actividad deportiva abordada desde una óptica ética.
5. Tomar conciencia de la importancia de actuar correctamente en los eventos deportivos, asumiendo el rol de modelo que ejerce el entrenador para el desarrollo de una competición con sentido ético.
6. Establecer pautas de intervención en relación con la valoración crítica, de los mensajes con contenido axiológico que, en torno al deporte, se vierten desde los medios de comunicación social y en lo relativo a los modelos ligados a los deportistas de alta competición.

La actuación se pretendía articular a través de sesiones (una por quincena) desarrolladas en horario acordado en función de la disponibilidad de los participantes. Se previó, como punto de partida, implementar una propuesta distribuida a lo largo de seis meses (de octubre a abril), a la que se le preveía dar continuidad en cursos ulteriores.

En la primera sesión se planteaba la presentación del proyecto y se trataba de determinar los compromisos de participación, bien mediante la asistencia a sesiones posteriores o bien desde la lectura y aplicación de pautas de actuación derivadas de las conclusiones establecidas en las citadas sesiones, así como desde la reflexión sobre el devenir de los entrenamientos y sobre las consecuencias que la implementación de las acciones acordadas deparaba en los participantes (niños y entrenadores). A continuación se fijaba el establecimiento de un diálogo colaborativo con el fin de compartir los intereses, las dudas, las inquietudes y las necesidades de los entrenadores en el terreno de la educación en valores.

El espacio medular del programa se planteó integrado por sesiones basadas en procedimientos de diálogo colaborativo, relacionadas con procesos de investigación-acción en los que, a partir de las manifestaciones compartidas por parte de los entrenadores, se buscarían líneas de actuación que promovieran el sentido ético. A partir de ahí se compartirían experiencias, vivencias, inquietudes... Se reflexionaría sobre la práctica y se compartiría de forma dialógica con el fin de comprender modos específicos de actuación, generar ideas, establecer acuerdos y delimitar líneas de acción. La temática podía derivar de las necesidades e intereses mostrados en la sesión inicial o surgidos del propio devenir del grupo. No obstante, se fijó un conjunto de aspectos, sobre los que se podía vertebrar la actuación, ligados a los siguientes referentes:

- El deporte promueve valores... Pero ¿qué valores? Delimitando aquello que es deseable desde la perspectiva ética, de lo que no lo es. Actuación en relación con los jugadores en edad escolar.
- La promoción de la deportividad entre los niños.
- Estilo positivo vs. estilo negativo. Su incidencia sobre el desarrollo de un deporte con orientación ética.
- La actuación del entrenador como modelo. La intervención en el entrenamiento y en la competición.
- La relación con las familias y con los clubes deportivos. Su influencia sobre la educación en valores.
- Los deportistas de alta competición como modelos: como filtrar lo éticamente válido de lo que no lo es.
- El deporte y las chicas: la mitad de la población también existe. Planteamientos sexistas y no sexistas en torno al deporte.

- Los medios de comunicación y su influencia sobre los jugadores en edad escolar ¿Incide de forma positiva sobre ellos la visión que del deporte ofrecen los medios de comunicación social? La mediación del sentido crítico.

La información y las conclusiones relacionadas con cada tema y especialmente las que tienen que ver con la actuación en relación con los niños se compartirían, por escrito, con todos los entrenadores que interactuaban con alumnos del colegio en el que se desarrolló el proyecto. La sesión final se destinaría a compartir las conclusiones establecidas a lo largo del programa y a valorar la actividad en aras de introducir mejoras para ulteriores procesos.

2.1.4. Aplicación del PVVDE

- *Programa de intervención escolar.* El programa, en su vertiente escolar, se desarrolló, tal como estaba previsto en el cronograma que recoge el proceso de la investigación. Para concretar su puesta en práctica se hará un recorrido por los tres elementos que lo integraban.

Procesos comunicacionales y relaciones interpersonales. Esta fase del programa se desarrolló en las sesiones de clase, que tuvieron lugar los martes, de 12:30 a 13:15 horas, los miércoles, de 13:15 a 14 horas, y los jueves, de 13 a 14 horas.

La intervención docente se personalizó y se adecuó a las necesidades derivadas de cada situación de clase y a lo previsto en el programa. La atención individualizada fue coherente con la línea planteada, realizando comunicaciones singulares con cada

participante, al menos en dos ocasiones a lo largo de la clase, cuando las sesiones fueron de una hora. Mientras, en las sesiones de 45 minutos, la comunicación se redujo a un mínimo de una ocasión, dedicando más tiempo, en ella, a cada alumno.

En los procesos comunicacionales se hicieron sistemáticamente manifestaciones de interés por el aprendizaje de los participantes, por sus emociones y sentimientos y por sus interacciones sociales. Se puso en juego una actitud de empatía. Y se presentaron expresiones que denotaban que se consideraba a cada participante como una persona valiosa.

No se dieron situaciones de violencia física o verbal, por lo que no fue necesario desarrollar las formas de acción previstas en el programa, en relación con estos casos. Fueron escasas las conductas disruptivas. En ellas se actuó de forma acorde con lo establecido en el programa.

En las situaciones de conflicto se instó a avanzar por el esquema de resolución que se mantenía como referencia en la clase y que fue retomado dentro del PVVDE. Cuando fue necesario, el docente ejerció labores de mediación.

En al menos una situación de evaluación compartida, por cada sesión, se interrogó a los participantes sobre cuestiones de naturaleza socio-afectiva. Y, cuando la situación fue propicia, se ofreció a los propios compañeros como modelos de actuación prosocial. Se promovieron las prácticas reflexivas y deliberativas, tanto en situación grupal como en la singularizada en relación con cada participante, de acuerdo con el esquema de interacción planteado en el programa.

La despedida fue individualizada en la sesión del martes, teniendo en cuenta que ésta finalizaba en el aula. Pero resultaba más complejo que esta despedida individual se diera en las otras dos sesiones, pues tras el momento de reflexión compartida los

participantes acudían a los servicios para cumplir con las rutinas de aseo y al salir eran ya muchas las personas que confluían en un espacio compartido por las familias que esperaban a sus hijos a la salida de clase. Se optó por la despedida grupal al finalizar el momento de evaluación compartida y antes de atender las rutinas de aseo.

Metodología, organización de clase y evaluación. Tal como se planteaba en el programa, en las dos unidades didácticas se partió de juegos modificados abordados desde el modelo comprensivo. Se desarrollaron entre uno y tres ciclos de reflexión-acción por cada sesión, abordando en ellos cuestiones tácticas, técnicas, afectivas, sociales y de naturaleza ética.

Se introdujo una propuesta de aprendizaje cooperativo en cada unidad didáctica. Ésta se articuló en las sesiones 7, 8 y 9, dentro de la unidad didáctica *Todos/as podemos aprender y disfrutar con el baloncesto* y estuvo destinada al aprendizaje táctico y la aplicación en situaciones reales de juego, de los conceptos de “ayuda”, “recuperación” y “distancia de flotación”. Mientras, en la unidad *¿Fútbol ahora?... Por fin fútbol*, se desarrolló en las sesiones 16, 17 y 18 y estuvo destinada al aprendizaje del tiro en diferentes contextos.

Los grupos se mantuvieron estables durante periodos mínimos de una sesión y máximo de tres (en el caso de las situaciones de aprendizaje cooperativo). Se siguieron los criterios establecidos en el programa. Los agrupamientos fueron objeto de reflexión compartida dentro del grupo.

Se prestó atención al uso equitativo de espacios y materiales.

Los procesos de evaluación compartida se promovieron de forma acorde con lo establecido en el programa.

Actividades específicamente diseñadas para educar en valores. El tercero de los bloques que configuran este programa, el relativo a la realización de actividades específicas se ajustó a lo establecido en el propio programa.

Se proveyó a cada participante del *Cuaderno para vivir los valores desde el deporte* (Anexo 2). Y éstos realizaron cada actividad a razón de una por sesión. La actividad 1 fue objeto de reflexión compartida y de seguimiento a lo largo de la primera de las unidades didácticas. La actividad 5 únicamente remitió a la reflexión compartida. Las actividades 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, C1, C2, C3, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, C1, C2 y C3 fueron abordadas, individualmente, por cada alumno y sometidas a la ulterior reflexión grupal, dentro del tiempo de clase. Mientras, las actividades 12 y 24 únicamente se cumplimentaron, pero no se llevaron al terreno del diálogo grupal.

- Intervención con las familias. La intervención educativa en relación con las familias se articuló desde:

- Una reunión inicial a la que asistieron representantes de todas las familias, y en la que se presentó el programa.
- Cinco reuniones de pequeño grupo (entre 3 y 7 participantes) en las que se propusieron claves de actuación con el fin de propiciar una orientación ética de la práctica deportiva, desde las familias. De ellas, la sesión inicial se destinó, tal como estaba previsto, a establecer un diálogo colaborativo con el fin de delimitar las necesidades de formación, las dudas, las inquietudes y los intereses que se manifiestan entre las familias en relación con la educación deportiva de sus hijos y su enfoque ético. El referente metodológico fue el World Café (Brown e Isaacs, 2006) un

proceso de dialógico que permite compartir opiniones, generar ideas y acuerdos y establecer líneas de actuación. Los temas abordados fueron: la promoción de la deportividad desde las familias, cómo ofrecer apoyo afectivo, a nuestros hijos, en relación con su práctica deportiva, la actuación como espectadores, los deportistas de alta competición como modelos, la influencia de los medios de comunicación social y planteamientos sexistas y no sexistas en torno al deporte.

- Una sesión compartida con maestros de educación física y técnicos deportivos con el fin de promover procesos de comprensión recíproca en torno a cuestiones con implicaciones éticas.
- La actuación en el seno de las familias, de acuerdo con las claves generadas en el pequeño grupo, previa valoración crítica (Tabla 5). Dichas claves se entregaban a todas las familias y eran tomadas como referencia durante un periodo de tiempo de aproximadamente un mes.
- Una reunión final que contó con la intervención de todas las familias y en la que se compartieron las valoraciones de la actividad y se invitó a introducir elementos de mejora de cara al desarrollo de procesos ulteriores.

Tabla 5:

Intervención desde las familias: claves de actuación.

PARA PROMOVER LA DEPORTIVIDAD DESDE LA FAMILIA:

Háblales de la importancia de cumplir las reglas, muestra confianza en su capacidad para cumplir con ellas.

Valora críticamente las formas de actuar que nos ofrecen los deportistas que vemos en los medios de comunicación. Habla con tus hijos cuando veáis juntos retransmisiones deportivas, pregúntales sobre lo que es correcto e incorrecto, sobre lo que es justo y lo que no lo es entre lo que observan en esas retransmisiones. Por ejemplo ¿es correcto fingir una agresión? ¿Es correcto aceptar que se ha cometido una infracción y disculparse con el rival? ¿Es justo protestar al árbitro?...

Ofrece como modelo situaciones en las que deportistas de alto nivel actúan respondiendo a la idea

de “juego limpio”. Coméntale en esos casos: “¿Has visto lo que ha hecho? Yo creo que está muy bien.”

Muestra a tu hijo expectativas elevadas en relación con su capacidad para cumplir con los preceptos propios del “juego limpio”. Coméntale: “Yo confío en que juegues limpio... Y me importa mucho que sea así.”

Reconoce en tu hijo y en sus compañeros de juego las conductas deportivas, recuérdaselas antes incluso de hablar de la jugada en la que han hecho algo especial o de los puntos o los goles que han conseguido.

Actúa, como padre, respetando las ideas de deportividad y juego limpio. Es fundamental que tu hijo vea en ti un ejemplo a seguir.

PARA OFRECER APOYO AFECTIVO, A NUESTROS HIJOS, EN RELACIÓN CON SU PRÁCTICA DEPORTIVA:

Presta atención a sus emociones y a sus sentimientos. Ofrécele caminos para que los exteriorice de forma positiva.

Reconoce su esfuerzo y sus progresos.

No ligan su actuación positiva, en el seno del grupo, únicamente a los puntos o goles logrados.

Informarle sobre aquellos aspectos en los que ha actuado de forma positiva y muestra confianza en su capacidad de progreso en relación con aquellos en los que su actuación no ha estado dentro de lo deseable.

Ante situaciones de éxito, incide en que éstas son el resultado del esfuerzo realizado, de los progresos vividos o de la capacidad.

CUANDO SOMOS ESPECTADORES...

Si vemos deporte con nuestros hijos es importante que:

No nos ceguemos por la pasión.

Evitemos los insultos.

Debatamos de forma racional sobre aspectos como las faltas realizadas, los gestos deportivos, las actitudes antideportivas, las acciones acertadas de uno y otro equipo...

Reparemos en las muchas cosas positivas que se ve en los partidos.

Mostremos la idea de que el árbitro, igual que un jugador o que cualquier otra persona (incluidos nosotros) se puede equivocar.

Reconozcamos cuándo nos hemos dejado llevar por las pasiones y reconduzcamos nuestra actuación.

En situaciones en las que somos espectadores de las competiciones en las que participan nuestros hijos se propone:

Evitar ejercer de árbitros o de entrenadores desde la banda.

Celebrar de forma correcta las acciones positivas de nuestros hijos, así como las de sus compañeros de equipo y, especialmente, de aquellos que encuentran más dificultades en el juego.

Mostrar apoyo emocional a todos los niños, pero de forma especial a quienes más lo necesitan.

Animar de modo correcto.

Reconocer las acciones acertadas de los jugadores rivales.

Evitar los insultos y las actuaciones cargadas de agresividad.

Actuar de forma correcta con el público del otro equipo.

LOS DEPORTISTAS DE ALTA COMPETICIÓN COMO MODELOS: LA INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL

Muéstrale modelos de deportistas de alta competición que actúan de forma constructiva en relación con la deportividad, el compromiso social...

Valora críticamente junto con ellos las actuaciones positivas y negativas que manifiestan los deportistas de alta competición en situaciones de juego.

Dialoga sobre la consideración de que los deportistas de alta competición no necesariamente han de ser modelos a seguir en todos los ámbitos de la vida.

Ponle ejemplos de deportistas que basan su progreso en el esfuerzo y la autosuperación.

Pon como ejemplo a niños que practican un deporte y que se mantienen ajenos al influjo de los deportistas de élite, viviendo el deporte como fuente de disfrute personal y de convivencia social.

SI DESDE LA FAMILIA TRATAMOS DE PROMOVER UN DEPORTE NO SEXISTA, ES IMPORTANTE QUE NOS FORMULEMOS ALGUNOS INTERROGANTES:

¿Mostramos expectativas diferentes con nuestros hijos que con nuestras hijas en relación con el deporte? ¿Orientamos la actuación de nuestros hijos hacia la competición y la de nuestras hijas hacia la diversión?

¿Prestamos más atención a la actividad deportiva de unos o de otras en función del género?

¿Hablamos con ellos/as sobre los prejuicios que existen en relación con el deporte en función del género?

¿Utilizamos las conductas supuestamente femeninas (juegas como una niña, no seas nenaza...), como reforzador negativo?

¿Vemos deporte femenino en casa? ¿Acudimos a ver deporte femenino in situ?

¿Ponemos ejemplos de deportistas femeninas que representan un referente positivo?

¿Orientamos a nuestros hijos y a nuestras hijas hacia un deporte concreto por el hecho de ser niño o de ser niña?

- Intervención con los clubes deportivos. La puesta en práctica del programa de intervención desde los clubes deportivos de los que formaban parte los participantes que practicaban deportes de equipo en contexto extraescolar, se desarrolló desde el grupo de investigación-acción que integró en su seno a técnicos deportivos de los clubes Las Gaunas-Fundación Promete (posteriormente Campus Promete) y EDF Logroño, así como a los tres maestros de educación física del centro escolar. Con carácter estable fueron ocho los participantes implicados. Si bien se planificó, a priori, la realización de una reunión cada dos semanas, desde el grupo se optó que dichas reuniones se llevaran a cabo cada tres o cuatro semanas. El procedimiento seguido estuvo impregnado del diálogo colaborativo y la reflexión compartida en aras de mejorar la práctica, propios de la investigación-acción. Teniendo en cuenta que se desarrollaron ocho sesiones, y que la primera y la última estuvieron destinadas, respectivamente, a presentar la propuesta y llegar a acuerdos de partida y a valorar la experiencia vivida, y una de ellas propició el diálogo entre familias, maestros y entrenadores para promover procesos de comprensión recíproca, en las cinco restantes se profundizó en la creación y seguimiento de pautas de actuación en el seno de la actividad de entrenamiento, relacionadas con la promoción

del juego limpio y la deportividad (2 sesiones), la actuación del técnico deportivo como modelo, la promoción de un deporte no sexista y la valoración crítica los deportistas de alta competición como modelos (Tabla 6).

Tabla 6:

Intervención desde el entrenamiento deportivo: Claves de actuación.

PARA PROMOVER LA DEPORTIVIDAD Y EL JUEGO LIMPIO:

Acordar con los niños un sistema claro de normas, partiendo de sus derechos. Y ofrecerles, a partir de ahí, referencias sobre lo que se espera de ellos.

Reflexionar con los alumnos y los jugadores sobre las reglas constitutivas de la modalidad deportiva que practican. Explicar por qué a veces se aplican de forma flexible. Aplicarlas con equidad, aportando a cada persona en función de sus necesidades. Poner límite en aquellas acciones que pueden provocar daño a los demás.

Promover, mediante el diálogo razonado, el sentido crítico en relación con las formas de conducta observadas en deportistas de elite que escapan a la idea de deportividad. Se trata de propiciar el diálogo sobre las imágenes que nos ofrecen los medios de comunicación o sobre aquellas situaciones que observan como espectadores, que se alejan de la idea de deportividad. Ofrecer como modelo situaciones en las que deportistas de alto nivel actúan respondiendo a la idea de “juego limpio”. También el diálogo en relación con lo sucedido en acontecimientos, deportivos puede ser el referente.

Mostrar, ante los niños, expectativas elevadas en relación con su capacidad para cumplir con los preceptos propios del “juego limpio”. Frases como “confiamos en ti”, “eres capaz de comportarte de forma adecuada y estamos seguro de que lo vas a lograr”... Pueden ayudar. Someter a juicio crítico las acciones que se escapan a la idea de deportividad en los propios niños. Es preferible hacerlo fuera del grupo, en interacción directa con la persona implicada, instándole tanto ponerse en el lugar de las personas perjudicadas por su actuación, como a resarcirles del daño infringido (a veces, una disculpa puede ser un paso importante).

Ser constantes en las interacciones y ofrecer información a los jugadores, no solo cuando eluden la actuación basada en la idea de deportividad, sino también cuando obran en coherencia con ella.

Reforzar las conductas que respetan el “juego limpio”. Los gestos de aprobación, las frases de apoyo, las muestras de comprensión pueden servir de ayuda en este sentido.

Utilizar también como modelos de un comportamiento deportivo a los propios alumnos. Poner a los niños como ejemplo de quien hace las cosas bien en el terreno de la deportividad les proporciona referentes más cercanos.

Actuar, como educador, en sintonía con las normas de comportamiento que se pretende promover de forma que los jugadores encuentren, en los educadores, modelos de los que aprender. Es preciso que prediquemos siempre con el ejemplo.

EL TÉCNICO DEPORTIVO COMO MODELO ÉTICO:

Actuar desde la proximidad afectiva.

Ser firmes y establecemos límites y referencias claras. Y ser coherentes con estas referencias.

Mostrar preocupación por el bienestar de los niños.

Mostrar empatía hacia sus emociones y sentimientos.

Respetar el reglamento.

Ser respetuosos con los árbitros.

Reconocer los errores y pedir disculpas cuando creemos que nos hemos equivocado.

Afrontar los conflictos desde el diálogo y buscando soluciones que resulten asumibles por todos.

Actuar con honestidad.

PROMOVIENDO UN DEPORTE NO SEXISTA:

Abordar con cuidado los diferentes aspectos integrados en el currículo oculto (creencias, expectativas... que transmitimos de forma implícita).
Prestar atención a todas las personas en función de sus necesidades, evitando la tendencia a dedicar más tiempo a los líderes del grupo o a los más competentes desde una perspectiva agonística.
Dialogar sometiendo a juicio crítico los estereotipos de género.
No utilizar las conductas que se atribuyen a las niñas como reforzador negativo.
Prestar atención especial a los agrupamientos, promoviendo los grupos mixtos, pero permitiendo, si es necesario, la segregación temporal en función del nivel para que cada persona tenga posibilidades de vivir experiencias de éxito, siempre que estas acciones se inscriban en el camino que sirva para dotar a las personas de las capacidades necesarias para una integración posterior.
Hacer un uso equitativo de espacios y materiales.
Reforzar valores que se han atribuido a las chicas (ligados a una cultura de atención y cuidado de los otros) en el seno del deporte, ofreciéndolos como una buena opción para todas las personas.
Propiciar que las chicas asuman también responsabilidades y liderazgo.

LOS DEPORTISTAS DE ALTA COMPETICIÓN COMO MODELOS:

Presentar a los niños no solo modelos ofrecidos por los medios de comunicación, sino también otros que les resulten más cercanos.
Ofrecer ejemplos de deportistas que basan su progreso en el esfuerzo y la autosuperación.
Valorar críticamente, desde el diálogo con los niños, las actuaciones positivas y negativas de los deportistas de élite, en relación con la deportividad y el juego limpio.
Analizar críticamente el sentido competitivo que impregna la actividad de muchos deportistas de alta competición.
Poner como ejemplo a niños que practican un deporte y que se mantienen ajenos al influjo de los deportistas de élite, viviendo el deporte como fuente de disfrute personal y de convivencia social.
Reforzar el sentido de equipo y la generosidad con los compañeros (ofreciendo modelos de deportistas de alta competición que atesoran estos valores) frente a modelos de éxito ligados solo a los puntos conseguidos, los goles marcados o el logro individual en el contexto de deportes –como son los de equipo– que demandan de la colaboración entre los integrantes del equipo.
Poner ejemplos de deportistas comprometidos desde una óptica social.

2.2. Posicionamiento paradigmático y decisiones metodológicas

Todo proceso de investigación requiere de una toma de posición inicial en la que los supuestos ontológicos (la perspectiva del investigador, su visión de la realidad educativa, sus creencias, sus compromisos, sus circunstancias) están en la base de una parte importante del proceso de toma de decisiones (Astraín, 2002). Fiel a este planteamiento, la perspectiva adoptada durante esta investigación estuvo impregnada

por la concepción interpretativa propia del modelo de racionalidad práctico, tendente a comprender el proceso y las acciones de los participantes, y del sentido transformador de la realidad implícito en el paradigma sociocrítico (Nieto, 2010; Saavedra y González, 2003; Sierra, 2009). A ambas opciones se sumaron, en ocasiones, los planteamientos de investigación propios del modelo técnico. Es frecuente, en este sentido, que se dé una relación dialéctica entre los tres modelos (Kemmis, 1992) y lo relevante, dentro de este marco, es el peso que mantiene cada uno de ellos. En este contexto, los dos primeros adquirieron una relevancia singular en esta investigación. Pero, en última instancia, la investigación educativa, mantiene una complejidad que remite a un carácter pluriparadigmático. Y demanda de la puesta en juego de alternativas metodológicas de investigación complementarias (Nieto, 2010). Por ello, la aproximación a la valoración científica del PVVDE, la comprensión de los procesos vividos por los participantes durante su desarrollo y el análisis de las consecuencias que suscitó su aplicación en el contexto específico para el que había sido diseñado, demandó de la combinación entre la investigación cualitativa y la cuantitativa. La primera abrió vías para conocer y comprender los referentes éticos de los participantes, los procesos promovidos por el programa y lo vivido por los participantes, tanto con carácter previo al programa, como durante su desarrollo. Mientras, la segunda se erigió en un buen referente complementario para conocer la evolución de los participantes, tanto en los sistemas de valores como en la auto-percepción de comportamientos con connotaciones éticas, a través de la participación en el programa. Y la metodología mixta estuvo presente en relación con el conocimiento de la evolución en el pensamiento moral de los participantes. La complementariedad entre la metodología cualitativa y cuantitativa se erigió en el camino que, dada la naturaleza de esta investigación, se consideró que proporcionaba una mejor perspectiva de conjunto, hecho frecuente en investigación

educativa (Benedetto, 2003; Camerino, Castañer y Fraile, 2013). No obstante, es preciso destacar que el enfoque cualitativo adquirió, en el seno de esta investigación, un papel dominante, teniendo en cuenta la relevancia que, en ella, poseía el estudio tanto de las actividades prácticas de los participantes, como de los significados subjetivos que adquirirían, para ellos, las situaciones generadas por la participación en los deportes de equipo y en el PVVDE. La comprensión de la actividad educativa como una realidad social, dinámica y contextual, cuyo conocimiento científico demanda de la toma en consideración de las acciones y sus significados, vistos desde la perspectiva subjetiva y situacional de los actores (Zabalza, 2003), justifica la decisión tomada en este sentido.

Fijados estos referentes, es preciso considerar que, su conjunto, esta investigación se inscribe en la línea de:

- La investigación de campo, dado que se desarrolló en un espacio educativo natural.
- La investigación aplicada, orientada hacia la resolución de problemas de naturaleza práctica.
- La investigación cuantitativa-cualitativa, en cuanto a la complementariedad en el carácter de las medidas tomadas y de la interpretación de éstas.
- La investigación idiográfica, centrada en la singularidad del programa objeto de aplicación y de los procesos vividos por los participantes.

Se optó, como enfoque, por el estudio de casos (Pérez Ferra, 2009; Sevillano, 2003; Úriz, Ballesteros, Vescarret y Ursúa, 2003) entendidos como “situaciones o entidades sociales únicas que merecen interés” (Sabariego, 2010, p. 433). Y dentro de esta alternativa se abordó el estudio de caso único, haciéndose explícita, en él, la

perspectiva etnográfica, contextual e idiográfica que le es propia, al centrar el objeto del proceso de investigación en un programa aplicado y vivido por los participantes dentro de una situación perteneciente a su espacio de vida, con el fin de generar conocimientos explicativos, tanto sobre las experiencias y vivencias suscitadas, en los propios participantes, a lo largo del programa, como en relación con las consecuencias educativas de la aplicación del programa en un contexto natural.

Considerando que se puso el énfasis en el PVVDE, concebido como un todo, tal como es común en el estudio de casos (Sevillano, 2003), en la investigación se mantuvieron, como punto de partida, los aspectos definitorios que Pérez Serrano (1994) planteó dentro de esta alternativa de investigación etnográfica:

- Se trató de una investigación particularista, interesada en la singularidad del programa objeto de estudio.
- Mantuvo un carácter descriptivo pretendiendo obtener como resultado un conocimiento profundo de la realidad generada en el seno del programa.
- Se complementó con una orientación heurística pues trató de promover la comprensión del caso constituido por el programa y por el devenir de acontecimientos vividos por los participantes en su seno.
- Tuvo una orientación inductiva, avanzando hacia la generalización de conclusiones desde un caso particular.

Y a esta perspectiva se sumó un planteamiento ligado a la comprensión y mejora de la situación en la que se desarrollaba la práctica educativa (Kemmis y McTaggart, 1988). Dentro de este marco y ante la disyuntiva entre investigar para transformar e investigar transformando (Tojar, 2001), se optó por la segunda alternativa. Se trató de adoptar una posición de crítica reflexiva implícita en los procedimientos de

investigación acción (Elliott, 1990; Kemmis y McTaggart, 1988; Stenhouse, 2007; Tojar, 2010). En esta dirección, la investigación partía de una acción cíclica y recursiva que trataba de incluir elementos de mejora en la respuesta educativa proporcionada a los participantes, el investigador adoptó una posición participativa, tuvo una base fundamentalmente cualitativa y, durante el proceso, se adoptó una actitud de reflexión crítica (Latorre, 2012). Y, dentro de las diferentes perspectivas ubicadas en el seno de la investigación acción, la óptica adoptada fue próxima a la orientación sociocrítica (Sandín, 2010), en la medida en que el programa de educación en valores elaborado y puesto en práctica trataba de vincular, desde una posición emancipadora del maestro, la acción docente, a las coordenadas socio culturales propias del contexto. En este escenario y tal como señala Elliot (2004), no se trataba en mayor medida, de mejorar la práctica que de generar conocimiento desde la investigación. Lo que se pretendía era que la generación de conocimiento se realizara desde la primacía del punto de vista práctico.

2.3. Cumplimiento de criterios éticos

Toda investigación ha de mantener un substrato de naturaleza ética.

La elección de la temática, objeto de estudio, mantuvo implícita la aceptación, desde la libertad y la responsabilidad, de un compromiso moral en relación con los participantes, sus familias, la comunidad científica y la propia sociedad.

Este compromiso llevó, en primer lugar, a desarrollar una investigación con vocación de relevancia desde una perspectiva de detección y estabilización de los aspectos positivos que se daban en la práctica deportiva de los participantes y de cambio personal y social en relación con elementos susceptibles de mejora. Se

trataba, en última instancia, de investigar transformando, buscando modos de acción que produjeran mejoras en las condiciones de vida de los participantes.

En segundo lugar, se trató de mantener esa misma relevancia al generar conocimiento que pudiera aportar vías de acción ante situaciones reales especialmente importantes para las personas y para la sociedad.

Y, en tercer lugar, se buscaron caminos que enriquecieran el bagaje de la comunidad científica en relación con el estudio de las cuestiones de naturaleza axiológica que impregnan la práctica deportiva.

Por otra parte, el proceso de investigación también estuvo impregnado de este mismo compromiso ético.

Con carácter previo al inicio de la investigación, se solicitó y obtuvo el consentimiento informado de la Consejería de Educación, Cultura y Turismo del Gobierno de La Rioja, así como del Consejo Escolar del colegio en el que se desarrolló la investigación.

El programa de intervención educativa fue presentado a las familias en una reunión previamente concertada y se les instó a solicitar cuantas aclaraciones consideraran necesarias en ese momento o durante el desarrollo del programa.

Se solicitó el consentimiento informado a las familias de los participantes. Se contó con la aquiescencia de todas ellas.

Durante el periodo en el que se desarrolló el programa, se atendió a las familias con el fin de explicar el proceso seguido y, en su caso, ajustarlo a las necesidades de los participantes.

Para preservar el anonimato de los participantes, en el informe de la investigación, se sustituyó su nombre por un número o por nombres alternativos.

Por otro lado, el propio diseño de investigación se sometió a los dictados de la ética y se renunció, en la vertiente cuantitativa de la investigación, a la existencia de un grupo control, toda vez que ello hubiera implicado privar de la participación en el programa de uno de los tres grupos de sexto curso que convergían en el centro educativo.

Finalmente, es preciso resaltar que se impregnó también, el comportamiento en el campo y la dinámica de las relaciones, en torno al proceso de investigación, de un compromiso moral.

2.4. Cronología del proceso de investigación

La complejidad de una investigación demanda de un proceso articulado a lo largo de diferentes etapas.

La que aquí se presenta se desarrolló de acuerdo con el cronograma ubicado en la Tabla 7.

Tabla 7:

Cronograma del desarrollo de la investigación.

FECHAS	FASE DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN
ENERO - JUNIO DE 2012	Selección del tema objeto de investigación. Revisión bibliográfica. Concreción del problema. Decisión sobre diseño y metodología a seguir. Elaboración y validación del <i>Cuestionario sobre valores en los deportes de equipo</i> (CVDE).
JUNIO - SEPTIEMBRE DE 2012	Elaboración del <i>Programa para vivir los valores desde los deportes de equipo</i> (PVVDE).

OCTUBRE DE 2012	<p>Consentimiento informado de la Administración Educativa, el Consejo Escolar del centro educativo y las familias de los participantes.</p> <p>Validación del <i>Cuestionario sobre comportamientos con implicaciones éticas en los deportes de equipo</i> (CCIEDE).</p> <p>Aplicación del CVDE en la fase de pre-test.</p> <p>Aplicación del CCIEDE en la fase de pre-test.</p> <p>Presentación del programa a las familias y primeras sesiones de trabajo.</p> <p>Presentación del programa a los técnicos deportivos y primeras sesiones de trabajo.</p>
NOVIEMBRE DE 2012- ABRIL DE 2013	<p>Desarrollo del programa en contexto escolar.</p> <p>Actividad del Grupo de investigación-acción integrado por maestros de educación física y técnicos deportivos implicados en el desarrollo del programa en el ámbito de los clubes deportivos.</p> <p>Desarrollo del programa desde los clubes deportivos.</p> <p>Actividad del grupo de trabajo escuela-familias.</p> <p>Desarrollo del programa en su vertiente familiar.</p> <p>Recogida de información: diario de clase, cuaderno para vivir los valores desde el deporte, grabación de los momentos de evaluación compartida en el seno de la clase y grabación de interacciones en el contexto de clase.</p>
FINAL DE ABRIL DE 2013	<p>Administración del CVDE en su fase de pos-test.</p> <p>Administración del CCIEDE en su fase de pos-test.</p>
ABRIL – SEPTIEMBRE DE 2013	<p>Validación de categorías para el estudio cualitativo.</p> <p>Categorización para el estudio cualitativo.</p> <p>Análisis de resultados en el estudio cualitativo.</p> <p>Análisis estadístico de los resultados en el CVDE y en el CCIEDE</p>
SEPTIEMBRE 2013 – FEBERO 2014	<p>Discusión y delimitación de las posibles líneas futuras de investigación.</p>

2.5. Fases del estudio

2.5.1. Estudio de los referentes éticos de los participantes y de los procesos generados por el PVVDE. Aproximarse a los procesos vividos por los participantes a través de su implicación en el PVVDE, requería del acercamiento a un contexto de acción local, temporal y situacionalmente ubicado. La delimitación de los puntos de vista de los participantes y el significado por ellos atribuido a las experiencias, a los acontecimientos y a los procesos adquiere, dentro de este marco, una singular relevancia (Flick, 2007). De forma consecuente, la investigación cualitativa se erigía, aquí, en el referente, pues los datos se tomaban en situaciones reales o en relación con ellas,

concibiendo la realidad como práctica socialmente compartida e interpretada por cada persona, desde la base que representan sus creencias y sus percepciones. Y la producción del conocimiento se articularía a través de procesos interpretativos y de comprensión de la experiencia humana (Hernández Pina y Maquilón, 2010; Tojar, 2010).

La aproximación a éste que era uno de los núcleos medulares de la investigación, pretendía avanzar del espacio de la descripción al de la interpretación y de ahí al de la transformación constructiva. Se requería, en consecuencia, de un modelo de análisis inductivo.

El paradigma interpretativo se hizo explícito, en este punto, al centrarse, tal como señalan Latorre, del Rincón y Arnal (2006) en “el estudio de los significado e intenciones de las acciones humanas, desde la perspectiva de los propios agentes sociales” (p. 100).

- Categorías para el análisis cualitativo de los procesos durante el desarrollo del PVVDE. Para realizar el análisis de los datos obtenidos, una vez transcritos éstos, se optó por crear un sistema de categorías partiendo del esquema interpretativo del contenido recopilado a través de las diferentes técnicas de recogida de información, así como de la concepción teórica en torno al modo hacerse explícitos los valores en el ámbito de los deportes de equipo (Huber, 2003). El planteamiento fue, en consecuencia, combinación de la deducción y de la inducción y sirvió para integrar categorías predefinidas y otras emergentes (Rodríguez Gómez y Gómez Ruiz, 2010).

Con el fin de acceder conocimiento de los procesos vividos durante la participación en el PVVDE se elaboró un sistema de categorías integrado por 10

categorías principales, 31 categorías subordinadas y 45 categorías de segundo orden (Tabla 8). Con ellas se trataba de albergar todas las unidades textuales susceptibles de aparecer en los instrumentos de recogida de información para el análisis cualitativo, siguiendo un proceso inicial de carácter deductivo.

Tabla 8:

Sistema de categorías para el análisis cualitativo de los procesos vivido durante el desarrollo del PVVDE.

<p style="text-align: center;">CATEGORÍAS</p> <p>1. CLARIFICACIÓN DE VALORES EN RELACIÓN CON LOS PARTICIPANTES Y LA PRÁCTICA DE DEPORTES DE EQUIPO</p> <p>Expresiones o manifestaciones que reflejan de forma explícita, lo que los participantes aprecian y valoran en sí mismos, en los compañeros y en los adversarios cuando practican deportes de equipo.</p> <p>1.1. Referencias relativas a las preferencias en relación con las personas con las que practicar deportes de equipo</p> <p>Expresiones a través de las cuales los participantes manifiestan con quién les gusta practicar deportes de equipo y por qué razones.</p> <p>Ejemplo:</p> <p>Me gusta jugar con María, porque es muy buena y así siempre ganamos.</p> <p>Me gusta jugar con Mario, Luis y Carla, porque son muy divertidos y me río con ellos.</p> <p>1.2. Referencias relativas a lo que estiman en los compañeros de equipo</p> <p>Expresiones a través de las cuales los participantes manifiestan qué valoran en los compañeros, cuando participan en deportes de equipo.</p> <p>Ejemplos:</p> <p>Lo que más valoro en un compañero de equipo es que juegue muy bien.</p> <p>Lo que más valoro en un compañero de equipo es que me respete.</p> <p>1.3. Referencias relativas a lo que valoran de forma negativa en los compañeros de equipo</p> <p>Expresiones a través de las cuales los participantes manifiestan qué no les gusta en los compañeros de equipo, cuando participan en deportes de equipo.</p> <p>Ejemplos:</p> <p>De mis compañeros de equipo no me gusta que se hagan los chulos.</p> <p>De mis compañeros de equipo no me gusta que no me pasen el balón.</p>
--

1.4. Referencias relativas a lo que estiman en los adversarios

Manifestaciones relativas a aquello que aprecian en los adversarios, cuando participan en deportes de equipo.

Ejemplos:

De mis adversarios me gusta que sepan perder.

De los del otro equipo me gusta que me respeten.

1.5. Referencias relativas a lo que valoran de forma negativa en los adversarios

Manifestaciones relativas a aquello que no les gusta en los adversarios, cuando participan en deportes de equipo.

Ejemplos:

De mis adversarios no me gusta que se chuleen.

De mis adversarios no me gusta que no respeten las reglas.

1.6. Apreciaciones sobre el origen del bienestar durante la práctica de deportes de equipo

Expresiones que denotan la valoración que hacen los participantes de diferentes aspectos vividos en el seno de la práctica de deportes de equipo, en relación con el bienestar que proporcionan dichos aspectos.

Ejemplos:

Respetar las reglas de juego me hace sentir muy bien.

Que los demás demuestren que me admiran como jugador me hace sentir mal.

1.7. Valoración sobre alternativas de atribución causal

Alternativas de pensamiento relacionadas con la atribución causal de situaciones de éxito que hacen que los participantes se sientan bien.

1.7.1. Atribuciones causales internas basadas en el esfuerzo. Alternativas de pensamiento relacionadas con el esfuerzo personal como base de una situación de éxito.

Ejemplos.

A Alicia le hará valorarse más a sí misma pensar que ha conseguido gol porque se ha esforzado.

Pensar: “como me he esforzado he conseguido recuperar más balones”, hará que se sienta mejor.

1.7.2. Atribuciones causales internas centradas en el progreso. Alternativas de pensamiento relacionadas con el progreso experimentado como base de una situación de éxito.

Ejemplos:

A Carla le hará valorarse más a sí misma pensar que como ha progresado ahora puede quitarle el balón a Mario.

He progresado y por eso ahora meto goles, no le hará valorarse más a sí mismo.

1.7.3. Atribuciones causales internas basadas en la capacidad. Alternativas de pensamiento relacionadas con la capacidad personal como base de una situación de éxito.

Ejemplos:

A María no le hará valorarse más a sí misma pensar que han ganado porque es buena jugadora.

A María le hará valorarse más a sí misma pensar que ha marcado un gol porque es buena lanzando.

1.7.4. Atribuciones causales externas basadas en el azar. Alternativas de pensamiento relacionadas con el azar o la suerte como base de una situación de éxito.

Ejemplos:

A Juan le hará valorarse más a sí mismo pensar que ha metido gol porque ha tenido suerte.

Pensar que lo ha conseguido de casualidad no le hará valorarse más a sí mismo.

1.7.5. Atribuciones causales externas basadas en la actuación de los demás. Alternativas de pensamiento relacionadas con la actuación de otras personas, como base de una situación de éxito personal.

Ejemplos:

Pensar que Mario ha fallado y por eso Blanca ha metido un gol, no le ayudará a valorarse más a sí misma.

Pensar que han metido canasta porque sus compañeros son muy buenos, le ayudará a valorarse más a sí misma.

2. COMPRENSIÓN CRÍTICA

Manifestaciones a través de las que se valora críticamente la realidad, tomando posición en relación con cuestiones que llevan implícitas connotaciones éticas.

2.1. Valoración crítica de situaciones reales vinculadas al espacio vivencial de los participantes

Manifestaciones a través de la que se emite un juicio de valor en relación con situaciones reales con implicaciones éticas que se suscitan en el seno de la práctica de deportes de equipo.

Ejemplos:

No es justo que los chicos, por ser más fuertes o porque jueguen mejor al baloncesto estén siempre utilizando la mejor canasta.

A mí me parece bien que los equipos se hagan equilibrados porque de esta forma todos podemos participar y ganar. Si no, habría gente que se tendría que fastidiar siempre porque siempre perderían y aunque digamos que lo importante es participar, a nadie le gusta perder siempre.

2.2. Valoración crítica de cuestiones ligadas al deporte espectáculo

Manifestaciones a través de la que se emite un juicio de valor en relación con cuestiones de carácter socioeconómico y moral relacionadas con el mundo del deporte espectáculo.

Ejemplos:

A mí me parecen bien esos ejemplos porque vemos que los futbolistas no se ocupan solo de ganar y de salir en la tele y estar guapos, también hacen cosas por los demás como organizar partidos para conseguir dinero y ayudar a niños que tienen problemas.

A mí me parece mal porque los futbolistas no se deben insultar los unos a los otros. ¡Menudo ejemplo!

3. EXPRESIÓN DEL MUNDO EMOCIONAL.

3.1. Emociones y sentimientos positivos

Expresiones relativas a la experimentación de emociones y sentimientos positivos en el contexto de los deportes de equipo.

3.1.1. Emociones y sentimientos positivos en contextos hipotéticos. Expresiones referidas a la experimentación de emociones y sentimientos positivos ante situaciones hipotéticas que pueden vivirse en el marco de los deportes de equipo.

Ejemplo:

Completa la frase:

Un compañero me dice que le gusta jugar conmigo. Entonces yo...

Me siento muy contento.

Acabo de meter un gol. Entonces yo siento...

Mucha alegría.

3.1.2. Emociones y sentimientos positivos en contextos reales. Expresiones referidas a la experimentación de emociones y sentimientos positivos ante situaciones vividas por el participante en el marco de los deportes de equipo.

Ejemplos:

Me he sentido muy bien, porque mis compañeras son también mis amigas y entonces estoy más cómoda y tengo más confianza.

Me he puesto muy contento cuando he visto que María y Marcos querían estar conmigo.

3.2. Emociones y sentimientos negativos

Expresión que hacen explícitas emociones o sentimientos incompatibles con el bienestar personal o con una perspectiva ética de la relación con las otras personas, en los deportes de equipo.

3.2.1. Emociones y sentimientos negativos en contextos hipotéticos. Expresión que hacen explícitas emociones o sentimientos incompatibles con el bienestar personal o con una perspectiva ética de la relación con las otras personas ante situaciones hipotéticas que pueden vivirse en el marco de los deportes de equipo.

Ejemplos.

Completa la frase:

Un rival me dice que soy malísimo. Entonces yo siento...

Rabia, porque no sé por qué tienen que meterse conmigo.

Mis compañeros no me admiten en el grupo. Entonces yo me siento...

Triste porque no me gusta que me excluyan.

3.2.2. Emociones y sentimientos negativos en contextos reales. Expresión que hacen explícitas emociones o sentimientos incompatibles con el bienestar personal o con una perspectiva ética de la relación con las otras personas ante situaciones reales vividas en el marco de los deportes de equipo.

Ejemplos:

Me he sentido enfadado porque Carlos siempre pita las faltas a su favor y no las que hace él.

He estado triste, porque no me la pasaban nunca.

Los del otro equipo se han reído de mí porque he fallado goles. Yo me he sentido muy mal.

4. CONVIVENCIA GENERAL EN EL SENO DEL GRUPO.

Referencia a las relaciones vividas en el seno del grupo durante la práctica, en clase, de deportes de equipo.

4.1. Convivencia positiva

Expresiones referidas a aspectos positivos de la convivencia, vividos en el seno del grupo durante la práctica de deportes de equipo.

Ejemplos:

La convivencia ha sido muy positiva porque todos hemos respetado las reglas de juego.

La convivencia ha sido buena, porque somos amigas.

4.2. Convivencia negativa

Expresiones referidas a aspectos negativos de la convivencia vividos en el seno del grupo durante la práctica, en clase, de deportes de equipo.

Ejemplos:

La convivencia ha sido mala porque ellos estaban venga a hacer faltas y así no se podía estar.

La convivencia no ha sido buena que digamos, porque se pasan la vida discutiendo.

5. ASERTIVIDAD

5.1. Manifestaciones de asertividad

Expresiones a través de las cuales se hace una defensa firme de los derechos, perspectivas y necesidades propios, desde posiciones respetuosas con las otras personas.

5.1.1. Manifestaciones de asertividad en contextos hipotéticos. Expresiones a través de las cuales se hace una defensa firme de los derechos, perspectivas y necesidades propios, desde posiciones respetuosas con las otras personas, en relación con situaciones hipotéticas próximas a las vividas por los participantes, cuando practican deportes de equipo.

Ejemplo:

Completa las frases:

Las personas del otro equipo se ríen de mí porque fallo todos los pases. Yo entonces... Les digo que aunque no sea bueno jugando tengo derecho a fallar y a jugar.

Mis compañeros se enfadan conmigo porque estaba solo y no he metido gol. Yo entonces...

Les digo que lo siento pero que yo no lo he fallado queriendo y que tengo derecho a jugar y a fallar, si no lo hago a posta.

5.1.2. Manifestaciones de asertividad en contextos reales. Expresiones a través de las cuales se hace una defensa firme de los derechos, perspectivas y necesidades propios, desde posiciones respetuosas con las otras personas, en relación con situaciones vividas por los participantes, cuando practican deportes de equipo.

Ejemplos

Las personas del otro equipo se reían de mí porque he fallado muchos pases. Entonces yo les he dicho que, aunque no sea bueno, tengo derecho a jugar y que no tienen derecho a reírse de mí.

Mis compañeros se han enfadado conmigo porque estaba sola debajo de la canasta y no he tocado ni aro. Yo les he dicho que ha sido sin querer, que ya me hubiera gustado meter canasta y que sería mejor que me animaran que meterse conmigo.

Las personas que formamos parte de este grupo tenemos derecho a ser escuchados.

5.2. Manifestaciones no asertivas en la defensa de las posiciones propias

Expresiones a través de las cuales se hace una defensa de los derechos, perspectivas y necesidades propios, desde posiciones alejadas del respeto a las otras personas.

5.2.1. Manifestaciones no asertivas en la defensa de las posiciones propias, dentro de contextos hipotéticos. Expresiones a través de las cuales se hace una defensa de los derechos, perspectivas y necesidades propios, desde posiciones alejadas del respeto a las otras personas, en relación con situaciones hipotéticas próximas a las vividas por los participantes, cuando practican deportes de equipo.

Ejemplos:

Completa la frase:

Las personas del otro equipo se ríen de mí porque fallo todos los pases. Yo entonces...

Les digo que ellos no son tan buenos y que yo me reiré cuando ellos fallen.

Mis compañeros se enfadan conmigo porque estaba solo y no he metido gol. Yo entonces les digo que son unos chulos y dejo de jugar.

5.2.2. Manifestaciones no asertivas en la defensa de las posiciones propias, dentro de contextos reales. Expresiones a través de las cuales se hace una defensa de los derechos, perspectivas y necesidades propios, desde posiciones alejadas del respeto a las otras personas, en situaciones vividas por los participantes, cuando practican deportes de equipo.

Ejemplos:

Antonio: ¡Vaya fallo!... Eres malísimo.

Juan: ¡Qué pasa! Peor serás tú que no le metes un gol ni al arcoíris.

Como no me gustaba lo que hacían, les he dicho que se iban a enterar.

6. PROSOCIALIDAD

Referencias relativas a formas de comportamiento que, teniendo o no su base en una motivación altruista, buscan el beneficio de otras personas.

6. 1. Prosocialidad como referencia que forma parte de la identidad personal

Conductas relacionadas con ayudar, acoger, mostrar comprensión o cooperar que el participante manifiesta como formas de actuación con las que se siente identificado.

6.1.1. Ayudar como referencia personal. Referencias relativas a conductas de colaboración con el fin de que otra persona alcance un logro, integradas como formas de actuación con las que el participante se siente identificado.

Ejemplos:

Yo reconozco como una buena forma de ayudar a otra persona, decirle qué hace bien y qué hace mal, para que mejore.

Yo creo que es una buena forma de ayudar a un compañero, explicarle cómo hacer algo que no sabe.

6.1.2. Acoger como referencia personal. Referencias relativas a conductas orientadas a admitir y albergar en el seno del grupo o de la actividad a una persona, integradas como formas de actuación con las que el participante se siente identificado.

Ejemplo:

Yo reconozco como una buena forma de acoger, decirle a alguien que no tiene grupo que se venga con nosotros.

Yo creo que es una buena forma de acoger, acercarse a alguien nuevo en la clase para que esté con nosotros.

6.1.3. Mostrar comprensión como referencia personal. Referencias relativas a conductas que manifiestan que se consideran justificados los sentimientos o los actos de otra persona, integradas como formas de actuación con las que el participante se siente identificado.

Ejemplo:

Yo creo que es una buena forma de mostrar comprensión por otra persona decirle, por ejemplo, que entiendo que se sienta mal cuando acaba de fallar una canasta sencilla.

6.1.4. Cooperar como referencia personal. Referencias relativas a conductas en las que se coordinan las acciones para buscar un fin compartido, integradas como formas de actuación con las que el participante se siente identificado.

Ejemplo:

Yo reconozco como una buena forma de cooperar con otra persona hablar los dos y sumar nuestras ideas para buscar una buena estrategia para nuestro equipo.

6.2. Actuaciones prosociales en el contexto de la práctica

Referencias a actuaciones prosociales puestas en práctica en el seno de la actividad de clase durante el desarrollo de situaciones de aprendizaje ligadas a los deportes de equipo.

6.2.1. Actuación orientada a ayudar. Referencias relativas a conductas puestas en juego en el seno de la práctica deportiva orientadas hacia la colaboración con el fin de que otra persona alcance un logro.

Ejemplos:

Mis compañeros me han ayudado diciéndome de qué forma podía defender mejor.

Yo creo que hoy he ayudado a muchos de mis compañeros.

6.2.2. Acoger como pauta de actuación. Referencias relativas a conductas orientadas a admitir y albergar en el seno del grupo o de la actividad a una persona, puestas en juego en el seno de la práctica deportiva.

Ejemplo:

Yo no tenía grupo. Entonces ha venido Juan y me ha dicho ¿quieres ir con nosotros?

6.2.3. Mostrar comprensión como pauta de actuación. Referencias relativas a conductas que manifiestan que se consideran justificados los sentimientos o los actos de otra persona, puestas en juego en el seno de la práctica deportiva.

Ejemplo:

María se me ha acercado y me ha dicho: Es lógico que te sientas mal porque casi no te están pasando.

6.2.4. Cooperar como pauta de actuación. Referencias relativas a conductas en las que se coordinan las acciones para buscar un fin compartido, puestas en juego en el seno de la práctica deportiva.

Ejemplos:

Teníamos una dicha con la forma correcta de tirar. María me ha observado y me ha dicho lo que hacía bien y lo que tenía que mejorar. Luego ella tiraba y yo le observaba y le comentaba. Y así hemos aprendido las dos a tirar mejor.

Hemos cooperado dentro de nuestro grupo.

6.3. Justificación de la actuación prosocial

Explicaciones que justifican la importancia de poner en práctica comportamientos prosociales.

Ejemplo:

Está bien ayudar, acoger, mostrar comprensión y cooperar porque así te sientes mejor y las otras personas viven mejor.

7. EXCLUSIÓN, DISCRIMINACIÓN, IGUALDAD Y EQUIDAD

Referencias relativas a situaciones hipotéticas o reales vinculadas a la práctica de deportes de equipo, relacionadas con la segregación o la separación de una persona de la actividad deportiva, en función de criterios relacionados con el género, la competencia motriz, el lugar de origen, el color de la piel o cualquier otra circunstancia personal, así como a la igualdad en derechos y a la equidad, como modo de acción centrado en proveer en función de las necesidades de cada persona.

7. 1. Objeto de situaciones de exclusión y/o discriminación

Manifestaciones relativas a situaciones en las que el participante expresa si se ha considerado o no objeto de exclusión o de discriminación por sus características físicas, sus singularidades motrices, su género, su lugar de origen, su grupo étnico o cualquier otra circunstancia.

Ejemplos:

¿En alguna ocasión ha intentado participar en algún juego y te han discriminado por tus características físicas? Sí, por estar un poco gordo.

¿En alguna ocasión ha intentado participar en algún juego y te han discriminado por tu origen? No, yo nací en Ecuador, pero desde que estoy aquí no me han discriminado nunca en los deportes.

7. 2. Sujeto de situaciones de exclusión y/o discriminación

Manifestaciones relativas a situaciones en las que el participante expresa si se ha considerado o no sujeto de exclusión o de discriminación por sus características físicas, sus singularidades motrices, su género, su lugar de origen, su grupo étnico o cualquier otra circunstancia.

Ejemplo:

¿Y tú has discriminado alguna vez a alguna persona? Sí, por ser chica cuando jugamos al fútbol sí lo he hecho.

7.3. Referencia a situaciones de exclusión y/o discriminación

Situaciones de exclusión y/o de discriminación conocidas por quien las relata y de las que no ha sido sujeto ni objeto.

Ejemplos:

No, en nuestro grupo no se discrimina a nadie cuando jugamos al baloncesto.

Sí, sí lo he visto. A veces discriminan a algunas personas porque no son buenas jugando.

7.4. Toma de posición en defensa de la inclusión y la no discriminación

Expresiones, opiniones o argumentaciones que hacen una defensa de la no discriminación por razones de género, competencia motriz, lugar de origen, grupo étnico de pertenecía o cualquier otra circunstancia.

Ejemplos:

No me parece justo que se deje a las personas fuera o que se les discrimine por no ser buenas jugando o por ser chicas, porque todos somos igual de importantes.

7.5. Actuación personal ante situaciones de exclusión y/o discriminación

Expresiones, opiniones o argumentaciones que, en situación real, se han vertido para hacer una defensa de la no discriminación por razones de género, competencia motriz, lugar de origen, grupo étnico de pertenecía o cualquier otra circunstancia.

Ejemplo:

Ellos no querían ir con Marga porque dicen que es mala. Entonces yo les he dicho que tiene derecho a jugar aunque no sea tan buena como ellos.

7.6. Actuación personal en defensa de la igualdad y/o la equidad

Expresiones, opiniones o argumentaciones que, en situación real, se han vertido para hacer una defensa de la igualdad y/o de la equidad.

Ejemplo:

Y entonces le he dicho ¿es que no somos iguales? Pues entonces decidimos entre todos, no sólo decidís los que ya sabéis jugar. Todos tenemos el mismo derecho a decidir.

Yo he dicho que, como ella no ha jugado nunca al baloncesto, es mejor que tenga más oportunidades para tirar, porque nosotras ya sabemos bastante y no necesitamos tantas oportunidades.

8. COMPROMISOS DE CARÁCTER ÉTICO EN LA ACTIVIDAD DE CLASE.

Expresiones que denotan un compromiso de actuación ética en el seno de las clases.

8.1. Compromisos éticos.

Expresiones que denotan un compromiso de actuación en coherencia con una orientación ética de la actividad de clase, cuando se practica deportes de equipo.

Ejemplos:

En clase de educación física, cuando practicamos deportes de equipo, tenemos la obligación de tratar bien a las otras personas.

Las personas que formamos parte del grupo tenemos la obligación de escuchar.

Tenemos el deber de amparar a quien se queda solo.

8.2. Valoración del cumplimiento de los compromisos éticos

Expresiones que denotan la valoración hecha por los participantes del grado de cumplimiento de los compromisos de actuación en coherencia con una orientación ética de la actividad de clase.

Ejemplo:

He cumplido siempre con la obligación de tratar bien a las otras personas.

He cumplido a veces con el deber de escuchar.

9. DEPORTIVIDAD Y JUEGO LIMPIO

Referencias al respeto a las reglas de juego y a la obediencia a un código de conducta que no forma parte del sistema de reglas explícitamente establecido y que insta a ser respetuosos y generosos con el resto de los jugadores.

9.1. Compromisos adquiridos en relación con la deportividad y el juego limpio.

Comportamientos implicados en el juego limpio con los que los participantes se sienten comprometidos.

Ejemplo:

Decálogo de la buena deportista, con el que me siento comprometida:

Atenderé a quien esté lesionado.

Aceptaré el resultado del partido.

9.2. Actuación en relación con la deportividad y el juego limpio

Referencias a comportamientos puestos en juego por los participantes en el seno de la práctica de deportes de equipo que son coherentes o que actúan en discrepancia con la deportividad y el juego limpio.

9.2.1. Respeto a las reglas de juego. Referencia a actuaciones basadas en el respeto a las reglas de juego.

Ejemplo:

Yo he respetado las reglas de juego.

Mis compañeros casi siempre respetan las reglas

9.2.2. Incumplimiento de las reglas de juego. Referencia a actuaciones que transgreden las reglas de juego.

Ejemplo:

A veces hemos hecho trampas, pero los dos equipos, no solo nosotras.

9.2.3. Conductas deportivas. Referencia a actuaciones puestas en juego por los participantes en el seno de la práctica de deportes de equipo, coherentes con el código de conducta que no forma parte del sistema de reglas explícitamente establecido y que insta a ser respetuosos y generosos con el resto de los jugadores.

Ejemplos:

Me he preocupado por Ana, que iba en el otro equipo y se había caído.

Yo creo que en todo el partido he sido correcta con Juan, que estaba de árbitro.

9.2.4. Conductas antideportivas. Referencia a actuaciones puestas en juego por los participantes en el seno de la práctica de deportes de equipo, que rompen con el código de conducta que insta a ser respetuosos y generosos con el resto de los jugadores.

Ejemplos:

Ni han parado el balón ni nada cuando han visto que María estaba en el suelo.

10. TRATAMIENTO DE CONFLICTOS

Modo de abordar las situaciones que giran en torno a los deportes de equipo en las que existe una divergencia, percibida como tal por las partes, entre las perspectivas, las visiones en torno a la realidad, los intereses tangibles, las necesidades, las tendencias o los valores propios de las personas que interactúan en un contexto concreto (Ruiz Omeñaca, 2004a).

10.1. Perspectiva ante conflictos hipotéticos

Manifestaciones realizadas ante conflictos ligados a la actividad deportiva que, aun pudiendo estar próximos al espacio vivencial de los participantes, no han sido vividos, realmente, por éstos.

10.1.1. Elusión. Alusiones relacionadas con que, una o varias de las partes implicadas, rehúsen la situación de conflicto.

Ejemplo:

Juan y María están en medio de un conflicto, porque ambos quieren jugar con el mismo balón. ¿Cuál sería una buena solución?

Que Juan no quiera hablar del tema y se vaya a jugar, es una buena solución.

Que María se vaya con sus amigas y no intente resolver el problema no es una buena solución.

10.1.2. Imposición. Manifestaciones en relación con que una de las partes implicadas en el conflicto trate de imponer sus propios criterios y las soluciones que únicamente atienden a sus necesidades.

Ejemplo:

Juan y María están en medio de un conflicto, porque ambos quieren jugar con el mismo balón. ¿Cuál sería una buena solución?

Que Juan se quede con el balón por la fuerza no es una buena solución.

Que María coja el balón y se lo lleve donde está su grupo es una buena solución.

10.1.3. Cesión. Referencias en relación con que una de las partes implicadas en el conflicto, ceda ante la otra.

Ejemplo:

Juan y María están en medio de un conflicto, porque ambos quieren jugar con el mismo balón.
¿Cuál sería una buena solución?

Que Juan le deje el balón a María, aunque a él le gustaría tenerlo, no es una buena solución.

Que María le deje el balón a Juan es una buena solución.

10.1.4. Negociación. Referencias relativas a que las partes, mediante el diálogo, encuentren una solución que satisfaga parcialmente las demandas propias y que suponga, también, una cesión en parte de éstas.

Ejemplo:

Juan y María están en medio de un conflicto, porque ambos quieren jugar con el mismo balón.
¿Cuál sería una buena solución?

Que hablen y decidan que cada uno utilizará el balón la mitad del tiempo es una buena solución.

Que se turnen al hacer la actividad. Pasa uno con el balón, luego lo hace el otro y así sucesivamente, es una buena solución.

10.1.5. Colaboración. Referencias relativas a que los participantes, a través del diálogo, encuentren una solución que satisfaga, en su totalidad, las demandas de las partes implicadas.

Ejemplo:

Juan y María están en medio de un conflicto, porque ambos quieren jugar con el mismo balón.
¿Cuál sería una buena solución?

Que se pongan juntos y participen en la misma actividad con el balón es una buena solución.

10.1.6. Búsqueda de ayuda externa. Alusiones relacionadas con que una de las partes busque la colaboración de una persona ajena al conflicto.

Ejemplo:

Juan y María están en medio de un conflicto, porque ambos quieren jugar con el mismo balón.
¿Cuál sería una buena solución?

Que María busque a un compañero que le ayude si ve que sus derechos no son respetados, es una buena solución.

Que busquen al maestro para que lo arregle no es una buena solución.

10.1.7. Arbitraje. Referencias relativas a que una persona externa al conflicto, con base en su capacidad de acción, su autoridad y su conocimiento, busque una solución que respete los intereses básicos de las personas implicadas.

Ejemplo:

Juan y María están en medio de un conflicto, porque ambos quieren jugar con el mismo balón.
¿Cuál sería una buena solución?

Que el maestro o un compañero en el que los dos confían, decida que se turnarán con el balón, es una buena solución.

10.1.8. Conciliación. Manifestaciones relacionadas con que una persona externa al conflicto aporte posibles soluciones y ayude a decidir partiendo de las necesidades e intereses de las personas que viven la situación de conflicto, pero confiriendo la potestad decisoria a las personas implicadas.

Ejemplo:

Juan y María están en medio de un conflicto, porque ambos quieren jugar con el mismo balón.
¿Cuál sería una buena solución?

Que el maestro o un compañero en el que los dos confían proponga que se turnen y después los dos hablen sobre esa solución y si están de acuerdo lo acepten.

10.1.9. Mediación. Referencias relativas a que una persona externa al conflicto, provea un proceso de comunicación entre las partes implicadas, desde la imparcialidad y procure crear un contexto de libertad y respeto recíproco con el fin de que las personas implicadas comprendan la situación que viven, aborden el conflicto desde actitudes positivas y puedan llegar por sí mismas a elaborar y cumplir un acuerdo y a recomponer una relación constructiva.

Ejemplo:

Juan y María están en medio de un conflicto, porque ambos quieren jugar con el mismo balón.
¿Cuál sería una buena solución?

Que el maestro o una persona en la que los dos confían les ayude para que respeten el turno de palabra y para explicar cuál es la postura de cada uno y entre Juan y María acaben buscando una solución.

10.1.10. Posición ante la falta de acuerdo. Referencias a la forma de poner fin a un conflicto hipotético cuando no hay un acuerdo sobre lo sucedido.

Ejemplos:

Cuándo no es posible encontrar una solución a un conflicto, ¿qué es lo adecuado? Seguir hablando el resto de la hora no es una buena solución.

Cuándo no es posible encontrar una solución a un conflicto, ¿qué es lo adecuado? Volver al juego mostrando respeto por la otra persona aunque no se esté de acuerdo es una buena solución.

10.2. Inexistencia de conflictos en situaciones reales

Referencias que aluden a la inexistencia de conflictos en el seno de la actividad deportiva durante su práctica.

Ejemplo:

Hoy no ha habido ningún conflicto.

En nuestro grupo no hemos tenido conflictos.

10.3. Actuación en situaciones reales de conflicto

Actuación ante conflictos ligados a la actividad deportiva en los que se han visto implicados los participantes, bien en el contexto de las clases de educación física, bien en otros ámbitos de su actuación.

10.3.1. Actuación basada en la elusión. Uno o varios de los participantes rehúsan afrontar el conflicto.

Ejemplos:

Querían hablar porque decían que querían jugar en la canasta pequeña, pero yo no he hecho caso y he seguido botando el balón.

No nos han hecho caso cuando les hemos dicho que queríamos hablar del conflicto.

10.3.2. Actuación basada en la imposición. Una de las partes implicadas en el conflicto trata de imponer sus propios criterios y las soluciones que únicamente atienden a sus necesidades.

Ejemplos:

Yo le he dicho que podíamos repartirnos el espacio, pero como Juan es más fuerte, se ha quedado en la mejor zona del campo

10.3.3. Actuación basada en la cesión. Una de las partes implicadas en el conflicto, cede ante la otra.

Ejemplo:

Yo he cedido y le he dado el balón.

10.3.4. Actuación basada en la negociación. Las partes mediante el diálogo encuentran una solución que satisfaga parcialmente las demandas propias y que suponga, también, una cesión en parte de éstas.

Ejemplo:

Hemos hablado y hemos dicho que esta vez era fuera y si volvía a repetirse no sería.

Hemos encontrado una solución: su canasta ha valido, pero luego hemos sacado nosotros cerca de la canasta con ellos alejados dos metros.

10.3.5. Actuación basada en la colaboración. Los participantes, a través del diálogo encuentran una solución que satisface, en su totalidad, las demandas de las partes implicadas.

Ejemplo:

Como ellos y nosotros queríamos la misma canasta, hemos decidido jugar juntos.

10.3.6. Actuación basada en la búsqueda de ayuda externa. Una de las partes busca la colaboración de una persona ajena al conflicto.

Ejemplo:

Teníamos un conflicto y he ido a buscar a la maestra para que nos ayudara.

10.3.7. Actuación basada en el arbitraje. Una persona externa al conflicto, con base en su capacidad de acción, su autoridad y su conocimiento, busca una solución que respete los intereses básicos de las personas implicadas. Éstas adoptan el compromiso de asumir y poner en práctica dicha decisión.

Ejemplo:

Hemos buscado a Carlos, que no iba ni con unos ni con otros, le hemos contado lo que había pasado y él ha decidido que hiciéramos salto entre dos.

10.3.8. Actuación basada en la conciliación. Una persona externa al conflicto aportar posibles soluciones y ayudar a decidir partiendo de las necesidades e intereses de las personas que viven la situación de conflicto, pero confiere la potestad decisoria a las personas implicadas.

Ejemplo:

Hemos buscado a Carlos, que no iba ni con unos ni con otros, le hemos contado lo que había pasado y él ha propuesto que hiciéramos salto entre dos. Lo hemos hablado y es lo que hemos hecho, porque estábamos de acuerdo.

10.3.9. Actuación basada en la mediación. Una persona externa al conflicto, provee un proceso de comunicación entre las partes implicadas, desde la imparcialidad y procurando crear un contexto de libertad y respeto recíproco con el fin de que comprendan la situación que viven, aborden el conflicto desde actitudes positivas y puedan llegar por sí mismas a elaborar y cumplir un acuerdo y a recomponer una relación constructiva.

Ejemplo:

El maestro nos ha ayudado, porque hablábamos todos a la vez y no nos entendíamos. Entonces él iba dando la palabra y resumía lo que decíamos. Hemos propuesto soluciones y al final hemos decidido que hubiera un bote neutral.

10.3.10. Actuación ante la falta de acuerdo. Referencias a la forma de poner fin a un conflicto real cuando no ha habido un acuerdo sobre lo sucedido.

Ejemplo:

Hemos hablado, pero no estábamos de acuerdo en lo que había pasado. Y no podía verse si había salido o no, porque aquí no hay repetición. Así que hemos decidido volver a jugar y ya está.

En la delimitación de las categorías de primero, segundo y tercer orden, se tuvo en cuenta el cumplimiento de los principios de exhaustividad, exclusión mutua y único principio clasificatorio.

Definidas las categorías y subcategorías coherentes, a priori, con el objeto de estudio, se sometieron a un proceso de validación mediante juicio de expertos. Actuaron como expertos cuatro profesores, todos ellos doctores, relacionados con el ámbito de la educación física y deportiva y la educación en valores.

El trabajo con el grupo de expertos se desarrolló en cuatro fases:

- Presentación de las categorías, así como de 172 unidades textuales, objeto de categorización.
- Categorización por parte de los expertos.
- Encuentro entre los expertos para analizar los resultados y establecer propuestas de mejora.
- Encuentro entre el investigador y los expertos con el fin de conocer los resultados y las propuestas de modificación.

De la información proporcionada por los expertos, se derivaron las siguientes modificaciones:

- Ante la posibilidad de que las subcategorías 1.6 y 3.1.2. no resultaran mutuamente excluyentes, se optó por reformularlas. De este modo, la subcategoría 1.6. quedó definida como “Expresiones que denotan la valoración que hacen los participantes de aspectos propios de la práctica de deportes de equipo, en relación con el bienestar que dichos aspectos suelen propiciar”. Mientras, la subcategoría 3.1.2 se definió como

“Manifestaciones referidas a la experimentación de emociones y sentimientos positivos vividos, durante la práctica de deportes de equipo, en el seno de las clases de educación física, dentro de las unidades didácticas inscritas en el PVVDE”.

- Asimismo, para garantizar la mutua exclusión entre las subcategorías 7.4 y 2.1, se redefinió esta última del siguiente modo “Expresiones, opiniones o argumentaciones que, con carácter general y sin tener su origen en una situación vivida por el grupo, en el seno de la práctica de deportes de equipo, hacen una defensa de la no discriminación por razones de género, competencia motriz, lugar de origen, grupo étnico de pertenecía o cualquier otra circunstancia”. De esta forma, se salvaban los posibles puntos de intersección entre ambas subcategorías.
- Ante la duda surgida en relación con la diferenciación entre situaciones reales e hipotéticas, se planteó que sería el contexto el que proporcionaría la información de modo que si ésta iba precedida por una frase introductoria instando a imaginar una situación, ésta se consideraría como hipotética, valorándose como real en el resto de los casos.

Una vez iniciado el proceso de categorización se asumió la dificultad derivada de que, entre los compromisos éticos adquiridos por los participantes (subcategoría 8.1), aparecían los relativos a *Ayudar* y *Acoger a los compañeros*. De este modo la subcategoría 8.2: *Valoración del cumplimiento de los compromisos éticos*, podría albergar las unidades textuales relativas a las dos conductas prosociales citadas, que, por otra parte encontraban acomodo en las subcategorías 6.2.1 y 6.2.2, respectivamente.

Ante esta circunstancia y con el fin de evitar una doble categorización, manteniendo la exclusión mutua entre categorías, se optó por:

- Categorizar las conductas de ayuda exclusivamente en la subcategoría 6.2.1.: *Actuación orientada a ayudar*.
- Categorizar las conductas de acogida exclusivamente en la subcategoría 6.2.2: *Actuación orientada a acoger*.
- Categorizar las referencias al progreso experimentado en los compromisos de ayudar y acoger a los demás aparecidas en la autoevaluación (fichas 12 y 24 del CVVD), en la subcategoría 8.2: *Valoración del cumplimiento de los compromisos éticos*, toda vez que hacían referencia explícita a la observancia de una obligación adquirida.

Por otro lado, también entre los compromisos establecidos con la deportividad y el juego limpio (subcategoría 9.1), aparecieron los relativos a *Ayudar* y *Acoger*. Con el fin de seguir manteniendo la exclusión mutua entre categorías, se optó por:

- Categorizar las conductas de ayuda exclusivamente en la subcategoría 6.2.1.
- Categorizar las conductas de acogida exclusivamente en la subcategoría 6.2.2.
- Categorizar en la subcategoría 9.2.3: *Conductas deportivas*, las unidades textuales que explícitamente hacían referencia a la actuación coherente con el código de conducta que insta a ser generoso y respetuoso con el resto de los jugadores, aun cuando se expresaran haciendo uso de los términos como “ayudar” como podría suceder en unidades textuales del

tipo: “cuando estábamos jugando y un adversario se ha caído, le he ayudado a levantarse”.

De este modo, el sistema de categorías quedó definitivamente cerrado.

- **Material e instrumentos.** En el proceso de investigación se utilizó el paquete informático NVivo, v. 9.2.

Para la grabación de los momentos de evaluación compartida, en el seno de las clases, así como de situaciones de interacción, se utilizó una grabadora de sonido SONY ICD-P520. Y para su tratamiento informático previo a la transcripción se hizo uso del software de edición Digital Voice.

Como fuente de datos se plantearon las siguientes técnicas de registro:

- El *diario de clase* de los participantes. Recogían la narración de las sesiones, así como los elementos más relevantes, apreciados por cada participante a lo largo de su desarrollo en relación con los aprendizajes vividos, las emociones y los sentimientos experimentados, la convivencia en el seno del grupo, las relaciones establecidas con los compañeros y el modo en que se habían abordado los conflictos
- El *Cuaderno para vivir los valores desde el deporte (CVVD)*. En él se presentaban las actividades específicamente diseñadas para educar con una orientación ética y se abría un espacio para la anotación de respuestas por parte de los participantes.
- La grabación de los *Momentos de evaluación compartida*. En ellas se recogían las grabaciones de las interacciones grupales en las que el docente y los participantes se interrogaban y compartían respuestas sobre

el devenir de la actividad previa o, en su caso, de la globalidad de la sesión, en relación con cuestiones tácticas y técnicas propias del deporte objeto de aprendizaje, aspectos afectivos, sociales y éticos surgidos en el devenir de la clase y aprendizajes vividos.

- La grabación de *Interacciones surgidas en clase*. Se recogían interacciones establecidas entre los participantes, en el seno de la actividad de clase, que el docente consideraba relevantes desde la perspectiva ética.

- **Procedimiento.** La aproximación científica a los referentes éticos de los participantes y los procesos generados por el PVVDE, mediante investigación cualitativa, se realizó a partir del análisis de los datos obtenidos en los instrumentos de registro.

Diarios de clase. Cada participante recogió, en su diario, una sesión por semana, durante el periodo en el que se desarrollaron las dos unidades incluidas en el programa. Ocho participantes, al inicio, lo hicieron en relación con la sesión de los martes, ocho respecto a la de los miércoles y nueve en relación con la de los jueves. Los grupos fueron rotando a partir de las sesiones 9 y 17, de tal modo que todos los participantes narraron sesiones de cada uno de los días de la semana. Se recogió y analizó un total de 200 narraciones (25 alumnos a lo largo de 8 semanas).

El CVVD fue cumplimentado por todos los participantes de acuerdo con el calendario previamente fijado. Las actividades fueron compartidas en clase respondiendo a lo previsto. Se recopiló un total de 750 actividades (30 actividades integradas en el programa, realizadas por los 25 participantes).

Por lo que respecta a la grabación de *interacciones suscitadas en clase*, se partió de un periodo previo de grabación durante 12 sesiones de clase, con el fin de evitar los efectos de la reactividad en los participantes. Se realizaron grabaciones siempre que el docente se aproximaba a los participantes y consideraba que el diálogo establecido entre ellos o la situación generada, podía resultar de interés desde una perspectiva ética. Se recogieron, transcribieron y analizaron 46 grabaciones.

Finalmente, la grabación de los *momentos de evaluación compartida*, fue precedida, de modo análogo a lo sucedido con las interacciones vividas en clase, por 12 sesiones de grabación previa, con el fin de evitar la reactividad en los participantes. En conjunto, se recogió, transcribió y analizó un total de 39 grabaciones.

- **Criterios de rigor científico.** La vertiente cualitativa de esta investigación se sometió a los criterios de rigor que son propios en este tipo de estudios en aras de garantizar su calidad. Dicho rigor está vinculado al grado de certeza de los resultados y, como fruto de ello, del conocimiento generado (Dorio, Sabariego y Massot, 2012). En este contexto se abordó el cumplimiento de los principios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Castillo y Vásquez, 2003; Guba, 1989; Lincoln y Guba, 1985;).

Credibilidad, relativa a la representatividad, veracidad y aceptabilidad de los datos obtenidos.

Se realizaron, para ello, procesos de triangulación de técnicas, personas y momentos. Es ésta una referencia singularmente relevante en aras de propiciar la credibilidad en la medida en que aporta evidencias desde vertientes variadas así como información procedente de personas diferentes y de situaciones diversas que

sirven de base a la interpretación de la realidad (Dorio, Sabariego y Massot, 2012). La triangulación se realizó buscando la consistencia entre cuatro fuentes: el CVVD, el diario de clase de los alumnos, la grabación de los momentos de evaluación compartida y la grabación de interacciones vividas en clase. La información procedía de cada uno de los participantes y se ubicaba dentro del continuo temporal que supuso el desarrollo del programa.

De forma complementaria, se contribuyó a la veracidad de la investigación a partir de la incursión prolongada del investigador en el contexto objeto de estudio. El investigador estuvo en contacto con la realidad motivo de investigación a lo largo de los seis meses en los que se desarrolló el programa.

Transferibilidad, o posibilidad de obtención de resultados equivalentes en otros contextos de características similares.

En aras de lograrla, esta investigación ofrece la delimitación del contexto en el que se desarrolló, la descripción pormenorizada de los materiales curriculares que sirvieron de base a la acción educativa, así como del proceso seguido en la propia investigación. Proporciona, de forma complementaria, referencias textuales de los *Diarios de clase*, los *Momentos de evaluación compartida*, las *Interacciones vividas en clase* y las respuestas a los interrogantes planteados en el *Cuaderno para vivir los valores desde el deporte*. Y suma la exposición detallada de las fases en las que se desarrolló. Todo ello contribuye a que otros investigadores puedan valorar la aplicabilidad y la utilidad del método de trabajo.

Dependencia, tendente a asegurar la consistencia y estabilidad de los datos y de las interpretaciones realizadas.

La triangulación, cruzando datos procedentes de fuentes diferentes, que se erigían, en última instancia, en métodos solapados, fue el principal referente en aras de garantizar la dependencia en la investigación.

Y de modo complementario, se profundizó, en ella a través de la descripción detallada del proceso seguido, de las técnicas de análisis de los datos y de la actuación del investigador.

Confirmabilidad, vinculada a la neutralidad e imparcialidad del análisis de datos, lo que entraña la posibilidad de que, a partir de la información recogida, investigadores diferentes lleguen a conclusiones análogas (Erazo, 2011).

Para ello, además de la triangulación, ya descrita, se explica, en el informe de investigación, el posicionamiento del investigador. Por otro lado, se siguieron procedimientos de saturación, incorporando evidencias documentales que probaban las acciones descritas, las valoraciones realizadas por los participantes y sus posiciones en relación con cuestiones ligadas al ámbito axiológico, en las que se basaban las interpretaciones.

- *Tratamiento de los resultados*. El proceso de categorización vinculado al análisis de contenido del *Diario de clase* de los participantes, del CVVD y de las grabaciones tanto de las *Interacciones surgidas en clase* como de los *Momentos de evaluación compartida* se llevó a cabo haciendo uso del Software de análisis cualitativo de datos NVivo 9.2.

2.5.2. Estudio sobre la evolución en el juicio moral de los participantes en el PVDDE. Dos eran, básicamente, las alternativas en relación con el estudio del desarrollo del juicio moral: determinar los cambios vividos por los participantes en su juicio moral, como consecuencia de su participación en la discusión de dilemas morales integrada en el seno la vertiente escolar del PVDDE. La primera de ellas pasaba por aplicar un instrumento de medida como pretest y como postest, con el fin de determinar los cambios experimentados como consecuencia de la participación en el programa.

Los instrumentos que permiten evaluar el estadio de desarrollo moral de los participantes, desde una perspectiva general, de los que se sirve la comunidad científica, son el Defining Issues Test (DIT) de Rest (1979) y el Moral Judgement Test (MJT) creado por Lind en 1989 (Lind, 2008). A ellos se suman, en relación con la actividad físico-deportiva, el *Development of the attitudes to Moral Decision – making in Youth Sport Questionnaire* (AMDYSQ) o Cuestionario del Desarrollo de Toma de Decisiones Morales en Jóvenes Atletas desarrollado por Lee, Whitehead y Ntoumanis (2007). Y, posteriormente, con carácter general, el Cuestionario de Desarrollo Moral para Niños (Hernández Mendo, Olmedo y Planchuelo, 2012).

La línea de actuación, basada en la aplicación de pre y postest fue la seleccionada por Vivó, (2001) y Gutiérrez Sanmartín y Vivó (2005). Como instrumento de medida se utilizó el DIT de Rest (1979), en su versión traducida al castellano y validada en nuestro entorno por Pérez-Delgado, Mestre, Frías y Soler (1996).

Sin embargo en la presente investigación no se optó por esta alternativa, pues generó dudas, desde una perspectiva metodológica, utilizar un instrumento de medida de carácter general para determinar los cambios experimentados a través de la aplicación de un programa de naturaleza específica, ligado a la aplicación de dilemas morales deportivos. A ello se sumó que el propio Kohlberg (1992) al aludir al carácter

de medición estandarizada del DIT de Rest, consideró que “el test está concebido como para evaluar una continua variable de la madurez moral más que unos discontinuos estadios cualitativos” (p. 205). Por otro lado, el instrumento específicamente diseñados en relación con el desarrollo moral en el ámbito concreto del deporte: el *AMDYSQ* (Lee, Whitehead y Ntoumanis, 2007), así como el más reciente Cuestionario de Desarrollo Moral para Niños, de Hernández Mendo, Olmedo y Planchuelo (2012), no permitían ubicar las respuestas en un estadio concreto del desarrollo moral y tampoco llevaban a superar algunas de las dificultades implícitas en el uso de los instrumentos previamente citados.

Como alternativa se optó por la segunda de las opciones existentes: realizar un análisis cualitativo de las respuestas presentadas por los participantes ante cada uno de los dilemas morales integrados en el programa y valorar estadísticamente los resultados obtenidos. En la elaboración del sistema de categorías se siguió el proceso deductivo-inductivo que resulta habitual en su elaboración (Rodríguez Gómez y Gómez Ruiz, 2010). El procedimiento mantenía el carácter cualitativo del análisis propuesto por Kohlberg tanto en sus planteamientos de sistema de puntuación por aspecto, como en el ulterior de puntuación intuitiva del valor (Kohlberg, 1992). Y permitía comprender, en mayor medida, el proceso vivido por los participantes a lo largo de las actividades de discusión de dilemas morales.

Dado el carácter procesual del estudio y teniendo en cuenta que el programa, en el tema que nos ocupa, trataba de propiciar la evolución del pensamiento moral en cada persona, se consideró especialmente relevante realizar un análisis de la evolución en las respuestas de cada participante.

Se planteó comparar los dilemas ubicados en la primera de las semanas con los abordados en la última.

Por otro lado, se consideró especialmente relevante la comparación entre los resultados obtenidos en los dilemas 1 y 9 y 2 y 10 respectivamente, pues ambos pares estaban diseñados para referirse a principios morales equivalentes, ligados a la empatía y la atención, en el primer par, y el respeto a las reglas de juego en el segundo.

Finalmente, se compararon los resultados en función del género de los participantes, en los dilemas 1, 9, 2 y 10, dada la controversia que los estadios de desarrollo moral y su vinculación al género, había despertado entre sus precursores (Gilligan, 1985; Kohlberg, 1992).

- *Categorías para el análisis de la evolución en el juicio moral.* Para el conocimiento de los procesos vividos durante la participación en el PVVDE se elaboró un instrumento de categorización integrado por 6 categorías (Tabla 9), que reproducían los 6 estados de desarrollo moral propuestos por Kohlberg (1995).

Con ellas se trataba de albergar todas las unidades textuales susceptibles de aparecer en las respuestas razonadas de los participantes en relación con la explicación de su toma de posición ante dilemas morales hipotéticos. Y respondía al planteamiento inicial de carácter deductivo tendente a establecer categorías en función del conocimiento teórico, en relación con el tema objeto de estudio.

Tabla 9:

Sistema de categorías inicial para el análisis cualitativo de la evolución en el juicio moral.

CATEGORÍAS
<p>Opiniones y manifestaciones que implican formas de pensamiento moral en relación con dilemas hipotéticos, próximos a los que se suscitan en el seno de los deportes de equipo.</p>
<p>1. MORALIDAD HETERÓNOMA Respuestas ante dilemas morales hipotéticos que denotan una forma de pensamiento ubicado, desde la teoría de Kohlberg, en el estadio I: moralidad heterónoma. Ejemplos: Dilema moral: Carlos y María están jugando con Ana y Marco al baloncesto en situación de 2 contra 2. Carlos ha lanzado tres veces a canasta desde muy lejos y no ha logrado acertar en ninguna de las tres ocasiones. María piensa que no es una buena posición de lanzamiento. Entre las normas de clase está la que dice: “Debemos tratar bien a todos los compañeros y compañeras”. Pero María está sufriendo las consecuencias del modo de actuar de Carlos ¿María debería recriminar su error a Carlos? ¿Por qué? “No. Si le ve el maestro podría castigarles”. ¿María debería recriminar su error a Carlos? ¿Por qué? “No. Porque Carlos se puede chivar al maestro y entonces el maestro no les dejará jugar”.</p>
<p>2. INDIVIDUALISMO, FINALIDAD INSTRUMENTAL E INTERCAMBIO Respuestas ante dilemas morales hipotéticos que denotan una forma de pensamiento ubicado, desde la teoría de Kohlberg (1992), en el estadio II: individualismo, finalidad instrumental e intercambio. Ejemplo: ¿María debería recriminar su error a Carlos? ¿Por qué? “No, nadie quiere que le echen la bronca cuando se equivoca. Él puede hacer lo que quiera y los otros también. Entonces si ellos no le reprochan el tampoco tiene que reprocharles a ellos.” ¿María debería recriminar su error a Carlos? ¿Por qué? “Sí, le está fastidiando porque como se equivoca acabarán perdiendo. Luego él, si pasa lo mismo pero es su compañera la que se ha equivocado, también puede decírselo.”</p>
<p>3. RELACIONES, EXPECTATIVAS MUTUAS Y CONFORMIDAD INTERPERSONAL Respuestas ante dilemas morales hipotéticos que denotan una forma de pensamiento ubicado, desde la teoría de Kohlberg (1992), en el estadio III: relaciones, expectativas mutuas y conformidad interpersonal. Ejemplos: ¿Juan y María deberían recriminar su error a Carlos? ¿Por qué? “No, porque pondría a su compañero en un mal lugar. Si andas reprochando a los otros sus errores, es difícil que puedas tener amigos. Un buen amigo no reprocha a otro que se equivoque si querer. Has de tratar a los demás como te gustaría que te trataran a ti. Así que no debería reprocharle nada para ser un buen amigo.”</p>
<p>4. SISTEMA SOCIAL Y CONCIENCIA Respuestas ante dilemas morales hipotéticos que denotan una forma de pensamiento ubicado, desde la teoría de Kohlberg (1992), en el estadio IV: sistema social y conciencia. Ejemplos: ¿María debería recriminar su error a Carlos? ¿Por qué? No, porque hay que cumplir con la obligación de respetar a las personas, sean o no buenos jugando. ¿María debería recriminar su error a Carlos? ¿Por qué? Sí, porque todos debemos hacer lo máximo posible por el equipo y Carlos no lo está haciendo.</p>
<p>5. CONTRATO SOCIAL O UTILIDAD Y DERECHOS INDIVIDUALES Respuestas ante dilemas morales hipotéticos que denotan una forma de pensamiento ubicado, desde la teoría de Kohlberg (1992), en el estadio V: contrato social o utilidad y derechos individuales. Ejemplos:</p>

¿María debería recriminar su error a Carlos? ¿Por qué?

“No, en este caso ha de tener más importancia el derecho a ser respetado, que asiste a Carlos, que el derecho a que las cosas salgan bien cuando se depende los unos de los otros y por una persona no se está logrando un buen resultado.”

“No, porque todo el mundo y la sociedad debe conceder importancia al respeto que merecen las otras personas.”

“No. En la clase hay una norma establecida y es una norma justa porque responde al respeto que nos deben merecer todas las personas. Es una buena norma, ya que con ella se influye en que las personas se puedan sentir mejor cuando se relacionan con los demás.”

6. PRINCIPIOS MORALES UNIVERSALES

Respuestas ante dilemas morales hipotéticos que denotan una forma de pensamiento ubicado, desde la teoría de Kohlberg (1992), en el estadio VI: principios morales universales.

¿María debería recriminar su error a Carlos? ¿Por qué?

“No, María debe guiarse por un principio moral que está por encima incluso de las normas establecidas. Recriminar a su compañero el error cometido va en contra de principio moral que nos obliga a respetar siempre a los demás.”

El proceso de validación de las categorías elaboradas se realizó mediante juicio de expertos. Participaron, en él, 3 profesores, todos ellos doctores, vinculados con los ámbitos de la educación física y la educación moral.

El trabajo con el grupo de expertos se desarrolló en tres fases:

- Presentación de las categorías, así como de las 30 unidades textuales, objeto de categorización.
- Categorización por parte de los expertos.
- Encuentro entre el investigador y los expertos con el fin recoger los resultados.

A continuación se transcribieron los datos obtenidos, haciendo uso del programa de análisis estadístico SPSS, v. 19. Y se determinaron los porcentajes de acuerdo entre los expertos. Se obtuvo un grado de acuerdo del 100% en 24 de las 30 unidades textuales (80% del total). Mientras, en las 6 unidades textuales restantes (20%), hubo acuerdo del 66,66%.

Finalmente se recurrió a la medida del acuerdo entre el investigador y cada uno de los expertos, así como a las existentes entre éstos últimos, a través del Coeficiente Kappa de Cohen (Valdemoros, 2010).

Los resultados obtenidos se recogen en la Tabla 10.

Tabla 10:

Validación de categorías de desarrollo moral: medidas de acuerdo a través del Índice Kappa de Cohen.

	Experto 1	Experto 2	Experto 3
Investigador	0,737	0,615	0,932
	*Bueno	*Bueno	*Muy bueno
	[0,6-0,8]	[0,6-0,8]	[0,8-1]

*Grado de acuerdo según Landis y Koch (1977).

Tal como puede apreciarse, las medidas de acuerdo entre el investigador y los expertos 1 y 2 fueron buenas, mientras que resultó muy buena la obtenida en relación con el experto 3.

Tomando como referencia los resultados obtenidos, quedaron validadas las categorías de análisis relativas al desarrollo del juicio moral.

Iniciada la categorización y dentro del proceso de naturaleza inductiva, se optó por tomar, cada dilema moral, como una unidad textual, lo que permitiría acercarse mejor a una perspectiva de conjunto. Para ello se consideraron nuevas categorías que integraban a las anteriores de tal modo que tras categorizar en las seis categorías señaladas, se reubicaba en una nueva categoría en el caso en que se presentaran respuestas pertenecientes a estadios del desarrollo moral contiguos, dentro del mismo dilema. Dicho cambio implicaba una recategorización basada en el número de respuestas pertenecientes a cada categoría dentro del dilema, pero no afectaba a la ubicación de las unidades textuales en cada estadio, por lo que este cambio no era incoherente con el proceso de validación previamente realizado.

De este modo las categorías resultantes fueron 11 (Tabla 11).

Tabla 11:

Sistema de categorías final para el análisis cualitativo de la evolución en el juicio moral.

CATEGORÍAS
Opiniones y manifestaciones que implican formas de pensamiento moral en relación con dilemas hipotéticos, próximos a los que se suscitan en el seno de los deportes de equipo.
CATEGORÍA 1. ESTADIO 1: MORALIDAD HETERÓNOMA Respuestas ante dilemas morales hipotéticos que denotan una forma de pensamiento ubicado, desde la teoría de Kohlberg, en el estadio 1: moralidad heterónoma. Se considera que la unidad textual pertenece a esta categoría si ante el mismo dilema todas las respuestas se ubican en el estadio 1.
CATEGORÍA 2. TRANSICIÓN ENTRE EL ESTADIO 1: MORALIDAD HETERÓNOMA, Y EL ESTADIO 2: INDIVIDUALISMO, FINALIDAD INSTRUMENTAL E INTERCAMBIO Respuestas ante dilemas morales hipotéticos que remiten a los estadios 1 y 2, desde la teoría de Kohlberg. Se considera que la unidad textual pertenece a esta categoría si ante el mismo dilema, una parte de las respuestas se ubican en el estadio 1 y otra parte en el estadio 2.
CATEGORÍA 3. ESTADIO 2: INDIVIDUALISMO, FINALIDAD INSTRUMENTAL E INTERCAMBIO Respuestas ante dilemas morales hipotéticos que denotan una forma de pensamiento ubicado, desde la teoría de Kohlberg (1992), en el estadio 2: individualismo, finalidad instrumental e intercambio. Se considera que la unidad textual pertenece a esta categoría si ante el mismo dilema todas las respuestas se ubican en el estadio 2.
CATEGORÍA 4. TRANSICIÓN ENTRE EL ESTADIO 2: INDIVIDUALISMO, FINALIDAD INSTRUMENTAL E INTERCAMBIO Y EL ESTADIO 3: RELACIONES, EXPECTATIVAS MUTUAS Y CONFORMIDAD INTERPERSONAL Respuestas ante dilemas morales hipotéticos que remiten a los estadios 2 y 3, desde la teoría de Kohlberg. Se considera que la unidad textual pertenece a esta categoría si ante el mismo dilema, una parte de las respuestas se ubican en el estadio 2 y otra parte en el estadio 3.
CATEGORÍA 5. ESTADIO 3: RELACIONES, EXPECTATIVAS MUTUAS Y CONFORMIDAD INTERPERSONAL Respuestas ante dilemas morales hipotéticos que denotan una forma de pensamiento ubicado, desde la teoría de Kohlberg (1992), en el estadio III: relaciones, expectativas mutuas y conformidad interpersonal. Se considera que la unidad textual pertenece a esta categoría si ante el mismo dilema todas las respuestas se ubican en el estadio 3.
CATEGORÍA 6. TRANSICIÓN ENTRE EL ESTADIO 3: RELACIONES, EXPECTATIVAS MUTUAS Y CONFORMIDAD INTERPERSONAL, Y EL ESTADIO 4: SISTEMA SOCIAL Y CONCIENCIA Respuestas ante dilemas morales hipotéticos que remiten a los estadios 3 y 4, desde la teoría de Kohlberg. Se considera que la unidad textual pertenece a esta categoría si ante el mismo dilema, una parte de las respuestas se ubican en el estadio 3 y otra parte en el estadio 4.
CATEGORÍA 7. ESTADIO 4: SISTEMA SOCIAL Y CONCIENCIA Respuestas ante dilemas morales hipotéticos que denotan una forma de pensamiento ubicado, desde la teoría de Kohlberg (1992), en el estadio IV: sistema social y conciencia. Se considera que la unidad textual pertenece a esta categoría si ante el mismo dilema todas las respuestas se ubican en el estadio 4.
CATEGORÍA 8. TRANSICIÓN ENTRE EL ESTADIO 4: SISTEMA SOCIAL Y CONCIENCIA, Y EL ESTADIO 5: CONTRATO SOCIAL O UTILIDAD Y DERECHOS INDIVIDUALES Respuestas ante dilemas morales hipotéticos que remiten a los estadios 4 y 5, desde la teoría de Kohlberg. Se considera que la unidad textual pertenece a esta categoría si ante el mismo dilema, una parte de las respuestas se ubican en el estadio 4 y otra parte en el estadio 5.
CATEGORÍA 9. ESTADIO 5: CONTRATO SOCIAL O UTILIDAD Y DERECHOS INDIVIDUALES. Respuestas ante dilemas morales hipotéticos que denotan una forma de pensamiento ubicado, desde la teoría de Kohlberg (1992), en el estadio V: contrato social o utilidad y derechos individuales. Se considera que la unidad textual pertenece a esta categoría si ante el mismo dilema todas las respuestas se ubican en el estadio 5.

CATEGORÍA 10. TRANSICIÓN ENTRE EL ESTADIO 5: CONTRATO SOCIAL O UTILIDAD Y DERECHOS INDIVIDUALES, Y EL ESTADIO 6: PRINCIPIOS MORALES UNIVERSALES

Respuestas ante dilemas morales hipotéticos que remiten a los estadios 5 y 6, desde la teoría de Kohlberg. Se considera que la unidad textual pertenece a esta categoría si ante el mismo dilema, una parte de las respuestas se ubican en el estadio 5 y otra parte en el estadio 6.

CATEGORÍA 11. ESTADIO 6: PRINCIPIOS MORALES UNIVERSALES

Respuestas ante dilemas morales hipotéticos que denotan una forma de pensamiento ubicado, desde la teoría de Kohlberg (1992), en el estadio 6: principios morales universales. Se considera que la unidad textual pertenece a esta categoría si ante el mismo dilema todas las respuestas se ubican en el estadio 6.

- **Material e instrumentos.** Los datos se obtuvieron de una única técnica de registro: el CVVD en sus actividades 8, 9, 10, 11, C1, C2, C3, C4, C5 y C6. Para realizar el proceso de categorización no se consideró necesario el uso de un programa informático de análisis cualitativo. Para el posterior proceso de tratamiento estadístico se utilizó el paquete informático SPSS Statics, v. 19.0.

- **Procedimiento.** Tal como se planteaba, con carácter previo, en el PVVDE, los dilemas morales se respondieron y discutieron en las semanas tres y cuatro de la primera de las unidades didácticas, en las dos semanas de transición entre ambas unidades y en la semana ulterior a la finalización de la segunda de las unidades didácticas.

Las respuestas presentadas en el CVVD fueron sometidas a análisis cualitativo, categorizándolas dentro de las 11 categorías establecidas.

- **Tratamiento de los resultados.** Tras el análisis cualitativo, para aproximarse al conocimiento del pensamiento moral de los participantes se realizó un estudio descriptivo en relación con cada uno de ellos. Se prestó especial atención a los cambios experimentados desde la primera hasta la última actividad así como a la comparación

entre los resultados en los dilemas 1 (actividad 1 en el CVVD) y 9 (actividad C5 en el CVVD), y 2 (actividad 2 en el CVVD) y 10 (actividad C6 en el CVVD).

Por otro lado, se realizó un estudio de las frecuencias de aparición de respuestas correspondientes a las diferentes categorías de análisis en cada uno de los dilemas morales.

Y se aplicaron las siguientes pruebas estadísticas:

- Para comparar los resultados obtenidos, respectivamente, en la primera y en la última semana de intervención se optó por tomar como referencia las medias de los resultados obtenidos en cada una de dichas semanas, para cada uno de los participantes. Teniendo en cuenta que la comparación se establecía entre variables de escala ordinal, resultaba coherente hacer uso del Coeficiente de Correlación de Pearson.
- En la comparación entre los resultados obtenidos, respectivamente, en los dilemas 1 y 9 y 2 y 10, dado que se trataba de un análisis de datos cualitativos con variables de escala ordinal, el estadístico de contraste por el que se optó fue el Coeficiente d de Somers.
- Finalmente, para comparar los resultados obtenidos en función del género, en los dilemas 1, 9, 2 y 10, se aplicó la comparación de medias a través de la prueba paramétrica T de Student para muestras independientes. Y se complementó el estudio con la aplicación de la prueba paramétrica T de Student para muestras independientes, sobre las medias de las diferencias en las puntuaciones obtenidas en el pretest y el posttest, por las chicas y los chicos, en cada una de las variables.

2.5.3. Estudio de los sistemas de valores de los participantes, de su jerarquía y de la evolución experimentada en el PVVDE. El análisis de los sistemas de valores de los participantes, de la jerarquía a la que sometían a éstos y de los cambios experimentados a lo largo del PVVDE, requería de la realización de una investigación de carácter cuantitativo, que complementara la desarrollada en las otras áreas integradas en esta tesis. Se determinó hacer uso, como instrumento de medida, de un cuestionario. En el ámbito de la investigación en torno a los valores en el deporte, la comunidad científica ha dispuesto del *Cuestionario de Objetivos y Manifestaciones en Educación Física y Deporte* (Gutiérrez Sanmartín, 1995), del “Youth Sport Values Questionnaire” (YSVQ) (Lee, Whitehead y Balchin, 2000), validado con población española por Mimbrero et al. (1998), y del *Cuestionario de Valores y Comportamientos Individuales y Colectivos en el Deporte* (Ávila y Figueras, 2004).

Dado que no se tuvo acceso a ningún cuestionario específicamente diseñado para conocer los valores de los participantes en deportes de equipo, con carácter previo a la investigación implícita en esta tesis, se creó y validó el *Cuestionario sobre valores en los deportes de equipo* (CVDE) (Ponce de León, Ruiz Omeñaca, Valdemoros y Sanz, 2014). El uso de un cuestionario, como medio de conocimiento científico, resulta frecuente en las ciencias sociales y lo es, de un modo más específico, en el ámbito de la investigación educativa (Martín Izard, 2010). En el contexto de esta investigación hacía explícitas algunas de sus potencialidades, pues permitía acceder al conocimiento de los sistemas de valores de los participantes y de su evolución, con una inversión temporal limitada y sin incidir de forma negativa en su vida escolar. Teniendo en cuenta que se trataba de indagar en cuestiones ligadas a las actitudes y valores, la escala tipo Likert se revelaba como una buena alternativa (Herrera, 2010). Y, dado el carácter naturalista de la investigación, desarrollada con un grupo ya constituido, se planteó un diseño cuasi-

experimental con pre y posttest (Bernal, 2006), en lo que respecta al conocimiento de la evolución del sistema de valores y de la jerarquía a la que éstos eran sometidos.

- **Variables.** Se definieron las siguientes variables (figura 9):

Variables personales. Se fijaron dos variables personales que permitían conocer las características de los participantes en cuestiones relevantes en la investigación: género y práctica extraescolar.

Género. Se refiere al género de los participantes.

Adoptó dos categorías:

- Chica.
- Chico.

Práctica extraescolar. Alude esta variable a la práctica de fútbol o de baloncesto en competición, desde las asociaciones deportivas que participan en la vertiente extraescolar del PVVDE.

Se generaron dos categorías:

- Práctica extraescolar: el participante participa en competición oficial de fútbol o de baloncesto desde uno de los clubes implicados en la vertiente extraescolar del PVVDE.
- Ausencia de práctica extraescolar: el participante no participa en competición oficial de fútbol o de baloncesto desde uno de los clubes implicados en la vertiente extraescolar del PVVDE.

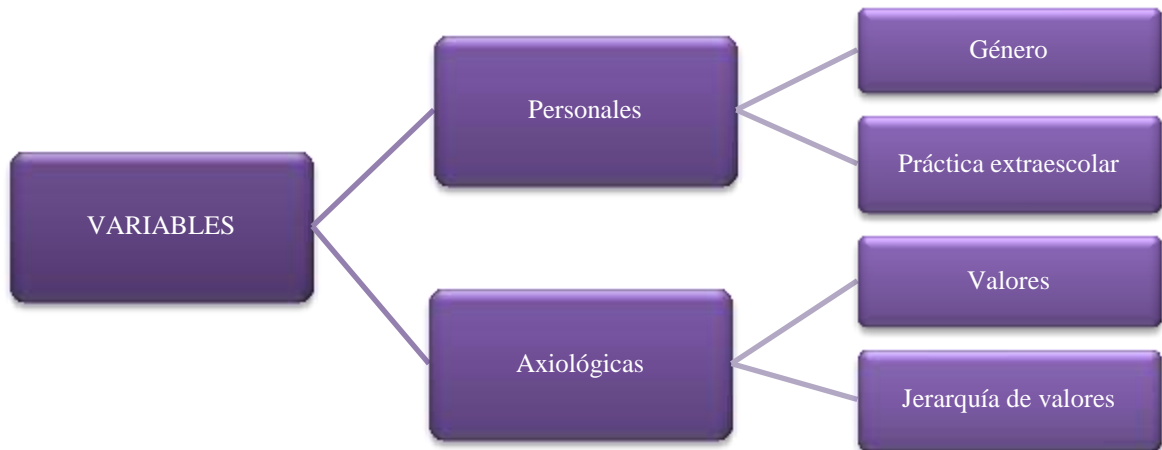


Figura 9. Variables en el estudio sobre valores.

Variables axiológicas. Las variables axiológicas describen los valores de referencia de los participantes cuando practican deportes de equipo y la jerarquía a la que someten a dichos valores. En total se delimitaron 19 variables dentro del primer grupo y 6 dentro del segundo (Tabla 12).

Tabla 12:

Variables axiológicas.

VARIABLES AXIOLÓGICAS				
TIPO	VARIABLE	DEFINICIÓN	MEDIDA	VALORES
VALORES DE REFERENCIA EN LA PRÁCTICA DE DEPORTES DE EQUIPO	RESPECTO A LAS REGLAS	Actuación basada en la observancia sistemática de las reglas que rigen la actividad deportiva.	Escala	Nada importante. Poco importante. Algo importante. Bastante importante. Muy importante.
	JUEGO EQUILIBRADO	Competición en la que existe un equilibrio entre los potenciales de ambos equipos, de modo que la situación de juego resulta igualada.		
	TRIUNFO	Obtención de la victoria en el partido o la competición.		
	AGRESIVIDAD	Participación basada en la solidez, la firmeza, la determinación y la contundencia para conseguir ventaja, ante los rivales, en el contexto de la situación de juego.		
	OBEDIENCIA	Actuación acorde con las demandas de la persona que dirige al grupo.		
	LOGRO PERSONAL	Consideración de haber alcanzado éxito individual en el contexto del juego.		
	IMAGEN PÚBLICA	Reconocimiento, valoración y admiración que el sujeto suscita en otras personas.		
	HABILIDAD	Dominio funcional y contextualizado de las acciones técnicas propias de la modalidad deportiva.		
	INTELIGENCIA TÁCTICA	Adecuación de la toma de decisiones al contexto del juego.		
	SALUD	Estado de bienestar físico, emocional y social.		
	FORMA FÍSICA	Capacidad para realizar de forma eficiente una actividad como resultado de un buen desarrollo de la resistencia, la fuerza, la velocidad y la flexibilidad.		
	SUPERIORIDAD DE EQUIPO	Percepción de que el equipo propio es superior, en el juego, al equipo rival.		
	COMPAÑERISMO	Relación respetuosa y deferente con los compañeros de juego.		
	ELITISMO	Sentimiento de pertenencia a un grupo reducido de personas que mantienen un estatus superior a los demás.		
	AYUDA	Acción tendente a paliar o a resolver las necesidades de otra persona o a contribuir a sus logros.		
ACTUACIÓN PACÍFICA	Intervención basada en el ánimo tranquilo, la armonía, el diálogo, la solidaridad, la justicia y			

	la resolución constructiva y dialógica de los conflictos.		
EQUIDAD	Actuación tendente a proveer recursos y acciones hacia cada persona en función de sus necesidades.		
COHESIÓN	Sentimiento de adhesión e interacción social que mantiene la unión dentro de un grupo.		
ESPÍRITU DE EQUIPO	Esfuerzo y responsabilidad en la actuación personal, buscando el beneficio del equipo.		
LOGRO DE EQUIPO	Consecución de un buen resultado, o de las metas fijadas para el equipo.		
PRIMER VALOR EN LA JERARQUÍA DE VALORES EN LOS DEPORTES DE EQUIPO	Valor, de los presentados, que el participante considera más importante cuando participa en deportes de equipo.	Nominal	Respeto a las reglas. Juego equilibrado. Triunfo. Obediencia.
SEGUNDO VALOR EN LA JERARQUÍA DE VALORES EN LOS DEPORTES DE EQUIPO	Valor, de los presentados, que ocupa el segundo lugar en la jerarquía del participante, cuando participa en deportes de equipo		Logro personal. Imagen pública. Habilidad. Inteligencia táctica. Salud.
TERCER VALOR EN LA JERARQUÍA DE VALORES EN LOS DEPORTES DE EQUIPO	Valor, de los presentados, que ocupa el tercer lugar en la jerarquía del participante, cuando participa en deportes de equipo		Forma física. Superioridad de equipo. Compañerismo.
ANTEPENÚLTIMO VALOR EN LA JERARQUÍA DE VALORES EN LOS DEPORTES DE EQUIPO	Valor, de los presentados, que ocupa el antepenúltimo lugar en la jerarquía del participante, cuando participa en deportes de equipo		Elitismo. Ayuda. Actuación pacífica.
PENÚLTIMO VALOR EN LA JERARQUÍA DE VALORES EN LOS DEPORTES DE EQUIPO	Valor, de los presentados, que ocupa el penúltimo lugar en la jerarquía del participante, cuando participa en deportes de equipo	Nominal	Equidad. Cohesión. Espíritu de equipo. Logro de equipo.
ÚLTIMO VALOR EN LA JERARQUÍA DE VALORES EN LOS DEPORTES DE EQUIPO	Valor, de los presentados, que ocupa el último lugar en la jerarquía del participante, cuando participa en deportes de equipo	Nominal	

JERARQUÍA DE VALORES

- **Material e instrumentos.** En el proceso de investigación se utilizó el paquete informático SPSS Statics, v. 19.0.

Para el desarrollo de esta investigación fueron utilizados como instrumento el CVDE (Ponce de León et al., 2014). Este cuestionario (Anexo 3) fue elaborado y validado como instrumento para el conocimiento tanto de los valores de referencia manifestados por participantes en deportes de equipo, como de la jerarquía a la que somete a esos valores. En su versión final el cuestionario está integrado por un primer bloque de interrogantes destinados a conocer el contexto de práctica deportiva de los participantes, un segundo bloque que compone la escala de valores en los deportes de equipo, que alberga 19 valores objeto de valoración por parte de los participantes (Tabla 13), a partir de sus respectivos descriptores y a través de una escala tipo Likert de 5 puntos, y un tercer bloque que integra la escala de jerarquía de valores en los deportes de equipo, que propicia la elección de los tres valores más relevantes en su escala y de los tres menos relevantes.

Tabla 13:

Valores contenidos en el CVDE.

VALOR	DEFINICIÓN
1. RESPETO A LAS REGLAS	Actuación basada en la observancia sistemática de las reglas que rigen la actividad deportiva.
2. JUEGO EQUILIBRADO	Competición en la que existe un equilibrio entre los potenciales de ambos equipos, de modo que la situación de juego resulta igualada.
3. TRIUNFO	Obtención de la victoria en el partido o la competición.
4. OBEDIENCIA	Actuación acorde con las demandas de la persona que dirige al grupo.
5. LOGRO PERSONAL	Consideración de haber alcanzado éxito individual en el contexto del juego.
6. IMAGEN PÚBLICA	Reconocimiento, valoración y admiración que el sujeto suscita en otras personas.
7. HABILIDAD	Dominio funcional y contextualizado de las habilidades técnicas propias de la modalidad deportiva.
8. INTELIGENCIA TÁCTICA	Adecuación de la toma de decisiones al contexto del juego.

9. SALUD	Estado de bienestar físico, emocional y social.
10. FORMA FÍSICA	Capacidad para realizar de forma eficiente una actividad como resultado de un buen desarrollo de la resistencia, la fuerza, la velocidad y la flexibilidad.
11. SUPERIORIDAD DE EQUIPO	Percepción de que el equipo propio es superior, en el juego, al equipo rival.
12. COMPAÑERISMO	Relación respetuosa y deferente con los compañeros de juego.
13. ELITISMO	Sentimiento de pertenencia a un grupo reducido de personas que mantienen un estatus superior a los demás.
14. AYUDA	Acción tendente a paliar o a resolver las necesidades de otra persona o a contribuir a sus logros.
15. ACTUACIÓN PACÍFICA	Intervención basada en el ánimo tranquilo, la armonía, el diálogo, la solidaridad, la justicia y la resolución constructiva y dialógica de los conflictos.
16. EQUIDAD	Actuación tendente a proveer recursos y acciones hacia cada persona en función de sus necesidades.
17. COHESIÓN	Sentimiento de adhesión e interacción social que mantiene la unión dentro de un grupo.
18. ESPÍRITU DE EQUIPO	Esfuerzo y responsabilidad en la actuación personal, buscando el beneficio del equipo.
19. LOGRO DE EQUIPO	Consecución de un buen resultado, o de las metas fijadas para el equipo.

- **Procedimiento.** El CVDE fue aplicado en fases de pretest y de postest. El cuestionario fue administrado en el periodo de 13 a 14 horas del primer jueves de octubre (pretest) y del último jueves de abril (postest), en la semana anterior y posterior, respectivamente, al inicio y finalización del programa, en su vertiente escolar. La administración del cuestionario se desarrolló según el protocolo establecido para su presentación. La duración de este proceso fue de 47 minutos, en la fase de pretest y de 43 en la de postest.

- **Tratamiento de los resultados.** Para el conocimiento de los valores de los participantes se realizó un estudio descriptivo en relación con las medias obtenidas en cada variable en las fases de pretest y postest.

Para el conocimiento de la jerarquía de valores se realizó un estudio descriptivo de la frecuencia de aparición de cada uno de los 19 valores integrados en el cuestionario,

entre los 3 primeros y entre los 3 últimos, respectivamente, tanto en la fase de pretest como en la de postest.

Además se aplicaron las siguientes pruebas estadísticas:

- La prueba paramétrica T de Student para muestras independientes, con la finalidad de determinar las diferencias existentes en los sistemas de valores de los participantes que competían en deportes de equipo, desde los clubes de baloncesto y fútbol integrados en el programa (G1), y los participantes que no competían en deportes de equipo dentro del contexto extraescolar (G2). Dicha prueba se aplicó tanto en los resultados del pretest como en los del postest.
- La prueba paramétrica T de Student para muestras independientes con el fin de realizó un estudio comparativo entre los cambios experimentados del pretest al postest, por los grupos G1 y G2.
- La prueba paramétrica T de Student para muestras relacionadas, con el fin de valorar los cambios experimentados por los participantes en sus sistemas de valores. Dicha prueba fue aplicada comparando cada uno de los 19 valores integrados en la escala de valores, en las fases de pretest y postest, tanto en el grupo general, como en los grupos G1 y G2.
- La prueba de contingencia V de Cramer para determinar la relación entre las frecuencias de aparición, en el pretest y en el postest, de cada uno de los valores entre los tres primeros, y entre los tres últimos, respectivamente, dentro de la escala de jerarquía de valores. También en este caso la prueba fue aplicada a los tres grupos: general, G1 y G2.

2.5.4. Estudio de la autopercepción de comportamientos con implicaciones éticas y de la evolución de los participantes en el PVVDE. El estudio científico de los comportamientos con connotaciones éticas y de los cambios experimentados en la autopercepción de dichos comportamientos por parte de los participantes, podía acometerse parcialmente desde la aportación relacionada con el estudio cualitativo de los procesos vividos en el seno del PVVDE. Pero un tratamiento más exhaustivo podía desarrollarse, en este caso, desde un estudio de carácter cuantitativo, alternativa por la que se optó. Y de nuevo el cuestionario y la aplicación de una escala tipo Likert se erigía en una buena opción, al estar los comportamientos, objeto de estudio, ligados a las actitudes (Herrera, 2010). Dado que no se tuvo acceso a cuestionarios orientados hacia el conocimiento científico de la autopercepción de comportamientos ligados a cuestiones de naturaleza ética en relación con el deporte, se elaboró y validó el *Cuestionario sobre Comportamientos con Implicaciones Éticas en los Deportes de Equipo* (CCIEDE).

Una vez se dispuso del instrumento y teniendo en cuenta el ya reseñado carácter naturalista de esta investigación, desarrollada con un grupo preexistente, se planteó un diseño cuasi-experimental, con pretest y postest, sin grupo control (Bernal, 2006).

- **Variables.** Se definieron las siguientes variables (Figura 10):

Variables personales. Se fijaron las mismas variables personales establecidas en relación con el estudio de los valores de los participantes y de la jerarquía a la que sometían a estos.

Variables de comportamiento. Las variables de comportamiento describen conductas susceptibles de aparecer en el seno de la práctica de deportes de equipo, que tienen implicaciones éticas (Tabla 14).

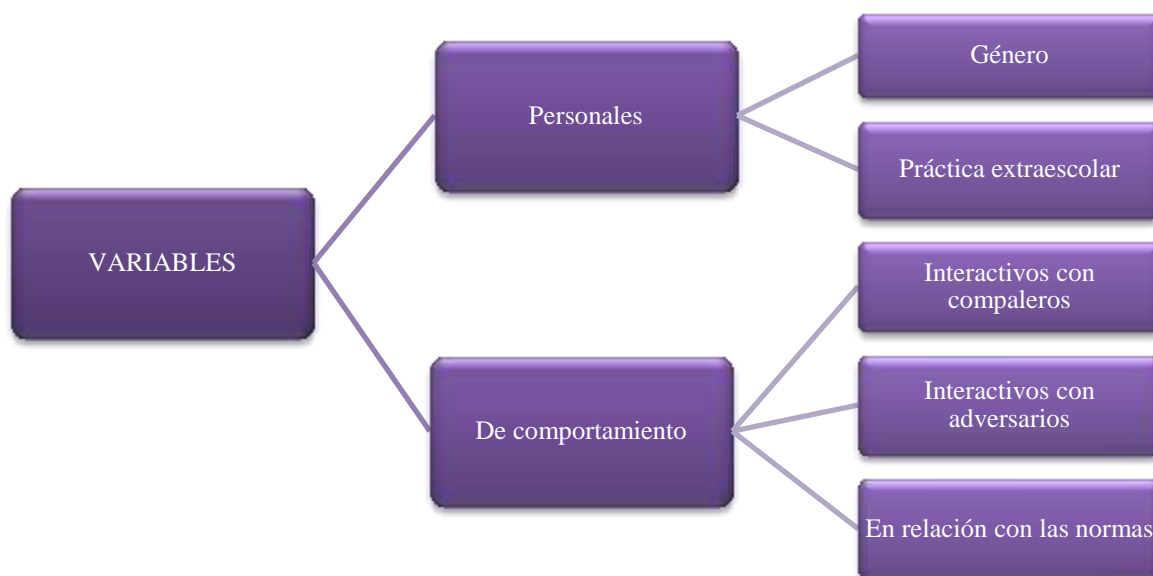


Figura 10. Variables en el estudio sobre comportamientos.

Se delimitó un total de 41 variables: 21 tenían que ver con interacciones con compañeros de equipo, 14 con interacciones con adversarios y 6 estaban relacionadas con la actuación ante las reglas de juego.

Tabla 14:

Variables de comportamiento.

VARIABLES DE COMPORTAMIENTO			
TIPO	VARIABLE	MEDIDA	VALORES
COMPORTAMIENTOS EN RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS	Cuando veo a un compañero de equipo que puede estar lesionado me acerco a él y trato de auxiliarle.	Escala	Nunca, pocas veces, bastantes veces, muchas veces, siempre.
	Si un compañero de equipo comete un fallo, le animo.		
	Si un compañero hace algo bien, muestro mi alegría.		
	Muestro comprensión por cómo se sienten mis compañeros.		
	Acepto y respeto a todas las personas dentro del grupo.		
	Si tengo un conflicto con un compañero, trato de resolverlo hablando para buscar una buena solución.		
	Si uno o varios compañeros de equipo viven una situación de conflicto, trato de calmarles y de que lo solucionen dialogando.		
	Si un compañero de equipo insulta o pega a otra persona,		

COMPORTEMIENTOS EN RELACION CON LOS
ADVERSARIOS

COMPORTEMIENTOS
EN RELACION CON
LAS REGLAS

acudo para poner calma y para pedir respeto hacia los demás.
En la relación con mis compañeros de equipo les escucho,
respeto el turno de palabra y soy correcto al hablarles.

Si un compañero de equipo pide disculpas después de hacer
algo no correcto, yo las acepto.

Cuando no estoy de acuerdo con un compañero de equipo, lo
digo de forma calmada, sin usar palabras ofensivas.

Si alguien en mi equipo hace un comentario contra otra
persona que es diferente, yo digo que no estoy de acuerdo con
que se digan esas cosas sobre algo que es natural y forma parte
de las personas.

Si un compañero hace un comentario contra otra persona
porque no es buena jugando, yo digo que no estoy de acuerdo
con que se trate mal a los demás por no ser buenos jugadores.

Cuando nos organizamos en nuestro equipo, trato de aportar
ideas para que todas las personas que forman parte del equipo
puedan participar.

Trato de cumplir con mis responsabilidades dentro del equipo.

Insulto a mis compañeros de equipo.

Amenazo a mis compañeros de equipo.

Pego a mis compañeros de equipo.

Excluyo a otras personas del equipo.

Me enfado con mis compañeros si no tengo lo que quiero.

Animo a un compañero a insultar o agredir a otras personas.

Si un adversario puede estar lesionado, me acerco para
auxiliarle.

Soy agradable en la relación con mis adversarios.

Muestro comprensión con los sentimientos de mis adversarios.

Cuando vivo un conflicto con un adversario, trato de
resolverlo dialogando para encontrar una buena solución para
todos.

Cuando un adversario y un compañero intentan agredirse actúo
para frenar, separar o calmar a las personas implicadas.

En la relación con mis adversarios respeto el turno de palabra,
escucho y soy correcto al hablarles.

Cuando no estoy de acuerdo con un adversario, lo digo con
calma y sin usar palabras que le puedan ofender.

Si alguien del otro equipo hace un comentario contra alguien
que es diferente, yo digo que no estoy de acuerdo con que se
digan cosas por algo que es natural y forma parte de las
personas.

Tengo cuidado para no causar daño a mis adversarios

Insulto a mis adversarios.

Amenazo a mis adversarios.

Pego a mis adversarios.

Discuto el resultado del partido con mis adversarios.

Celebro los puntos, los goles de mi equipo o la victoria en un
partido de forma que puede ofender a otras personas.

Respeto las reglas de juego.

Pido a mis compañeros de forma pacífica que respeten las
reglas de juego.

Pido a mis adversarios de forma pacífica que respeten las
reglas de juego.

Cuando veo que mi equipo pierde por mucho, propongo
cambios en las reglas para que el juego sea más equilibrado.

Cuando veo que mi equipo gana por mucho, propongo
cambios en las reglas para que el juego sea más equilibrado.

Hablo de las reglas de juego solo si aplicarlas me favorece.

- ***Material e instrumentos.*** En el proceso de investigación se utilizó el paquete informático SPSS Statics, v. 19.0.

Los datos se obtuvieron utilizando como instrumento el *Cuestionario sobre comportamientos con implicaciones éticas en los deportes de equipo.*

El Cuestionario sobre comportamientos con implicaciones éticas en los deportes de equipo (CCIEDE). En un contexto como es el deportivo, en el que la acción adquiere una especial relevancia, resulta singularmente importante aproximarse al ámbito de los valores a través de la traducción de éstos en comportamientos con una orientación ética. La percepción de los participantes en relación con los comportamientos que ponen en juego cuando practican deportes de equipo se convierte, aquí, en un referente de singular valía.

Teniendo en cuenta estas consideraciones y dado que no se tuvo acceso a ningún cuestionario que permitiera realizar un acercamiento científico a este campo del comportamiento, desde esta investigación se planteó la necesidad de crear un instrumento fiable y válido, que permita conocer la percepción de los participantes de 10 a 12 años, en relación con sus comportamientos con connotaciones éticas, cuando participan en deportes de equipo. El cuestionario, en su versión final (Tabla 15) recoge un primer bloque de interrogantes destinados a conocer el contexto de práctica deportiva de los participantes y un segundo bloque con 41 comportamientos susceptibles de aparecer en el seno de los deportes de equipo y que ponen al participante en relación con los compañeros, con los adversarios y con las reglas de juego. En él, los participantes valoran su grado de realización de dichos comportamientos a través una escala tipo Likert de 5 puntos.

Tabla 15:

Cuestionario sobre comportamientos con implicaciones éticas en los deportes de equipo.

CUESTIONARIO SOBRE COMPORTAMIENTOS CON IMPLICACIONES ÉTICAS EN LOS DEPORTES DE EQUIPO

Estamos realizando un estudio para conocer los comportamientos de las personas de tu edad cuando participan en deportes de equipo. Y necesitamos tu ayuda y la de tus compañeros y compañeras.

Te recordamos que los deportes de equipo son aquellos en los que los/as jugadores/as forman parte de un equipo y colaboran entre sí para vencer al equipo rival (baloncesto, balonmano, hockey, fútbol, rugby, voleibol...).

Tus respuestas son **anónimas** y, por lo tanto, nadie sabrá que éste es tu cuestionario.

Tampoco **nadie te evaluará** por lo que respondas.

Es fundamental **que pienses bien** y que **seas sincero/a** al responder.

Para comenzar nos resultaría útil conocer algunas cosas sobre tu práctica deportiva.

1. ¿Compites en algún deporte de equipo, con una asociación deportiva (Club, Asociación de Madres y Padres...), fuera del horario escolar?.....En caso afirmativo, ¿en qué deporte(s)?

.....
.....

2. En tu tiempo libre fuera de la escuela, ¿practicar algún deporte de equipo fuera de una asociación deportiva? En caso afirmativo, ¿cuál o cuáles y con quién o quiénes los practicas? (Utiliza las líneas que necesites de las siguientes)

Practico..... con

Practico..... con

Practico..... con

Practico..... con

3. ¿Participas en algún deporte de equipo durante el tiempo del recreo escolar?.....En caso afirmativo, ¿en qué deporte(s)?

.....
.....

Señala con una **x** según sea tu comportamiento, cuando participas en deportes de equipo, en relación con lo que expresa cada frase. Ten en cuenta que has de pensar en los momentos en los que participas en un deporte de equipo sin que una persona adulta esté delante para indicar qué debéis hacer.

Lee atentamente. Si te equivocas, puedes sombrear totalmente el recuadro erróneo y volver a marcar con **x** la opción elegida.

Te recordamos que el cuestionario es **anónimo** y, por lo tanto, nadie sabrá cuáles han sido tus respuestas.

Por favor, piensa detenidamente y responde con sinceridad.

CUANDO PARTICIPO EN DEPORTES DE EQUIPO...

1. Cuando veo a un compañero/a de equipo que puede estar lesionado/a, me acerco a él (ella) y trato de auxiliarle.

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

2. Si un compañero/a de equipo comete un fallo, le animo.

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

3. Si un compañero/a hace algo bien, muestro mi alegría.

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

4. Muestro comprensión por cómo se sienten mis compañeros/as.

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

5. Acepto y respeto a todas las personas dentro del grupo.

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

6. Si tengo un conflicto con un compañero/a, trato de resolverlo hablado para buscar una solución que sea buena para él/ella y para mí.

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

7. Si uno o varios compañeros/as de equipo viven una situación de conflicto, trato de calmarles y de que lo solucionen dialogando.

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

8. Si un compañero/a de equipo insulta o pega a otra persona, acudo para poner calma y para pedir respeto hacia los/las demás.

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

9. En la relación con mis compañeros/as de equipo les escucho, respeto el turno de palabra y soy correcto al hablarles.

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

10. Si un compañero/a de equipo pide disculpas después de hacer algo no correcto, yo las acepto.

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

11. Cuando no estoy de acuerdo con un compañero/a de equipo, lo digo de forma calmada, sin usar palabras ofensivas.

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

12. Si alguien en mi equipo hace un comentario contra alguien que es diferente (por ser chico/a, por el color de su piel, por haber nacido en otro lugar...) yo digo que no estoy de acuerdo con que diga esas cosas sobre algo que es natural y forma parte de las personas.

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

- 13. Si un compañero/a hace un comentario contra otra persona porque no es bueno/a jugando, yo digo que no estoy de acuerdo con que se trate mal a los demás por no ser buenos jugadores.**
 Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre
- 14. Cuando nos organizamos en nuestro equipo, trato de aportar ideas para que todas las personas que forman parte del equipo puedan participar.**
 Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre
- 15. Trato de cumplir con mis responsabilidades dentro del equipo.**
 Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre
- 16. Insulto a mis compañeros/as de equipo.**
 Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre
- 17. Amenazo a mis compañeros/as de equipo.**
 Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre
- 18. Pego a mis compañeros/as de equipo.**
 Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre
- 19. Excluyo a otras personas del equipo.**
 Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre
- 20. Me enfado con mis compañeros/as si no tengo lo que quiero.**
 Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre
- 21. Animo a un compañero/a a insultar o a agredir a otras personas.**
 Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre
- 22. Si un adversario/a puede estar lesionado/a, me acerco para auxiliarle.**
 Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre
- 23. Soy agradable en la relación con mis adversarios/as.**
 Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre
- 24. Muestro comprensión con los sentimientos de mis adversarios/as.**
 Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre
- 25. Cuando vivo un conflicto con un adversario/a, trato de resolverlo dialogando para encontrar una buena solución para todos.**
 Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre
- 26. Cuando un adversario/a y un compañero/a intentan agredirse actúo para frenar, separar o calmar a las personas implicadas.**
 Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre
- 27. En la relación con mis adversarios/as respeto el turno de palabra, escucho y soy correcto/a al hablarles.**
 Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre
- 28. Cuando no estoy de acuerdo con un adversario/a, lo digo con calma y sin usar palabras que le puedan ofender.**
 Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre
- 29. Si alguien del otro equipo hace un comentario contra alguien que es diferente (por ser chico/a, por el color de su piel, por haber nacido en otro lugar...) yo digo que no estoy de acuerdo con que se digan esas cosas por algo que es natural y forma parte de las personas.**
 Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

30. Tengo cuidado para no causar daño a mis adversarios/as.

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

31. Insulto a mis adversarios/as.

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

32. Amenazo a mis adversarios/as.

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

33. Pego a mis adversarios/as.

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

34. Discuto el resultado del partido con mis adversarios/as.

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

35. Celebro los puntos, los goles de mi equipo o la victoria en un partido de forma que puede ofender a otras personas.

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

36. Respeto las reglas de juego.

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

37. Pido a mis compañeros/as, de forma pacífica, que respeten las reglas de juego.

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

38. Pido a mis adversarios/as, de forma pacífica, que respeten las reglas de juego.

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

39. Cuando veo que mi equipo pierde por mucho, propongo cambios en las reglas para que el juego sea más equilibrado.

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

40. Cuando veo que mi equipo gana por mucho, propongo cambios en las reglas para que el juego sea más equilibrado.

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

41. Hablo de las reglas de juego solo si aplicarlas favorece a mi equipo.

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

Muchas gracias por tu colaboración

Elaboración y validación del CCIEDE. El procedimiento seguido para elaborar y validar el Cuestionario integró las acciones que resultan propias en todo proceso de construcción y validación de instrumentos (Lozano y de la Fuente, 2009) (Figura 11).

Proceso de elaboración. Para la elaboración del cuestionario se comenzó por realizar un

análisis bibliográfico de los instrumentos construidos a los que se tuvo acceso.

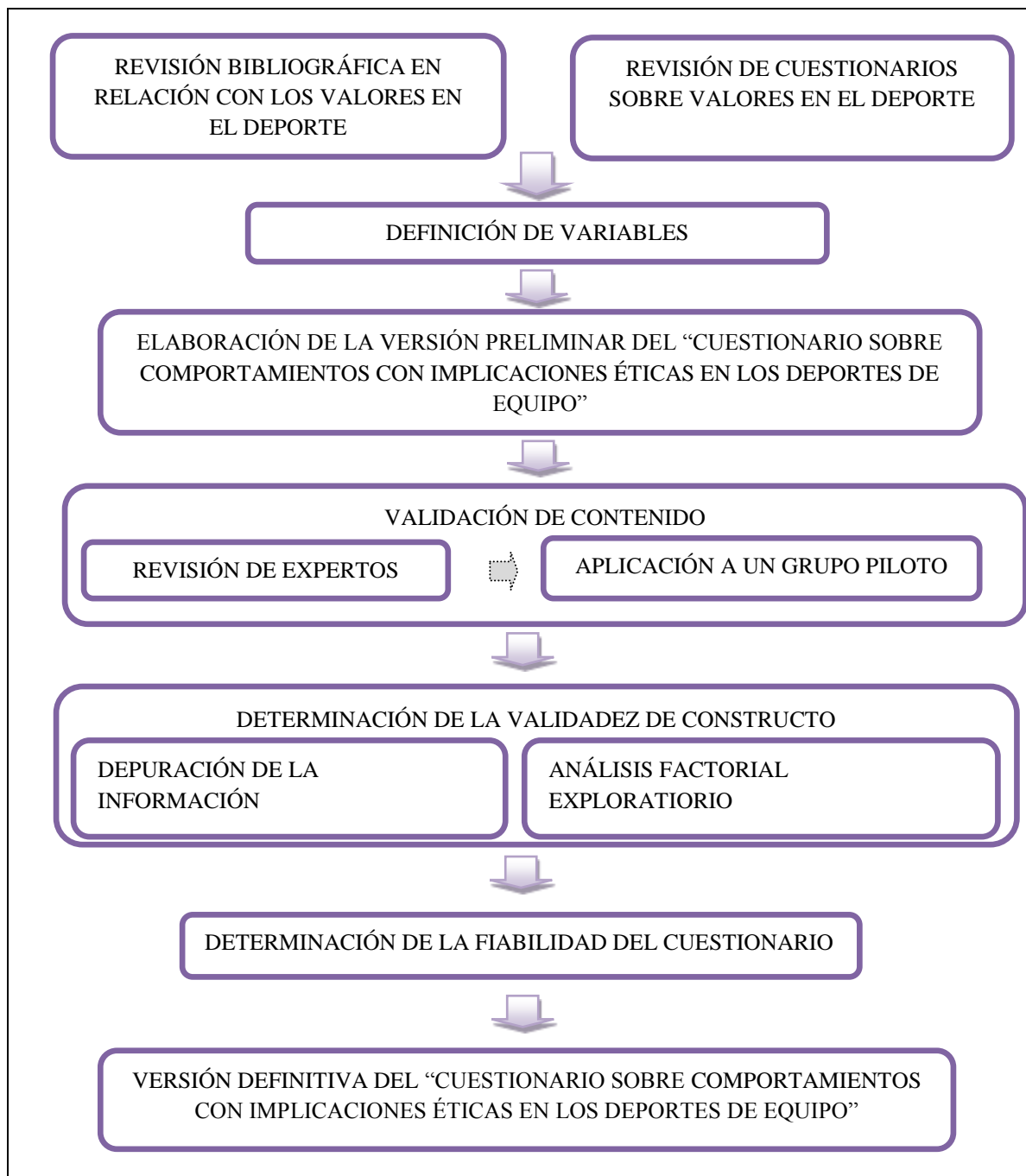


Figura 11. Procedimiento seguido en el proceso de elaboración y validación del CCIEDE.

Se revisaron los dos referentes de carácter general que han servido tanto de soporte teórico, como de substrato a los cuestionarios sobre valores en el deporte: el Rokeach Values Survey (Rokeach, 1973) y el Schwartz Value Survey, tanto en su

versión original (Schwartz y Vilsky, 1987), como en la versión española validada por Ros y Grad (1991).

Por lo que respecta al ámbito específico de la actividad deportiva, se analizó el Cuestionario de Objetivos y Manifestaciones en Educación Física y Deporte (Gutiérrez Sanmartín, 1995). Se revisó el Youth Sport Values Questionnaire (Lee, Whitehead y Balchin, 2000), así como la última versión de este instrumento validada con población española (Torregrosa y Lee, 2000). Y se realizó un análisis del cuestionario de Ávila y Figueras (2004) que recoge tanto valores como comportamientos en el contexto del deporte.

De forma simultánea se realizó una revisión de la bibliografía relacionada con los valores presentes en los deportes de equipo y con su traducción en comportamientos concretos, prestando atención, entre otras, a las aportaciones de Gutiérrez Sanmartín (2003), Dunning (2003), Ruiz Omeñaca (2004a), Ruiz Llamas y Cabrera (2004), Fraile (2004), Garón (2005), Gómez Rijo (2001; 2003; 2005) y Jiménez Jiménez y Vizcarra (2010).

Se realizó, finalmente, una revisión de los instrumentos mixtos de sistemas de categorías y formato de campo para la observación de comportamientos relacionados con valores personales y sociales en el ámbito de la actividad física, prestando especial atención al elaborado por Planchuelo (2008).

Una vez analizados los instrumentos existentes y revisadas las fuentes bibliográficas, se elaboró la versión preliminar del *Cuestionario sobre Comportamientos con Implicaciones Éticas en los Deportes de Equipo* (CCIEDE).

El instrumento elaborado en la fase preliminar (Anexo 4) contenía unas preguntas iniciales tendentes a conocer la práctica deportiva de los participantes en contextos

extraescolares.

A continuación se presentaban 52 ítems, objeto de apreciación en cuanto al grado de cumplimiento de los comportamientos que integraba cada uno de ellos, por parte de los participantes.

Dichos ítems se centraban en los:

- Comportamientos no interactivos.
- Comportamientos interactivos en relación con los compañeros.
- Comportamientos interactivos en relación con los adversarios.
- Comportamientos en relación con las reglas de juego.
- Comportamientos en relación con los espacios y materiales.

Los ítems hacían referencia a la descripción de los comportamientos y se proponía que respondieran en función de su grado de cumplimiento a través de una escala tipo Likert de 5 puntos: “nunca”, “pocas veces”, “bastantes veces”, “muchas veces”, “siempre”. Teniendo en cuenta que habitualmente se utilizan escalas de 5 ó 7 alternativas, con el fin de maximizar tanto la fiabilidad como la validez del instrumento (García Cueto, Muñiz y Lozano, 2002), se concluyó en la primera opción, teniendo en cuenta la edad de los participantes y las dificultades que podrían encontrar al matizar su respuesta dentro de un espectro de alternativas más amplio.

Determinación de la validez y de la fiabilidad del instrumento. Para determinar la validez del instrumento, se delimitaron su validez de contenido y su validez de constructo.

Validez de contenido. Para delimitar la validez de contenido, el instrumento fue sometido a un proceso de juicio de expertos, utilizando como técnica la correspondiente

a agregados individuales (Corral, 2009).

El proceso fue complementado, a posteriori, por un estudio realizado con un grupo piloto para conocer la validez de contenido desde la perspectiva de la comprensión de los participantes objeto de estudio.

Juicio de Expertos. Como primer paso, la versión preliminar del cuestionario fue sometida al juicio de 4 expertos. Como criterio para formar parte del grupo de expertos, se determinó que éstos fueran doctores, profesores universitarios y especialistas en la temática relacionada con los valores en el deporte.

Para realizar dicha revisión se utilizó un protocolo de evaluación, adaptación del utilizado por Sanz (2005). En él, tras una breve introducción en la que se presentaba el instrumento, se introdujo la valoración del primer bloque relativo a los aspectos específicos del cuestionario. Dentro de este bloque se valoraron los interrogantes preliminares tendentes a conocer los contextos de práctica deportiva de los participantes. A través de una escala tipo Likert de 5 alternativas (desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo), se instó a los expertos a considerar si los interrogantes resultaban relevantes para establecer vínculos entre los valores y la práctica deportiva de los niños y niñas, si su redacción no condicionaba la respuesta y si se utilizaban términos fáciles de comprender para las personas del grupo de edad al que iba destinado el cuestionario. En segundo lugar, dentro de este primer bloque, se demandó la valoración de los expertos, de los 52 ítems que componían el cuestionario inicial, mediante una escala tipo Likert de cinco puntos (desde totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo), en relación con cinco aspectos: el ítem recoge un comportamiento susceptible de hacerse explícito en los deportes de equipo, la escala seleccionada para determinar la consideración que se atribuye al ítem es pertinente; su

redacción no condiciona la respuesta; el ítem expresa un comportamiento que tiene implicaciones éticas, bien por su orientación positiva o bien por su carácter negativo; y se utilizan términos cercanos a las personas del grupo de edad al que va destinado el cuestionario.

En el segundo bloque se demandó, de los expertos, la valoración, a través de una escala tipo Likert de 5 puntos elaborada ad hoc para cada pregunta, de la presentación del cuestionario, las instrucciones para responderlo, la dificultad en las respuestas, la adecuación del orden de las preguntas y su extensión.

Se fijó como referencia:

- Mantener los ítems que contaran con el 100% de coincidencia favorable entre los expertos.
- Excluir los ítems que contuvieran el 100% de coincidencia desfavorable entre los expertos.
- Excluir los ítems que no hubieran contado con la valoración positiva de dos de los expertos al considerar que expresa un comportamiento que tiene implicaciones éticas, bien por su orientación positiva o bien por su carácter negativo.
- Modificar la redacción de aquellos ítems que no contaran con la valoración positiva de tres de los expertos al considerar que su redacción no condiciona la respuesta y al aludir a que se utilizan términos cercanos a las personas del grupo de edad al que va destinado el cuestionario.
- Revisar las apreciaciones realizadas por cada uno de ellos, transformando, de forma consecuente, el cuestionario inicial.

Por lo que respecta a los resultados de la revisión de expertos, tres de ellos dieron respuesta a los tres apartados del protocolo, mientras el cuarto se centró en los apartados 1 y 2. Los resultados fueron analizados de acuerdo con los criterios propios del procedimiento de validación. En cumplimiento de los criterios establecidos:

Se simplificaron las instrucciones y se modificó la presentación del cuestionario, dado que ésta fue considerada como poco adecuada por dos de los expertos y tres de ellos lo demandaron en sus consideraciones y sugerencias de mejora.

Se mantuvieron los interrogantes iniciales. En su valoración, hubo un 100% de coincidencias ubicadas en las dos categorías positivas en 8 de las 9 respuestas demandadas.

Se suprimieron los ítems 1, 2, 3, 4 y 6, dado que dos de los expertos consideraron que no se trataba de comportamientos con implicaciones éticas.

Por otra parte, se suprimió el ítem 5, que quedaba como único entre el grupo de los comportamientos no interactivos, centrando, de forma consecuente, el cuestionario en los comportamientos interactivos.

Dado que dos de los expertos consideraron el cuestionario muy largo, se suprimieron los comportamientos interactivos con el material (ítems 50, 51 y 52). De este modo, el cuestionario pasó a tener 42 ítems en lugar de los 52 iniciales, centrándose en comportamientos en relación con los compañeros, los adversarios y las reglas de juego. No obstante, dos de los expertos recomendaron un número menor de ítems (entre 30 y 35). Se tomó la decisión de posponer la posibilidad de suprimir otros ítems hasta realizar la aplicación al grupo piloto y recoger su valoración en relación con la extensión del cuestionario.

Por otro lado y teniendo en cuenta los citados criterios, se modificó, la redacción de los ítems 11, 12, 18, 19, 31, 33, 35, 41, 45, 46, 47, 48 y 49, dado que, a juicio de dos expertos no utilizaban términos cercanos a las personas del grupo de edad al que va destinado el cuestionario. También se modificó la redacción del ítem 15, pues dos de los expertos consideraron que condicionaba la respuesta.

No obstante, en conjunto se obtuvieron valoraciones con coincidencias inscritas en las dos categorías positivas del 100% de los participantes en 233 de las 260 respuestas solicitadas.

Aplicación a un grupo piloto. La versión resultante del juicio de expertos se aplicó a un grupo piloto integrado por 7 participantes para conocer la validez de contenido desde la óptica de la comprensión de los participantes objeto de estudio, así como para delimitar las dificultades encontradas en la cumplimentación del cuestionario y buscar alternativas para su superación. De forma complementaria se administró una ficha de valoración del cuestionario por parte de los participantes (Anexo 5) con el fin de que valoraran en una escala Likert de 5 puntos, las instrucciones para contestar la escala de valores, la dificultad de ésta y su extensión. De modo adicional se abrió un espacio para comentarios complementarios.

En relación con los resultados obtenidos, el tiempo dedicado a la cumplimentación del cuestionario fue de 32 minutos 15 segundos.

La primera parte del cuestionario no suscitó ninguna dificultad.

Entre alguno de los participantes generó dudas la interpretación de los ítems 4, 6, 19, 26 y 32. Todas ellas fueron solventadas presentando un sinónimo de la palabra que generó las dudas o planteando un ejemplo de la conducta presentada en el ítem.

Tres de los participantes manifestaron que los ítems 41 y 42 eran percibidos por ellos como similares. Se optó por suprimir el ítem 42, dado que estas dudas no fueron disipadas con la explicación de los ítems ni con la exposición de un ejemplo.

Por lo que respecta a la valoración del cuestionario por parte de los integrantes del grupo piloto, ésta fue positiva, pues en ninguno de los tres interrogantes planteados, más de dos participantes respondieron dentro de las dos alternativas ubicadas en el segmento negativo.

Por lo que respecta al apartado destinado a la realización de comentarios, ninguno de los participantes realizó aportaciones.

Se concluyó, de este modo, con la delimitación definitiva del cuestionario desde la perspectiva de la validez de contenido.

Validez de constructo. Tras la aplicación del cuestionario obtenido una vez desarrollado el proceso de validación de contenido, a un grupo de 93 participantes, la determinación de la validez de constructo se realizó a través de dos métodos: la depuración de la información obtenida y el análisis factorial exploratorio.

Depuración de la información obtenida. Con la intención de aumentar la validez de los ítems y de la muestra se llevó a cabo un proceso de depuración de datos atendiendo a las estrategias señaladas por Díaz de Rada (2009):

- Eliminación de todos los valores ajenos al recorrido de las variables.
- Correcto seguimiento entre las preguntas filtro y preguntas filtradas.

Se partió de los datos registrados en los 93 cuestionarios, vaciados en el SPSS 19.0.

En primer lugar se trató de eliminar todos aquellos valores ajenos al recorrido de cada una de las variables. Así, por ejemplo, en los ítems del 1 al 41 (medidos a través de una escala tipo Likert con valores del 1 al 5) cualquier valor inferior a “1” o superior a “5” no tendría lugar y, por lo tanto, pasaría a definirse como valor perdido.

En segundo lugar, se tuvo en cuenta el correcto seguimiento entre las preguntas filtro y las preguntas filtradas. El presente cuestionario planteó tres preguntas filtro (la 1A, la 2A y la 3A) y otras tres preguntas filtradas (la 1B, la 2B y la 3B).

Avanzando hacia la obtención de resultados, al analizar la primera parte, dentro de los cuestionarios 12, 33, 45 y 72 y en lo que se refiere al segundo interrogante, los participantes respondieron que practicaban, respectivamente, tenis de mesa, tenis, pelota mano en parejas y tenis de mesa. Dado que ninguno de estos deportes son deportes de equipo (si bien la pelota mano en parejas responde a la lógica interna de colaboración-oposición), se excluyeron dichas respuestas.

En los ítems del 1 al 41, no se dieron, en ninguno de los cuestionarios, valores ajenos al recorrido de la variable, por lo que no hubo valores perdidos.

En lo relativo al correcto seguimiento entre las preguntas filtro y las preguntas filtradas, al tomar como pregunta filtro la número 1A se comprobó que todos los encuestados que revelaban competir en algún deporte de equipo con una asociación deportiva, responden a la pregunta 1B indicando al menos una modalidad. Mientras que todos los que aseguraron no competir, no respondieron a la pregunta 1B, por lo que se comprobó un buen seguimiento entre la pregunta filtro 1A y la pregunta filtrada 1B.

Con respecto a la pregunta filtro 2A, se constató también un buen seguimiento con la pregunta filtrada 2B. En los cuestionarios 12, 33, 45 y 72, si bien se suprimieron algunas de las respuestas, todos los participantes incorporaban uno o más deportes de

equipo entre sus prácticas, por lo que seguía teniendo coherencia la respuesta afirmativa en el apartado 2A.

Finalmente, en la pregunta filtro 3A se observó un correcto seguimiento con la pregunta filtrada 3B en la totalidad de los cuestionarios.

Análisis Factorial Exploratorio. Para concluir la validez de constructo se realizó un análisis factorial exploratorio, usando el método de componentes principales para la extracción de factores y el método de rotación varimax para generar la solución final. El ajuste de la solución fue evaluado por medio del índice de adecuación de muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y el test de esfericidad de Bartlett.

Para la interpretación de la matriz factorial rotada, se asumieron los siguientes criterios:

- Un ítem pertenecía a un determinado factor si su carga en el factor es mayor o igual a 0.3.
- Aquellos ítems que cumplieron con el primer criterio en más de un factor, se asignaron a aquel en el que tenían una carga con valor absoluto más alto.
- Los nombres asignados a cada factor se relacionaron con el significado general del grupo de ítems que lo componen.

El análisis factorial exploratorio realizado en la *Escala de Comportamientos con Implicaciones Éticas en los Deportes de Equipo* (ECIADE) conformada por 41 ítems, arrojó 10 factores con autovalores superiores a 1 que explican el 68.25% de la varianza total de la escala (Tabla 16). Esta solución presenta un buen nivel de ajuste según el índice de adecuación de muestreo Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = ,758$) y la prueba de esfericidad de Bartlett ($c^2 = 2166,496$, $gl = 820$; $p < .001$).

Los factores obtenidos recibieron la denominación de:

1. Comportamientos deportivos con los adversarios.
2. Comportamientos vinculados a la empatía con los compañeros.
3. Comportamientos vinculados a la violencia física o verbal.
4. Comportamientos relacionados con las habilidades sociales y la prosocialidad.
5. Comportamientos de mediación y de conciliación.
6. Comportamientos de contribución al grupo.
7. Comportamientos de agresión a los adversarios.
8. Comportamientos ligados a la empatía en relación con los adversarios.
9. Comportamientos, hacia los adversarios, de solicitud de respeto.
10. Comportamientos centrados en el resultado.

Tabla 16:

Matriz factorial rotada de la ECIEDE.

	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	F 6	F 7	F 8	F 9	F 10
FACTOR 1. COMPORTAMIENTOS DEPORTIVOS CON LOS ADVERSARIOS.										
Si un adversario puede estar lesionado, me acerco para auxiliarle	,723									
Soy agradable en las relaciones con mis adversarios	,706									
Cuando vivo un conflicto con mi adversario, trato de resolverlo dialogando para encontrar una buena solución para todos	,692									
Cuando no estoy de acuerdo con un adversario, lo digo con calma y sin usar palabras que le puedan ofender	,412									
Hablo de las reglas de juego solo si aplicarla me favorece	-,420									
FACTOR 2. COMPORTAMIENTOS VINCULADOS A LA EMPATÍA CON LOS COMPAÑEROS.										
Cuando veo a un compañero de equipo que puede estar lesionado me acerco y trato de auxiliarle		,616								
Si un compañero de equipo comete un fallo, le animo		,635								
Muestro comprensión por cómo se sienten mis compañeros		,646								
Si tengo un conflicto con un compañero, trato de resolverlo hablando para buscar una buena solución		,549								
Si alguien en mi equipo hace un comentario contra otra persona que es diferente, yo digo que no estoy de acuerdo con que se digan esas cosas sobre algo que es natural y forma parte de las personas		,621								
Si un compañero hace un comentario contra otra persona porque no es buena jugando, yo digo que no		,500								

estoy de acuerdo con que se trate mal a los demás por no sr buenos jugadores										
FACTOR 3. COMPORTAMIENTOS VINCULADOS A LA VIOLENCIA FÍSICA O VERBAL.										
Amenazo a mis compañeros de equipo			,623							
Animo a un compañero a insultar o agredir a otras personas			,749							
Tengo cuidado para no causar daños a mis adversarios			-,533							
Insulto a mis adversarios			,604							
Celebro los puntos, los goles de mi equipo o la victoria en un partido de forma que puede ofender a otras personas			,717							
FACTOR 4. COMPORTAMIENTOS RELACIONADOS CON LAS HABILIDADES SOCIALES Y LA PROSOCIALIDAD.										
Acepto y respeto a todas las personas dentro del grupo				,561						
En relación con mis compañeros de equipo les escucho, respeto el turno de palabra y soy correcto al hablarles				,521						
Si un compañero de equipo ofrece disculpas después de hacer algo no correcto, las acepto				,437						
Cuando no estoy de acuerdo con un compañero de equipo, lo digo de forma calmada, sin usar palabras ofensivas				,368						
Pego a mis compañeros de equipo				-,466						
Excluyo a otras personas del equipo				-,696						

Fiabilidad del instrumento. Para obtener la fiabilidad del instrumento como consistencia interna de las escalas de medida entre más de dos elementos, se optó por calcular el coeficiente alfa de Cronbach.

El valor obtenido (,842) permite afirmar la fiabilidad de las escalas ante lo que pretenden medir (Díaz de Rada, 2009).

Una vez comprobada la validez y la fiabilidad del instrumento, se obtuvo el cuestionario definitivo.

- **Procedimiento.** Para la aproximación científica a los cambios experimentados por los participantes en la auto-percepción de comportamientos con implicaciones éticas se aplicó en fases de pretest y de posttest, el CCIEDE. El cuestionario fue administrado en el periodo de 13 a 14 horas del primer miércoles de octubre (pretest) y del último miércoles de abril (postest), en la semana anterior y posterior, respectivamente, al inicio y finalización del programa. La administración del cuestionario se desarrolló según el protocolo establecido para su presentación. La duración de este proceso fue de 41 minutos, en la fase de pretest y de 39 en la de posttest.

- **Tratamiento de los resultados.** Para el conocimiento de los comportamientos con implicaciones éticas de los participantes se realizó un estudio descriptivo en relación con las medias obtenidas en cada variable en las fase de pretest y posttest.

En relación con los progresos vividos, el análisis de los resultados se llevó a cabo a partir de la comparación de medias entre pretest y posttest, mediante la prueba T de Student para muestras relacionadas, tanto en el grupo global como en los integrados, respectivamente, por los participantes que competían en deportes de equipo, en contexto extraescolar, desde clubes de baloncesto o fútbol participantes en el programa de

educación en valores (G1), y por aquellos que no competían en deportes de equipo dentro del marco extraescolar (G2).

A continuación, se estudiaron las diferencias, tanto en el pretest como en el posttest, entre los grupos G1 y G2, a través de la prueba T de Student para muestras independientes.

Y finalmente, se realizó un estudio comparativo de los cambios experimentados del por los grupos G1 y G2, como consecuencia de su participación en el programa, mediante la aplicación de la prueba paramétrica T de Student para muestras independientes, sobre las medias de las diferencias en las puntuaciones obtenidas en el pretest y el posttest en cada una de las variables.

3. RESULTADOS

3.1. Referentes éticos de los participantes y procesos generados por el PVVDE

El análisis del contenido del *Diario de clase* de los participantes, del CVVD y de las grabaciones tanto de las *Interacciones suscitadas en el seno de las clases* como de los momentos de *Evaluación compartida* dio lugar a un total de 4156 unidades textuales. De ellas 367 (27,58%) resultaron irrelevantes en relación con la investigación, mientras que 3789 (72,42%) ofrecieron información relevante que fue categorizada de acuerdo con lo recogido en la Tabla 17.

Por cada una de dichas categorías se va a hacer un recorrido recogiendo los resultados obtenidos.

Tabla 17:

Investigación cualitativa: Resultados del proceso de categorización.

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	REFERENCIAS CODIFICADAS	COBERTURA (% SOBRE EL TOTAL DEL TEXTO ANALIZADO)
1	Clarificación de valores en relación con los participantes en deportes de equipo	880	13,96
1.1	Referencias relativas a las preferencias en relación con las personas con las que practicar deportes de equipo.	23	1,55
1.2	Referencias relativas a lo que estiman en los compañeros de equipo	25	0,49
1.3	Referencias relativas a lo que valoran de forma negativa en los compañeros de equipo	23	0,46
1.4	Referencias relativas a lo que estiman en los adversarios	23	0,29
1.5	Referencias relativas a lo que valoran de forma negativa en los adversarios	23	0,29
1.6	Apreciaciones sobre el origen del bienestar en la práctica de deportes de equipo	549	7,35
1.7	Valoración sobre alternativas de atribución causal	214	3,53
1.7.1	Atribuciones causales internas basadas en el esfuerzo	56	0,79
1.7.2	Atribuciones causales internas centradas en el progreso	53	0,85
1.7.3	Atribuciones causales internas basadas en la capacidad	33	0,53
1.7.4	Atribuciones causales externas basadas en el azar	44	0,85
1.7.5	Atribuciones causales externas basadas en la actuación de los demás	28	0,51
2	Comprensión crítica	483	19,93
2.1	Valoración crítica de situaciones reales vinculadas al espacio vivencial de los participantes	128	6,60
2.2	Valoración crítica de cuestiones ligadas al deporte espectáculo	355	13,33
3	Expresión del mundo emocional	337	5,17
3.1	Emociones y sentimientos positivos	238	3,19
3.1.1	Emociones y sentimientos positivos en contextos hipotéticos	0	0,00
3.1.2	Emociones y sentimientos positivos en contextos reales	238	3,19
3.2	Emociones y sentimientos negativos	99	1,98
3.2.1	Emociones y sentimientos negativos en contextos hipotéticos	88	1,85
3.2.2	Emociones y sentimientos negativos en contextos reales	11	0,13
4	Convivencia general en el seno del grupo	179	2,15
4.1	Convivencia positiva	166	1,88
4.2	Convivencia negativa	13	0,27

LA EDUCACIÓN EN VALORES DESDE LOS DEPORTES DE EQUIPO

5	Asertividad	71	1,47
5.1	Manifestaciones de asertividad	51	1,12
5.1.1	Manifestaciones de asertividad en contextos hipotéticos	35	0,56
5.1.2	Manifestaciones de asertividad en contextos reales	16	0,56
5.2	Manifestaciones no asertivas en la defensa de la posición propia	20	0,35
5.2.1	Manifestaciones no asertivas en la defensa de la posición propia, dentro de contextos hipotéticos	13	0,16
5.2.2	Manifestaciones no asertivas en la defensa de la posición propia, dentro de contextos reales	7	0,19
6	Prosocialidad	580	8,95
6.1	Prosocialidad como referencia que forma parte de la identidad personal	193	3,03
6.1.1	Ayuda como referencia personal	51	0,69
6.1.2	Acoger como referencia personal	47	0,74
6.1.3	Mostrar comprensión como referencia personal	74	1,28
6.1.4	Cooperar como referencia personal	21	0,32
6.2	Actuaciones prosociales en el contexto de la práctica	362	4,94
6.2.1	Actuación orientada a ayudar	299	3,89
6.2.2	Acoger como pauta de actuación	30	0,39
6.2.3	Mostrar comprensión como pauta de actuación	9	0,15
6.2.4	Cooperar como pauta de actuación	24	0,51
6.3	Justificación de la actuación prosocial	25	0,98
7	Exclusión, discriminación, igualdad y equidad	240	5,66
7.1	Objeto de situaciones de exclusión y/o discriminación	118	3,17
7.2	Sujeto de situaciones de exclusión y/o discriminación	21	0,29
7.3	Referencias a situaciones de exclusión y/o discriminación	25	0,49
7.4	Toma de posición en defensa de la inclusión y la no discriminación	27	0,74
7.5	Actuación personal ante situaciones de exclusión y/o discriminación	46	0,92
7.6	Actuación personal en defensa de la igualdad y/o la equidad	3	0,05
8	Compromiso de carácter ético en la actividad de clase	317	4,71
8.1	Compromisos éticos	14	0,41
8.2	Valoración del cumplimiento de los compromisos éticos	303	4,30
9	Deportividad y juego limpio	90	1,75
9.1	Compromisos adquiridos en relación con la deportividad y el juego limpio	0	0,00
9.2	Actuación en relación con la deportividad y el juego limpio	90	0,95
9.2.1	Respeto a las reglas de juego	8	0,07
9.2.2	Incumplimiento de las reglas de juego	1	0,02
9.2.3	Conductas deportivas	80	1,64

9.2.4	Conductas antideportivas	1	0,02
10	Tratamiento del conflicto	402	8,67
10.1	Perspectiva ante conflictos hipotéticos	209	4,48
10.1.1	Elusión	0	0,00
10.1.2	Imposición	0	0,00
10.1.3	Cesión	0	0,00
10.1.4	Negociación	47	0,85
10.1.5	Colaboración	28	0,57
10.1.6	Búsqueda de ayuda externa	19	0,46
10.1.7	Arbitraje	0	0,00
10.1.8	Conciliación	0	0,00
10.1.9	Mediación	0	0,00
10.1.10	Posición ante la falta de acuerdo	115	2,60
10.2	Inexistencia de conflictos en situaciones reales	128	1,06
10.3	Actuación en situaciones reales de conflicto	65	3,13
10.3.1	Actuación basada en la elusión	2	0,06
10.3.2	Actuación basada en la imposición	0	0,00
10.3.3	Actuación basada en la cesión	6	0,29
10.3.4	Actuación basada en la negociación	47	0,85
10.3.5	Actuación basada en la colaboración	0	0,00
10.3.6	Actuación basada en la búsqueda de ayuda externa	2	0,08
10.3.7	Actuación basada en el arbitraje	0	0,00
10.3.8	Actuación basada en la conciliación	0	0,00
10.3.9	Actuación basada en la mediación	8	2,05
10.3.10	Actuación ante la falta de acuerdo	0	0,00
11	Unidades textuales irrelevantes en relación con la investigación	367	27,58

3.1.1 Clarificación de valores. Todas las unidades textuales objeto de análisis procedían del CVVD y se ubicaban en las actividades 2, 3 y 4.

- *Preferencias en relación con las personas con las que practicar deportes de equipo.* Las unidades textuales analizadas revelan que las preferencias de los participantes se centraron en compañeros que brindaran ayuda dentro del proceso de aprendizaje (Tabla 18):

Me gusta tener como compañeros/as a gente que practique ese deporte porque me pueden aportar ayuda y hacerme mejorar.

(CVVD. Participante 17. Actividad 2)

Las relaciones de amistad, la atención a las emociones y sentimientos propios y la disposición para aprender y enseñar adquirieron también relevancia en el entramado de motivos planteados por los participantes:

Cuando participo en deportes de equipo me gusta tener como compañeros/as a Alba, Carlos, Juan, Pedro y Roberto porque son de mis mejores amigos de clase, nos reímos junto y nos entendemos bien.

(CVVD. Participante 12. Actividad 2)

Cuando participo en deportes de equipo me gusta tener como compañeros/as a personas como María, Carla, Rebeca y Ana porque me hacen sentir mejor en el campo.

(CVVD. Participante 15. Actividad 2)

Finalmente se planteó un conjunto de motivos, presentados en una única ocasión, que iban desde el altruismo y la generosidad hasta el respeto a las reglas de juego, pasando por la diversión o por el mantenimiento de una actitud alejada de la arrogancia. Se ofrece el ejemplo de la primera de estas motivaciones:

Cuando participo en deportes de equipo me gusta tener como compañeros/as a personas que saben menos sobre ese deporte porque me gusta enseñar a las personas que saben menos de ese deporte. Así yo puedo ser más generosa y tener más paciencia, también puedo aprende de esas personas si me aportan ideas.

(CVVD. Participante 5. Actividad 2)

Tabla 18:

Preferencias en relación con las personas con las que practicar deportes de equipo.

Motivos por los que se opta por uno o varios compañeros como participantes con los que practicaría deportes de equipo	Frecuencia
Me ayudan a aprender	10 (40%)
Son mis mejores amigos	4 (16%)
Me hacen sentir bien	4 (16%)
Siempre están concentrados y lo hacen bien	2 (8%)
Puedo ayudarles a aprender	1 (4%)
No se creen los mejores	1 (4%)
Me divierto con ellos	1 (4%)
Me gusta estar con ellos	1 (4%)
No son tramposos	1 (4%)

- Aspectos estimados en los compañeros de equipo. Tal como refleja la Tabla 19, la posición de los participantes se centró mayoritariamente en aspectos ligados a la disposición para enseñar, la ayuda y el respeto:

Pues que te ayude, te apoye y te enseñe.

(CVVD. Participante 23. Actividad 2)

Que sea amable, que ayude, que respete a los más débiles.

(CVVD. Participante 17. Actividad 2)

La actuación como un buen compañero o un buen amigo se manifestó, también, como una de las expresadas con mayor frecuencia:

Que sea un buen amigo.

(CVVD. Participante 8. Actividad 2)

Y lo mismo ocurrió con el cumplimiento de las normas:

Que respete las normas.

(CVVD. Participante 20. Actividad 2)

Por último, es preciso resaltar la presencia de un conjunto de referencias vinculadas a aspectos ligados a la implicación en la actividad y la actitud constructiva en relación con la convivencia. El esfuerzo, la disposición positiva hacia el aprendizaje, la alegría, la amabilidad o la preocupación por el equipo estuvieron entre estos referentes.

Tabla 19:

Aspectos apreciados en los compañeros.

Qué es lo que más aprecias en un compañero de equipo	Frecuencia
Que me/nos enseñe	7 (17,95%)
Que me/nos ayude	6 (15,38%)
Que me/nos respete	6 (15,38%)
Que sea un buen amigo/compañero	4 (10,26%)
Que cumpla las normas	3 (7,69%)
Que me/nos apoye	2 (5,13%)
Que se esfuerce	2 (5,13%)
Que me valore	1 (2,56%)
Que sea alegre	1 (2,56%)
Su actitud	1 (2,56%)
Su forma de aprender en ese deporte	1 (2,56%)
Que le guste aprender	1 (2,56%)
Que sea amable	1 (2,56%)
Que no pegue	1 (2,56%)
Que sepa convivir	1 (2,56%)
Que se preocupe por el equipo	1 (2,56%)

- **Aspectos valorados de forma negativa en los compañeros de equipo.** En la relación con los compañeros de equipo la agresión física o verbal fue el aspecto más denostado:

¿Qué es lo que no te gusta de un compañero de equipo? Que te insulte y te pegue.

(CVVD. Participante 10. Actividad 2)

Hubo, a continuación, un conjunto de conductas y actitudes valoradas de forma negativa (Tabla 20), entre las que adquirieron una especial relevancia la arrogancia al asumir las propias capacidades, la competitividad, el incumplimiento de las normas, la asunción del liderazgo de forma coercitiva y el individualismo.

Finalmente se manifestaron entre un menor número de participantes aspectos como la falta de disposición para enseñar, para ayudar, para respetar y para aprender o que no se actuara como un buen compañero o un buen amigo.

Tabla 20:

Aspectos valorados de forma negativa en los compañeros de equipo.

Qué es lo que no te gusta en un compañero de equipo	Frecuencia
Que insulte y/o pegue	8 (21,05%)
Que se crea el mejor	5 (13,16%)
Que sea competitivo	4 (10,53%)
Que no cumpla las normas	4 (10,53%)
Que intente ser el líder mandando	4 (10,53%)
Que sea individualista	4 (10,53%)
Que no intente enseñar	3 (7,89%)
Que no respete	2 (5,26%)
Que no actúe como buen amigo/compañero	2 (5,26%)
Que no ayude	1 (2,63%)
Que no intente aprender	1 (2,63%)

- *Aspectos estimados en los adversarios.* Por lo que respecta a la relación con los adversarios, el respeto a las reglas y al código de conducta inscrito en la idea de juego limpio se reveló como el referente apreciado por un mayor número de participantes:

Que no se salte las reglas de juego.

(CVVD. Participante 6. Actividad 2)

Que juegue limpio.

(CVVD. Participante 19. Actividad 2)

Adquirieron, también, una relevancia notable, el respeto a los demás, la calidad humana, la actitud positiva ante la victoria y ante la derrota, la ausencia de conductas como pegar o insultar y el hecho que supone afrontar la actividad deportiva sin competitividad ni agresividad (Tabla 21):

Que sea respetuoso con el rival, que sea buena persona y que sepa ganar y perder.

(CVVD. Participante 19. Actividad 2)

Tabla 21:

Aspectos que estiman en los adversarios.

Qué es lo que aprecias en un adversario	Frecuencia
Que juegue limpio y respete las reglas	9 (31,03%)
Que sea respetuoso	4 (13,79%)
Que sea buena persona	4 (13,79%)
Que no insulte ni pegue	3 (10,34%)
Que no sea competitivo	3 (10,34%)
Que no sea agresivo	3 (10,34%)
Que sepa ganar y perder	2 (6,90%)
Que sea digno	1 (3,45%)

- **Aspectos valorados de forma negativa en los adversarios.** La agresión física y verbal se manifestó, también en este caso, como el aspecto más denostado, junto con la falta de respeto a las reglas de juego (Tabla 22):

Que te insulte y te pegue.

(CVVD. Participante 10. Actividad 2)

Que no respete las reglas.

(CVVD. Participante 20. Actividad 2)

Entre los modos de hacer que encontraron rechazo en los participantes cabe resaltar aspectos como no saber ganar y perder, ser competitivo, no ser buena persona, no respetar a los demás y creerse el mejor jactándose de ello.

Tabla 22:

Aspectos que valoran de forma negativa en los adversarios.

Qué es lo que no te gusta en un adversario	Frecuencia
Que insulte y pegue	6 (25%)
Que no respete las reglas	6 (25%)
Que no sepa ganar y perder	3 (12,5%)
Que sea competitivo	3 (12,5%)
Que sea mala persona	2 (8,33%)
Que no respete a los demás	2 (8,33%)
Que se crea el mejor y se jacte de ello	2 (8,33%)

- *Apreciaciones sobre el origen del bienestar en la práctica de deportes de equipo.* Los resultados aludían a 22 situaciones que fueron valoradas por los participantes dentro de una escala tipo Likert, de 5 puntos que iba desde “muy mal” hasta “muy bien”. Como puede apreciarse en la Tabla 23 existió un alto grado de valoración, como fuente de bienestar, de las habilidades técnicas y la capacidad táctica, así como de la percepción de sentirse útil para el equipo. Se dio, por otro lado, una menor valoración de la victoria, ser sujeto de la admiración de los demás y demostrar la habilidad ante los otros. Y se manifestó un paralelismo en la valoración positiva de

conductas de las que se era sujeto y objeto, de modo que cuando ser sujeto de dicha conducta producía bienestar, también lo producía ser objeto de ella.

Tabla 23:

Apreciaciones sobre el origen del bienestar en los deportes de equipo.

Me hace sentir:	MUY MAL	MAL	REGULAR	BIEN	MUY BIEN
Ver que voy dominando las habilidades del deporte	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (22,72%)	17 (77,28%)
Ver que cada vez decido mejor qué hacer en el juego	0 (0%)	0 (0%)	1 (4,55%)	8 (36,36%)	13 (59,09%)
Sentirme útil para mi equipo.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	9 (36%)	16 (64%)
Ganar	0 (0%)	0 (0%)	13 (52%)	10 (40%)	2 (8%)
Que los demás me admiren	1 (4%)	2 (8%)	10 (40%)	9 (36%)	3 (12%)
Demostrar que soy más hábil que otras personas	2 (8%)	6 (24%)	7 (28%)	7 (28%)	3 (12%)
Que los demás me respeten	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	8 (32%)	16 (64%)
Respetar a los otros/as	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (32%)	17 (68%)
Cumplir las reglas de juego	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	7 (29,16%)	17 (70,84%)
Que los demás cumplan las reglas de juego	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	10 (41,66%)	14 (58,34%)
Respetar las normas de convivencia	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	17 (70,84%)	7 (29,16%)
Que los demás respeten las normas de convivencia	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	15 (65,22%)	8 (34,78%)
Decir lo que creo que es injusto sin ofender ni molestar	0 (0%)	2 (8%)	0 (0%)	13 (52%)	10 (40%)
Que me hagan una crítica justa sin ofenderme ni molestarme	0 (0%)	1(4,16%)	4 (16,66%)	11 (45,83%)	8 (33,33%)
Preocuparme por el bienestar de otras personas	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	14 (56%)	10 (40%)
Que se preocupen por mi bienestar	0 (0%)	0 (0%)	1(4%)	13 (52%)	11 (44%)
Ser tolerante con los demás	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	16 (64%)	8 (32%)
Que los demás sean tolerantes conmigo	0 (0%)	0 (0%)	1 (4,16%)	15 (62,50%)	8 (33,33%)
Ayudar sin esperar nada a cambio	0 (0%)	1 (4%)	2 (8%)	13 (52%)	9 (36%)
Que me ayuden sin pedir nada a cambio	0 (0%)	0 (0%)	2 (8,33%)	10 (41,66%)	12 (50%)
Buscar el beneficio del grupo	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	12 (48%)	11 (44%)
Que todos juntos busquemos el beneficio del grupo	0 (0%)	0 (0%)	1(4%)	5 (20%)	19 (76%)

- **Valoración sobre alternativas de atribución causal.** Las atribuciones causales en situaciones hipotéticas llevaron a los participantes a considerar el progreso y el esfuerzo personal como pautas de atribución interna que propiciaban una mayor autoestima (Tabla 24):

A Fátima le ayudará a valorarse a sí misma pensar que está mejorando y que por eso ha logrado robarle el balón a Sergio.

(CVVD. Participante 3. Actividad 4)

Me he esforzado, por eso he logrado robarle el balón a Sergio, le ayudará a valorarse más.

(CVVD. Participante 4. Actividad 4)

En menor grado se consideró que la capacidad se erigía como fuente de autovaloración positiva, dentro de las situaciones de atribución causal:

¡Qué bien lo he hecho! Juego muy bien al baloncesto, le ayudará a valorarse más.

(CVVD. Participante 8. Actividad 4)

Mientras, las atribuciones causales externas basadas tanto en el azar como en la actuación ajena y en la fortuna no se consideraron como fuente de de autoestima:

¡Qué casualidad!, con lo mala que soy jugando al baloncesto, no le ayudará a valorarse más.

(CVVD. Participante 8. Actividad 4)

Ha sido Sergio, que ha fallado, y los demás, que han permitido que encestara, no le ayudará a valorarse a sí misma.

(CVVD. Participante 23. Actividad 4)

Pensar: ¡Qué suerte he tenido!, no le ayudará a valorarse más.

(CVVD. Participante 12. Actividad 4)

Tabla 24:

Alternativas de atribución causal en contextos hipotéticos.

	No autoestima	propicia	Propicia autoestima
Atribución interna basada en el progreso	0	(0%)	21 (100%)
Atribución interna basada el esfuerzo	1	(5,55%)	17 (94,45%)
Atribución interna basada en la capacidad	4	(36,36%)	7 (63,64%)
Atribución externa basada en el azar	13	(100%)	0 (0%)
Atribución externa basada en la acción de los demás	8	(72,72%)	3 (27,28%)
Atribución externa basada en la fortuna	10	(83,33%)	2 (16,67%)

Por lo que respecta a las situaciones reales en las que se ven implicados los participantes (Tabla 25), la mayor valoración como fuente de autoestima y bienestar se dio entre las unidades textuales que remitían a pautas de atribución interna basadas en el esfuerzo y en el progreso:

Pensar que te has esforzado o que estás mejorando y que por eso lo has logrado, me hace sentir mejor y valorarme más.

(CVVD. Participante 7. Actividad 4)

Mientras, la atribución interna basada en la capacidad no se consideró, según la perspectiva aportada por la mayoría de los participantes, como fuente de autoestima:

Pensar que soy muy bueno jugando no me hace sentir mejor.

(CVVD. Participante 2. Actividad 4)

Y lo mismo ocurrió con la atribución externa basada en el azar y en la acción de los demás:

Pensar que ha sido por casualidad, no me hace sentir mejor.

(CVVD. Participante 14. Actividad 4)

Pensar que el mérito ha sido de otros y no mío, no me hace sentir mejor.

(CVVD. Participante 23. Actividad 4)

Tabla 25:

Alternativas de atribución causal en contextos reales.

	No propicia bienestar y autoestima	Propicia bienestar y autoestima
Atribución interna basada en el esfuerzo	0 (0%)	21 (100%)
Atribución interna basada el progreso	0 (0%)	17 (100%)
Atribución interna basada en la capacidad	12 (75%)	4 (25%)
Atribución externa basada en el azar	14 (100%)	0 (0%)
Atribución externa basada en la acción de los demás	11 (91,67%)	1 (8,33%)

Finalmente y en lo que se refiere a las pautas de atribución habitualmente utilizadas por los participantes en situaciones de éxito, las más frecuentes fueron de carácter interno basadas en el progreso y en el esfuerzo:

Muy bien, voy mejorando.

(CVVD. Participante 21. Actividad 4)

He intentado hacerlo lo mejor posible, me he esforzado, no he perdido el tiempo y he encestado.

(CVVD. Participante 3. Actividad 4)

Gracias a mi esfuerzo he podido hacerlo.

(CVVD. Participante 13. Actividad 4)

3.1.2. Comprensión crítica. Las manifestaciones a través de las que se valoraba críticamente la realidad, tomando posición en relación con cuestiones que llevan implícitas connotaciones éticas, fueron estudiadas a partir de unidades textuales procedentes del CVVD, el *Diario de clase de los alumnos*, la grabación de los

Momentos de evaluación compartida y la procedente de *Interacciones vividas en clase*, y remitieron a dos subcategorías vinculadas, respectivamente, al espacio vivencial de los participantes y a cuestiones ligadas al deporte espectáculo.

- ***Valoración crítica de cuestiones ligadas al deporte espectáculo.*** Fueron varios los aspectos relacionados con cuestiones de naturaleza ética que encontraron su acomodo en esta categoría.

Comenzando el recorrido por dichas cuestiones, es preciso resaltar que los participantes consideraron injusta la dedicación temporal que los medios de comunicación prestan al deporte masculino en relación con el femenino (23 unidades textuales):

Por cada minuto que se dedicaba en la televisión a informar de deporte femenino, se dedicaban diecinueve al deporte masculino.

Nueve de cada diez retransmisiones deportivas eran de deporte masculino.

¿Crees que es justo lo que cuenta el texto que hemos leído? No.

(CVVD. Participante 6. Actividad 19)

La razón más aducida se basaba en la igualdad de derechos entre hombres y mujeres (14 unidades textuales) y en la discriminación femenina que suponía esta situación (3 unidades textuales):

Porque todos tenemos el mismo derecho

(CVVD. Participante 11. Actividad 19)

Porque están discriminando a las mujeres.

(CVVD. Participante 9. Actividad 19)

También en relación con las cuestiones de género, mientras solo un participante consideró que conocía al menos a 10 deportistas de alta competición y de género femenino, 24 de los participantes manifestaron conocer al menos a 10 deportistas de alta

competición y de género masculino. Las razones aducidas conducían a considerar que el motivo principal es la escasa aparición del deporte femenino en los medios de comunicación (16 unidades textuales) y la menor importancia concedida a las mujeres (3 unidades textuales):

Porque salen menos deportistas femeninas en la tele.

(CVVD. Participante 1. Actividad 19)

Porque no se le da tanta importancia a las mujeres.

(CVVD. Participante 5. Actividad 19)

Otro de los objetos de valoración crítica tuvo que ver con el consumo de productos anunciados por deportistas de alta competición, los beneficios económicos que obtienen dichos deportistas y los obtenidos por las personas que trabajan para generar esos productos. Los participantes consideraron injusta esta situación (23 unidades textuales):

Los jugadores de fútbol, Messi y Cristiano Ronaldo ganaron, en un año, respectivamente 23 y 28 millones de euros. Según la revista Forbes, de ellos, 4.8 fueron ganados por Messi con sus contratos publicitarios (incluido el que posee con la marca deportiva Adidas) y 6.1 por Cristiano Ronaldo, también con contratos publicitarios (entre otras, con la marca deportiva Nike). Mientras, una persona que trabaja en Bangladesh, elaborando calzado deportivo para una de esas marcas gana 408 euros al año. Es decir, dos personas que fabrican las deportivas que algunos de nosotros compramos y que son anunciadas por Messi o por Cristiano Ronaldo necesitarían más de 133 siglos y medio (13357 años) de trabajo para ganar lo mismo que los dos futbolistas en un año, sólo con sus contratos de publicidad.

¿Crees que eso es justo? No

(CVVD. Participante 2. Actividad 20)

La consideración de que es más costosa y requiere más esfuerzo la labor de quienes producen que la de quienes anuncian un producto (11 unidades textuales) y la igualdad que todos merecemos en el trato justo (9 unidades textuales), fueron las razones aducidas con mayor frecuencia:

No, porque es una cosa muy injusta, tú te esfuerzas más haciendo zapatillas que anunciándolas.

(CVVD. Participante 9. Actividad 20)

No, porque todos tenemos derecho a cobrar un salario justo.

(CVVD. Participante 14. Actividad 20)

En relación con la actuación de los deportistas de alta competición en el contexto del juego, los participantes consideraron como gesto deportivo enviar el balón fuera para que se atendiera a un rival, estando en disposición de lograr un gol (19 unidades textuales) y en 6 unidades textuales se hizo referencia a otros gestos de deportividad:

¿Conocéis alguna otra situación en la que un jugador o jugadora ha actuado con deportividad? Sí, reconocer que ha hecho una buena jugada.

(CVVD. Participante 17. Actividad 21)

¿Conocéis alguna otra situación en la que un jugador o jugadora ha actuado con corrección? Sí, disculparse y ayudar.

(CVVD. Participante 23. Actividad 21)

Y por lo que respecta a la actuación fuera del terreno de juego, los participantes reconocieron como positivas las que se presentaban en la actividad 22 (24 unidades textuales):

“Según informa un artículo de Santos González en el diario El País, el futbolista Juan Mata cree que el fútbol sólo servirá para llenar un tiempo en su vida. Por eso también está

estudiando en la universidad dos titulaciones: Marketing y Educación Física. Además, quienes lo conocen, dicen que es muy generoso con sus compañeros y muy querido por sus amigos”.

“Según informa Unicef, la organización de las Naciones Unidas para la Infancia, la fundación Kanouté, creada por el que fuera jugador de fútbol del Sevilla, ha organizado un partido solidario que pretende poner en primer plano la situación en la que se encuentran millones de niños y niñas en África”

¿Qué piensas de estos ejemplos? Que son gente amable que se interesa por sus amigos y por los más necesitados.

(CVVD. Participante 12. Actividad 22)

De forma complementaria, 16 de los participantes manifestaron conocer otros ejemplos en los que deportistas de alta competición son un referente ético. Todos los que concretaron su respuesta se refirieron a deportistas de género masculino y 10 de las unidades textuales se centraron en dos jugadores de fútbol y uno de baloncesto:

*¿Conoces otros casos en los que deportistas de alta competición sean un ejemplo a seguir?
Sí, Iker Casillas. Su fundación organizó un partido benéfico en 2012*

(CVVD. Participante 12. Actividad 22)

Sí, Messi hizo un partido solidario para una ONG.

(CVVD. Participante 14. Actividad 22)

Sí, Pau Gasol hizo una campaña para eliminar el hambre en África.

(CVVD. Participante 17. Actividad 22)

En relación con las situaciones en las que un deportista de alta competición no representa un ejemplo a seguir, se presentaron varios ejemplos (18 unidades textuales):

El escupitajo de Amaya (Betis) a Diego Costa (Atlético).

(CVVD. Participante 12. Actividad 22)

Por otro lado, los participantes consideraron que los deportistas de alta competición ejercen una gran influencia en el mundo en el que vivimos (17 unidades textuales):

¿Influyen mucho los deportistas de alta competición en el mundo en el que vivimos? Sí, porque todos les imitan en todo lo que pueden.

(CVVD. Participante 15. Actividad 22)

Se cierran las referencias relativas al deporte espectáculo, con la recopilación de noticias, valoradas por los participantes respectivamente como positivas y negativas, y que aludían a deportistas de alta competición. Las primeras se refirieron a acciones como pisar la mano de un jugador rival (3 unidades textuales), escupir al banquillo del equipo antagonista (2 unidades textuales), lanzar un pelotazo a la grada (2 unidades textuales), insultar a un rival (1 unidad textual) o escupirle (1 unidad textual):

Pepe, un jugador del Real Madrid le pisó en la mano a Messi, jugador del Barcelona.

(CVVD. Participante 19. Actividad 23)

Messi le pegó un pelotazo a la grada y casi le da a un señor mayor.

(CVVD. Participante 20. Actividad 23)

Y las de carácter positivo aludieron a la organización de partidos benéficos y a la colaboración con una ONG (6 unidades textuales) y a actuaciones inscritas en la idea de deportividad (4 unidades textuales):

Xabi y Messi donan parte de su salario a una ONG.

(CVVD. Participante 14. Actividad 23)

En la Eurocopa de 2012, cuando España ganaba a Italia 4-0, Iker Casillas pide pitar el final del partido por respeto al rival. También el de saludar uno a uno a los jugadores italianos antes de recoger el trofeo.

(CVVD. Participante 21. Actividad 23)

Cabe resaltar, por último, dos aspectos significativos en los resultados. La totalidad de las noticias aludieron a deportistas de género masculino. Ocho de los participantes presentaron noticias positivas y negativas de jugadores o entrenadores pertenecientes a los equipos de fútbol más influyentes en nuestro país, de modo que si la noticia positiva era relativa a uno de ellos, la negativa se refería al otro:

La fundación Leo Messi donó 100000 dólares a Unicef México para el desarrollo de adolescentes mexicanos o para evitar la deserción escolar, uno de los ejes de trabajo de la entidad desde 2006. Messi, quien desde marzo de 2010 es Embajador de Buena Voluntad de UNICEF, participó en un partido amistoso que protagonizaron los equipos de Messi y las Estrellas de América contra las Estrellas de México, el pasado 17 de junio en Cancún, en el Caribe mexicano. (Noticia aparecida en www.elconfidencial.com, el 31 de julio de 2012).

(CVVD. Participante 13. Actividad 23)

Todo empezó con una entrada de Marcelo a Cesc en la banda, cuando el partido estaba finalizando. El colegiado sin dudar lo expulsó al lateral brasileño del Madrid y ambos banquillos saltaron para protestar la misma acción. En la repetición no había duda: el defensa blanco fue a por el tobillo del centrocampista de Arenys con los dos pies por delante. Empujones, insultos, manos volando pasaron a protagonizar el Barça-Madrid. En medio del tumulto Mourinho se acerca por la espalda a Tito Vilanova, segundo técnico del Barça, y el portugués le mete descaradamente un dedo en el ojo (Noticia aparecida en www.lavanguardia.com el 18 de julio de 2011).

(CVVD. Participante 13. Actividad 23)

Finalmente, y en lo que se refiere a valorar lo positivo y negativo que sucede en el deporte espectáculo, teniendo en cuenta que se realizaron procesos de autoevaluación al final de cada una de las unidades didácticas integradas en el programa, 28 unidades textuales remitían a considerar que se había progresado mucho en este aspecto, 14 a que se había progresado bastante y 1 a que se había progresado poco. Mientras, ninguno de los participantes manifestó no haber progresado nada.

- *Valoración crítica de situaciones reales vinculadas al espacio vivencial de los participantes.* Fueron varios los aspectos relacionados con cuestiones de naturaleza ética que encontraron su acomodo en esta categoría.

Dentro de este contexto, cabe resaltar el tratamiento de las cuestiones de género vinculadas a la práctica del deporte y la posible influencia de una visión androcéntrica de los deportes de equipo. Reconocida ésta en relación con el deporte espectáculo y avanzando hacia el espacio vivencial de los participantes, en lo relativo a esta cuestión, la influencia que la televisión ejerce sobre su participación en la actividad deportiva fue apreciada por 11 de los participantes, frente a 4 que plantearon que esa influencia no se daba sobre ellos. Cabe resaltar que 10 de las personas que respondieron a esta cuestión eran chicas. La influencia se cifraba, fundamentalmente, en cuestiones como hacer pensar que los chicos son más importantes o no poder progresar tanto porque los chicos juegan de modo diferente:

A las chicas que formáis parte de este grupo, ¿Creéis que os influye lo que veis en la televisión, en vuestra práctica deportiva? Sí. ¿De qué modo? Pues haciéndonos pensar que los chicos son más importantes.

(CVVD. Participante 3. Actividad 19)

Pero también se dieron referencias relativas a proporcionar una mayor participación o promover una mayor implicación en las situaciones de juego:

A las chicas que formáis parte de este grupo, ¿Creéis que os influye lo que veis en la televisión, en vuestra práctica deportiva? Sí. ¿De qué modo? Poniendo más ganas al jugar.

(CVVD. Participante 13. Actividad 19)

En relación con este tema, y en lo que respecta a lo que los participantes pueden hacer por propiciar cambios en la situación desequilibrada entre la retransmisión de deporte masculino y femenino en los medios de comunicación social, fueron 5 los participantes que manifestaron no poder hacer nada. Mientras 20 de ellos señalaron que sí podían influir en este cambio. Entre los modos de hacer más señalados cabe destacar los que se referían a la posibilidad de dirigirse a los medios de comunicación social para solicitar una actuación diferente (5 unidades textuales), los que aludían a la posibilidad de asistir como espectadores a un mayor número de eventos de deporte femenino (5 unidades textuales) y los que señalaban que era importante hacer una defensa explícita del deporte femenino (4 unidades textuales):

¿Si lo consideramos injusto? ¿Podemos hacer algo para que cambie? Sí, protestar a los medios de comunicación.

(CVVD. Participante 3. Actividad 19)

Ver más deporte femenino y menos masculino.

(CVVD. Participante 20. Actividad 19)

Sí, apoyar el deporte femenino

(CVVD. Participante 17. Actividad 19)

Por otro lado, en el contexto en el que se desenvuelven los participantes, éstos consideraron que las personas que llevan más tiempo participando en una actividad, a partir del ejemplo que suponían quienes llevan varios años practicando fútbol, tienen una responsabilidad en relación con sus compañeros basada en la ayuda (8 unidades textuales), la enseñanza de lo que conocen (8 unidades textuales), el apoyo (2 unidades textuales), el hecho que supone dar consejo (1 unidad textual) y pasar el balón para que los demás puedan participar (1 unidad textual):

Si en nuestro grupo hay personas que han jugado desde hace muchos años al fútbol y saben de ese deporte ¿Qué pueden hacer esas personas por sus compañeros? Enseñarles corrigiendo los errores o ayudarles y apoyarles.

(CVVD. Participante 3. Actividad 19)

Otra cuestión que suscitó reflexión crítica tuvo que ver con la responsabilidad de los participantes en que se den situaciones de desequilibrio económico entre quienes producen y quienes publicitan material deportivo. Uno de los participantes consideró que no tenía ninguna responsabilidad. Mientras, fue uno quien pensó que tenía un poco y 4 los que valoraron que tenían bastante. Respecto a lo que se puede hacer para revertir esa situación, fueron 8 quienes valoraron que convenía no comprar ese material, 5 los que pensaban que era preciso pedir que se bajara el sueldo a los deportistas que ganan mucho y otros tantos los que consideraban que debían pedir que se subiera el sueldo a quienes producían material deportivo. Y otros cuatro participantes consideraban importante mostrar apoyo a los trabajadores y valorar menos la publicidad:

¿Crees que podemos hacer algo ante este hecho? Sí, dar más importancia a los que fabrican para que consigan ganar más dinero y apoyarles. Y no valorar tanto los anuncios porque salgan famosos.

(CVVD. Participante 17. Actividades 20)

Sin embargo, fueron 7 los participantes que consideraron que no se podía hacer nada:

No, nada. Porque por mucho que protestemos no nos escucharán y si compramos más, le subirán el contrato a Ronaldo y Messi.

(CVVD. Participante 12. Actividad 20)

En otro orden de cosas, una cuestión que fue objeto de reflexión crítica tuvo que ver con el hecho que supone reclamar al árbitro en el contexto de las situaciones de competición en las que se ven inmersos. Nueve participantes lo consideraron justificado. La principal razón aducida (4 unidades textuales) tuvo que ver con el derecho a defender nuestra posición si se hace de forma respetuosa:

¿Es justo protestar al árbitro cuando no estamos de acuerdo con sus decisiones? Sí, porque todos tenemos derecho a decir lo que pensamos si es de forma correcta.

(CVVD. Participante 1. Actividad 21)

¿Es justo protestar al árbitro cuando no estamos de acuerdo con sus decisiones? Sí, con respeto, porque puedo expresar mi opinión como cualquiera.

(CVVD. Participante 1. Actividad 21)

Fueron cuatro los participantes que vincularon la posición a la situación:

A veces sí, si es claro.

(CVVD. Participante 20. Actividad 21)

Y diez participantes se refirieron a la injusticia implícita en las reclamaciones al árbitro. Que se trata de un ser humano (3 unidades textuales), que ha podido ver otra cosa (2 unidades textuales) y la necesidad de que decida rápido (2 unidades textuales) fueron las razones más aducidas:

No, porque el árbitro es humano y se puede equivocar.

(CVVD. Participante 9. Actividad 21)

No, porque habrá visto otra cosa.

(CVVD. Participante 7. Actividad 21)

No, porque él tiene que pensar qué hacer en segundos y se puede equivocar a veces.

(CVVD. Participante 6. Actividad 21)

También la agresión física o verbal, dirigida hacia los antagonistas en el juego, fue objeto de valoración crítica. Hubo unanimidad entre los participantes al valorar negativamente las agresiones. Los argumentos fueron variados y aludieron a cuestiones como la obligación de ser deportivos (3 unidades textuales), la importancia de tener respeto (2 unidades textuales), la obligación de ser buenos compañeros (2 unidades textuales), la posibilidad de que se dé reciprocidad en la acción incorrecta (2 unidades textuales), el daño implícito en la agresión (2 unidades textuales), el derecho a no ser agredidos (1 unidad textual) o el malestar que la agresión genera en quien la recibe (1 unidad textual):

¿Está bien agredir a un rival? No, porque no es nada deportivo.

(CVVD. Participante 15. Actividad 21)

¿Está bien agredir a un rival? No, porque hay que ser buenos compañeros.

(CVVD. Participante 6. Actividad 21)

No, porque tiene derecho a no ser agredido.

(CVVD. Participante 14. Actividad 21)

Esta posición se mantuvo en relación con contextos en los que se ha dado una provocación previa. En ese caso, frente a una unidad textual en la que se justificaba la agresión como respuesta a la agresión, fueron 19 las que consideraban que ésta no era una reacción correcta.

También la actuación deportiva fue analizada críticamente por los participantes. Consideraron éstos que era importante actuar de forma deportiva (18 unidades textuales), arguyendo diferentes razones como la reciprocidad en la actuación deportiva

(7 unidades textuales), el deber como deportista (2 unidades textuales), la importancia de que el deporte se practique de forma limpia (2 unidades textuales) y, con menor frecuencia de aparición (1 unidad textual en cada caso), aspectos como la justicia, la incoherencia de hacer uso de la violencia, la búsqueda de lo que es bueno para el grupo, la importancia de dar ejemplo, la conveniencia de actuar como una buena persona, el hecho que supone encontrar reconocimiento como alguien solidario, la ayuda a los demás y la búsqueda de su bienestar:

¿Creéis que es importante actuar de forma deportiva? Sí, porque hay que ser buen deportista y, si lo eres, lo serán contigo.

(CVVD. Participante 12. Actividad 21)

Sí, porque haces un gesto de buena persona y se te reconoce solidario.

(CVVD. Participante 17. Actividad 21)

La imitación de los deportistas de alta competición y de su modo de hacer, en el espacio vivencial de los participantes suscitó valoraciones críticas diversas. Así fueron 12 las unidades textuales en las que se consideraba negativa esta imitación, justificando, fundamentalmente, esta decisión, en que, a veces, actúan de forma negativa y antideportiva:

¿Es positivo imitar en todo a los deportistas de alta competición, cuando participamos en deportes de equipo? No, porque también pueden ser antideportivos y demasiado orgullosos.

(CVVD. Participante 12. Actividad 21)

Mientras, en 6 de las unidades textuales se consideraba que es conveniente imitar en lo positivo pero no en lo negativo:

Depende, porque a veces ellos se portan mal y otras bien.

(CVVD. Participante 12. Actividad 21)

Y en 4 de las unidades textuales se consideraba positiva actuar desde la imitación a los deportistas de alta competición:

Sí, porque lo harás mejor y te sentirás muy bien.

(CVVD. Participante 5. Actividad 21)

En el marco de la propia práctica, surgieron situaciones sometidas a juicio crítico relacionadas con aspectos como los agrupamientos desde una óptica inclusiva, la búsqueda de un juego equilibrado o la celebración de situaciones de éxito de forma no ofensiva.

Y finalmente se valoraron críticamente, desde el CVVD (actividad 18) y desde el diálogo surgido al contrastar las respuestas, nueve situaciones que se dan con relativa frecuencia en la práctica de deportes de equipo de los participantes.

Así en relación con las situaciones en las que un compañero de equipo comete un error, dentro del juego, la mayoría de los participantes se decantaron por preocuparse por él y animarle (15 unidades textuales) y, en menor medida, por pensar que ya lo hará mejor en otra ocasión (3 unidades textuales) y por decirle, de un modo no ofensivo, que lo ha hecho mal (3 unidades textuales):

Lo correcto es preocuparse por él, porque si no se puede poner triste.

(CVVD. Participante 3. Actividad 18)

Lo correcto es decirle que lo hará bien la próxima vez.

(CVVD. Participante 3. Actividad 18)

Lo correcto es decirle, sin ofender, que esté más atento y animarle.

(CVVD. Participante 12. Actividad 18)

En las situaciones en las que se está desmarcado pero no se recibe un pase, los participantes se pronunciaron en el sentido de expresarlo de forma constructiva (9 unidades textuales), decir que no pasa nada (3 unidades textuales) y pensar que en otra ocasión se recibirá un pase preparándose para ello (3 unidades textuales):

Lo correcto es decirles que me pasen, pero si tienen una oportunidad

(CVVD. Participante 17. Actividad 18)

Lo correcto es decirle que no pasa nada

(CVVD. Participante 7. Actividad 18)

Lo correcto es comentarlo y volverte a desmarcar.

(CVVD. Participante 21. Actividad 18)

Por lo que respecta al juicio crítico de las situaciones de burla por parte de los adversarios, por haber cometido un error, fueron mayoría los participantes que se decantaron por dialogar y exponer, de forma razonada, el por qué de lo injusto de esa actuación (6 unidades textuales), mientras que, en menor medida, se planteó ignorar dicha actuación (4 unidades textuales):

Mis adversarios/as se burlan de mí por haber cometido un error. Lo correcto es razonar con ellos y ellos conmigo.

(CVVD. Participante 2. Actividad 18)

Mis adversarios/as se burlan de mí por haber cometido un error. Lo correcto es no hacerles caso y concentrarse en el juego.

(CVVD. Participante 17. Actividad 18)

Y se sumaron otra alternativas, como pedir ayuda (2 unidades textuales), intentar hacerlo mejor (2 unidades textuales) o retirarse un tiempo (1 unidad textual). Además, fueron 2 las unidades textuales en las que se optaba por responder de forma agresiva:

Lo correcto en una jugada es entrarle bastante fuerte.

(CVVD. Participante 14. Actividad 18)

Los resultados en el análisis crítico de las situaciones en las que los compañeros recriminan un error profundizaron en la idea de dialogar y solicitar, de forma razonada, que dejen de hacerlo (11 unidades textuales):

Mis compañeros/as de equipo me recriminan haber cometido un error. Lo correcto es decirles, adecuadamente, que dejen de hacerlo.

(CVVD. Participante 2. Actividad 18)

Finalmente, aparecieron alternativas como no decir nada (3 unidades textuales), recuperar el ánimo y no entristecerse (2 unidades textuales), tranquilizarse (1 unidad textual) o esforzarse para mejorar (1 unidad textual).

Ante un golpe involuntario por parte de un adversario se consideró como justo decirle, sin ofender, que tenga cuidado (7 unidades textuales) y aceptar la situación teniendo en cuenta que su acción no ha sido deliberada (4 unidades textuales):

Una persona del otro equipo me ha dado un golpe sin querer. Lo correcto es decirle que me ha dado, sin ofenderle

(CVVD. Participante 11. Actividad 18)

Lo correcto es decirle que no pasa nada, que ha sido sin querer.

(CVVD. Participante 17. Actividad 18)

Con menor frecuencia se manifestaron otras alternativas como pensar que a todos nos puede pasar (2 unidades textuales), dialogar para solucionarlo (2 unidades textuales), volver al juego (1 unidad textual), controlar el deseo de hacer lo mismo (1 unidad textual) o actuar en busca de venganza (1 unidad textual).

Si se ha sido sujeto en esa misma situación, los participantes se decantaron por dos opciones: pedir disculpas (16 unidades textuales) y parar el juego para interesarse por él/ella (6 unidades textuales):

Le he dado un golpe sin querer a una persona del otro equipo. Lo correcto es pedirle perdón y atenderle viendo si está bien o mal.

(CVVD. Participante 17. Actividad 18)

Le he dado un golpe sin querer a una persona del otro equipo. Lo correcto es parar el juego e interesarme por ella.

(CVVD. Participante 3. Actividad 18)

Ante el hecho que supone ganar, dar la mano y alabar el juego del rival fue la alternativa que encontró una mayor aquiescencia entre los participantes (14 unidades textuales). Y se sumaron otras como decir algo para que no se sientan mal (5 unidades textuales) y no decir nada (1 unidad textual):

Lo correcto es darle la mano y decirle: bien jugado.

(CVVD. Participante 1. Actividad 18)

Lo correcto es animarla

(CVVD. Participante 14. Actividad 18)

Ante la celebración del triunfo por parte del equipo adversario, los participantes consideraron correcto dar la enhorabuena (9 unidades textuales) y alejarse de la situación (4 unidades textuales):

Hemos perdido el partido y las personas del otro equipo lo están celebrando. Lo correcto es decirles que lo han hecho genial.

(CVVD. Participante 9. Actividad 18)

Hemos perdido el partido y las personas del otro equipo lo están celebrando. Lo correcto es irse del campo.

(CVVD. Participante 15. Actividad 18)

También se planteó la alternativa de no hacer nada (2 unidades textuales), pensar que no pasa nada (1 unidad textual) y reprocharles lo que han hecho mal (1 unidad textual).

Y por último, ante una celebración inadecuada por parte de los adversarios, los participantes se plantearon ignorar la situación (8 unidades textuales) y pedir un trato respetuoso (4 unidades textuales):

Hemos perdido el partido y una persona del otro equipo da vueltas a mi alrededor gritando ¡Campeones, campeones, oe, oe, oe! Lo correcto es ignorarle, aunque me de rabia.

(CVVD. Participante 1. Actividad 18)

Lo correcto es pedirle que me respete.

(CVVD. Participante 5. Actividad 18)

A éstas, se sumaron otras alternativas como instarles a que lo celebren en otro lugar (2 unidades textuales), decirles que han jugado bien (1 unidad textual) o responder de forma violenta (1 unidad textual).

3.1.3. Expresión del mundo emocional. Las unidades textuales objeto de análisis tuvieron su origen en el *Cuaderno para vivir los valores en el deporte* (actividades 16 y 17), el *Diario de clase* y los *Momentos de evaluación compartida*. En relación con las emociones y sentimientos positivos, 24 unidades textuales procedían del primero de los instrumentos, 196 del segundo y 18 del tercero. Y en lo relativo a las emociones y sentimientos negativos, las relacionadas con contextos hipotéticos (88 unidades textuales) procedían del CVVD y las referentes a contextos reales (11 unidades textuales), de los *Momentos de evaluación compartida*.

- **Emociones y sentimientos positivos.** No se recogió ninguna unidad textual relativa a la expresión de emociones y sentimientos positivos en contextos hipotéticos. Mientras, es preciso resaltar que las unidades textuales referentes a la expresión de emociones y sentimientos positivos en contextos reales, representaron el 70,62% del total de unidades ubicadas en la categoría relativa a la expresión del mundo emocional.

Con esta referencia como punto de partida, cabe destacar que hubo unanimidad entre los participantes que se manifestaron al respecto, al considerar que ser objeto de ayuda, apoyo o de una actuación pacífica, sentirse acogido y comprendido y cooperar hacía sentir bien o muy bien:

¿Cómo te sientes cuando alguien te ayuda, te acoge, te apoya, muestra comprensión hacia ti, actúa pacíficamente o coopera contigo? Muy bien.

(CVVD. Participante 9. Actividad 16)

Por otro lado, no todas las unidades textuales ahondaron en el motivo del bienestar emocional:

Me he sentido muy bien.

(Diario de clase. Participante 1. Sesión 17)

Aquellos que argumentaron la causa de dicho bienestar aludieron a una amplia diversidad de motivos (tabla 26).

Tabla 26:

Motivos por los que los participantes experimentaron emociones y sentimientos positivos en contextos reales.

Motivos	Frecuencia
Haber hecho algo bien	14 (20%)
Haber recibido ayuda en el proceso de aprendizaje	10 (14,29%)
Haber compartido la actividad con buenos compañeros	8 (11,43%)
Haber compartido la actividad con amigos	7 (10%)
Haber participado en un contexto de diversión y de buen humor	6 (8,57%)
Haber aprendido	5 (7,14%)
Haber proporcionado ayuda a los compañeros	5 (7,14%)
Haber participando en actividades interesantes	4 (5,71%)
Haber progresado	4 (5,71%)
Haber ganado	3 (4,28%)
Haber recibido ánimo en caso de fallo	3 (4,28%)
Haber participado en un contexto en el que no han surgido problemas	2 (2,86%)
Haberse podido expresar libremente	1 (1,43%)
Haber sido escuchado	1 (1,43%)
Tener más confianza	1 (1,43%)
La deportividad del grupo	1 (1,43%)

Como puede comprobarse en la Tabla 26, haber hecho algo bien, en el contexto del juego, se manifestó como la situación más aducida como fuente de emociones y sentimientos positivos:

Me he sentido contenta, alegre y un poco emocionada, especialmente cuando he metido una canasta de un poco lejos y la he metido limpia.

(Diario de clase. Participante 3. Sesión 10)

Me he sentido muy bien porque he tenido oportunidades de tiro y he tirado bien.

(Diario de clase. Participante 17. Sesión 12)

Haber recibido ayuda, durante el proceso de aprendizaje, haber compartido la actividad respectivamente con buenos compañeros y con amigos, haber desarrollado la actividad dentro de un contexto de alegría y buen humor, haber aprendido y haber proporcionado ayuda fueron, también, frecuentes fuentes de emociones y sentimientos positivos:

Me he sentido bien porque yo no sé jugar al baloncesto, pero mi amiga me ha enseñado y ayudado.

(Diario de clase. Participante 4. Sesión 1)

Gracias a mis compañeras me he sentido muy querida por ellas.

(Diario de clase. Participante 13. Sesión 3)

Me he sentido muy bien porque estaba con mis mejores amigos.

(Diario de clase. Participante 8. Sesión 11)

Me he sentido muy bien, porque nos hemos divertido mucho con los rivales ya que eran graciosos.

(Diario de clase. Participante 13. Sesión 12)

Me he sentido bien porque he aprendido.

(Diario de clase. Participante 7. Sesión 6)

Pues me siento muy bien por ayudar a otra persona

(Evaluación compartida 1. Participante 17. Sesión 20)

Finalmente cabe resaltar que la manifestación de emociones y sentimientos positivos fue incrementándose a lo largo de cada una de las dos unidades didácticas, a tenor de lo expresado en las unidades textuales categorizadas, que tenían su origen en el diario de clase (Figura 12):

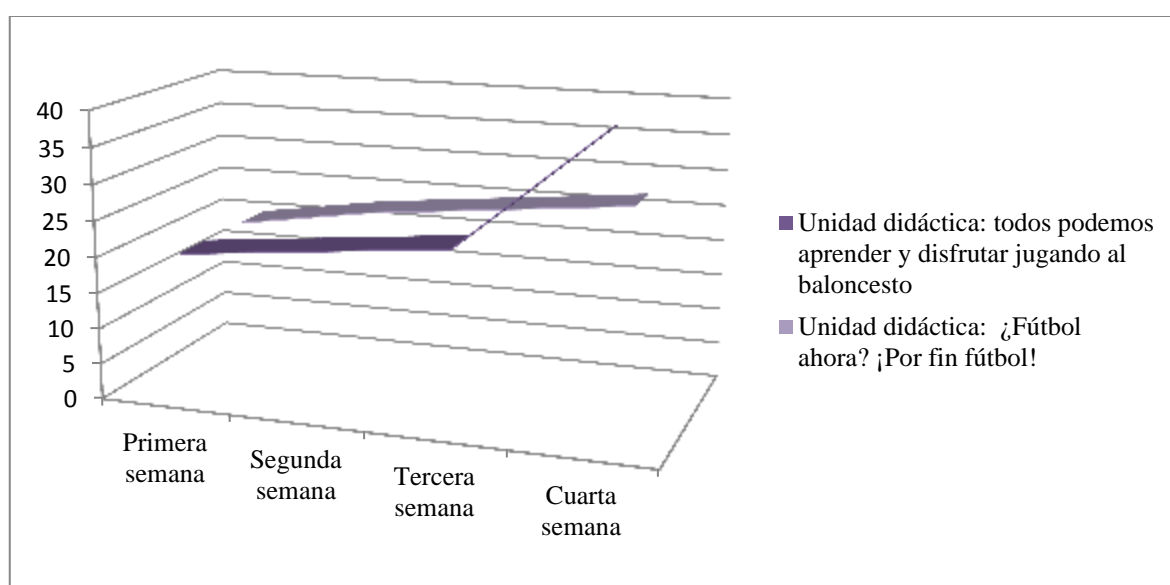


Figura 12. Evolución, a lo largo del PVDDE, de las emociones y sentimientos positivos según el número de unidades textuales ubicadas en el *Diario de clase*.

- **Emociones y sentimientos negativos.** Las unidades textuales que hicieron referencia a emociones y sentimientos negativos en contextos hipotéticos constituían el 26,11% de las inscritas en la categoría relativa a la expresión del mundo emocional. Y un 3,26% fueron las que, dentro de esta categoría se ubicaron entre las expresiones de emociones y sentimientos negativos en contextos reales.

Situados ya dentro del primer grupo, la información objeto de análisis tuvo origen en la actividad 17, dentro del CVVD. En setenta de las unidades textuales se aludió de forma genérica a sentimientos o a emociones negativas. Y en las restantes se concretó la respuesta haciendo referencia a la tristeza y a la rabia (5 unidades textuales en cada caso), el enfado (4 unidades textuales), la ira (2 unidades textuales), la angustia (1 unidad textual) y la vergüenza (1 unidad textual):

Imagina estas situaciones:

Estoy desmarcada cerca de la portería, pero no me han pasado el balón aunque han podido hacerlo, yo me enfado un poco.

(CVVD. Participante 19. Actividad 17)

Hemos perdido el partido y una persona del otro equipo da vueltas a mi alrededor gritando ¡Campeones, campeones, oe, oe, oe!, mientras me mira y se ríe, yo siento rabia.

(CVVD. Participante 22. Actividad 17)

Le he dado un golpe sin querer a una persona del otro equipo, yo me siento un poco triste, porque he podido hacerle daño.

(CVVD. Participante 10. Actividad 17)

Por lo que respecta a las fuentes de emociones y sentimientos negativos en contextos hipotéticos, éstas quedan recogidas en la Tabla 27.

Tabla 27:

Motivos por los que los participantes experimentaron emociones y sentimientos negativos en contextos hipotéticos.

Motivos	Frecuencia
Ser objeto de burla, por parte de los adversarios, por haber cometido un error	24 (27,59%)
Ser objeto de burla por parte de integrantes del otro equipo tras haber perdido el partido	24 (27,59%)
Ser objeto de recriminación por parte de los compañeros por haber cometido un error	23 (26,44%)
No recibir un pase de un compañero cuando se está desmarcado cerca de la portería	7 (8,04%)
Ver la celebración del equipo antagonista cuando se ha perdido un partido	7 (8,04%)
Darle un golpe involuntario sin querer a una persona del otro equipo	1 (1,14%)
Recibir un golpe involuntario de una persona del otro equipo	1 (1,14%)

Y en lo que se refiere a las emociones y sentimientos negativos en contextos reales, entre las 11 unidades textuales categorizadas, 8 de ellas no aludían a los motivos del malestar emocional. Mientras, las tres restantes se referían, respectivamente, a la situación generada al crear los grupos, a las faltas cometidas por los adversarios sobre un compañero y a no haber ayudado a los compañeros.

3.1.4. Convivencia en el seno del grupo. La información correspondiente a esta categoría tuvo su origen en el *Diario de clase* (162 unidades textuales) y en los *Momentos de evaluación compartida* (17 unidades textuales).

Convivencia positiva. Las unidades textuales ubicadas en esta subcategoría constituyeron el 92,73% de las propias de la categoría. Si bien en 121 unidades textuales únicamente se hacía referencia a cómo había sido la convivencia, en 42 de ellas se aludía a las razones que subyacían a ese hecho. El buen entendimiento dentro del grupo, el apoyo recíproco y las relaciones de amistad, fueron los principales argumentos en los que se sustentó, según los participantes, el buen clima de convivencia (Tabla 28):

La convivencia ha sido buena porque nos hemos entendido bien.

(Diario de clase. Participante 14. Sesión 16)

La convivencia ha sido buena porque siempre nos hemos apoyado.

(Diario de clase. Participante 12. Sesión 3)

La convivencia ha sido buena porque somos todos amigos.

(Diario de clase. Participante 22. Sesión 5)

Tabla 28:

Motivos en los que los participantes basaron la buena convivencia en el seno del grupo.

Motivos	Frecuencia
Buen entendimiento dentro del grupo	11 (66,67%)
Apoyo recíproco en el seno del grupo	4 (12,12%)
Relaciones de amistad	4 (12,12%)
Relaciones de ayuda dentro del grupo	3 (9,09%)
Ausencia de conflictos	3 (9,09%)
Convergencia entre personas que practican el deporte en contexto extraescolar y personas que no practican ese deporte	2 (6,06%)
Tanto las chicas como los chicos han promovido la buena relación	2 (6,06%)
Grupos equilibrados	2 (6,06%)
Acuerdo en las normas	1 (3,03%)
Deportividad	1 (3,03%)
Buena relación entre los participantes	1 (3,03%)
Confianza entre las personas que integraban el grupo	1 (3,03%)

Por lo que respecta a la evolución en la valoración de la convivencia como positiva, a lo largo de las dos unidades didácticas integradas en el programa, ésta se mantuvo estable si tenemos en cuenta lo manifestado por los participantes en el *Diario de clase* (Figura 13).

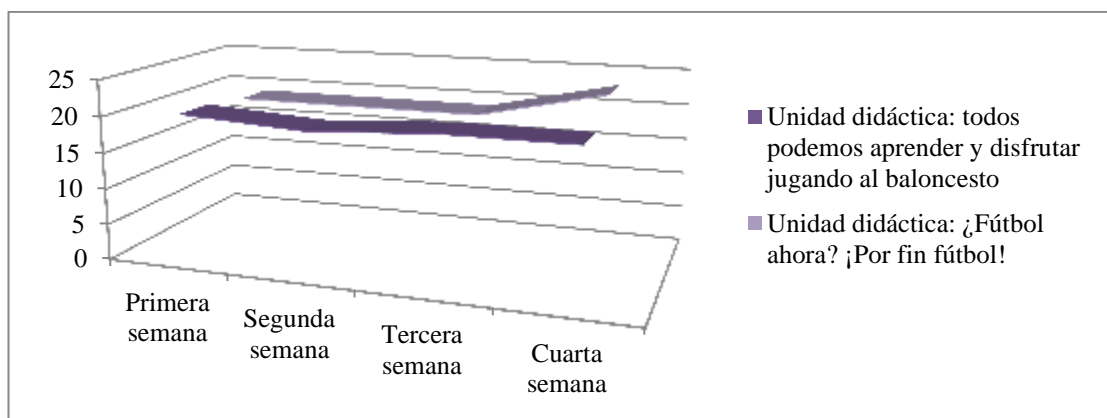


Figura 13. Evolución, a lo largo del PVDDE, de la convivencia positiva según la información procedente del *Diario de clase*.

- **Convivencia negativa.** Un 7,27% de las unidades textuales correspondientes a la convivencia en el seno del grupo se ubicaron en esta segunda subcategoría.

Tres de las unidades textuales aludieron a la falta de entendimiento como origen de la convivencia negativa:

La convivencia no ha sido buena, porque no nos hemos entendido dentro del grupo.

(Diario de clase. Participante 20. Sesión 10)

Y entre las restantes, en las tres en las que se habló del motivo, se aludía a aspectos como la dificultad para organizarse, la actuación puntual de alguno de sus miembros o la actitud de enfrentamiento entre los participantes:

Maestro: ¿Cómo ha sido la convivencia?

Alejandro: Al principio mal, porque nos ha costado organizarnos.

(Evaluación compartida 1. Sesión 19)

La convivencia ha sido un poco mala, porque Julian estaba de árbitro y no quería y se ha puesto a gritar.

(Diario de clase. Participante 24. Sesión 11)

En cuanto a la convivencia, hoy en mi grupo hemos tenido algún pique.

(Diario de clase. Participante 21. Sesión 6)

3.1.5. Asertividad. Las unidades textuales que fueron sometidas a categorización y análisis en relación con las manifestaciones de asertividad en contextos hipotéticos procedían del CVVD y se ubicaban en la actividad 17. Mientras, las referentes a manifestaciones de asertividad en contextos reales aparecían en el *Diario de clase* (7

unidades textuales) y en la grabación de los *Momentos de evaluación compartida* (9 unidades textuales). Las fuentes en relación con las manifestaciones no asertivas en la defensa de la posición propia, dentro de contextos hipotéticos (13 unidades textuales) tuvieron su origen en la actividad 17 del *CVVD*. Finalmente las unidades textuales relativas a las manifestaciones no asertivas en la defensa de la posición propia, dentro de contextos reales procedían del *CVVD* (3 unidades textuales), el *Diario de clase* (3 unidades textuales) y la grabación de *Interacciones en clase* (1 unidad textual).

Respecto a la distribución de las unidades textuales dentro de la categoría y en lo que se refiere a contextos hipotéticos, el 49,29% remitieron a manifestaciones de asertividad y el 18,32% a manifestaciones no asertivas en la defensa de la posición propia. Y en contextos reales, el 22,54% se ubicaban en la subcategoría de manifestaciones de asertividad frente al 9,85% en la de manifestaciones no asertivas en la defensa de la posición propia. Con todo, es preciso resaltar que, en su conjunto, las unidades textuales relacionadas con la asertividad fueron escasas (1,47% del total).

- ***Manifestaciones de asertividad.*** Las unidades textuales analizadas ponen en evidencia que ante situaciones hipotéticas que demandan de la puesta en juego de la asertividad, la actuación calmada es el primer paso que toman como referencia los participantes:

Y lo que hago es calmarme y no insultarle.

(CVVD. Participante 1. Actividad 17)

A partir de ahí, el recurso a la razón como forma de aproximación a la resolución constructiva de la situación, es uno de los elementos sobre los que los participantes proponen vertebrar la acción:

Y lo que hago es razonar con ellos para que no se burlen más de mí.

(CVVD. Participante 2. Actividad 17)

A esta alternativa suman la actuación que supone verter argumentos en defensa de los derechos propios, vinculados a la situación concreta que los ha generado e incidiendo en la actitud de respeto:

Y lo que hago es decirle que se pare, respetándole.

(CVVD. Participante 2. Actividad 17)

Y lo que hago es repetirles que he hecho lo que he podido.

(CVVD. Participante 12. Actividad 17)

Por lo que respecta a las situaciones reales, las manifestaciones de asertividad nos ubicaron ante 16 unidades textuales que se centraron en defender los planteamientos propios y los derechos que asisten a la persona, desde una posición firme y respetuosa:

Este es mi punto de vista, que igual me equivoco, pero si me he equivocado, que venga y que me lo diga bien.

(Evaluación compartida 1. Participante 12. Sesión 10)

- **Manifestaciones no asertivas en la defensa de la posición propia.** En relación con situaciones hipotéticas, la respuesta no asertiva giró, en 11 de las unidades textuales, en torno a acciones que ponían en relación con la persona o personas sujeto de la acción que demandaba de una respuesta asertiva, tales como recriminar, actuar con agresividad o realizar actos molestos:

Yo le recrimino que no me haya pasado.

(CVVD. Participante 12. Actividad 17)

Y lo que hago es enfadarme y cuando uno tenga el balón darle un empujón y si se marca, se lo dedico.

(CVVD. Participante 12. Actividad 17)

Mientras, en las 2 unidades restantes, se optaba por la inacción en relación con los demás:

Y lo que hago es enfadarme y llorar.

(CVVD. Participante 5. Actividad 17)

Finalmente, las manifestaciones no asertivas en defensa de la posición propia, dentro de contextos reales, remitieron a formas de actuación basada en el reproche o la deslegitimación de la otra persona:

Alberto (dirigiéndose a Marcos): Te has caído y un cuarto de hora en el suelo, ¿no?, no te podías levantar.

(Evaluación compartida 1. Participante 12. Sesión 15)

3.1.6. Prosocialidad. La categoría sirvió como referencia para recoger unidades textuales procedentes del *Cuaderno para vivir los valores en el deporte*, el *Diario de clase*, los *Momentos de evaluación compartida* y las *Interacciones en clase*. Todas las unidades textuales que se integraron en la subcategoría *Prosocialidad como referencia que forma parte de la identidad personal* tuvieron su origen en el CVVD (actividades 15, 16 y 17), con la excepción de 4 de las unidades textuales que procedían del *Diario de clase*. Por su parte, la *Actuación prosocial en el contexto de la práctica* integró unidades con origen en el CVVD (59 unidades procedentes de las actividades 12, 15 y 24), el *Diario de Clase* (271 unidades textuales) y los *Momentos de evaluación*

compartida (32 unidades textuales). Por último, la subcategoría *Justificación de la actuación prosocial* recogió 25 unidades textuales cuyo origen se situaba en la actividad 16 del CVVD.

- ***Prosocialidad como referencia que forma parte de la identidad personal.*** Se categorizaron unidades textuales que aludían a modos de actuación en los que se concretaba cada una de las 4 conductas prosociales que fueron objeto de análisis: *ayudar, acoger, mostrar comprensión y cooperar*:

Podemos ayudar a otras personas explicándoles algo que no saben hacer.

(CVVD. Participante 4. Actividad 16)

Podemos acoger a otra persona diciéndole que venga a nuestro grupo.

(CVVD. Participante 10. Actividad 16)

Podemos mostrar comprensión por otra persona acompañándole en sus sentimientos.

(CVVD. Participante 12. Actividad 16)

Podemos cooperar con otras personas ayudándonos para conseguir algo juntos.

(CVVD. Participante 7. Actividad 16)

Y en relación con las tres primeras conductas se categorizaron unidades textuales que respondían a situaciones hipotéticas y que hacían explícita la orientación prosocial:

Un compañero comete un error y nos marcan un gol, yo pienso en ayudarlo.

(CVVD. Participante 18. Actividad 17)

Lee este ejemplo:

Hoy todas las personas que forman parte de la clase han decidido jugar durante el recreo al fútbol. Los niños y niñas se van a dividir en dos equipos. Al hacer los grupos Ander ha sido el último en ser elegido. Ander está muy contento porque quiere ir en el equipo de Adrián y es a Adrián a quien le toca elegir. Pero Adrián dice: “¡Va! Ander que no juegue, o si no os lo damos, porque no le da al balón ni de casualidad.

Si tú formarás parte de esa clase, ¿qué podrías hacer? Intentar que Ander no se sintiera culpable y acogerlo en mi grupo.

(CVVD. Participante 1. Actividad 17)

- **Actuaciones prosociales en el contexto de la práctica.** Comenzando la presentación de los resultados relativos a las actuaciones prosociales en el seno de la práctica, cabe resaltar la importante cantidad de unidades textuales (299) que se ubicaron en la subcategoría *Actuación orientada a ayudar*. De ellas solamente 20 (6,68%) hicieron referencia a la ausencia de esta conducta prosocial:

Hoy no he ayudado a otras personas para que lo hicieran mejor.

(Diario de clase. Participante 20. Sesión 8)

Y de estas últimas, 6 se referían a la ausencia de ayudas por no ser éstas necesarias en el contexto en el que estaban inmersos los participantes:

No he ayudado porque no lo necesitaban

(Diario de clase. Participante 13. Sesión 13)

De este modo, 279 (93,32%) unidades textuales hacían explícita la presencia de esta conducta prosocial. Las unidades textuales categorizadas revelan que las ayudas se centraron en el aprendizaje de acciones técnicas concretas y en los procesos que conducían a obtener éxito en el seno del juego:

También Laura, mi compañera, me ha ayudado a pasar mejor el balón.

(Diario de clase. Participante 13. Sesión 5)

Mi compañera me ha ayudado. Me ha dicho cómo podía hacerlo mejor.

(Evaluación compartida 1. Participante 6. Sesión 20)

Hoy he ayudado recomendando y creando líneas de pase.

(Diario de clase. Participante 12. Sesión 19)

He ayudado a mis compañeros desmarcándome y ellos recomendándome lo mejor para mi equipo.

(Diario de clase. Participante 13. Sesión 5)

Me han ayudado a dominar la técnica del baloncesto.

(Diario de clase. Participante 25. Sesión 5)

Por otra parte, cabe resaltar que de las 249 unidades textuales que ofrecían información al respecto, 106 (42.57%) reflejaban que el participante había sido sujeto de la ayuda, 118 (47,39%) le ubicaban en el rol de objeto de dicha ayuda y 25 (10,04%) se referían a la reciprocidad en las ayudas.

Finalmente, la evolución en la manifestación de conductas de ayuda en el diario de clase pone en evidencia que éstas experimentaron un incremento en la primera de las unidades didácticas mientras que se mantuvieron estables en la segunda, con la excepción del decremento experimentado en la tercera semana (Figura 14)

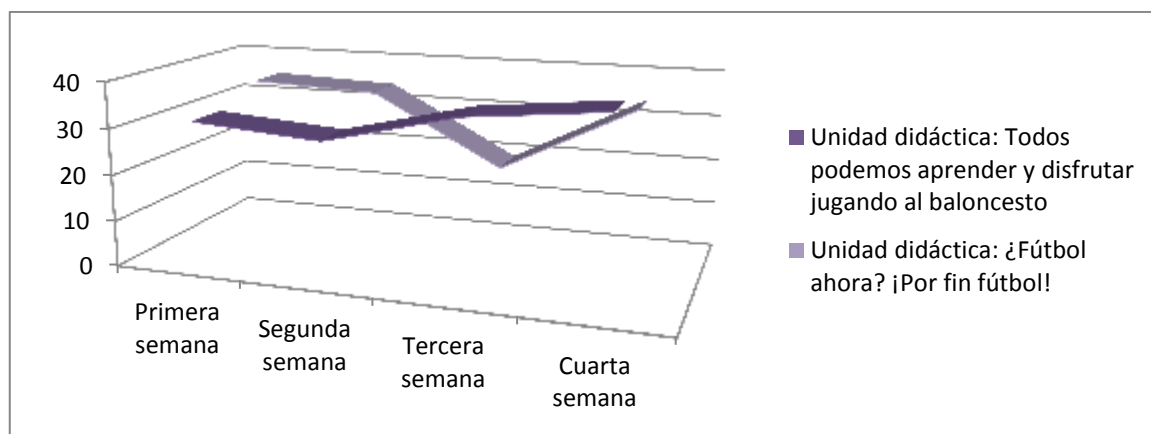


Figura 14. Evolución de las conductas de ayuda según la información procedente del *Diario de clase*.

Continuando con los resultados en relación con las actuaciones prosociales dentro del contexto de la práctica, las centradas en acoger contaron con menos referencias (30 unidades textuales). Todas ellas, excepto una, se referían a la presencia de esta manifestación de la prosocialidad. En 10 de las unidades textuales se aludía a formas de actuación que se habían puesto en juego ante una situación de exclusión:

¿Has visto en tu clase alguna situación parecida? Sí y lo que he hecho ha sido acogerle

(CVVD. Participante 14. Actividad 15)

Y las restantes se referían a actuaciones tendentes a acoger dentro de la práctica deportiva vivida en el seno de la clase:

Hoy ha surgido un pequeño problema cuando eran 2 contra 2 porque estábamos una pareja, un trío y uno suelto y le hemos ofrecido a ver si quería ir con nosotros.

(Diario de clase. Participante 3. Sesión 6)

Me he sentido acogida y respetada por mis compis.

(Diario de clase. Participante 5. Sesión 14)

Clara: Es que no tengo grupo.

Alba: ¡Ah!, ponte con nosotras.

(Interacción en clase. Sesión 1)

Entre las unidades textuales en las que se hizo explícito este aspecto, en 4 se aludía a haber actuado acogiendo y en 14 a haberse beneficiado de esa actuación manifestada por otros participantes.

Por otra parte, la subcategoría *Mostrar comprensión como pauta de actuación* integró únicamente 9 unidades textuales. Todas ellas se referían a situaciones vividas en clase:

Me he puesto en el lugar de Carla cuando le dolía la cabeza y entiendo que se sintiera mal.

(Diario de clase. Participante 4. Sesión 4)

Mis compañeras también me han comprendido cuando necesitaba descansar

(Diario de clase. Participante 14. Sesión 4)

Dos de las unidades textuales se referían a situaciones presentadas por quien había sido sujeto de la actuación tendente a mostrar comprensión hacia otras personas y siete le ubicaban en la posición de receptor de esa actuación prosocial.

Finalmente, la cooperación en el contexto de la práctica se hizo explícita en 25 unidades textuales. Excepto en una, en todas ellas se aludía a su presencia en el seno de la actividad de clase, como aprendizaje específico, como alternativa metodológica o como forma de actuación:

He aprendido a cooperar con mis compañeros de equipo.

(Diario de clase. Participante 13. Sesión)

En parejas vamos haciendo distintas formas de tirar y el otro miembro de la pareja te decía cómo hacerlo mejor. Después cambiábamos. Yo he ido con Julia y ambos lo hemos hecho bien.

(Diario de clase. Participante 12. Sesión 19)

Porque los tres hemos cooperado.

(Diario de clase. Participante 11. Sesión 17)

3.1.7. Exclusión, discriminación, igualdad y equidad. Las unidades textuales objeto de análisis tuvieron su origen en el *Cuaderno para vivir los valores en el deporte*, el *Diario de clase*, los *Momentos de evaluación compartida* y las *Interacciones en clase*. Todas las unidades textuales ubicadas en las subcategorías *Objeto de situaciones de exclusión y/o discriminación* y *Sujeto de situaciones de exclusión y/o discriminación* procedían del CVVD (actividad 14). En la *Toma de posición en defensa de la inclusión y la no discriminación*, también el CVVD (actividad 15) fue la principal fuente (19 unidades textuales). A ella se sumaron el *Diario de clase* (3 unidades textuales) y los *Momentos de evaluación compartida* (5 unidades textuales). En lo que se refiere a la *Actuación personal ante situaciones de exclusión y/o discriminación* la principal fuente (43 unidades textuales) fue el CVVD (actividades 14 y 15), además de la *Evaluación compartida* (3 unidades textuales). Finalmente, en la subcategoría *Actuación personal en defensa de la igualdad y/o la equidad*, 2 de las unidades textuales procedían del *Diario de clase* y una de la *Evaluación compartida*.

- ***Objeto de situaciones de exclusión y/o discriminación.*** La visión retrospectiva llevó a los participantes a cuestionarse sobre las situaciones de exclusión y/o discriminación vividas hasta ese momento, en el seno de los deportes de equipo, por diferentes razones. Si bien en todos los casos fueron mayoría los participantes que manifestaron no haber sido objeto de discriminación o de exclusión, hubo diferencias importantes en función del motivo (Figura 15).

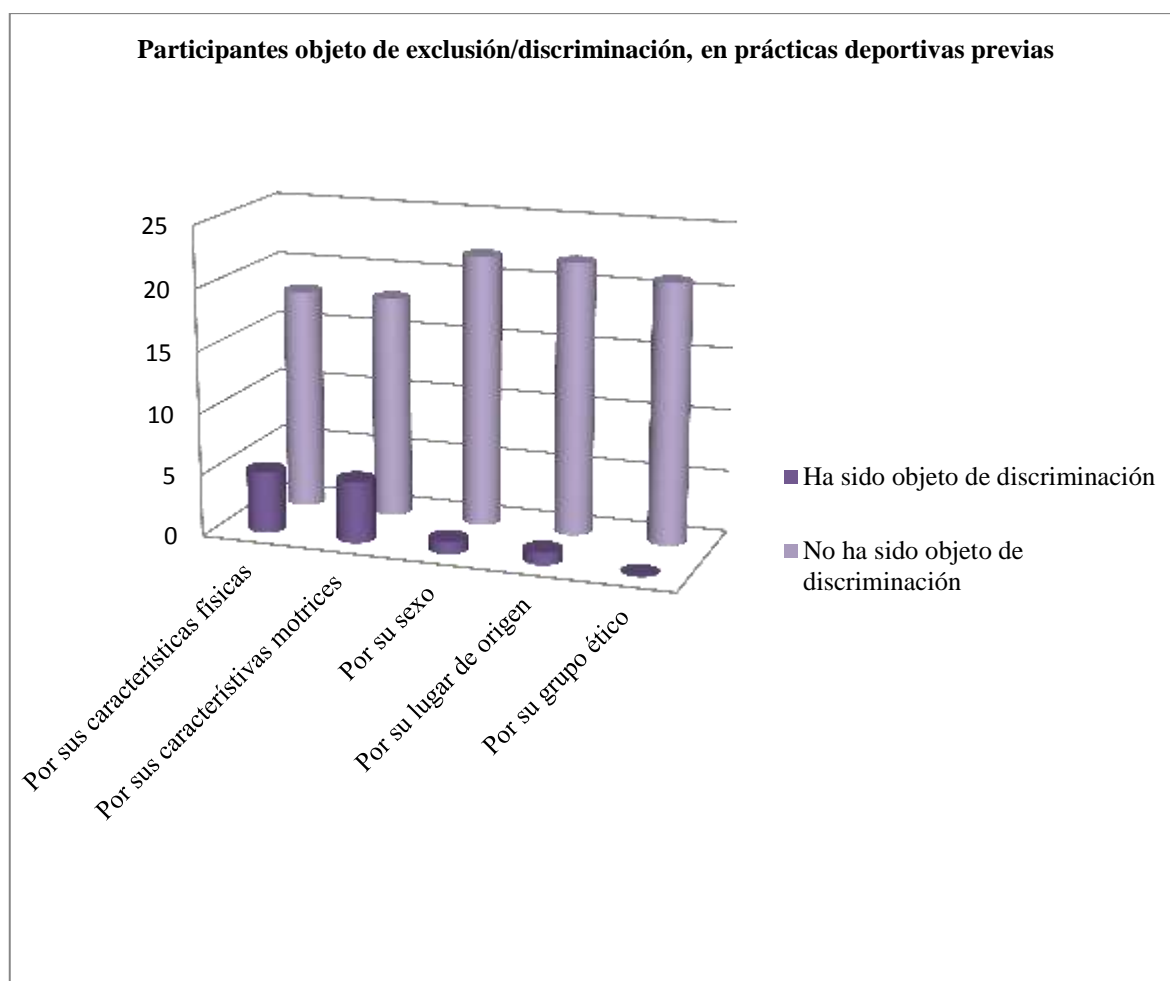


Figura 15. Participantes objeto de exclusión/discriminación en la práctica de deportes de equipo.

Así, las características motrices, fundamentalmente ligadas a la habilidad en relación con el deporte practicado, y las características físicas, fueron las principales situaciones que sirvieron de substrato a la exclusión o a la discriminación de los participantes que se manifestaron al respecto (5 participantes en cada caso). Mientras, el sexo y el lugar de origen, ligado al hecho de ser inmigrante o hijo de inmigrantes, estuvo en la base de la discriminación de 1 de los participantes en cada caso. Y nadie, entre quienes compartieron su respuesta, se había sentido discriminado por su grupo étnico de pertenencia. De forma adicional, hubo un participante que manifestó haber sido excluido por mostrar un grado de habilidad superior a sus compañeros.

- ***Sujeto de situaciones de exclusión y o discriminación.*** Fueron 5 los participantes que señalaron haber discriminado o excluido, en alguna ocasión, a compañeros de actividad deportiva. Mientras, 16 participantes señalaron no haber discriminado ni excluido en ninguna ocasión, a las personas con las que compartía actividad deportiva.

- ***Referencias a situaciones de exclusión y/o discriminación.*** Mientras 6 participantes señalaron no haber visto situaciones de discriminación o de exclusión en el seno de su práctica deportiva, 19 manifestaron haber sido testigos de ellas.

- ***Toma de posición en defensa de la inclusión y la no discriminación.*** Ante situaciones de exclusión o de discriminación por la falta de competencia motriz en relación con un deporte de equipo, la totalidad de los participantes se manifestaron en contra de esta situación. Los argumentos fueron variados y giraron, fundamentalmente, en torno a la posibilidad de aprender (6 unidades textuales), el derecho a jugar (3 unidades textuales), a la igualdad entre personas (3 unidades textuales) y el derecho a ser acogidos (2 unidades textuales):

Qué alguien no sea muy bueno jugando al fútbol, ¿es motivo para no admitirlo como compañero de juego? No, porque todos somos iguales y podemos aprender y mejorar.

(CVVD. Participante 3. Actividad 15)

No, porque todos tienen derecho a jugar, sean buenos o no.

(CVVD. Participante 2. Actividad 15)

No, porque todos tenemos derecho a ser acogidos.

(CVVD. Participante 1. Actividad 15)

De forma complementaria, se dieron manifestaciones ligadas a la propia práctica de clase que avanzaban en la dirección de la participación activa en pos de la inclusión:

Hemos procurado que los equipos estuvieran nivelados y que nadie se quedara excluido.

(Diario de clase. Participante 3. Sesión 13)

- **Actuación personal ante situaciones de exclusión y/o discriminación.** La forma de actuación puesta en juego con mayor frecuencia (14 unidades textuales) fue la tendente a acoger a la persona discriminada o excluida, en el seno del grupo propio:

Y lo que he dicho es que si quiere unirse a mi equipo.

(CVVD. Participante 3. Actividad 15)

Acogerle y decirle que no pasa nada por ser bajo.

(CVVD. Participante 10. Actividad 14)

Apoyar a la persona excluida o discriminada fue otra de las actuaciones puestas en juego (3 unidades textuales):

¿Y qué hiciste? Apoyar a la otra persona.

(CVVD. Participante 17. Actividad 14)

Y también se dieron modos de hacer (3 unidades textuales) tendentes a defender los derechos de las personas excluidas y discriminadas:

Decirles que todos tenían los mismos derechos.

(CVVD. Participante 4. Actividad 15)

Mientras, un participante señaló haber optado por buscar ayuda externa al propio grupo:

Y lo que hice fue decírselo al profesor.

(CVVD. Participante 25. Actividad 15)

Finalmente, fueron 4 los participantes que señalaron no haber actuado ante esta situación:

Y si soy sincera no hice nada y está muy mal.

(CVVD. Participante 3. Actividad 15)

- ***Actuación personal en defensa de la igualdad y/o la equidad.*** Las 3 únicas unidades textuales categorizadas dentro de este referente respondían a la búsqueda de una forma de juego que profundizara en la equidad y que amortiguara la diferencia en función de la competencia motriz en relación con la práctica deportiva:

Ya, pero para que quien no sabe mucho pueda jugar, igual es mejor que no se le pueda quitar el balón o algo así.

(Evaluación compartida 1. Participante 21. Sesión 1)

3.1.8. Compromisos de carácter ético. Las unidades textuales objeto de análisis tuvieron su origen en el *Cuaderno para vivir los valores en el deporte* (actividades 1, 12 y 24), el *Diario de clase*, los *Momentos de evaluación compartida* y las *Interacciones en clase*. En relación con los compromisos éticos, las 14 unidades textuales analizadas

tuvieron su origen en el primero de los instrumentos. Mientras, en la *Valoración del cumplimiento de los compromisos éticos*, fueron analizadas 212 unidades textuales procedentes de ese mismo instrumento, 78 con origen en el *Diario de clase*, 11 en los *Momentos de evaluación compartida* y 2 que provenían de las *Interacciones en clase*.

- ***Compromisos éticos establecidos.*** El punto de partida en la delimitación de los compromisos éticos fueron los derechos de los que los participantes se reconocieron sujetos. A partir de ahí establecieron obligaciones derivadas de dichos derechos y firmaron su compromiso relacionado con ellas:

Los niños y niñas de 6º C, teniendo en cuenta que somos personas responsables, cuando participemos en actividades deportivas, dentro de las clases de educación física, nos comprometemos a cumplir con las obligaciones que hemos acordado dentro del grupo:

No mostrar desprecio por ninguna persona.

Compartir nuestras ideas y escuchar y respetar las de los demás.

Respetar a las otras personas.

Escuchar y respetar el turno de palabra.

Ayudar a los demás.

Permitir la participación de otras personas.

Colaborar.

Cumplir con los hábitos de higiene y cuidar nuestra seguridad y la de los demás.

Convivir.

Esforzarnos y mostrar buena disposición para aprender.

Acoger a los demás.

(CVVD. Participante 1. Actividad 1)

- **Valoración del cumplimiento de los compromisos éticos.** Si bien no se planteó un procedimiento directo de autoevaluación de los compromisos establecidos, fueron abundantes las unidades textuales que permitieron valorar su cumplimiento. Por otro lado, una parte de los compromisos tenían que ver con conductas prosociales como “Ayudar” y “Acoger”, a las que, tal como se aludió en el epígrafe dedicado a la delimitación de las categorías, fueron categorizadas dentro de la categoría 6, relativa a la prosocialidad.

Una parte de las unidades textuales (30%) aludían a actuaciones concretas desarrolladas en el contexto de la práctica. De ellas 95 se referían directa o indirectamente al cumplimiento de los compromisos éticos y 5 prestaban atención al incumplimiento.

Las que se referían al cumplimiento se centraron en varias de las obligaciones comprometidas. “Esforzarnos y mostrar buena disposición para aprender fue la obligación moral a la que se aludió con mayor frecuencia (27 unidades textuales):

Mis compañeros y yo nos hemos esforzado

(Diario de clase. Participante 19. Sesión 3)

Me he esforzado y he aprendido muchas cosas.

(Diario de clase. Participante 3. Sesión 12)

Especial atención recibió la valoración positiva de *Respetar a las otras personas* (18 unidades textuales):

En clase he respetado a las otras personas.

(Diario de clase. Participante 3. Sesión 12)

Yo creo que he respetado a los demás y ellos me han respetado a mí.

(Diario de clase. Participante 10. Sesión 19)

Mientras, hubo otros compromisos a los que se aludió en menor medida como *Escuchar y respetar el turno de palabra* (3 unidades textuales):

Cuando le explicaba algo a María, ella me escuchaba.

(Diario de clase. Participante 14. Sesión 4)

Finalmente, no se encontraron unidades textuales vinculadas a compromisos como *No mostrar desprecio por otras personas* y *Cumplir con los hábitos de higiene y cuidar nuestra seguridad y la de los demás*.

Por los que respecta a las unidades textuales que aludían al incumplimiento de los compromisos morales, se referían al hecho que supone *Escuchar y respetar el turno de palabra*:

No he prestado suficiente atención.

(Diario de clase. Participante 5. Sesión 23)

Por otro lado, la parte más importante de dichas unidades textuales (70%), partió de la autoevaluación de cada unidad didáctica y se centró en el progreso vivido en relación con cinco aspectos: *Tratar de superarme a mí mismo*, *Ayudar a que mis compañeros aprendan*, *Aprender a ser tolerante con mis compañeros*, *Establecer relaciones positivas con los compañeros de juego* e *Implicarme buscando el bienestar de los compañeros*.

Los resultados obtenidos en cada uno de estos elementos vinculados a los compromisos de carácter ético establecidos por los participantes quedan recogidos en las figuras 16-25.

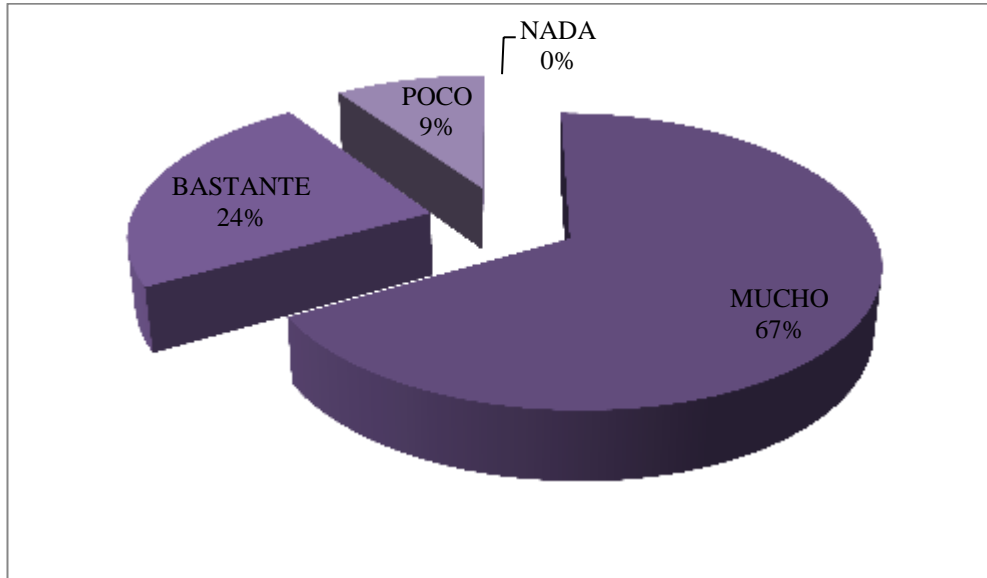


Figura 16. Valoración de los progresos en *Tratar de superarme a mí mismo*: Unidad Didáctica “Todos/as podemos disfrutar y aprender jugando al baloncesto”.

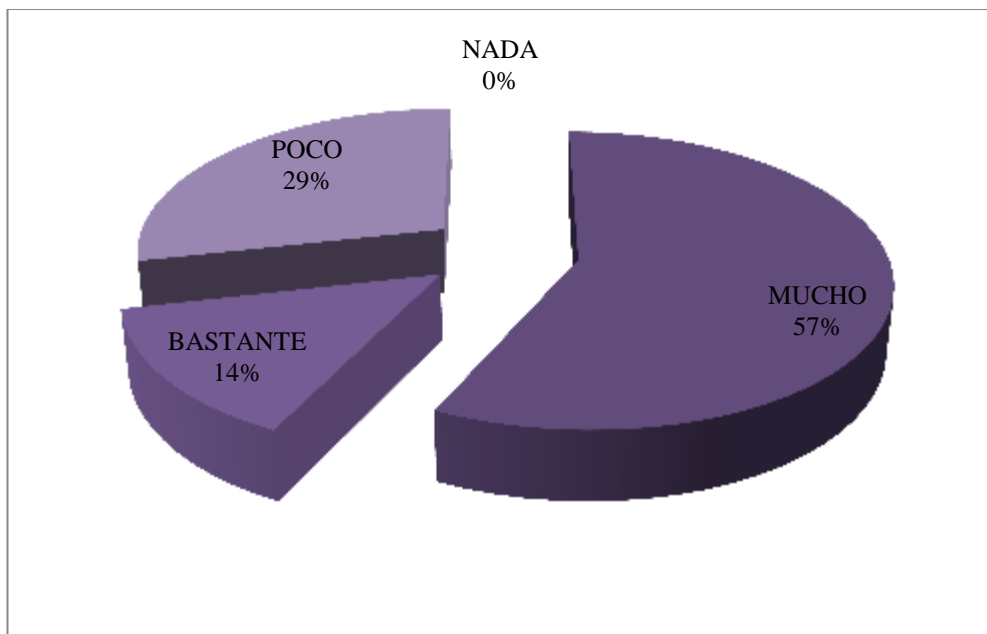


Figura 17. Valoración de los progresos en *Tratar de superarme a mí mismo*: Unidad Didáctica “¿Fútbol ahora? ¡Por fin fútbol!”.

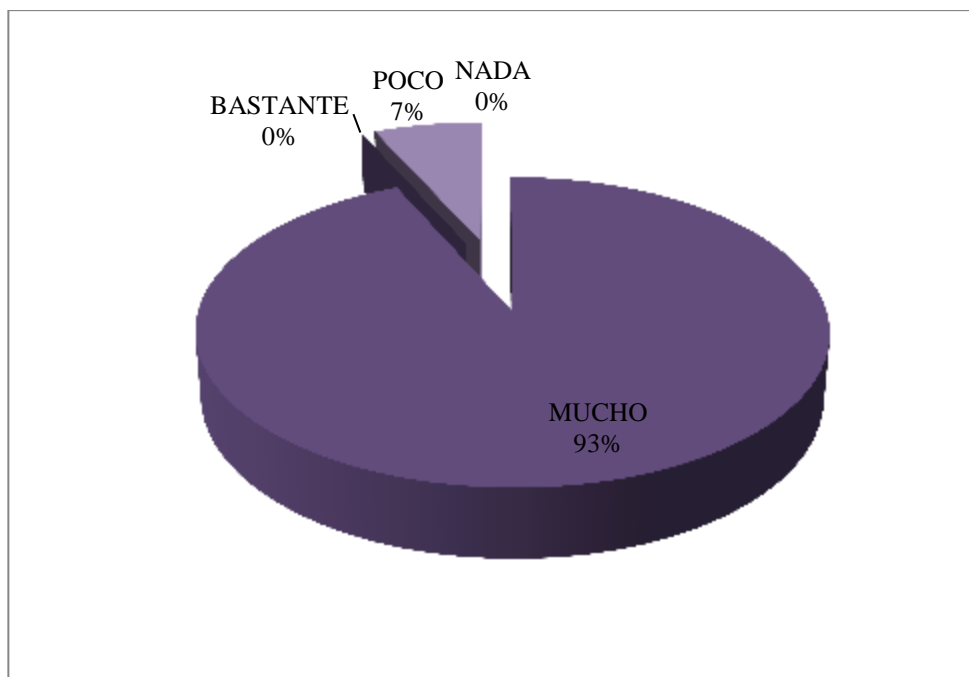


Figura 18. Valoración de los progresos en *Ayudar a que mis compañeros aprendan*: Unidad Didáctica “Todos/as podemos disfrutar y aprender jugando al baloncesto”.

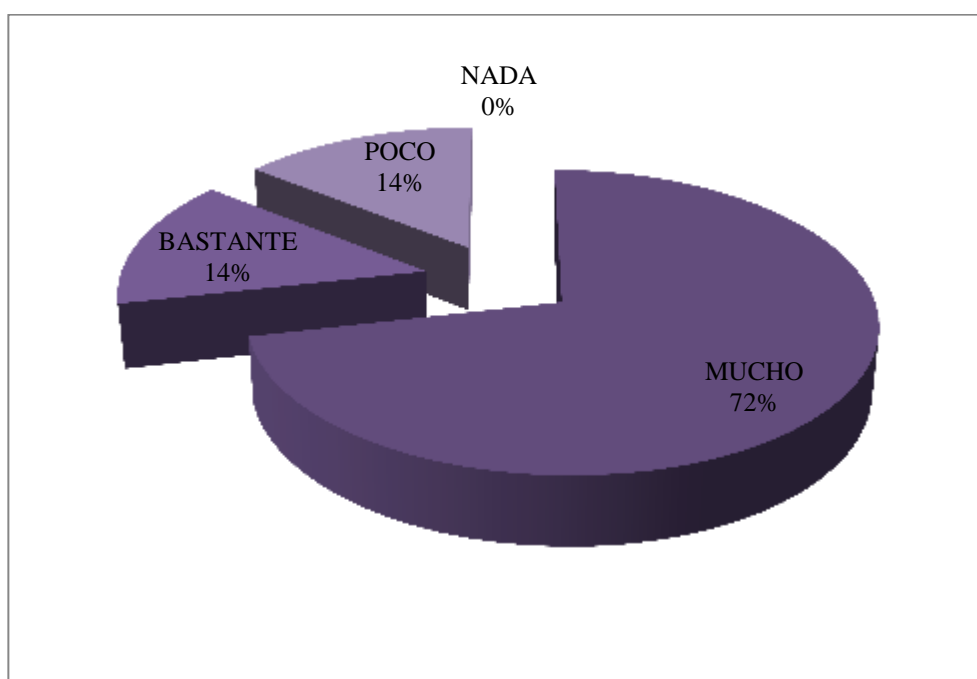


Figura 19. Valoración de los progresos en *Ayudar a que mis compañeros aprendan*: Unidad Didáctica “¿Fútbol ahora? ¡Por fin fútbol!”.

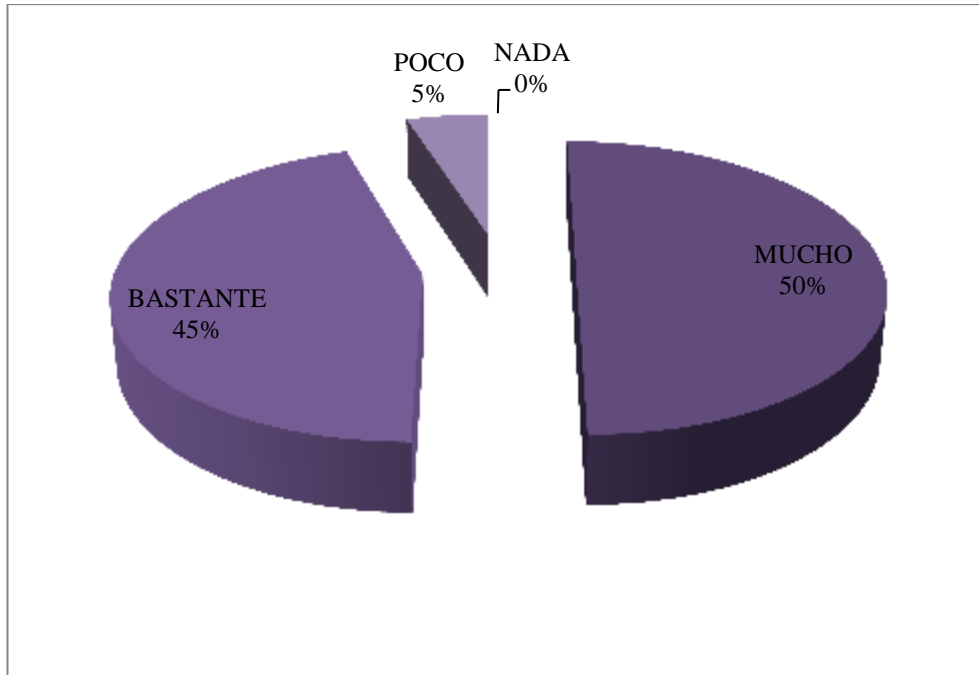


Figura 20. Valoración de los progresos en *Aprender a ser tolerante con mis compañeros*: Unidad Didáctica “Todos/as podemos disfrutar y aprender jugando al baloncesto”.

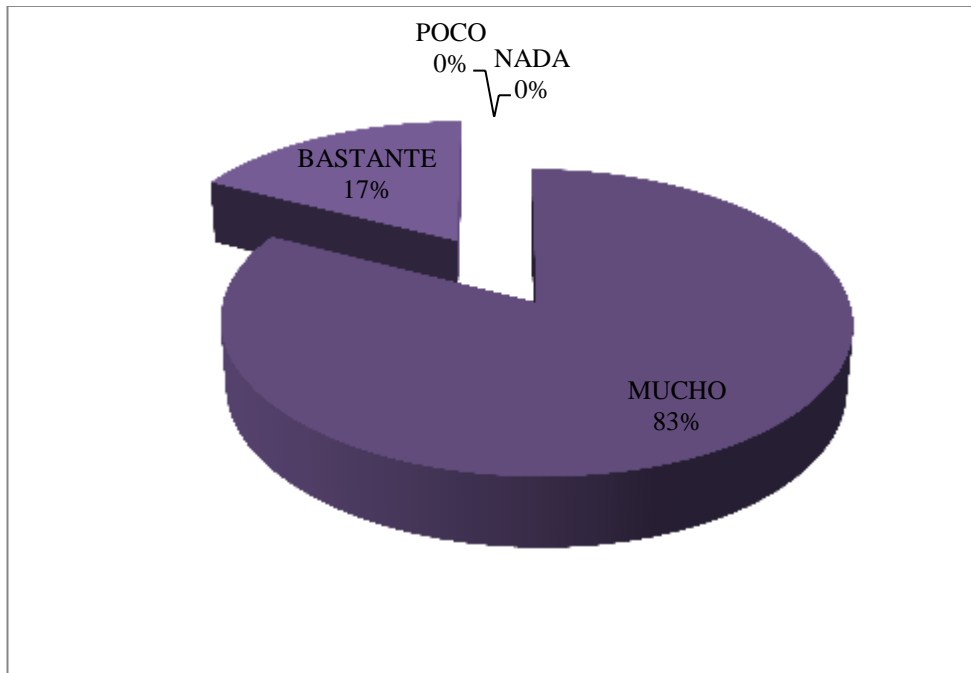


Figura 21. Valoración de los progresos en *Aprender a ser tolerante con mis compañeros*: Unidad Didáctica “¿Fútbol ahora? ¡Por fin fútbol!”.

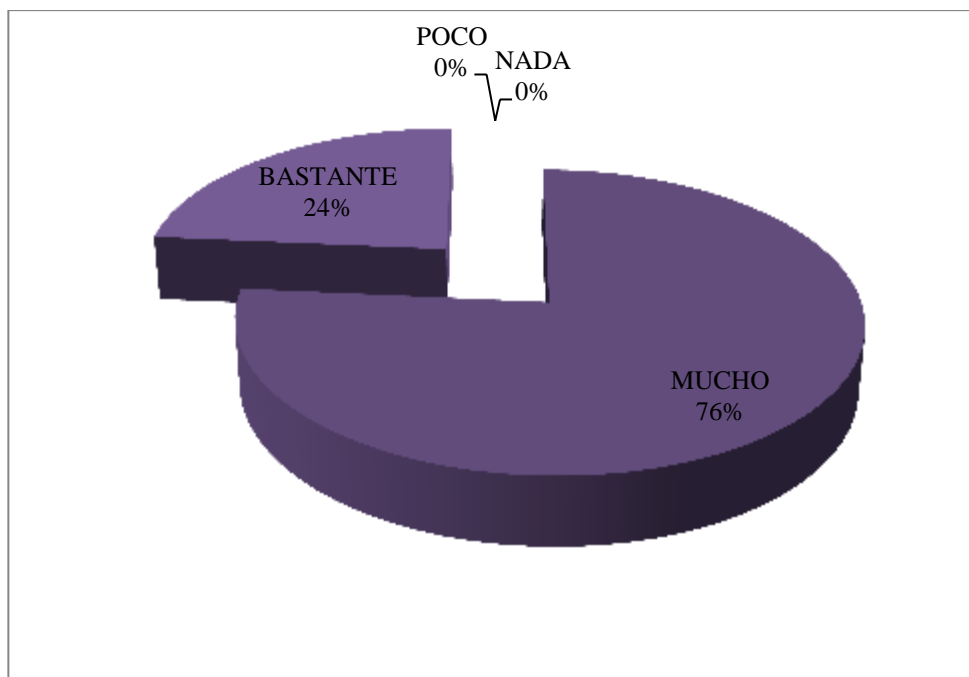


Figura 22. Valoración de los progresos en *Establecer relaciones positivas con mis compañeros*: Unidad Didáctica “Todos/as podemos disfrutar y aprender jugando al baloncesto”.

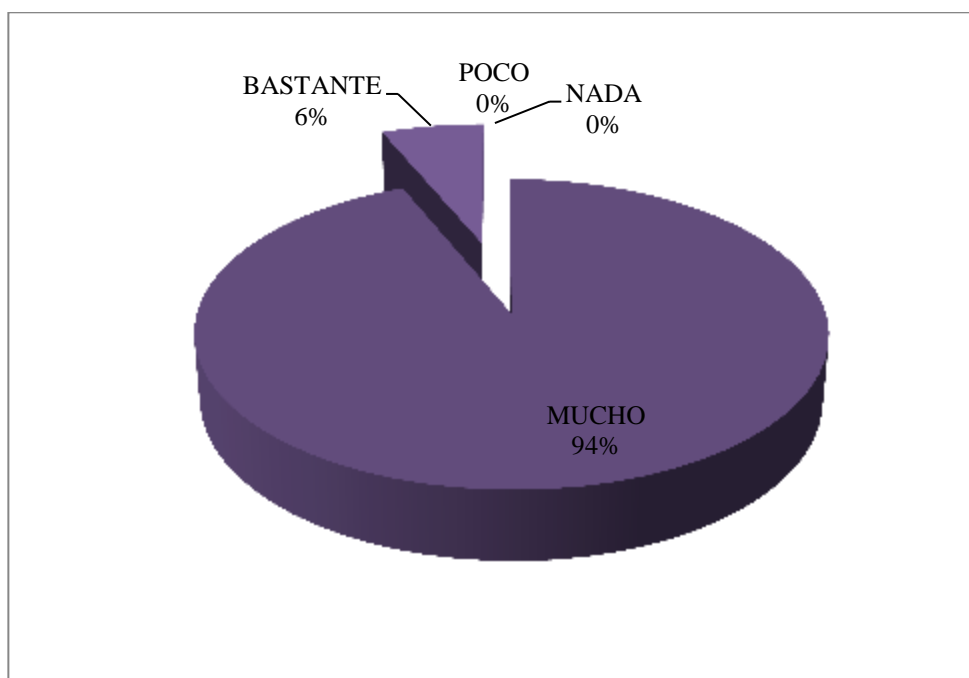


Figura 23. Valoración de los progresos en *Establecer relaciones positivas con mis compañeros*: Unidad Didáctica “¿Fútbol ahora? ¡Por fin fútbol”.

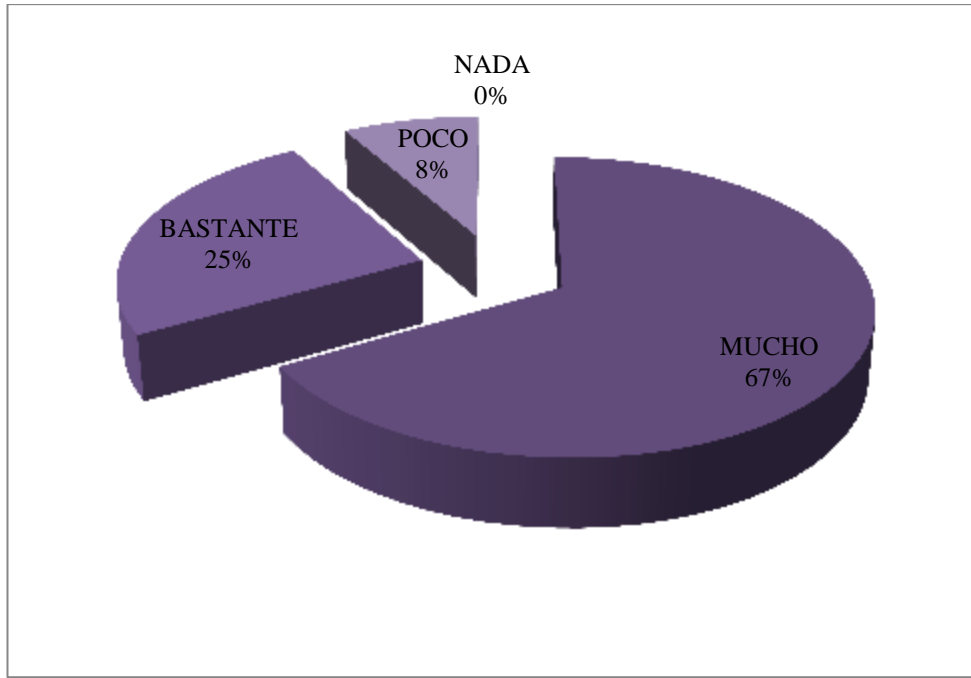


Figura 24. Valoración de los progresos en *Implicarme buscando el bienestar de mis compañeros*: Unidad Didáctica “Todos/as podemos disfrutar y aprender jugando al baloncesto”.

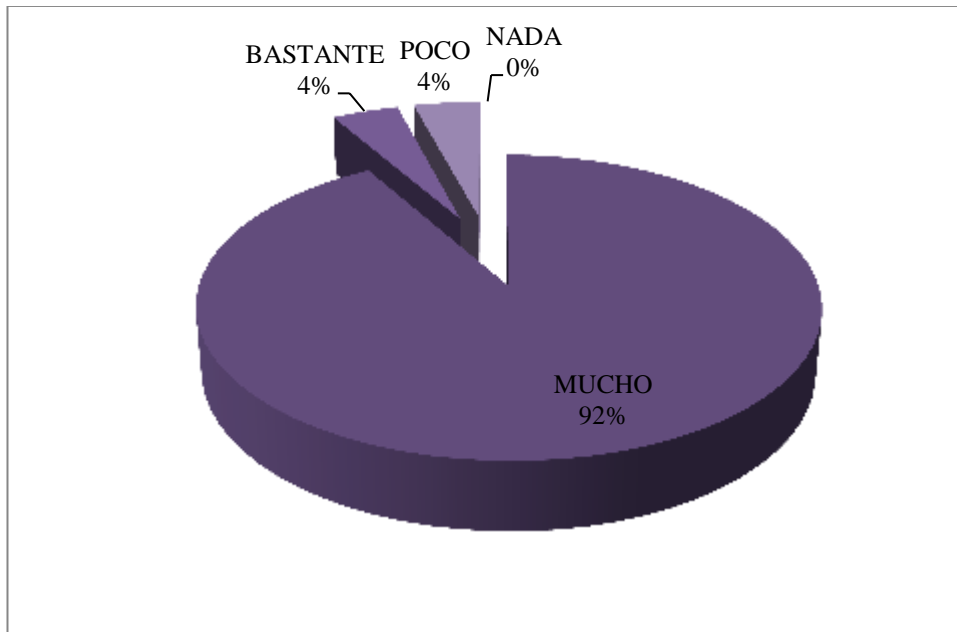


Figura 25. Valoración de los progresos en *Implicarme buscando el bienestar de mis compañeros*: Unidad Didáctica “¿Fútbol ahora? ¡Por fin fútbol!”.

3.1.9. Deportividad y juego limpio. Dentro de esta categoría se ubicaron unidades textuales procedentes del *Cuaderno para vivir los valores en el deporte* (actividades 7, 12, 13 y 24), el *Diario de clase*, los *Momentos de evaluación compartida* y las *Interacciones en clase*. Por lo que respecta a los *Compromisos adquiridos en relación con la deportividad y el juego limpio*, las 22 unidades textuales tuvieron su origen en la actividad 13 del primero de los instrumentos. Las 70 unidades textuales vinculadas con la *Actuación*, procedían del *Diario de clase* (33), el *CVVD* (22), los *Momentos de evaluación compartida* (6) y las *Interacciones en clase* (9). Finalmente, las 20 que se ubicaron en la subcategoría relativa a la *Toma de posición ante situaciones hipotéticas ligadas a la deportividad y el juego limpio* procedían del *CVVD*.

- *Compromisos adquiridos en relación con la deportividad y el juego limpio.* Los participantes delimitaron los referentes con los que se comprometían para actuar desde los parámetros de deportividad y juego limpio. Éstos se erigieron en reflejo de la concepción que los chicos y chicas tenían de la idea de deportividad y juego limpio:

Para ser deportiva:

Me comprometo a respetar al contrincante. Me comprometo a escuchar a los demás. Me comprometo a no pelearme. Me comprometo a esforzarme. Me comprometo a ayudar a los que no saben. Me comprometo a respetar las normas. Me comprometo a mantener la unión del equipo.

(CVVD. Participante 9. Actividad 13)

Para ser deportivo:

Me comprometo a respetar a todos. Me comprometo a cumplir las reglas. Me comprometo a atender a alguien si se ha hecho daño. Me comprometo a no insultar a nadie. Me comprometo a no hacer trampas. Me comprometo a jugar limpio. Me comprometo a escuchar y obedecer al entrenador. Me comprometo a esforzarme. Me comprometo a no rendirme jamás.

Por lo que respecta a la frecuencia con la que se suscribió el compromiso con cada uno de los referentes propios de la deportividad y el juego limpio, ésta queda reflejada en la tabla 29. En ella se hace explícita la concepción plural que los participantes tenían de este concepto y su vinculación singular con aspectos como el respeto hacia los demás, el establecimiento de relaciones constructivas y el cumplimiento de las reglas de juego y de las normas de convivencia.

Tabla 29:

Referentes con los que los participantes se comprometieron en relación con la deportividad.

Referentes integrados, según la perspectiva de los participantes, en la idea de deportividad y juego limpio, con los que establecieron compromisos.	Frecuencia
Respetar a los demás (compañeros, adversarios, árbitro y entrenadores)	15 (9,49%)
No agredir física o verbalmente	14 (8,86%)
Cumplir las reglas de juego, no hacer trampas.	13 (8,22%)
Escuchar y hablar con calma	10 (6,33%)
Ayudar a los demás	9 (5,69%)
Cumplir las normas	7 (4,43%)
Esforzarme, no rendirme nunca	7 (4,43%)
Respetar las decisiones del árbitro	7 (4,43%)
Acoger, no excluir ni discriminar a nadie	6 (3,80%)
Escuchar y seguir las indicaciones del entrenador	6 (3,80%)
Contribuir a la unión del equipo	6 (3,80%)
Preocuparme por los demás	6 (3,80%)
Atender a alguien si se ha hecho daño	6 (3,80%)
Jugar limpio	5 (3,16%)
Ser amable	5 (3,16%)
Aceptar la derrota	5 (3,16%)
Ser respetuoso en la victoria	5 (3,16%)
No reírme de alguien si hace algo mal	4 (2,53%)
Resolver los conflictos mediante el diálogo	4 (2,53%)
Intentar divertirme	4 (2,53%)
Ser sincero	3 (1,90%)
Enseñar a los demás	3 (1,90%)
Reconocer los errores	2 (1,26%)
Aportar ideas	2 (1,26%)
No ser agresivo	2 (1,26%)

No enfadarme sin razón	2 (1,26%)
Pasar el balón a todos	2 (1,26%)
Demostrar honestidad	2 (1,26%)
Evitar peleas	2 (1,26%)
Jugar en equipo	2 (1,26%)
Demostrar competitividad	1 (0,63%)
Ser amistoso	1 (0,63%)
Ser responsable	1 (0,63%)
No hacer siempre lo que me convenga	1 (0,63%)
Establecer una técnica de juego	1 (0,63%)
Convivir	1 (0,63%)
Intentar ser justo	1 (0,63%)

- **Actuación en relación con la deportividad y el juego limpio.** En lo relativo al respeto a las reglas de juego, 8 fueron las unidades textuales que corroboraron este cumplimiento:

Todos hemos respetado las reglas y hemos jugado sin hacer faltas.

(Diario de clase. Participante 17. Sesión 7)

Todos respetábamos las reglas.

(Diario de clase. Participante 14. Sesión 22)

Mientras, solo una unidad textual aludió al incumplimiento de las reglas:

Yo he estado diciendo las reglas para que las cumplan, porque a veces se las saltaban.

(Diario de clase. Participante 18. Sesión 3)

Por lo que se refiere a las *Conductas deportivas* la que se manifestó con mayor frecuencia (36 unidades textuales) tuvo que ver con la atención a los compañeros de juego cuando podían haber sufrido un daño:

Cuando Marta se ha caído, todos hemos ido a atenderla.

(Diario de clase. Participante 4. Sesión 7)

Laura: Marcos se ha caído.

Carlos: ¿Estás bien?

Marta: ¿Te has hecho daño?

Juan: ¿Cómo estás?

Pedro: ¿Te has hecho daño?

Laura: ¿Estás mejor?

(Interacción en clase. Sesión 14)

Con menor frecuencia se manifestaron otras como la referencia a la *Ausencia de conductas antideportivas*, la *Presencia de juego limpio* o la *Actuación respetuosa hacia los demás ante la victoria*:

Ha sido un juego limpio.

(Diario de clase. Participante 19. Sesión 11)

Este fin de semana ganamos, pero no he contado a nadie el resultado para no hacerme el chulo, ¡ah, hemos metido catorce, ah!, y cosas así.

(Evaluación compartida. Participante 12. Sesión 8)

Frente a la manifestación de conductas deportivas, únicamente se recogió una unidad textual que aludía a una conducta antideportiva:

Lo único es que un compañero me ha metido el dedo en el ojo y no se ha preocupado por mí.

(Evaluación compartida. Participante 5. Sesión 12)

Por último, resulta especialmente significativa, dentro del marco de la deportividad y el juego limpio, la referencia a la percepción de los participantes en cuanto a los progresos vividos en la manifestación de conductas deportivas. Queda ésta recogida en las figuras 26 y 27.

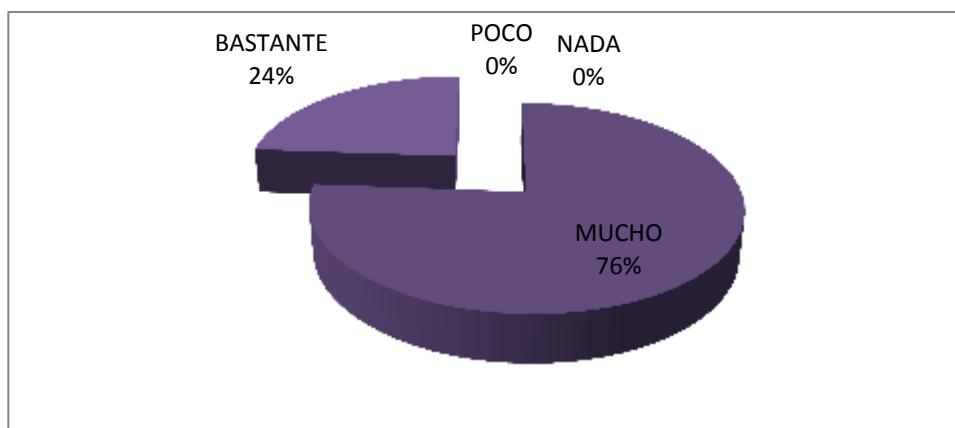


Figura 26. Valoración de los progresos en la manifestación de conductas deportivas: Unidad Didáctica “Todos/as podemos disfrutar y aprender jugando al baloncesto”.

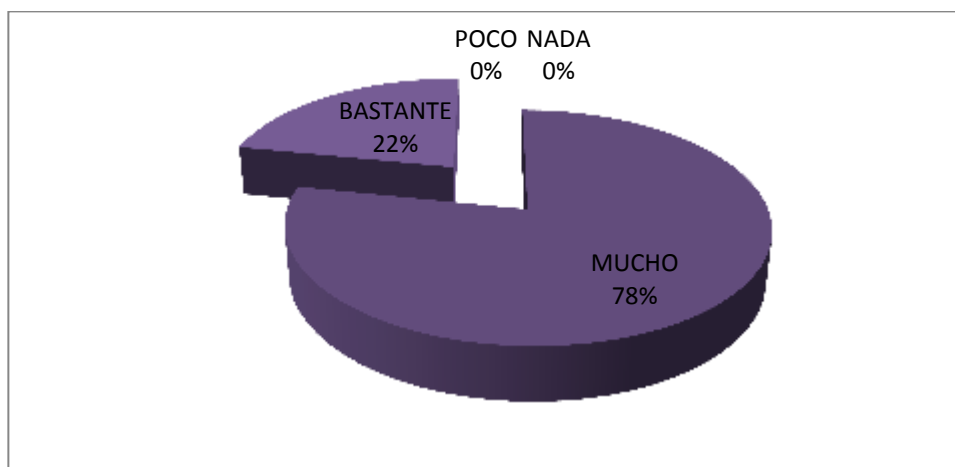


Figura 27. Valoración de los progresos en la manifestación de conductas deportivas: Unidad Didáctica “¿Fútbol ahora? ¡Por fin fútbol”.

3.1.10. Tratamiento de los conflictos. Las unidades textuales que fueron sometidas a categorización y análisis en relación con la perspectiva ante conflictos hipotéticos procedían de *CVVD* y se ubicaban en las actividades 5, 6 y 7. Mientras, las referencias a la inexistencia de conflictos en situaciones reales aparecían en el *Diario de clase* (126 unidades textuales) y en la grabación de los *Momentos de evaluación compartida* (2 unidades textuales). Finalmente, las fuentes en relación con la actuación de situaciones reales de conflicto tuvieron su origen en el *CVVD* (25 unidades textuales), en el *Diario de clase* (21 unidades textuales), en la grabación de *Interacciones en clase* (15) y en la de los *Momentos de evaluación compartida* (2 unidades textuales).

- *Perspectiva ante conflictos hipotéticos.* Las unidades textuales analizadas ponen en evidencia que no se contempló la elusión, la imposición y la cesión como alternativas para afrontar conflictos en situaciones hipotéticas, en coherencia con lo planteado en el mapa para la resolución de conflictos que había surgido en el seno del grupo y que servía de referencia a los participantes (actividad 5 del *CVVD*).

Fue la negociación la vía de resolución que contó con una mayor aquiescencia por parte de los participantes:

Que roten y que cada vez uno sea el que se desmarque y otro el que pase, sería una buena solución.

(CVVD. Participante 14. Actividad 6)

Que una vez lleve el balón cada uno, sería una buena solución.

(CVVD. Participante 23. Actividad 6)

Volver al juego y que los dos tiren a portería una vez, es una buena alternativa.

(CVVD. Participante 2. Actividad 7)

Salto entre dos y seguir jugando

(CVVD. Participante 10. Actividad 7)

Los motivos que se adujeron para considerar éstas como buenas alternativas son inherentes a la idea misma de negociación:

Porque así no ceden unos solos, sino que todos ceden y en parte ganan.

(CVVD. Participante 3. Actividad 7)

Porque así todos ceden en parte pero nadie pierde del todo

(CVVD. Participante 10. Actividad 7)

Porque los dos ceden, pero no sale perdiendo nadie.

(CVVD. Participante 22. Actividad 7)

Por otro lado, la colaboración fue la segunda de las vías de resolución de conflictos en contextos hipotéticos que contó con la valoración positiva por parte de los participantes:

Que ambos se comprometan: Bruno tratando de desmarcarse y Elisa intentando pasar, sería una buena solución.

(CVVD. Participante 3. Actividad 6)

Que juntos preparen otra estrategia, sería una buena solución.

(CVVD. Participante 19. Actividad 6)

En este caso, los participantes no aportaron referencias que sirvieran para justificar por qué se trataba de soluciones adecuadas.

Siguiendo el recorrido por las categorías establecidas para el análisis cualitativo, la relativa a la búsqueda de ayuda externa contó con la consideración positiva por parte de algunos de los participantes (13 unidades textuales) y fue valorada de forma negativa por otros (5 unidades textuales):

Que la maestra de información a ambos sobre cómo mejorar en la capacidad para desmarcarse y para pasar es una buena solución.

(CVVD. Participante 12. Actividad 6)

Que la maestra diera información a ambos sobre cómo mejorar en la capacidad para desmarcarse y para pasar no sería una buena solución.

(CVVD. Participante 16. Actividad 6)

Por lo que respecta a las alternativas de arbitraje, conciliación y mediación, no se presentaron unidades textuales que hicieran referencia a ellas, por lo que se consideró que los participantes no las contemplaron como opciones de resolución al abordar los conflictos que les fueron planteados de forma hipotética.

Finalmente, la posición ante la falta de acuerdo fue variada.

Así, la finalización del conflicto desde la aceptación de la discrepancia y el respeto recíproco fue valorada como la mejor de las opciones, dado que en 16 unidades textuales se valoraba positivamente y en 5 de forma negativa:

¿Qué podemos hacer en situaciones en las que no es posible encontrar una solución? Acabar el conflicto dejando claro que no estamos de acuerdo, pero que seguimos respetando a la otra persona, es una buena alternativa.

(CVVD. Participante 24. Actividad 7)

El alejamiento de la situación de conflicto y la vuelta a la actividad fue objeto tanto de valoración positiva (11 unidades textuales) como de consideración negativa (9 unidades textuales):

¿Qué podemos hacer en situaciones en las que no es posible encontrar una solución?

Alejarnos del conflicto y volver al juego.

(CVVD. Participante 1. Actividad 7)

Alejarse del conflicto y volver al juego no sería una buena opción.

(CVVD. Participante 1. Actividad 7)

La prolongación del diálogo en relación con el conflicto, cuando no se encontraba solución, contó con una valoración negativa casi unánime (en una sola unidad textual se valoró positivamente). Y mantenerlo de forma latente haciéndolo explícito cuando se manifieste una nueva situación conflictiva, contó con una valoración negativa en todos los casos:

Seguir hablando hasta el final de la clase no sería una buena solución.

(CVVD. Participante 10. Actividad 7)

Decir: ¡Ya verás! Y reprochar a la otra persona su actuación en cuanto tengamos oportunidad no es una buena solución.

(CVVD. Participante 13. Actividad 7)

Y el abandono con pérdida por ambas partes fue valorado negativamente si se consideraba como retirada de la participación, mientras contó con valoraciones mayoritariamente negativas (12 unidades textuales frente a 3 que la consideraban una

buena alternativa de resolución), cuando implicaba dejar de participar juntos sin quedar excluidos de la actividad:

Que ambos dejen de jugar uno es una buena solución

(CVVD. Participante 25. Actividad 6)

Que Bruno y Elisa formen parte de equipos diferentes no sería una buena solución.

(CVVD. Participante 16. Actividad 6)

- ***Inexistencia de conflictos en situaciones reales.*** El análisis de las unidades textuales categorizadas dentro de esta categoría pone en evidencia que los participantes consideraron que, en el grupo en el que se desarrollaron y en las clases que se integraron en el seno del programa, no se dieron situaciones de conflicto:

Hoy no ha habido conflictos.

(Diario de clase. Participante 1. Sesión 10)

Hoy no ha surgido ningún conflicto con nadie en nuestro grupo ni de los demás con nuestro grupo.

(Diario de clase. Participante 3. Sesión 7)

Hoy no ha surgido ningún conflicto, por lo menos en mi grupo.

(Diario de clase. Participante 3. Sesión 22)

Maestro: ¿Ha habido algún conflicto en clase? ¿Alguien quiere compartir?

Participante 7: En nuestro grupo no ha habido conflictos.

(Evaluación compartida. Sesión 17)

- ***Actuación en situaciones reales de conflicto.*** Las unidades textuales categorizadas representaron la mitad menos una de las que hacían alusión a la inexistencia de conflictos.

Partiendo de este resultado es preciso hacer un recorrido por cada una de las categorías en las que se ubicaron dichas unidades textuales.

Por lo que respecta a la actuación basada en la elusión fueron únicamente 2 las unidades obtenidas, lo que pone en evidencia que ésta no fue la forma habitual de afrontar el conflicto:

Nosotras sí hemos tenido un conflicto con una compañera y lo hemos resuelto pasando de él.

(Evaluación compartida. Participante 21. Sesión 10)

En el caso de la actuación basada en la imposición, no se encontró ninguna unidad textual que hallara acomodo en esta categoría. No fue ésta, por lo tanto, la opción de la que hicieron uso los participantes en las situaciones de conflicto vividas en el seno de las clases.

En lo relativo a la actuación abordada desde la cesión, se ubicó un total de 6 unidades textuales que aludían a otras tantas situaciones en las que los participantes avanzaron por esta alternativa en la resolución:

Me iba a poner con Ana, pero Carla se ha empeñado en que no me tenía que poner con Ana, porque Ana y yo vamos a baloncesto. Al final Ana ha cedido.

(Diario de clase. Participante 21. Sesión 10)

Alicia: Sí, ha habido un conflicto sobre si era gol o no era gol.

Maestro: ¿Y cómo lo habéis resuelto?

Alicia: Como íbamos ganando por cuatro, hemos cedido.

(Evaluación compartida 1. Sesión 17)

Siguiendo con el recorrido por las diferentes categorías, la negociación se reveló como la alternativa de resolución de la que se hizo uso en un mayor número de situaciones (21 unidades textuales):

Ha habido un conflicto porque Juan pensaba que solo pitábamos las faltas de ellos. Lo hemos resuelto diciendo que las faltas que recibiera o que recibiera su compañero Nacho, las pitaran y ellos sacarían. Y nosotros haríamos lo mismo.

(Diario de clase. Participante 14. Sesión 4)

Aunque hemos tenido algunos problemas porque éramos tres y no dos y no había mucho equilibrio entre nosotros, al final lo hemos solucionado hablando pacíficamente y todos hemos cedido un poco para conseguir una solución.

(Diario de clase. Participante 13. Sesión 17)

Marta: A ver, callaos que si hablamos todos a la vez no nos entendemos. Ya me quedo yo fuera y luego entro (se trata de hacer grupos en una situación de 3 contra 3, pues María se ha lesionado y dos grupos se han juntado).

Alba: Pues no, mejor me quedo yo primero, que tú no entrenas al baloncesto y te vendrá mejor jugar todo el rato.

Laura: A ver, Marta, se supone que esta unidad didáctica va de aprender a jugar al baloncesto y ¿cómo vas a aprender si te quedas sin jugar?

Pablo: Vale, pues empezamos.

Alba: Sí, yo me quedo y luego salgo y nos vamos turnando.

(Interacción en clase. Sesión 3: interacción 1.)

Julio: Cuando estamos haciendo una jugada, por favor, no os pongáis en medio.

Alicia: A ver, pero es que nosotras también estamos en este sitio.

Julio: Sí, pero ahí no estabas haciendo nada.

Alicia: Pero es que íbamos a por el balón.

María: Pues hacemos otra cosa. Hacemos otra cosa. Primero lo hacen ellos y luego, cuando terminen, lo hacemos nosotras en el mismo espacio.

(Interacción en clase. Sesión 3: interacción 2.)

La actuación basada en la colaboración no fue una alternativa de la que se hizo uso, a tenor de la inexistencia de unidades textuales ubicadas en esta categoría.

Y fueron escasas (2 unidades textuales) las situaciones en las que se buscó ayuda externa:

Hemos tenido un conflicto porque los del otro equipo nos hacían todo el rato faltas y hemos pedido ayuda al maestro para resolverlo.

(Diario de clase. Participante 4. Sesión 9)

El arbitraje y la conciliación no fueron tampoco opciones de las que se hiciera uso en el contexto de la práctica de clase, pues no se hallaron unidades textuales pertenecientes a ninguna de las dos categorías.

Y sí se dieron situaciones de mediación (8 unidades textuales), en las que fue el maestro la persona que ejerció esta labor:

Maestro: Por favor, paramos el balón. Marta dice que hay un problema. Marta, ¿quieres comentar?

Marta: Que vosotros casi no estáis tocando el balón y nosotros estamos tirando a canasta todo el rato.

Maestro: Entonces qué alternativa tenéis.

Marta: Cambiar los equipos.

Maestro: Es una opción cambiar los equipos. ¿Veis alguna otra alternativa?

Marco: Podemos hacer, como Mario antes iba al baloncesto, Pedro con nosotros porque va al baloncesto.

Mario: ¿Antes?, hace tres años.

Marco: Nosotros no jugamos ninguno al baloncesto. Pedro que vaya con nosotros y alguno de nosotros que vaya con ellos.

Alicia: Tú mismo.

Marco: Vale.

Maestro: ¿Sí? ¿Os parece a todos?... Vale, veis si está equilibrado y si no, habláis.

(Interacción en clase. Sesión 6: interacción 4)

Finalmente, cabe resaltar que no se categorizaron unidades textuales en la subcategoría *Actuación ante la falta de acuerdo*.

3.2. Desarrollo del juicio moral

Las respuestas a los dilemas morales se ubicaron entre los estadios dos y cinco.

Las respuestas correspondientes al estadio dos se hicieron explícitas, fundamentalmente, en el dilema 1, pero en ninguno de los casos todas las respuestas del dilema fueron propias de este estadio. Veamos un ejemplo:

“Durante el recreo, varios niños y niñas juegan al baloncesto. Laura ha recogido el balón. Cuando avanzaba botándolo, el balón ha tocado la línea lateral, pero como sólo ella se ha dado cuenta, ha seguido avanzando y ha acabado consiguiendo una canasta. Laura está muy contenta porque aunque se esfuerza mucho, pocas veces consigue que las cosas le salgan bien en el baloncesto. Cuando volvía para su campo, Laura ha dicho a su compañero Andrés: “el balón había salido fuera, pero no se han dado cuenta”. Andrés está a punto de comentar a todos los jugadores que esa canasta no debería ser válida.”

¿Debe Andrés decir que la canasta no es válida? No y luego Laura tiene que hacer lo mismo en la misma situación. El puede hacer lo que quiera pero también Laura. Entonces si él no dice nada, ella tampoco dirá en otro momento.

(CVVD. Participante 16. Actividad 8 (dilema 1).

Las respuestas ubicadas en el estadio 3 fueron frecuentes. En este caso, sí se dieron situaciones en las que todas las respuestas correspondientes a un dilema se ubicaban en dicho estadio:

“Durante el recreo algunos niños y niñas han decidido jugar al baloncesto. El recreo está terminando. En este momento, los equipos están empatados. Los compañeros de Mey Ling se han esforzado mucho a lo largo del recreo. Mey Ling ha recibido el balón. Ha hecho una finta de salida hacia la izquierda y ha salido botando hacia la derecha. Carlos, que estaba defendiendo delante de ella ha tropezado y se ha caído. Mey Ling está muy cerca de la canasta. Duda entre acabar la jugada, dado que ahora lo tiene fácil, o parar el juego para atender a Carlos”.

¿Debe Mey Ling parar inmediatamente para preocuparse por el estado de P15? Sí, porque da igual ganar que perder, es más importante ser una buena compañera.

Que Mey Ling se pare, ¿tiene que ver con ser una buena compañera de equipo? Sí, porque demuestra que no es egoísta y que le importa atender a los demás.

Que Mey Ling se pare, ¿tiene que ver con ser una buena compañera de juego? Sí, porque se preocupa por todos.

Que durante todo el recreo, los compañeros de Mey Ling se hayan esforzado, ¿es importante en este caso? Sí, porque todos han trabajado mucho, pero es más importante hacer lo que hace una buena compañera.

El resultado actual del partido, ¿es importante en este caso? No, porque aunque pierda ha demostrado que es buena persona.

¿Qué es lo más importante por lo que Mey Ling debería preocuparse en la relación con los demás? El pararse, porque es lo que hace una buena persona.

Volviendo al dilema al que se enfrenta Mey Ling, ¿Cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte? Pararse y ayudar a Carlos. Así será buena compañera.

(CVVD. Participante 2. Actividad 10 (dilema 3).

Por lo que respecta al estadio 4, se presentaron respuestas ubicadas en él, especialmente en el último de los dilemas morales que formaron parte del programa:

“Durante el recreo varios niños y niñas se han juntado para jugar al fútbol. Carlos avanza hacia la portería. María trata de recuperar el balón, pero Carlos la regatea. Si sigue hacia portería, probablemente marcará un gol y ganarán el partido. El equipo de María se ha esforzado mucho. María está a punto de agarrar de la camiseta a Carlos. Le hará falta e impedirá que siga avanzando, pero no le hará daño de ese modo”.

¿Debe María agarrar de la camiseta a Carlos? No, porque tiene que cumplir las normas.

¿Qué María deje que Carlos siga avanzando tiene que ver con ser deportiva? Sí, porque cumple las normas y es su obligación cumplirlas.

¿Qué María agarre a Carlos de la camiseta, tiene que ver con ser una buen compañera de equipo? No, porque lo importante es que cumpla las normas.

¿Qué es lo más importante por lo que María debería preocuparse en ese momento? No agarrar a Carlos y cumplir con su obligación.

Que si sigue Carlos pudiera marcar un gol y ganar el partido, ¿es importante en este caso? No, es más importante cumplir con las reglas.

Volviendo al dilema al que se enfrenta María, ¿cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte? No agarrar y cumplir las normas.

(CVVD. Participante 24. Actividad C6 (dilema 10).

Finalmente, un solo participante proporcionó respuestas correspondientes al estadio 5:

“Hoy, jugando al baloncesto Blanca se ha caído al suelo y parece que se ha hecho daño. Blanca no trata bien a Roberto. Se ríe, con frecuencia, de él porque no es bueno jugando al baloncesto. Roberto ha visto caer a Blanca y sabe que se ha podido hacer daño. En clase hay una norma que dice que debemos prestar atención a los demás cuando creemos que se han hecho daño. Además sabe que es lo habitual si quiere ser deportivo. Pero como está dolido con ella por la forma en que Blanca le trata, está pensando en no acercarse a atenderla.”

¿Debe Roberto acercarse a atender a Blanca? Sí, porque la salud de las personas y la atención a ellas cuando se han hecho daño está por encima del derecho de una persona a estar enfadada porque antes le han tratado mal.

(CVVD. Participante 20. Actividad C3 (dilema 7).

Hecha esta primera aproximación, es preciso señalar que, al ser realizada la categorización considerando cada dilema como una unidad textual, las respuestas se categorizaron entre las categorías 4 (transición entre el estadio 2: *individualismo, finalidad instrumental e intercambio* y el estadio 3: *relaciones, expectativas mutuas y conformidad interpersonal*) y 8 (transición entre el estadio 4: *sistema social y conciencia*, y el estadio 5: *contrato social o utilidad y derechos individuales*) (Tabla 30).

Tabla 30:

Desarrollo del juicio moral: Nivel de desarrollo moral correspondiente a las respuestas a los dilemas morales incluidos en el CVVD.

Participante	Género	Dilema									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.	CHICO	3-4	3-4	3-4	3-4	3	3	3	3-4	3-4	4
2.	CHICA	2-3	3-4	3	3	2-3	3	3-4	3	3	3-4
3.	CHICA	3-4	4	3-4	3-4	3-4	3	3-4	3-4	3	4
4.	CHICA	3	3-4	3	2-3	3-4	3	3	3-4	3-4	3-4
5.	CHICA	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3
6.	CHICA	3	3	2-3	3	3-4	3	3-4	3-4	3-4	4
7.	CHICO	3	3	3	3-4	3-4	4	3-4	3-4	3-4	4
8.	CHICO	3	3-4	3-4	3-4	3	3-4	3-4	3-4	3	3
9.	CHICA	2-3	3-4	3	3	3-4	3-4	3-4	3-4	3-4	3-4
10.	CHICA	3	3-4	3-4	3-4	3-4	3-4	4	3-4	3-4	3-4
11.	CHICO	3-4	3	3	3	3	3	3-4	3-4	3	3-4
12.	CHICO	3	3-4	4	3-4	3-4	4	3-4	3-4	3-4	4
13.	CHICA	3	3-4	3	3-4	3	3-4	3-4	3-4	3-4	4
14.	CHICO	3-4	3-4	3	4	3-4	3	3-4	3-4	3-4	3-4

15.	CHICO	3	3-4	3	3	3	3	3	4	3-4	4
16.	CHICA	2-3	2-3	3-4	3	3	3-4	3-4	3	3	3-4
17.	CHICO	3	3-4	3	3-4	3	3	3	3-4	3	4
18.	CHICO	3	4	3	3-4	3	3-4	3-4	3-4	3	3
19.	CHICA	2-3	3-4	3-4	3-	3-4	3	3	3-4	3	3-4
20.	CHICO	3	3-4	4	3-4	3	3	4-5	4	3	4
21.	CHICA	3	3-4	3	3	3	3-4	3-4	3	3-4	4
22.	CHICO	3	3	3	3-4	3	3	3	4	3-4	4
23.	CHICO	3-4	3-4	3-4	3-4	3-4	3-4	3-4	3-4	3-4	3-4
24.	CHICA	3	3	3	3-4	3	3	3	3-4	3	4
25.	CHICO	3	3-4	3	3-4	3	3	3	3	3	3-4

En las Figuras 28-52 puede observarse la evolución vivida por cada participante en lo que respecta a la ubicación de sus respuestas dentro de los estadios de pensamiento moral, a lo largo del programa.

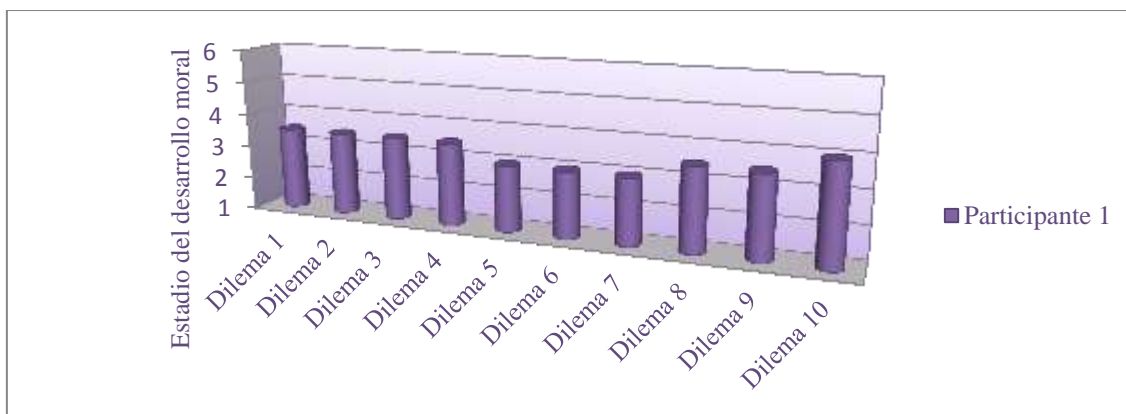


Figura 28. Participante 1: evolución del pensamiento moral.

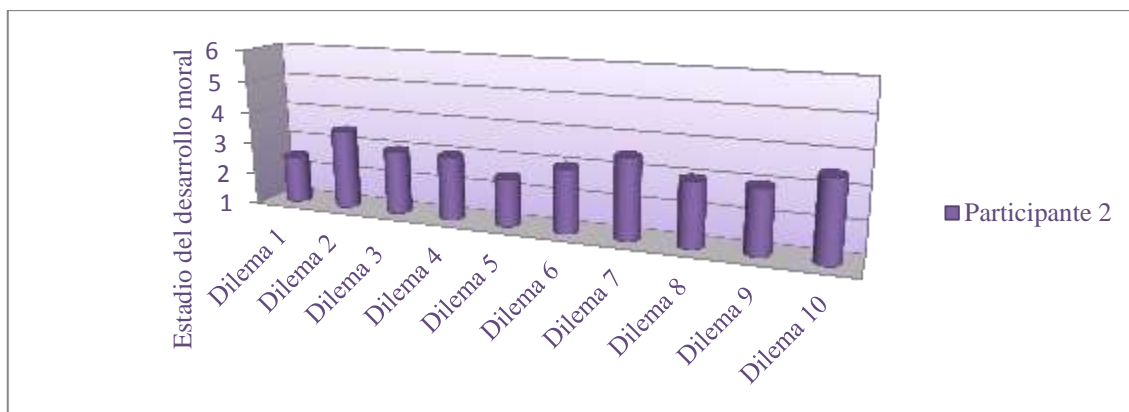


Figura 29. Participante 2: evolución del pensamiento moral.

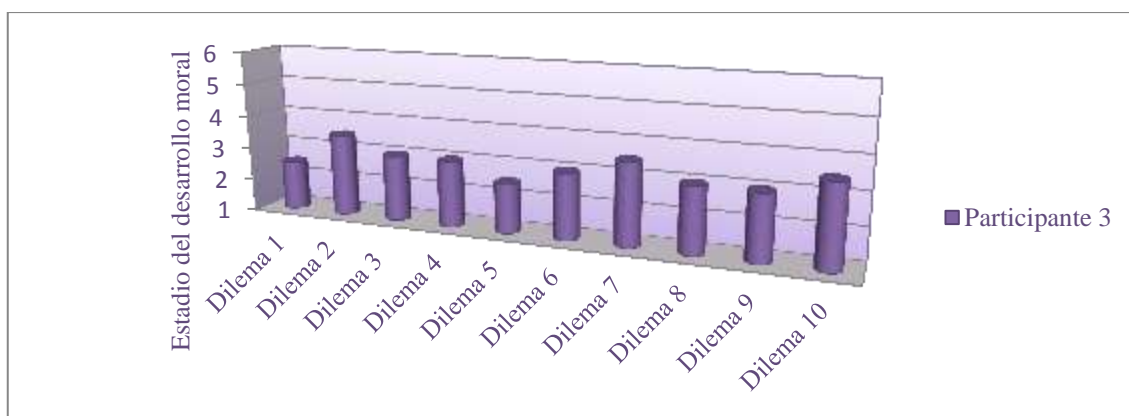


Figura 30. Participante 3: evolución del pensamiento moral.

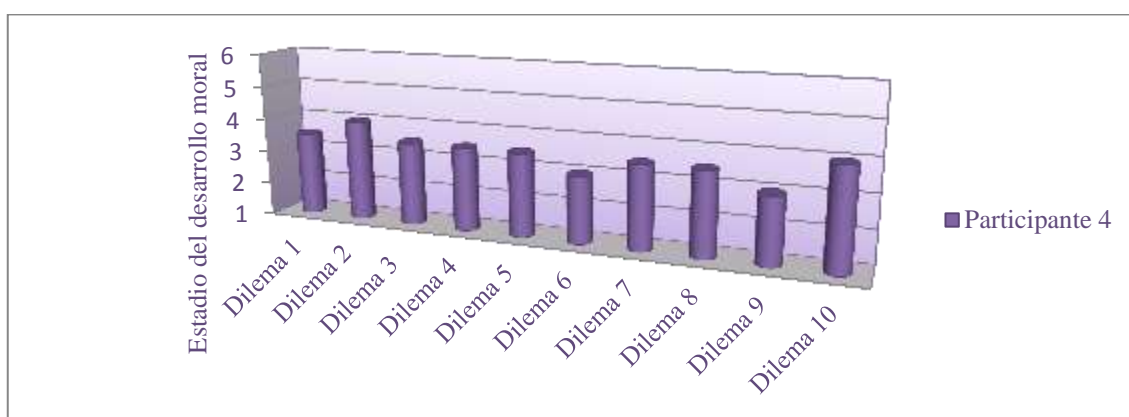


Figura 31. Participante 4: evolución del pensamiento moral.

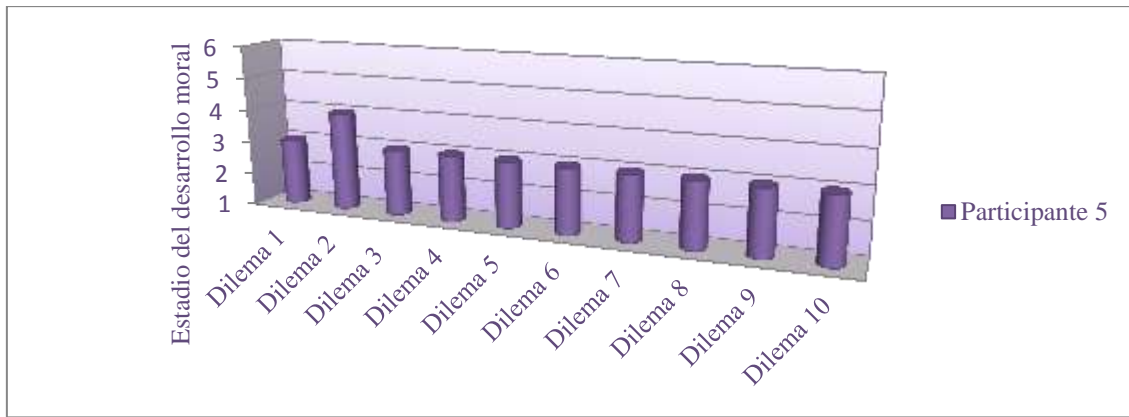


Figura 32. Participante 5: evolución del pensamiento moral.

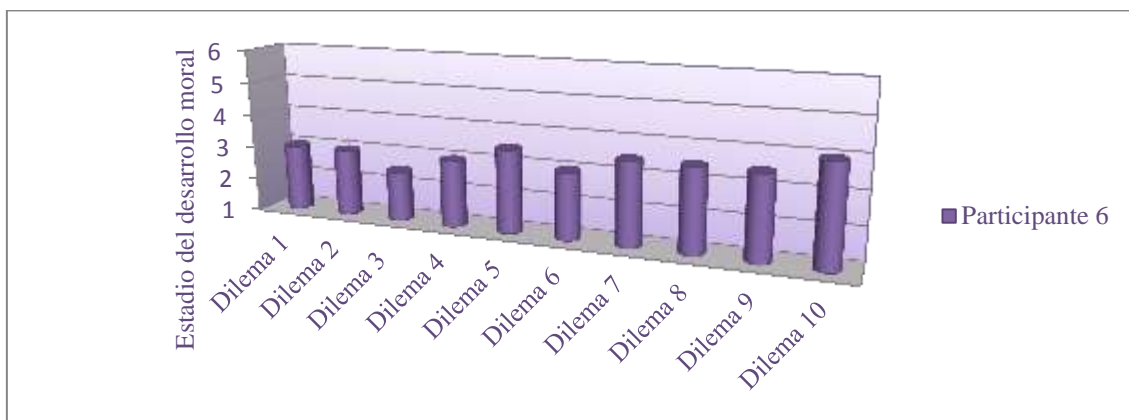


Figura 33. Participante 6: evolución del pensamiento moral.

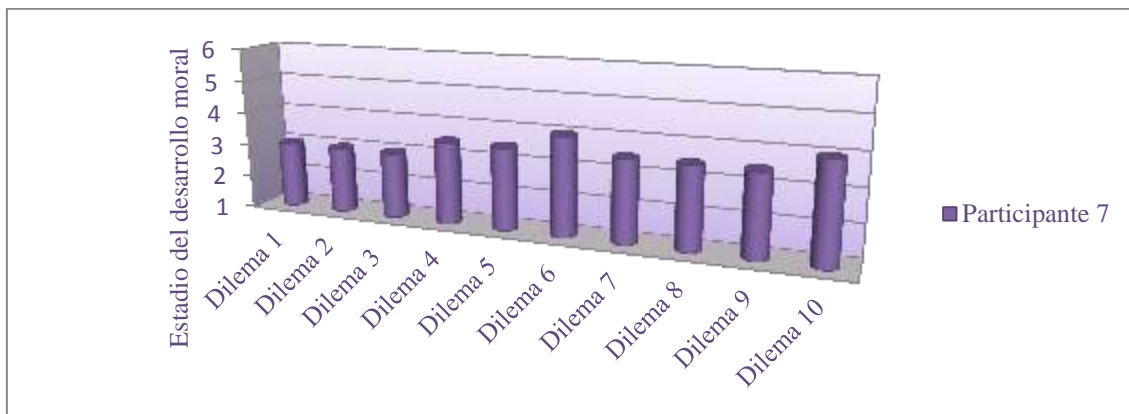


Figura 34. Participante 7: evolución del pensamiento moral.

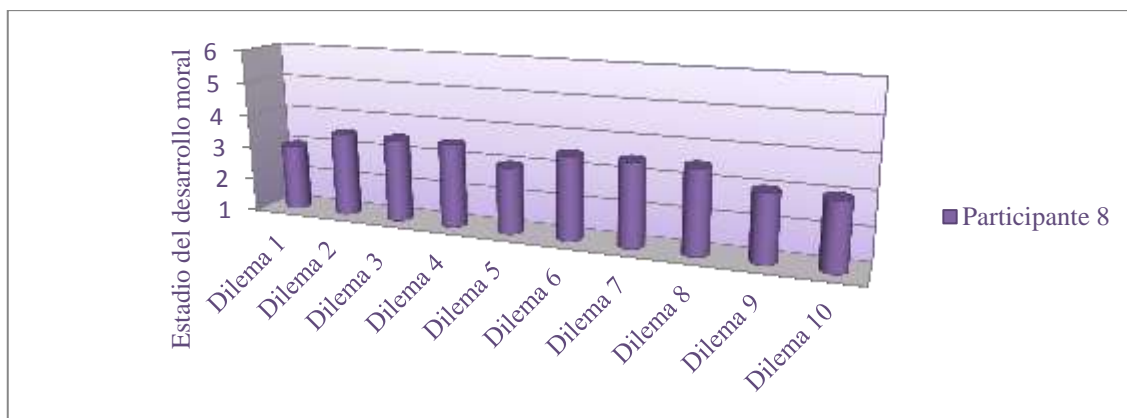


Figura 35. Participante 8: evolución del pensamiento moral.

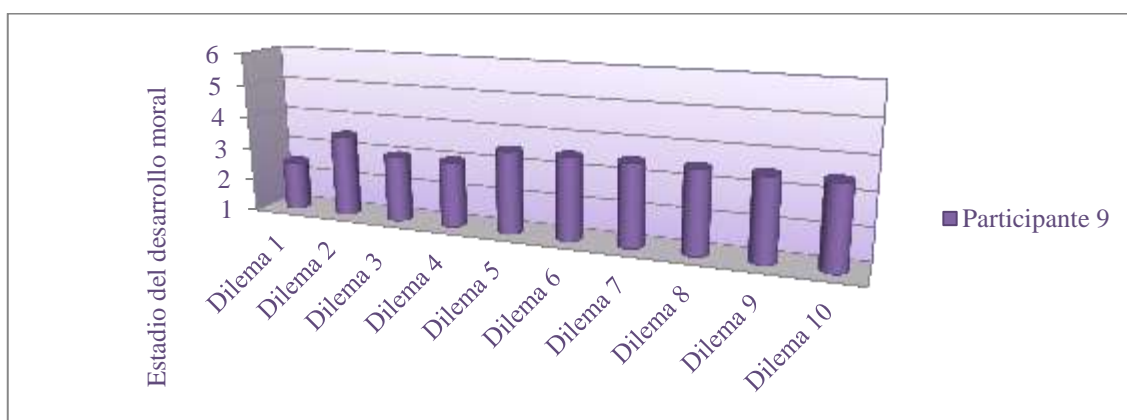


Figura 36. Participante 9: evolución del pensamiento moral.

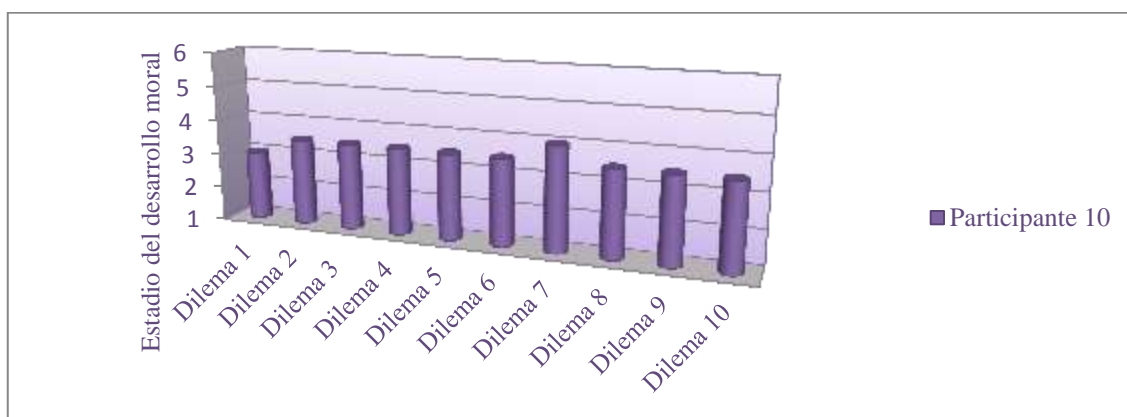


Figura 37. Participante 10: evolución del pensamiento moral.

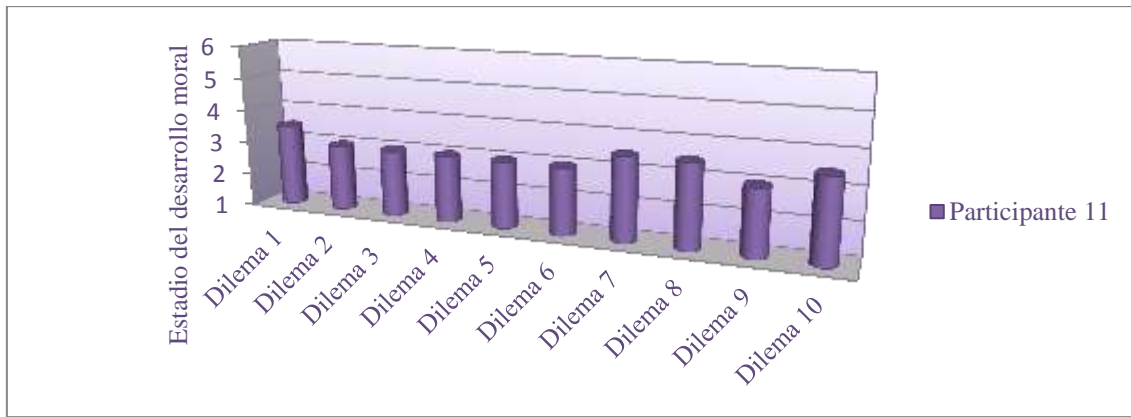


Figura 38. Participante 11: evolución del pensamiento moral.

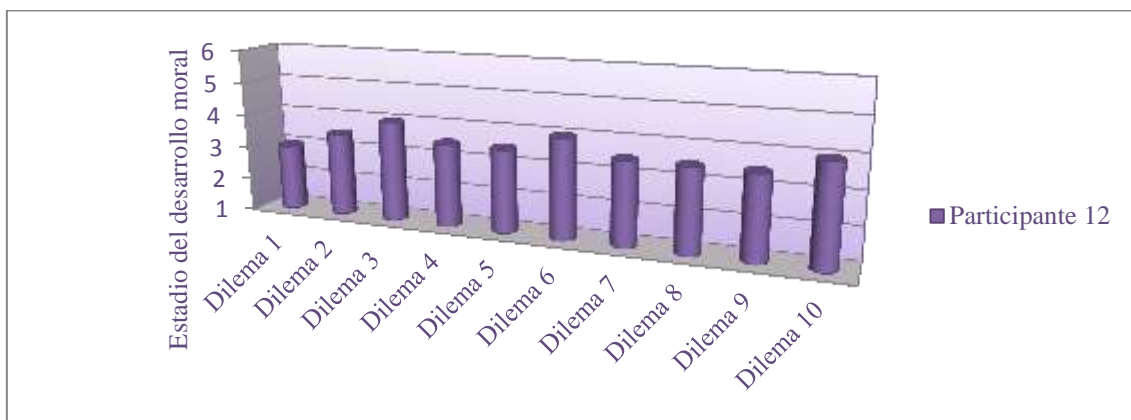


Figura 39. Participante 12: evolución del pensamiento moral.

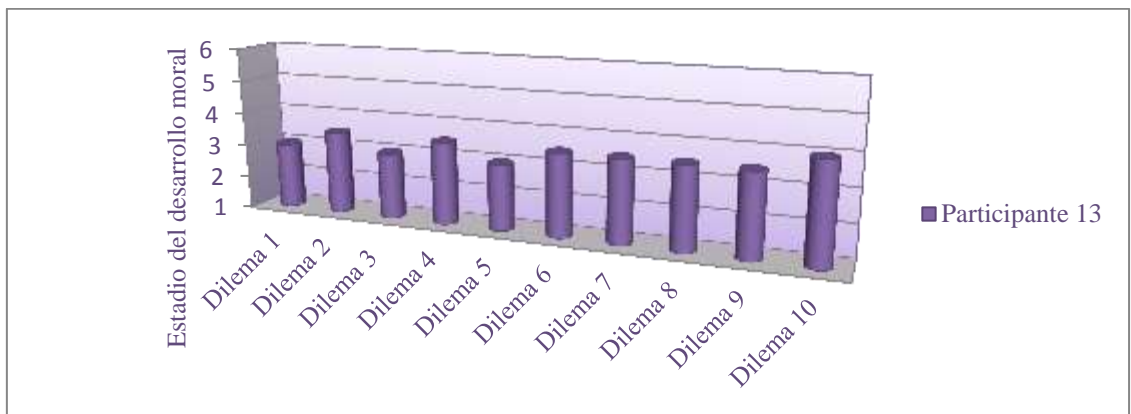


Figura 40. Participante 13: evolución del pensamiento moral.

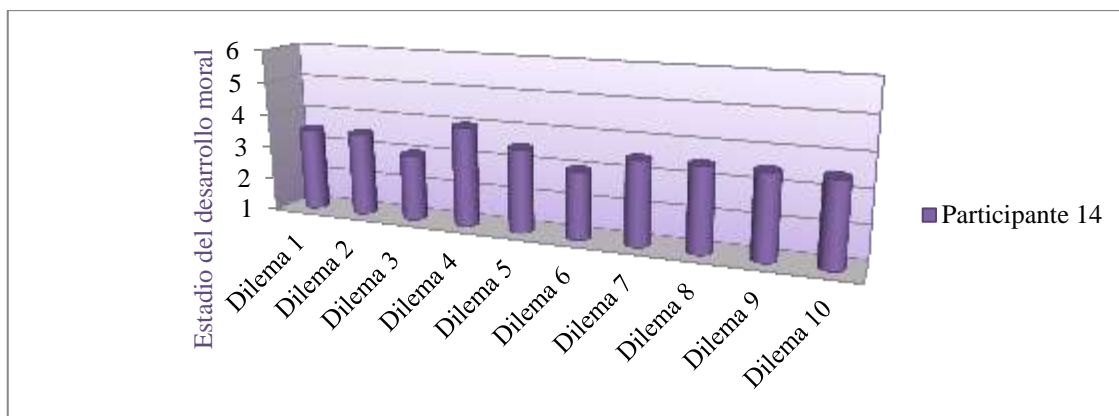


Figura 41. Participante 14: evolución del pensamiento moral.

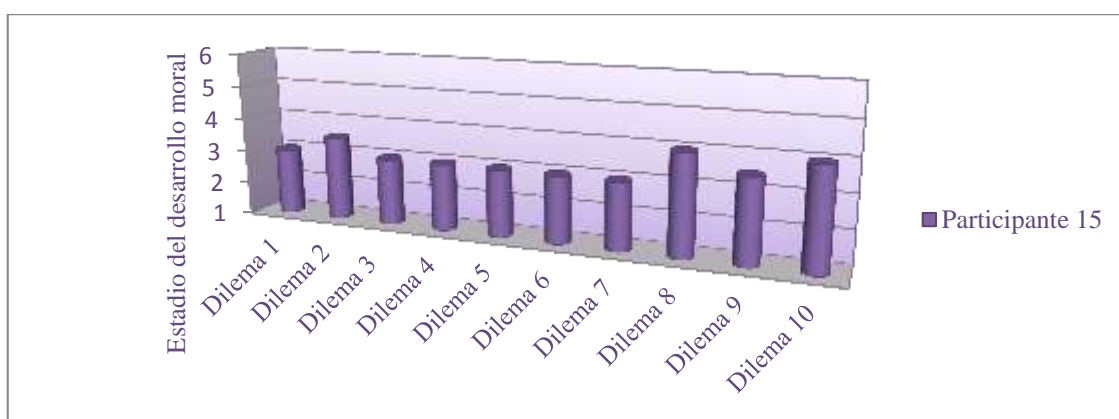


Figura 42. Participante 15: evolución del pensamiento moral.

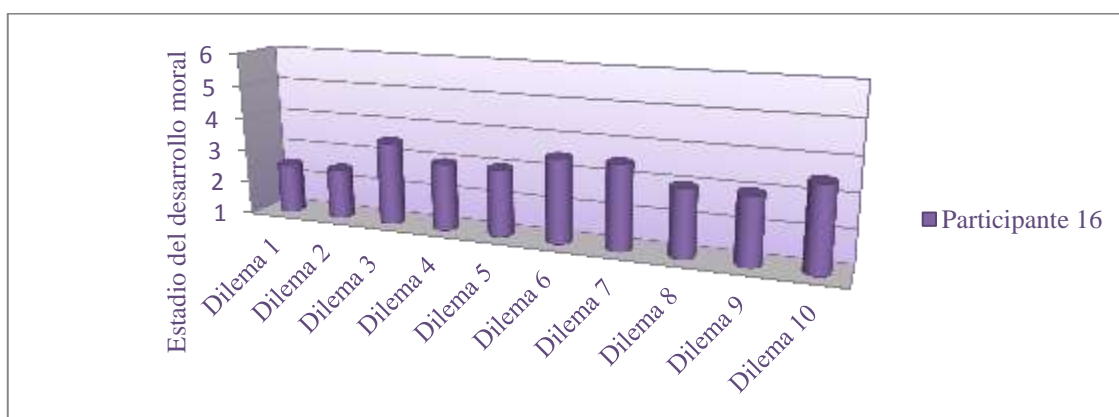


Figura 43. Participante 16: evolución del pensamiento moral.

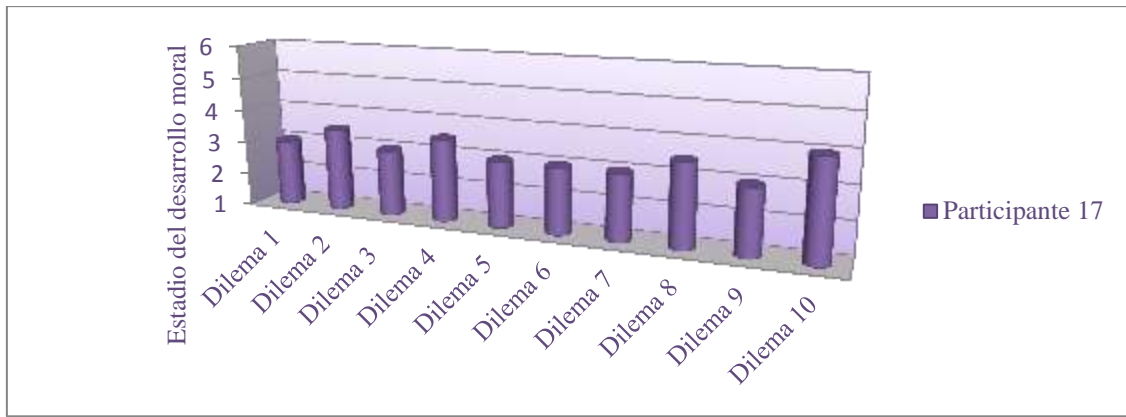


Figura 44. Participante 17: evolución del pensamiento moral.

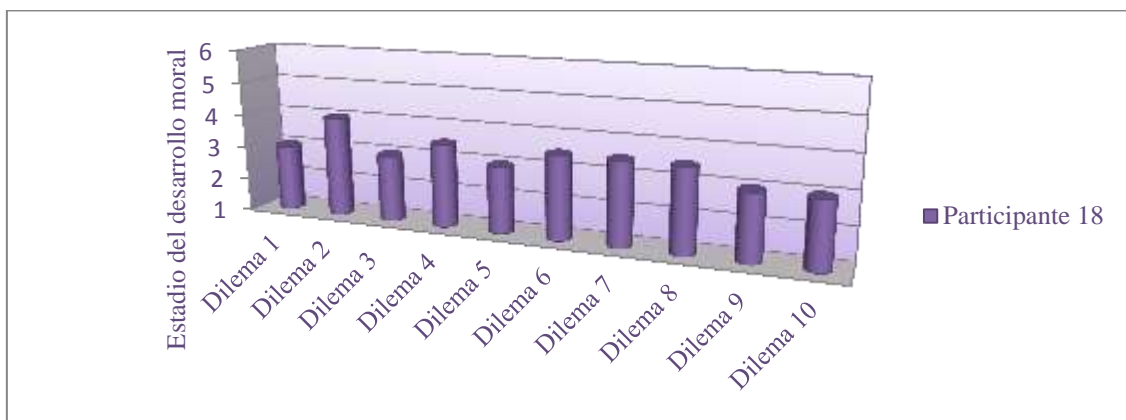


Figura 45. Participante 18: evolución del pensamiento moral.

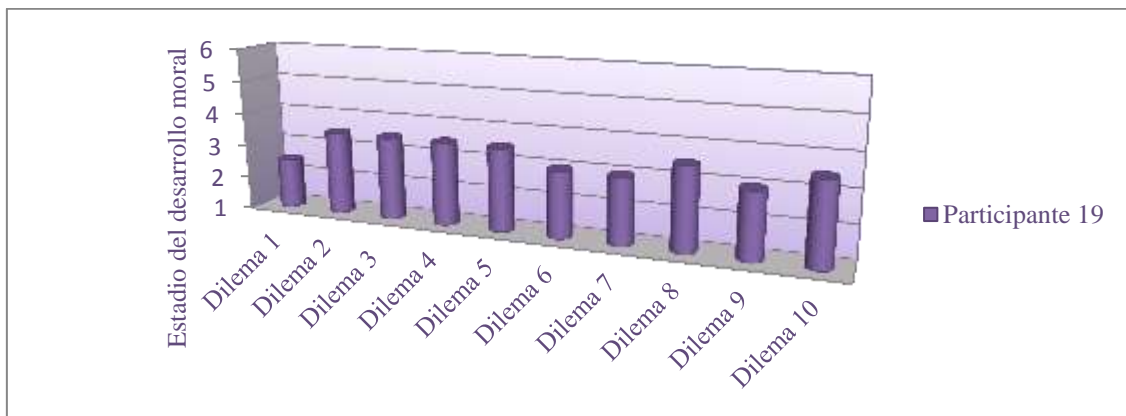


Figura 46. Participante 19: evolución del pensamiento moral.

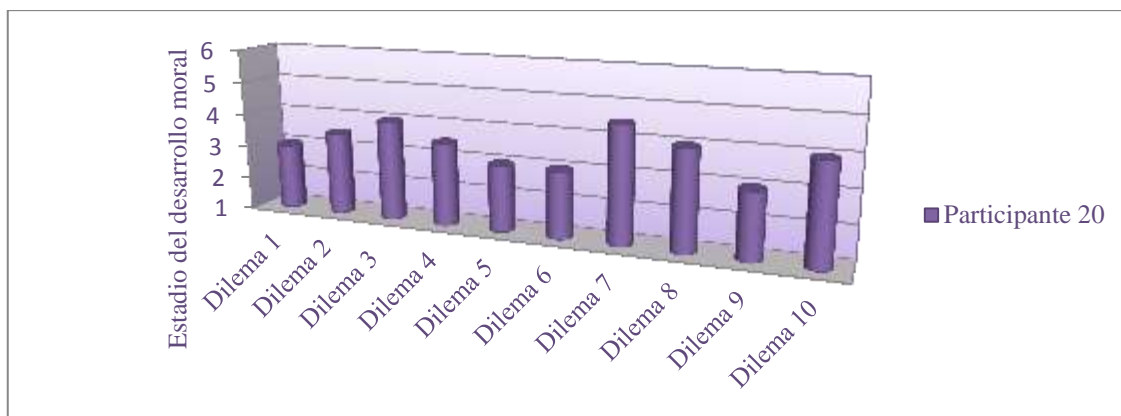


Figura 47. Participante 20: evolución del pensamiento moral.

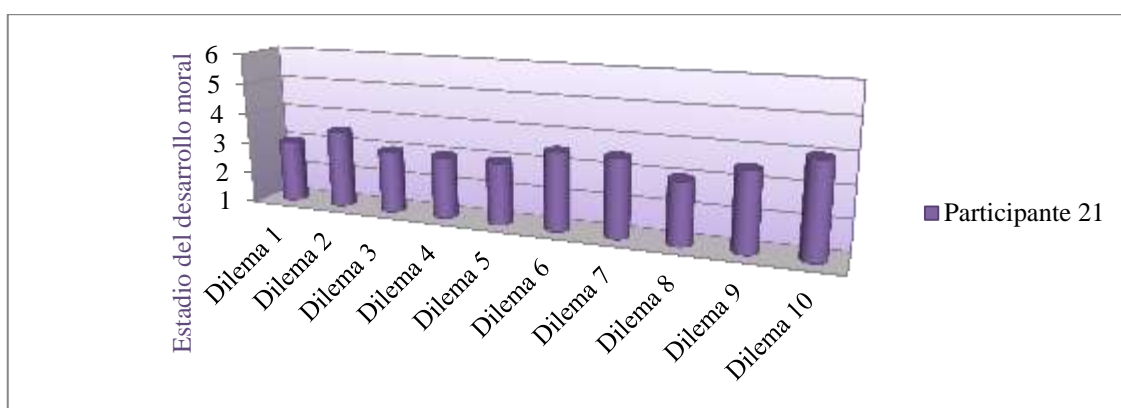


Figura 48. Participante 21: evolución del pensamiento moral.

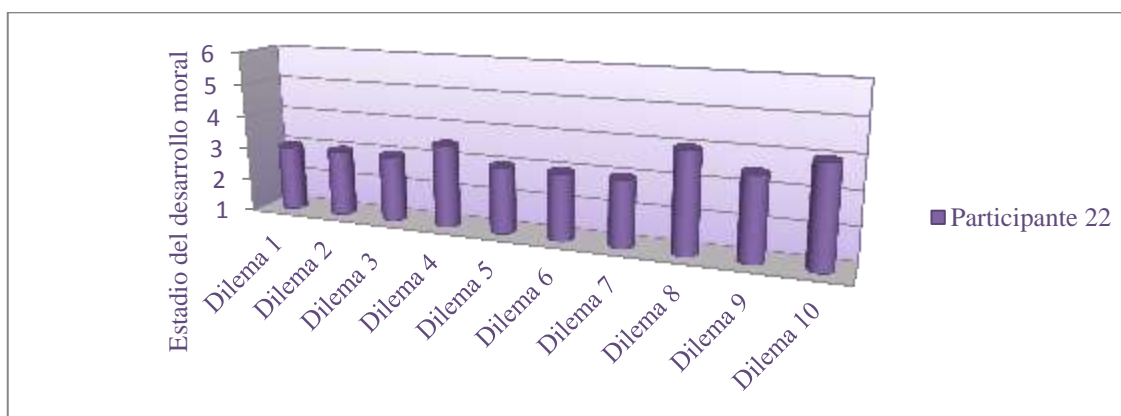


Figura 49. Participante 22: evolución del pensamiento moral.

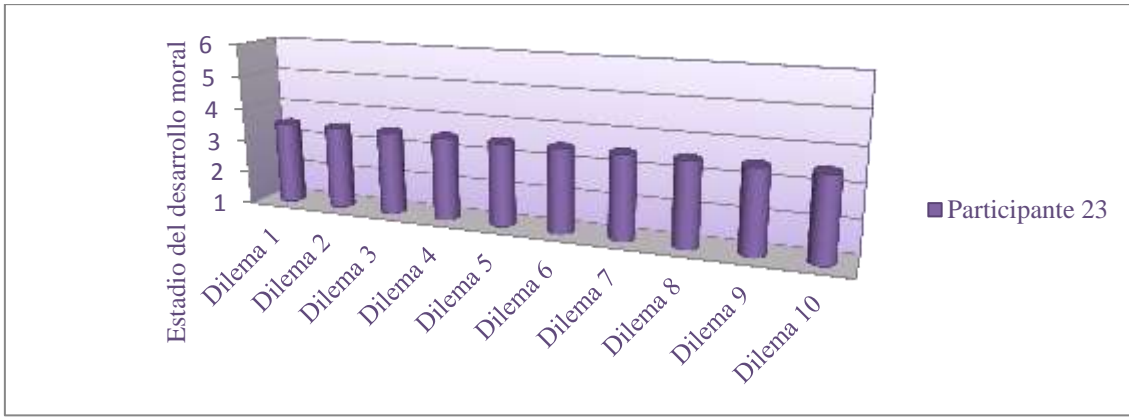


Figura 50. Participante 23: evolución del pensamiento moral.

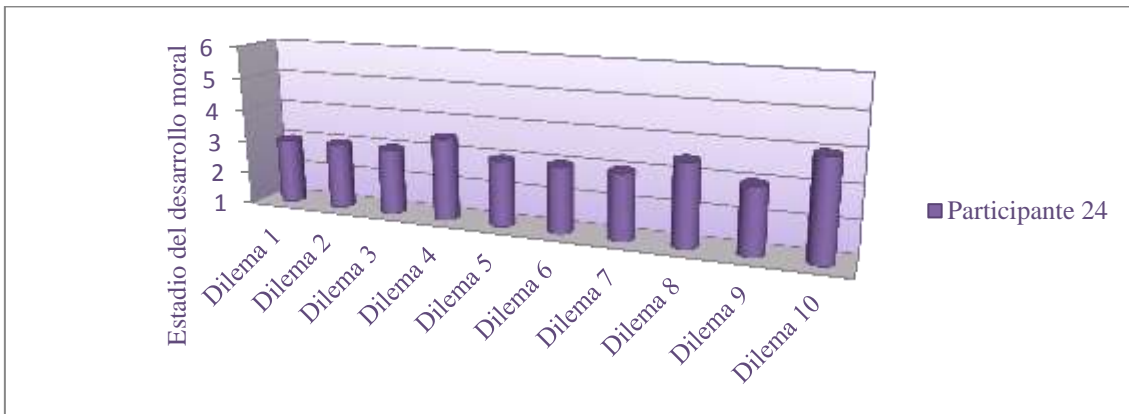


Figura 51. Participante 24: evolución del pensamiento moral.

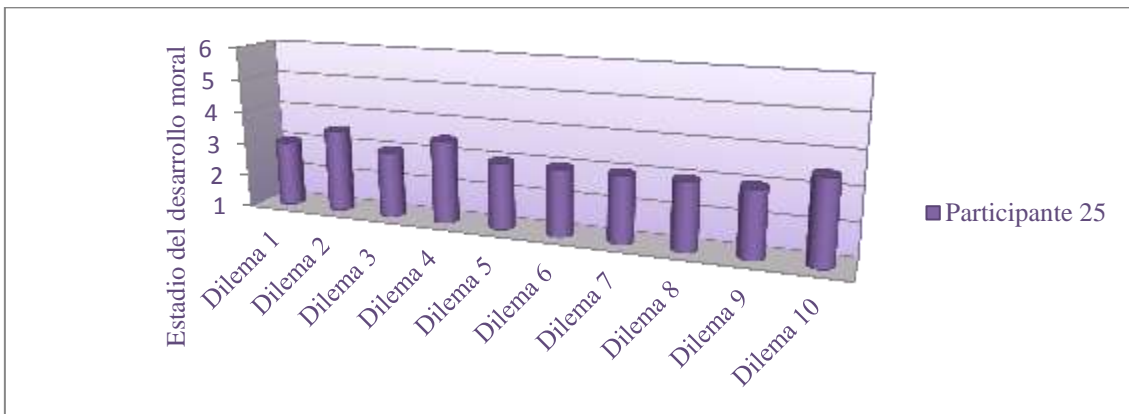


Figura 52. Participante 25: evolución del pensamiento moral.

Centrándonos ya en el análisis estadístico de los resultados obtenidos, en lo que respecta a la correlación entre las puntuaciones promedio de la primera y la última semana del programa (dilemas 1,2 y 3, y 8, 9 y 10 respectivamente), mediante el Coeficiente de Correlación de Pearson, no se obtuvo un nivel de significatividad adecuado ($p > 0,05$), por lo que no pueden establecerse conclusiones estadísticamente significativas en relación con dicha correlación.

Si comparamos el promedio de los resultados de los tres primeros dilemas (primera semana de actuación educativa en relación con la discusión de dilemas morales) con los obtenidos en los tres últimos (última semana de intervención didáctica en la discusión de dilemas morales), en cada uno de los participantes, podemos determinar que se produjo una evolución hacia la emisión de respuestas reflejo de un pensamiento moral más avanzado en 18 de los participantes (72%). En concreto se trataba de los participantes 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 29, 21, 22 y 24. No se produjeron modificaciones en 3 de ellos (12%). Fue el caso de los participantes 19, 23 y 25. Y se observó una regresión hacia respuestas pertenecientes a estadios inferiores en 4 de los participantes (16%). Esta situación se dio con los participantes 4, 5, 8 y 18 (Figura 53).

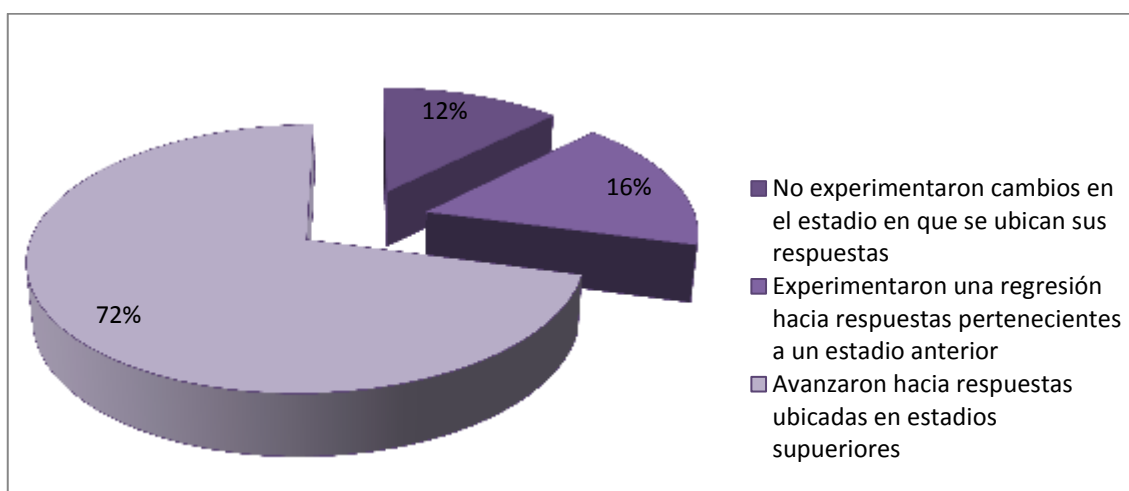


Figura 53. Cambios en la puntuación promedio: evolución de la primera a la última semana de discusión de dilemas morales.

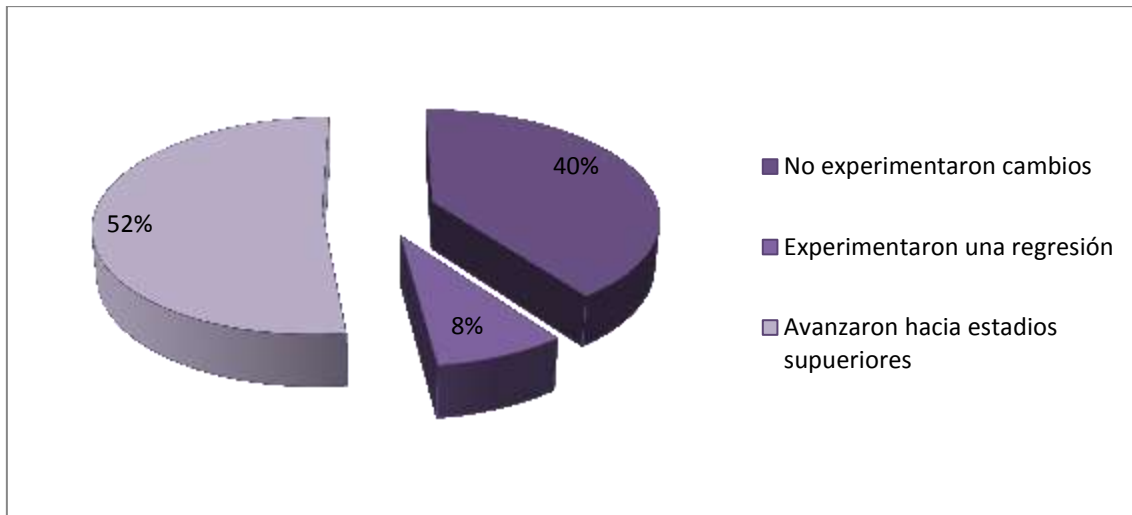


Figura 54. Evolución el pensamiento moral de los participantes: comparación entre los resultados del dilema 1 y el dilema 9.

Por lo que respecta a la medida de asociación entre los resultados de los dilemas 1 y 9, mediante el Coeficiente d de Somers, no se obtuvo un nivel de significatividad adecuado ($,319$), por lo que no se pueden establecer conclusiones estadísticamente significativas respecto a la concordancia entre los resultados. No obstante, a partir de la tabla de contingencias podemos observar que se produjo una regresión en las respuestas de 2 de los participantes (3 y 11), que representaba un 8% de los integrantes del grupo. En ambos casos se pasó de presentar, en un dilema moral, respuestas correspondientes a los estadios 3 y 4, a responder únicamente desde una perspectiva ubicada en el estadio 3. Por otro lado, no se produjeron cambio en 10 de los participantes (1, 5, 8, 14, 17, 18, 20, 23, 24 y 25), que constituían un 40 % del grupo objeto de estudio. Y finalmente, hubo un progreso hacia respuestas ubicadas en un pensamiento moral más avanzado en 13 de los participantes (52%). Se trataba de los participantes 2, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 21 y 22. De ellos, 3 (12% del total de los participantes) vivieron cambios que les llevaron a pasar de la transición entre dos estadios, hasta el superior (participantes 2, 16, 19).

En los tres casos pasaron de integrar, en el mismo dilema moral, respuestas correspondientes a los estadios 2 y 3, a plantear únicamente respuestas propias del estadio 3. Por su parte, fueron 9 (36% de los integrantes del grupo) los que pasaron de un estadio hasta la transición de éste hacia el inmediatamente superior (participantes 4, 6, 7, 10, 12, 13, 15, 21 y 22). En todos los casos los participantes pasaron de presentar únicamente respuestas correspondientes al estadio 3, en el dilema 1, a incorporar, tanto, respuestas del estadio 3, como correspondientes al estadio 4, en el dilema 9. Y finalmente 1 participante (4%) experimentó un progreso correspondiente a un estadio, al evolucionar en sus respuestas, desde la transición entre los estadios 2 y 3, hasta la transición entre los estadios 3 y 4 (Figura 54).

De forma análoga, la comparación entre los dilemas 2 y 10, mediante el Coeficiente d de Somers, no produjo resultados estadísticamente significativos (,126). No obstante, la tabla de contingencias refleja cambios positivos en un alto porcentaje de los participantes. En este caso fueron 2 (5 y 18) los participantes que vivieron la regresión de un estadio en sus respuestas (8% del grupo). En concreto ambos pasaron de presentar respuestas propias del estadio 4 a plantear respuestas ubicadas en el estadio 3. El participante 8 (4% sobre el total) retrocedió desde la transición entre los estadios 3 y 4 hasta el estadio 3. No se produjo cambio en 9 de los participantes (2, 3, 4, 9, 10, 14, 19, 23 y 25), que representan un 36% del total de los integrantes del grupo. Y experimentaron progresos 13 de los participantes (52%). De ellos 3 (12%) progresaron desde el estadio 3 al 4. Se trataba de los participantes 6, 7 y 24. Fueron 8 (32%) los participantes que pasaron de integrar, en el dilema 2, respuestas correspondientes a los estadios 3 y 4, a presentar, en el dilema 10, únicamente, respuestas que se ubicaban en el estadio 4. Se trataba de los participantes 1, 12, 13, 15, 17, 20, 21 y 22. Y finalmente 2 de los participantes (11 y 16), que constituían el 8% del total del grupo, evolucionaron

desde el pensamiento moral correspondiente al estadio 3, en el dilema 2, hasta la integración de respuestas correspondientes a los estadios 3 y 4 en el dilema 10 (Figura 55).

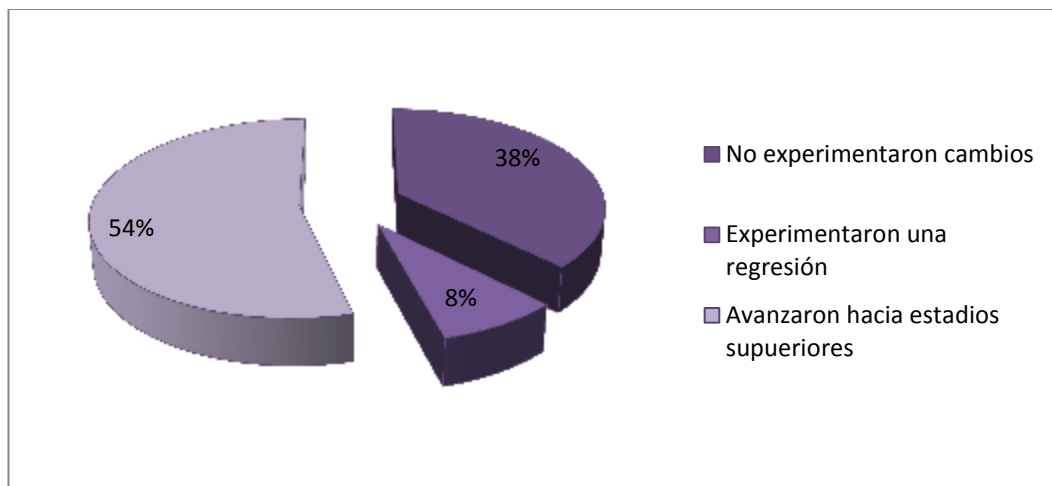


Figura 55. Evolución del pensamiento moral de los participantes: comparación entre los resultados del dilema 2 y el dilema 10.

La comparación entre la frecuencia de aparición del pensamiento moral correspondiente a cada uno de los estadios, entre los dilemas 1 y 9 y 2 y 10, respectivamente, puede observarse en las figuras 56 y 57.

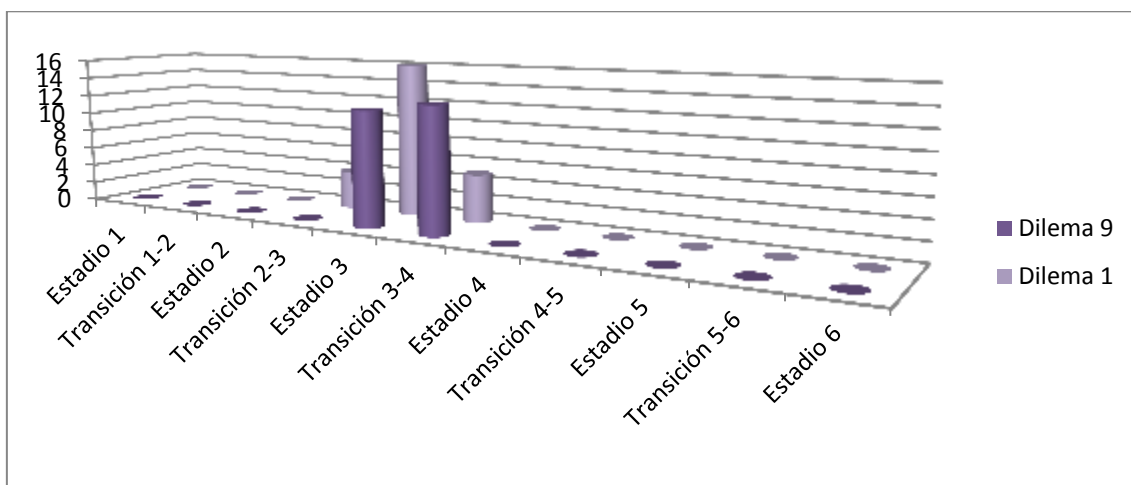


Figura 56. Comparación entre las frecuencias de aparición del pensamiento moral correspondiente a los diferentes estadios, entre los dilemas 1 y 9.

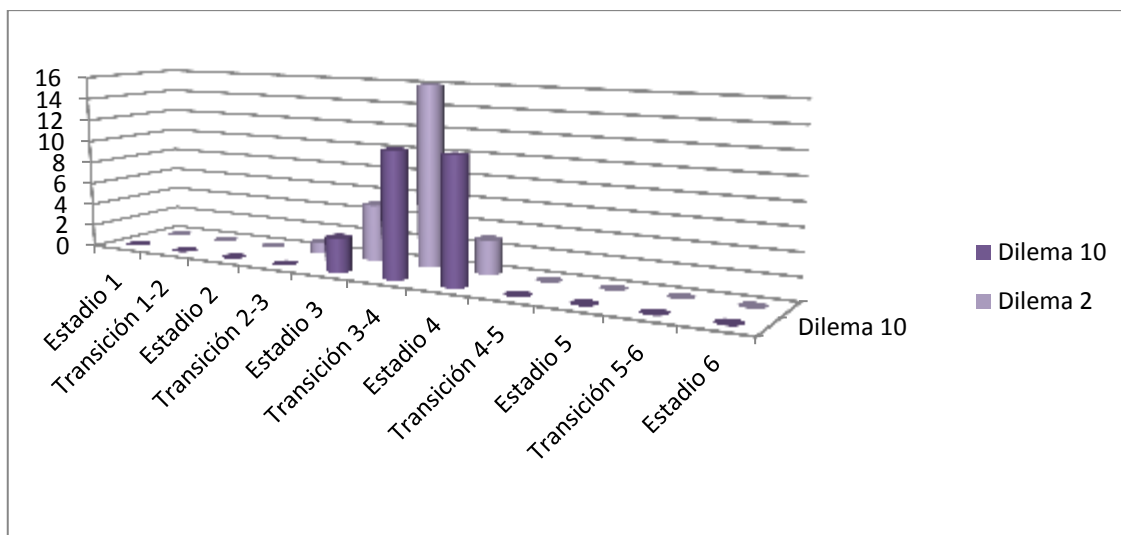


Figura 57. Comparación entre las frecuencias de aparición del pensamiento moral propio de los diferentes estadios, entre los dilemas 2 y 10.

Y la evolución en la frecuencia de aparición de respuestas correspondientes a cada una de las categorías queda recogida en la Tabla 31.

Tabla 31:

Desarrollo del juicio moral: frecuencia de aparición de respuestas ante los dilemas morales incluidos en el CVVD.

	Dilema									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Transición 1-2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Transición 2-3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Transición 3-4	4	1	1	1	1	0	0	0	0	0
Transición 4-5	16	5	15	8	14	15	9	5	12	3
Transición 5-6	5	16	7	15	10	8	14	17	13	11
Transición 6-7	0	3	2	1	0	2	1	3	0	11
Transición 7-8	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Transición 8-9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Transición 9-10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Transición 10-11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Por lo que respecta a la comparación de las respuestas en función del género, adquiere especial relevancia la establecida entre las frecuencias de aparición de cada una de las categorías en los dilemas 1 y 9, vinculados a la atención y cuidado, y, 2 y 10,

relacionados con el respeto a las reglas de juego (Tablas 32-35).

Tabla 32:

Frecuencia de respuestas ubicadas en cada estadio del desarrollo moral en el dilema 1.

Participantes	Estadio										
	1	1-2	2	2-3	3	3-4	4	4-5	5	5-6	6
Género femenino	0	0	0	4	8	0	0	0	0	0	0
Género masculino	0	0	0	0	9	4	0	0	0	0	0

Tabla 33:

Frecuencia de respuestas ubicadas en cada estadio del desarrollo moral en el dilema 9.

Participantes	Estadio										
	1	1-2	2	2-3	3	3-4	4	4-5	5	5-6	6
Género femenino	0	0	0	0	6	6	0	0	0	0	0
Género masculino	0	0	0	0	6	7	0	0	0	0	0

Tabla 34:

Frecuencia de respuestas ubicadas en cada estadio del desarrollo moral en el dilema 2.

Participantes	Estadio										
	1	1-2	2	2-3	3	3-4	4	4-5	5	5-6	6
Género femenino	0	0	0	1	2	7	2	0	0	0	0
Género masculino	0	0	0	0	3	9	1	0	0	0	0

Tabla 35:

Frecuencia de respuestas ubicadas en cada estadio del desarrollo moral en el dilema 10.

Participantes	Estadio										
	1	1-2	2	2-3	3	3-4	4	4-5	5	5-6	6
Género femenino	0	0	0	0	1	6	5	0	0	0	0
Género masculino	0	0	0	0	2	3	8	0	0	0	0

La prueba paramétrica T de Student para muestras independientes, determinó la existencia de diferencias significativas entre el grupo femenino (GF) y el masculino (GM) en el dilema 1 (GF: 2,83, GM: 3,15, $p = ,003$).

Sin embargo no se manifestaron diferencias significativas en función del género, en los dilemas 9 ($p=0,855$), 2 ($p= 0,964$) y 10 ($p= ,660$).

Y por lo que respecta al estudio comparativo de la evolución en el desarrollo moral entre chicos y chicas, la prueba paramétrica T de Student para muestras independientes, aplicada sobre las medias de las diferencias entre los resultados obtenidos, por cada participante, en los dilemas 9 y 1, no mostró resultados estadísticamente significativos ($p = ,068$). De modo análogo, no se manifestaron diferencias significativas entre los dos grupos, en relación con las media de las diferencias, en cada uno de los participantes, entre los dilemas 10 y 2 ($p = ,934$).

3.3. Sistemas de valores de los participantes, jerarquía a la que sometían a éstos y evolución a través de la participación en el PVVDE.

3.3.1. Sistemas de valores de los participantes. Los resultados del análisis descriptivo, expresados a través de la media de los valores obtenidos por cada variable, tanto en la fase de pretest como en la de postest se recogen en la tabla 36 y en las Figuras 58 y 59.

Tabla 36:

Resultados: media y desviación típica en cada variable obtenidas en la aplicación, en las fases de pretest y postest, del CVDE en el grupo global y en los subgrupos G1 y G2.

	Momento de aplicación	Media G global	Desviación típica	Media G1	Desviación típica	Media G2	Desviación típica
Respeto a las reglas	pretest	4,92	0,282	4,88	0,342	5,00	0,000
	postest	4,73	0,442	4,56	0,403	5,00	0,000
Juego equilibrado	pretest	4,13	0,850	4,31	0,602	3,78	1,093
	postest	4,37	0,647	4,38	0,719	4,36	0,707
Triunfo	pretest	3,38	0,970	3,44	0,727	3,22	1,302
	postest	3,46	0,884	3,69	0,704	3,11	1,054
Obediencia	pretest	4,88	0,338	5,00	0,000	4,67	0,500
	postest	4,83	0,482	5,00	0,000	4,56	0,726
Logro personal	pretest	3,25	1,189	3,69	0,946	2,67	1,414
	postest	3,92	0,974	4,06	0,998	3,67	0,866
Imagen pública	pretest	3,13	0,992	3,25	0,931	2,67	1,225
	postest	2,75	1,073	3,19	1,047	2,33	1,000
Habilidad	pretest	4,71	0,464	4,88	0,342	4,44	0,527
	postest	4,88	0,338	4,88	0,250	4,88	0,441
Inteligencia táctica	pretest	4,58	0,584	4,75	0,447	4,33	0,707
	postest	4,92	0,282	5,00	0,000	4,78	0,441
Salud	pretest	4,75	0,532	4,81	0,403	4,67	0,707
	postest	4,79	0,415	4,69	0,479	5,00	0,000
Forma física	pretest	4,38	0,495	4,50	0,516	4,11	0,333
	postest	4,68	0,576	4,69	0,479	4,67	0,707
Superioridad de equipo	pretest	2,84	0,992	2,88	0,885	2,67	1,323
	postest	2,96	1,083	3,06	1,124	2,78	0,972
Compañerismo	pretest	4,83	0,637	4,94	0,250	4,67	1,000

LA EDUCACIÓN EN VALORES DESDE LOS DEPORTES DE EQUIPO

	postest	4,83	0,381	4,75	0,250	5,00	0,000
Elitismo	pretest	3,39	1,139	3,35	1,065	3,44	1,509
	postest	3,42	1,049	3,69	1,065	2,78	1,014
Ayuda	pretest	4,83	0,381	4,79	0,342	5,00	0,000
	postest	4,83	0,381	4,88	0,479	4,78	0,441
Actuación pacífica	pretest	4,75	0,532	4,68	0,403	5,00	0,000
	postest	4,71	0,550	4,69	0,602	4,78	0,441
Equidad	pretest	4,48	0,647	4,32	0,629	4,83	0,707
	postest	4,40	0,584	4,38	0,500	4,44	0,726
Cohesión	pretest	4,83	0,381	4,88	0,342	4,78	0,441
	postest	4,88	0,282	4,88	0,342	4,89	0,333
Espíritu de equipo	pretest	4,42	0,776	4,48	0,885	4,33	0,707
	postest	4,63	0,711	4,59	0,704	4,78	0,441
Logro de equipo	pretest	3,79	1,062	4,06	0,680	3,22	1,394
	postest	3,83	1,090	4,13	0,806	3,33	1,323

Como se puede comprobar, las variables coherentes con el marco axiológico que servía de substrato al programa y que se integraban en el CVDE: *respeto a las reglas, obediencia, juego equilibrado, habilidad, inteligencia táctica, salud, compañerismo, ayuda, actuación pacífica, equidad, cohesión y espíritu de equipo*, obtuvieron puntuaciones medias, tanto en el pretest como en el postest, próximas al extremo positivo. Éstas oscilaron, en el pretest entre 3,78, en el caso de la valoración de la variable *juego equilibrado*, y 5 en *respeto a las reglas, ayuda y actuación pacífica*, dentro del G2, y en *obediencia*, dentro del G1. Y en la fase de postest, variaron entre 4,33 en *juego equilibrado*, dentro del G2, y 5 en *obediencia e inteligencia táctica*, dentro del G1, y en *respeto a las reglas y salud*, dentro del G2.

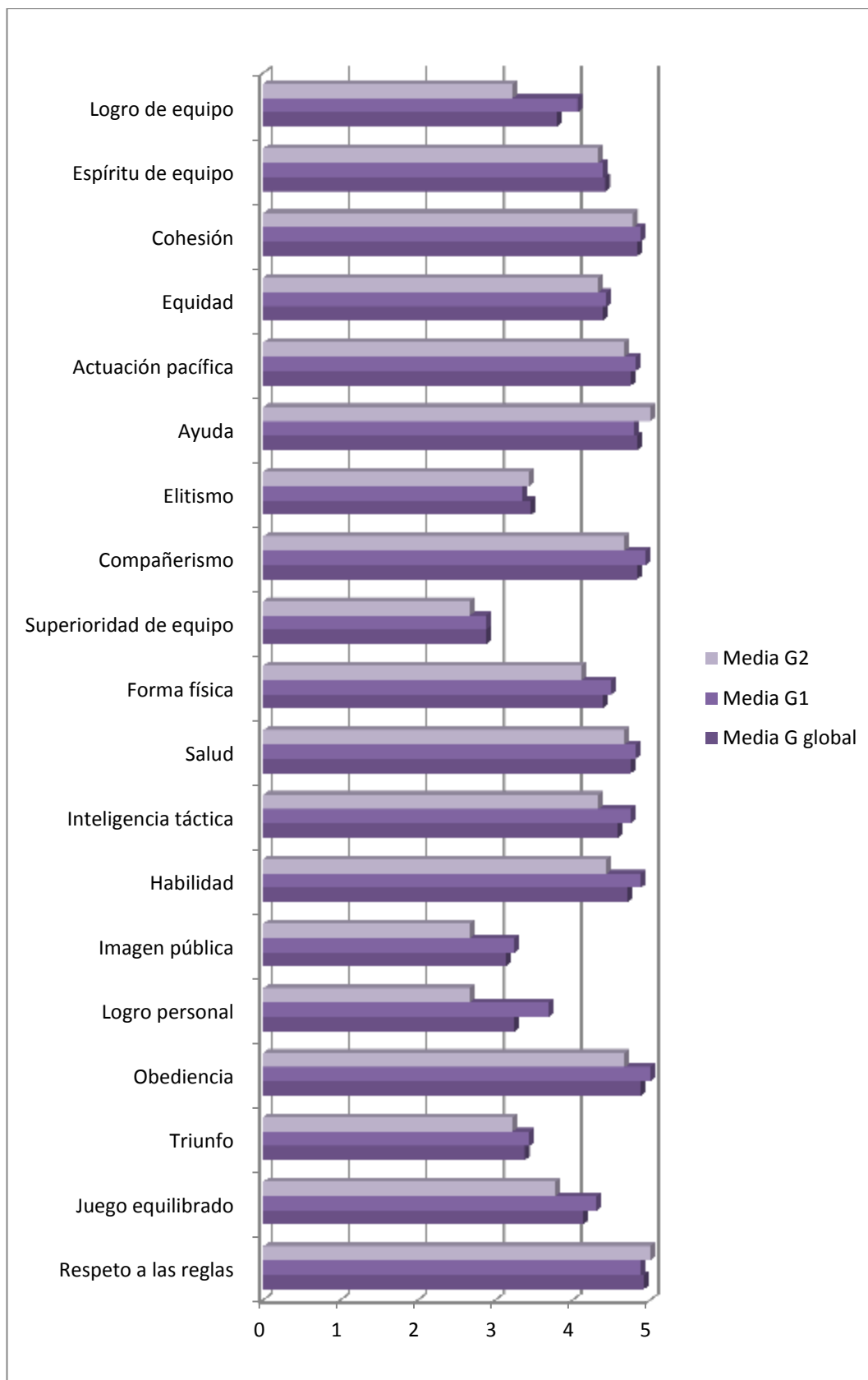


Figura 58. Media obtenida en cada variable durante la aplicación, en fase de pretest, del CVDE en el grupo global y en los subgrupos G1 y G2.

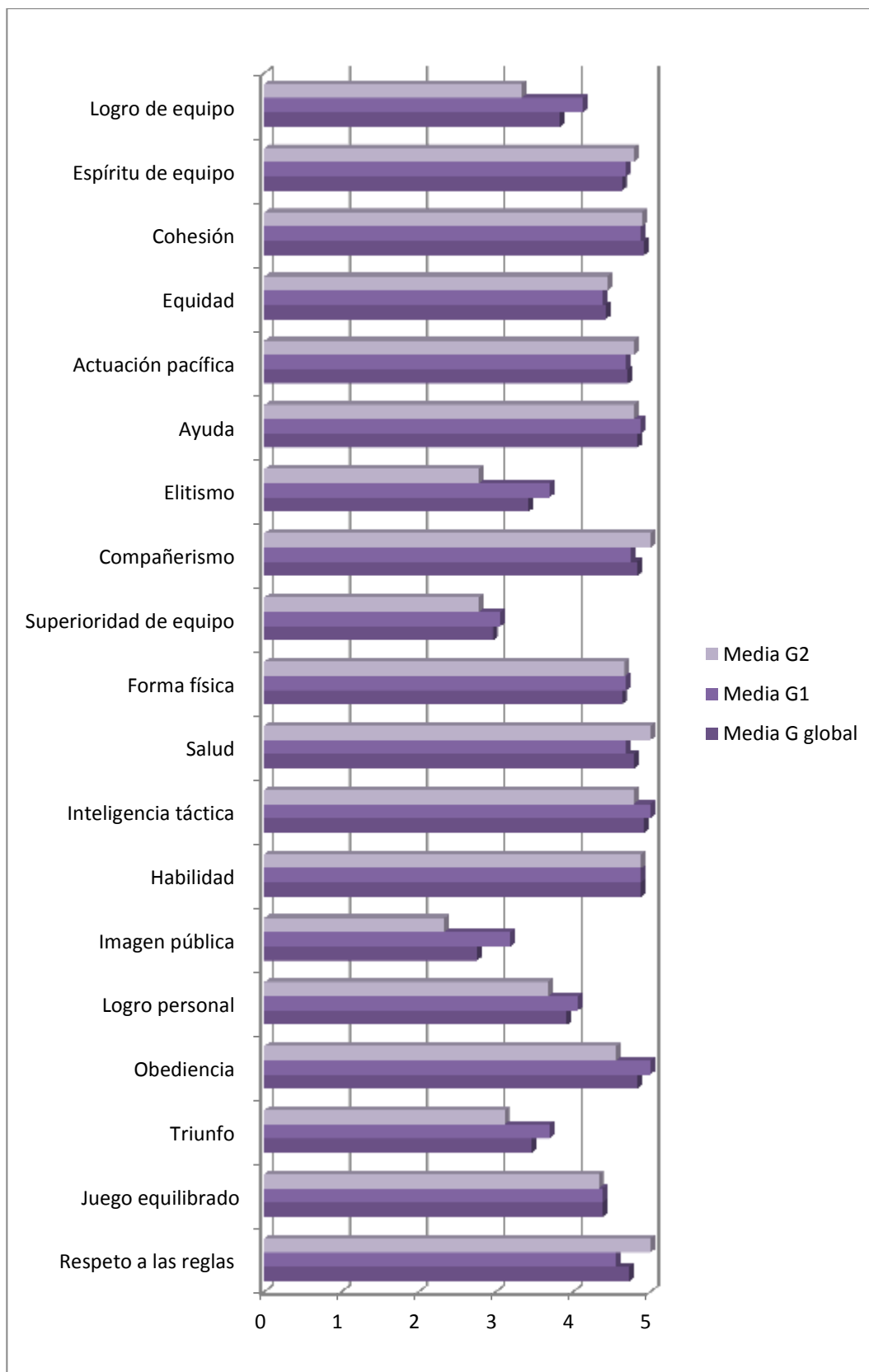


Figura 59. Media obtenida en cada variable durante la aplicación, en fase de postest, del CVDE en el grupo global y en los subgrupos G1 y G2.

3.3.2. Jerarquía de valores de los participantes.

- *Resultados ubicados entre los tres primeros en la escala de jerarquía de valores.* La frecuencia de aparición, en la fase de pretest y de postest de cada una de las variables, entre las tres primeras, tanto en el grupo global, como en los dos subgrupos objeto de investigación, queda recogida en la tabla 37 y en la figura 59.

Tabla 37:

Frecuencia de aparición de cada una de las variables entre las tres primeras de la escala de jerarquía de valores del CVDE, en las fases de pretest y postest, en el grupo global y en los subgrupos G1 y G2.

	Pretest: G global	Pretest: G1	Pretest: G2	Postest: grupo global	Postest: G1	Postest: G2
Respeto a las reglas	15	9	6	17	9	8
Juego equilibrado	4	2	2	4	1	3
Triunfo	1	1	0	1	1	0
Obediencia	8	4	4	6	5	1
Logro personal	2	1	1	4	3	1
Imagen pública	0	0	0	0	0	0
Habilidad	0	0	0	4	3	1
Inteligencia táctica	3	3	0	4	3	1
Salud	6	4	2	4	2	2
Forma física	3	2	1	3	3	1
Superioridad de equipo	0	0	0	0	0	0
Compañerismo	5	3	2	5	3	2
Elitismo	0	0	0	0	0	0
Ayuda	8	5	3	7	4	3
Actuación pacífica	2	2	0	7	3	4
Equidad	3	1	2	1	0	1
Cohesión	8	5	3	5	5	0
Espíritu de equipo	1	1	0	1	1	0
Logro de equipo	1	1	0	0	0	0

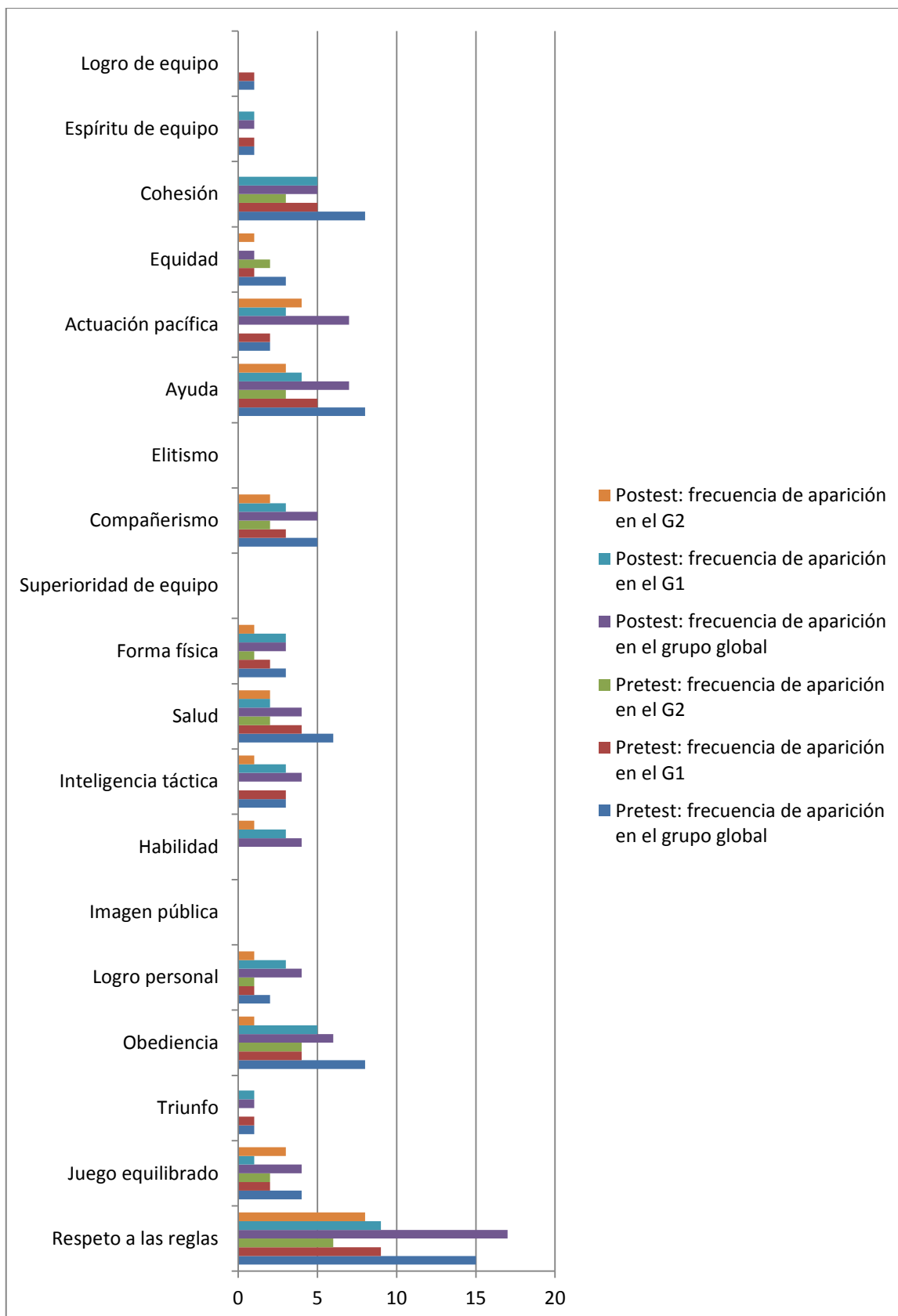


Figura 60. Frecuencia de aparición de cada una de las variables entre las tres primeras en la escala de jerarquía de valores, en pretest y posttest, dentro del grupo global y en los subgrupos G1 y G2.

Las variables con mayor frecuencia de aparición entre las tres primeras, en la fase de pretest, fueron en consecuencia *respeto a las reglas, obediencia, ayuda y cohesión*. Mientras, las variables más frecuentes en la fase de postest fueron: *respeto a las reglas, ayuda y actuación pacífica*.

Resultados ubicados entre los tres últimos en la escala de jerarquía de valores.

Por lo que respecta a la frecuencia de aparición, en la fase de pretest y de postest de cada una de las variables, entre las tres últimas, tanto en el grupo global, como en los dos subgrupos objeto de investigación, queda recogida en la Tabla 38 y en las Figura 61.

Tabla 38:

Frecuencia de aparición de cada una de las variables entre las tres últimas de la escala de jerarquía de valores del CVDE, en las fases de pretest y postest, en el grupo global y en los subgrupos G1 y G2.

	Pretest: grupo global	Pretest: G1	Pretest: G2	Postest: grupo global	Postest: G1	Postest: G2
Respeto a las reglas	0	0	0	0	0	0
Juego equilibrado	1	0	1	0	0	0
Triunfo	8	6	2	16	8	8
Obediencia	0	0	0	0	0	0
Logro personal	11	8	3	6	3	3
Imagen pública	11	7	4	13	10	3
Habilidad	1	1	0	1	0	1
Inteligencia táctica	0	0	0	0	0	0
Salud	1	1	0	1	1	0
Forma física	0	0	0	0	0	0
Superioridad de equipo	15	10	5	20	16	4
Compañerismo	2	2	0	1	0	1
Elitismo	8	6	2	8	7	1
Ayuda	0	0	0	0	0	0
Actuación pacífica	0	0	0	0	0	0
Equidad	1	0	1	1	0	1
Cohesión	0	0	0	0	0	0
Espíritu de equipo	3	1	2	2	1	1
Logro de equipo	9	5	4	9	5	4

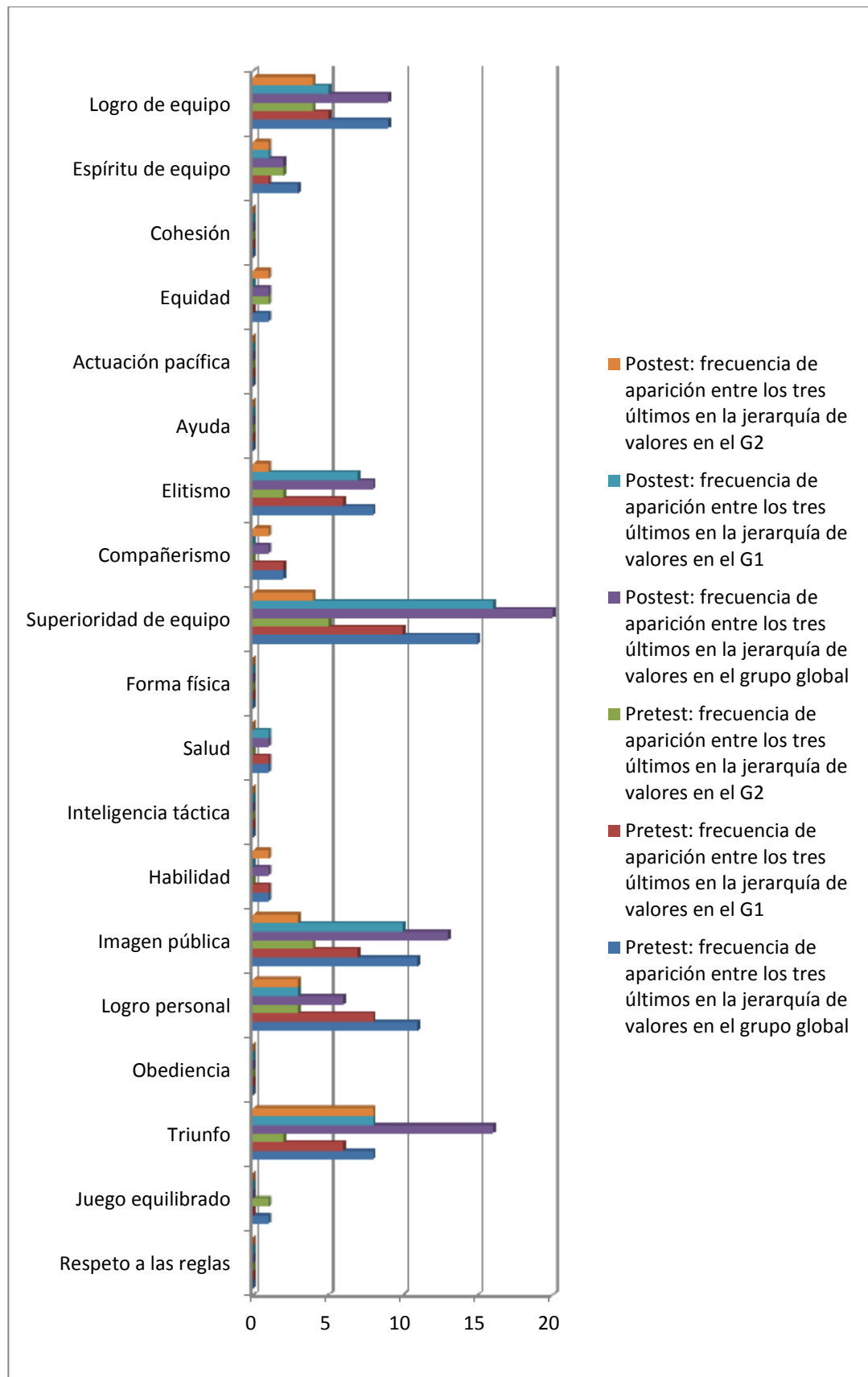


Figura 61. Frecuencia de aparición de cada una de las variables entre las tres últimas en la escala de jerarquía de valores, en pretest y posttest, dentro del grupo global y en los subgrupos G1 y G2.

Las variables con mayor frecuencia de aparición, entre las tres últimas, en la fase de pretest, fueron, como puede comprobarse en la figura 60, *superioridad de equipo*, *imagen pública*, *logro personal* y *triunfo*. Y en la fase de postest se mantuvieron con la mayor frecuencia *superioridad de equipo*, *imagen pública* y *triunfo*.

3.3.3. Diferencias en los sistemas de valores entre los grupos G1 y G2.

- *Diferencias en la fase de pretest.* La prueba paramétrica T de Student para muestras independientes, determinó la existencia de diferencias significativas en tres de las variables, entre el G1 y el G2. En todas ellas, el segundo de los grupos arrojó resultados superiores. En concreto se trató de las variables *ayuda* (G1: 4,79; G2: 5; $p = ,042$), *actuación pacífica* (G1: 4,68, G2: 5; $p = ,030$) y *equidad* (G1: 4,32; G2: 4,83; $p = ,038$).

- *Diferencias en la fase de postest.* La prueba paramétrica T de Student para muestras independientes, reflejó la existencia de diferencias significativas entre los grupos G1 y G2 en las variables *respeto a las reglas* (G1: 4,56; G2: 5; $p = ,004$), *compañerismo* (G1: 4,75; G2: 5; $p = ,041$) y *elitismo* (G1: 3,69; G2: 2,78; $p = ,032$). De este modo, en las dos primeras (*respeto a las reglas* y *compañerismo*), el G2 ofreció resultados superiores al G1. Mientras, las diferencias en la variable *elitismo* fueron significativas en favor del G1.

- *Diferencias en la evolución desde la fase de pretest a la de postest.* La prueba paramétrica T de Student para muestras independientes, aplicada sobre la diferencia

entre los resultados del pretest y la del posttest, en cada uno de los participantes, determinó la existencia de diferencias significativas entre los grupos G1 y G2 en una única variable: *habilidad* (G1= 0,00; G2 = 0,44; $p = ,046$). En ella los cambios hacia una mayor valoración del descriptor del valor en el G2 fueron estadísticamente superiores, de forma significativa, a los experimentados en el G1. Sin embargo, no se dieron diferencias significativas en relación con las 18 variables restantes

3.3.4. Cambios en los sistemas de valores de los participantes como consecuencia de la participación en el PVVDE. Los resultados de la prueba paramétrica T de Student para muestras relacionadas, reflejaron que únicamente se dieron cambios significativos entre la fase de pretest y posttest, en el grupo global en dos de las variables. La variable *logro personal* experimentó un cambio positivo en su valoración por parte de los participante (pretest: 3,25; posttest: 3,92; $p = ,039$). Y lo mismo ocurrió con la variable *inteligencia táctica* (pretest: 4,58; posttest: 4,92; $p = ,029$).

En relación con el grupo integrado por participantes que compiten en contexto extraescolar desde clubes participantes en el programa de educación en valores (G1), reflejan una evolución positiva de la variable *inteligencia táctica* (pretest: 4,75; posttest: 5; $p = ,041$).

Y el grupo integrado por participantes que no compiten en deportes de equipo, en el marco extraescolar no vivió cambios significativos en ninguna de las variables objeto de estudio.

3.3.5. Cambios en la jerarquía de valores de los participantes como consecuencia de la participación en el PVVDE. En relación con la tabla de contingencias de la frecuencia de aparición de cada variable entre las tres primeras dentro de la escala de jerarquía de valores y el momento de aplicación, la prueba V de Cramer no reflejó niveles significativos en el grupo global ($p = ,674$), en el G1 ($p = ,684$) y en G2 ($p = ,555$).

De forma análoga, en lo que respecta a la tabla de contingencias de la frecuencia de aparición de cada variable entre las tres últimas dentro de la escala de jerarquía de valores y el momento de aplicación, la prueba V de Cramer tampoco reflejó niveles significativos en el grupo global ($p = ,677$), en el G1 ($p = ,798$) y en el G2 ($p = ,352$).

3.4. Evolución que la participación en el PVVDE propició en la auto-percepción de los comportamientos con implicaciones éticas de los participantes.

3.4.1. Comportamientos con implicaciones éticas. Los resultados del análisis descriptivo, expresados a través de la media de los valores obtenidos por cada variable, tanto en la fase de pretest como en la de posttest se recogen en la Tabla 39.

Tabla 39:

Media y desviación típica en cada variable obtenidas en la aplicación, en las fases de pretest y postest, del CCIEDE en el grupo global y en los subgrupos G1 y G2.

	Momento de aplicación	Media Grupo Global	Desviación típica	Media G1	Desviación típica	Media G2	Desviación típica
Cuando veo a un compañero de equipo que puede estar lesionado me acerco a él y trato de auxiliarle.	Pretest	4,36	0,860	4,38	0,719	4,63	0,744
	Postest	4,96	0,200	5,00	0,000	4,88	0,354
Si un compañero de equipo comete un fallo, le animo.	Pretest	3,84	0,800	3,75	0,931	4,00	0,535
	Postest	4,48	0,586	4,50	0,632	4,50	0,535
Si un compañero hace algo bien, muestro mi alegría.	Pretest	4,68	0,557	4,81	0,403	4,63	0,518
	Postest	4,92	0,277	4,94	0,250	4,88	0,354
Muestro comprensión por cómo se sienten mis compañeros.	Pretest	4,08	0,812	4,13	0,806	4,13	0,835
	Postest	4,72	0,458	4,75	0,447	4,75	0,463
Acepto y respeto a todas las personas dentro del grupo.	Pretest	4,68	0,557	4,94	0,250	4,25	0,707
	Postest	4,88	0,332	4,81	0,403	5,00	0,000
Si tengo un conflicto con un compañero, trato de resolverlo hablando para buscar una buena solución.	Pretest	4,20	0,645	4,38	0,619	4,00	0,535
	Postest	4,72	0,542	4,75	0,447	4,88	0,354
Si uno o varios compañeros de equipo viven una situación de conflicto, trato de calmarles y de que lo solucionen dialogando.	Pretest	3,92	0,862	4,06	0,772	3,88	0,835
	Postest	4,48	0,510	4,50	0,516	4,50	0,535
Si un compañero de equipo insulta o pega a otra persona, acudo para poner calma y para pedir respeto hacia los demás.	Pretest	4,20	0,866	4,31	0,793	4,25	0,707
	Postest	4,72	0,542	4,81	0,403	4,50	0,756
En relación con mis compañeros de equipo les escucho, respeto el turno de palabra y soy correcto al hablarles.	Pretest	4,40	0,577	4,56	0,512	4,13	0,641
	Postest	4,64	0,490	4,81	0,403	4,38	0,518
Si un compañero de equipo ofrece disculpas después de hacer algo no correcto, lo las acepto.	Pretest	4,64	0,569	4,63	0,619	4,63	0,518
	Postest	4,76	0,436	4,81	0,403	4,63	0,518
Cuando no estoy de acuerdo con un	Pretest	4,24	0,663	4,38	0,619	4,00	0,756

compañero de equipo, lo digo de forma calmada, sin usar palabras ofensivas.							
	Postest	4,56	0,583	4,50	0,632	4,63	0,518
Si alguien en mi equipo hace un comentario contra otra persona que es diferente, yo digo que no estoy de acuerdo con que se digan esas cosas sobre algo que es natural y forma parte de las personas.	Pretest	4,40	0,707	4,50	0,516	4,25	1,035
	Postest	4,84	0,374	4,88	0,342	4,75	0,463
Si un compañero hace un comentario contra otra persona porque no es buena jugando, yo digo que no estoy de acuerdo con que se trate mal a los demás por no ser buenos jugadores.	Pretest	3,64	1,287	3,81	1,167	3,38	1,598
	Postest	4,52	0,586	4,56	0,512	4,38	0,744
Cuando nos organizamos en nuestro equipo, trato de aportar ideas para que todas las personas que forman parte del equipo puedan participar.	Pretest	3,96	1,060	4,19	0,911	3,88	0,835
	Postest	4,48	0,586	4,44	0,512	4,75	0,463
Trato de cumplir con mis responsabilidades dentro del equipo.	Pretest	4,60	0,577	4,56	0,629	4,63	0,518
	Postest	4,84	0,374	4,88	0,342	4,75	0,463
Insulto a mis compañeros de equipo.	Pretest	1,04	0,200	1,00	0,000	1,13	0,354
	Postest	1,04	0,200	1,00	0,000	1,13	0,354
Amenazo a mis compañeros de equipo.	Pretest	1,00	0,000	1,00	0,000	1,00	0,000
	Postest	1,00	0,000	1,00	0,000	1,00	0,000
Pego a mis compañeros de equipo.	Pretest	1,04	0,200	1,00	0,000	1,13	0,354
	Postest	1,00	0,000	1,00	0,000	1,00	0,000
Excluyo a otras personas del equipo.	Pretest	1,26	0,449	1,19	0,403	1,38	0,518
	Postest	1,04	0,209	1,00	0,000	1,13	0,354
Me enfado con mis compañeros si no tengo lo que quiero.	Pretest	1,26	0,449	1,13	0,342	1,50	0,535
	Postest	1,09	0,288	1,00	0,000	1,25	0,463
Animo a un compañero a insultar o agredir a otras personas.	Pretest	1,04	0,209	1,00	0,000	1,13	0,354
	Postest	1,00	0,000	1,00	0,000	1,00	0,000
Si un adversario puede estar lesionado, me acerco para auxiliarle.	Pretest	3,43	0,992	3,44	0,964	3,63	1,188
	Postest	4,52	0,511	4,44	0,512	4,63	0,518
Soy agradable en la relación con mis adversarios.	Pretest	3,83	0,834	3,94	0,854	3,50	1,069
	Postest	4,30	0,765	4,19	0,750	4,50	0,756
Muestro comprensión con los sentimientos de mis adversarios.	Pretest	3,04	1,065	2,94	1,124	3,50	0,756
	Postest	4,00	0,739	3,94	0,680	4,25	0,886
Cuando vivo un conflicto con un adversario, trato de resolverlo dialogando para encontrar una buena solución para todos.	Pretest	3,74	0,964	3,81	1,167	3,88	0,354
	Postest	4,57	0,662	4,63	0,619	4,38	0,744
Cuando un adversario y un compañero	Pretest	4,65	0,714	4,75	0,447	4,88	0,354

LA EDUCACIÓN EN VALORES DESDE LOS DEPORTES DE EQUIPO

intentan agredirse actúo para frenar, separar o calmar a las personas implicadas.	Postest	4,57	0,590	4,69	0,479	4,50	0,756
En la relación con mis adversarios respeto el turno de palabra, escucho y soy correcto al hablarles.	Pretest	4,00	0,798	4,06	0,772	3,75	0,886
	Postest	4,43	0,590	4,50	0,516	4,25	0,707
Cuando no estoy de acuerdo con un adversario, lo digo con calma y sin usar palabras que le puedan ofender.	Pretest	4,13	1,058	4,50	0,632	3,38	1,302
	Postest	4,65	0,647	4,75	0,447	4,50	0,926
Si alguien del otro equipo hace un comentario contra alguien que es diferente, yo digo que no estoy de acuerdo con que se digan cosas por algo que es natural y forma parte de las personas.	Pretest	4,39	0,891	4,25	1,000	4,88	0,354
	Postest	4,74	0,449	4,75	0,447	4,75	0,463
Tengo cuidado para no causar daño a mis adversarios.	Pretest	4,17	0,887	4,19	0,981	4,00	0,756
	Postest	4,52	0,593	4,44	0,629	4,63	0,518
Insulto a mis adversarios.	Pretest	1,30	0,470	1,13	0,342	1,75	0,463
	Postest	1,30	0,470	1,19	0,403	1,63	0,518
Amenazo a mis adversarios.	Pretest	1,04	0,209	1,00	0,000	1,13	0,354
	Postest	1,04	0,209	1,00	0,000	1,13	0,354
Pego a mis adversarios.	Pretest	1,04	0,209	1,00	0,000	1,13	0,354
	Postest	1,00	0,000	1,00	0,000	1,00	0,000
Discuto el resultado del partido con mis adversarios.	Pretest	1,57	0,590	1,56	0,629	1,75	0,463
	Postest	1,61	0,722	1,63	0,719	1,63	0,744
Celebro los puntos, los goles de mi equipo o la victoria en un partido de forma que puede ofender a otras personas.	Pretest	1,48	0,846	1,31	0,602	1,75	1,165
	Postest	1,35	0,487	1,38	0,500	1,38	0,518
Respeto las reglas de juego.	Pretest	4,83	0,388	4,81	0,403	4,88	0,354
	Postest	4,87	0,344	4,94	0,250	4,75	0,463
Pido a mis compañeros de forma pacífica que respeten las reglas de juego.	Pretest	4,48	0,665	4,56	0,629	4,38	0,744
	Postest	4,61	0,722	4,63	0,500	4,50	1,069
Pido a mis adversarios de forma pacífica que respeten las reglas de juego.	Pretest	4,00	1,128	4,06	1,181	4,13	1,126
	Postest	4,22	1,085	4,19	1,109	4,13	1,126
Cuando veo que mi equipo pierde por mucho, propongo cambios en las reglas para que el juego sea más equilibrado.	Pretest	2,96	1,065	2,88	1,204	3,25	1,389
	Postest	3,00	1,314	3,50	1,265	3,00	1,309
Cuando veo que mi equipo gana por mucho, propongo cambios en las reglas para que el juego sea más equilibrado.	Pretest	2,83	1,154	1,75	0,775	2,88	0,991
	Postest	3,13	1,325	1,44	0,512	2,50	1,195
Hablo de las reglas de juego solo si aplicarlas me favorece.	Pretest	2,00	1,044	4,38	0,719	2,88	1,553
	Postest	1,65	0,885	5,00	0,000	2,50	1,604

3.4.2. Evolución en la autopercepción de comportamientos con implicaciones

éticas en el grupo global. La prueba paramétrica T de Student para muestras relacionadas, determinó la existencia de diferencias significativas en 21 de las variables objeto de estudio (Tabla 40). Los cambios apuntaron hacia un incremento de las conductas positivas y un decremento en las negativas en relación con los compañeros en 14 de las variables objeto de análisis. Mientras, fueron 7 las conductas positivas en la relación con los adversarios que experimentaron un incremento significativo. Y no se dieron cambios significativos en las conductas que tenían que ver con las reglas de juego.

Tabla 40:

VARIABLES QUE EXPERIMENTARON CAMBIOS SIGNIFICATIVOS ENTRE LAS FASES DE PRETEST Y POSTEST DE LA APLICACIÓN DEL CCIEDE, DENTRO DEL GRUPO GLOBAL.

	Media pretest	p	Media posttest
1. Cuando veo a un compañero de equipo que puede estar lesionado me acerco a él y trato de auxiliarle.	4,36	,002	4,96
2. Si un compañero de equipo comete un fallo, le animo.	3,84	,000	4,48
3. Si un compañero hace algo bien, muestro mi alegría.	4,68	,031	4,93
4. Muestro comprensión por cómo se sienten mis compañeros.	4,08	,000	4,72
6. Si tengo un conflicto con un compañero, trato de resolverlo hablando para buscar una buena solución.	4,20	,001	4,72
7. Si uno o varios compañeros de equipo viven una situación de conflicto, trato de calmarles y de que lo solucionen dialogando.	3,92	,001	4,48
8. Si un compañero de equipo insulta o pega a otra persona, acudo para poner calma y para pedir respeto hacia los demás.	4,20	,012	4,72
9. En relación con mis compañeros de equipo les escucho, respeto el turno de palabra y soy correcto al hablarles.	4,40	,011	4,64
11. Cuando no estoy de acuerdo con un compañero de equipo, lo digo de forma calmada, sin usar palabras ofensivas.	4,24	,029	4,56
12. Si alguien en mi equipo hace un comentario contra otra persona que es diferente, yo digo que no estoy de acuerdo con que se digan esas cosas sobre algo que es natural y forma parte de las personas.	4,40	,013	4,84
13. Si un compañero hace un comentario contra otra persona porque no es buena jugando, yo digo que no estoy de acuerdo con que se trate mal a los demás por no ser buenos jugadores.	3,64	,001	4,52
14. Cuando nos organizamos en nuestro equipo, trato de aportar ideas para que todas las personas que forman parte del equipo puedan participar.	3,96	,006	4,84
19. Excluyo a otras personas del equipo.	1,26	,022	1,04
20. Me enfado con mis compañeros si no tengo lo que quiero.	1,26	,043	1,09
22. Si un adversario puede estar lesionado, me acerco para auxiliarle.	3,43	,000	4,52
23. Soy agradable en la relación con mis adversarios.	3,83	,002	4,30
24. Muestro comprensión con los sentimientos de mis adversarios.	3,04	,000	4,00
25. Cuando vivo un conflicto con un adversario, trato de resolverlo dialogando para encontrar una buena solución para todos.	3,74	,000	4,57
27. En la relación con mis adversarios respeto el turno de palabra, escucho y soy correcto al hablarles.	4,00	,009	4,43
28. Cuando no estoy de acuerdo con un adversario, lo digo con calma y sin usar palabras que le puedan ofender.	4,13	,020	4,65
30. Tengo cuidado para no causar daño a mis adversarios.	4,17	,043	4,52

Es preciso reparar en que si bien en 20 de las variables objeto de estudio no se produjeron cambios significativos, el estudio descriptivo relativo a las medias, tanto de pretest como de posttest, refleja la alta puntuación obtenida en el CCIEDE por las conductas interactivas positivas y la baja de las de carácter negativo, en relación con los compañeros, con los adversarios y con las reglas.

3.4.3. Evolución en la autopercepción de comportamientos con implicaciones éticas en el G1. Los resultados que ofreció la prueba paramétrica T de Student para muestras relacionadas, en el grupo de participantes que compiten en contexto extraescolar desde clubes integrados en el programa mostraron la existencia de diferencias significativas en 14 de las variables que habían sido sometidas a estudio (Tabla 41). También en este caso, los cambios propiciaron un incremento de las conductas positivas y un decremento de las negativas (9 en relación con los compañeros y 5 en relación con los adversarios).

Tabla 41:

Variables que experimentaron cambios significativos entre las fases de pretest y posttest de la aplicación del CCIEDE, dentro del G1.

	Media pretest	p	Media posttest
1.Cuando veo a un compañero de equipo que puede estar lesionado me acerco a él y trato de auxiliarle	4,38	,003	5,00
2.Si un compañero de equipo comete un fallo, le animo	3,75	,002	4,50
4.Muestro comprensión por cómo se sienten mis compañeros	4,13	,003	4,75
6.Si tengo un conflicto con un compañero, trato de resolverlo hablando para buscar una buena solución	4,38	,029	4,75
7.Si uno o varios compañeros de equipo viven una situación de conflicto, trato de calmarles y de que lo solucionen dialogando	4,06	,029	4,50
8.Si un compañero de equipo insulta o pega a otra persona, acudo para poner calma y para pedir respeto hacia los demás	4,31	,027	4,81
9.En relación con mis compañeros de equipo les escucho, respeto el turno de palabra y	4,56	,041	4,81

soy correcto al hablarles			
12.Si alguien en mi equipo hace un comentario contra otra persona que es diferente, yo digo que no estoy de acuerdo con que se digan esas cosas sobre algo que es natural y forma parte de las personas	4,50	,029	4,88
13.Si un compañero hace un comentario contra otra persona porque no es buena jugando, yo digo que no estoy de acuerdo con que se trate mal a los demás por no ser buenos jugadores	3,81	,009	4,56
22.Si un adversario puede estar lesionado, me acerco para auxiliarle	3,33	,000	4,47
23.Soy agradable en la relación con mis adversarios	3,87	,019	4,20
24.Muestro comprensión con los sentimientos de mis adversarios	2,87	,002	3,87
25.Cuando vivo un conflicto con un adversario, trato de resolverlo dialogando para encontrar una buena solución para todos	3,73	,002	4,67
27.En la relación con mis adversarios respeto el turno de palabra, escucho y soy correcto al hablarles	4,00	,006	4,53

Mientras, en las 27 variables en las que no se dieron cambios significativos, las medias del pretest y del posttest, pusieron en evidencia que las puntuaciones fueron altas en las conductas interactivas positivas y bajas en las negativas, tal como reflejó el estudio descriptivo.

3.4.4. Evolución en la auto-percepción de comportamientos con implicaciones éticas en el G2. La prueba paramétrica T de Student para muestras relacionadas, determinó la existencia de diferencias significativas en 11 de las variables objeto de estudio (Tabla 42). Los cambios apuntaron hacia un incremento de las conductas positivas en relación con los compañeros en 7 de las variables objeto de análisis. Mientras, fueron 4 las conductas positivas en la relación con los adversarios que experimentaron un incremento significativo. Y no se dieron cambios significativos en las conductas que tenían que ver con las reglas de juego.

Tabla 42:

Variables que experimentaron cambios significativos entre las fases de pretest y postest de la aplicación del CCIEDE, dentro del G2.

	Media pretest	p	Media postest
2.Si un compañero de equipo comete un fallo, le animo	4,00	,035	4,44
4.Muestro comprensión por cómo se sienten mis compañeros	4,00	,022	4,67
5.Acepto y respeto a todas las personas dentro del grupo	4,22	,008	5,00
6.Si tengo un conflicto con un compañero, trato de resolverlo hablando para buscar una buena solución	3,89	,008	4,67
7.Si uno o varios compañeros de equipo viven una situación de conflicto, trato de calmarles y de que lo solucionen dialogando	3,67	,008	4,44
11.Cuando no estoy de acuerdo con un compañero de equipo, lo digo de forma calmada, sin usar palabras ofensivas	4,00	,050	4,67
14.Cuando nos organizamos en nuestro equipo, trato de aportar ideas para que todas las personas que forman parte del equipo puedan participar	3,56	,009	4,56
22.Si un adversario puede estar lesionado, me acerco para auxiliarle	3,63	,048	4,63
23.Soy agradable en la relación con mis adversarios	3,75	,048	4,50
24.Muestro comprensión con los sentimientos de mis adversarios	3,38	,041	4,25
25.Cuando vivo un conflicto con un adversario, trato de resolverlo dialogando para encontrar una buena solución para todos	3,75	,049	4,38

No obstante, es preciso reparar en que si bien en 30 de las variables objeto de estudio no se produjeron cambios significativos, las medias tanto de pretest como de postest, reflejan la alta puntuación obtenida en el CCIEDE por las conductas interactivas positivas y la baja de las de carácter negativo, en relación con los compañeros, con los adversarios y con las reglas.

3.4.5. Diferencias en las fases de pretest y postest entre los grupos G1 y G2.

- *Diferencias en la fase de pretest.* La prueba paramétrica T de Student para muestras independientes, determinó la existencia de diferencias significativas, en la fase de pretest, entre los grupos G1 y G2 en cuatro de las variables: *Acepto y respeto a todas las personas dentro del grupo* (G1: 4,94, G2: 4,22; p= 0,01), *Cuando no estoy de acuerdo con un adversario, lo digo con calma y sin usar palabras que le puedan*

ofender (G1: 4,38; G2:4; $p = 0,024$), *Insulto a mis adversarios* (G1: 1,13; G2: 1,67; $p = ,004$) y *Hablo de las reglas de juego solo si aplicarlas me favorece* (G1: 1,75; G2: 2,78; $p = ,031$). En todas ellas, los valores del G1 estuvieron más próximos al máximo, en conductas positivas, y al mínimo, en conductas negativas. Mientras, no se dieron diferencias significativas en las 37 variables restantes.

Diferencias en la fase de postest. La prueba paramétrica T de Student para muestras independientes, reflejó la existencia de diferencias significativas, en la fase de postest, entre los grupos G1 y G2 en dos variables: *En relación con mis compañeros de equipo les escucho, respeto el turno de palabra y soy correcto al hablarles* (G1=4,81; G2=4,33; $p = ,028$) y *Me enfado con mis compañeros si no tengo lo que quiero* (G1= 1; G2=1,25; $p = ,045$). En ambos casos en el G1 se manifestaron medias más próximas al máximo en la conducta interactiva positiva y al mínimo en la negativa. Y no se manifestaron diferencias significativas en 39 de las variables.

3.4.6. Diferencias entre los cambios experimentados desde el pretest al postest entre los grupos G1 y G2. La prueba paramétrica T de Student para muestras independientes, aplicada sobre las medias de las diferencias entre los resultados en pretest y postest, reflejó la existencia de diferencias significativas entre los grupos G1 y G2 en dos variables relativas a comportamientos interactivos positivos en relación con los compañeros: *Acepto y respeto a todas las personas dentro del grupo* (G1= -0,12, G2= 0,78, $p = ,003$) y *Cuando nos organizamos en nuestro equipo, trato de aportar ideas para que todas las personas que forman parte del equipo puedan participar* (G1= 0,25, G2= 1, $p = ,036$). En ambos casos el G2 mostró medias superiores al G1. No se manifestaron diferencias significativas en 39 de las variables.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

4.1. Singularidades del PVVDE

El primero de los objetivos de esta investigación se centraba en diseñar, aplicar, evaluar durante su puesta en práctica y adecuar de forma consecuente, un programa sistémico de educación en valores desde los deportes de equipo, para alumnos de sexto curso de educación primaria, que resultara social y culturalmente situado, que incidiera en los diferentes contextos de educación deportiva y que diera respuesta a las necesidades detectadas en su ámbito de aplicación.

En relación con este objetivo y en lo que respecta a las singularidades del PVVDE, consecuencia de su diseño, su adecuación socio-cultural y su potencial para dar respuesta a las necesidades educativas derivadas de su contexto de aplicación cabe resaltar que su elaboración fue coherente con los principios que le servían de referencia.

Así:

- El PVVDE tuvo como telón de fondo un marco axiológico global, explicitado en el proceso de planificación, que trató de ahondar en la promoción de una práctica deportiva con sentido ético.
- Integró acciones que pretendían aproximarse a la totalidad de las prácticas deportivas con lógica interna de colaboración-oposición en las que los participantes se veían inmersos.
- Se construyó desde la toma en consideración de la influencia del espacio vivencial de los alumnos, adoptando como premisa que la educación se erige en una práctica social y culturalmente situada.
- Estuvo impregnado de los diferentes referentes existentes, tanto en el ámbito de la educación en valores como en la promoción del desarrollo moral.

- Tuvo un carácter sistémico, ecológico (Gutiérrez Sanmartín, 1995, 2003) dado que, desde la toma en consideración de la influencia que, sobre la persona, ejercen los referentes significativos en su vida: familia, grupo de iguales, entrenadores y educadores de tiempo libre, maestros y medios de comunicación social, se erigió en un cuaderno de bitácora para guiar la acción educativa desde la coordinación y la convergencia en referentes éticos y modos de acción, entre todos los educadores relacionados con la práctica deportiva de los participantes. De este modo sirvió de guía para implicar, en la educación en valores, a los maestros de educación física, las familias y los entrenadores con los que los participantes compartían su práctica deportiva extraescolar.
- Prestó atención a la conversión del pensamiento ético en compromiso, y de éste en comportamiento moral, en el seno de la actividad deportiva y en relación con ella.
- Abordó la acción educativa en torno a los valores, en el contexto de clase, desde la complementariedad de acciones que supuso la atención a los elementos que contribuyen a crear un clima ético, la aproximación a los valores desde la metodología en torno a la enseñanza del deporte y la evaluación, y el tratamiento de éstos desde actividades específicas vinculadas a los diferentes referentes metodológicos existentes en el ámbito de la educación en valores.
- Partiendo del ya referido marco axiológico que sirvió de telón de fondo, se centró en elementos interconectados como el desarrollo de un autoconcepto ajustado, realista y positivo, el progreso en el pensamiento moral, la responsabilidad y el compromiso en la acción, la

autorregulación y el autocontrol, el desarrollo de habilidades sociales y de actitudes prosociales, la reflexión crítica en torno a la discriminación y la exclusión y la búsqueda de la inclusión, la igualdad y la equidad, como alternativa a ellas, y el desarrollo de pautas de acción para abordar, de forma constructiva, el conflicto.

Hecho este recorrido, es preciso, centrarse ahora en la comparación del *Programa para vivir los valores desde los deportes de equipo* con los programas elaborados y desarrollados, hasta el momento, en relación con la educación en valores desde la actividad física y deportiva.

Iniciando este camino, cabe resaltar que el programa que aquí se presenta abarca un campo más amplio de actuación que el planteado por Vivó y Gutiérrez Sanmartín (Vivó, 2001; Gutiérrez Sanmartín y Vivó, 2005), toda vez que éste último se centraba exclusivamente en la discusión de dilemas morales y el PVVDE sumaba alternativas como la clarificación de valores, la autorregulación y el autocontrol y la comprensión crítica. Por otro lado, se desarrollaba, como se ha señalado, desde la complementariedad de acciones al sumar elementos ligados a la creación de un clima ético en clase y a las aportaciones que, a la educación en valores, realizan las opciones metodológicas en la enseñanza del deporte y las relacionadas con el proceso de evaluación. Y cabe resaltar como hecho diferencial de especial significado, que se desarrolló desde la perspectiva ecológica, promovida por Gutiérrez Sanmartín (1995, 2003)

Por lo que se refiere a la discusión en relación con los puntos de convergencia y de divergencia del PVVDE, con el *Programa de responsabilidad moral* de Hellison (1991, 1995), es preciso resaltar que, si bien en los planteamientos de partida pueden

encontrarse puntos de convergencia, al tratar de promover el compromiso ético y su traducción en acciones morales, así como la extrapolación a otros ámbitos de participación diferentes al deporte, los caminos seguidos fueron diferentes. De este modo, el PVVDE no estaba estructurado según el sistema escalonado que permitía avanzar hacia una práctica responsable y ética del deporte de un modo gradual; hecho que sí se presenta en el *Programa de Responsabilidad Moral de Hellison*. Por otro lado, el PVVDE, si bien resulta susceptible de aplicación en otros contextos, una vez realizadas las modificaciones necesarias, tiene un carácter local, social y culturalmente situado, frente al carácter general propio del Programa de Hellison. Asimismo, la intervención en el *Programa de Responsabilidad Moral*, no posee el carácter ecológico inherente al PVVDE.

Sin embargo, los puntos de intersección son mayores con el *Programa de Intervención de la Responsabilidad a través de la Actividad Físico-Deportiva (PIRAFD)* (Belendo, Ferriz-Morrell y Moreno-Murcia, 2012), aun cuando éste guarda conexiones con el planteado por Hellison, en la medida en que trata de promover el desarrollo de la responsabilidad en el seno del deporte. Los referentes compartidos tienen que ver con la intervención desde una óptica ecológica (Gutiérrez Sanmartín 1995, 2003), al involucrar a las familias y a los entrenadores. Asimismo, hay convergencia en los planteamientos ligados a la adecuación al contexto. Mientras, el carácter gradual en la implementación del PIRAFD y el hecho que supone centrarse únicamente en la promoción de la responsabilidad, se erigen en elementos de diferenciación.

En cualquier caso, el PVVDE, encuentra mayores elementos de convergencia con los programas que acometen la educación en valores desde una perspectiva global.

Dentro de este conjunto, cabe destacar las similitudes en relación con los trabajos desarrollados por Prat et al. (2002) y por Prat y Soler (2003), especialmente en relación con los ámbitos de acción -ligados a la creación de un buen clima dentro de la actividad, el tratamiento de aspectos como la competitividad, la agresividad y el sentido crítico en relación con el deporte como hecho social- y en lo relativo a la influencia de los medios de comunicación, el juego limpio y el tratamiento de la diversidad en el deporte. También se dieron puntos de intersección en relación con el uso de diferentes opciones metodológicas ligadas a la educación en valores, como los procedimientos de comprensión crítica, la clarificación de valores y la discusión de dilemas morales. Con todo, el PVVDE, aborda un mayor número de aspectos y posee el carácter sistémico, ecológico y contextual del que adolece las propuestas de los citados autores.

En la misma dirección, fueron importantes los elementos de intersección con los trabajos de Planchuelo (2008), especialmente con su subprograma centrado en las actividades motrices de colaboración-oposición con las que los deportes de equipo tratados desde el PVVDE compartían su lógica interna. La convergencia se hizo explícita en la incorporación de ideales de deportividad, la actuación desde aspectos ligados al día a día de las clases, la incorporación de estrategias de autocontrol, la incidencia sobre la resolución de conflictos, la discusión de dilemas morales, la introducción del refuerzo positivo ante conductas con una orientación ética y la reflexión compartida con el grupo de clase. Las singularidades propias del PVVDE, en relación con el programa de Planchuelo (2008) estuvieron ligadas a su carácter sistémico y a su vinculación con los deportes de equipo.

Por lo que respecta a la propuesta de Muñoz Socías (2011) se pueden hallar pautas compartidas especialmente ligadas a la creación de contextos de participación ética relacionadas con la adecuación de las reglas y de las tareas para propiciar la

participación, el tratamiento de las cuestiones relacionadas con la creación de grupos, la promoción de una práctica inclusiva, la introducción de alternativas de aprendizaje cooperativo, la inclusión de planes de trabajo para promover la autonomía, la determinación de objetivos de grupo y la atribución de responsabilidades. De nuevo, las señas de identidad que resultaron privativas del PVVDE, estuvieron vinculadas a su naturaleza ecológica, a su vinculación con los deportes de colaboración-oposición y a la realización de actividades específicas abordadas desde diferentes opciones metodológicas vinculadas a la educación en valores.

En relación con los trabajos de Jiménez Martín y Durán (2005) y Jiménez Martín, Durán, Gómez Encinas y Rodríguez Pérez (2006) los elementos identitarios convergentes tuvieron que ver con el uso de opciones metodológicas, si bien hubo aspectos diferenciales, pues los citados autores mantuvieron, en su programa, el carácter escalonado del programa de Hellison y no se incorporaron aspectos como el tratamiento ecológico de los valores personales y sociales ni se centraron en actividades deportivas con una lógica interna concreta.

Finalmente y en relación con trabajos anteriores del autor de esta tesis (Ruiz Omeñaca, 2004b), se dieron referentes compartidos en cuanto a la promoción de una acción educativa desde la provisión de contextos éticos, la puesta en juego de metodología cooperativa, la realización de actividades específicas desde las diversas opciones metodológicas propias de la educación en valores y el tratamiento de ámbitos como el autoconcepto y la autoestima, el desarrollo del juicio moral, la autorregulación y autocontrol, la igualdad, la equidad y no discriminación, las habilidades sociales, las actitudes prosociales y la resolución de conflictos. No obstante, estos trabajos previos no poseían el carácter sistémico y ecológico que impregnó al PVVDE ni estuvieron ligados a la lógica propia de los deportes de colaboración-oposición.

En síntesis, puede afirmarse que el PVVDE mantuvo aspectos que le acercan a los diversos programas de educación en valores implementados en relación con la actividad física y deportiva, pero posee, también, señas de identidad que resultan específicas y que le dotaron de identidad.

4.2. Referentes éticos de los participantes y procesos vividos durante el PVVDE

El objetivo 2 de la investigación remitía a comprender los referentes éticos y los procesos vividos por los participantes durante el desarrollo de la vertiente escolar del PVVDE Y en torno a él se formularon diferentes preguntas de investigación: ¿Qué principios éticos mantuvieron los participantes en el programa? ¿Qué procesos se desarrollaron en el seno de su puesta en práctica? ¿Qué posición tomaron los participantes en relación con la comprensión crítica de aspectos ligados al deporte? ¿Qué emociones y sentimientos se experimentaron durante la práctica inherente al programa? ¿Qué incidencia mantuvo sobre la convivencia en el seno del grupo? ¿Se propició, en su seno, la asertividad? ¿De qué forma influyó sobre las actuaciones prosociales? ¿Qué influencia ejerció sobre los aspectos ligados a la igualdad, la equidad y la no discriminación? ¿Se promovió, desde el programa, el establecimiento y el cumplimiento de compromisos éticos? ¿Se hizo explícita la actuación desde la deportividad y el juego limpio? ¿Qué posición tomaron los participantes en torno a los conflictos? ¿De qué forma fueron éstos abordados?

La discusión, en relación tanto con este objetivo, como con los interrogantes suscitados, nos ubica ante un crisol que contiene un amplio espectro de aspectos

singularmente relevantes en relación con la investigación objeto de esta tesis. Por ellos se va a realizar un recorrido.

4.2.1. Clarificación de valores. Se puede concluir, en relación con este aspecto, que los participantes valoraron, en las personas con las que compartir deportes de equipo, aspectos con contenido ético como la ayuda, la amistad y la actitud tendente a hacer sentir bien al compañero.

La ayuda y la amistad se hicieron extensivas al mostrar preferencias en cuanto a lo valorado en un compañero de equipo. Y se sumaron elementos implícita o explícitamente ligados a los valores personales y sociales como la disposición para enseñar y el respeto.

Mientras, el respeto a las reglas y a las personas y el cumplimiento de varios preceptos inherentes a la idea de deportividad fueron aspectos singularmente valorados en los adversarios.

Todos ellos son elementos vinculados a un sistema de valores que confiere un sentido ético a la actividad deportiva y que formaban parte de los referentes éticos propios del PVVDE.

En relación con los aspectos valorados de forma negativa, actitudes y conductas que se ubican fuera de lo éticamente aceptable, tales como la agresión física o verbal, y acciones que dificultan la convivencia, como la arrogancia, la competitividad, el individualismo o el incumplimiento de las reglas, se mostraron como los más relevantes para los participantes, tanto en relación con los compañeros como en lo relativo a los adversarios.

Y por lo que respecta a las apreciaciones sobre el bienestar personal durante la práctica de deportes de equipo, entre los participantes se dio una tendencia generalizada a valorar aspectos ligados al aprendizaje en relación con la práctica deportiva, como el dominio de habilidades o la toma de decisiones tácticas adecuadas a la situación. A ellas se sumaron cuestiones relacionadas con la convivencia grupal, tales como sentirse útil para el equipo, ser sujeto en la búsqueda del bienestar ajeno y ser, también, objeto de la actuación de los demás en búsqueda del bienestar personal, respetar las normas de convivencia, cumplir y que los demás cumplan las reglas de juego, actuar desde la asertividad, ayudar y recibir ayuda, ser tolerante y objeto de la tolerancia ajena, y buscar el beneficio del grupo.

Todos estos aspectos se mantenían ligados al marco axiológico que trataba de promover el PVVDE.

Finalmente, los participantes valoraban como fuente de bienestar personal, tanto en situaciones hipotéticas como en contextos reales de actuación, las pautas de atribución causal internas, basadas en el progreso, el esfuerzo y, en menor medida, en la capacidad propia. Y no valoraban como substrato del bienestar personal, ni en contextos hipotéticos ni en reales, la atribución externa basada en el azar o en la actuación de los demás.

En conjunto podemos concluir que los participantes, desde la clarificación de valores, hicieron explícitos aspectos vinculados a una orientación ética del deporte coherente con los referentes axiológicos del PVVDE.

Los clarificación de valores no había sido incorporada en programas objeto de investigaciones precedentes, por lo que las conclusiones presentadas bajo este epígrafe poseen un carácter novedoso que, en cualquier caso es coherente con formas de hacer

éticas plasmadas en estudios previos como los desarrollados por Eley y Kirk (2002), en relación con la actuación prosocial en el seno del deporte, así como por Escartí et al. (2006) y por Pardo (2008) también en lo que respecta a aspectos ligados a la convivencia en el seno del deporte.

4.2.2. Comprensión crítica. En relación con el deporte espectáculo, cabe resaltar, como la primera de las conclusiones, una cuestión de singular calado cuando se trata de vivir el deporte desde una perspectiva ligada a la justicia y a la equidad de género: la valoración crítica de la dedicación temporal que los medios de comunicación social destinan al deporte masculino en relación con el femenino y la argumentación basada en la igualdad de derechos y la elusión de situaciones de discriminación femenina.

También adquirió especial relevancia la valoración crítica de cuestiones sociales relacionadas con el consumo de ropa y calzado deportivo, desde la desproporción existente entre los beneficios obtenidos por los trabajadores que los producen y los que logran los deportistas que los anuncian. Dicha valoración fue establecida a partir de argumentaciones basadas en la igualdad en el trato justo y el esfuerzo que requieren cada uno de los trabajos.

Resultó relevante, por otro lado, el reconocimiento, en deportistas de alta competición, de gestos deportivos, dentro del terreno de juego, y de actuaciones solidarias, fuera de él. No obstante, hay dos cuestiones que rompieron parcialmente con la coherencia de la toma de posición de los participantes en relación con el sentido ético que trataba de promover el PVVDE: solo se presentaron ejemplos solidarios de deportistas masculinos y se dio, en algunos participantes, la tendencia a vincular los

referentes éticos a deportistas de su club de fútbol de referencia y los incoherentes con dichos referentes, a deportistas que jugaban en el principal antagonista de dicho club.

Por lo que respecta a la comprensión crítica de cuestiones ligadas al espacio vivencial de los participantes es preciso detenerse en varios aspectos. El primero tenía que ver con la influencia que ejercen, sobre los participantes, los medios de comunicación social, en lo que respecta a la perpetuación de una visión androcéntrica del deporte. En relación con esta cuestión cabe resaltar la consideración hecha por una parte importante de los participantes, entendiendo que pueden contribuir a que esta situación cambie. Lo mismo ocurrió en relación con las cuestiones económicas ligadas a la compra de material deportivo.

Por otro lado, los participantes asumieron una perspectiva tendente a considerar que las personas que llevaban tiempo practicando un deporte podían adoptar una posición, en relación con los demás, que estaba ligada al compromiso ético, pues se centraba en la ayuda a los compañeros, la disposición para enseñarles y el apoyo.

Ubicados ya en la actuación en el seno de la propia práctica, cabe resaltar la posición generalizada en los participantes que no practicaban deportes de equipo en contexto extraescolar. Consideraban éstos justificado reclamar al árbitro cuando se percibía que éste se había equivocado, si se hacía de forma correcta, lo que ubicaba su posición en el terreno de la actuación asertiva. Mientras, quienes practican deportes de equipo en contexto extraescolar desechaban esta actitud, teniendo en cuenta que en el seno de la competición deportiva institucional, se promueve la prevalencia del respeto hacia el árbitro y hacia sus decisiones. Ambas alternativas, en cualquier caso, tenían su orientación ética, ligada a espacios vivenciales diferentes.

Por otro lado, fue unánime la valoración crítica de la agresión física o verbal, aportando argumentos coherentes con una práctica ética del deporte, como la obligación de ser deportivos y de ser buenos compañeros o el daño físico o moral implícito en la agresión.

Y también hubo unanimidad en torno a la importancia de actuar desde la deportividad, con base en la reciprocidad en las acciones deportivas.

De forma complementaria, se reflejó un posicionamiento ético en relación con varias situaciones que pueden darse en el seno de la práctica deportiva: el error de un compañero, ser objeto de burla y recibir la recriminación de los compañeros. En todas ellas, se produjo un posicionamiento, por parte de los participantes, ligado a la preocupación por el bienestar de los demás y la actuación asertiva en defensa de los derechos propios.

En conjunto la toma de posición de los participantes, desde la comprensión crítica, en relación tanto con cuestiones de carácter ético ligadas al deporte espectáculo, como en lo que se refiere a los aspectos éticos vinculados a su propio espacio vivencial, fue coherente con el marco axiológico promovido por el PVVDE y con una perspectiva moral de la actividad deportiva y de la actuación, como ciudadanos, en torno a ella.

Por lo que respecta a la comparación de las conclusiones aquí recogidas con las presentadas en otras investigaciones, cabe resaltar que la comprensión crítica en relación con cuestiones ligadas al deporte espectáculo no había formado parte de programas objeto de estudio en las investigaciones precedentes a las que se ha tenido acceso. Mientras, las conclusiones establecidas en relación con la práctica de los participantes, se mantenían en coherencia con las obtenidas en investigaciones como las desarrolladas por O'Callaghan et al. (2003) en relación con la las conductas prosociales,

por Pardo (2008), en lo que se refiere a las conductas de ayuda, y por Planchuelo (2008) en relación con la prosocialidad.

4.2.3. Expresión del mundo emocional. Cabe concluir, teniendo en cuenta que la proporción entre unidades textuales que aludían a emociones y sentimientos positivos y las relacionadas con emociones y sentimientos negativos fue de veintitrés a uno, que, en el seno de la práctica, los participantes experimentaron, con mayor frecuencia, emociones y sentimientos positivos.

Las fuentes del bienestar emocional y de los sentimientos positivos mantuvieron coherencia con aspectos a los que se ha aludido en relación con la clarificación de valores como ser objeto de ayuda, apoyo o de una actuación pacífica, sentirse acogido y comprendido y cooperar.

También los motivos que, en el contexto de la práctica deportiva ligada al PVVDE, propiciaron emociones positivas resultan coherentes con los argüidos en la clarificación de valores, como hacer algo bien, recibir ayuda en el aprendizaje, compartir la actividad con buenos compañeros y con amigos, vivir un contexto de diversión, aprender o proporcionar ayuda a los compañeros.

Por su parte, los sentimientos y las emociones con carácter negativo (tristeza, rabia, enfado, ira, angustia y vergüenza) se ligaron a hechos como ser objeto de burla o de recriminación.

En conjunto, se evidencia, en este epígrafe, la relación entre la actuación coherente con el marco axiológico de los participantes y su bienestar emocional y ser objeto de una actuación no consistente con dicho marco y las emociones y sentimientos negativos.

Finalmente, en relación con esta cuestión, cabe resaltar, como conclusión, que la manifestación de emociones y sentimientos positivos se incrementó a lo largo del desarrollo de las unidades didácticas integradas en el programa.

Las conclusiones en este aspecto son coherentes con las presentadas por Planchuelo (2008) en su programa de actividades de colaboración-oposición, en relación con la expresión constructiva de emociones y sentimientos.

4.2.4. Convivencia en el seno del grupo. También en este caso los resultados fueron concluyentes en la medida en que más de nueve de cada diez unidades textuales aludieron a la convivencia positiva, por lo que podemos afirmar que en el seno de la práctica de clase, dentro del PVVDE, la convivencia, desde la óptica de los participantes, tuvo una orientación positiva.

Cabe resaltar, por otro lado, que las bases de esa buena convivencia fueron vinculadas, por los participantes, a claves como el buen entendimiento, el apoyo recíproco, la amistad o la ayuda; aspectos ligados a una orientación ética del deporte y vinculados con el marco axiológico que se promovía con el PVVDE.

Finalmente, es preciso destacar que la convivencia positiva se mantuvo de forma estable a lo largo del tiempo en que se desarrolló la fase escolar del programa.

Estas conclusiones mantuvieron puntos de intersección con los trabajos de Bailey (2005) y de Coalter (2005), en relación con el uso de la práctica deportiva como contexto para la promoción de la inclusión social y comunitaria.

También hay convergencia con las conclusiones de Planchuelo (2008) relativas a la convivencia en el seno de su programa de actividades de colaboración-oposición.

4.2.5. Asertividad. Las conclusiones, en este caso, han de estar sometidas a las dudas que puede generar la posibilidad de realizar generalizaciones a partir de un número escaso de unidades textuales.

Hecha esta matización, es preciso destacar, como conclusión, que, en contextos hipotéticos, los participantes optaron por alternativas asertivas en defensa de los derechos propios en mayor medida que por opciones no asertivas. Y esta posición se mantuvo en situaciones reales.

Entre las formas de participación asertiva se optó por la actuación calmada, el uso del razonamiento ante la otra persona y la búsqueda de argumentos en defensa de los derechos propios. Estas formas de actuación se hicieron, también, explícitas en situaciones reales.

Por lo que respecta a la toma de posición desde planteamientos no asertivos ante situaciones hipotéticas, ésta se vinculó a la recriminación de la actuación ajena, la agresividad y la realización de acciones tendentes a molestar a los demás. Mientras, en situaciones reales, se vincularon al reproche y la deslegitimación de la otra persona.

Con todo, sin contar con la consistencia que depararon los resultados obtenidos en otras categorías, podemos concluir que, en el seno del programa, los participantes manifestaron haber optado, tanto en contextos hipotéticos como en reales, por formas de actuación ligadas a la asertividad, coherentes, tanto con los restantes aspectos ligados a la convivencia que se abordan desde la vertiente cualitativa de esta investigación, como con el marco ético que trataba de promover el PVVDE.

Po lo que respecta al proceso de discusión las conclusiones se mantienen en coherencia con las establecidas por O'Callaghan et al. (2003).

4.2.6. Prosocialidad. La primera de las conclusiones relacionadas con esta categoría nos remite a considerar que las cuatro conductas prosociales objeto de estudio, en lo que se refiere a las referencias que toman los participantes: ayudar, acoger, mostrar comprensión y cooperar, encontraron su apoyo entre éstos.

Mientras, en contextos reales, cabe resaltar, como conclusión, la importante presencia, manifestada por los participantes, de las conductas de ayuda. Éstas estuvieron vinculadas, fundamentalmente, al aprendizaje de acciones técnicas y a los procesos tendentes a la obtención de éxito en el contexto de situaciones de juego. Y es importante considerar la complementariedad en las acciones relatadas por los participantes en la medida en que reflejaban tanto que se había sido sujeto, como objeto de la ayuda, y se aludía, también, a situaciones de reciprocidad en relación con esta conducta prosocial.

Por otro lado, salvado el decremento vivido en la tercera semana de la segunda unidad didáctica, la conducta de ayuda se manifestó de forma creciente en la primera unidad y de modo estable en la segunda.

Entre las restantes conductas prosociales, se puede concluir que, desde la óptica de los participantes, durante el desarrollo de la fase escolar del PVVDE se dio la presencia de conductas tendentes a acoger, mostrar comprensión y cooperar.

Estas conductas prosociales, que encontraron el apoyo en la toma de posición de los participantes y el reflejo explícito en su actuación dentro del grupo, estaban vinculadas a los valores que servían de referencia al programa.

La presencia de conductas prosociales, especialmente de ayuda, en esta investigación, se dio en la aplicación de programas precedentes, tal como se refleja en

varias investigaciones. Así ocurrió en la desarrollada por Eley y Kirk (2002), especialmente en relación con el altruismo unido a la actuación prosocial. De modo análogo, se compartieron conclusiones, en esta categoría de análisis, con la investigación de O'Callaghan et al. (2003).

También se compartieron conclusiones relacionadas con la alta manifestación de conductas de ayuda, con la investigación de Escartí et al. (2006), aun cuando ésta utilizó referentes metodológicos diferentes, dentro de la metodología cualitativa, dado que se basó en procesos observacionales.

Se mostraron conclusiones similares en relación en la investigación de Pardo (2008), desarrollada con alumnado de secundaria en situación social desfavorecida, en lo que atañe a la manifestación de conductas de ayuda.

También hay convergencia con los resultados de la investigación de Planchuelo (2008) en lo que se refiere a su programa de actividades de colaboración-oposición.

Por lo que respecta a la investigación de Cabello y Herrera (2001), existen puntos de encuentro en relación con la manifestación de conductas prosociales, si bien la investigación citada añadió un referente singular al concluir que el sentimiento empático estaba en la base de las conductas de orientación prosocial manifestadas en el seno de su programa.

Finalmente, se dieron conclusiones convergentes con el trabajo de Ruiz Omeñaca (2004b), contextualizado en un ámbito diferente -una escuela rural- y abordado desde la globalidad del área de educación física.

4.2.7. Exclusión, discriminación, igualdad y equidad. Son varias las conclusiones que pueden establecerse dentro de este epígrafe.

En primer lugar, es preciso resaltar que los participantes en el programa manifestaron mayoritariamente no haber sido objeto de situaciones de exclusión y/o discriminación. Entre quienes señalaron haber sido objeto de estas actuaciones, destacaron como motivos su falta de habilidad y sus características físicas y, en menor medida, su sexo y su lugar de origen.

También mayoritariamente reflejaron no haber sido sujetos de discriminación y/o de exclusión.

En lo relativo a la toma de posición en defensa de la inclusión y la no discriminación, los participantes se manifestaron en contra de actitudes discriminatorias.

Y realizaron acciones tendentes a incluir a los demás en el seno del grupo.

Las posiciones se basaron, fundamentalmente, en la defensa de los derechos que asisten a las personas cuando practican deportes de equipo. Y, salvadas las escasas ocasiones en las que se confesó no haber actuado, las formas de actuación puestas en juego, como reacción a situaciones discriminatorias, fueron las tendentes a acoger, apoyar y defender los derechos de las personas discriminadas.

Finalmente, se ofrecieron manifestaciones en la búsqueda de una forma de juego que profundizara en la equidad y que amortiguara la diferencia en función de la competencia motriz en relación con la práctica deportiva.

Todos estos elementos, tanto de partida, en lo que representó una mirada retrospectiva sobre situaciones de exclusión y/o de discriminación vividas con carácter previo al desarrollo del PVVDE, como acaecidas durante el desarrollo del programa, en lo que supuso la toma de posición en defensa de la inclusión y de la no discriminación, fueron coherentes con los referentes éticos que se trataba de promover desde el PVVDE

y se mantuvieron, también, en consistencia con lo concluido en relación con el resto de las categorías ubicadas en la vertiente cualitativa de esta investigación.

Estás conclusiones mantuvieron puntos de intersección con las establecidas en los trabajos de Bailey (2005) y de Coalter (2005), en relación con el uso de la práctica deportiva como contexto para la promoción de la inclusión social y comunitaria.

Se dieron, por otro lado, puntos de encuentro con la investigación de Eley y Kirk (2002), en relación con la actuación comunitaria, vinculada, en esta investigación, a los procesos, de naturaleza social.

Por lo que respecta al programa de responsabilidad moral de Hellison (1991, 1995), su aplicación en nuestro entorno, fue desarrollada por Gutiérrez Sanmartín et al. (2002) y Gutiérrez Sanmartín (2004) con adolescentes en riesgo de exclusión social, por lo que no puede establecerse un paralelismo con esta investigación ni en el grupo de edad ni en las singularidades de los participantes. No obstante, cabe destacar que se dieron conclusiones compartidas en lo que respecta a la aceptación en el seno del grupo de iguales.

Finalmente, se dieron conclusiones convergentes con el trabajo de Ruiz Omeñaca (2004b), centrado en la educación en valores, desde la educación física, en el marco de la escuela rural.

4.2.8. Cumplimiento de los compromisos de carácter ético. Los compromisos éticos establecidos por los participantes, a partir de los derechos de los que se reconocían sujetos, tuvieron que ver con referentes vinculados al marco axiológico del PVVDE tales como el esfuerzo personal, la buena disposición para aprender, el cumplimiento de los hábitos de higiene, el respeto a las otras personas, y la actuación

prosocial desde acciones tendentes a ayudar, colaborar, compartir las ideas propias, respetar las ajenas, convivir y acoger.

Desde el análisis cualitativo puede concluirse el cumplimiento de la obligación de *Esforzarse y mostrar buena disposición para aprender*, así como *Respetar a las otras personas*.

De forma complementaria, pueden establecerse conclusiones relativas al cumplimiento de aspectos relacionados con los compromisos establecidos como *Tratar de superarme a mí mismo*, *Ayudar a que mis compañeros aprendan*, *Aprender a ser tolerante con mis compañeros*, *Establecer relaciones positivas con los compañeros de juego* e *Implicarme buscando el bienestar de los compañeros*. Dicho cumplimiento se manifestó en relación con las dos unidades didácticas integradas en el programa.

En conjunto se evidenció un alto grado de coherencia tanto entre los compromisos establecidos, como en su grado de cumplimiento, en relación con el marco axiológico que sirvió de referencia al PVVDE.

Y también se dio la convergencia con los trabajos de Planchuelo (2008) y Ruiz Omeñaca (2004b) en relación con las conclusiones establecidas.

4.2.9. Deportividad y juego limpio. La concepción de la deportividad y el juego limpio que mantenían los participantes y con los que establecieron sus compromisos giró en torno a varios principios con contenido ético: respetar a los demás, participar sin recurrir a la agresión física o verbal, cumplir las reglas de juego, escuchar y hablar con calma, ayudar a los demás, cumplir las normas, esforzarse, respetar las decisiones

arbitrales, acoger a los otros, escuchar al entrenador y seguir sus indicaciones, contribuir a la unión del equipo, ser amable, aceptar la derrota y ser respetuoso en la victoria.

En relación con su cumplimiento, cabe concluir el alto grado mostrado en relación con el respeto de las reglas, la atención a los compañeros de juego cuando podrían haber sufrido un daño, la ausencia de conductas antideportivas, la presencia del juego limpio y la actuación respetuosa con los demás ante la victoria.

De forma complementaria, se puede establecer, como conclusión, que los participantes mostraron un alto grado de valoración de sus progresos en relación con la deportividad en las dos unidades didácticas que se integraron en el programa.

Se hicieron, en consecuencia, explícitos, el compromiso con aspectos integrados en el seno de la deportividad y el juego limpio coherentes con el marco de valores que servían de referencia al programa, su cumplimiento en el contexto de la práctica y la valoración de los progresos experimentados por parte de los participantes, en dichos aspectos.

En conjunto, las conclusiones, en relación con esta categoría, mantienen una relación de coherencia con el resto de las establecidas a partir de la investigación cualitativa.

Y también son coherentes con las establecidas en otras investigaciones como las desarrolladas Eley y Kirk (2002), especialmente en relación con los aspectos ligados al altruismo y la prosocialidad, implícitos en la idea de deportividad, así como con las presentadas por O'Callaghan et al. (2003) en relación con las habilidades sociales, como la asertividad, y la manifestación de conductas prosociales. Esta coherencia en las conclusiones se hizo extensiva a la investigación de Escartí et al. (2006) y a la realizada por Planchuelo (2008).

4.2.10. Tratamiento de los conflictos. En lo relativo al análisis de situaciones hipotéticas de conflicto, cabe resaltar, como primera conclusión, que no se contemplaron la elusión, la imposición y la cesión como alternativas para afrontarlos.

Sí adquirieron singular relevancia la negociación y, en menor medida, la colaboración.

También la búsqueda de ayuda externa contó con la aquiescencia de parte de los participantes.

Este posicionamiento era coherente con los referentes fijados por los participantes en el mapa de resolución de conflictos.

Por lo que respecta a las alternativas de arbitraje, conciliación y mediación, tampoco fueron contempladas como opciones de resolución, al abordar conflictos que les fueron planteados de forma hipotética.

Finalmente, y también en relación con los conflictos hipotéticos, la posición ante la falta de acuerdo se orientó hacia la finalización del conflicto desde la aceptación de la discrepancia y el respeto recíproco y, en menor medida, hacia el alejamiento de la situación y la vuelta a la actividad.

En el polo opuesto se desechó, de forma casi unánime, la opción tendente a prolongar el diálogo sin límite, si no hay posibilidad de acuerdo y, de modo unánime, mantener el conflicto de forma latente haciéndolo explícito cuando se manifieste una nueva situación conflictiva.

Mientras, el abandono con pérdida mutua fue valorado de forma negativa, especialmente cuando éste se consideró como retirada de la participación de las partes implicadas en el conflicto.

Ubicados ya en el contexto de la práctica vivida en el seno del programa, cabe destacar como principal conclusión, a la luz de lo expresado por los participantes, la escasa manifestación de situaciones de conflicto, toda vez que las unidades textuales que aludieron a la inexistencia de conflictos duplicaron a las que se refirieron a su presencia.

En los momentos en los que se dieron situaciones conflictivas, la imposición, la colaboración, la elusión, la búsqueda de ayuda externa, y la cesión no se erigieron como referentes habituales en la resolución.

Mientras, la negociación se manifestó como la principal opción a la hora de acometer los conflictos.

El arbitraje y la conciliación tampoco se manifestaron como alternativas que sirvieran de referencia.

Finalmente, la mediación del maestro sí se hizo explícita en el seno de las situaciones de clase.

En conjunto, cabe resaltar como conclusión que, si bien no se optó por una alternativa que resulta deseable en el seno de la resolución de conflictos, como es la colaboración -hecho que, por otra parte, puede tener sentido en el contexto del deporte, dado que en él surgen, con frecuencia, conflictos en los que es difícil alcanzar alternativas en las que ambas partes alcancen sus objetivos, sin realizar cesiones- los conflictos se orientaron por vía dialógica, especialmente a través de la negociación.

Y se desestimaron las vías que resultan poco deseables si se trata de abordar el conflicto desde el compromiso ético.

Es preciso destacar, para concluir, que se manifestaron pocos conflictos, lo que es coherente con los modos de actuación que han quedado reflejados en los diferentes ámbitos de la interacción social y en el compromiso ético. Se dio un alto grado de coherencia entre lo planteado en situaciones hipotéticas de conflicto y los modos de hacer desde los que se abordaron las situaciones reales. Y todos los elementos con los que se concluye en este ámbito resultan coherentes con los referentes axiológicos del programa.

Estas conclusiones profundizan en la línea establecida a través del estudio desarrollado por Ruiz Omeñaca (2004b).

Para finalizar cabe resaltar, a modo de síntesis desde una perspectiva de conjunto, que el PVVDE promovió procesos y resultados coherentes con el marco axiológico que le servía de referente en relación con la clarificación de lo que era relevante, para ellos, desde una óptica ética, la comprensión crítica en relación con el deporte, la expresión constructiva de las emociones y los sentimientos, la convivencia en el seno del grupo, la asertividad, la actuación crítica ante la exclusión y la discriminación y la defensa de la igualdad y la equidad, el establecimiento y cumplimiento de compromisos de naturaleza ética, la deportividad y el juego limpio y la regulación dialógica de los conflictos desde procesos de negociación.

Estas conclusiones resultan novedosas en aspectos concretos que no habían sido presentados en investigaciones precedentes. Y se mantienen en coherencia con estudios anteriores en una parte importante de los aspectos abordados.

4.3. Desarrollo del juicio moral en el PVVDE

La discusión en torno al desarrollo del juicio moral nos ubica ante el objetivo 3: determinar los cambios vividos por los participantes en su razonamiento moral, como consecuencia de su participación en la discusión de dilemas morales integrada en el seno la vertiente escolar del PVVDE, así como ante las preguntas de investigación que estuvieron vinculadas a él: ¿cómo incidió el programa sobre la evolución en el razonamiento moral de los participantes? ¿Influyó el género de los participantes sobre la evolución en el razonamiento moral?

Es preciso resaltar, como primera conclusión, que las respuestas a los dilemas morales se ubicaron entre los estadios dos y cinco, siendo la moral convencional (estadios 3 y 4 del desarrollo moral y categoría de análisis ubicada en la transición entre ambos), el principal referente para los participantes (242 de las 250 unidades textuales).

Por lo que respecta a la evolución en el desarrollo del juicio moral, a lo largo del programa, no se puede concluir que hubiera diferencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos en la primera y la última semana de discusión de dilemas morales.

No obstante, desde la perspectiva descriptiva, cabe concluir que una parte importante de los participantes (dieciocho de los veinticinco) avanzaron hacia respuestas pertenecientes a una forma de pensamiento moral superior, no se produjeron cambios en un reducido grupo (tres de los veinticinco participantes) y se produjo una regresión hacia respuestas ubicadas en estadios inferiores en un grupo también reducido (cuatro de los veinticinco participantes).

Es preciso destacar, por otro lado, que no se pudieron establecer conclusiones estadísticamente significativas en relación con la evolución del pensamiento moral a través de los resultados de los dilemas 1 y 9, centrados en la empatía y la atención.

En este caso, la descripción de los datos revela que se dio un progreso hacia formas de pensamiento moral más avanzadas en más de la mitad de los participantes (trece de los veinticinco), no se dieron cambios en diez de ellos y se produjo una regresión en dos.

Y de modo análogo, la comparación entre los dilemas 2 y 10, centrados en el respeto a las reglas de juego, no llevó a concluir resultados estadísticamente significativos. Por lo que respecta al análisis descriptivo, más de la mitad de los participantes (trece de los veinticinco) experimentaron un progreso en su pensamiento moral, no hubo cambios en nueve de ellos, mientras que fueron tres los participantes que experimentaron una regresión.

De la comparación de respuestas en función del género, en el dilema 1, relacionado con la empatía y la atención, se puede concluir la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre chicas y chicos, mostrando los segundos un nivel más avanzado de desarrollo moral. Sin embargo, una vez que participaron en el programa en lo que atañe al desarrollo del juicio moral, no se pudieron concluir diferencias estadísticamente significativas entre chicas y chicos en el dilema 9.

No hubo, por otro lado, diferencias en el pensamiento moral de las chicas en relación con el de los chicos en los dilemas relacionados con el respeto a las reglas ni al inicio ni al final del programa.

Y tampoco se pudo concluir que hubiera diferencias significativas en la evolución del pensamiento moral entre chicos y chicas ni en relación con el pensamiento vinculado a la atención y la empatía, ni en relación con el respeto a las reglas de juego.

Los resultados de esta investigación son coherentes con los obtenidos por Planchuelo, (2008) y, especialmente, con la investigación desarrollada por Vivó (2001) y por Vivó y Gutiérrez Sanmartín (2005). En relación con estas última, es preciso destacar que, si bien entre ella y la que aquí se presenta se dieron caminos diferentes en cuanto al modo de acceder al conocimiento del desarrollo del juicio moral, de los participantes, y en lo que se refiere a la intervención didáctica, que en el PVDDE estaba integrada dentro de un programa sistémico, hecho que no se daba en la investigación de Vivó y Gutiérrez Sanmartín, ambas propiciaron cambios en el pensamiento moral de un alto porcentaje de los participantes (casi tres de cada cuatro en la investigación aquí presentada y en más de la mitad en la desarrollada por Vivó y Gutiérrez Sanmartín), y en ninguno de los dos casos los cambios fueron estadísticamente significativos. En relación con este hecho cabe resaltar que los progresos en el continuo del desarrollo del juicio moral pueden requerir del desarrollo de programas de más larga duración y, tal como señala Kohlberg (1992), más que en acelerar procesos, han de centrarse en optimizar el desarrollo, a partir de la consolidación de un estadio en todos los ámbitos de participación de las personas para avanzar, a partir de ahí, hacia un estadio de nivel superior.

Por otro lado, la aportación específica de esta investigación estuvo ligada al estudio del juicio moral en relación con la empatía y la atención, vinculada a la moral de cuidado en el seno de los deportes de equipo, en lo que respecta a la comparación entre chicas y chicos (Gilligan, 1985). Cabe resaltar que los resultados obtenidos, que revelaban la existencia de diferencias significativas en el dilema 1 a favor de los chicos y la inexistencia de éstas tanto en el dilema 9, así como en los progresos vividos a lo largo del programa no entran en contradicción con los postulados de Gilligan, en lo que se refiere a la manifestación de un mayor nivel de desarrollo moral en personas de

género masculino que en las de femenino, a partir del sesgo de género implícito en los estadios de desarrollo moral de Kohlberg (1992), toda vez que los participantes mostraron un nivel de desarrollo ubicado dentro del nivel convencional. Y es en el paso hacia la moral postconvencional, donde, desde la óptica de Gilligan, se manifiesta este sesgo.

Por otro lado, encuentra acomodo en la misma explicación el hecho que supone que las diferencias entre chicas y chicos no fueran significativas ni en el dilema 2 ni en el 10 ni en el progreso mostrado entre ambos, en relación con dilemas vinculados al respeto a las reglas de juego.

Con todo y para concluir, cabe resaltar el cambio producido en una parte importante de los participantes en lo que se refiere a la emisión de respuestas pertenecientes a un estadio superior, ante los dilemas morales deportivos de carácter hipotético.

De modo análogo es importante resaltar que las formas de actuación plasmadas en la vertiente cualitativa de esta investigación encuentran un importante sustrato en el compromiso en relación con la actuación personal vinculado a la moral convencional, que fue la que se manifestó en la casi totalidad de los participantes, a lo largo del desarrollo del programa.

4.4. Sistemas de valores de los participantes, jerarquía de valores y evolución a través de la participación en el PVVDE

En relación con esta cuestión, el objetivo 4 de la investigación se centraba en analizar los sistemas de valores de los participantes, la jerarquía a la que los sometían

y los cambios experimentados por su participación en el *Programa de Educación en Valores desde los Deportes de Equipo*. Este objetivo iba asociado a varios interrogantes de investigación: ¿Cuáles son los valores de referencia de los participantes cuando practican deportes de equipo? ¿De qué modo están jerarquizados? ¿Existían diferencias en los sistemas de valores entre los participantes que practicaban deportes de equipo en contexto extraescolar y los que no lo hacían? ¿Los participantes experimentaron cambios en sus sistemas de valores y en la jerarquía a la que sometían a estos, a través de la participación en el programa? ¿Se dieron diferencias en la evolución a lo largo del programa entre los participantes que practicaban deportes de equipo en contextos extraescolares y los que no los practicaban?

Del análisis descriptivo de los resultados de pretest y del postest, en el CVDE, se puede concluir la alta valoración que mantuvieron los valores coherentes con el marco axiológico en el que se inscribió el programa: *respeto a las reglas, obediencia, juego equilibrado, habilidad, inteligencia táctica, salud, compañerismo, ayuda, actuación pacífica, equidad, cohesión y espíritu de equipo*. Estos referentes se mantuvieron tanto en el grupo global como en los subgrupos G1 y G2.

Por lo que respecta a la jerarquía a la que fueron sometidos los valores es preciso resaltar, como conclusión, que los presentados con mayor frecuencia entre los tres primeros tanto en el pretest: *respeto a las reglas, obediencia, ayuda y cohesión*, como en el postest: *respeto a las reglas, ayuda y actuación pacífica*, estaban ubicados entre los que resultaban coherentes con el marco axiológico propio del PVVDE. Asimismo, los que se situaron entre los tres últimos: *superioridad de equipo, logro personal e imagen pública*, en la fase de pretest y *superioridad de equipo, triunfo e imagen pública*, en la fase de postest, no se erigían en referente ético dentro del programa.

Una valoración global nos lleva a concluir que los participantes llegaron al programa y finalizaron éste con una escala de valores y con un sistema de jerarquía de éstos, coherente con la concepción ética del deporte que trataba de promoverse desde el PVVDE.

Por lo que respecta a las diferencias en los referentes axiológicos de los participantes de los grupos G1 y G2 son varias las conclusiones que se pueden establecer.

Así, en la fase de pretest, la referencia fue un marco axiológico compartido, con diferencias estadísticamente significativas en tres valores con contenido social, en los que el G2 mostró resultados superiores: *ayuda, actuación pacífica y equidad*.

Mientras, en la fase de postest, sobre un substrato axiológico también compartido, se dieron diferencias significativas a favor de G2 en *respeto a las reglas y compañerismo* y en favor del G1 en *elitismo*. Estas diferencias pueden explicarse en claves de incidencia de la concepción que va ligada al deporte entendido como competición, en contextos extraescolares.

Finalmente, por lo que se refiere a las diferencias entre ambos grupos en la evolución experimentada, a lo largo del programa, únicamente se dieron, de forma estadísticamente significativa, en la variable *habilidad* a favor del G2 y pudo estar ligada a la percepción de que una mayor competencia motriz les permitía desenvolverse con mayores garantías de éxito en el seno de la práctica deportiva.

Por otro lado, los sistemas de valores se mantuvieron estables a lo largo del desarrollo del programa y únicamente se manifestaron cambios significativos en lo que respecta a la mayor valoración, al final del programa, del *logro personal* y de la

inteligencia táctica. En los subgrupos, la *inteligencia táctica* experimentó un incremento en su valoración, dentro del grupo G1 y no se dieron cambios en el G2

De forma consecuente, no se manifestaron cambios estadísticamente significativos en la mayoría de los valores integrados en los sistemas axiológicos de referencia de los participantes en relación con su práctica deportiva. Pero es preciso resaltar, de nuevo, que los valores que los participantes manifestaron en la fase de pretest se integraban en el código ético explicitado en el PVVDE y que, si bien los cambios no fueron significativos, si hubo una mayor valoración generalizada de estos referentes éticos, en la fase de postest.

De modo análogo, tampoco se pudo confirmar que el programa suscitara cambios estadísticamente significativos en la jerarquía de valores ni en el grupo global ni en los subgrupos G1 y G2. Y también, en este caso, es preciso destacar que este hecho hay que ubicarlo en un contexto en el que, tanto en el pretest como en el postest y en el grupo general y en los dos subgrupos que lo integraban, los valores que adquirieron mayor relevancia, entre los participantes, se hallaban entre los que se trataba de promover a través del PVVDE. Y los que se situaron entre los tres últimos no formaban parte del marco axiológico de referencia en dicho programa.

Los resultados obtenidos y las conclusiones establecidas a partir de ellos, son coherentes con los reflejados en la vertiente cualitativa de esta investigación. Los valores con alta puntuación: *respeto a las reglas, obediencia, juego equilibrado, habilidad, inteligencia táctica, salud, compañerismo, ayuda, actuación pacífica, equidad, cohesión y espíritu de equipo* y los que, dentro de ellos fueron elegidos, con mayor frecuencia, por los participantes, como sus referentes, dentro de un sistema jerárquico: *respeto a las reglas, obediencia, ayuda y cohesión*, en el pretest y *respeto a*

las reglas, ayuda y actuación pacífica, en el postest, se erigen en referentes axiológicos sobre los que se pueden construir modos de hacer ligados a la expresión constructiva de las emociones y los sentimientos, la convivencia positiva dentro del grupo, la actuación basada en la asertiva, la actitud crítica ante la exclusión y la discriminación y la defensa activa de la igualdad y la equidad, la elaboración y cumplimiento de compromisos de naturaleza ética, la deportividad y el juego limpio y la resolución de conflictos mediante procedimientos dialógicos sensibles a las necesidades e intereses de las personas implicadas.

Por lo que respecta a la discusión en relación con los resultados hallados en otras investigaciones y las conclusiones establecidas, a partir de ellos, cabe resaltar que, si bien existen otros cuestionarios que permiten acceder al conocimiento científico de los valores de los participantes en actividades deportivas, como el elaborado por Lee, Whitehead y Valchin (2000), validado con población española por Torregrosa y Lee (2000), no se ha tenido acceso a investigaciones que trataran de profundizar en el conocimiento de la evolución de los sistemas de valores y de la jerarquía a la que éstos eran sometidos, a partir de la participación en un programa de educación en valores, por lo que no se dispone de referencias sobre las que discutir los resultados obtenidos en esta investigación.

En cualquier caso, el instrumento anteriormente citado, estaba destinado al deporte abordado desde una óptica genérica y no se centraba, por lo tanto, de forma específica en los valores inherentes a los deportes de colaboración-oposición. Por otro lado, no permitía acceder al conocimiento de la jerarquía de valores de los participantes.

En consecuencia, la aportación de esta investigación radica tanto en el uso de un instrumento de medida específicamente diseñado para conocer los sistemas de valores y

la jerarquía a la que los participantes en deportes de equipo sometían a éstos (Ponce de León et al., 2014), como en el hecho que supone haberse aproximado, científicamente, al conocimiento de los valores y de su jerarquía y a los cambios experimentados por los participantes a partir de su implicación en un programa de educación en valores vinculado a la práctica escolar y, en su caso, extraescolar, de deportes de equipo.

4.5. Autopercepción de comportamientos éticos y evolución a través de la participación en el PVVDE.

En relación con el objetivo 5: conocer la manifestación de comportamientos con implicaciones éticas y los cambios que propició la participación en el PVVDE a través de la autopercepción por parte de los participantes, se plantearon varios interrogantes de investigación: ¿Cuáles son los comportamientos con implicaciones éticas que, dese la percepción de los participantes, ponen en juego durante su práctica de deportes de equipo? ¿Existían diferencias en los comportamientos con implicaciones éticas, entre los participantes que practicaban deportes de equipo en contexto extraescolar y los que no lo hacían? ¿Se dieron diferencias, entre ambos grupos, en la evolución experimentada? Como se puede comprobar, al analizar los resultados, los comportamientos interactivos en relación con los compañeros y los adversarios, así como los vinculados a las reglas de juego obtuvieron puntuaciones coherentes con el marco axiológico que servía de substrato al programa, de modo que los comportamientos positivos mantuvieron puntuaciones próximas a las máximas, y los negativos, próximas a las mínimas.

Por lo que respecta a los cambios vividos a través del programa, estos se confirmaron de forma parcial. Cabe resaltar que se produjeron cambios significativos en

la dirección en la que incidía el programa, en veintiuno de los comportamientos, dentro del grupo global, en catorce, dentro del G1, y en veintisiete, dentro del G2. En todos los casos, se dio una incidencia especial en el incremento de los comportamientos interactivos en relación con los compañeros y, en menor medida, en relación con los adversarios. Por lo que respecta a las conductas relacionadas con las reglas de juego, no se experimentaron, en ningún caso, cambios estadísticamente significativos.

Es preciso destacar, por otro lado, que en las variables en las que no se produjeron cambios significativos, la puntuación, en el pretest, era próxima a la máxima, en el caso de las conductas positivas, y cercana a la mínima, en el caso de las negativas, por lo que el programa únicamente podía ejercer un efecto positivo manteniendo dichas conductas o produciendo mejoras, aun cuando éstas no fueran significativas estadísticamente. En conjunto, únicamente se produjo un cambio negativo en el postest en relación con el pretest en tres de las cuarenta y una conductas objeto de estudio, en el caso del grupo global, en seis, en el G1, y en tres en el G2. Y en ninguno de los casos el cambio fue estadísticamente significativo.

Por lo que respecta al análisis comparativo entre los grupos G1 y G2, solo se dieron diferencias significativas en la fase de pretest en cuatro de las variables: *Acepto y respeto a todas las personas dentro del grupo*, *Cuando no estoy de acuerdo con un adversario, lo digo con calma y sin usar palabras que le puedan ofender*, *Insulto a mis adversarios* y *Hablo de las reglas de juego solo si aplicarlas me favorece*. Mientras, en la fase de postest, únicamente fueron significativas en dos variables: *En relación con mis compañeros de equipo les escucho*, *respeto el turno de palabra y soy correcto al hablarles* y *Me enfado con mis compañeros si no tengo lo que quiero*. En todas ellas, los valores del G1 eran superiores a los de G2 en conductas positivas e inferiores en las negativas, por lo que se reflejaba un comportamiento más ajustado a lo deseable, desde

una perspectiva ética, según la autopercepción de los participantes, entre los participantes que competían en deportes de equipo, dentro del marco extraescolar, en clubes implicados en el desarrollo del PVVDE. Esta diferencia podría explicarse por la atención que recibía la educación en estos aspectos dentro del entrenamiento deportivo, tanto antes como durante el desarrollo del programa. No obstante, es preciso resaltar que no hubo diferencias significativas, en la fase de pretest, en treinta y siete variables y en la fase de posttest en treinta y nueve, lo que ubica a los dos subgrupos en un mismo punto de partida y de llegada en cuanto a la manifestación de comportamientos éticos y de aquellos que rompían con una orientación moral de la actividad deportiva.

Finalmente, las diferencias en la evolución de los dos grupos a través de la participación en el PVVDE, únicamente fueron significativas en dos variables: *Acepto y respeto a todas las personas dentro del grupo* y *Cuando nos organizamos en nuestro equipo, trato de aportar ideas para que todas las personas que forman parte del equipo puedan participar*. En ambas, los cambios fueron superiores en el G2 que en el G1. En las 39 variables restantes no hubo diferencias significativas en los progresos vividos durante la participación en el PVVDE.

Los resultados, son, en cualquier caso, coherentes con los reflejados en la vertiente cualitativa de esta investigación, toda vez que los comportamientos interactivos con los compañeros, los adversarios y en relación con las normas, que los participantes manifestaron en el CCIEDE, responden a la expresión constructiva de las emociones y los sentimientos, la convivencia positiva en el seno del grupo, la actuación asertiva, el sentido crítico ante la exclusión y la discriminación y la defensa activa de la igualdad y la equidad, el establecimiento y cumplimiento de compromisos de naturaleza ética, la deportividad y el juego limpio y la búsqueda de caminos constructivos en la resolución de conflictos.

También se da coherencia con lo reflejado en la investigación relativa al desarrollo del juicio moral, en la medida en que estos comportamientos responden a las expectativas existentes en los grupos de iguales, cuando se hace explícita, en el seno de los deportes de equipo, la moral convencional (estadios 3 y 4 en el desarrollo moral según Kohlberg, 1992).

Y mantienen la coherencia en relación con el sistema de valores reflejado por los participantes y con la jerarquía a la que sometieron a éstos, pues hacen explícitos dichos valores a través de manifestaciones conductuales puestas en juego en el seno de los deportes de equipo.

Por lo que respecta a los resultados obtenidos en otras investigaciones precedentes, cabe resaltar la convergencia entre los comportamientos manifestados en esta investigación así como por el incremento experimentado por una parte importante de los comportamientos interactivos positivos, y el incremento experimentado en la manifestación de un comportamiento honesto y justo reflejado en la investigación que desarrollaron Vivó (2001) y Gutiérrez Sanmartín y Vivó (2005) a partir de la implementación de un programa de discusión de dilemas morales.

También hay puntos de intersección en relación con los resultados obtenidos en las investigaciones desarrolladas a partir de la aplicación del *Programa de Responsabilidad Personal y Social* de Hellison (1991, 1995). Así se da entre los comportamientos manifestados a través del CCIEDE y los reflejados en la investigación de Gutiérrez Sanmartín et al. (2002) en relación con la capacidad de autocontrol en situaciones de conflicto, la capacidad de comunicación, el respeto a las reglas y la participación responsable.

De modo análogo, se dan puntos de intersección con la investigación de Escartí et al. (2006) en lo que se refiere al bajo nivel de manifestación de conductas de agresión y a la elevada presencia de conductas de ayuda.

Y se manifestaron comportamientos coincidentes con los reflejados en la investigación de Pardo (2008), en las conductas de respeto, participación, colaboración, trabajo en equipo y ayuda a los demás.

En relación con los programas abordados desde una perspectiva global, es preciso resaltar el alto grado de convergencia obtenido con los resultados de la investigación desarrollada por Planchuelo (2008), en su vertiente vinculada a las actividades de colaboración-oposición, en relación con la alta presencia de conductas dirigidas hacia los iguales: ayuda, apoyo, aceptación, aceptación del puesto y comportamiento apacible.

En cualquier caso, cabe destacar como principales aportaciones de la investigación que aquí se presenta, en el campo que nos ocupa, que abordó, de forma específica, los principales referentes de comportamiento que pueden hacerse explícitos en el seno de los deportes de colaboración-oposición, sirvió para validar, durante el proceso, un cuestionario que permitía valorar, de forma científica, la autopercepción, en relación con la manifestación de comportamientos interactivos con los compañeros, los adversarios y las reglas, y reflejó altas puntuaciones en los comportamientos positivos, bajas en los negativos y cambios significativos en 21 de los comportamientos, en la dirección en la que trataba de incidir el PVVDE lo que reveló la importante influencia del programa en la actuación ética de los participantes.

5. PROSPECTIVA

Una vez finalizado el proceso implícito en esta investigación, se abren nuevas vías, tanto tendentes a profundizar en el camino seguido en la elaboración y aplicación del PVVDE y en el estudio que ha girado en torno a él, como centradas en la superación de las limitaciones implícitas en el citado programa y en la investigación aquí presentada. Para ello, resulta preciso concretar las que, a juicio del investigador, se erigen como principales limitaciones.

Por lo que respecta a las inherentes al PVVDE cabe resaltar las siguientes:

- El programa se centra en el tercer ciclo de educación primaria. Pero no se le dota de continuidad más allá de dicha etapa educativa. Y en contextos pedagógicos resulta clave tejer puentes entre cursos y etapas, de modo que formas concretas de hacer permeen más allá de la actuación propia de personas o periodos educativos específicos.
- Por otro lado, el programa incluye, de forma específica, propuestas relacionadas con el desarrollo del juicio moral a través de la discusión de dilemas morales deportivos, a lo largo de un periodo corto de tiempo. Y tanto en investigaciones precedentes como en la que aquí se presenta, intervenciones inscritas en periodos breves no han propiciado cambios estadísticamente significativos en el desarrollo del juicio moral.
- En otro orden de cosas, si bien el programa incorpora actividades abordadas desde las diferentes opciones metodológicas inscritas en la educación en valores, adolece del desarrollo de acciones ligadas al aprendizaje servicio (Puig et al., 2011), que se ha erigido, en los últimos lustros, como uno de los principales referentes en el intento de conferir un sentido ético a la acción didáctica.
- Finalmente, supone una mayor posibilidad de concreción en las acciones,

pero también una limitación, que el PVVDE se centre en deportes con una lógica interna específica.

Y en lo que se refiere a la propia investigación, las limitaciones percibidas son también varias:

- La vinculación a un contexto específico y el hecho que supone que el programa esté cultural y socialmente situado dificulta la generalización de resultados, hecho, por otra parte, común en todo estudio de caso único.
- La investigación, si bien se abordó desde la complementariedad entre metodología cualitativa y cuantitativa, analizó resultados exclusivamente obtenidos a partir de la perspectiva aportada por los participantes, que están, por lo tanto, impregnados de subjetividad. Y dicha perspectiva no fue complementada por la de los educadores, los entrenadores o las familias. En este contexto, parte de las actividades que estaban ligadas a procesos de comprensión crítica se orientaban desde una óptica educativa y tenían sentido en el seno de ésta. Pero, también pudieron propiciar sesgos en las respuestas, condicionados por la propia pregunta que promovía el proceso de diálogo, lo que pudo repercutir en los resultados obtenidos en relación con la categoría de análisis en la que se encuadraron.
- En otro orden de cosas, desde la investigación se puso el foco en los valores y en los comportamientos, pero no se atendieron las actitudes, que pueden servir de elemento de enlace entre los primeros y los segundos.
- Finalmente, desde esta investigación se profundizó en los cambios

vividos por los participantes, pero no se aborda cómo la participación en el PVVDE influyó en los agentes educativos: los maestros de educación física, los técnicos deportivos y las familias.

Como respuesta a dichas limitaciones y, desde las posibilidades implícitas en el PVVDE y en la investigación desarrollada en torno a él, se abren posibles vías de investigación ulterior.

En esta dirección, resultaría singularmente valiosa la realización de investigaciones relacionadas con la acción educativa vinculada al PVVDE, y de modo específico con propuestas ligadas al desarrollo del juicio moral, desde la continuidad que se integra en varios cursos de actividad y dentro de diferentes etapas educativas. La investigación susceptible de ser realizada a partir de dicha continuidad, aportaría luz sobre las consecuencias suscitadas por la participación a lo largo de un periodo amplio de tiempo. Este camino llevaría implícitos procesos previos tendentes a validar los instrumentos utilizados (CVDE y CCIIDE), en población con edades diferentes a la que corresponde al tercer ciclo de primaria.

Otra de las posibles vías de investigación tendría que ver con la adecuación del PVVDE a otros contextos -respondiendo al carácter social y culturalmente propio del programa-, así como con la valoración científica de las consecuencias derivadas de su aplicación. En este sentido, programas vinculados con contextos potencialmente conflictivos, con personas en riesgo de exclusión, o con marcos multiculturales que demandaran de propuestas basadas en el interculturalismo, podrían ser algunos de los referentes en dichas investigaciones.

También como proyecto futuro podría ser interesante aproximarse al conocimiento científico de los valores y los comportamientos de un amplio sector de la

población escolar, haciendo uso de los instrumentos creados para desarrollar esta investigación. Estos referentes podrían estar en la base para sustentar líneas de acción derivadas de los resultados obtenidos, tendentes a promover los valores y los comportamientos coherentes con un sentido ético de la actividad deportiva. De forma complementaria, la ampliación en el grupo de edad objeto de estudio abriría las posibilidades que poseen el CVDE y el CCIEDE para el conocimiento de los marcos axiológicos que rigen la participación de las personas en los deportes de equipo y para la aproximación científica a la autopercepción de comportamientos con implicaciones éticas. Y permitiría delimitar de qué modo y en qué medida, los participantes van incorporando nuevos valores y nuevos comportamientos como referentes éticos en su práctica, cuando avanzan en su desarrollo moral y viven diferentes procesos de socialización en relación con la actividad deportiva. De modo análogo se podría realizar una aproximación científica, haciendo uso de los instrumentos elaborados en esta investigación, al conocimiento de los sistemas de valores y los comportamientos con implicaciones éticas en grupos concretos como podrían ser los integrantes de clubes deportivos, los practicantes de deporte en contextos no formales desarrollados exclusivamente con grupos de iguales o las personas que no practican deporte más allá del marco que crean las clases de educación física... Esta vía de investigación avanzaría por el terreno de la relación entre los contextos de práctica de actividad deportiva y los valores que los participantes mantienen cuando practican dichos deportes. Y abriría caminos hacia el análisis de la influencia que la práctica deportiva, en contextos tanto escolares, como extraescolares, ejerce sobre los sistemas axiológicos y sobre las pautas de actuación de los participantes.

Por otro lado, se podría avanzar tanto en la dirección de la concreción, desarrollando programas e investigaciones similares en deportes con otra lógica interna,

como en la generalización, centrando programas e investigaciones en la globalidad de la práctica física y deportiva de los participantes.

El primero de los referentes podría llevar a elaborar y evaluar programas relacionados, respectivamente, con la educación en valores en los deportes individuales, de cooperación y de oposición, así como a comparar los sistemas de valores y los comportamientos con implicaciones éticas que se hacen explícitos en los deportes con diferentes estructura de meta y con distinta lógica desde la óptica de la praxiología motriz. Y demandaría de la creación y validación de instrumentos científicos que permitieran aproximarse al conocimiento de los valores y los comportamientos que se hacen explícitos en cada alternativa deportiva.

Mientras, el segundo de estos referentes avanzaría en la elaboración y valoración científica de programas globales, relacionados con todas las actividades físicas y deportivas en las que se vieran implicados los participantes, con finalidades educativas, de competición o ludo-recreativas y siempre abordados desde una perspectiva integral y ecológica.

Finalmente se abren vías de investigación que tienden a complementar la que aquí se ha presentado y que suplen, en parte, las carencias halladas en el PVVDE y en el estudio científico realizado en torno a él.

La primera llevaría a la integración y aplicación, dentro de programas globales, sistémicos y ecológicos, de subprogramas de desarrollo moral, basados en la discusión de dilemas morales deportivos.

La segunda tiene que ver con la incorporación a programas como el PVVDE, de intervenciones educativas basadas en el aprendizaje servicio o bien a la investigación en torno a programas exclusivamente ligados a esta opción metodológica.

La tercera está en relación con la metodología de investigación empleada. A la combinación entre metodología cualitativa y cuantitativa, implementada desde una óptica de complementariedad, se podría sumar la vertiente de metodología cualitativa de naturaleza observacional, que podría añadir mayor luz sobre los procesos estudiados y sobre su influencia en los comportamientos de los participantes, en relación con los compañeros, los adversarios y las reglas de juego.

La cuarta remitiría a ampliar el foco de la investigación avanzando desde los valores a las actitudes, teniendo en cuenta que éstas poseen un carácter más dinámico y están más ligadas a la conducta, aspecto especialmente relevante en el contexto de la actividad deportiva.

Finalmente, la quinta se centraría en estudiar los procesos vividos y los cambios experimentados, por los agentes educativos –maestros de educación física, padres y técnicos deportivos-, en su modo de vivir la tarea pedagógica y la interacción con los participantes, a partir de la participación, respectivamente, en el grupo de investigación-acción integrado por técnicos y maestros y en el grupo de discusión constituido por padres y maestros.

En cualquier caso, estas posibles líneas de investigación futura han de mantener una perspectiva compartida, centrada en contribuir a la transformación constructiva de la realidad con el fin de convertir los deportes de equipo -y por extensión el deporte en general- en una experiencia humana enriquecedora, desde la óptica del aprendizaje ético, para todas y cada una de las personas que participan en ellos. Solo, de este modo, se puede concebir el deporte como un valioso contexto de carácter educativo.

6. REFERENCIAS

- Acuña, A. y Acuña, E. (2011). Sport as a platform for values education. *Journal of human sport and exercise*, 6 (4), 573-584. DOI: 10.4100/jhse.2011.64.01
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Amat, M. y Batalla, A. (2000). Deporte y educación en valores. *Aula de innovación educativa*, 91, 10-13.
- Andreu, E. (2006). El deporte y los valores humanos. *Journal of Human Sport and Exercise*, 1 (1), 7-14.
- Anguera, M. T. (1999): *Observación en deporte y conducta cinésico-motriz: Aplicaciones*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Anguera, M. T. (Ed.) (1993). *Metodología observacional en la investigación psicológica (vol. 2)*. Barcelona: PPU.
- Angulo, M. (2007). *La imagen de las deportistas en los medios de comunicación social*. Madrid: Dirección General de Deportes. Recuperado de http://www.mudega.es/attachments/233_articulo_imagen_mujer_deportista_en_medios.pdf
- Arana, J.; Lapresa, D, Garzón, B. y Álvarez, A. (2004). *La alternativa del fútbol 9 para el primer año de la categoría de infantil*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Arias, J.L. (2008). El proceso de formación deportiva en la iniciación a los deportes colectivos fundamentado en las características del deportista experto. *Retos. Nuevas tendencias en Educación física, Deporte y Recreación*, 13, 28-32.
- Arnold, P. J. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: M.E.C.-Morata.

- Arufe, V. (2009). La educación en valores en el aula de educación física ¿mito o realidad? *EmásF. Revista digital de educación física*, 9, 32-42. Recuperado de http://emasf.webcindario.com/La_educacion_en_valores_en_el_aula_de_EF.pdf
- Astraín, C. (2002). *LOGSE: Análisis de las divergencias entre teoría y prácticas en el área de educación física en la Educación Secundaria Obligatoria. Aproximación a la realidad de la EF a través de los documentos oficiales, las programaciones didácticas, los mediadores culturales, el pensamiento del profesorado y un estudio de caso en la Comunidad Foral de Navarra*. Tesis Doctoral, Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.
- Ávila, R. M. y Figueras, F. J. (2004). Transmisión de valores en el deporte escolar: una propuesta desde el análisis de cuestionarios. *Publicaciones*, 33, 11-18.
- Bähr, I. (2010). Experiencia práctica y resultados empíricos sobre aprendizaje cooperativo en gimnasia. En Velázquez Callado, C. (coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física: fundamentos y aplicaciones prácticas*, 149-164. Barcelona: INDE.
- Bailey, R. (2005). Evaluating the Relationship Between Physical Education, Sport and Social Inclusion. *Educational Review* 57(1), 71–90.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa – Calpe.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. y Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.

- Barba, J., Barba, F. J. y Muriarte, D. (2003). *Desarrollo moral en educación física. Una propuesta de dilemas morales a través de la actividad física y el deporte*. En EFdeportes, 31. Rescatado en <http://www.efdeportes.com/efd61/moral.htm>
- Barbero, J. I. (2001). Imágenes del deporte en la sociedad de consumo. En Devís, J. (Ed.), *La educación física el deporte y la salud en el S. XXI* (127-147). Alcoy: Ed. Marfil.
- Belando, N.; Ferriz-Morell, R.; Moreno-Murcia, J.A. (2012). Propuesta de un modelo para la mejora personal y social a través de la promoción de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 29(8), 202-222. Recuperado de <http://www.cafyd.com/REVISTA/02902.pdf>
- Benedetto, L. C. (2003). La complementariedad metodológica en la investigación científica. En Medina, A. y Castillo, S. (Coord.), *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales* (228-252). Madrid: Universitas.
- Berengüí, R. y Garcés de los Fayos, E. (2007). Valores en el deporte escolar: Estudio con profesores de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7 (2), 89-103.
- Bermúdez, J. (1994). *Psicología de la personalidad*. Madrid: UNED.
- Bernal, C. A. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Prentice Hall.
- Berríos, Ll. L. (2007). *Estudio descriptivo sobre la influencia de la sociedad de consume en los valores y hábitos de los adolescentes de la provincia de Barcelona*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2919/01.LBV_TESIS_COMPLETA.pdf?sequence=1

- Blatt, M. (1969). *The effects of classroom discussion programs upon children's level of moral development*. Chicago: Chicago University.
- Blazic, CH. (1986). *The impact of a cooperative games program on a fifth grade class. A field study*. Disertation Abstract International, 47 (3A), 785.
- Blázquez, D. y Bofill, A. (2009). Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias en educación física. En Blázquez, D. y Sebastiani, E. M. (Ed.). *Enseñar por competencias en educación física* (pp. 139-162). Barcelona: INDE.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Bolívar, A. (1996). Non scholae sed vitae discimus: Límites y problemas de la transversalidad. *Revistas de Educación*, 309, 23-65.
- Bredemeier, B. J.; Weiss, M. R.; Shields, D. L. y Shewchuk, R. M. (1986). Promoting moral growth in a summer sport camp: The implementation of theoretically grounded instructional strategies. *Journal of Moral Education*, 15, 212-220.
- Brown, J., Isaacs, D. (2006). *World Café: el nuevo paradigma de comunicación organizacional*. México: CECSA.
- Brustad, R. J. (1996). Parental and peer influence on children's psychological development through sport: En F.L. Smoll y R.C. Smith (eds.). *Children and youth in sport: a byopsychosocial perspective*, 112-124. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Bunker D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. En *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), 5-8.

- Buxarrais, M. R. (1991). Aproximación a la educación moral y reforma curricular. En Martínez Martín, M. y Puig, J. M. (Ed.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (pp. 11-18). Barcelona: Graó.
- Cabello, E. y Herrera, E. (2001). Jugamos juntos: estrategias educativas. En *Tándem. Didáctica de la educación física*, 2, 90-101.
- Calzada, A. (2004). Deporte y educación. *Revista de Educación*, 335, 45-60.
Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_06.pdf
- Camarino, O.; Castañer, M. y Fraile, A. (2013). La investigación para innovar en educación física: métodos mixtos para promoverla. En *Tándem: Didáctica de la educación física*, 42, 49-57.
- Campos, J. y Llinás, M. (2012). ¿Qué competencias requiere la práctica eficaz de un deporte? Análisis de las competencias por deportes. En Sebastiani, E. M. y Blázquez, D. (Ed.), *¿Cómo formar un buen deportista? Un modelo basado en competencias* (pp. 65-85). Barcelona: INDE.
- Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Camps, V. (1996). *El malestar de la vida pública*. Barcelona: Grijalbo.
- Carranza, M. (2008). Deporte y educación: el nuevo modelo de deporte en edad escolar de la ciudad de Barcelona. En Hernández Rodríguez, A. I., Martínez Muñoz, L. F. y Águila Soto, C. (Eds.), *El deporte escolar en la sociedad contemporánea* (pp. 89-101). Almería: Universidad de Almería.
- Carranza, M.; Garriga, H. y Llinás, M. (2011). *Saltamos la ciudad. Siete propuestas para vivir la educación física fuera de la escuela*. Barcelona: Graó.

- Casey, A. (2010). El aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza del atletismo en la escuela secundaria. En Velázquez Callado, C. (coord.), *Aprendizaje cooperativo en educación física* (pp. 187-224). Barcelona: INDE.
- Castejón, F. J. (Ed.). (2010). *Deporte y enseñanza comprensiva*. Sevilla: Wanceulen.
- Castejón, F. J.; Giménez Fuentes-Guerra, F. J.; Jiménez Jiménez, F. y López Ros, F. (2003). Concepción de la enseñanza comprensiva en el deporte: modelos, tendencias y propuestas. En Castejón, F. J. (Ed.), *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp. 17-34). Sevilla: Wanceulen.
- Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34, 164-167.
- Cecchini, J. A; González González-Mesa, C. y Javier Montero Méndez (2007). Participación en el deporte y Fair Play. *Psicothema*, 19 (1), 57-64.
- Claudio, A., Toscano, M. y Castillo, M^a. I. (1998). Prevención social de la violencia mediante la incorporación de valores y actitudes éticas en la actividad física. En Pantoja, L. (ed.), *Nuevos espacios de la educación social* (pp. 67-84). Bilbao: I.C.E.- Universidad de Deusto.
- Coalter, F. (2005). *The Social Benefits of Sport: An Overview to Inform the Community Planning Process*. Edinburgh: Sport Scotland.
- Colby, A. y Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral Judgment, vol. 1: Theoretical Foundations and Research Validation*. New York: Cambridge University Press.

- Coll, C. y Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios; A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación II* (pp. 335-354). Psicología educativa. Madrid: Alianza.
- Commissioned by Sport for Development and Peace International Working Group (SDP IWG) Secretariat (2007). *Literature Reviewson Sport for Development and Peace*. Toronto: University of Toronto. Recuperado de <http://www.righttoplay.com/International/news-and-media/Documents/Policy%20Reports%20docs/Literature%20Reviews%20SDP.pdf>
- Consejo Superior de Deportes (2010). *Proyecto marco nacional de la actividad física y el deporte en edad escolar*. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Recuperado de <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/dep-escolar/MARCO-NACIONAL-DE-LA-ACTIVIDAD-FISICA-Y-EL-DEPORTE-EN-EDAD-ESCOLAR-2010.pdf>
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19 (33), 228-247.
- Corrales, A. R. (2010). El deporte como elemento educativo indispensable en el área de educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 4, 23-36. Recuperado de http://emasf.webcindario.com/El_Deporte_como_elemento_educativo_en_EF.pdf
- Cruz, J., Boixadós, M., Torregrosa, M. y Mimbbrero, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo?: Papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de Psicología del Deporte*, 9-10, 111-132.

- Curtner-Smith, M. D. y Sofo, S. (2004). Preservice teachers' conceptions of teaching within sport education and multi-activity units. *Sport, Education and Society*, 9 (3), 347-397.
- Danish, S. J. (1997). Going for the goal: A life skills program for adolescents. En Alvee, G. (Ed.), *Primary preventions work*, vol. 6, (pp. 291-312). Thousand Oaks, California: Sage.
- Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- Devís, J. (1997). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En Devís, J. y Peiró, C. *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados* (pp. 141-159). Barcelona: INDE.
- Devís, J. (2013). La enseñanza de los juegos deportivos en la educación física escolar: un estudio de casos en investigación colaborativa. En Castejón, F. J.; Giménez Fuentes-Guerra, F. J.; Jiménez Jiménez, F.; López Ros, V. (Coords.), *Investigación en formación deportiva*, (pp. 199-126). Sevilla: Wanceulen.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Díaz Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Díaz Cambó, S.; Hernández Mendo, A. (2012). La socialización deportiva a través del cine. *EFDeportes.com*, 164. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd164/la-socializacion-deportiva-a-traves-del-cine.htm>

- Díaz de Rada, V. (2009). *Análisis de datos de encuesta. Desarrollo de una investigación completa utilizando SPSS*. Barcelona: UOC.
- Díaz del Cueto, M. y Castejón, F. J. (2011) La enseñanza comprensiva del deporte: dificultades del profesorado en el diseño de tareas y en la estrategia de pregunta-respuesta. En *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 17, 31-41.
- Díaz Lucea, J. (2009). *Temario de oposiciones para el cuerpo de maestros. Especialidad de educación física*. Barcelona: AVEF.
- Díaz Martínez, S.; Martínez Mínguez, L. (2008). Todos iguales, todos diferentes. En Martínez Mínguez, L. (Coord.), *Educación física, transversalidad y valores* (pp. 61-88). Madrid: Walters Kluwer.
- Díaz Suárez, A. (2009). El deporte una solución a la multiculturalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (3). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2998Diaz.pdf>
- Díaz Suárez, A. y Martínez Moreno, A. (2003). Deporte escolar y educativo. *Revista digital efdeportes*, 67. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd67/educat.htm>
- Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (XXI edición, 1992). Madrid: Espasa-Calpe.
- Dorio, I.; Sabariego, M.; Massot, I. (2012). Características generales de la metodología cualitativa. En Bisquerra, R. (coord.). *Metodología en investigación educativa (3ª edición)* (pp. 275-292). Madrid: La Muralla.
- Dunning, E. (2003). *El fenómeno deportivo. Estudios sociológicos en torno al deporte, la violencia y la civilización*. Barcelona: Paidotribo.

- Durán, J. (2006). La actividad física y el deporte: una oportunidad para transmitir valores. *Consejo Superior de Deportes. Serie ICd, 45*, 10-23.
- Durán, J. (2013). Ética de la competición deportiva: Valores y contravalores del deporte competitivo. *Materiales para la historia del deporte, 11*, 89-115.
- Durán, J., García Ferrando, M. y Latiesa, M. (1998). El deporte mediático y la mercantilización del deporte: La dialéctica del deporte de alto nivel. En García Ferrando, M., Puig, N. y Lagardera, F. (Eds.), *Sociología del deporte* (pp. 205-230). Madrid: Alianza.
- Durkheim, E. (1996). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Dyson, B. (2010). Un modelo híbrido de instrucción en Educación Física: integrando los modelos del aprendizaje cooperativo y de los juegos tácticos. En Velázquez Callado, C. (coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física: fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 99-118). Barcelona: INDE.
- Ebbec, V. y Weiss, M. R. (1995). Fair play for kids: effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 44* (3), 247-255.
- Eley, D. y Kirk, D. Developing Citizenship Through Sport: The Impact of a Sport-based Volunteer Programme on Young Sport Leaders. *Sport, Education and Society* 7(2), 151–166.
- Elliot, J. (2004). The struggle to redefine the relationship between “knowledge” and “action” in the academy: some reflections on action research. *Educar, 34*, 11-26.
- Elliott, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.

- Ennis, C. D.; Solmon, M. A.; Satina, B. ; Loftus, S. J. ; Mensch, J. y McCauley, M. T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the Sport for Peace curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 273-285.
- Erazo, M. S. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, docencia y tecnología*, 42, 107-136.
- Escámez, J.; García López, R; Pérez Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Madrid: Octaedro.
- Escartí, A.; Gutiérrez; M., Pascual; C., Marín; D., Martínez; C. y Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional». *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Espada, M. y Calero, J. C. (2011). La educación en valores en el área de educación física y en el deporte escolar. *La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz*, 6, 51-55. Recuperado de <http://www.lapeonza-ne.unlugar.com/peonza-ne6.pdf>
- Ewing, M.; Gano-Overway, L.; Branta, C. y Seefeldt, V. (2002). The Role of Sports in Youth Development. En Gatz, M.; Messner, M y Ball-Rokeach, S. (Eds.), *Paradoxes of Youth and Sport* (pp. 31-47). Albany: State University of New York Press.
- Fascioli, A (2010). Ética de cuidado y ética de justicia en la teoría moral de Carol Gilligan. *Revista Actio*, 12, 41-57.
- Fernández Río, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física para la integración en el medio social: análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid: La Peonza.

- Fernández Río, J. (2013). El aprendizaje cooperativo en la iniciación deportiva. En Castejón, F. J.; Jiménez Fuentes-Guerra, F. J.; Jiménez Jiménez, F. y López Ros, V., *Investigación en formación deportiva* (pp.151-172). Sevilla: Wanceulen.
- Fernández-Balboa, J. M. (2000). La educación física para el futuro: tendencias sociales y premisas educativo-profesionales. *Tándem. Didáctica de la educación física*, 1, 15-26.
- Fernández-Río, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física para la integración social. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- Fernández-Río, J. (2010). El modelo de aprendizaje cooperativo (Cooperative Learning-CL). Conexiones con la enseñanza comprensiva. En Méndez Jiménez, A (Ed.). *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión* (pp. 75-103). Sevilla: Wanceulen.
- Ferrer, M. y Font, R. (2008). Fes esport: comparteix amics, compartex esforç. Un monográfico para trabajar el deporte como tema transversal. En Martínez Mínguez, L. (Coord.), *Educación física, transversalidad y valores* (pp. 33-60). Madrid: Walters Kluwer.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fraile, A. (2001). Los temas transversales como respuesta a problemas educativo-sociales desde lo corporal. *Tándem. Didáctica de la educación física*, 2, 21-38.
- Fraile, A. (2004). Hacia un deporte escolar educativo. En Fraile, A. (Coord.), *El deporte escolar del siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea* (pp.9-28). Barcelona: Graó.

- Fraile, A. (Ed.) (2004). *El deporte escolar en el Siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó.
- Fraile, A.; López Pastor, V.; Ruiz Omeñaca, J. V. y Velázquez Callado, C. (2008). *La resolución de conflictos en y a través de la educación física*. Barcelona. Graó.
- Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Garaigordobil, M. (2002). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte*. Madrid: Alianza Editorial.
- García Ferrando, M. (1998). Estructura social de la práctica deportiva. En García Ferrando, M., Puig, N y Lagardera, F. (Eds.), *Sociología del deporte* (pp. 41-68). Madrid: Alianza Editorial.
- García Ferrando, M., Lagardera, F. y Puig, N. (1998). Cultura deportiva y socialización. En García Ferrando, M.; Puig, N. y Lagardera, F. (Eds.), *Sociología del deporte* (pp. 69-98). Madrid: Alianza Editorial.
- García Ferrando, M.; Lagardera, F. (1998). La perspectiva sociológica del deporte. En García Ferrando, M.; Puig, N.; Lagardera, F. (Eds.), *Sociología del deporte* (pp. 13-40). Madrid: Alianza.
- García López, L. M. (2013). La transferencia en los modelos horizontales de iniciación deportiva. En Castejón, F. J.; Giménez Fuentes-Guerra, F. J.; Jiménez Jiménez, F.; López Ros, V. (Coords.), *Investigación en formación deportiva* (pp. 91-108). Sevilla: Wanceulen.

- García López, L. M. y González Villora, S. (2011). La enseñanza deportiva escolar orientada al desarrollo de competencias. En Contreras, O. y Cuevas, R., *Las Competencias Básicas desde la Educación Física* (pp. 145-160). Barcelona: INDE.
- Garón, I. (2005). El desarrollo de la conciencia de regla en los juegos y deportes. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte*, 5 (20), 238-269. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista20/artconciencia.htm>
- Garrido, M.E.; González, G. y Romero, S. (2010). The behavior of parents in Municipals Sports Schools of Sevilla. *Journal of Sport and Health Research*, 2(3), 261-276.
- Gavilán, P. y Alario, R. (2010). *Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: C.C.S.
- Gervilla, A. (1997). *Estrategias didácticas para educar en valores. Postmodernidad y educación*. Madrid: Dykinson.
- Gil, J.; Francisco, A. y Moliner, L. (2012). La educación física y el aprendizaje servicio: abriendo el entorno natural a la escuela. *Tándem: didáctica de la educación física*, 38, 95-100.
- Gilligan, C. (1985). *Psicología moral femenina*. Madrid: Debate.
- Giménez, F. J. (2010). La enseñanza del deporte. En Castejón, F. J. (Ed.). *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp. 63-86). Sevilla: Wanceulen.
- Gimeno Sacristán, J. (Ed.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

- Gómez Rijo, A. (2001). Deporte y moral: los valores educativos del deporte escolar. *efdeportes.com. Revista digital de educación física*, 31. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd31/valores.htm>
- Gómez Rijo, A. (2003). *Educación Física y valores: análisis de la presencia de valores en el currículo de educación física para la etapa de primaria de la Comunidad Canaria*. Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física. Puerto de la Cruz, Santa Cruz de Tenerife.
- Gómez Rijo, A. (2005). La enseñanza y el aprendizaje de los valores en la educación Deportiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5 (18), 89-99. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista18/arteduvalores9.htm>
- Gómez, R. (2009). Pedagogía del deporte y reflexividad: elementos para una enseñanza del deporte en la escuela latinoamericana. En L. Martínez, L.; R. Gómez, R. (Ed.). *La educación física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza* (pp. 219-284). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- González Arévalo, C. (2004). El deporte, una potencia herramienta formativa. *Apuntes: Educación física y deportes*, 77, 97-101.
- González Arranz, F. J. (1999). *Educación en valores a través del deporte*. Madrid: YMCA-Instituto de la Juventud.
- González García, R. y Díez González, E. (1997). *Educación en valores. Acción tutorial en la ESO*. Madrid: Escuela Española.
- González Lucini, F. (1990). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alhambra-Longman.

- González Pascual, M. (2012). *Evaluación del funcionamiento del primer curso de implantación de un programa integral de deporte escolar en educación primaria en el municipio de Segovia*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1025>
- González Pascual, M.; Manrique, J. C.; López Pastor, V. (2012). Valoración del primer curso de implantación de un programa municipal integral de deporte escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 21, 14-18.
- Grau, M. y Soler, S. (2002). Las posibilidades del juego, la actividad física y el deporte para la mejora de la convivencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (2). Recuperado en <http://web.archive.org/web/20041220210244/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=209&docid=998>
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3ª edición), (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Gutiérrez del Pozo, D. (2007). *Modelo de intervención para educar en valores a través del fútbol: una experiencia con entrenadores de fútbol de la comunidad de Madrid*. Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de http://oa.upm.es/6582/1/DIEGO_GUTIERREZ_DEL_POZO.pdf
- Gutiérrez Díaz, D. y García López, L. M. (2008). El modelo de educación deportiva: Aprendizaje de valores sociales a través del deporte. *Revista de didáctica*, 3, 155-172.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.

- Gutiérrez Sanmartín, M. (2003). Manual sobre valores en la educación física y el deporte. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2004a). El valor del deporte en la formación integral del ser humano. *Revista de Educación*, 335, 105-126. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_10.pdf
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2004b). Educación en física y educación en valores. En López Pastor, V.; Monjas, R; Fraile, A. (Ed.), *Los últimos diez años de la educación física escolar* (pp. 175-188). Valladolid: Universidad de Valladolid, Centro Buendía.
- Gutiérrez Sanmartín, M. y Vivó, P. (2005). Enseñando razonamiento moral en las clases de educación física escolar. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 14, 1-22.
- Gutiérrez Sanmartín, M.; Escartí, A.; Pascual, C.; Villar, E.; Pons, J.; Brustad, R. y Balagué, G. (2002). La Educación Física como medio para enseñar responsabilidad a jóvenes en riesgo. *VII Congreso AEISAD. Gijón, España*.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Hellison, D. (1991). The whole person in physical education scholarship: toward integration. *Quest*, 43, 307-318.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Hernández Álvarez, J. L., y Martínez de Haro, V (2008). La educación física en la educación secundaria en el marco de la nueva ley orgánica de educación: análisis y reflexiones. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 8, 11-26.

- Hernández Álvarez, J. L., Velázquez Buendía, R. y López Crespo, C. (2002). Deporte y educación para la convivencia: una perspectiva de educación en valores y actitudes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5 (1), 1-8. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227717685.pdf
- Hernández Mendo, A. (1999). Acerca del término deporte. *Lecturas: EF y Deportes*, 17. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd17/deporte.htm>
- Hernández Mendo, A. Olmedo, L. y Planchuelo, L. (2012). Cuestionario de desarrollo moral para niños: estudio preliminar. *Avances de la Psicología del Deporte en Iberoamérica*, 1, 57-73.
- Hernández Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras de los juegos deportivos*. Barcelona: INDE.
- Hernández Moreno, J. y Rodríguez Rivas, J. P. (2004). *La praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: INDE.
- Hernández Moreno, J., Castro, U., Cruz, H., Gil, G., Hernández Melián, L. M., Quiroga, M. y Rodríguez Ribas, J. P. (1999). Taxonomías de las actividades o de las situaciones motrices. *EFdeportes. Revista digital de educación física y deportes*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd13/taxono.htm>
- Hernández Pina, F. y Maquilón, J. J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En Nieto, S. (coord.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación científica* (pp. 109-126). Madrid: Dykinson.

- Herrera, M. E. (2010). Escalas de actitud. En Nieto, S. (coord.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación científica* (pp.169-190). Madrid: Dykinson.
- Hill, B. V. (1991). *Values education in Australian Schools*. Melbourne: ACER.
- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Universitaria.
- Huber, G. L. (2003). Introducción al análisis de datos cualitativos. En Medina, A. y Castillo, S. (Coord.), *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales* (pp. 91-129). Madrid: Universitas.
- Jefatura del Estado. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). B.O.E. de 4 de Octubre (1990).
- Jefatura del Estado. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. B.O.E. de 24 diciembre (2002).
- Jefatura del Estado. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. de 4 mayo (2006).
- Jefatura del Estado. Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. B.O.E. de 10 de diciembre (2013).
- Jefatura del Estado. Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (BOE de 26 de junio de 1991).
- Jefatura del Estado. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE de 8 de diciembre de 2006).

Jefatura del Estado. Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria (BOE de 2 de julio de 2003).

Jiménez Martín, P. J. (2000). *Modelo de Intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte* (Tesis Doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.

Jiménez Martín, P. J. y Durán, L. J. (2005). Propuesta de un programa de educación en valores a través de la Actividad Física y el Deporte. *Apunts: Educación física y deportes*, 77, 25-29.

Jiménez Martín, P. J.; Durán, L. J.; Gómez Encinas, V. F. y Rodríguez Pérez, J. L. (2006). *La actividad física y el deporte como instrumentos educativos y de integración social con jóvenes socialmente desfavorecidos: una experiencia en el programa de aulas-taller y garantía social de la Comunidad de Madrid. Consejo Superior de Deportes. Serie ICd*, 45, 25-44.

Jiménez, F. y Vizcarra, M. T. (2010). Propuestas para promover el desarrollo personal y social en los aprendizajes deportivos. En Castejón, F. J. (Ed.), *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp. 113-154). Sevilla: Wanceulen.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.

Kemmis, S. (1992). Stephen Kemmis. La unión entre teoría y práctica. En *Cuadernos de pedagogía*, 209, 56-60.

Kemmis, S. y McTaggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.

- Kohlberg, L. (1978). El niño como filósofo moral. En Delval, J. (Ed.), *Lecturas de psicología del niño II. El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente* (pp. 303-314). Madrid: Alianza Editorial.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L. y Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Education Review*, 42, 449-496.
- Kohlberg, L.; Levine, CH. y Hower, A. (1992). Sinopsis y respuestas detalladas a los críticos. En Kohlberg, L. (Ed.), *Psicología del desarrollo moral* (pp. 313-368). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L.; Power, F. C. y Higgins, A. (1997). *La Educación moral*. Barcelona: Gedisa.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (Ed.) (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Landis, J. R. y Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lapresa, D., Arana, J. y Ponce de León, A. (1999). *Orientaciones educativas para el desarrollo del deporte escolar*. Logroño: Universidad de La Rioja
- Latorre, A. (2012). La investigación acción. En Bisquerra, R. (coord.), *Metodología de la investigación educativa (3ª edición)* (pp. 369-394). Madrid: La Muralla.
- Latorre, M. A.; del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

- Lee, M. J. (1990). Conducta y actitudes relacionadas con el juego limpio en el deporte juvenil. *Papeles de Psicología*, 46, 55-61.
- Lee, M. J. y Cockman, M. J. (1995). Values in children's sport: Spontaneously expressed values among young athletes. *Internacional Review for the Sociology of Sport*, 30, 337-352.
- Lee, M. J., O'Donoghue, R. y Hodgson, D. (1990). *The measurement of values in children's sport*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Lee, M. J.; Whitehead, J. y Balchin, N. (2000). The measurement of values in youth sport: Development of the Youth Sport Values Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 307-326.
- Lee, M.J.; Whitehead, J. y Ntoumanis, N. (2007). Development of the attitudes to Moral Decision – making in Youth Sport Questionnaire (AMDYSQ). *Psychology of Sport and Exercise* 8, 369-392.
- Lickona, T. (1983). *Raising good children*. Nueva York: Bantam Books.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character*. Nueva York: Basic Books.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beberly Hills: Sage Pub.
- Lind, G. (2008). The meaning and measurement of moral judgment competence revisited - A dual-aspect model. En Fasko, D. y Willis, W. (Eds.), *Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education*. (pp. 185-220). Cresskill, N. J.: Hampton Press.
- Ling, L. y Stephenson, J. (2001). Introducción y perspectivas teóricas. En Stephenson, J; Ling, L.; Buman, E.; Cooper, M., *Los valores en la educación* (pp. 21-44). Barcelona: Gedisa.

- Llopis, J. A. y Ballester, M. A. (2001). *Valores y actitudes en la educación. Teoría y estrategias educativas*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- López Crespo, C. (2001). La cuestión del género en los valores asociados al deporte. *Tándem. Didáctica de la educación física*, 2, 39-50.
- López Pastor V. M. (2000). *Evaluación compartida. Descripción y análisis de experiencias en educación física*. Sevilla: M.C.E.P.
- López Pastor, V. M. (Ed.) (2006). *La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López Pastor, V. M. (Ed.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López Pastor, V. M.; Monjas, R. y Pérez Brunicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física Escolar*. Barcelona: INDE.
- López Ros, V. (2010). Perspectiva constructivista del aprendizaje y de la enseñanza deportiva. En Castejón, F. J. (coord.), *Deporte y enseñanza comprensiva*, (pp.35-62). Sevilla: Wanceulen.
- Lozano, L. M. y de la Fuente, E. (2009). Diseño y validación de cuestionarios. En Pantoja, A. (Ed.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 251-276). Madrid: EOS.
- Manrique, J. C.; López Pastor, V. M.; Monjas, R.; Barba, J. y Gea, J. M. (2011) Implantación de un proyecto de transformación social en Segovia (España): Desarrollo de un programa de deporte escolar en toda la ciudad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 105, 72-80.

- Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín Izard, J. F. (2010). Técnicas de encuesta: cuestionario y entrevista. En Nieto, S. (coord.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación científica*, (pp. 145-168). Madrid: Dykinson.
- Martínez Domínguez, B.; Martínez Domínguez, I.; Alonso Sáez, I. y Gezuraga, M. (2013): El Aprendizaje-Servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.
- Martínez Martín, M. (2011). Educación, valores y democracia. *Revista de Educación*, N° Extra 2011, 15-19. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_01.pdf
- Martínez Martín, M. y Hoyos, G. (Ed.) (2006). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez Martín, M., Esteban, F. y Buxarráis, R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de Educación, número extraordinario de 2011*, 95-113. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_05.pdf
- Martínez Mínguez, L. (2008). *Educación física, transversalidad y valores*. Madrid: Walters Kluwer.
- Martínez Martín, M. y Buxarrais, M. R. (2000). Los valores en la educación física y el deporte escolar. *Aula de innovación educativa*, 91, 6-9.
- Martínez Martín, M.; Martín, M.; Puig, J. y Trilla, J. (2003). Escuela, profesorado y educación moral. *Teoría de la Educación*, 15, 57-94. Recuperado de

http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3026/3061

- Mazón, V. y García Guerra, M. (2008). Los recreos, un espacio donde educar. En Martínez Mínguez, L. (Coord.), *Educación física, transversalidad y valores* (pp. 61-88). Madrid: Walters Kluwer.
- Méndez Giménez, A. (1998). Los juegos de predominio táctico: una propuesta eficaz para la enseñanza de los deportes de invasión. *Lecturas de E. F. y Deportes, 11*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com>.
- Méndez Giménez, A. (1999). Modelos de enseñanza deportiva. Análisis de veinte años de investigación. *E. F. y Deporte, 19*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com>
- Méndez Giménez, A. (2000). Diseño estructural de los juegos modificados de cancha dividida y muro. *Lecturas E. F. y deporte, 20*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com>
- Méndez Giménez, A. (2009). El modelo de educación deportiva. En Méndez Jiménez, A. (Ed.). *Modelos actuales de iniciación deportiva* (pp. 57-74). Sevilla: Wanceulen.
- Miller, S. C.; Bredemeier, B. J. y Shields, D. L. (1997). Sociomoral education through physical education with at risk children. *Quest, 49*, 114-119.
- Mitchell, S. A.; Oslin, J. L. y Griffin, Ll. (2013). *Teaching sport concepts and skills: a tactical games approach for ages 7 to 18*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Monjas, I. (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social*. PEHIS. Salamanca: Trilce.

- Monjas, R. (2007). *La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mosston, M. y Asworth, S. (1996). *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona: Hispano-Europea.
- Moya, J. y Luengo, F. (2009). Las competencias básicas en el marco de una educación democrática. *Proyecto Atlántida. Las competencias básicas en la práctica*. Recuperado de [http://www.portalinnova.org/courses/CL8b31/document/\(05\)_Carpetas_Atl%C3%A1ntida_2009/09.09_\(Atlantida\)_Carpeta_2009._Competencias.pdf](http://www.portalinnova.org/courses/CL8b31/document/(05)_Carpetas_Atl%C3%A1ntida_2009/09.09_(Atlantida)_Carpeta_2009._Competencias.pdf)
- Muñoz Socias, A. J. (2011). L'activitat física i l'esport com a mitjà d'integració social i transmissió de valors a joves socialment desfavorits. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 2 (2), 19-38. Recuperado de http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2_num2/munoz/index.html
- Nieto, S. (2010). Paradigmas, características y modalidades de la investigación en educación. En Nieto, S. (coord.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación científica*, (pp. 79-91). Madrid: Dykinson.
- Noddings, N. (2003). Atención, justicia y equidad. En Katz, M. S.; N. Noddings, N. y Strike, K. A. (Eds.), *Justicia y cuidado. En busca de una base ética común en educación* (pp. 15-30). Barcelona: Idea Universitaria.
- O'Callaghan, P.; Reitman, O.; Northup, J.; Hupp, S. y Murphy, M. (2003). Promoting Social Skills Generalization with ADHD-Diagnosed Children in a Sports Setting. *Behavior Therapy* 34, 313–330.

- Omeñaca, R.; Puyuelo, E.; Ruiz Omeñaca, J. V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona: Paidotribo.
- Orneals, I. J.; Parreira, K. M. y Ayala, G. X. (2007). Parental influences on adolescent physical activity: a longitudinal study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 4 (3), 1-10. Recuperado en <http://www.ijbnpa.org/content/4/1/3>
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001) *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, R. (1996). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Padiglione, V. (1995). Diversidad y pluralidad en el escenario deportivo. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 41, 30-35.
- Palos, J. y Puig, J. M. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. En *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L'Águila y Los Ángeles* (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid. Recuperado de http://oa.upm.es/1127/1/RODRIGO_PARDO_GARCIA.pdf
- Paredes, E. y Ribera, D. (2006). *Educación en valores*. Barcelona: Tibidabo.
- Parlebas, J. (1986). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- Parlebas, P. (1996). Los universales de los juegos deportivos. *Praxiología motriz. Revista científica de las actividades físicas, los juegos y los deportes*, 0, 15-29.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.

- Parra, J. M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 69-88.
- Pascual, A. V. (1995). *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea.
- Pascual, C. (1998). *Igualdad, equidad, diferencia y educación física. Élide*, 0, 81-83.
- Payá, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural. Aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pellicer, I. (2011). *Educación física emocional*. Barcelona: INDE
- Pérez Brunicardi, D. (2004). Educación en valores y actividades en la naturaleza. Su lugar en la Educación Física. *Actas de IV Congreso Estatal y II Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza.
- Pérez Brunicardi, D. (2011). *Buscando un modelo de deporte escolar para el municipio de Segovia. Un estudio a partir de las valoraciones, intereses y actitudes de sus agentes implicados* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Pérez Ferrá, M. (2009). Los métodos de investigación en educación. En Pantoja, A. (coord.), *Manual práctico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*, (pp.39-70). Madrid: EOS.
- Pérez Gómez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.
- Pérez Pueyo, A. (2004). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de educación física de la educación secundaria obligatoria en la L.O.G.S.E.: Una propuesta*

- didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. (Tesis doctoral). Universidad de León, León, España.
- Pérez Pueyo, A. (2007). La organización secuencial hacia las actitudes: una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de educación física. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 25, 81-92.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez-Delgado, E.; Mestre, V.; Frías, M. D. y Soler, M. J. (1996). *Cuestionario de problemas sociomorales. Manual*. Valencia: Nau Llibres.
- Peteres, R. S. (1984). *Desarrollo moral y educación moral*. Méjico: FCE.
- Planchuelo, L. (2008). *Intervención y Evaluación del Desarrollo Moral en Educación Física en Primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga. Recuperado en <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17678109.pdf>
- Planchuelo, L.; Hernández Mendo, A.; Fernández García, J. C. (2012). Intervención y Evaluación del Desarrollo Moral en Educación Física en Primaria. *Educación física y deportes.com*, 133. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd133/programa-de-desarrollo-moral-en-la-educacion-fisica.htm>
- Ponce de León, A., Ruiz Omeñaca, J. V.; Valdemoros, M. A. y Sanz, E. (2014). Validación de un cuestionario sobre valores en los deportes de equipo en contextos didácticos. *Universitas Psychologica*, 13 (3). (En prensa).
- Ponce de León, A.; Sanz, E., Valdemoros, M. A. y Ramos, R. (2009). Los valores personales en el ocio físico-deportivo. Un estudio con jóvenes, padres y profesores. *Bordón* 61 (1), 29-41.

- Ponce de León, A.; Valdemoros, M. A. y Sanz E. (2011). Pedagogía del ocio físico deportivo. En Isidori, E. y Fraile A., *La pedagogía del deporte hoy. Escenarios y desafíos* (pp. 97-133). Roma: Nuova Cultura.
- Posadas Kalman, V. (2009). *Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del núcleo de contenidos de juegos y deportes en el alumnado de primer y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Granada* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Prat, M. (2001). Actitudes, valores y normas en educación física: Reflexiones, problemática y propuestas para su integración en la escuela. *Tándem. Didáctica de la educación física*, 2, 7-20.
- Prat, M. y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE.
- Prat, M., Soler, S., García, V. y Pascual, O. (2002). Los valores en la educación física y el deporte. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 6. Recuperado de <http://www.iberopsicomot.net/2002/num6/6articulo1.pdf>
- Puig, J. M. (1991). Comprensión crítica. En Martínez Martín, M. y Puig, J. M. (coord.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, (pp. 59-66). Barcelona: ICE-Graó.
- Puig, J. M. (1993). *Prácticas morales: una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje-Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

- Puig, J. M.; de la Cerda, M.; Martín, X.; Escofet, A. y Frexia, M. (2011). Aprendizaje-Servicio en la formación inicial. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 68-70
- Puig, J. M.; Gijón, M.; Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-Servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de educación, extra 1*, 45-67.
- Puig, J. M: (1993). Naturaleza de los contenidos de valor. *Aula de innovación educativa*, 16-17, 13-18.
- Puig, N., Lagardera, F., Juncá, A. (2001). Enseñando sociología de las emociones en el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 64, 69-77.
- Ramos, F. y Ruiz Omeñaca, J. V. (2010). *Educación física para centros bilingües*. Sevilla: Wanceulen.
- Raths, L.; Harmin, M. y Simon, S. (1967). *El sentido de los valores en la enseñanza*. Méjico: Uteha.
- Rest, J. R. (1979). *Defining Issues Test*. Minnesota: Universidad de Minnessota. Nueva York: Praeger.
- Rest, J. R. (1986). *Moral development. Advances in research and theory*. Nueva York: Praeger.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Riera, J. (1997). Acerca del deporte y del deportista. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 127-138.
- Riera, J. (2012). ¿Cómo se analiza un deporte en base a competencias? En Sebastiani, E. M. y Blázquez, D. (Eds.), *¿Cómo formar un buen deportista? Un modelo basado en competencias* (pp. 53-63). Barcelona: INDE.

- Ríos, M. y Payá, M. (2001). *Los juegos motrices sensibilizadores en la educación moral. Tándem. Didáctica de la educación física*, 2, 51-61.
- Ríos, M. (2006). La educación física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación primaria. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/2904;jsessionid=5DF17C48F11168F73A4EF29A2AF90CDE.tdx2>
- Rodríguez Gómez, G. y Gómez Ruiz, M. A. (2010). Análisis de contenido y textual de datos cualitativos. En Nieto, S. (ed.). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 447-469). Madrid: Dykinson.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Romance, T. J.; Weiss, M. R. y Bockoven, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 126-136.
- Romañá, T. y Trilla, J. (1993). Dilemas ante el tratamiento de los valores en la escuela. *Aula de innovación educativa*, 16-17, 5-12.
- Ros, M. y Grad, H. (1991). El significado del valor trabajo como relacionado a la experiencia ocupacional: Una comparación de profesores de EGB y estudiantes del CAP. *Revista de Psicología social*, 6 (2), 181-208.
- Ruiz Bolívar, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa. Procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto, Venezuela: CIDEG.

- Ruiz Llamas, G. y Cabrera, D. (2004). Los valores en el deporte. *Revista de Educación*, 335, 9-19. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_03.pdf
- Ruiz Omeñaca J. V. (2005). Una experiencia en la búsqueda de un deporte educativo para la escuela. *Cuadernos Pastopas*, 2, 19-27.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2001). *Las actividades motrices cooperativas como recurso didáctico en la educación social. Posibilidades y limitaciones*. Actas del I Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas. Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2002). Actividades físicas cooperativas y educación en valores. *Actas del II Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2004a). *Pedagogía de los valores en la educación física*. Madrid. C.C.S.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2004b). Un programa de educación física basado en la educación en valores: propuestas, materiales curriculares y análisis de resultados. *Actas de IV Congreso Estatal y II Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2008). Educación física, valores éticos y resolución de conflictos: reflexiones y propuestas de acción. En Fraile, A. (Ed.), *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física* (pp. 65-116). Barcelona: Graó.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2010a). La educación física desde una perspectiva intercultural: un nuevo desafío para una nueva escuela. *REDeporte. Revista digital de educación física y deporte escolar*, 3, 3-8.

- Ruiz Omeñaca, J. V. (2010b). Las actividades físicas cooperativas en un currículo articulado a través de competencias: implicaciones y aportaciones educativas. *La Peonza*, 5, 3-19.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2012). *Nuevas perspectivas para una orientación educativa del deporte*. Madrid: C.C.S.
- Ruiz Pérez, L. M. y García Coll, M. V. (2011) Lo que los deportes enseñan cuando se aprenden los deportes. *Tándem. Didáctica de la educación física*, 36, 7-16.
- Saavedra, M. S. y González, V. (2003) Racionalidad de la investigación educativa. En Medina, A. y Castillo, S. (Coord.), *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales* (pp. 30-56). Madrid: Universitas.
- Sabariego, M. (2010). Etnografía y estudio de casos. En Nieto, S. (coord.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación científica*, 425-445. Madrid: Dykinson.
- Sáenz, A; Gutiérrez, H., Lanchas, I. y Aguado, B. (2011). La actividad del world café, una herramienta para la evaluación y desarrollo de los valores en el deporte escolar. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 27, 131-147.
- Sánchez Bañuelos, F. (1992). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez Romero, C. (2003). Complementariedad metodológica en los proyectos de investigación. En Medina, A. y Castillo, S. (Coord.), *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales* (pp. 253-266). Madrid: Universitas.

- Sánchez Torrado, S. (1998). *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sánchez-Oliva, D.; Leo, F. M.; González-Ponce, I. y López Chamorro, J. M. (2012). Análisis diferencial de la percepción del desarrollo de valores en las clases de educación física. *Retos*, 22, 9-12.
- Sandín, M^a. P. (2010). Investigación-acción. En Nieto, S. (ed.). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 526-556). Madrid: Dykinson.
- Santesmases, M. (2001). *DYANE Versión 2. Diseño y análisis de encuestas en investigación social y de mercados*. Madrid: Pirámide.
- Sanz, E. (2005). *La práctica físico-deportiva de tiempo libre en universitarios*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Sarabia, B. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En Coll, C.; Pozo, J. I.; Sarabia, B. y Valls, E. *Los contenidos en la reforma*. Madrid: Santillana.
- Schrader, D. E. (2003). Justicia y atención: proceso de desarrollo del razonamiento moral en estudiantes universitarios. En Katz, M. S., Noddings, N., Strike, K. A. (Ed.), *Justicia y cuidado. En busca de una base ética común en educación*, (49-72). Barcelona: Idea Universitaria.
- Schwartz, S. (1996). Value priorities and Behaviour: Applying a theory of integrated value systems. En Seligman, C.; Olson, J. M. y Zanna, M. P. (Eds.), *The Psychology of Values: The Ontario Symposium, vol. 8*, (pp. 1-24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Schwartz, S. H. y Vilsky, W. (1987). Toward a Universal Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (3), 550-562.
- Sehu, J. (1998). *Ideology, evidence and implications for Physical Education in Africa*. En *Sport, Education and Society*, 3(2), 227-235.
- Sevillano, M. L. (2003). La investigación didáctica como fundamento de acción educativa de calidad. En *Medina, A. y Castillo, S. (Coord.), Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales* (pp. 57-73). Madrid: Universitas.
- Sherif, M. (1966). *A common predicament social psychology of intergroup conflict and cooperation*. Boston: Houghton.
- Shields, D. y Bredemeier, B. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: quality PE through positive sport experiences*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1995). *Improving sport education*. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 42(4), 22-23.
- Siedentop, D. (1998). *Sport Education. What is Sport Education and How Does it Work?* *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69(4), 18-20.
- Siedentop, D. (2002). *Sport education: a retrospective*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 409-418.
- Siedentop, D.; Hastie, P. A. y Van Der Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.

- Sierra, B. (2009). Aspectos epistemológicos de la investigación científica: los paradigmas. En Pantoja, A. (coord.), *Manual práctico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 71-98). Madrid: EOS.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative learning theory, resarch and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. (1992). Aprendizaje cooperativo. En Rogers, C y Kutnick, P. (Ed.) *Psicología social de la escuela primaria* (pp. 247-270). Barcelona: Paidós.
- Solá J. (2010). *Inteligencia táctica deportiva*. Barcelona: INDE.
- Soriano, A. (2007). Los caminos de la educación cívico moral. *Teoría de la educación*, 19, 73-97.
- Sousa, C.; Cruz, J.; Torregrosa, M.; Vilches, D. y Viladrich, C. (1996). Evaluación conductural y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas jóvenes. *Revista de Psicología del Deporte*, 15 (2), 263-278.
- Sport for development and peace international working group (2008). *Harnessing the power of sport for development and peace: recommendations to governments*. Toronto: Right to play. Recuperado de http://assets.sportanddev.org/downloads/rtp_sdp_iwg_harnessing_the_power_of_sport_for_development_and_peace.pdf
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza (4ª edición)*. Madrid: Morata.
- Strike, K. A. (2003). Justicia, atención y universalidad: en defensa del pluralismo moral. En Katz, M. S.; Noddings, N. y Strike, K. A. (Eds.), *Justicia y cuidado. En busca de una base ética común en educación* (pp. 31-48). Barcelona: Idea Universitaria.

- Tajfel, H. (1974). La organización social. En Moscovici, S., *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Planeta.
- Tey, A. y Martínez Martín, M. (2003). Educar en valores és educar sentiments morals. *Educar*, 31, 11-13.
- Thorpe, R. (1997). La comprensión en el juego de los niños: una aproximación alternativa a la enseñanza de los juegos deportivos. En Devís, J. y Peiró, C., *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados* (pp. 185-208). Barcelona: INDE.
- Thorpe, R., Bunker, D. y Almond, L. (1986). A change in focus for teaching of games. En M. Pieron, M. y Graham, G. (eds.), *Sport pedagogy* (pp. 163-169). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Tojar, J. C. (2001). *Planificar la investigación educativa. Una propuesta integradora*. Buenos Aires: Fundec.
- Tojar, J. C. (2010). La investigación cualitativa en educación. En Nieto, S. (coord.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación científica* (pp. 404-424). Madrid: Dykinson.
- Torregrosa, M. y Lee, M. (2000). El estudio de los valores en psicología del deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 9 (1 y 2), 71-83.
- Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2002). Educación en valores en el deporte en edad escolar desde la perspectiva municipal. *Actas del II Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar. Deporte y Municipio* (pp. 27-61). Sevilla: Patronato Municipal de Deportes de Dos Hermanas.

- Trigo, E.; Álvarez, M.; Aragunde, J. L.; García, J.; Graña, I.; Fernández, D.; Maestu, J.; Pazos, J. M.; Rey, A. y Sánchez, M. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: INDE.
- Úriz, M. J.; Ballester, A.; Viscarret, J. J. y Ursúa, N. (2006). *Metodología para la investigación*. Pamplona: Eunat.
- Uruñuela, P. M. (2011). Aprendizaje-Servicio, una metodología para el desarrollo de la convivencia. En *Revista Amazónica*, 6 (1), 35-61.
- Valdemoros, M.A. (2010). *Los valores en el ocio físico-deportivo. Análisis y propuestas educativas*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Valdemoros, M.A.; Ponce de León, A.; Ramos, R. y Sanz, E. (2011). Pedagogía de la convivencia y educación no formal. Un estudio desde el ocio físico-deportivo, los valores y la familia. *European journal of education and psychology*, 4 (1), 33-49.
- Vázquez, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.
- Vázquez, B. (1990). *Guía para una educación física no sexista*. Madrid: Secretaría de Estado para la Educación.
- Velázquez Buendía, R. (2011). *El modelo comprensivo de enseñanza deportiva. Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 17, 7-19.
- Velázquez Callado, C. (2002). *Actividades cooperativas. Una propuesta para el baloncesto*. En actas del segundo congreso estatal de actividades físicas cooperativas. Valladolid: La Peonza.
- Velázquez Callado, C. (2004). Educación física para la paz. De la cultura de paz a las propuestas de aula. En López Pastor, V.; Monjas, R; Fraile, A. (Ed.), *Los últimos*

diez años de la educación física escolar (pp. 189-202). Valladolid: Universidad de Valladolid, Centro Buendía.

Velázquez Callado, C. (ed.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en educación física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: INDE.

Vilar, J. (1991). Clarificación de valores. En Martínez Martín, M y Puig, J. M. (eds.). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (pp. 33-44). Barcelona: ICE-Graó.

Vivó (2001). *Desarrollo de valores y razonamiento moral a través de la educación física en educación secundaria* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.

Wallhead, T. L. y O'Sullivan, M. (2005). Sport Education: physical education for de new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10 (2), 181-210.

Wandzilak, T. (1985). Values development through physical education and athletics. *Quest*, 37 (2), 176-181.

Wandzilak, T.; Carroll, T. y Ansorge, C.J. (1988). Values development through physical activity: Promoting sportmanlike behaviors, perceptions, and moral reasoning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 13-22.

Weiss, M. R. (1987). Teaching sportsmanship and values. En Seefeldt, V. (Ed.), *Handbook for youth sports coaches* (pp. 137-151). Reston: Aahperd.

Weiss, M. R. y Bredemeier, B. J. (1991). Moral development in sport. *Exercise and Sport Science Reviews*, 18, 331-378.

- Weiss, M. R. y Smith, A. L. (2002). Moral development in sport and physical activity: Theory research, and intervention. En T. S. Horn (ed.), *Advances in Sport Psychology* (pp.243-280). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Yáñez, J. (2013). La iniciación deportiva en los deportes colectivos: la utilización de la transferencia para el aprendizaje de soluciones tácticas. En Castejón, F. J.; Giménez Fuentes-Guerra, F. J.; Jiménez Jiménez, F. y López Ros, V. (Coords.), *Investigación en formación deportiva* (pp. 109-126). Sevilla: Wanceulen.
- Yus, R. (2000). Temas transversales y educación global. Una nueva escuela para un humanismo mundialista. En Gimeno, C. et al., *Valores y temas transversales en el currículum* (pp. 25-42). Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (2003). La investigación cualitativa en el estudio de los diarios. En Medina, A. y Castillo, S. (Coord.), *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales* (pp. 167-185). Madrid: Universitas.
- Zagalaz, M. L. y Romero, S. (2002). Deporte para la guerra vs. Deporte para la paz. Reflexiones sobre el carácter educativo del deporte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (2). Recuperado de <http://web.archive.org/web/20041221210531/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=209ydocid=905>

ANEXOS

ANEXO 1. PROGRAMA PARA VIVIR LOS VALORES DESDE LOS DEPORTES DE EQUIPO

**PROGRAMA
PARA VIVIR LOS
VALORES DESDE
LOS DEPORTES DE
EQUIPO**

1. PRESENTACIÓN.

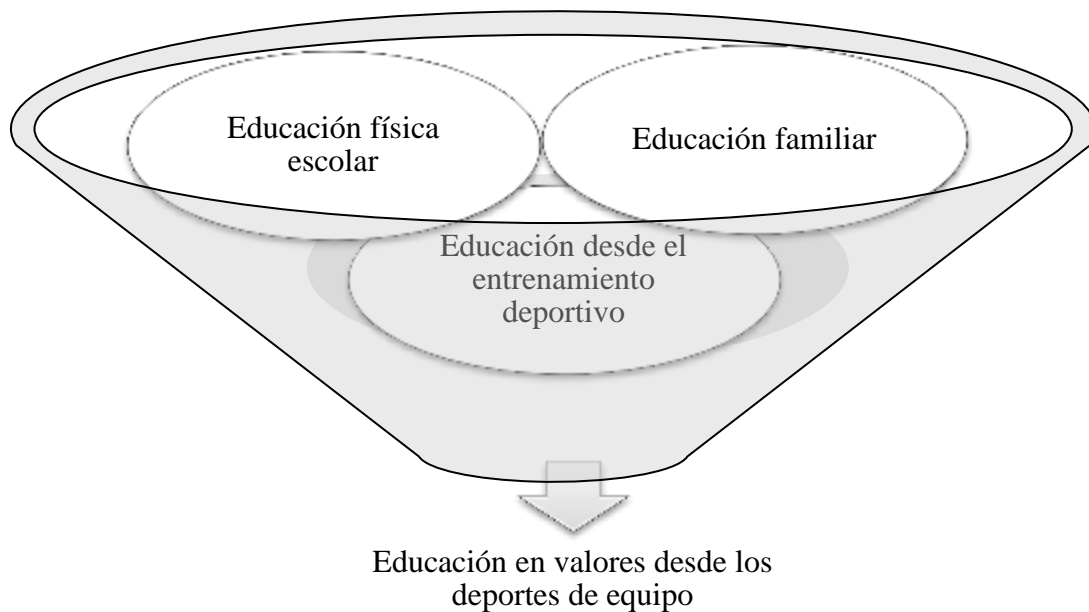
El programa a través del que se aborda la educación en valores, en el contexto del tratamiento educativo de los deportes de equipo, dentro de la educación física escolar, supone una concreción y una toma de posición, contextualizada en relación con un grupo específico de alumnos, de los referentes morales que convierten el deporte en un hecho éticamente orientado.

Se trata de una propuesta, dirigida a niños y niñas del tercer ciclo de educación primaria, que pretende articularse a lo largo de 24 sesiones de clase a las que se suman un conjunto de actividades específicas ubicadas a lo largo de cuatro semanas y dos propuestas vinculadas al aprendizaje-servicio que tendrán lugar a lo largo de cuatro semanas en el tiempo del recreo. En su conjunto, el programa se extiende a lo largo de seis meses.

La propuesta gira en torno a dos deportes de equipo que poseen especial implantación en el espacio vivencial en el que los alumnos desarrollan su actividad diaria: el baloncesto y el fútbol.

De forma complementaria, la intervención se desarrolla desde la actividad abordada con las familias y desde la búsqueda de puntos de encuentro con los técnicos deportivos que interactúan con los alumnos en el contexto de la actividad deportiva extraescolar, a través de planteamientos ligados a la investigación-acción. Dicha intervención encuentra su justificación en los planteamientos a los que se ha aludido en relación con el soporte teórico de esta investigación. La perspectiva ecológica de la educación deportiva, planteada por Gutiérrez Sanmartín (1995, 2003) desemboca, aquí, en su implementación práctica, partiendo de la intervención didáctica desde tres de los agentes que más influencia ejercen sobre los alumnos. Mientras, la intervención, en relación con los deportistas de alta competición y los medios de comunicación social, es objeto del filtro del sentido crítico, que será abordado a través de las actividades específicas desarrolladas en el seno de clase.

Figura 1. Ámbitos de intervención desde el programa para la educación en valores desde el contexto de los deportes de equipo.



2. OBJETIVOS:

A través de la participación de los alumnos en el desarrollo de este programa, se trata de propiciar la consecución de los siguientes objetivos:

1. Elaborar un autoconcepto ajustado, realista y positivo y desarrollar la autoestima en los aspectos físico, cognitivo, afectivo y social integrados en la propia globalidad personal, relacionados con la práctica de actividades deportivas.
2. Desarrollar las capacidades de reflexión y razonamiento moral en relación con situaciones, ligadas a la práctica deportiva, que conllevan la existencia de un conflicto de valores y optar por formas de acción consecuentes con el propio pensamiento moral.
3. Desarrollar la responsabilidad moral, adoptando estrategias de autorregulación y autocontrol como medios para mantener un comportamiento ético dentro de la actividad deportiva.
4. Valorar la igualdad, la equidad y la no discriminación como principios básicos para la convivencia en el contexto del deporte, manteniendo una disposición activa, orientada hacia su cumplimiento y defensa.

5. Desarrollar la capacidad para dialogar, las habilidades sociales y las actitudes necesarias para afrontar, de forma constructiva, las relaciones de convivencia que se suscitan dentro de los deportes de equipo, tanto en la relación con los compañeros como en la interacción con los adversarios.
6. Desarrollar sentimientos de empatía hacia los compañeros de actividad deportiva, implicándose activamente en su bienestar a través de la puesta en juego de conductas prosociales.
7. Conocer, utilizar y valorar las estrategias de actuación que contribuyen a la resolución dialogada y constructiva de los conflictos surgidos en el seno de los deportes de equipo.
8. Actuar en coherencia con los principios implícitos en la idea de deportividad, tanto en el seno de la actividad deportiva, como desde la posición de aficionado y de espectador.
9. Valorar de forma crítica la realidad ligada a los deportes de equipo y actuar, como jugador, espectador y aficionado desde un marco axiológico que presta atención a los derechos individuales, a la convivencia y a la construcción social.
10. Integrar los valores, desde procesos cognitivos, de acción y de implicación emocional, en el contexto de su participación en actividades deportivas.

3. CONEXIÓN CON LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA.

La programación didáctica se ubica en el terreno del segundo nivel de concreción curricular y constituye la delimitación de lo establecido en el currículo oficial, para adecuarse a las singularidades propias de cada colegio, de sus alumnos y de su entorno.

En el contexto de la Comunidad Autónoma de La Rioja, en la que se desarrolla este proyecto, integra, la formulación de los objetivos por ciclos, la contribución al desarrollo de competencias básicas, la organización, distribución y secuenciación de los contenidos y los criterios de evaluación en cada uno de los cursos que conforman la etapa, las decisiones de carácter general sobre la metodología para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, el tiempo de dedicación diaria a la lectura, así como el diseño y aplicación de las estrategias de comprensión lectora, las estrategias de incorporación de las tecnologías de la

información y la comunicación, en el trabajo de aula, la identificación de los conocimientos y aprendizajes básicos necesarios para que el alumnado alcance una evaluación positiva, la metodología didáctica y los libros de texto y demás materiales curriculares seleccionados en función de aquella, los procedimientos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje del alumnado, las medidas de refuerzo y de atención a la diversidad, la propuesta de actividades complementarias y extraescolares, y los procedimientos que permiten valorar el ajuste entre el diseño, el desarrollo y los resultados de las programaciones didácticas (Decreto autonómico 49/2008).

Dentro de este marco, desde el equipo de maestros especialistas de educación física del C.E.I.P. en el que se desarrolla este proyecto, se elaboró la Programación Didáctica para el área de educación física, estableciéndose, desde ella, un conjunto de compromisos educativos.

El programa que aquí se presenta mantiene coherencia con los principios de actuación pedagógica que guían dicha programación, especialmente, los que hacen referencia a:

- Poner en práctica propuestas curriculares conectadas singularmente con el marco educativo propio de nuestro colegio.
- Promover una Educación Física que se oriente en la dirección precisa para actuar como una práctica emancipadora, como un camino hacia la libertad y la responsabilidad.
- Concebir la motricidad como expresión global de la persona y educar a ésta en su globalidad.
- Personalizar la actividad de clase.
- Promover el desarrollo de la competencia motriz a través de experiencias positivas de aprendizaje dotadas de sentido para los alumnos.
- Diversificar las propuestas y promover el desarrollo de una práctica motriz variable.
- Elaborar propuestas de acción que promuevan la significatividad de los aprendizajes.
- Educar para la comprensión.
- Educar en y desde la cooperación.
- Prestar atención al ámbito de los afectos.

- Conceder una especial relevancia al ámbito de las relaciones sociales.
- Atender a la educación en los valores universales para el desarrollo personal, la convivencia social y la relación equilibrada con el entorno natural.

De forma complementaria, la propuesta es también coherente con los principios de procedimiento vinculados a dichos principios de intervención pedagógica. De modo más concreto cobran especial relevancia, dentro de este programa, los siguientes:

- Prestar atención a las propuestas motrices que mantienen un vínculo singular con el espacio vital de los alumnos.
- Promover el diálogo crítico en torno a los valores implícitos en las actividades motrices y deportivas propias del entorno.
- Reflexionar con el grupo sobre el modo en que se desarrollan las actividades físicas dentro y fuera del marco escolar y cómo se puede propiciar que resulten integradoras y enriquecedoras para todos los niños.
- Reflexionar con los alumnos y promover el desarrollo de una cultura de responsabilidad tanto en relación con el grupo de clase como con respecto al entorno humano y natural.
- Utilizar estrategias metodológicas que profundicen en el camino hacia la emancipación de los alumnos.
- Promover, en clase, el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo.
- Ofrecer alternativas motrices y deportivas, y estrategias metodológicas que profundicen en los valores relacionados con una educación física con sentido humanizador.
- Promover el diálogo en torno a los derechos de los que son sujetos las personas, fundamentar en ellos las normas consensuadas dentro del grupo y propiciar la actuación responsable en relación con el respeto a dichas normas.
- Implicar a los alumnos en los procesos de evaluación y de toma de decisiones, ligados a las clases de educación física.
- Propiciar la conciencia crítica y la capacidad para discernir y optar de forma responsable tanto mediante la implicación de los alumnos en la propia actividad física como desde el desarrollo de experiencias reflexivas.

- Hacer explícitos, ante los alumnos, los contenidos de naturaleza cognitiva, motriz, afectiva y social vinculados a las propuestas de actividad física.
- Seleccionar las tareas y las estrategias metodológicas en función de su potencial educativo en todos los ámbitos del desarrollo personal.
- Establecer comunicaciones singulares con cada uno de los alumnos.
- Prestar atención a las necesidades de naturaleza socioafectiva propias de cada niño y ofrecer alternativas ante ellas.
- Promover la idea de grupo como comunidad de apoyo para cada persona, desde la aceptación, la inclusión y la disposición para las relaciones colaborativas.
- Facilitar, desde el propio ambiente de clase, la práctica constructiva y satisfactoria para cada alumno.
- Prestar atención al desarrollo evolutivo de los alumnos y a sus conocimientos previos, a la hora de seleccionar las propuestas de actividad.
- Ofrecer contextos de aprendizaje y actividades que permitan que los alumnos construyan sus nuevos aprendizajes relacionándolos de forma significativa con lo que ya conocen o lo que ya saben hacer.
- Conceder una atención relevante a los aspectos motivacionales.
- Promover, entre los alumnos, la investigación en torno a la propia actividad, de modo que observen las consecuencias que sobre cada situación de juego deparan diferentes modos de actuación, utilicen estrategias de indagación y establezcan conclusiones que les permitan comprender el juego y elaborar principios genéricos de acción.
- Mostrar una actitud empática con los sentimientos y emociones de los alumnos.
- Ofrecer cauces para la expresión positiva de emociones y sentimientos.
- Promover la reflexión sobre la carga emocional implícita en las actividades motrices y deportivas.
- Propiciar, entre los alumnos, el diálogo sobre la importancia que poseen la asertividad, la amabilidad y la actitud respetuosa ante los otros en el marco de las interacciones sociales que acontecen dentro y fuera de la actividad física.
- Conceder importancia a las habilidades sociales, prestando atención a las estrategias metodológicas y a las estructuras de meta de las tareas que facilitan su desarrollo.

- Presentar, desde el propio modo de actuación docente, alternativas constructivas para la interacción social dentro del grupo.
- Impregnar la actividad de clase de los valores que permiten el desarrollo de una sociedad libre, crítica, constructiva y solidaria.
- Promover el diálogo y el sentido crítico en torno a las cuestiones de naturaleza moral vinculadas a la práctica de la actividad física.
- Orientar a los alumnos en el desarrollo de estrategias que les permitan abordar los conflictos de forma dialógica y constructiva.
- Mostrar una actitud respetuosa ante los alumnos, con independencia de que se produzcan diversidad de puntos de vista y discrepancias.
- Rechazar, de forma razonada y acorde con el desarrollo moral de los alumnos, las situaciones de discriminación, los estereotipos sexistas y las relaciones de dominancia-sumisión, dentro y fuera del grupo, y ofrecer alternativas ligadas a la igualdad, la equidad y la no discriminación.
- Adoptar una actitud crítica ante las situaciones motrices que originan la exclusión o la eliminación y promover, entre los alumnos, el diálogo crítico en relación con estos hechos.
- Abordar la evaluación desde una perspectiva no coercitiva, formativa y colaborativa.
- Ofrecer alternativas de evaluación que conciban ésta como una actuación cooperativa en la búsqueda de procesos más enriquecedores y de progresos personales en cada alumno.
- Desarrollar un modelo de evaluación basada en el criterio y centrada en el proceso.

Y dentro de este entramado, los objetivos, los contenidos, las formas de promoción de las competencias básicas y los criterios y procedimientos de evaluación, que se presentan en las dos unidades didácticas que se integran en este programa, constituyen una delimitación, para el tercer nivel de concreción curricular (el relativo a la programación de aula), de lo planteado en la programación didáctica.

4. UBICACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA PROGRAMACIÓN DE AULA.

La programación de aula para el centro escolar en el que se desarrolla este proyecto, está elaborada desde la búsqueda de contenidos que permitan contribuir al desarrollo de competencias básicas, en coherencia con un planteamiento que suponga:

- La coherencia con el currículo oficial y con su delimitación y contextualización, establecida en la programación didáctica.
- La conexión con lo vivenciado en cursos previos.
- La adecuada secuenciación de propuestas.
- La evolución desde la epistemología propia de nuestra área.
- El establecimiento de nexos con el espacio vivencial de los alumnos y con el entorno social.
- El equilibrio entre los diferentes dominios de acción.
- La búsqueda de puntos de intersección entre los intereses de los alumnos y sus necesidades de naturaleza educativa.

Todo ello lleva a hacer una propuesta que, partiendo de un currículo negociado con los alumnos, desemboca en las siguientes unidades didácticas, que, en cualquier caso, han de ser consideradas desde una óptica flexible:

	Unidad didáctica	Núcleo	Actividades Complementarias relacionadas con el programa
Primer trimestre	1. Nos ponemos en marcha	Iniciamos el curso desde la búsqueda de juegos para crecer, aprender y convivir.	
	2. Acrosport	Las actividades acrobáticas grupales como marco para la cooperación y la creatividad motriz.	
	3. Cooperando todos/as podemos ser atletas.	Iniciación al atletismo desde metodologías de aprendizaje cooperativo.	
	4. Todos/as podemos aprender y disfrutar con el baloncesto	El baloncesto como contexto para el juego, el desarrollo personal y la convivencia.	

Segundo trimestre	5. Nuestro cuerpo también habla.	Expresión y comunicación corporal	Tareas complementarias: discusión de dilemas morales. Propuesta aprendizaje-servicio: promoviendo el baloncesto en tiempo de recreo.
	6. ¡Por fin fútbol!... ¿Fútbol ahora?	El fútbol como marco para la participación, el desarrollo personal y la convivencia	
	7. La llave de los secretos: un juego de rol cooperativo	Participación en un juego de rol que integra desafíos físicos cooperativos.	Tareas complementarias: discusión de dilemas morales. Propuesta aprendizaje-servicio: promoviendo el fútbol en tiempo de recreo.
Tercer trimestre	8. Jugando con nuestros abuelos y abuelas	Los juegos tradicionales como patrimonio cultural y como lugar de encuentro entre generaciones	
	9. Nuestros juegos	Las actividades motrices libremente elegidas por los grupos como contexto educativo	

10. Es hora de salir a la naturaleza. Las actividades en la naturaleza como alternativa para el tiempo libre.

Tabla 1P. Unidades didácticas que se integran en el curso escolar y ubicación de las que forman parte del Programa de Educación en Valores en el Contexto de los Deportes de Equipo

5. VALORES DE REFERENCIA:

Si bien la propuesta no se articula a través de acciones específicas centradas en un valor concreto, todas ellas tratan de propiciar, dentro de la actividad deportiva, un marco axiológico cuyo referente está integrado por valores que se ubican dentro de un sistema axiológico (Tabla 1P).

Tabla 1:

Valores de referencia en el Programa de Educación en Valores en el Contexto de los Deportes de Equipo.

VALOR	CONSIDERADO COMO:
LIBERTAD	Posibilidad de escoger, unida a la capacidad para decidir de un modo responsable.
RESPONSABILIDAD	Obligación moral, individual o colectiva, asumida sin presión externa.
AUTOESTIMA	Valoración de uno mismo, unida a la percepción personal de las propias capacidades.
AUTOSUPERACIÓN	Deseo de progresar alcanzando paulatinamente cotas más elevadas de desempeño y desarrollo personal, en el contexto de la actividad deportiva.
COMPETENCIA MOTRIZ	Saber que integra conocimientos, habilidades y actitudes que permiten participar, tomar decisiones y ponerlas en práctica, y ejecutarse con efectividad, en situaciones de práctica deportiva extrapolables a su espacio vivencial.
SALUD	Estado de bienestar físico, mental y social.

RESPECTO	Consideración y deferencia de la persona en la relación consigo mismo, con los demás y con el entorno natural.
DIALOGO	Modo de comunicación y de intercambio de ideas y sentimientos, asentado sobre la reciprocidad.
TOLERANCIA	Respeto y consideración hacia las opiniones ajenas y hacia la forma de vida de los demás.
AMISTAD	Sentimiento de afecto, habitualmente recíproco, asentado sobre el trato personal, el respeto, la responsabilidad y la generosidad.
COLABORACIÓN	Trabajo en conjunto con otras personas para lograr una meta.
COOPERACIÓN	Actuación coordinada con otras personas para alcanzar un objetivo común que pone en relación con los elementos no humanos de la situación.
SOLIDARIDAD	Actuación comprometida con las causas que se consideran justas, en las que están implicadas otras personas.
JUSTICIA	Disposición que preserva los derechos de las personas y que regula la convivencia desde la igualdad, el respeto y la equidad.
DEPORTIVIDAD	Forma de actuación basada en la generosidad, la honestidad, el respeto a compañeros y adversarios, el reconocimiento del buen hacer de los demás, la actuación solidaria, la observancia de las normas y la actitud crítica ante la discriminación, la agresión y la intolerancia, en el seno del deporte.
RESPECTO A LAS	Modo de actuación basado en el cumplimiento de las reglas

REGLAS	que dotan de estructura a la actividad deportiva.
AUTORREALIZACIÓN	Vivencia plena de la actividad como fuente de emoción, satisfacción y mejora de las propias potencialidades.
APOYO EMOCIONAL	Atención a las emociones y sentimientos de otras personas desde la disposición hacia la comprensión, la empatía y el respaldo.
AYUDA	Actuación tendente a paliar o resolver las necesidades de otras personas.
ACOGIDA	Aceptación y disposición activa hacia el cuidado y la inclusión de otras personas en el seno de un grupo.
COHESIÓN	Nexos que mantienen la unión dentro de un grupo y que hacen que sus integrantes se sientan atraídos mutuamente y mantengan la identidad y el sentido de pertenencia.
ESPÍRITU DE EQUIPO	Disposición para asumir el papel propio dentro del equipo, contribuir a la armonía en su seno y realizar esfuerzos en aras de cumplir los objetivos del grupo.
PAZ	Valor de síntesis en el que confluyen el ánimo tranquilo, la armonía, el diálogo, el sentido de justicia y la actuación solidaria.

6. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DESDE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA.

La vertebración de un programa para educar en valores desde el ámbito específico de los deportes de equipo, no puede abstraerse a un hecho: la acción en torno a los valores se desarrolla desde varias vertientes que, en cualquier caso, han de mantener una línea de coherencia y un alto grado de integración, en la medida en que han de promover el mismo sistema axiológico.

En ella adquieren relevancia, desde los pequeños acontecimientos que devienen en el seno de la clase, hasta las grandes decisiones. Desde la mirada cómplice del maestro ante un alumno que, tras perseverar y esforzarse, realiza de forma acertada una acción motriz, hasta la articulación de las normas de grupo, partiendo del contraste dialógico de los que, las personas que integran el grupo, consideran que son sus derechos en el seno de la actividad deportiva.

Dentro de este marco de referencia, la propuesta que se desarrolla en este programa se articula a través de tres vías:

- La que pretende educar en valores desde los referentes que constituyen los procesos comunicacionales y las relaciones interpersonales que se propician entre los alumnos y entre éstos y el maestro y que se encuentran en la base de un clima moral dentro del grupo.
- Los elementos curriculares susceptibles de incidir sobre el desarrollo de valores personales y sociales en la medida en que generan contextos con un sentido ético. Y entre ellos adquieren singular relevancia las alternativas metodológicas y de organización de la clase, y la toma de posición en relación con los procesos de evaluación.
- El desarrollo de propuestas específicamente diseñadas para educar en valores, desde planteamientos ligados a la clarificación de valores, la autorregulación y el autocontrol, el desarrollo del juicio moral, la comprensión crítica y la resolución de conflictos.

Pero estas tres vías resultan complementarias, avanzan hacia el mismo horizonte pedagógico y tejen una red que concibe la educación en valores desde y en torno a los

deportes de equipo, como una práctica moral. Una práctica que abre vías en la dirección planteada por Puig (2003), en la medida que:

- Se integra como un curso de acontecimientos organizados, en los que participan las personas en régimen de coimplicación, dentro de una secuencia de acciones coherente, con fines definidos, cargada también de rutina, dado que el itinerario está prefigurado y se repite con cierta frecuencia dando estabilidad y permitiendo, a los alumnos, identificar constancias en la acción; una secuencia dotada de una orientación educativa, que se hace explícita tanto en relación con el resultado final de la práctica, como en la formación adherida al devenir del proceso.
- Permite enfrentarse a situaciones que, desde una perspectiva moral, resultan significativas, se erigen en fuente de conflicto y están dotadas de complejidad, constituyendo, en suma, problemas morales recurrentes o cargados de novedad.
- Participa de la acción humana y de la cultura de la comunidad, nutriéndose de ambas y convirtiéndose, también, en punto de encuentro entre ambas.
- Supone la intervención concordada de los participantes, creando un nexo, un lazo que teje un acontecimiento sociocultural.
- Trata de alcanzar unos objetivos éticos hacia los que apunta y está impregnada de valores implícitos o explícitos que se manifiestan durante el proceso de su realización.
- Demanda, en su curso, del dominio de cualidades, de virtudes, que traducen los valores en comportamientos de los actores de la propia práctica.
- Forma la personalidad moral, demanda de valores y educa en ellos e invoca a un aprendizaje moral complejo y vivencial.

6.1. PROCESOS COMUNICACIONALES Y RELACIONES INTERPERSONALES.

Como punto de partida al dotar de un corpus práctico a esta propuesta, es preciso resaltar que las relaciones interpersonales constituyen, a veces, un terreno difuso y, al mismo

tiempo, sembrado de matices; un terreno sin unas fronteras nítidas que permitan diferenciarlo de otros momentos con similar relevancia formativa. Y no se erigen en un elemento independiente de las otras formas de acceso a los valores, sino que las recorren transversalmente y se mantienen omnipresentes (Martínez Martín, Puig y Trilla, 2003). De este modo, resultan más difícilmente objetivables y contienen elementos que se van construyendo y reconstruyendo de forma continuada. Por otro lado, poseen un enorme impacto educativo, cristalizan también en forma de valores y mantienen un marcado perfil dicotómico, en la medida en que pueden contribuir al desarrollo de valores antitéticos.

Con la mirada puesta en estas premisas, tres son los referentes que guían su concreción: convertir la comunicación y las relaciones interpersonales en un lugar de encuentro, acogida y reconocimiento recíproco entre las personas, de modo que la clase pueda ser percibida y vivida por sus integrantes como una comunidad de apoyo, dotarlas de un auténtico sentido ético vinculado a la empatía, la alteridad, la responsabilidad y el respeto, y propiciar, desde la comunicación, la reflexión compartida, alimentando acciones que estén dotada de un sentido ético, tanto en el fin, como en el propio proceso.

En relación con este programa la participación docente está marcada por varias pautas de actuación:

- La intervención sistemática prestando una atención personalizada a cada alumno, y adecuándola a sus necesidades, teniendo en cuenta sus características evolutivas en los diferentes ámbitos de desarrollo personal, las experiencias vividas con anterioridad y sus aprendizajes previos. Se comparte, con cada persona, la expresión de expectativas realistas, manifestadas de modo positivo y traducidas en forma de objetivos concretos que puedan resultar valiosos para cada alumno, como referente de aprendizaje. Dado que los grupos son numerosos, es preciso realizar un recorrido por el espacio de actividad ofreciendo sistemáticamente un comentario a cada alumno, interrogando por sus emociones, por su sentir dentro del grupo, por su devenir en el seno de la actividad, por sus dificultades, buscando, con él, caminos para la mejora. El comentario, las palabras de ánimo o los interrogantes se formulan en un tono constructivo, manteniendo contacto visual con la mirada del alumno, desde una postura abierta y a una distancia ubicada en la zona social. Ante un error, se toma como punto de anclaje algo que se ha hecho bien, proporcionando información o planteando interrogantes que lleven al alumno a dar con las claves para el progreso y finalizando la

intervención con palabras de ánimo. Se propone como meta, a lo largo de la clase, hacer, al menos, dos recorridos por todos los grupos interactuando con cada uno de los alumnos.

- En el proceso de comunicación se hacen manifestaciones que demuestren que a cada alumno se le considera una persona valiosa, al margen de sus capacidades motrices, su género, su etnia o su lugar de origen.
- Se muestra sensibilidad y se pone en juego de una actitud empática en relación con los sentimientos mostrados por los niños, ofreciéndoles cauces para la expresión positiva de emociones y sentimientos.
- Se actúa con firmeza ante situaciones de agresión física o verbal, así como ante actitudes de exclusión y conductas disruptivas, combinando la atención a la persona agredida, o agraviada, la provisión de tiempo para que se rebaje el clima emocional, la creación de contextos para la reflexión (entregando sistemáticamente, la ficha del anexo 1P, e invitando a cumplimentarla a partir de la reflexión), el diálogo sobre lo sucedido incidiendo en cuestiones socioafectivas y la apertura de oportunidades para resarcir a la víctima del daño recibido. El conjunto se articulará a través de la puesta en juego de estrategias disciplinarias inductivas (Jansens, 2001).
- En situaciones de conflicto se muestra sensibilidad ante el tema, se invita a los alumnos a separarse del grupo y se les insta a aplicar el procedimiento de resolución de conflictos consensuado en clase. En caso de ser necesario, el maestro actúa como mediador de acuerdo con los referentes establecidos en el anexo 2P (Ruiz Omeñaca, 2008).
- Se interroga a los alumnos, en las situaciones de reflexión grupal compartida, sobre cuestiones socioafectivas, en contextos percibidos como positivos. Se ofrece a los propios compañeros como modelos de actuaciones socialmente constructivas y de actitudes prosociales (Ruiz Omeñaca, 2004).
- Se promueven las prácticas reflexivas (Puig, 2003), tanto en relación grupal, como en la interacción con cada alumno. Se desarrolla un esquema de interacción, basado en la sucesión de interrogantes sobre cuestiones que tienen que ver con el pensamiento ético y con su traducción en acciones morales, con el compromiso, con el desarrollo de hábitos virtuosos y con la toma de conciencia de las propias posibilidades de progreso. A cada respuesta le sucede información aportada por el

maestro con una orientación evaluadora o un interrogante que inste a la autoevaluación. En los ciclos relacionados con la práctica reflexiva, con el fin de abrir vías hacia la exposición de experiencias y hacia la expresión de emociones y sentimientos por parte de todos, aun siendo respetuosos con la libertad de los alumnos para compartir o no sus respuestas, se estimula a las personas que habitualmente no participan y que, con frecuencia, permanecen olvidados, formando parte del grupo silencioso, dentro de la clase.

- Se suscitan las prácticas deliberativas (Puig, 2003), basadas en el uso de la razón y en la argumentación para aplicar principios éticos a situaciones reales que devienen en el marco de la actividad deportiva y que tienen un calado moral. Se trata de propiciar la comprensión y el enjuiciamiento de la realidad. Ante situaciones moralmente controvertidas se insta a valorar lo ocurrido, a someter la situación a un enjuiciamiento en el que adquiere relevancia el sentido de justicia, la valoración en torno a lo justo, a lo correcto. Pero también se concede valor a las argumentaciones basadas en el cuidado, en la atención y deferencia que merecen las otras personas. Y en relación con la comprensión, se trata de cerrar un ciclo complementando las argumentaciones con elementos de carácter situacional, que permitan entender que el hecho valorado ha acontecido en un contexto concreto, con personas que integran experiencias previas y que impregnan sus acciones de emociones, de sentimientos y de necesidades construidas en torno a la preservación de la autoestima y a la inclusión social.
- La despedida, al volver al aula, es individualizada.

6. 2. LA ACTUACIÓN DESDE LA METODOLOGÍA, LA ORGANIZACIÓN DE CLASE Y LA EVALUACIÓN.

Al hacer el recorrido por las diferentes alternativas existentes en el terreno de la metodología, la organización de clase y la evaluación, así como por las potencialidades y limitaciones que cada una de ellas entraña desde la óptica de la educación en valores, se tomaba ya posición en relación con ellas. La concreción de este programa en relación con estas cuestiones se desarrolla en cada una de las unidades didácticas. Los referentes son los siguientes:

- La opción metodológica que sirve de referencia parte de la puesta en práctica de juegos modificados desde los postulados propios del modelo comprensivo. En todo los ciclos de reflexión-acción que se desarrollen en torno a cada propuesta, además de cuestiones de naturaleza decisional y táctica y de aspectos relacionados con la inclusión contextualizada de acciones técnicas, se formula, al menos, un interrogante relacionado con cuestiones afectivas, sociales o de naturaleza ética relacionadas con el devenir de la propia situación de juego.
- En cada unidad didáctica se incluye una propuesta de aprendizaje cooperativo que se desarrolla en tres periodos de tiempo de 20 minutos, distribuidos en otras tantas sesiones de clase. No obstante, se puede flexibilizar esta distribución temporal en función de los procesos vividos y las conclusiones establecidas en los momentos de evaluación compartida.
- Los grupos se mantienen estables durante la sesión. Se parte de la propuesta elaborada por Pérez Pueyo desde la perspectiva del estilo actitudinal (2004). El referente son parejas constituidas por libre elección. Si al final de este proceso hay alumnos que quedan excluidos, pueden incorporarse a la pareja con la que decidan participar, adecuando la propuesta a situaciones de trío. A partir del respeto a la decisión de los alumnos y a la seguridad afectiva que les proporciona el compañero, los agrupamientos son realizados por el docente, sumando parejas, teniendo en cuenta criterios de inclusividad, homogeneidad en relación con la competencia en el ámbito del deporte (en aras de que la situación de cooperación oposición no propicie desequilibrios que resulten poco enriquecedores y que generen exclusión), atención a las personas que requieren de un apoyo especial y promoción de las relaciones constructivas entre personas que habitualmente no comparten espacio de juego.
- Se presta especial atención al uso ético de espacios y materiales, promoviendo sistemáticamente la rotación en los espacios, de tal modo que los lugares centrales o mejor dotados de material no sean monopolizados siempre por las mismas personas.
- Se promueven formas de evaluación con una orientación ética y emancipadora. En este sentido, lo acontecido en clase es valorado en el momento de evaluación compartida situado al final de la sesión. También se incluye evaluación compartida en los sucesivos ciclos de reflexión-acción que se integran en el

devenir de clase. Son también objeto de evaluación los aspectos afectivos, sociales y éticos.

6. 3. TAREAS PARA EDUCAR EN VALORES.

El tercero de los bloques que configuran este programa, se articula a través de tareas específicamente diseñadas para educar en valores a las que se reserva un tiempo específico, de entre cinco y diez minutos, dentro de la actividad de clase. Desde ellas se trata de propiciar contextos para reflexionar y compartir de forma dialógica en relación con las cuestiones de naturaleza ética y las situaciones moralmente controvertidas que convergen en los deportes de equipo, tanto desde la óptica de practicantes, como desde la posición de espectadores y de miembros de una sociedad en la que la actividad deportiva ejerce un notable influjo. Y se indaga en formas de acción que permitan actuar desde el respeto a los valores que hacen del deporte un hecho con un inequívoco sentido humanizador.

El punto de partida, en estas situaciones, se mantiene en coherencia con aspectos a los que se ha aludido al tomar posición en relación con las dicotomías ante las que ubicaba la educación en valores. Dentro de este marco de referencia, la posición que adoptada se aleja de todo intento de inculcación unilateral y de adoctrinamiento y se fundamenta en la puesta en juego de la razón dialógica, convirtiendo el tiempo de reflexión compartida en un foro de consideración de perspectivas y de diálogo razonado y no exento de una vocación crítica y transformadora.

Como se ha señalado, sistemáticamente se incluye una tarea por sesión. Parte de ellas se desarrollan, exclusivamente, en el tiempo escolar. Otra parte son entregadas al final de las sesiones para propiciar la reflexión fuera del tiempo de clase, desarrollando, dentro de la clase siguiente, el proceso de puesta en común y reflexión dialógica.

Se plantean propuestas vertebradas desde:

- La clarificación de valores.
- La discusión de dilemas morales.
- La autorregulación y el autocontrol.
- La comprensión crítica.

Las tareas abordadas desde la **clarificación de valores**, en coherencia con lo planteado por Raths, Harmin y Simon (1967), pretenden propiciar un proceso reflexivo que suscite la toma de conciencia y la responsabilidad, por parte de los alumnos, en relación con lo que aceptan, aprecian y valoran en el seno de los deportes de equipo en aspectos con connotaciones éticas, tales como la interacción con compañeros de equipo, los elementos inherentes a la estructura del juego deportivo y a las vivencias que se generan en su seno, la delimitación de los elementos que propician el sentido de deportividad o la valoración de las actitudes prosociales. Como telón de fondo, siempre se mantiene el respeto hacia las alternativas que se dan en el seno del grupo. No obstante, en ocasiones, las propuestas parten de esta opción metodológica para, a continuación, avanzar hacia procesos de comprensión crítica. En su conjunto, las situaciones didácticas ubicadas dentro de esta alternativa, tratan de integrar, en el proceso de valoración, la selección, desde procedimientos ligados al pensamiento, la estimación, a través del establecimiento de vínculos emocionales y afectivos, en relación con las elecciones realizadas, y la actuación, como manifestación conductual.

Las propuestas centradas en la **discusión de dilemas morales** se presentan desde la intención de generar el debate y el contraste de ideas, propiciando un clima de progreso en el desarrollo del juicio moral. En ellas y en aras de promover tanto una moral de justicia, como una moral de atención y cuidado, hay interrogantes que tratan de incidir en ambos elementos, pues, en última instancia, coexisten, complementándose, en la mayoría de las ocasiones, y entrando en fricción, en situaciones concretas (Noddings, 2002). Desde este planteamiento, se trata de impregnar la actividad deportiva de la posibilidad de incorporar a ella, la moral de atención, superando, de este modo, el sesgo de género que Gilligan (1985) atribuyó a los planteamientos de Kohlberg (1978, 1992). Los dilemas morales presentados en el programa son hipotéticos, pero resultan próximos a lo que pueden vivir los alumnos en su práctica deportiva. No obstante, en el diseño de este programa se mantiene la apertura a la posibilidad de abordar, si fuera preciso, dilemas morales surgidos de lo que acontece en clase o de las inquietudes que los alumnos trasladan desde su vida extraescolar. En este caso, se incluyen pequeñas modificaciones en su formulación, con el fin de que los niños puedan objetivar su tratamiento y no se identifiquen únicamente con uno de los roles que se presentan en el dilema, por haber vivido ese mismo rol, en la realidad, con carácter previo.

Las tareas relacionadas con la **autorregulación y el autocontrol** tratan de propiciar la traducción del razonamiento moral, de la asunción cognitiva de un sistema de valores y de la vinculación afectiva en relación con ellos, en acción coherente, en el seno de la práctica deportiva. Se trata, en última instancia, de promover el compromiso, convertido en acciones consistentes, en relación con el reconocimiento de los derechos y el cumplimiento de los deberes consensuados en el seno del grupo, la actuación dialógica y constructiva en el contexto de las situaciones de conflicto, y el respeto a los principios inherentes a la idea de deportividad.

Finalmente, las situaciones didácticas abordadas desde la **comprensión crítica** generan un espacio para el diálogo y la reflexión compartida, la discusión, la crítica, la autocrítica, y el entendimiento, no indefectiblemente traducido en consenso, entre las personas que formamos parte del grupo en relación con cuestiones controvertidas ligadas a la actividad deportiva (Puig, 1991). Desde el diálogo a partir de un texto, se promueve el análisis de los valores que entran en juego en situaciones diversas, ligadas al deporte de alta competición, tales como la actuación violenta en el seno del deporte, el tratamiento sexista de la actividad deportiva en los medios de comunicación, la influencia que ejercen los deportistas de elite en el consumo de ropa y calzado deportivos y las condiciones de vida de quienes elaboran dichos productos, o la consideración de los deportistas de alta competición como modelos positivos o negativos, en la propia práctica deportiva y en las diferentes esferas del desarrollo humano; aspectos, todos ellos, ante los que, en última instancia, se ha de adoptar una posición como espectadores, como consumidores o como ciudadanos críticos. Por otro lado, se presenta un segundo grupo de situaciones en las que, partiendo habitualmente de la discusión a partir de un texto, se trata de promover la comprensión crítica en relación con aspectos como la exclusión y la discriminación, la actuación deportiva y la muestra de actitudes constructivas en el seno de la práctica deportiva de la que los alumnos son copartícipes.

En su conjunto las diferentes tareas tratan de acercar a los alumnos, desde las potencialidades que atesora cada alternativa metodológica, a los aspectos de naturaleza ética que convergen en el seno de una actividad poliédrica, en relación con este tema, como es el deporte, propiciando la reflexión, la conexión afectiva y la actuación congruente.

Teniendo en cuenta que la propuesta integrada en este programa, trata de avanzar hacia el desarrollo de un marco axiológico global y que no se promueven tareas ligadas exclusivamente a un valor, éstas se articularán a través de varias vías de acceso a los valores en las que se ha profundizado ya en trabajos anteriores (Ruiz Omeñaca, 2004):

- El autoconcepto y la autoestima.
- El desarrollo del juicio moral.
- La educación de las capacidades volitivas, la responsabilidad moral y el compromiso.
- La igualdad, la no discriminación y la equidad.
- El diálogo, las habilidades sociales y la convivencia.
- La prosocialidad.
- La resolución de conflictos.

La elaboración de un **autoconcepto** positivo, ligado a una percepción constructiva de las propias capacidades, expectativas, creencias e intereses y, especialmente, el afianzamiento de su dimensión valorativa emocional, vinculada a la **autoestima**, se erigen como importantes referentes para el desarrollo de una sólida personalidad. Este ejercicio de introspección e interiorización cognitiva y afectiva, en relación consigo mismo, constituye el telón de fondo sobre el que se puede trazar el camino hacia la alteridad, hacia la salida de uno mismo para avanzar de los valores personales hacia los de naturaleza social. Esta vía es abordada desde planteamientos vinculados a los procesos comunicacionales y de relación social, a través de la generación de un ethos, dentro del grupo, que permita a las personas sentirse valoradas y valorarse a sí mismas. Pero es, también, objeto de tareas específicas ligadas tanto a la toma de conciencia de las alternativas de pensamiento vinculadas al locus de control interno, desarrollando pautas de pensamiento sistemático en esta dirección, como a la valoración positiva de aquellos aspectos que cada persona aprecia en sí misma dentro de la actividad deportiva.

Por lo que respecta al **desarrollo del juicio moral**, en cuanto capacidad de índole cognitiva que permite reflexionar, razonar, discernir y optar, de modo consecuente, en relación con situaciones que conllevan conflicto entre valores, recibe una atención especial, tanto en el marco de cuestiones vinculadas a los procesos de comunicación y a las relaciones

sociales, como a través de alternativas metodológicas ligadas a modelos comprensivos, en relación con cuestiones de naturaleza afectiva, social y ética. Y la labor se ve complementada a través de las tareas específicas abordadas, tanto desde la discusión de dilemas morales, como desde la comprensión crítica, en relación con situaciones que suscitan un conflicto entre valores en la práctica deportiva, la implicación como espectadores y la actuación como ciudadanos, ante el hecho deportivo.

Pero, como se ha señalado al hacer alusión a la autorregulación y el autocontrol, como opciones metodológicas, los valores éticos encuentran su razón de ser en su propia realización. Si al juicio moral no le acompaña una acción coherente con un marco axiológico humanizador, la educación en valores carece de una parte importante de su razón de ser. Y es a este aspecto al que se dedica atención en las tareas relacionadas con el **desarrollo de la voluntad, la asunción de responsabilidad y el compromiso moral**. Básicamente se trata de promover un contrato en el modo de actuar dentro del deporte, que proporcione, a la postre, capacidades para la actuación ética, extrapolables a otros ámbitos de la vida del alumno. Los procesos generados desde esta área de actuación, profundizan, por otro lado, en la idea de emancipación, en la medida en que pueden convertir a las personas en dueños y responsables de su destino durante la participación en actividades deportivas, en un contexto en el que la voluntad y la responsabilidad moral adquieren una importancia capital, dada la fuerte implicación emocional implícita habitualmente en la práctica deportiva. En relación con este referente se abordan, en este programa, propuestas ligadas al cumplimiento de las obligaciones adquiridas con el grupo, así como al respeto de las reglas de juego, la actuación consistente con el marco que constituye la idea de deportividad y la autosuperación y el esfuerzo como caminos para el progreso.

Especial relevancia, adquiere, dentro del programa, el tratamiento de **la igualdad**, la **no discriminación** por razones de competencia motriz, género, etnia, origen nacional o cualquier otra circunstancia, y la comprensión y aplicación de la **equidad**, que permite abrir vías para el progreso y el bienestar de cada persona, en función de sus necesidades singulares, superando los caminos hacia la perpetuación de las diferencias a las que conduce un igualitarismo radical. Esta área de actuación es objeto de los tres referentes que integran la red de acciones implícita en este programa. Así, es una referencia en la actividad del programa que vertebra los procesos comunicacionales y las relaciones sociales. Es clave en cuestiones metodológicas y de organización de la clase, especialmente en todo lo que atañe a los agrupamientos, así

como en las ligadas a la evaluación. Y se convierte en el objeto central de tareas específicas vinculadas a la reflexión, la comprensión crítica y el compromiso, en relación con la identificación de situaciones de exclusión y de discriminación, la valoración de las emociones y sentimientos que viven las personas objeto de estas actitudes y la búsqueda de formas de hacer que permiten superar, dichas situaciones.

Las **habilidades sociales** son, también, objeto de actuación educativa en relación con la intervención, tanto desde los procesos comunicacionales y las relaciones sociales, como desde la puesta en práctica de tareas específicas. Su importancia, en el contexto de la educación en valores radica en las posibilidades que éstas abren al ofrecer un soporte procedimental a la relaciones de convivencia.

El diálogo, como modo de comunicación de sentimientos y pensamientos, asentado sobre la reciprocidad, se convierte en el principal referente. A él se suman aspectos ligados a la adecuada puesta en juego de los elementos no verbales de la comunicación, la capacidad para iniciar y mantener relaciones comunicativas o el uso de expresiones verbales de cortesía y amabilidad, así como otros componentes activos de orientación actitudinal, tales como la disposición para realizar críticas justas y rechazar, de forma respetuosa, críticas percibidas como injustas, la orientación de la propia conducta hacia la solicitud de cambios en el modo de hacer de las otras personas, cuando se considera necesario, o la defensa asertiva de los propios derechos. Buena parte de ellos son aspectos especialmente ligados a la actuación desde la deportividad.

Continuando con nuestro recorrido, la **prosocialidad** se erige en otro de los principales objetos de intervención. Entendida como conjunto de actuaciones que buscan explícitamente el beneficio de otras personas, sirve de complemento a las habilidades sociales, en la medida en que las primeras capacitan para la convivencia y la segunda dota de un mayor sentido de compromiso ético a esas mismas relaciones de convivencia. La prosocialidad es promovida desde los tres ámbitos de actuación que integran este programa: el relativo a los procesos comunicacionales y de relación social; el abordado desde la metodología, en la medida en que la implementación de procesos de aprendizaje cooperativo propician la actuación prosocial, y esta misma prosocialidad puede ser objeto de los diálogos suscitados en los sucesivos ciclos reflexión-acción que se desarrollan en el seno de la propuesta comprensiva; y el referente a las propuestas específicas. Éstas últimas se orientan hacia la identificación de conductas prosociales de ayuda, apoyo y cooperación, así como hacia la actuación constructiva ante las

situaciones de exclusión o discriminación sufridas por otras personas. Y se hacen, también, explícitas a través del desarrollo de la deportividad.

Finalmente, la **resolución de conflictos** posee un espacio de significado singular en la educación en valores y en el tratamiento de los deportes de equipo como hecho pedagógico. Ésta se aborda, como ya hemos señalado, haciendo extensivo a la actividad deportiva, el procedimiento de resolución que se desarrolla en el ámbito general de la educación física (Ruiz Omeñaca, 2008). Dicho proceso se basa en la actuación dialógica y la búsqueda de soluciones desde la negociación y la cooperación. Y se ve complementada por la intervención del maestro, cuando resulta necesario, desde planteamientos ligado a la mediación. También, en este caso, su tratamiento se hace explícito en los tres ejes de actuación a través de los cuales se articula este programa. Dentro de las actividades específicas, cuenta con varias propuestas orientadas hacia su desarrollo.

El conjunto de las propuestas (tabla 3P) se administrarán en:

- La unidad didáctica “Todos/as podemos aprender y disfrutar con el baloncesto” en la que se desarrollaran las propuestas de la 1 a 12.
- La unidad didáctica ubicada entre la que se centra en el baloncesto y la que focaliza su atención en el fútbol. Su núcleo no está relacionado con los deportes de equipo, aunque para dar continuidad al proyecto sin romper con la estructura del curso escolar, en su seno se integrarán tres propuestas relacionadas con la discusión de dilemas morales deportivos. En este periodo se desarrollará, también, la primera propuesta de educación moral desde el deporte a partir de la implementación de acciones de aprendizaje-servicio.
- La unidad didáctica “¿Fútbol ahora?... ¡Por fin fútbol!” en la que se pondrá en práctica las propuestas de la 13 a la 24.
- La unidad didáctica ulterior a la dedicada al fútbol. Su referente no son los deportes de equipo, pero para dar continuidad al proyecto integrará tres situaciones de aprendizaje centradas en el desarrollo del juicio moral, y estructuradas en torno a la discusión de dilemas morales deportivos. En este periodo en el que finaliza el proyecto escolar se desarrollará la segunda propuesta basada en acciones de aprendizaje-servicio.

Tabla 3P:

Resumen de las propuestas específicas integradas en el Programa para la Educación en Valores en los Deportes de Equipo.

PROPUESTAS ESPECÍFICAS

	SESIÓN	OBJETIVOS DEL PROGRAMA	ALTERNATIVA METODOLÓGICA	ÁREA DE INTERVENCIÓN	VALORES ASOCIADOS
U. D. Todos/as podemos aprender y disfrutar con el baloncesto.	1	2, 3.	Comprensión crítica. Autorregulación.	Desarrollo del juicio moral. Educación de las capacidades volitivas, responsabilidad moral y compromiso.	Libertad, responsabilidad, autoestima, respeto, diálogo, tolerancia, amistad, colaboración, cooperación, solidaridad, justicia, deportividad, respeto a las reglas, apoyo emocional, ayuda, acogida, cohesión, espíritu de equipo, paz.
	2	1,2,9,10	Clarificación de valores.	Autoconcepto y autoestima.	Libertad, responsabilidad, respeto, diálogo, tolerancia, amistad, deportividad.

	3	1,2,10	Clarificación de valores.	Autoconcepto y autoestima.	Libertad, responsabilidad, autoestima, autosuperación, respeto.
U. D. Todos/as podemos aprender y disfrutar con el baloncesto.	4	1	Clarificación de valores.	Autoconcepto y autoestima.	Autoestima, autosuperación.
	5	2,3,5,6,7,10	Comprensión crítica. Autorregulación.	Resolución de conflictos.	Responsabilidad, respeto, diálogo, tolerancia, colaboración, cooperación, justicia, deportividad, respeto a las reglas, paz.
	6	2,3,4,5,7,7,10	Comprensión crítica	Resolución de conflictos	Libertad, responsabilidad, respeto, diálogo, tolerancia, justicia, deportividad, paz.
	7	2,3,5,7,8,10	Comprensión crítica	Resolución de conflictos	Libertad, responsabilidad, respeto, diálogo, tolerancia, justicia, deportividad, paz.
	8	2,8,10	Discusión de dilemas morales	Desarrollo del juicio moral	Responsabilidad, respeto, amistad,

					justicia, deportividad, respeto a las reglas, cohesión, espíritu de equipo, paz.
U. D. Todos/as podemos aprender y disfrutar con el baloncesto.	9	2,4,6,10	Discusión de dilemas morales	Desarrollo del juicio moral	Responsabilidad, amistad, colaboración, solidaridad, respeto a las reglas, apoyo emocional, acogida, cohesión.
	10	2,6,8,10	Discusión de dilemas morales	Desarrollo del juicio moral	Responsabilidad, autosuperación, solidaridad, justicia, deportividad, ayuda, cohesión, espíritu de equipo, paz.
	11	2,6,8,10	Discusión de dilemas morales	Desarrollo del juicio moral	Responsabilidad, solidaridad, justicia, deportividad, respeto a las reglas, ayuda, paz.
	12	El tiempo destinado al programa específico de educación en valores, se utilizará, en este caso, para cumplimentar la ficha de autoevaluación, de evaluación de la unidad didáctica y de valoración de la participación docente por parte del alumno, así como			

		para valorar, de forma dialógica, los aprendizajes realizados durante la unidad didáctica.			
Propuestas complementarias en U. D. no centrada en deportes de equipo	C1	2,6,8,10	Discusión de dilemas morales	Desarrollo del juicio moral	Responsabilidad, solidaridad, justicia, deportividad, respeto a las reglas, ayuda, paz.
	C2	2,6,8,10	Discusión de dilemas morales	Desarrollo del juicio moral	Responsabilidad, solidaridad, justicia, deportividad, respeto a las reglas, ayuda, paz.
	C3	2,6,8,10	Discusión de dilemas morales	Desarrollo del juicio moral	Responsabilidad, solidaridad, justicia, deportividad, respeto a las reglas, ayuda, paz.

U. D. ¿Fútbol ahora?... ¡Por fin fútbol!	13	2,3,4,5,6,7,8,10	Clarificación de valores. Autorregulación.	Educación de las capacidades volitivas, responsabilidad moral y compromiso	Libertad, responsabilidad, autosuperación, respeto, diálogo, tolerancia, solidaridad, justicia, deportividad, respeto a las reglas, apoyo emocional, ayuda, acogida, cohesión, espíritu de equipo, paz.
	14	1,2,3,4,6,10	Clarificación de valores. Comprensión crítica	Igualdad, no discriminación y equidad. Prosocialidad.	Responsabilidad, respeto, diálogo, tolerancia, amistad, colaboración, cooperación, solidaridad, justicia, deportividad, apoyo emocional, ayuda, acogida, cohesión, paz.
	15	2,3,4,6,10	Comprensión crítica	Igualdad, no discriminación y equidad. Prosocialidad.	Responsabilidad, respeto, tolerancia, amistad, solidaridad, justicia, deportividad, apoyo emocional, ayuda, acogida, cohesión, espíritu de equipo.
	16	2,3,6,10	Comprensión crítica	Igualdad, no discriminación y equidad.	Libertad, responsabilidad, respeto, diálogo, tolerancia, amistad, colaboración, cooperación, solidaridad, justicia,

					deportividad, apoyo emocional, ayuda, acogida, cohesión, espíritu de equipo, paz.
U. D. ¿Fútbol ahora?... ¡Por fin fútbol!	17	2,3,9,10	Comprensión crítica	Igualdad, no discriminación y equidad.	Libertad, responsabilidad, autoestima, autosuperación, respeto, diálogo, tolerancia, amistad, colaboración, cooperación, solidaridad, justicia, deportividad, autorrealización, apoyo emocional, ayuda, acogida, cohesión, espíritu de equipo, paz.
	18	2,9,10	Comprensión crítica	Desarrollo del juicio moral. Prosocialidad.	Libertad, responsabilidad, autoestima, autosuperación, respeto, diálogo, tolerancia, amistad, colaboración, cooperación, solidaridad, justicia, deportividad, autorrealización, apoyo emocional, ayuda, acogida, cohesión, espíritu de equipo, paz.

¿Fútbol ahora?... ¡Por fin fútbol!	19	2,9,10	Comprensión crítica	Desarrollo del juicio moral.	Solidaridad, respeto, justicia, apoyo emocional, ayuda, acogida.
	20	2,3,5,8,9,10	Comprensión crítica	Desarrollo del juicio moral.	Solidaridad, justicia.
	21	2,5,6,10	Clarificación de valores	Diálogo, habilidades sociales y convivencia. Prosocialidad.	Libertad, responsabilidad, respeto, diálogo, justicia, deportividad, respeto a las reglas.
	22	2,5,6,10	Comprensión crítica	Diálogo, habilidades sociales y convivencia. Prosocialidad.	Responsabilidad, autosuperación, solidaridad, justicia.
	23	2,5,6,10	Comprensión crítica	Diálogo, habilidades sociales y convivencia. Prosocialidad.	Responsabilidad, deportividad, respeto a las reglas, espíritu de equipo, paz.
	24	El tiempo destinado al programa específico de educación en valores, se utilizará, en este caso, para cumplimentar la ficha de autoevaluación, de evaluación de la unidad didáctica y de valoración de la participación docente por parte del alumno, así como para valorar, de forma dialógica, los aprendizajes realizados durante la unidad didáctica.			

Propuestas complementarias en U. D. no centrada en deportes de equipo	C4	2,6,8,10	Discusión de dilemas morales	Desarrollo del juicio moral	Responsabilidad, solidaridad, justicia, deportividad, respeto a las reglas, ayuda, paz.
	C5	2,6,8,10	Discusión de dilemas morales	Desarrollo del juicio moral	Responsabilidad, solidaridad, justicia, deportividad, respeto a las reglas, ayuda, paz.
	C6	2,6,8,10	Discusión de dilemas morales	Desarrollo del juicio moral	Responsabilidad, solidaridad, justicia, deportividad, respeto a las reglas, ayuda, paz.

TAREAS ESPECÍFICAS

Sesión 1:

Objetivo: Delimitar los derechos y obligaciones de los que somos sujetos, en el contexto de las clases de educación física, cuando se abordan juegos deportivos de equipo, y establecer compromisos de defensa constructiva y respeto, valorando su validez si se aplican en contextos extraescolares.

Alternativa metodológica: comprensión crítica y autorregulación (autocontrato).

Hacemos un recorrido por los derechos y deberes consensuados en clase y los vinculamos a la práctica deportiva interrogándonos sobre su adecuación al marco deportivo.

“Al principio de curso nos planteamos nuestros derechos y las obligaciones que surgían de ellos. Los vamos a releer y valoraremos si nos sirven de referencia durante las clases en las que tratemos el baloncesto y el fútbol. Éstas han sido nuestras referencias, hasta ahora, a lo largo de este curso:

Nuestra carta de derechos y deberes para E. F.

Las personas que formamos parte del grupo de 6º A hemos decidido que en clase de educación física tenemos derecho a:

- Hablar y ser escuchados/as.
- Ser respetados.
- Practicar actividades y deportes.
- Opinar.
- Divertirnos.
- Aprender.
- Participar en grupos equilibrados en la competición.
- Ser acogidos.

- Defender nuestros derechos.

Y, por lo tanto tenemos la obligación de:

- Escuchar y respetar el turno de palabra.
- Respetar a todas las personas.
- Proponer (especialmente el maestro) actividades y deportes que sean interesantes y nos ayuden a aprender
- Mostrar respeto por las opiniones de los demás, aunque no coincidan con la nuestra.
- Proponer (especialmente el maestro) actividades y deportes que sean divertidos.
- Proponer formas de hacer que los equipos sean equilibrados cuando competimos.
- Acoger a todas las personas.
- Actuar con respeto hacia los/las demás cuando defendemos nuestros derechos.

Nuestra carta de derechos y deberes para E. F.

Las personas que formamos parte del grupo de 6º C hemos decidido que en clase de educación física tenemos derecho a:

- No ser despreciados.
- Aportar ideas.
- Ser respetados.
- Ser escuchados.
- Ser ayudados.
- Divertirnos.
- Participar.
- Colaborar.
- Vivir un ambiente saludable.
- Convivir.
- Aprender.
- Ser acogidos.

Y, por lo tanto tenemos la obligación de:

- No mostrar desprecio por ninguna persona.
- Compartir nuestras ideas y escuchar y respetar las de los demás.
- Respetar a las otras personas.
- Escuchar y respetar el turno de palabra.
- Ayudar a los demás.
- Proponer (especialmente el maestro) actividades y deportes que sean divertidos.
- Permitir la participación de todas las personas.
- Colaborar.
- Cumplir los hábitos de higiene y cuidar nuestra seguridad y la de los demás.
- Convivir.
- Esforzarnos y mostrar buena disposición para aprender.
- Acoger a los demás.

Cumplimentamos un autocontrato, basado en el compromiso de cumplimiento de nuestros deberes. Lo utilizaremos como referente a lo largo de las sesiones que integran este proyecto y los alumnos incorporarán su valoración, día a día, al finalizar la sesión.

Yo....., teniendo en cuenta que soy una persona responsable, cuando participe en actividades deportivas, dentro de las clases de educación física me comprometo a cumplir con las obligaciones que hemos acordado dentro del grupo.

..... a de de

EL/A ALUMNO/A

CUADRO DE SEGUIMIENTO:

DÍA												
HE CUMPLIDO CON LAS OBLIGACIONES NÚMERO:												

DÍA												
HE CUMPLIDO CON LAS OBLIGACIONES NÚMERO:												

Sesión 2:

Objetivo: Tomar conciencia de lo que valora en las personas con las que comparte la práctica de deportes de equipo.

Alternativa metodológica: Clarificación de valores.

El alumno cumplimenta la siguiente ficha:

Completa la siguiente ficha. Es necesario que pienses antes de anotar la respuesta. No estás obligado/a a mostrar tus respuestas, pero, si lo deseas, podrás compartirlas al comienzo de la próxima clase.

Cuando participo en deportes de equipo (deportes en los que formo parte de un equipo que se enfrenta a otro, como el fútbol, el baloncesto, el balonmano, el voleibol, el hockey, el rugby...), me gusta tener como compañeros/as a

.....

porque

.....

.....

.....

.....

¿Qué es lo que más valoras en un compañero/a de equipo?

.....

.....¿Y en un adversario/a?.....

.....

.....

¿Qué es lo que no te gusta de un compañero/a de equipo?

.....

.....

¿Y de un adversario/a?.....

.....

.....

Sesión 3:

Objetivo: Tomar conciencia de lo que valoran en el marco de las actividades deportivas de equipo.

Alternativa metodológica: Clarificación de valores.

El alumno cumplimenta la siguiente ficha:

Completa la siguiente ficha. Es necesario que pienses antes de anotar la respuesta. No estás obligado/a a mostrar tus respuestas, pero, si lo deseas, podrás compartirlas al comienzo de la próxima clase.

Cuando participo en deportes de equipo (deportes en los que formo parte de un equipo que se enfrenta a otro), hace que me sienta bien (puntuación desde 0 hasta 5, de lo que no influye nada en que te sientas bien (0) hasta lo que influye mucho en que te sientas bien (5)):

Ver que voy dominando las habilidades del deporte.

Ver que cada vez decido mejor qué hacer en el juego.

Sentirme útil para mi equipo.

Ganar.

Que los demás me admiren.

Demostrar que soy más hábil que otras personas.

Que los demás me respeten.

Respetar a los otros/as.

Cumplir las reglas de juego.

Que los demás cumplan las reglas de juego.

Respetar las normas de convivencia.

Que los demás respeten las normas de convivencia

Decir lo que creo que es injusto sin ofender ni molestar.

Que me hagan una crítica justa sin ofenderme ni molestarme.

Preocuparme por el bienestar de otras personas.

Que se preocupen por mi bienestar.

Ser tolerante con los demás.

Que los demás sean tolerantes conmigo.

Ayudar sin esperar nada a cambio.

Que me ayuden sin pedir nada a cambio.

Buscar el beneficio del grupo.

Que todos juntos busquemos el beneficio del grupo.

Sesión 4:

Objetivo: Tomar conciencia del locus de control que pone en juego de forma habitual, valorando la atribución interna como fuente de bienestar personal.

Alternativa metodológica: Clarificación de valores.

El alumno cumplimenta la siguiente ficha:

“Hoy, durante el recreo, todas las personas que forman parte de la clase de 6º C han jugado al baloncesto. Sergio botaba el balón. Fátima se lo ha robado, ha avanzado hacia canasta, ha lanzado y ha conseguido encestar. Fátima no está acostumbrada a conseguir canastas cuando juega a baloncesto.

Ella puede pensar varias cosas tras encestar. Pero sólo algunas de ellas le ayudarán a valorarse más a sí misma. ¿Cuáles crees que pueden ser? Selecciónalas entre las siguientes opciones:

- ¡Qué casualidad! ¡Con lo mala que soy jugando al baloncesto!
- Estoy mejorando. Por eso he logrado robarle el balón a Sergio.
- Me he esforzado y he conseguido una buena recompensa.
- ¡Qué suerte he tenido!
- Ha sido Sergio, que ha fallado, y los demás, que han permitido que encestara.
- ¡Qué bien lo he hecho! Juego muy bien al baloncesto.

Y tú, ¿qué te dices a ti mismo/a cuando participas en un deporte y haces algo bien?

.....

.....

.....

¿Qué crees que te hace sentir mejor?

- Pensar que ha sido por casualidad.
- Pensar que el mérito ha sido de otros/as y no tuyo.
- Pensar que te has esforzado o que estás mejorando y que por eso lo has logrado.
- Pensar que eres muy bueno/a jugando.

Sesión 5:

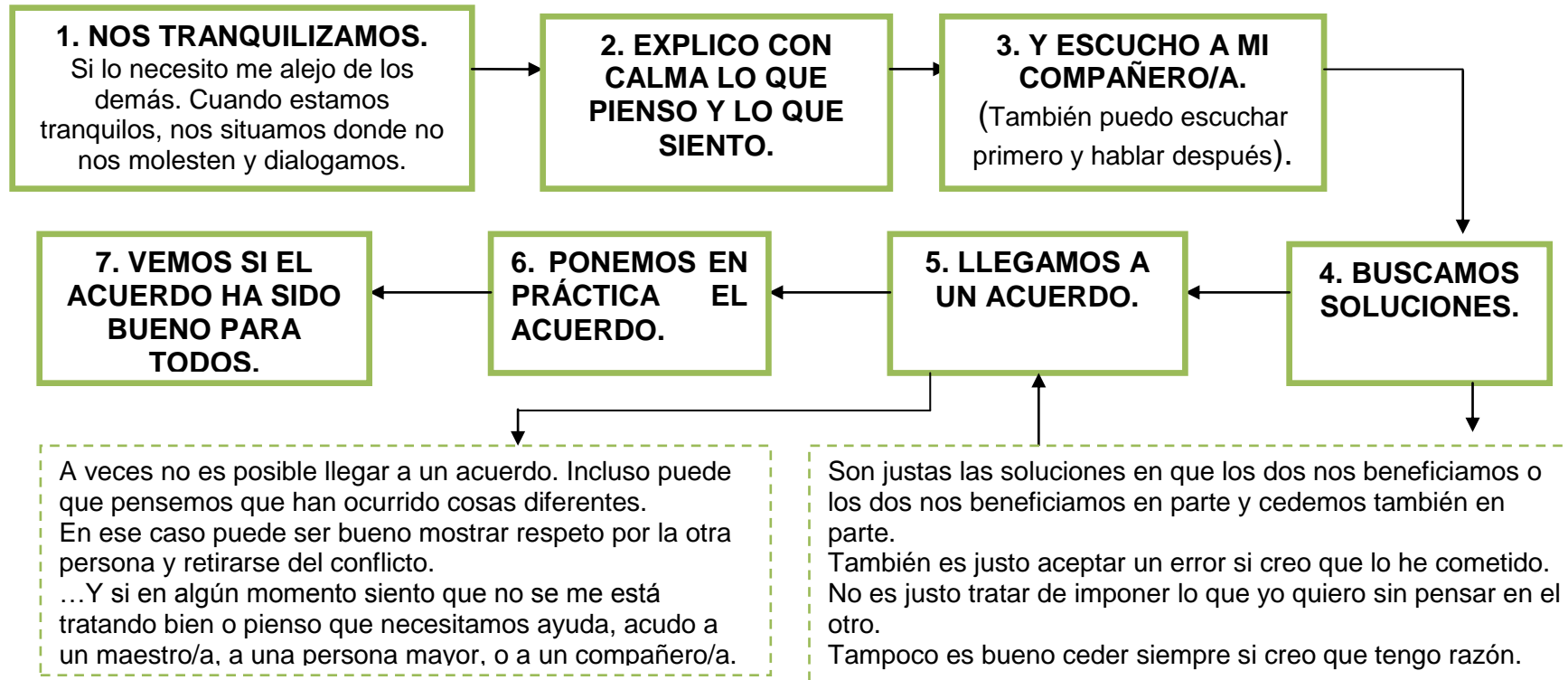
Objetivo: Desarrollar la capacidad para afrontar, de forma dialógica y constructiva, los conflictos que devienen en el seno de los deportes de cooperación-oposición.

Alternativa metodológica: Comprensión crítica. Autorregulación y autocontrol.

Se recuerda, a los alumnos, el mapa de resolución de conflictos creado al comienzo de curso, así como nuestro protocolo de actuación ante el conflicto. Se valora si es preciso introducir alguna modificación en el contexto de los deportes de equipo y se establecen compromisos de cumplimiento:

NUESTRO MAPA PARA RESOLVER CONFLICTOS

En clase de Educación Física y también en nuestros juegos fuera de ella, surgen a veces conflictos. Durante varias clases hemos hablado de ello y éste es nuestro mapa para resolverlos:



Los alumnos y alumnas de sexto curso nos comprometemos a cumplir con lo establecido en este mapa para resolver conflictos. Por ello, firmamos este documento:

Sesión 6:

Objetivo: identificar posibles soluciones ante situaciones hipotéticas de conflicto relacionadas con lo que acontece, con frecuencia, en el seno de los deportes de equipo.

Alternativa metodológica: Comprensión crítica

Los alumnos leen la siguiente ficha y buscan respuestas argumentadas. En clase se realiza la puesta en común.

Lee este texto y trata de seleccionar las mejores soluciones y por qué son buenas soluciones. En la próxima clase, las pondremos en común con nuestros compañeros:

“La maestra ha propuesto un partido de baloncesto, en una canasta, en situación de dos contra dos. Bruno no es muy hábil, pero se esfuerza por ir mejorando. Su compañera, Elisa, es mucho más hábil y lleva cinco años jugando al baloncesto. Después de cinco minutos de juego Bruno está muy ofendido porque Elisa no le pasa el balón y se retira del juego. Elisa se le acerca. También ella está enfadada porque dice que Bruno no se desmarca ¿Cuáles serían las mejores soluciones y por qué?

- Que ambos dejen de jugar.
- Que Bruno y Elisa formen parte de equipos diferentes.
- Que ambos se comprometan: Bruno tratando de desmarcarse y Elisa intentando pasar.
- Que la maestra de información a ambos sobre cómo mejorar en la capacidad para desmarcarse y para pasar.
-

Sesión 7:

Objetivo: identificar posibles soluciones ante situaciones hipotéticas de conflicto relacionadas con lo que acontece, con frecuencia, en el seno de los deportes de equipo, así como pautas de actuación ante conflictos irresolubles.

Alternativa metodológica: Comprensión crítica

Los alumnos leen la siguiente ficha y contrastan sus respuestas en situación de gran grupo:

Los alumnos leen la siguiente ficha y buscan respuestas argumentadas. En clase se realiza la puesta en común.

Lee este texto y tratad de seleccionar las mejores soluciones y por qué son buenas soluciones. En la próxima clase, las pondremos en común con nuestros compañeros:

Cuando participamos en juegos se dan, a veces, problemas como el que os contamos a continuación. Le vamos a buscar soluciones, explicando por qué las hemos elegido

“Los alumnos y alumnas de 6º está participando en un partido de baloncesto. No hay árbitro. Alba y sus compañeros de equipo dicen que el balón había botado sobre la línea de fondo antes de que Mario lograra una canasta.

Sin embargo Mario y sus compañeros dicen que ellos están seguros de que el balón no ha tocado la línea”.

¿Cómo creéis que debe actuar cada persona de las que están jugando? ¿Diciendo lo que ha visto o diciendo lo que le interesa más a su equipo?

.....
¿Por qué?.....

¿Qué solución podría tener esta situación?

.....
¿Por qué es una buena solución?

.....

Imaginad que, después de hablar, Alba sigue estando segura de que ha sido gol y Marcos de que no ha sido.

En situaciones como ésta no es posible encontrar soluciones que satisfagan a todos.

¿Qué podemos hacer? (Seleccionad las respuestas con las que estéis de acuerdo).

- Seguir hablando hasta el final de la clase.
- Alejarnos del conflicto y volver al juego.
- Acabar el conflicto dejando claro que no estamos de acuerdo pero que seguiremos respetando a la otra persona.

Decir: ¡Ya verás! Y reprochar a la otra persona su actuación en cuanto tengamos oportunidad.

.....

¿Qué otros conflictos estamos viviendo cuando jugamos al baloncesto? ¿Cuáles pueden ser soluciones acertadas para cada uno de ellos?

Sesión 8:

Objetivo: Desarrollar el razonamiento moral en relación con situaciones próximas a su práctica deportiva que pueden suscitar un conflicto entre valores.

Alternativa metodológica: Discusión de dilemas morales.

Los alumnos leen la siguiente ficha y contrastan respuestas en situación de gran grupo:

Lee este texto y trata de responder a las preguntas. En la próxima clase, dialogaremos dentro del grupo para poner en común lo que pensamos:

“Durante el recreo, varios niños y niñas juegan al baloncesto. Laura ha recogido el balón. Cuando avanzaba botándolo, el balón ha tocado la línea lateral, pero como sólo ella se ha dado cuenta, ha seguido avanzando y ha acabado consiguiendo una canasta. Laura está muy contenta porque aunque se esfuerza mucho, pocas veces consigue que

las cosas le salgan bien en el baloncesto. Cuando volvía para su campo, Laura ha dicho a su compañero Andrés: “el balón había salido fuera, pero no se han dado cuenta”. Andrés está a punto de comentar a todos los jugadores que esa canasta no debería ser válida”

¿Debe Andrés decir que la canasta no es válida? ¿Por qué?

¿Qué Andrés decida decir que el balón había salido tiene que ver con ser un buen compañero de equipo? ¿Por qué?

¿Qué Andrés decida decir que el balón había salido tiene que ver con ser un buen compañero de juego (incluyendo también a los adversarios)? ¿Por qué?

¿Debemos respetar principios diferentes con los compañeros de equipo que con el resto de compañeros de juego? ¿Por qué?

Que Laura se haya esforzado y esté muy contenta porque ha conseguido algo que pocas veces consigue, ¿es importante en este caso? ¿Por qué?

¿Debe Andrés, en este caso, prestar atención al bienestar de Laura? ¿Por qué?

¿Qué es lo más importante por lo que los compañeros de clase deberían preocuparse en su relación? ¿Por qué?

Volviendo al dilema al que se enfrenta Andrés, ¿Cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte? ¿Por qué?

Sesión 9:

Objetivo: Desarrollar el razonamiento moral en relación con situaciones próximas a su práctica deportiva que pueden suscitar un conflicto entre valores.

Alternativa metodológica: Discusión de dilemas morales.

Los alumnos leen la siguiente ficha y contrastan respuestas en situación de gran grupo:

Lee este texto y trata de responder a las preguntas. En la próxima clase, dialogaremos dentro del grupo para poner en común lo que pensamos:

“Hoy la maestra ha dejado hacer los grupos libremente para jugar al baloncesto en situación de cuatro contra cuatro. Nuseid, Samuel, Carlos y Pedro se han juntado para formar un grupo. Son amigos y están a gusto juntos. Además pocas veces pueden jugar en el mismo grupo porque, en la mayoría de las ocasiones, la maestra, o hace los grupos, o pone condiciones para que los alumnos puedan jugar con todos sus compañeros. Carla se ha quedado sin grupo. La maestra dice que algún grupo tendrá que acogerla. Nuseid está a punto de decir que él quiere que vaya con su grupo. No le parece justo que Carla se quede sola. Pero sabe que a sus amigos no les gustará la idea. Le ha costado mucho tener amigos y no desea tener problemas con ellos”

¿Debe decir Nuseid que quiere que Carla vaya en su grupo? ¿Por qué?

Que Nuseid trate de acoger a Carla en su grupo, ¿tiene que ver con ser un buen compañero? ¿Por qué?

¿Debe influir su amistad con Samuel, Carlos y Pedro en su decisión? ¿Por qué?

¿Saber que a sus amigos no les va a gustar nada que Carla vaya con ellos, debe influir en la decisión que tome Nuseid? ¿Por qué?

¿Debe preocuparse Nuseid porque Carla se sienta bien? ¿Y el resto de sus compañeros de clase? ¿Por qué?

¿Qué es lo más importante por lo que Nuseid debería preocuparse en la relación con sus compañeros? ¿Por qué?

¿Qué es lo más importante por lo que Nuseid debería preocuparse en la relación con sus amigos? ¿Por qué?

Volviendo al dilema al que se enfrenta Nuseid, ¿Cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte? ¿Por qué?

Sesión 10:

Objetivo: Desarrollar el razonamiento moral en relación con situaciones próximas a su práctica deportiva que pueden suscitar un conflicto entre valores.

Alternativa metodológica: Discusión de dilemas morales.

Los alumnos leen la siguiente ficha y contrastan respuestas en situación de gran grupo:

Lee este texto y trata de responder a las preguntas. En la próxima clase, dialogaremos dentro del grupo para poner en común lo que pensamos:

“Durante el recreo algunos niños y niñas han decidido jugar al baloncesto. El recreo está terminando. En este momento, los equipos están empatados. Los compañeros de Mey Ling se han esforzado mucho a lo largo del recreo. Mey Ling ha recibido el balón. Ha hecho una finta de salida hacia la izquierda y ha salido botando hacia la derecha. Rubén, que estaba defendiendo delante de ella ha tropezado y se ha caído. Mey Ling está muy cerca de la canasta. Duda entre acabar la jugada, dado que ahora lo tiene fácil, o parar el juego para atender a Rubén”.

¿Debe Mey Ling parar inmediatamente para preocuparse por el estado de Rubén? ¿Por qué?

Que Mey Ling se pare, ¿tiene que ver con ser una buena compañera de equipo? ¿Por qué?

Que Mey Ling se pare, ¿tiene que ver con ser una buena compañera de juego? ¿Por qué?

Que durante todo el recreo, los compañeros de Mey Ling se hayan esforzado, ¿es importante en este caso? ¿Por qué?

El resultado actual del partido, ¿es importante en este caso? ¿Por qué?

¿Qué es lo más importante por lo que Mey Ling debería preocuparse en la relación con los demás? ¿Por qué?

Volviendo al dilema al que se enfrenta Mey Ling, ¿Cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte?

Sesión 11:

Objetivo: Desarrollar el razonamiento moral en relación con situaciones próximas a su práctica deportiva que pueden suscitar un conflicto entre valores.

Alternativa metodológica: Discusión de dilemas morales.

Los alumnos leen la siguiente ficha y contrastan respuestas en situación de gran grupo:

Lee este texto. Después dialogaremos sobre él a partir de los interrogantes:

“Este año Sara ha empezado a jugar al baloncesto. Lleva dos meses entrenando. Se ha esforzado mucho y está progresando. El próximo fin de semana debería jugar su primer partido. La entrenadora ha comentado siempre que todas las personas, sean o no buenas jugando, han de tener oportunidades. También dice que para ella eso es más importante que el resultado que consigan. Pero la entrenadora se ha acercado a Sara y le ha dicho: “Si vas el sábado al partido jugarás, porque todas las personas tienen derecho a jugar dos periodos. Pero llevas poco tiempo entrenando y si sales podrás aportar mucho menos que tus compañeras. Quizás por ello, podremos perder el partido. Pero tú decides si el sábado quieres o no ir a jugar.” Sara está a punto de decirle a la entrenadora que ella quiere jugar.”

¿Debe Sara decir que quiere jugar? ¿Por qué?

¿Tiene derecho la entrenadora a decirle a Sara que si participa quizás pierdan el partido?

¿Por qué?

¿Qué Sara ceda y no acuda el sábado a jugar, tiene que ver con ser una buena compañera? ¿Por qué?

¿Qué Sara se haya esforzado en los entrenamientos es importante en esta situación?
¿Por qué?

La entrenadora dijo que todos tenían derecho a jugar y que eso era más importante que el resultado, ¿es eso lo más importante en esta situación? ¿Por qué? ¿Es importante cumplir la propia palabra? ¿Por qué?

¿Qué es lo más importante por lo que la entrenadora debería preocuparse en la relación con las jugadoras? ¿Por qué?

Volviendo al dilema al que se enfrenta Sara, ¿Cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte? ¿Por qué?

Sesión 12:

Los alumnos cumplimentan la ficha de autoevaluación, de evaluación de la unidad didáctica y de valoración de la participación docente.

Nombre y apellidos:		Grupo:			
ASPECTOS A EVALUAR SOBRE MI MISMO/A.	Mu-cho	Bas-tante	Poco	Muy poco	COMENTARIO
1. Conocer las reglas básicas de juego en la práctica del baloncesto.					
2. Aprender a tomar decisiones en situación de juego					
3. Poner en práctica acciones técnicas propias del baloncesto.					
4. Tratar de superarme a mí mismo/a.					
5. Ayudar a que mis compañeros aprendan.					
6. Aprender a ser tolerante con todos mis compañeros.					
7. Dialogar para resolver los conflictos, buscando soluciones aceptables por todos.					

8. Establecer relaciones positivas con los compañeros de juego.						
9. Implicarse buscando el bienestar de los compañeros.						
10. Actuar con deportividad.						
11. Valorar lo positivo y lo negativo que sucede en el deporte espectáculo.						
ASPECTOS A EVALUAR SOBRE MI MAESTRO	Bien	Bas-tante bien	Regu-lar	Bas-tante mal	Mal	COMENTARIO
1. Explica los juegos y actividades						
2. Escucha y respeta a los alumnos.						
3. Hace participar a los alumnos.						
4. Nos ayuda a aprender.						
5. Atiende a lo que necesitamos y a lo que nos interesa.						
6. Es justo en la relación con nosotros.						
De mi profesor estos días me ha gustado						
Y cambiaría						
ASPECTOS A EVALUAR EN LA ACTIVIDAD:						
Me ha parecido interesante						
Y cambiaría						

Propuesta Complementaria 1:

Objetivo: Desarrollar el razonamiento moral en relación con situaciones próximas a su práctica deportiva que pueden suscitar un conflicto entre valores.

Alternativa metodológica: Discusión de dilemas morales.

Los alumnos leen la siguiente ficha, responden los interrogantes y contrastan las respuestas en situación de gran grupo:

Lee este texto y trata de responder a las preguntas. En la próxima clase, dialogaremos dentro del grupo para poner en común lo que pensamos:

“En el colegio se va a jugar un torneo de baloncesto durante el tiempo de recreo. David no tiene equipo. Él no es un buen jugador. Pero trata muy bien a sus compañeros. Y se esfuerza por mejorar. Carla forma parte del equipo que tiene más posibilidades de ganar. Son personas que también se esfuerzan y llevan varios años entrenando con el equipo de baloncesto del colegio. David se ha acercado a Carla y le ha dicho que le gustaría jugar con ellos. En clase de educación física han llegado al acuerdo de que es importante acoger a todos los compañeros porque todos necesitamos sentirnos acogidos. Pero Carla se da cuenta de que si es así, será más difícil que ganen el torneo. Y a ella y a su equipo les ilusiona poder ganar”.

¿Debe Carla decirle a David que acepta que juegue con ellos? ¿Por qué?

¿Qué Carla decida acoger a David en su equipo, tiene que ver con ser una buena compañera de equipo? ¿Por qué?

¿Qué Carla acoger a David, tiene que ver con ser una buena compañera de clase?

Que las personas del equipo de Carla se hayan esforzado durante años por progresar y que deseen ganar el torneo, ¿es importante en este caso? ¿Por qué?

Que la actividad sea en el recreo y no en tiempo de clase de educación física ¿Es importante en este momento? ¿Por qué?

Volviendo al dilema al que se enfrenta Carla, ¿Cuál crees que sería la forma adecuada de actuar? ¿Por qué?

Propuesta Complementaria 2:

Objetivo: Desarrollar el razonamiento moral en relación con situaciones próximas a su práctica deportiva que pueden suscitar un conflicto entre valores.

Alternativa metodológica: Discusión de dilemas morales.

Los alumnos leen la siguiente ficha, contestan a los interrogantes y contrastan respuestas en situación de gran grupo:

Lee este texto y trata de responder a las preguntas. En la próxima clase, dialogaremos dentro del grupo para poner en común lo que pensamos:

“Andrea siempre dice lo que piensa. Eso, a veces, le provoca problemas de convivencia con sus compañeros. Ella desea llevarse bien con todos. Hoy, durante la clase, ha estado en el mismo grupo que Ana y Olga. Olga no es muy hábil jugando al baloncesto y le cuesta mucho progresar, por más que se esfuerza para ello. Al terminar una actividad Ana comenta en voz alta “A que Olga juega muy bien. ¿Verdad Andrea?”. Andrea cree que eso no es cierto y, como hemos dicho, a ella le gusta decir la verdad. Está a punto de decir que ella cree que Olga no juega bien, pero que está segura de que si sigue esforzándose mejorará mucho. Pero Olga la está mirando y eso no le consolará, porque ya se esfuerza. Mucha gente le dice que se le dan mal los deportes y para ella sería muy importante que Andrea le dijera que hace algo bien. Andrea lo sabe.”

¿Debe Andrea decir que Olga juega bien? ¿Por qué?

Que Andrea no diga la verdad en este caso, ¿tiene que ver con ser una buena compañera? ¿Por qué?

Que Andrea no diga la verdad en este caso, ¿influye en que ella sea fiel a sus principios? ¿Por qué?

Que Andrea no quiera tener problemas de convivencia con sus compañeros y compañeras, ¿es importante en este caso? ¿Por qué?

Volviendo al dilema al que se enfrenta Andrea, ¿cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte? ¿Por qué?”

Propuesta Complementaria 3:

Objetivo: Desarrollar el razonamiento moral en relación con situaciones próximas a su práctica deportiva que pueden suscitar un conflicto entre valores.

Alternativa metodológica: Discusión de dilemas morales.

Los alumnos leen la siguiente ficha, contestan a los interrogantes y contrastan respuestas en situación de gran grupo:

Lee este texto y trata de responder a las preguntas. En la próxima clase, dialogaremos dentro del grupo para poner en común lo que pensamos:

“Hoy, jugando al baloncesto Blanca se ha caído al suelo y parece que se ha hecho daño. Blanca no trata bien a Roberto. Se ríe, con frecuencia, de él porque no es bueno jugando al baloncesto. Roberto ha visto caer a Blanca y sabe que se ha podido hacer daño. En clase hay una norma que dice que debemos prestar atención a los demás cuando creemos que se han hecho daño. Además sabe que es lo habitual si quiere ser deportivo. Pero como está dolido con ella por la forma en que Blanca le trata, está pensando en no acercarse a atenderla”

¿Debe Roberto acercarse a atender a Blanca? ¿Por qué?

Que Blanca se ría, con frecuencia, de Roberto, ¿es importante en este caso? ¿Por qué?

Que en la clase haya una norma que dice que hay que atender a los demás cuando creemos que se han hecho daño, ¿es importante en este caso? ¿Por qué?

Que atender a quien se ha hecho daño sea una norma de deportividad, ¿es importante en este caso? ¿Por qué?

Volviendo al dilema al que se enfrenta Andrea, ¿cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte? ¿Por qué?”

Sesión 13:

Objetivo: Tomar conciencia de los aspectos que propician el buen devenir de la actividad deportiva y comprometerse en relación con ellos.

Alternativa metodológica: Clarificación de valores. Autorregulación.

Los alumnos leen la siguiente ficha y contrastan propuestas, consensuando una propuesta común y estableciendo compromisos para su difusión y cumplimiento.

Si queremos que un deporte sea un buen juego para todos es necesario que cada uno de nosotros establezcamos y cumplamos unos compromisos con nosotros mismos y con los demás. Para tener más claro cuáles han de ser esos compromisos vamos a hablar dentro del grupo y a elaborar un decálogo. En él anotaremos los comportamientos que debemos mostrar cuando practicamos algún deporte. Lo podemos compartir con otras clases o con personas que forman parte de otros colegios. Y Lo podemos utilizar cada vez que practiquemos un deporte dentro o fuera de la escuela.

DECÁLOGO DEL (DE LA) BUEN(A) DEPORTISTA

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

- | |
|----------|
| 8. |
| 9. |
| 10. |

Sesión 14:

Objetivo: Identificar situaciones de discriminación, en el contexto de la actividad deportiva, y valorarlas críticamente.

Alternativa metodológica: Clarificación de valores. Comprensión crítica.

Los alumnos cumplimentan la siguiente ficha y debaten a partir de los interrogantes formulados.

Algunas veces cuando participamos en una actividad deportiva, o cuando deseamos hacerlo, nos vemos apartados, o vemos a otras personas apartadas, porque personas que participan en el juego, deciden que sea así. De esas situaciones vamos a tratar ahora. Y lo vamos a hacer respondiendo a las siguientes preguntas (Responde sólo a las que sea necesario, porque hay preguntas que dependen de lo que hayas contestado en las anteriores). Pero antes quiero comentarte algo: nadie tiene derecho a ver tu ficha si tú no lo deseas. Lo importante, hoy, es que pienses y respondas sinceramente.

¿En alguna ocasión has intentado participar en un juego y te han discriminado por algunos de estos motivos?

Tus características físicas (ser alto o bajo, gordo o delgado, etc.)

Tus características motrices (no ser rápido; no ser hábil jugando, etc.).

Tu sexo (ser chico o ser chica).

Tu origen (haber nacido en otro país o ser hijo de inmigrantes).

Tu grupo étnico (ser gitano, árabe, etc.)

Otros motivos (.....).

¿Cómo te sentiste?..... ¿Por qué crees que te sentiste así?..... ¿Qué hiciste?

¿Crees que es justo lo que te ocurrió?..... ¿Por qué?.....

¿Alguien te apoyo?..... ¿De qué forma?

.....

¿Y tú? ¿Has discriminado a alguien por alguna de estas cosas?..... Si es así, ¿crees que es justo lo que hiciste?..... ¿Por qué?.....

¿Cómo crees que se sintieron las personas a las que no aceptaste?..... ¿Por qué?.....

Finalmente, ¿has visto, alguna vez, a alguien a quien le hayan discriminado en un deporte en el que tú participabas?..... ¿Qué hiciste?

¿Podías haber hecho algo más?¿Qué?.....

.....

Sesión 15:

Objetivo: Adoptar una actitud crítica ante situaciones de discriminación, en función de la capacidad motriz, en el contexto de los deportes de equipo.

Alternativa metodológica: Comprensión crítica.

Los alumnos leen la siguiente ficha y contrastan respuestas en situación de gran grupo:

Lee el siguiente texto y responde a las preguntas. Después dialogaremos con el grupo partiendo de las opiniones de cada uno de nosotros:

“Hoy todas las personas que forman parte de la clase han decidido jugar durante el recreo al fútbol. Los niños y niñas se van a dividir en dos equipos. Al hacer los grupos Ander ha sido el último en ser elegido. Ander está muy contento porque quiere ir en el

equipo de Adrián y es a Adrián a quien le toca elegir. Pero Adrián dice: “¡Va! Ander que no juegue, o si no os lo damos, porque no le da al balón ni de casualidad.”

¿Cómo se sentirá Ander?..... ¿Por qué?.....

.....

¿Es justo lo que ha hecho Adrián?..... ¿Por qué?.....

.....

Que alguien no sea muy bueno jugando al fútbol, ¿es motivo para no admitirlo como compañero de juego?..... ¿Por qué?.....

.....

¿Has visto en tu clase alguna situación parecida?..... ¿Qué has hecho?.....

Si tú formaras parte de esa clase, ¿qué podrías hacer?.....

.....

.....

Sesión 16:

Objetivo: Identificar, dentro de la práctica de deportes de equipo, situaciones en las que se pueden poner en juego conductas prosociales, valorando su incidencia tanto sobre quien ejerce de sujeto, como sobre quien objeto en esa situación.

Alternativa metodológica: Clarificación de valores

Completa las fases explicando de qué forma podemos hacerlo.

En el fútbol y en otros deportes podemos:

Ayudar a otra persona.....

.....

Acoger a otra persona.....

.....

Mostrar comprensión hacia otra persona.....

 Apoyar a otra persona.....

 Actuar pacíficamente.....

 Cooperara con otra persona.....

¿Cómo te sientes cuando alguien te ayuda, te acoge, te apoya, muestra comprensión hacia ti, actúa pacíficamente o coopera contigo?..... ¿Cómo crees que se sienten las otras personas cuando tú haces lo mismo hacia ellas?.....

¿Crees que es importante ayudar, acoger, apoyar, comprender, cooperar y actuar pacíficamente con los demás cuando estamos participando en deportes de equipo?..... ¿Por qué?.....

Sesión 17:

Objetivo: tomar conciencia de las actitudes que mantiene en la práctica del fútbol.

Alternativa metodológica: Clarificación de valores.

Los alumnos cumplimentan la siguiente ficha y posteriormente, ponemos en común las respuestas.

Completa la frase respondiendo con sinceridad. Imagina que estás jugando al fútbol.

Un compañero/a comete un error y nos marcan un gol, yo pienso.....
 y lo que hago es

Estoy desmarcado/a cerca de la portería, pero no me han pasado el balón aunque han podido hacerlo, yo.....

.....

Las personas del otro equipo se burlan de mí, por haber cometido un error. Yo me siento..... Y lo que hago es.....

.....

Mis compañeros me recriminan haber cometido un error. Yo me siento.....

Y lo que hago es.....

Una persona del otro equipo me ha dado un golpe sin querer, yo.....

.....

Le he dado un golpe sin querer a una persona del otro equipo, yo.....

.....

Hemos ganado el partido y paso junto a una persona del otro equipo, yo.....

.....

Hemos perdido el partido y las personas que forman parte del otro equipo lo están celebrando, yo

.....

Hemos pedido el partido y una persona del otro equipo da vueltas a mi alrededor gritando ¡Campeones, campeones, oe oe oe!, mientras me mira y se ríe, yo siento.....y lo que hago es.....

.....

.....

Sesión 18:

Objetivo: Valorar las actitudes y las formas de actuación constructivas, antes situaciones que devienen en el contexto de la práctica del fútbol.

Alternativa metodológica: Comprensión crítica.

El maestro presenta la actividad y dialogamos a partir de la propuesta.

Ayer hablábamos de situaciones que se pueden dar cuando practicamos el fútbol y de nuestra forma de sentir, pensar y actuar en esas situaciones. Hoy vamos a repasarlas y, entre todos, vamos a tratar de buscar las formas de actuación que consideramos que nos pueden hacer sentir mejor y que son correctas en relación con los demás. Es muy importante que expliquemos por qué consideramos una forma de actuar adecuada. Os recordamos las situaciones:

Un compañero/a comete un error y nos marcan un gol.

Estoy desmarcado/a cerca de la portería y no me han pasado el balón, aunque han podido hacerlo.

Mis adversarios/as se burlan de mí por haber cometido un error.

Mis compañeros/as de equipo me recriminan haber cometido un error.

Una persona del otro equipo me ha dado un golpe sin querer.

Le he dado un golpe, sin querer, a una persona del otro equipo.

Hemos ganado el partido y paso junto a una persona del otro equipo.

Hemos perdido el partido y las personas del otro equipo lo están celebrando.

Hemos perdido el partido y una persona del otro equipo da vueltas a mi alrededor gritando ¡Campeones, campeones, oe oe oe!,

Sesión 19:

Objetivo: Valorar críticamente el tratamiento sexista del deporte que realizan los medios de comunicación social y tomar conciencia del modo en que este tratamiento nos influye.

Alternativa metodológica: Comprensión crítica.

Los alumnos leen la siguiente ficha y contrastan respuestas en situación de gran grupo:

Lee atentamente este texto. Después tendremos ocasión de compartir lo que pensamos con nuestros compañeros:

“En 2008 se realizó un estudio que llegó a las siguientes conclusiones:

Por cada minuto que se dedicaba en la televisión a informar sobre deporte femenino, se dedicaban diecinueve al deporte masculino.

Nueve de cada diez retransmisiones deportivas eran de deporte masculino.”

¿Crees que es justo lo que cuenta el texto que hemos leído? ¿Por qué?

Si lo consideramos injusto, ¿podemos hacer algo para que cambie? Si es así, ¿qué?

¿Podemos decir el nombre de diez deportistas masculinos que aparecen, con frecuencia, en la televisión? ¿Y de diez deportistas femeninas? ¿Por qué creéis que no conocéis tantas mujeres deportistas como hombres deportistas?

Si hubiera más retransmisiones deportivas de deporte femenino, ¿creéis que las chicas harían más deporte? A las chicas que formáis parte de este grupo, ¿Creéis que os influye lo que veis en la televisión, en vuestra práctica deportiva? Si es así, ¿de qué forma? ¿Y a los chicos? Si en nuestro grupo hay personas que han jugado desde hace muchos años al fútbol y saben mucho de este deporte ¿qué pueden hacer estas personas por sus compañeros?

Fuente: “Estudio sobre género y deporte en la televisión”. Consejo Audiovisual de Andalucía.
<http://www.mujerydeporte.org/documentos/docs/Estudio%20sobre%20emisión%20deporte%20femenino%20en%20televisión.pdf>

Sesión 20:

Objetivo: Valorar críticamente las situaciones que genera el deporte de alta competición como hecho económico.

Alternativa metodológica: Comprensión crítica

Los alumnos leen el texto adjunto y dialogamos a partir de los interrogantes planteados.

Leed este texto. Después dialogaremos en grupo a partir de lo que el texto nos sugiere y buscaremos respuestas a los interrogantes:

“Los jugadores de fútbol, Messi y Cristiano Ronaldo ganaron, en un año, respectivamente 23 y 28 millones de euros. Según la revista Forbes, de ellos, 4.8 fueron ganados por Messi con sus contratos publicitarios (incluido el que posee con la marca deportiva Adidas) y 6.1 por Cristiano Ronaldo, también con contratos publicitarios (entre otras, con la marca deportiva Nike). Mientras, una persona que trabaja en Bangladesh, elaborando calzado deportivo para una de esas marcas gana 408 euros al año. Es decir, dos personas que fabrican las deportivas que algunos de nosotros compramos y que son anunciadas por Messi o por Cristiano Ronaldo necesitarían más de 133 siglos (13357 años) de trabajo para ganar lo mismo que los dos futbolistas en un año, sólo con sus contratos de publicidad”.

¿Crees que eso es justo? ¿Por qué? ¿Qué responsabilidad tenemos las personas que vemos deporte y publicidad y compramos artículos deportivos? ¿Por qué? ¿Crees que podemos hacer algo ante este hecho? Y si es así, ¿qué?

Sesión 21:

Objetivo: Valorar críticamente la actuación de los deportistas de alta competición en el contexto del juego.

Alternativa metodológica: Comprensión crítica

Los alumnos leen el texto adjunto y dialogamos a partir de los interrogantes planteados.

Leed este texto. Después dialogaremos, en grupo, a partir de lo que el texto nos sugiere y buscaremos respuestas a los interrogantes:

“En uno de los partidos de fútbol que televisaron el pasado fin de semana, un jugador fue expulsado por protestar al árbitro. También hubo un jugador expulsado por agredir a un jugador del equipo contrario. Al ser preguntado por un periodista, señaló que el jugador rival le había provocado previamente”

¿Es justo protestar al árbitro cuando no estamos de acuerdo con sus decisiones? ¿Por qué? ¿Está bien agredir a un rival? ¿Por qué? ¿Y si ha habido una provocación previa? ¿Por qué?

“En uno de los partidos televisados este fin de semana, un jugador estaba cerca de la portería contraria con el balón. Pero vio a un jugador del equipo rival lesionado y se giró enviando el balón fuera para que le atendieran”.

¿Os parece un gesto deportivo? ¿Conocéis algún otro ejemplo de situación en la que un jugador o jugadora ha actuado con deportividad? ¿Creéis que es importante actuar de forma deportiva? ¿Por qué?

¿Es positivo imitar en todo a los deportistas de alta competición, cuando participamos en un deporte de equipo? ¿Por qué?

Nota: El contenido del texto puede ser sustituido por otro que haga referencia a hechos reales, de orientación tanto positiva como negativa, acontecidos en partidos de fútbol próximos a la fecha en que se desarrolle la actividad.

Sesión 22:

Objetivo: Valorar críticamente la influencia de los deportistas de alta competición como ejemplos a seguir en la vida extradeportiva.

Alternativa metodológica: Comprensión crítica

Los alumnos leen el texto adjunto y dialogamos a partir de los interrogantes planteados.

Leed este texto. Después dialogaremos en grupo a partir de lo que el texto nos sugiere y buscaremos respuestas a los interrogantes:

“Según informa un artículo de Santos González en el diario El País, el futbolista Juan Mata cree que el fútbol sólo servirá para llenar un tiempo en su vida. Por eso también está estudiando en la universidad dos titulaciones: Marketing y Educación Física. Además, quienes lo conocen, dicen que es muy generoso con sus compañeros y muy querido por sus amigos”.

“Según informa Unicef, la organización de las Naciones Unidas para la Infancia, la fundación Kanouté, creada por el jugador de fútbol del Sevilla, ha organizado un partido solidario que pretende poner en primer plano la situación en la que se encuentran millones de niños y niñas en África”

¿Qué piensas de estos dos ejemplos? ¿Conoces otros en los que deportistas de alta competición sean un ejemplo a seguir? ¿Y situaciones en las que deportistas de alta competición no representen un buen ejemplo? ¿Influye mucho lo que hacen los deportistas de alta competición en el mundo en el que vivimos? ¿De qué forma?

Fuentes:

http://www.elpais.com/articulo/sociedad/futbolista/ejemplar/elpepusoc/20110915elpepusoc_11/Tes

<http://www.unicef.es/infancia/ong-espana/deporte-desarrollo-ninos>

Sesión 23:

Objetivo: Valorar críticamente las actuaciones positivas y negativas de los deportistas de alta competición.

Alternativa metodológica: Comprensión crítica

Los alumnos realizan la tarea propuesta y la comparten con el grupo.

En busca de la noticia

Por grupos, buscamos en los periódicos o a través de internet, una noticia en la que se hable de un gesto de deportividad por parte de un jugador o jugadora de fútbol y una noticia que se refiera a una actuación negativa.

Después lo compartimos en clase y opinamos sobre cada una de estas actuaciones explicando por qué las consideramos, respectivamente, correctas e incorrectas.

Con las noticias recopiladas, elaboramos un mural. En el podremos escribir nuestras opiniones, argumentando, en relación con cada noticia.

Sesión 24:

Los alumnos cumplimentan la ficha de autoevaluación, de evaluación de la unidad didáctica y de valoración de la participación docente.

Nombre y apellidos:		Grupo:			
A lo largo de estos días he progresado:	Mu- cho	Bas- tante	Algo	Poco	COMENTARIO
Conocer las reglas básicas de juego del fútbol y del fútbol sala.					
Aprender a tomar decisiones en situación de juego.					
Poner en práctica acciones técnicas propias del fútbol.					
Ayudar a que mis compañeros aprendan.					
Respetar a mis compañeros					

de juego y ser tolerante con ellos.						
Respetar las reglas de juego.						
Resolver los conflictos hablando y buscando soluciones aceptables por las personas implicadas.						
Actuar con deportividad						
Valorar las cosas positivas y negativas que tiene el deporte podemos encontrar en el deporte.						
ASPECTOS A EVALUAR SOBRE MI PROFESOR(A).	Bien	Bas-tante bien	Regu-lar	Bas-tante mal	Mal	COMENTARIO
1. Explica los juegos y actividades						
2. Escucha y respeta a los alumnos.						
3. Hace participar a los alumnos.						
4. Nos ayuda a aprender.						
5. Atiende a lo que necesitamos y a lo que nos interesa.						
6. Es justo en la relación con nosotros.						
De mi profesor estos días me ha gustado						
Y cambiaría						
ASPECTOS A EVALUAR EN LA ACTIVIDAD:						
Me ha parecido interesante						
Y cambiaría						

Propuesta Complementaria 4:

Objetivo: Desarrollar el razonamiento moral en relación con situaciones próximas a su práctica deportiva que pueden suscitar un conflicto entre valores.

Alternativa metodológica: Discusión de dilemas morales.

Los alumnos leen la siguiente ficha, responden los interrogantes y contrastan las respuestas en situación de gran grupo:

Lee este texto y trata de responder a las preguntas. En la próxima clase, dialogaremos dentro del grupo para poner en común lo que pensamos:

“Laura forma parte del equipo de su Colegio que participa en los juegos escolares. Hoy juegan la final. Van perdiendo por un gol y están ya en el último minuto de juego. Un jugador del otro equipo avanzaba con el balón y Laura que trataba de robárselo ha tropezado y se ha caído. El jugador del otro equipo ha mandado el balón fuera para que atendieran a Laura. Una vez atendida, Carlos saca de banda y pasa a Laura; ésta ve a Mateo sólo junto a la portería rival. Le está pidiendo el balón. Si le pasa seguramente conseguirá marcar gol. Sus compañeros y ella se han esforzado mucho y están muy ilusionados con ganar este campeonato. Ésta es la última oportunidad que les queda. Además Mateo ha ayudado mucho a Laura a lo largo de toda la temporada. Pero Laura está a punto de volverse hacia la banda y mandar el balón fuera para devolver el favor que le ha hecho el jugador del otro equipo.”

¿Debe Laura mandar el balón fuera? ¿Por qué?

Que Laura mande el balón fuera, ¿tiene que ver con ser una persona justa? ¿Por qué?

¿Que Laura pase el balón a Mateo, tiene que ver con ser una buena compañera de equipo? ¿Por qué?

El resultado y el tiempo que resta de partido, ¿son importantes en este caso? ¿Por qué?

Que Laura y sus compañeros se hayan esforzado mucho ¿es importante en este caso? ¿Por qué?

Que Mateo haya ayudado a Laura a lo largo de toda la temporada ¿Es importante en este caso? ¿Por qué?

Volviendo al dilema al que se enfrenta Laura, ¿Cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte? ¿Por qué?

Propuesta Complementaria 5:

Objetivo: Desarrollar el razonamiento moral en relación con situaciones próximas a su práctica deportiva que pueden suscitar un conflicto entre valores.

Alternativa metodológica: Discusión de dilemas morales.

Los alumnos leen la siguiente ficha, responden los interrogantes y contrastan las respuestas en situación de gran grupo:

Lee este texto. Después dialogaremos sobre él a partir de los interrogantes:

“Durante el recreo varios niños y niñas se han juntado para jugar al fútbol. Osama y Luis son buenos amigos. Osama juega muy bien de portero y todo el mundo le respeta. A Luis le gusta mucho el fútbol, se esfuerza por mejorar y lo está consiguiendo; pero no es muy buen jugador. Hoy Osama y Luis forman parte de equipos diferentes. Luis ha fallado ya varias ocasiones de gol y alguno de sus compañeros de equipo se ha enfadado con él y le están diciendo que es muy malo. Luis está triste y Osama lo sabe. Está terminando el recreo y si Luis consigue un gol, su equipo empatará el partido y todos le felicitarán. Osama ha pensado que si Luis vuelve a tirar a portería, él se dejará marcar un gol”

¿Debe Osama dejarse marcar el gol? ¿Por qué?

¿Qué Osama se deje marcar el gol tiene que ver con ser un buen amigo? ¿Por qué?

¿Qué Osama no se deje marcar el gol tiene que ver con ser un buen compañero de equipo? ¿Por qué?

La situación que está viviendo Luis con sus compañeros de equipo, ¿es importante en este caso? ¿Por qué?

¿Qué es lo más importante por lo que Osama debería preocuparse en su relación con los demás?

El resultado que en este momento hay en el partido, ¿es importante en este caso? ¿Por qué?

Volviendo al dilema al que se enfrenta Osama, ¿Cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte? ¿Por qué?

Propuesta Complementaria 6:

Objetivo: Desarrollar el razonamiento moral en relación con situaciones próximas a su práctica deportiva que pueden suscitar un conflicto entre valores.

Alternativa metodológica: Discusión de dilemas morales.

Los alumnos leen la siguiente ficha, responden los interrogantes y contrastan las respuestas en situación de gran grupo:

Lee este texto. Después dialogaremos sobre él a partir de los interrogantes:

“Durante el recreo varios niños y niñas se han juntado para jugar al fútbol. Carlos avanza hacia la portería. María trata de recuperar el balón, pero Carlos la regatea. Si sigue hacia portería, probablemente marcará un gol y ganarán el partido. El equipo de María se ha esforzado mucho. María está a punto de agarrar de la camiseta a Carlos. Le hará falta e impedirá que siga avanzando, pero no le hará daño de ese modo”.

¿Debe María agarrar de la camiseta a Carlos? ¿Por qué?

¿Qué María deje que Carlos siga avanzando tiene que ver con ser deportiva? ¿Por qué?

¿Qué María agarre a Carlos de la camiseta, tiene que ver con ser una buen compañera de equipo? ¿Por qué?

¿Qué es lo más importante por lo que María debería preocuparse en ese momento?

Que si sigue Carlos pudiera marcar un gol y ganar el partido, ¿es importante en este caso? ¿Por qué?

Volviendo al dilema al que se enfrenta María, ¿cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte? ¿Por qué?

6.4. UNIDADES DIDÁCTICAS.

La intervención pedagógica se desarrolla a partir de dos unidades didácticas: “Todos/as podemos aprender y disfrutar con el baloncesto” y “¿Fútbol ahora? ...¡Por fin fútbol!”. La selección de estas unidades viene condicionada por la prevalencia social de dichas actividades deportivas en el contexto en el que los participantes se desenvuelven, su conexión con la vida extraescolar de un importante núcleo de ellos, que practican una u otra actividad dentro de diferentes clubes deportivos y la incidencia mediática de ambos deportes, que les confiere un valor especial para educar desde una óptica crítica en relación con los modelos que nos ofrece nuestro entorno. Todo ello permite desarrollar procesos de educación en valores social y culturalmente situada.

El tronco de acción pedagógica es, pues, compartido. Los objetivos, los contenidos, los medios para el desarrollo de las competencias básicas, la línea metodológica y de organización o los criterios de evaluación, responden a parámetros comunes, que se hacen únicamente singulares en relación con lo que hay de específico, respectivamente, en el baloncesto y en el fútbol. Bajo el referente de estos deportes, se albergan, no obstante, elementos que resultan genéricos y que permiten adecuarse tanto a las singularidades propias del minibasket, como a las que convergen en el fútbol sala y el fútbol siete, que son las modalidades que habitualmente practican los niños y niñas del entorno en el que se desarrolla el programa, en relación con estos deportes.

6.4.1. UNIDAD DIDÁCTICA: TODOS/AS PODEMOS APRENDER Y DISFRUTAR CON EL BALONCESTO.

INTRODUCCIÓN

La inclusión de una unidad didáctica dedicada al baloncesto puede erigirse en uno de los grandes tópicos dentro de las propuestas curriculares para el tercer ciclo de educación primaria. En este sentido, podríamos avanzar en su tratamiento guiándonos por la inercia de lo que parece lógico desde una vertiente epistemológica y desde una supuesta demanda social y no hacer más consideraciones. Sin embargo, y lejos de realizar dicha introducción de forma mecánica y desde una perspectiva acrítica, trataremos de justificar esta elección basándonos en tres hechos:

Por un lado, el baloncesto es el deporte de referencia entre las actividades deportivas practicadas por muchos de los alumnos que participan en nuestras clases. Por otro, el baloncesto posee un elevado potencial para educar en los ámbitos motor, cognitivo, afectivo y social y, finalmente, es una actividad arraigada entre las prácticas habituales de niños y adolescentes fuera del marco escolar, con lo que un buen tratamiento de esta alternativa deportiva podrá capacitar a los alumnos para desenvolverse en los diferentes contextos de práctica deportiva que forman parte de su vida.

Desde esta unidad, trataremos de iniciar a los alumnos en la capacitación para tomar decisiones en contextos de juego relacionados con las demandas de la propia actividad deportiva. De forma complementaria, intentaremos dotarles de las capacidades técnicas que les permitan desenvolverse con fluidez en el marco del propio juego.

Nuestra referencia es acorde con lo planteado a través de la enseñanza deportiva para la comprensión.

Con todo, y manteniendo la línea de actuación propia de nuestro planteamiento pedagógico, la unidad no se centra exclusivamente en el desarrollo de capacidades ligadas a la técnica y a la táctica de este deporte. Nuestra intención trasciende más allá, tratando de proveer contextos de aprendizaje enriquecedores en todos los ámbitos del desarrollo personal.

En este sentido, y de modo específico en esta unidad didáctica, cobra un protagonismo especial la promoción de actitudes de respeto entre los compañeros en el

marco de actividades con estructura de meta de competición, en las que la implicación emocional suele ser intensa. Trataremos, en última instancia, de promover un ambiente en el que los alumnos puedan plantearse retos e intentar superarlos, aprendiendo también a tolerar frustraciones, a actuar de forma respetuosa con los demás y a valorar a las personas por encima de estereotipos de competencia motriz.

También en coherencia con esta línea de actuación que convierte el ámbito actitudinal en uno de nuestros ejes de referencia, concedemos una relevancia especial a la exploración de nuevas ideas, al desarrollo del pensamiento divergente y la capacidad creativa, a la evolución en la esfera de la autonomía, el deseo de autosuperación, la autoconfianza y la autoestima como bases del progreso en los ámbitos emocional, afectivo y volitivo, a la capacitación en el camino de búsqueda de alternativas emancipatorias en la práctica motriz como senderos en la educación que abren vías hacia la libertad y a la práctica colaborativa y respetuosa con uno mismo y con los demás, como instrumentos en el desarrollo de un autoconcepto ajustado, realista y positivo, como recursos en el aprendizaje de habilidades sociales y como opciones en relación con la actuación prosocial.

El desarrollo integral de todas y cada una de las personas que participan en nuestra clase, abordado desde la atención a su singularidad personal y manteniéndose sensible a la participación en un deporte con una inequívoca orientación ética, constituye, en consecuencia, la base sobre la que se cimenta esta unidad didáctica.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS:

Desde la unidad didáctica tratamos de crear contextos que permitan a los alumnos:

- Conocer y poner en práctica las reglas básicas del baloncesto, adaptándolas a las situaciones individuales, grupales, espaciales y materiales propias de nuestro entorno.
- Conocer los principios tácticos más relevantes en la práctica del baloncesto, así como las acciones técnicas que permiten ponerlos en juego.
- Participar en diferentes actividades y juegos relacionados con el baloncesto, reconociendo su sentido ludo-recreativo.

- Adoptar estrategias de tipo decisional y táctico que den respuesta a las diferentes situaciones que devienen en el contexto de los juegos deportivos de invasión.
- Integrar elementos técnicos dentro del contexto del propio juego.
- Poner en juego estrategias cooperativas, contribuyendo con ello al aprendizaje propio y al de los compañeros.
- Desarrollar la autoestima, el respeto activo hacia los demás y la tolerancia como medios para el desarrollo personal y colectivo.
- Mantener una actitud de respeto hacia las reglas de juego.
- Abordar los conflictos a través de procesos dialógicos en la búsqueda de soluciones aceptables por las personas implicadas.
- Desarrollar habilidades sociales y actitudes prosociales en el contexto del juego deportivo.
- Respetar los principios en los que se basa la actuación deportiva, en el seno de los deportes de equipo.
- Desarrollar un espíritu crítico en relación con el deporte espectáculo, desde la perspectiva de espectador.

CONTENIDOS:

- El baloncesto: reglas básicas y posibilidades de adaptación.
- El calentamiento adaptado al baloncesto.
- Elementos técnicos básicos en el baloncesto.
- Aspectos básicos de táctica individual y colectiva propios de este deporte.
- Realización de un calentamiento adecuado a los juegos deportivos relacionados con el baloncesto.
- Participación en actividades ludomotrices ligadas a la práctica del baloncesto.
- Adopción de estrategias de tipo decisional y táctico, adecuándolas a las demandas del contexto en el marco de los juegos deportivos de invasión.
- Puesta en práctica de acciones técnicas propias del baloncesto, de modo contextualizado, como respuesta a las demandas de cada situación.
- Resolución dialógica de los conflictos.
- Cooperación con los compañeros en el proceso de aprendizaje.
- Autosuperación y participación activa desde la búsqueda de la mejora personal.

- Disposición para contribuir al aprendizaje de los compañeros, cooperando con ellos en el proceso didáctico.
- Respeto y tolerancia hacia los compañeros, al margen de su nivel de destreza en el ámbito motor.
- Respeto a las reglas del juego.

CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS:

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA.

Contribuimos al desarrollo de esta competencia desde diferentes aspectos:

- Vocabulario específico en relación con el baloncesto.
- Adecuación del conocimiento lingüístico, textual y discursivo en cuantas situaciones lo demandan dentro de la práctica del baloncesto.
- Establecimiento de relaciones de diálogo en torno a las cuestiones de naturaleza socio-afectiva que devienen en el contexto del juego.
- Desarrollo de la habilidad para formular y expresar los argumentos propios en torno a las cuestiones que derivan de la práctica y el análisis crítico del baloncesto, de una manera convincente y adecuada al contexto.
- Desarrollo, en el contexto de la práctica deportiva, de habilidades sociales, manifestadas por medio de la expresión oral y ligadas al diálogo, la defensa asertiva de los derechos de los que cada alumno es sujeto, el trato amable, la realización, desde una actitud de respeto, de críticas que se consideran justas, la recepción, producción y organización de mensajes orales en forma crítica y creativa y en diferentes situaciones comunicativas, la habilidad para iniciar mantener y concluir conversaciones, la expresión en público y la adaptación de la propia comunicación a los requisitos de la situación...
- Desarrollo de actitudes prosociales manifestadas por cauces verbales.
- Diálogo sobre cuestiones de carácter axiológico vinculadas al baloncesto, como actividad deportiva.
- Conocimiento y comprensión de las reglas que rigen el baloncesto.

- Búsqueda de alternativas para la resolución dialogada de los conflictos que devienen en el marco de la actividad deportiva.
- Disposición positiva para escuchar, contrastar opiniones y tener en cuenta las ideas y las opiniones de los demás.
- Disposición favorable para acercarse a la lectura como medio para el descubrimiento de cuestiones ligadas, directa o indirectamente, a la actividad deportiva.

De modo complementario, desde esta unidad propiciamos el desarrollo de esta competencia a partir de:

- Alternativas metodológicas cooperativas.
- Establecimiento de diálogos desde sucesivos ciclos de acción-reflexión en la aproximación al deporte desde el modelo de enseñanza para la comprensión.
- Introducción de estrategias de actuación ante el conflicto.
- Desarrollo de procedimientos de evaluación compartida con los alumnos en relación con el proceso educativo que gira en torno al baloncesto, a través de procesos dialógicos.
- Lectura y cumplimentación de fichas de autoevaluación, de evaluación del maestro y de evaluación del proceso didáctico en el seno de la unidad didáctica.

COMPETENCIA MATEMÁTICA.

Propiciamos el desarrollo de la competencia matemática desde la:

- Apreciación de distancias y trayectorias y vivenciación a través de la actividad perceptivo motriz, ligada a la práctica del baloncesto.
- Utilización de distancias y superficies en el conocimiento de los espacios de juego propios del baloncesto.

COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO.

A partir de:

- Conocimiento, práctica y valoración de la actividad deportiva bien encauzada, como factor que contribuye a la salud y la calidad de vida.
- Conocimiento de los riesgos que entraña el baloncesto en relación con las otras personas, el medio, los materiales y el propio modo de ejecución y desarrollo de una actitud responsable ante este hecho.
- Disposición favorable para desarrollar hábitos de consumo responsable de materiales deportivos.
- Discusión sobre cuantas cuestiones de naturaleza ética entraña la práctica del baloncesto y la aproximación a él desde la óptica de espectadores y de ciudadanos.

TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL.

Abrimos vía hacia el desarrollo de esta competencia, desde la actuación complementaria ligada a:

- Búsqueda, selección, recogida y procesamiento de la información relativa a cuestiones vinculadas a la actividad deportiva, procedente de fuentes tradicionales (libros, diccionarios, medios de comunicación social, etc.), de aplicaciones multimedia y de las TIC (buscadores, webquest, etc.).
- Análisis crítico de los mensajes de naturaleza axiológica que van explícita o implícitamente ligados a la actividad deportiva, tal como se nos presenta en los medios de comunicación social.
- Valoración positiva del uso de las tecnologías para trabajar de forma autónoma y en grupos, como instrumento de colaboración y de desarrollo de proyectos de trabajo cooperativos ligados a la actividad deportiva.

COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA.

Encuentra, esta competencia, vías para su desarrollo en esta unidad a partir de aspectos como:

- Disposición positiva hacia los compañeros con independencia de cuál sea su nivel de competencia en el ámbito de la práctica del baloncesto.
- Adopción de una disposición activa para el progreso y la autosuperación.
- Conocimiento de los sentimientos y las reacciones que pone en juego en el contexto de la actividad deportiva mostrando un interés activo por mejorar en ellos.
- Conocimiento, valoración y puesta en juego de formas de expresión positiva de sentimientos y emociones, dentro del marco de la práctica deportiva.
- Conocimiento, valoración y puesta en práctica de estrategias de actuación positiva ante situaciones de frustración surgidas en el contexto del juego.
- Identificación de situaciones de discriminación dentro del deporte, por razones de competencia motriz, género, nivel socioeconómico, etnia, origen nacional, o cualquier otra circunstancia, manteniendo una actitud crítica ante ellas.
- Disposición crítica ante situaciones, ligadas a la práctica del baloncesto, que propician la exclusión o la eliminación y conocimiento y puesta en juego de estrategias que permiten superar estas circunstancias.
- Reconocimiento y rechaza los estereotipos sexistas que aparecen dentro del baloncesto.
- Toma de conciencia de la importancia de hacer un uso equitativo de espacios y materiales en el seno de la práctica del baloncesto, manteniendo un compromiso activo en relación con este hecho.
- Valoración de la importancia de adoptar una actitud tolerante ante las diferencias étnicas, nacionales y culturales, mostrando activamente esa misma actitud.
- Conocimiento, valoración y puesta en práctica del principio de equidad como medio para propiciar la igualdad y la no discriminación en la relación con sus compañeros, dentro de la actividad deportiva.
- Reconocimiento, valoración y utilización los principios en los que se basa el correcto devenir del diálogo, siendo consciente de la importancia que éste posee en el contexto del deporte.

- Identificación y respeto los derechos que asisten a las personas en el seno de la actividad física.
- Identificación, utilización y valoración de las formas constructivas de realizar una defensa asertiva de los derechos propios.
- Muestra de una actitud respetuosa ante la diversidad de puntos de vista y la discrepancia.
- Conocimiento y utilización de las conductas que se usan como signo de amabilidad, valorándolas como medio para una mejor convivencia dentro del contexto de la actividad deportiva.
- Conocimiento y utilización de formas correctas de realizar críticas justas, valorándolas como una contribución a la convivencia dentro de la actividad deportiva.
- Toma de conciencia de la importancia que para la relación interpersonal, suscitada dentro de la práctica del baloncesto, posee el hecho de aceptar críticas justas y rechazar de forma respetuosa críticas injustas.
- Cumplimiento de las normas de juego, como muestra de respeto hacia los códigos de conducta que promueven la convivencia.
- Búsqueda de alternativas dialogadas y basadas en la defensa asertiva de los derechos propios, la sensibilidad ante las necesidades ajenas, la negociación y la cooperación, ante las situaciones de conflicto que acontecen en el contexto del deporte.
- Rechazo de la violencia verbal o física como primera reacción ante el conflicto, como forma de imponer los propios criterios o como modo de ejercicio de poder sobre los compañeros.
- Identificación de formas positivas de actuación ante los conflictos irresolubles que surgen en el marco de la práctica del baloncesto.
- Asunción de responsabilidades dentro de la propia actividad.
- Participación y contribución a un clima de seguridad afectiva y cooperación en el que cada persona pueda percibir al grupo como una comunidad de apoyo.
- Identificación y valoración conductas prosociales aparecidas en el seno de la actividad deportiva, en sí mismo y en sus compañeros.
- Muestra de sentimientos de empatía hacia los compañeros y actuar en coherencia con ellos.

- Disposición activa hacia la puesta en juego de conductas prosociales de ayuda.
- Identificación y puesta en juego de conductas prosociales orientadas hacia la búsqueda del beneficio de los compañeros que requieren de una atención especial.
- Muestra de una disposición activa para acoger a otras personas dentro de la práctica deportiva.
- Valoración del baloncesto como escenario orientado por un marco axiológico que se establece en torno a los valores de libertad, responsabilidad, diálogo, amistad, cooperación, solidaridad, justicia y paz.
- Desarrollo de las capacidades de reflexión y razonamiento moral en situaciones de juego que implican la existencia de un conflicto de valores.
- Progreso hacia formas más avanzadas de razonamiento moral.
- Adopción de formas de comportamiento coherentes con el propio razonamiento moral.
- Compromiso activo en relación con la opción por el análisis racional de las situaciones reales de conflicto entre valores que se muestran dentro del deporte en general y del baloncesto, de forma particular.
- Toma en consideración de algunos de los aspectos que confluyen en el mundo del consumo y mantienen un compromiso activo en relación con un consumo responsable de ropa, calzado y material deportivo.

Y de forma complementaria se actuará desde:

- Utilización, en el contexto del aprendizaje deportivo, de alternativas metodológicas de carácter cooperativo.
- Desarrollo de actuaciones sistemáticas de educación ante el conflicto.
- Participación desde un modelo de enseñanza para la comprensión en relación con las cuestiones de carácter socio-afectivo y axiológico, participando en ciclos de acción reflexión en relación con cada situación de práctica
- Evaluación compartida con los alumnos en relación con el proceso educativo.
- Calificación dialogada.

COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA.

La unidad genera un espacio para el desarrollo de la competencia cultural y artística desde:

- Apreciación, comprensión y valoración del baloncesto como una manifestación cultural.
- Vinculación del baloncesto con el espacio sociocultural en el que se hallan inmersos los alumnos.
- Valoración del baloncesto por su componente estético.
- Desarrollo de la creatividad en relación con la acción deportiva.

COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER.

Creemos oportunidades para desarrollar esta competencia desde aspectos diversos:

- Conocimiento de sí mismo y de las propias posibilidades como punto de partida en el proceso de aprendizaje, dentro del marco de la práctica del baloncesto.
- Desarrollo, a través de la participación en juegos relacionados con el baloncesto, de la competencia motriz desde una perspectiva genérica, adquiriendo patrones de acción dúctiles y susceptibles de adecuación a diversos contextos y de ampliación desde la actividad autónoma.
- Adquisición de estrategias de reflexión sobre la propia acción motriz y de autoaprendizaje.

Y de forma complementaria desde:

- Puesta en práctica de alternativas metodológicas cooperativas.
- Actuación del maestro tendente a orientar al alumno sobre los elementos más significativos a observar dentro de su propio modo de acción.

- Implementación de propuestas abordadas desde la perspectiva de la enseñanza para la comprensión.
- Participación del alumno en la evaluación del proceso.
- Propuestas que propician la autoevaluación y la coevaluación, por parte de los alumnos.

AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL.

Finalmente, la autonomía e iniciativa personal, encuentra caminos para el progreso, en esta unidad, a partir de:

- Utilización de estrategias de autorreforzamiento ante las situaciones deportivas que demandan perseverancia y espíritu de sacrificio.
- Desarrollo, a partir de la práctica del baloncesto, de los diferentes ámbitos de la competencia motriz como medio para poder desenvolverse en un conjunto de situaciones con patrones comunes, dentro de su entorno de actuación.
- Toma de decisiones en el contexto del juego.
- Autonomía en la organización individual y colectiva de actividades deportivas.
- Desarrollo de habilidades sociales y actitudes prosociales, como medio para desenvolverse de forma constructiva en las interacciones personales que se establecen en y a partir del baloncesto
- Actuación asertiva en la defensa de los derechos propios y sensibilidad ante los que asisten a las otras personas.
- Desarrollo de la capacidad para abordar el conflicto de forma constructiva, dialogada y autónoma.

Esta labor se complementa desde:

- Alternativas metodológicas que propician la participación y la implicación activa y responsable del alumno en el proceso educativo.
- Puesta en práctica de alternativas metodológicas cooperativas.

- Actuación del maestro tendente a orientar al alumno sobre los elementos más significativos a observar dentro de su propio modo de acción.
- Introducción del deporte desde la perspectiva de la enseñanza para la comprensión.
- Implicación del alumno en procesos organizativos y de autogestión de la actividad física.
- Desarrollo de procedimientos de evaluación compartida con los alumnos en relación con el proceso educativo a través de procesos dialógicos.
- Participación en la autoevaluación y en la evaluación del maestro.

METODOLOGÍA Y ORGANIZACIÓN:

Las líneas metodológicas que sirven de hilo conductor a esta unidad didáctica se asientan sobre los principios educativos que guían nuestro proyecto pedagógico y con los que, de modo consecuente, hemos de mantener una actuación coherente.

En síntesis, tratamos de propiciar la participación en experiencias corporales positivas, el conocimiento vivenciado de los contenidos propios de nuestra área, la implicación activa de todos los alumnos en el proceso educativo, la exploración de nuevas alternativas y la búsqueda de acciones motrices creativas, la implicación cognitiva en el proceso de indagación en relación con la propia práctica motriz, la integración constructiva de las emociones y los sentimientos como elementos propios de la vida afectiva que poseen un peso especial en el marco de las actividades físicas, la capacitación en el contexto de las interacciones personales y las relaciones sociales, desde el sentido crítico y el compromiso activo, y el desarrollo de capacidades que permitan la exploración de caminos hacia la emancipación y la libertad responsable, conjugando el desarrollo personal y la convivencia social. La aplicación de estos principios, propios de un ámbito metaeducativo que, en algunos aspectos, va más allá de nuestra área curricular para impregnar toda la actividad escolar en particular y educativa en general, requiere llevar a cabo una actuación coherente.

La referencia en nuestro modo de hacer dentro de esta unidad didáctica se basa en enseñar para la comprensión del juego y de sus demandas, centrándose en el conocimiento práctico, en el “saber cómo”, lo que exige, por un lado, la comprensión de los procedimientos implicados en el juego y el desarrollo de capacidades relacionadas con la toma de decisiones y, por otro, la adquisición contextual de las capacidades técnicas.

Desde esta opción, no se resta importancia a los aspectos técnicos dentro del juego. La técnica sigue siendo importante. Pero sí se rompe con el modo tradicional de enseñar los deportes. La idea que se propone es progresar de la táctica a la técnica, del “por qué” al “qué hacer”. Se trata, en suma, de partir de una situación real de juego en la que se inserten los aspectos decisionales y tácticos, para descender, con posterioridad, a la técnica como forma de ejecución íntimamente ligada a la toma de decisiones.

De este modo los juegos deportivos cobran una verdadera dimensión problemática y contextual dentro del proceso de aprendizaje.

Los juegos modificados constituyen el medio educativo coherente con este planteamiento. Aunque, en principio, está marcado por un sistema de reglas que le dotan de coherencia interna, el juego modificado se caracteriza por su flexibilidad, por su posibilidad de adaptación en virtud de las intenciones educativas de las que se le pretenda dotar y por no

renunciar a mantener una dosis de vocación lúdica. Por otro lado, conserva la naturaleza compleja, contextual y generadora de situaciones-problema inherente al propio deporte.

En su conjunto, entendemos la actividad dentro de la unidad didáctica como un proceso continuo. Las reflexiones establecidas a partir de lo acontecido en una sesión marcarán el proceso educativo en las siguientes. Cada juego será retomado en varias ocasiones profundizando en sus aspectos técnicos, tácticos y éticos, buscando en él nuevas posibilidades educativas de acuerdo con los planteamientos propios de un currículo en espiral. De los tres aspectos, el relativo a la práctica de un deporte con orientación ética, constituye el último (aunque no por ello menos importante) de nuestros referentes.

La actuación didáctica se ve complementada por la implementación de episodios didácticos basados en el aprendizaje cooperativo. En concreto, desarrollaremos una propuesta basada en el trabajo en equipos cooperativos. Es ésta, una opción de organización de la clase en la que los alumnos son distribuidos en pequeños grupos a cuyos miembros se les proporciona un objeto de aprendizaje y se les insta a que coordinan sus acciones para aprender y contribuir al aprendizaje de los compañeros ofreciendo información y feedback, coordinando labores y prestando y recibiendo ayuda dentro del grupo. Al final del programa se evalúa a cada alumno por los progresos experimentados y por la aportación a los logros de los compañeros. A priori y teniendo en cuenta que la propuesta puede verse modificada o sustituida por otra de orientación cooperativa, en función del desarrollo de la unidad, prevemos introducir el aprendizaje en grupos cooperativos en relación con la puesta en práctica de los principios tácticos de ayuda y recuperación, una vez que se haya llegado hasta ellos, a partir de los ciclos de reflexión acción implícitos en el modelo comprensivo.

En todo caso, el proceso didáctico está orientado siempre hacia la búsqueda de aprendizajes significativos. Los conocimientos y los niveles de desarrollo previos constituyen nuestro punto de partida tanto al inicio de la unidad didáctica como en cada una de las sesiones que la componen. Profundizamos en estrategias que propician la motivación de los alumnos, fundamentalmente desde el hecho que supone resaltar el carácter lúdico y lo que hay de por sí de atractivo en la acción motriz, desde planteamientos que promueven la disonancia cognitiva en relación con las situaciones-problema planteadas. Y desde las situaciones de aprendizaje tratamos de ofrecer caminos para el progreso de todas las personas.

La individualización de la acción pedagógica forma parte también de los elementos metodológicos que nos sirven de guía. En relación con este hecho, todas las actividades

propuestas poseen un carácter abierto e inclusivo y son susceptibles de modificación a tenor de las demandas y necesidades individuales, grupales y situacionales. Es fundamental también, en este sentido, establecer comunicaciones singulares con cada uno de los alumnos, proporcionándoles información sobre su aprendizaje y tratando de ofrecerles caminos para el progreso en todos los ámbitos de su desarrollo personal.

Por lo que se refiere al proceso de individualización, conviene resaltar que una parte de nuestros alumnos ya ha participado en contextos extraescolares en juegos similares a los que introducimos para todos en esta unidad didáctica, por lo que partirán de unos conocimientos previos diferentes a los que deberemos ser sensibles y, por otro lado, podrán contribuir, compartiendo, al aprendizaje de sus compañeros.

Por otro lado, es preciso reparar en que, en consonancia con el intento de individualizar las situaciones de aprendizaje y de proveer contextos enriquecedores y acordes con el planteamiento pedagógico que subyace a nuestra acción didáctica, en las situaciones de aprendizaje los alumnos participan desde el diálogo razonado y no exento de sentido crítico en las decisiones que se toman en clase en torno a aspectos propios del currículo, incluida la selección de contenidos y propuestas de actividad, toman importantes decisiones relativas al uso y disposición del material y el espacio de acción y pueden seleccionar opciones, dentro de cada tarea, que posean un grado de dificultad adecuado a sus posibilidades.

En relación con este último factor, nuestra acción didáctica está orientada hacia la búsqueda de una práctica motriz variable. Para ello buscamos modos de modificar las condiciones materiales, espaciales, temporales y humanas en que se desarrolla la propia actividad, con el fin de propiciar el desarrollo de capacidades más dúctiles y adaptables a diferentes contextos y situaciones.

En lo que respecta a los agrupamientos, partiremos de la libre elección, en parejas y, desde ellas, a través de un proceso de adición, crearemos los grupos más amplios, teniendo en cuenta que éstos abran espacios de progreso para todas las personas. A partir de la práctica grupal abordaremos las posibles situaciones de exclusión, las redes de liderazgo o las cuestiones relativas al género. En cualquier caso y dada la naturaleza competitiva de la actividad y las situaciones de exclusión que ésta puede generar, al haber diferencias significativas en los aprendizajes previos de los alumnos, en ocasiones promoveremos la creación de grupos homogéneos en cuanto a su competencia en la práctica del baloncesto, dado que, en este contexto, dichos grupos pueden crear mayores vías de progreso para cada persona y resultar menos excluyentes.

La organización del espacio y el uso del material, supeditada obviamente a cuestiones de disponibilidad, se rige por criterios de carácter pedagógico: equidad en el reparto, distribución en función de las necesidades de las personas y de los grupos en cuanto a los aprendizajes previos y a las posibilidades de profundización en diferentes capacidades, atención a cuestiones relacionadas con el género cuando los grupos no son mixtos y de liderazgo dentro del grupo (interrogar a los alumnos sobre el uso de los mejores espacios y materiales por las personas que ejercen una posición dominante dentro del grupo de clase,...). En todo caso, tratamos de crear zonas de actividad adecuadamente dotadas para todas las personas.

Y finalmente en lo que alude a los procesos de comunicación, esta se centrará en:

- Delimitar el marco ético en el que se desarrolla la actividad de clase.
- Promover la reflexión moral y el respeto de las normas consensuadas en el grupo.
- Propiciar la motivación (especialmente de naturaleza intrínseca).
- Ofrecer información relativa a la delimitación de las situaciones de juego.
- Interrogar sobre los aspectos más relevantes relacionados con elementos tácticos, técnicos, afectivos y sociales que devienen en el contexto de la clase.
- Proporcionar feedback.
- Promover el desarrollo de la autoestima.
- Ofrecer vías para la escucha activa ante las necesidades de cada alumno.

Y en la relación de los alumnos entre sí atenderemos especialmente a la comunicación relacionada con:

- La empatía y el apoyo afectivo.
- Las acciones tendentes a compartir información.
- La búsqueda de soluciones a las diferentes situaciones problema que surgen en el contexto del juego.
- La resolución dialógica y respetuosa con los demás, de los conflictos.

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

En relación con las sesiones de clase, hacemos un planteamiento abierto y no distribuimos las actividades por sesiones. Nuestra opción nos lleva a sumergirnos en un terreno diferente, basado en un proyecto que abarca la totalidad de las clases integradas en la

unidad didáctica y en el que las referencias para cada sesión nos las darán la evaluación y el análisis compartido con los alumnos de lo acontecido en la anterior.

Con las adaptaciones propias de la naturaleza específica de esta unidad didáctica nos guiamos por una estructura de sesión marcada por:

- Un momento de inicio en el que compartiremos el proyecto para la sesión tomando como referencia lo hecho en la sesión o sesiones anteriores.
- Un tiempo dedicado al calentamiento, en la medida en que deseamos propiciar hábitos relacionados con la práctica de actividad física.
- Una situación inicial, que podrá ser un juego relacionado con las capacidades que se mantienen como eje organizador de los contenidos en esta unidad didáctica, o un juego ya presentado en la sesión anterior, tratado ahora con mayor nivel de profundidad. En torno a él podremos plantear diferentes situaciones-problema.
- Nuevos juegos modificados. También diversificaremos, cuando resulte preciso, las propuestas para adecuarlas a las características individuales y de diferentes microgrupos. En el contexto de cada juego estableceremos un diálogo breve relativo a cómo se ha desarrollado, qué dificultades ha entrañado, qué soluciones motrices hemos puesto en juego, cómo han sido las relaciones sociales...
- Un momento de despedida en el que, con carácter previo a las rutinas de higiene, se compartirá, desde procesos de evaluación compartida, lo hecho en clase, lo que servirá de base para avanzar elementos del camino que podremos retomar o emprender en la siguiente sesión.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES:

Juego: “Robar conos”.

Descripción: Se divide el campo en dos por una línea (utilizamos como referencia la línea del centro de campo). Al final de cada uno de estos espacios se colocan varios conos. La misión de los jugadores es acudir al campo contrario y robar conos para traerlos hasta el propio mientras botan el balón. En campo propio puedes pillar. En el ajeno te pueden pillar. Si te pillan sin cono permaneces inmóvil hasta que un compañero te toca (si una persona lleva mucho tiempo pillada, puede volver a su campo entregando un cono al equipo contrario). Si te pillan con cono, lo dejas en el lugar en el que te han pillado y vuelves a tu campo.

Para variar la práctica: Modificar el tamaño del campo. Variar la disposición de los conos...

Juego: “Las diez porterías”.

Descripción: Colocamos diez porterías distribuidas por el espacio de juego. Cada jugador realiza un recorrido botando y atravesando todas ellas en el menor tiempo posible.

Para variar la práctica: Modificar la ubicación de las porterías. Variar el tamaño del campo y/o el de las porterías. Variar el tamaño del balón. Utilizar dos balones simultáneamente...

Juego: “Las diez porterías (por parejas)”.

Descripción: Colocamos diez porterías distribuidas por el espacio de juego. Cada pareja realiza un recorrido en el menor tiempo posible haciendo que el balón pase por todas ellas. El avance se realiza mediante bote y pases sucesivos. Una persona bota hacia una portería, pasa a su compañero a través de ésta y es el compañero el que avanza hacia una nueva portería.

Para variar la práctica: Modificar la ubicación de las porterías. Variar el tamaño del campo y/o el de las porterías. Utilizar dos balones simultáneamente...

Juego: “Proteger y robar”.

Descripción: Cada jugador dispone de un balón. Sin salirse de un espacio preestablecido, trata de mantener la posesión de su balón mientras lo bota e intenta robar el de otra persona.

Para variar la práctica: Iniciar el juego con jugadores que no disponen de balón y que se quedan con el balón que roban, estableciendo cambios de roles entre participantes. Modificar el tamaño del campo...

Juego: “Punto botando”.

Descripción: Delimitamos un espacio de juego y en sus líneas de fondo colocamos sendas porterías de grandes dimensiones. Se consigue un punto cuando uno de los jugadores atraviesa la portería contraria botando el balón y sin perder el control sobre él. Jugamos en situación de 1 contra 1, 2 contra 2 y 3 contra 3.

Para variar la práctica: Modificar el número de jugadores por equipo. Variar el tamaño del campo y/o el de las porterías. Separar las porterías del fondo del campo y establecer la posibilidad de jugar por detrás de ellas, pudiéndose también conseguir puntos en uno u otro sentido. Variar el tamaño del balón. Usar dos balones simultáneamente...

Juego: “Conservar el balón”.

Descripción: Delimitamos un espacio de juego. Participando dentro del él, y respetando las reglas básicas del baloncesto, los jugadores de un equipo tratan de conservar la posesión del balón el mayor tiempo posible, mientras los integrantes del otro equipo tratan de robarlo.

Para variar la práctica: Modificar el número de jugadores por equipo. Variar el tamaño del terreno de juego...

Juego: “Pasa cuanto antes”.

Descripción: Delimitamos un espacio de juego. Participando dentro del él, y respetando las reglas básicas del baloncesto, los jugadores de un equipo tratan de conservar la posesión del balón el mayor tiempo posible, mientras los integrantes del otro equipo tratan de robarlo o de tocar a la persona que está en posesión del balón. Cuando esto ocurre, el equipo atacante pasa a ser defensor y viceversa.

Para variar la práctica: Modificar el número de jugadores por equipo. Variar el tamaño del terreno de juego...

Juego: “Balón torre”.

Descripción: Delimitamos un espacio de juego y en sus líneas de fondo colocamos sendos bancos suecos. Los jugadores de un equipo han de tratar de llevar el balón, botando y pasando, hasta hacérselo llegar al jugador del equipo propio que está sobre uno de los bancos. Cuando no están en posesión del balón tratan de evitar que éste llegue al jugador del equipo contrario que está sobre el banco que ellos defienden.

Para variar la práctica: Modificar el número de jugadores por equipo. Variar el tamaño del campo. Utilizar dos balones simultáneamente...

Juego: “Pase-punto”.

Descripción: Delimitamos un espacio de juego y a tres o cuatro metros de sus líneas de fondo colocamos sendas porterías. Se consigue punto cuando el balón atraviesa la portería impulsado por un jugador del equipo atacante y lo recibe al otro lado de la portería un jugador del mismo equipo.

Para variar la práctica: Modificar el número de jugadores por equipo. Variar el tamaño del campo y/o el de las porterías. Utilizar dos balones simultáneamente...

Juego: “Derribar conos”.

Descripción: En situación de dos contra dos o de tres contra tres, cada equipo defiende los conos que se encuentran distribuidos por su mitad del campo y trata de derribar, golpeando con el balón, los conos del otro equipo. Colocamos para cada equipo dos conos en cada una de las bandas y uno en el espacio central. La aproximación se realiza mediante bote, cambio de dirección, pase...

Para variar la práctica: Modificar los agrupamientos. Variar el número de conos y la disposición de éstos. Modificar el tamaño del campo...

Juego: “Los diez pases”.

Descripción: Cada equipo trata de lograr diez pases seguidos entre sus componentes cuando están en posesión del balón e intentan recuperar éste cuando están en acción defensiva.

Para variar la práctica: Modificar el tamaño del campo. Introducir variaciones en los agrupamientos...

Juego: “Alcanzar el campo contrario”.

Descripción: Delimitamos un espacio de juego y en su líneas de fondo marcamos una franja de unos tres metros. Se consigue un punto cuando uno de los jugadores del equipo atacante para el balón dentro de la franja de marca.

Para variar la práctica: Modificar el número de jugadores por equipo. Variar el tamaño del campo y/o el de las zonas de marca. Separar las franjas de marca del fondo del campo y

establecer la posibilidad de jugar por detrás de ellas, pudiéndose también jugar en sentido contrario. Utilizar dos balones simultáneamente...

Juego: “Diez pases más invasión del campo contrario”.

Descripción: resulta de una combinación de los dos anteriores. Se inicia mediante el juego de los diez pases y una vez logrados éstos, se sigue en posesión del balón y se trata de llegar, manteniendo dicha posesión, hasta la franja de marca.

Para variar la práctica: Modificar el número de jugadores por equipo. Variar el tamaño del campo y/o el de las zonas de marca. Separar las franjas de marca del fondo del campo y establecer la posibilidad de jugar por detrás de ellas, pudiéndose también jugar en sentido contrario. Sustituir el hecho que supone alcanzar una zona del campo, por lograr una canasta (“diez pases más canasta”)...

Juego: “En las dos canastas”.

Descripción: En situación de juego de baloncesto, el equipo en posesión del balón puede anotar en ambas canastas. Cuando un equipo recupera la posesión dentro de la zona de tiros libres, ha de salir de dicha zona antes de iniciar el ataque...

Para variar la práctica: Modificar el número de jugadores por equipo. Jugar con dos balones...

Juego: “Juego 2c1, 2c2, 3c2, 3c3, 4c4 y 5c5 con reglas adaptadas”.

Descripción: Partido en situaciones de 2c1, 2c2, 3c2, 3c3, 4c4 y 5c5, modificando el sistema de reglas para adecuarlo a los grupos o a los alumnos de forma singular. Jugar sobre una o sobre dos canastas.

Juego: “Juego 1c1 +1, 2c2 +1...”.

Descripción: Partido en situaciones de 1c1, 2c2... En los que hay un jugador que sirve de apoyo al ataque, pudiendo realizar cualquier acción menos el lanzamiento.

INTERROGANTES ELABORADOS EN TORNO A LAS DIFERENTES PROPUESTAS DE JUEGO Y ASPECTOS SUSCEPTIBLES DE SER ABORDADOS DESDE ELLOS (Ruiz Omeñaca, 2005, 2008; Ramos y Ruiz Omeñaca, 2010).

Como hemos señalado, dentro del modelo de enseñanza para la comprensión los interrogantes que formulamos a los alumnos cobran un papel relevante. Desde las respuestas aportadas por ellos mismos irán construyendo sus propios aprendizajes, compartirán modelos de ejecución, ideas y alternativas tácticas y principios de acción éticamente orientados. Las interrogantes que aquí recogemos representan algunas, dentro del conjunto de opciones posibles. En cada juego formularemos algunos de ellos y trataremos de aplicar las soluciones aportadas a una nueva práctica del juego y a situaciones lúdicas subsiguientes.

Interrogantes sobre aspectos tácticos y técnicos: ¿Dónde es más interesante defender? ¿Por qué? ¿Es mejor o peor que cada persona defienda sólo a una del otro equipo? ¿Por qué? ¿Es posible ayudarse para defender? ¿De qué forma? ¿Qué ocurre si entre los defensores hay mucha distancia? ¿Por qué? Cuando estás frente a un jugador con balón, ¿cómo te colocas para evitar que avance o que te rebase? ¿Por qué? ¿Cómo defiendes a un jugador sin balón? ¿Por qué? ¿Qué podemos hacer para estar mejor preparados para atacar si recuperamos el balón?...

¿Qué lugares tratas de ocupar cuando es tu equipo el que ataca? ¿Por qué? ¿Qué pasa si todos os acercáis al compañero que tiene el balón? ¿Es bueno para vuestro equipo? ¿Por qué? ¿Qué puedes hacer cuando tienes el balón y delante de ti hay un defensor? ¿Qué crees que debe influir en la decisión que tomes? Cuando estás atacando, no tienes balón y hay cerca de ti un defensor, ¿qué puedes hacer? ¿Qué podemos hacer para estar mejor preparados para defender si perdemos el balón? Cuando tienes el balón, ¿de qué formas puedes botarlo? ¿Cuáles serán las mejores en cada caso? ¿Por qué? ¿De qué formas puedes cambiar de dirección? ¿De qué formas puedes pasar? ¿Cuáles serán las mejores en cada caso? ¿Por qué? ¿De qué formas podemos engañar al defensor?...

Interrogantes sobre cuestiones de ámbito moral: ¿Quién toma las decisiones dentro del grupo? ¿Os parece justo que sea así? ¿Por qué? Las chicas y los chicos, ¿participáis en igualdad? ¿Por qué? ¿Es eso justo? ¿Por qué? ¿Qué podemos hacer para que todos y todas podamos participar en el juego? ¿Ha surgido alguna situación en la

que no estuvierais de acuerdo con otras personas? ¿Cómo la habéis resuelto? ¿Creéis que es un buen modo de resolver esta situación? ¿Qué otras alternativas teníais? ¿Cuál puede ser la más justa? ¿Por qué? ¿Cómo actuamos ante el resultado del juego? ¿Cómo creéis que debemos actuar? ¿Por qué? ¿Qué hacemos cuando un compañero comete un error? ¿Es eso justo? ¿Por qué? ¿Mostramos respeto por los compañeros del otro equipo? ¿De qué forma podemos hacerlo?...

Estos interrogantes podrán verse concretados en cada propuesta de actividad, remitiéndonos a decisiones de naturaleza táctica, pautas de ejecución ligadas a la aplicación contextualizada de las acciones técnicas y orientaciones de naturaleza afectiva, social y ética. También será importante decidir, en el contexto de la unidad didáctica y a tenor de lo que vaya sucediendo en ella, qué principios tácticos vamos a incluir, hasta qué aspectos técnicos vamos a descender y qué principios de naturaleza ética van a gozar de una atención especial.

EJEMPLOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

(Ramos y Ruiz Omeñaca, 2010)

Las reglas de juego como elementos que contextualizan y dotan de lógica interna a la actividad deportiva

Referentes a tener en cuenta con carácter previo:
La flexibilización de las normas en función del contexto.
Las normas como resultado de un acuerdo

El juego: objetivos, posibilidades de acción.
Los equipos. Adecuación a nuestro contexto.
El espacio y el material. Adecuación a nuestro contexto y al espacio vivencial de los alumnos.
El tanteo.
Los límites a la acción: reglas, faltas...
El espíritu de las reglas y la necesidad de dar continuidad al juego.

Aspectos de naturaleza decisional y táctica que introducimos en la iniciación al baloncesto, desde la participación en juegos modificados y el desarrollo de ciclos reflexión y acción.

En defensa

Defensa al jugador con balón en función de si ha agotado o no el bote, de la posición de éste y de la del resto de los jugadores.
Defensa al jugador sin balón, en función de la amenaza que representa, de su posición y de la del resto de jugadores.
Ayuda y recuperación.
Cómo actuar ante los cortes.
Cómo coordinar las acciones defensivas con los compañeros.
Defensa individual y defensa en zona (alternativas).
Transición ataque-defensa.

En ataque

Alternativas en la toma de decisiones del jugador con balón: cuando he de botar, fintar, pasar, lanzar... Identificación de oportunidades.
Alternativas en la toma de decisiones del jugador con balón: qué tipo de bote escojo, qué finta elijo, qué tipo de pase selecciono, que forma de lanzamiento escojo...
Cómo crear oportunidades para abrir perspectivas en el juego.
Cómo crear oportunidades para finalizar.
Alternativas en la toma de decisiones del jugador sin balón: cómo y hacia dónde me desplazo, cuándo bloqueo, cuándo corto, cuándo cambio de dirección...
Cómo coordinar las acciones dentro del grupo.
Cómo dar continuidad al juego.
Cómo actuar en la transición defensa-ataque.

Fundamentos técnicos que introducimos en la iniciación al baloncesto, desde la participación en juegos modificados y el desarrollo de ciclos reflexión y acción.

Fundamentos de ataque

Posición fundamental.
Desplazamientos, paradas, salidas, cambios de dirección y cambios de ritmo.
Bote de protección, bote de progresión, cambios de mano, cambios de dirección (por delante, de reverso, por detrás de la espalda, entre las piernas).
Lanzamientos en estático y entradas a canasta.
El pase y sus tipos (según la trayectoria del balón, según la forma de ejecución, según la posición del pasador y del receptor). La recepción.
Fintas con y sin balón.
Rebote.
Bloqueos.
...

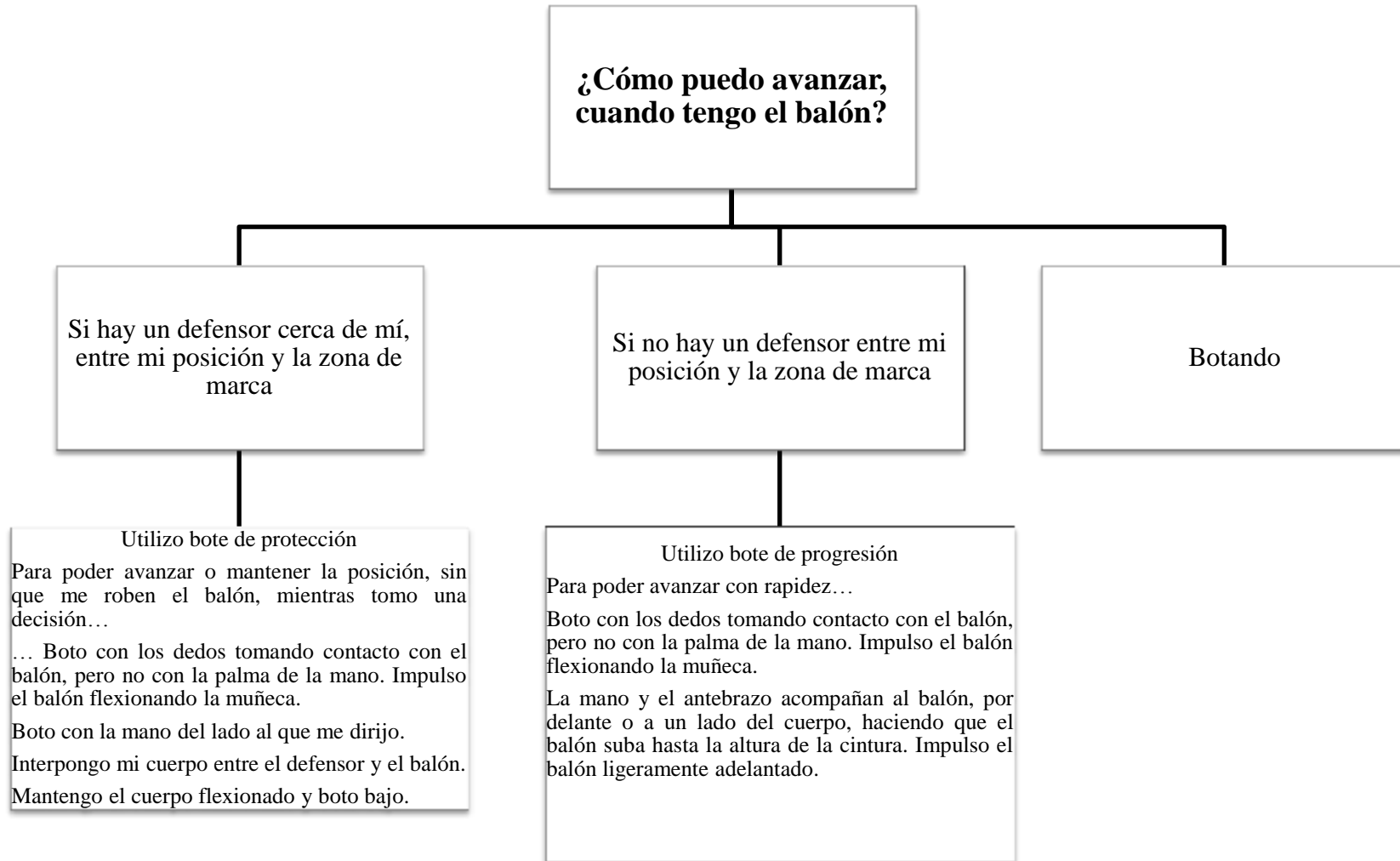
Fundamentos de defensa

Posición fundamental.
Desplazamientos.
Ayuda y recuperación.
...

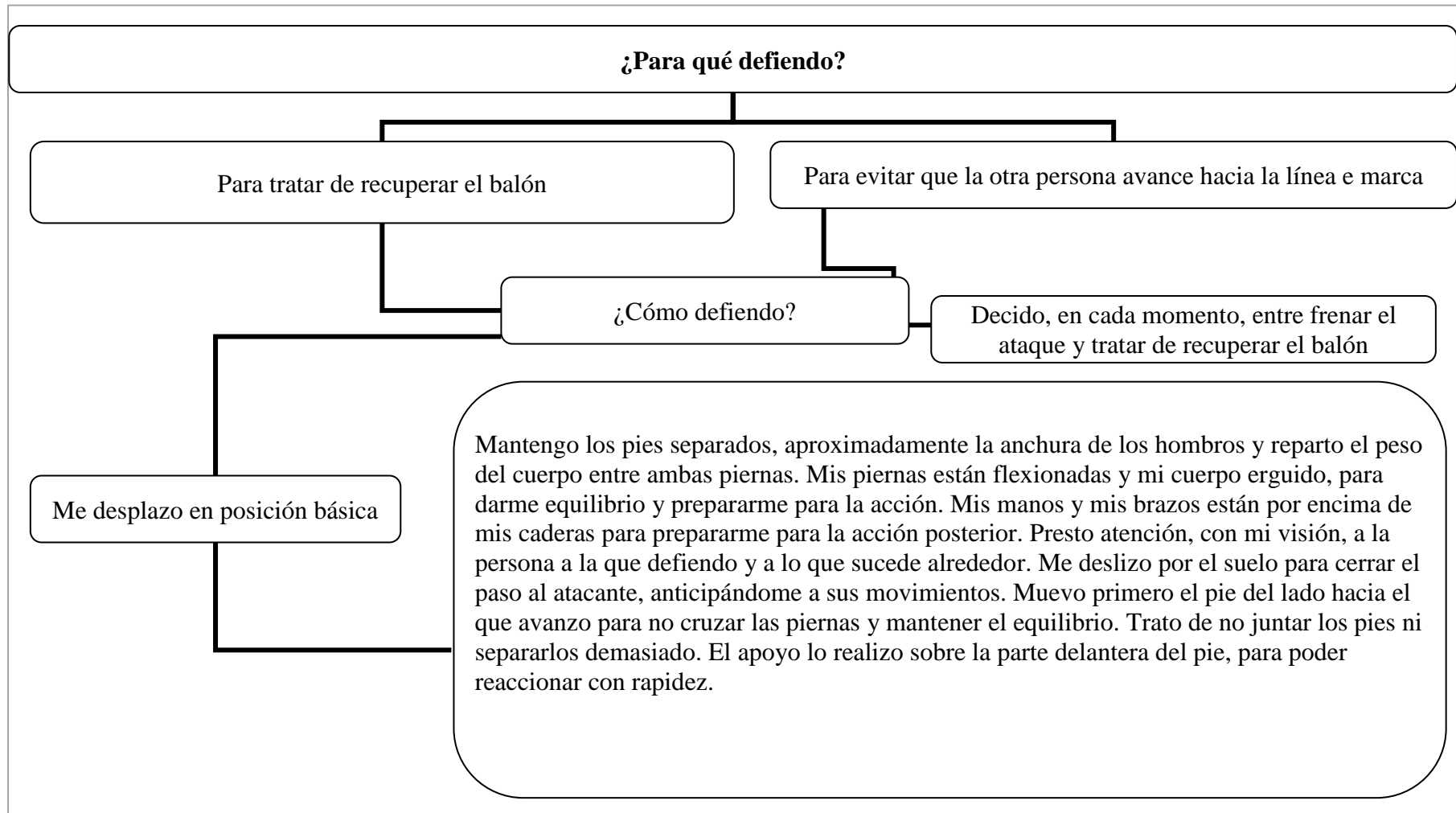
Aspectos éticos a tratar a partir de las situaciones creadas en el juego y en la propia dinámica de clase.

- La autosuperación como referente en el proceso de aprendizaje y como actitud en la vida.
- La alegría como marco de actuación colectiva.
- El desarrollo del juicio moral en relación con los conflictos entre valores que devienen en el contexto del juego.
- La actitud respetuosa ante los compañeros de equipo y ante los miembros de otros equipos.
- La igualdad, la equidad y la no discriminación como referentes en las relaciones interpersonales.
- El desarrollo de una actitud crítica, como jugadores y como espectadores.
- El establecimiento de relaciones con otras personas basadas tanto en la justicia como en la atención recíproca.
- La deportividad como referente.
- La actuación constructiva ante las situaciones de conflicto.

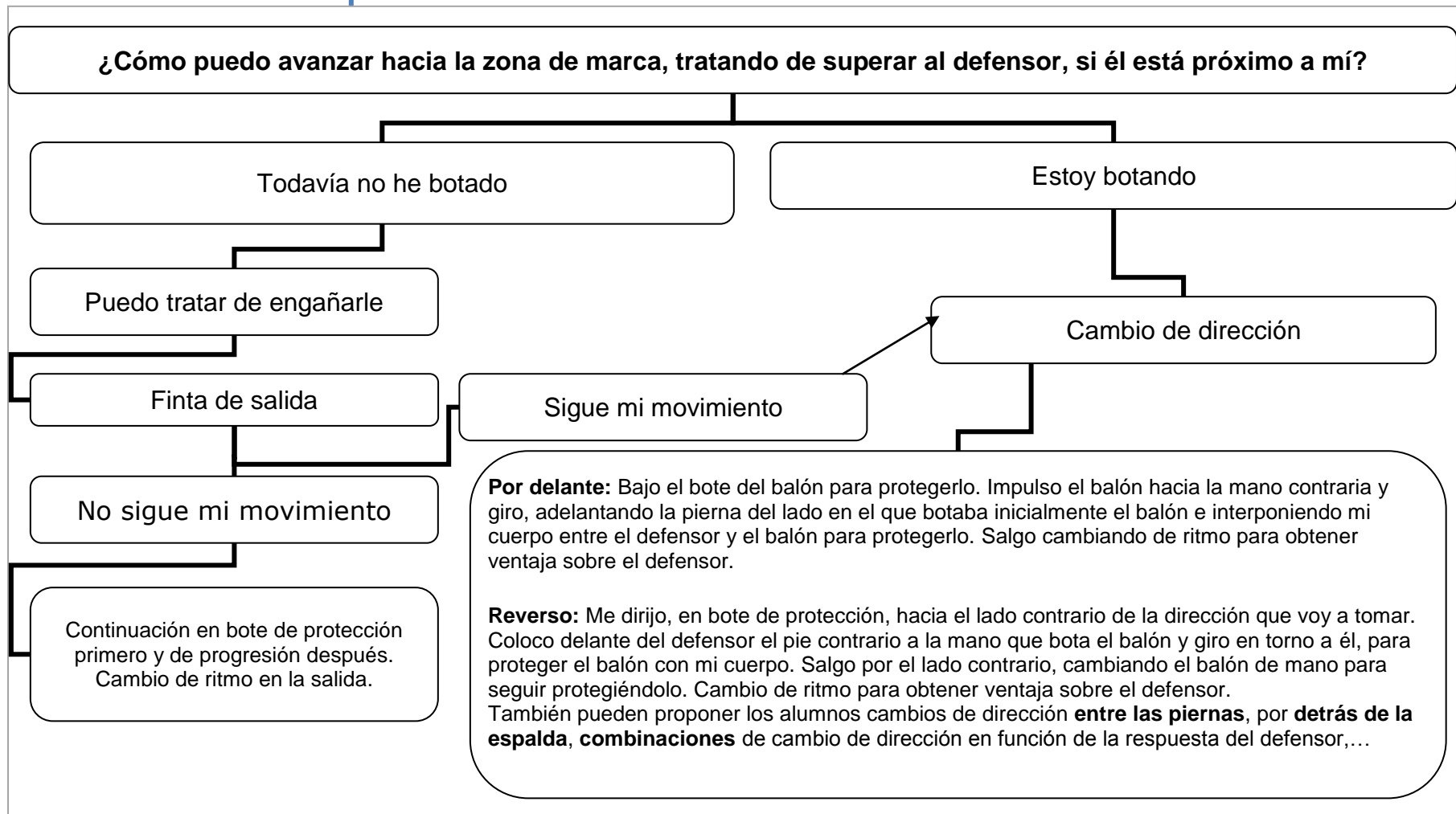
JUEGO PUNTO BOTANDO 1 C 1



JUEGO PUNTO BOTANDO 1 C 1



JUEGO PUNTO BOTANDO 1 C 1



JUEGO 3 C 3 EN UNA CANASTA

Si cada jugador defiende a uno del equipo contrario ¿Para qué defiende cuando mi jugador no está en posesion del balón?

Para tratar de recuperar el balón si se lo pasan.
Para evitar que pueda recibir en un lugar peligroso para mi equipo.
Para ayudar a mis compañeros si les supera su jugador

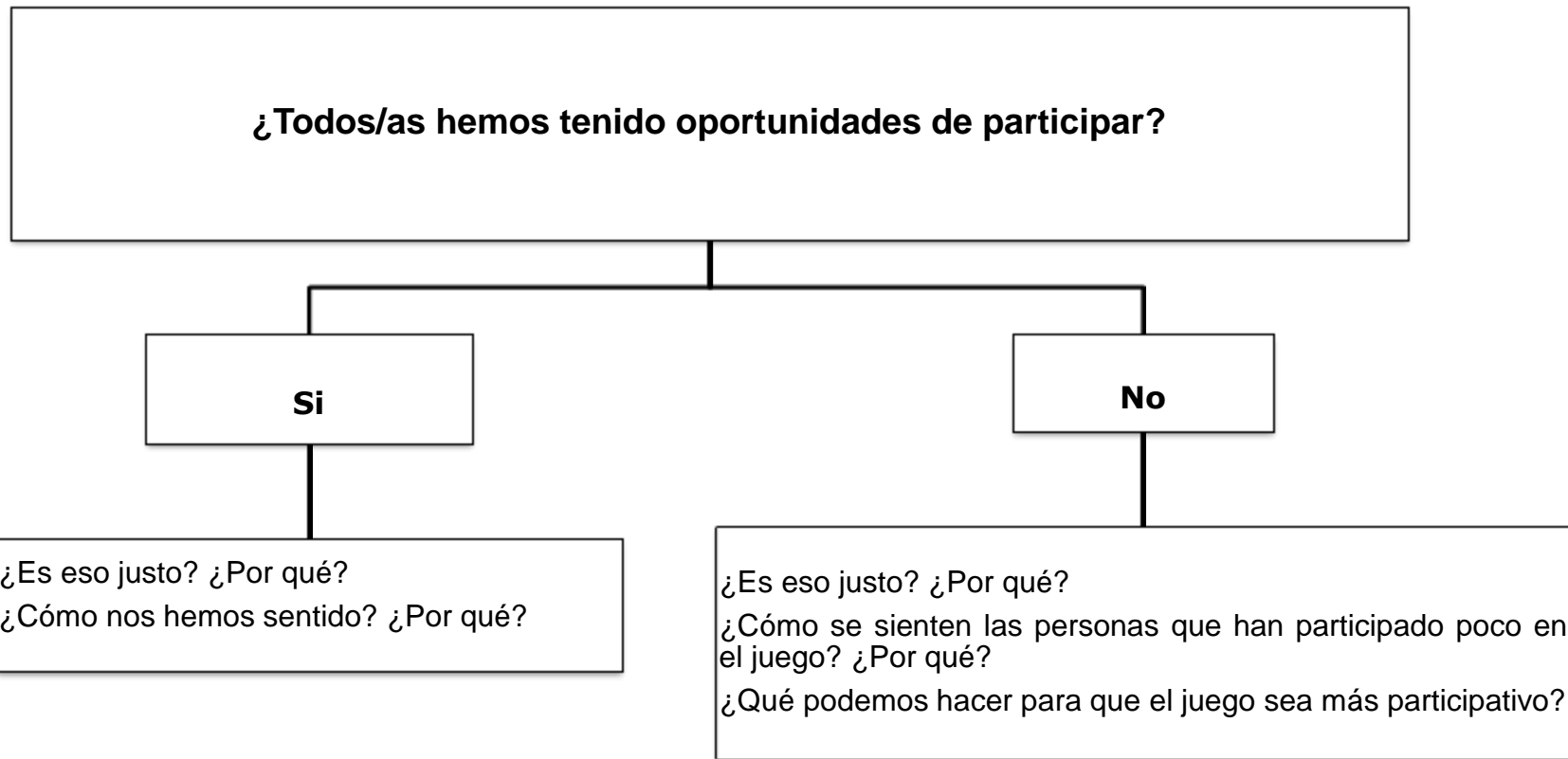
¿Dónde defiende cuando mi jugador no está en posesión del balón? ¿Para qué?

Para poder ver al mismo tiempo el balón y mi atacante, formo un triángulo (triángulo de ayudas) cuyos vértices están formados por el balón, el jugador al que defiende y yo mismo.
Para seguir defendiendo a mi jugador y poder ayudar a mi compañero si le supera el jugador con balón: si el balón se aleja de mí, me puedo alejar de la persona a la que defiende y aproximarme al balón; si el balón se aproxima a nuestro lado, me aproximo a mi atacante. Voy escogiendo la distancia que me permite cortar la linea de pase, defender a mi jugador y ayudar a mis compañeros (distancia de flotación). Distingo entre si me encuentro en la zona en la que está el balón (lado fuerte) o en la que no (lado débil)

Si mi compañero es superado por el atacante con balón ¿qué puedo hacer? ¿Para qué?

Para frenar al jugador con balón, salgo a ayudar, freno al atacante, dando tiempo a mi compañero para recuperar su posición y vuelvo a seguir defendiendo a mi jugador y a recuperar el equilibrio (ayuda-recuperación).

JUEGO 3 C 3 EN UNA CANASTA



DEFINICIÓN DE LOS ELEMENTOS DE VARIACIÓN Y POSIBLES CONSECUENCIAS EN RELACIÓN CON EL JUEGO Y SU POTENCIAL PEDAGÓGICO: UN EJEMPLO.

Juego: Diez pases más canasta.

En su práctica podemos variar:

- **LOS JUGADORES**

- Modificando el número de participantes: 2c2, 3c3,3c2, 4c4, 4c3...
- Las situaciones con menor número de jugadores determinarán un menor número de posibles decisiones y de alternativas en algunas de ellas y demandará de un mayor dominio técnico; las decisiones y las alternativas se incrementarán en la situación 3c3; y la situación facilitará la labor del equipo en superioridad en el contexto del juego 3c2 o 4c3 y abrirá veredas hacia acciones de desmarque, apoyo al compañero con balón; por otro lado, podrán servir para equilibrar grupos y abrir crear vías para la participación, integrando a la diversidad inherente a la clase...
- Estableciendo roles concretos: podrán modificarse los roles de modo que, por ejemplo, un jugador sólo sirve de apoyo pero no puede lanzar, lo que condicionará su participación y la interacción con él, las zonas del juego en las que conviene que actúe, los momentos en los que ha de hacerse más visible ante sus compañeros, el modo en el que se le defiende...
- ...

- **EL ESPACIO:**

- Modificando las dimensiones del terreno de juego. Así, un terreno más amplio en el que desarrollar la fase de pases, facilitará la acción de los atacantes, incidirá en aspectos como el cambio de orientación del juego, cuando una zona esté defendida... Y propiciará también decisiones diferentes desde la óptica defensiva, en la medida en que hará más eficaz la defensa individual con ayudas en todo el campo.

- Incorporando áreas de juego restringidas, como por ejemplo que algunos jugadores no puedan entrar en zonas concretas, lo que puede generar la posibilidad de que las personas con mayores dificultades para desenvolverse en el contexto del juego dispongan de mayores posibilidades, de más tiempo para tomar decisiones y ejecutarlas...
 - ...
- **EL TIEMPO:**
 - Limitando el tiempo de posesión del balón, de forma que si no se logran los diez pases y la canasta en ese tiempo, se pierde la posesión del balón, lo que podrá llevar a los defensores a asumir menos riesgos para recuperar el balón y a los atacantes a realizar acciones de pase rápido y, en la segunda fase del juego, más directamente orientadas hacia la zona de marca.
 - Limitando el tiempo de permanencia en determinadas zonas, hecho que suscitará un uso diferente del espacio de juego y formas de interacción distintas.
 - ...
- **LOS MATERIALES:**
 - Modificando el número de móviles, lo que obligará a descentrar las acciones, a dividir la actuación dado que ambos equipos podrán estar atacando y defendiendo simultáneamente (si cada uno está en posesión de un móvil)... Por otro lado abrirá posibilidades de participación, especialmente a las personas que disponen de menos oportunidades de interacción con el balón.
 - Utilizando balones de tamaño diferente que incidirán en la ejecución de acciones técnicas.
 - ...
- **LAS REGLAS DE JUEGO:**
 - Modificando el sistema de puntuación. Por ejemplo poder iniciar el lanzamiento una vez completados cinco pases y teniendo en cuenta que, a partir de ahí, la canasta lograda tendrá el valor del número de pases realizados previamente. Este hecho condicionará la distribución de los

jugadores en el espacio, se propiciará un mayor número de posibilidades de decisión a partir de los cinco pases...

- **LAS DECISIONES TÁCTICAS:**

- Estableciendo secuencias de juego antes de abrir vía libre, como sucede si antes de tratar de lograr un gol hay que realizar un número de pases, lo que condiciona las decisiones tanto a la hora de defender como a la de atacar y marca cambios de actuación individual y grupal en el momento en el que se han logrado los pases.
- ...

- **LA IMPLICACIÓN DE LA TÉCNICA:**

- Delimitar las formas de acción, por ejemplo, no se puede botar el balón, lo que se primará acciones como pivotar para buscar un espacio por el que realizar el pase, suscitará un contexto en el que los posibles receptores habrán de colocarse en un lugar más próximo al atacante con balón, demandará de un mayor dinamismo en la búsqueda del desmarque, propiciará también un mayor dinamismo en la defensa...
- ...

PROPUESTA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

APRENDEMOS JUNTOS

A partir de la situación 2 contra 2, jugada ayer y de las respuestas que compartimos llegamos a una conclusión que es muy importante cuando jugamos al baloncesto:

Un jugador que defiende a un atacante sin balón ha de formar un triángulo (triángulo de ayuda) entre él, el atacante sin balón y el atacante con balón, de manera que pueda estar a una distancia tal que le permita ayudar a su compañero, si éste es superado por el atacante con balón y cortar el pase, o defender cuando su atacante recibe el balón.

Para ello nos vamos a ubicar en grupos de seis personas. Cuatro juegan en situación de 2 contra 2 y dos observan (uno a cada defensor). Después cambiaremos los papeles.

Tened en cuenta que las situaciones han de ser equilibradas de tal forma que no haya mucha diferencia entre jugadores, porque si no, puede ocurrir que uno de vosotros decida bien lo que hacer, pero no pueda llevarlo a cabo, porque el atacante que tiene asignado se mueve con mayor rapidez y no llega a defenderlo.

Nuestra misión cuando observamos es ayudar a aprender, ofreciendo información a nuestros compañeros.

Hemos de observar y comentar:

1. Si el defensor se coloca formando el triángulo de ayudas.
2. Si cambia su posición según va cambiando la situación de juego, alejándose un poco de su defendido cuando el balón está lejos y acercándose él cuando el balón está cerca.
3. Si realiza la ayuda cuando su compañero es superado por el atacante con balón.
4. Si va ajustando las distancias (buscando una distancia adecuada a sus posibilidades) en función de lo que va sucediendo en el juego.

Anotaremos los resultados. Y repetiremos este mismo proceso durante 20 minutos en tres sesiones consecutivas.

Los logros serán responsabilidad de todas y cada una de las personas que formáis parte del grupo. Y lo mismo sucederá, si no se alcanzan progresos.

Para evaluar nuestros progresos:

NOMBRE:

Al inicio ha cumplido con los puntos:

1 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

2 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

3 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

En la segunda sesión ha cumplido con los puntos:

1 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

2 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

3 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

Y al final hemos logrado que cumpliera con los puntos:

1 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

2 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

3 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

¿Ha ido buscando una distancia adecuada a sus características personales de tal forma que le permitiera alcanzar un equilibrio entre la defensa a su atacante y la ayuda?

¿Ha contribuido al aprendizaje de sus compañeros?

EVALUACIÓN

Los instrumentos de evaluación están elaborados desde una óptica de coherencia con las líneas de actuación inherentes a nuestro marco curricular.

Su finalidad es esencialmente formativa y trata de proveer medios para el análisis, la comprensión y el perfeccionamiento del proceso educativo y para la mejora en el desarrollo de capacidades por parte de los alumnos y en la acción docente.

Desde esta intencionalidad formativa, tratamos de:

- Integrar la evaluación dentro de la propia actividad educativa.
- Ponerla al servicio de las personas implicadas en el proceso didáctico.
- Interrelacionar la evaluación del alumno con la del maestro y con la del propio proceso considerándolas piezas clave en un mismo entramado educativo.
- Adoptar una perspectiva crítica en el proceso de análisis de cuanto acontece en clase con el fin de reafirmarse en lo que ya hay de positivo y de introducir elementos de mejora cuando se considere necesario.
- Mantener una posición ética que la aleja de cualquier alternativa tendente a mantener una estructura de poder y que la hace coherente con los valores que tratamos de promover desde la actividad educativa.
- Ser partícipes activos desde la actuación de colaboración entre alumnos y maestros, con fines compartidos (Ruiz Omeñaca, 2006).

Nuestro referente serán los siguientes criterios de evaluación:

- Conoce las reglas básicas de juego en la práctica del baloncesto, es capaz de adaptarlas a las condiciones en las que se desarrolla la actividad y las respeta en la práctica.
- Reconoce los gestos técnicos propios del baloncesto y posee ideas básicas relativas a cómo se ejecutan.
- Conoce los aspectos básicos de táctica individual y colectiva propios de este deporte.
- Participa de forma autónoma en actividades ludomotrices ligadas al baloncesto.
- Adopta estrategias de tipo decisional y táctico adecuándolas a las demandas de las situaciones de juego.

- Pone en práctica, de forma adecuada y dentro del contexto del juego, acciones técnicas propias del baloncesto.
- Muestra disposición para la autosuperación.
- Se implica en el aprendizaje de sus compañeros de juego y coopera con ellos dentro del propio proceso.
- Se muestra tolerante con todos sus compañeros.
- Aborda los conflictos a través de procesos dialógicos en la búsqueda de soluciones aceptables por las personas implicadas.
- Maneja de forma adecuada habilidades sociales y actitudes prosociales en el contexto del juego deportivo.
- Respeta los principios en los que se basa la actuación deportiva, en el seno de los deportes de equipo.
- Mantiene un espíritu crítico en relación con el deporte espectáculo, desde la perspectiva de espectador.

Teniendo como referencia estos principios, así como los criterios de evaluación especificados, en esta unidad didáctica nos servimos de los siguientes instrumentos de evaluación de carácter cualitativo, descriptivo, interpretativo y proveedor de propuestas de progreso destinadas a:

- **El seguimiento de las sesiones.** Se trata de perfilar un instrumento que recoja, desde el día a día, lo programado para cada sesión, lo sucedido en ella y la valoración de lo acontecido a partir de la observación e interpretación que deriva del diálogo y de la evaluación compartida con los alumnos en torno al proceso. Finalmente puede recoger un avance de previsión para la sesión siguiente. Este documento posee, en consecuencia, una orientación procesual y eminentemente formativa.

- **La valoración de cada unidad didáctica y la autoevaluación por parte del maestro.** En dicho documento se verá recogido un análisis retrospectivo relativo a la adecuación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, al grado de consecución de los objetivos, y a la adecuación de la línea metodológica, de la secuencia de propuestas motrices y de los instrumentos y procedimientos de evaluación. También resultará especialmente relevante elaborar una síntesis de los aspectos a mantener y de

aquellos que son susceptibles de mejora en la actuación del profesor, desde su propia óptica. Su carácter hace converger un elemento sumativo en relación con la propia unidad y otro de naturaleza formativa en relación con subsiguientes unidades de programación.

- **La evaluación del alumno desde una perspectiva compartida.** Es tarea ineludible partir de un documento que sirva para analizar, durante el proceso y al final de éste, los progresos experimentados por cada alumno en relación con las capacidades de naturaleza, cognitiva, motriz, afectiva y social. En este sentido creemos fundamental que las anotaciones recogidas en él estén singularmente vinculadas con la unidad didáctica desde una perspectiva sensible a las propias percepciones que sobre su progreso posee el alumno, lo que permitirá avanzar hacia una evaluación compartida. También aquí convergen el carácter formativo (tanto durante el proceso presente como con vistas a ulteriores procesos educativos) con el sumativo.

- **La autoevaluación, la evaluación de la actividad docente y de la actividad de clase por parte del alumno.** Éste instrumento puede ser especialmente útil como complemento al diálogo compartido con los alumnos y como pilar complementario en el proceso de evaluación compartida. Con carácter previo puede resultar interesante entregar a cada persona una ficha con los objetivos de aprendizaje para la unidad de programación. Dicha ficha puede estar abierta a la posibilidad de que el alumno pueda focalizar su atención en algunos aspectos o sumar objetivos (especialmente de naturaleza socioafectiva) que, a tenor de lo sucedido en unidades anteriores, considera relevantes. La información obtenida vuelve a dotarnos de medios para la evaluación compartida de los aprendizajes de los alumnos. Por otro lado, nos puede proporcionar información valiosa sobre nuestra actuación como profesores y sobre cómo se ha desarrollado el proceso didáctico. En ella convergen, de nuevo, el carácter sumativo en relación con la propia unidad y el formativo en relación con ulteriores unidades didácticas.

FICHA DE SEGUIMIENTO DE LAS SESIONES.

Unidad didáctica: Grupo:

Curso académico:

Periodo:

Sesión:

Sobre lo programado:

Sobre lo sucedido:

Valoración:

Previsiones para la próxima sesión:

**FICHA DE VALORACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y DE AUTOEVALUACIÓN
POR PARTE DEL MAESTRO**

Unidad didáctica: Curso académico:		Grupo: Periodo:
ASPECTOS A EVALUAR		COMENTARIO
1. Adecuación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.		
2. Grado de consecución de los objetivos planteados.		
3. Adecuación de la línea metodológica.		
4. Adecuación de los instrumentos y procedimiento de evaluación.		
5. Adecuación de la secuencia de las propuestas motrices.		
6. Aspectos más destacados a mantener.		
7. Puntos débiles y propuestas de mejora.		
8. Autovaloración del profesor(a).		
9. Aspectos a mantener en la actuación docente.		
10. Aspectos a modificar en la actuación docente.		

ESCALA DE VALORACIÓN.

A = Adecuado, satisfactorio.

B = Bastante adecuado, bastante satisfactorio.

C = Poco adecuado, poco satisfactorio.

D = Inadecuado, insatisfactorio.

EVALUACIÓN DEL ALUMNO POR PARTE DEL PROFESOR.

<p align="center">FICHA DE EVALUACIÓN DEL ALUMNO. U. D. JUGANDO AL BALONCESTO</p>		
<p>Nombre y apellidos:</p>		
<p>Grupo:</p>		
<p align="center">ASPECTOS A EVALUAR</p>	<p align="center">ANOTACIONES DURANTE EL PROCESO</p>	<p align="center">AL FINAL DEL PROCESO</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Conoce las reglas básicas de juego en la práctica del baloncesto, es capaz de adaptarlas a las condiciones en las que se desarrolla la actividad y las respeta en la práctica. • Reconoce los gestos técnicos propios del baloncesto y posee ideas básicas relativas a cómo se ejecutan. • Conoce los aspectos básicos de táctica individual y colectiva propios de este deporte. • Participa de forma autónoma en actividades ludomotrices ligadas al baloncesto. • Adopta estrategias de tipo decisional y táctico adecuándolas a las demandas de las situación de juego. • Pone en práctica, de forma adecuada y dentro del contexto del juego, acciones técnicas propias del baloncesto. 		

<ul style="list-style-type: none"> • Muestra disposición para la autosuperación. • Se implica en el aprendizaje de sus compañeros de juego y coopera con ellos dentro del propio proceso. • Se muestra tolerante con todos sus compañeros. • Aborda los conflictos a través de procesos dialógicos en la búsqueda de soluciones aceptables por las personas implicadas. • Maneja de forma adecuada habilidades sociales y actitudes prosociales en el contexto del juego deportivo. • Respeto los principios en los que se basa la actuación deportiva, en el seno de los deportes de equipo. • Mantiene un espíritu crítico en relación con el deporte espectáculo, desde la perspectiva de espectador. 		
---	--	--

AUTOEVALUACIÓN, VALORACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y DE LA ACTUACIÓN DOCENTE POR PARTE DEL ALUMNO/A.

Ficha de objetivos de la unidad didáctica (a entregar a los alumnos al comienzo de la unidad didáctica).

Nombre y apellidos:

Grupo:

Durante las próximas clases vamos participar en juegos relacionados con el baloncesto. A continuación te cuento qué podemos aprender con estas clases. Además puedes añadir otras cosas que tú te propongas. Puedes servirte de esta hoja para recordar qué aprendemos en clase y para ver si lo estamos consiguiendo.

Durante las próximas clases puedo:

- Conocer las reglas básicas de juego en la práctica del baloncesto.
- Aprender a tomar decisiones en situación de juego.
- Poner en práctica acciones técnicas propias del baloncesto.
- Tratar de superarme a mí mismo/a.
- Ayudar a que mis compañeros/as aprendan.
- Aprender a ser tolerante con todos mis compañeros/as.
- Dialogar para resolver los conflictos, buscando soluciones aceptables por todos.
- Establecer relaciones positivas con los compañeros de juego.
- Implicarse buscando el bienestar de los compañeros.
- Actuar con deportividad.
- Valorar lo positivo y lo negativo que sucede en el deporte espectáculo.

Además yo me propongo:

Ficha de autoevaluación y de evaluación de la actividad docente y de la propia actividad de clase por parte del alumno.

Nombre y apellidos:

Grupo:

ASPECTOS A EVALUAR SOBRE MI MISMO/A.	Mu- cho	Bas- tante	Poco	Muy poco	COMENTARIO	
1. Conocer las reglas básicas de juego en la práctica del baloncesto.						
2. Aprender a tomar decisiones en situación de juego						
3. Poner en práctica acciones técnicas propias del baloncesto.						
4. Tratar de superarme a mí mismo/a.						
5. Ayudar a que mis compañeros aprendan.						
6. Aprender a ser tolerante con todos mis compañeros.						
7. Dialogar para resolver los conflictos, buscando soluciones aceptables por todos.						
8. Establecer relaciones positivas con los compañeros de juego.						
9. Implicarse buscando el bienestar de los compañeros.						
10. Actuar con deportividad.						
11. Valorar lo positivo y lo negativo que sucede en el deporte espectáculo.						
ASPECTOS A EVALUAR SOBRE MI MAESTRO	Bien	Bas- tante bien	Regu- lar	Bas- tante mal	Mal	COMENTARIO
1. Explica los juegos y actividades						
2. Escucha y respeta a los alumnos.						
3. Hace participar a los alumnos.						
4. Nos ayuda a aprender.						

5. Atiende a lo que necesitamos y a lo que nos interesa.

6. Es justo en la relación con nosotros.

De mi profesor estos días me ha gustado

Y cambiaría

ASPECTOS A EVALUAR EN LA ACTIVIDAD:

Me ha parecido interesante

Y cambiaría

6.4.2. UNIDAD DIDÁCTICA: ¿FÚTBOL AHORA?... ¡POR FIN FÚTBOL!

INTRODUCCIÓN

El fútbol es, sin duda, el deporte que mayor prevalencia social mantiene en nuestro país. No obstante, su posición como paradigma de las actividades deportivas lo ubica en el foco de atención tanto de partidarios como de detractores. Mientras, fiel a esta dicotomía, la perspectiva habitual, en relación con el fútbol, dentro de la educación física escolar, se polariza entre el hecho que supone no abordar esta opción deportiva, amparados por los elementos de carácter negativo implícitos en su perfil como deporte de masas, y su tratamiento más o menos sistemático que puede configurarse, también, dentro de un espectro de alternativas que van desde el “dejar jugar” a las personas que demandan esta actividad deportiva mientras otras participan en una actividad alternativa, hasta el buscar caminos para que se convierta en un medio educativo con un indudable potencial, entre todas las personas que se integran en un grupo escolar.

Próximos a esta última perspectiva, pero conscientes también del indudable influjo social que el fútbol ejerce, introducimos una unidad didáctica dentro de la propuesta curricular que compartimos con nuestros alumnos.

Junto con el baloncesto, el fútbol en las vertientes practicadas en nuestra comunidad, dentro del grupo de edad al que va dirigido este proyecto –fútbol sala y fútbol siete -, es el deporte de referencia entre las actividades deportivas practicadas por muchos de los alumnos que participan en nuestras clases. Y desde la escuela podemos ofrecer una visión complementaria sobre este deporte a la que reciben los alumnos en sus entrenamientos, al tiempo que se puede presentar como un marco para el desarrollo de todas las personas que integran la clase. Por otro, el fútbol posee un elevado potencial para educar en los ámbitos motor, cognitivo, afectivo y social y, finalmente, es una actividad arraigada entre las prácticas habituales de niños y adolescentes fuera del marco escolar, con lo que un buen tratamiento de esta alternativa deportiva podrá capacitar a los alumnos para desenvolverse en los diferentes contextos de práctica deportiva que forman parte de su vida.

Desde esta unidad, trataremos de iniciar a los alumnos en la capacitación para tomar decisiones en contextos de juego relacionados con las demandas de la propia

actividad deportiva. De forma complementaria, intentaremos dotarles de las capacidades técnicas que les permitan desenvolverse con fluidez en el marco del propio juego.

Nuestra referencia es acorde con lo planteado a través de la enseñanza deportiva para la comprensión.

Con todo, y manteniendo la línea de actuación coherente con el planteamiento pedagógico que articula el devenir de nuestro curso escolar, la unidad no se centra exclusivamente en el desarrollo de capacidades relacionadas con la toma de decisiones de naturaleza táctica y el dominio técnico. Nuestra intención va más allá, tratando de proveer contextos de aprendizaje enriquecedores en todos los ámbitos del desarrollo personal.

En este sentido, y de modo específico en esta unidad didáctica, cobra un protagonismo especial la promoción de actitudes de respeto entre los compañeros en el marco de actividades con estructura de meta de competición, en las que la implicación emocional suele ser intensa. Tratamos, en última instancia, de promover un ambiente en el que los alumnos puedan esbozar retos y tratar de superarlos, aprendiendo también a tolerar frustraciones, a actuar de forma respetuosa con los demás y a valorar a las personas por encima de estereotipos de habilidad motriz.

También en coherencia con esta línea de actuación que convierte el ámbito actitudinal en uno de nuestros ejes de referencia, concedemos una relevancia especial a la exploración de nuevas ideas, al desarrollo del pensamiento divergente y la capacidad creativa, a la evolución en la esfera de la autonomía, el deseo de autosuperación, la autoconfianza y la autoestima como bases del progreso en los ámbitos emocional, afectivo y volitivo, a la capacitación en el camino de búsqueda de alternativas emancipatorias en la práctica motriz como senderos en la educación que abren vías hacia la libertad, a la práctica colaborativa y respetuosa con uno mismo y con los demás, como instrumentos en el desarrollo de un autoconcepto ajustado, realista y positivo, como recursos en el aprendizaje de habilidades sociales y como opciones en relación con la actuación prosocial, al desarrollo del juicio moral y a la traducción en acciones éticamente orientadas.

El desarrollo integral de todas y cada una de las personas que participan en nuestra clase, en un contexto en el que se presta especial atención a la educación en valores, constituye, en consecuencia, la base sobre la que se cimenta esta unidad didáctica.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS:

Desde la unidad didáctica tratamos de crear contextos que permitan a los alumnos:

- Conocer y poner en práctica las reglas básicas del fútbol, en sus diferentes versiones, adaptándolas a las situaciones individuales, grupales, espaciales y materiales propias de nuestro entorno.
- Conocer los principios tácticos más relevantes en la práctica del fútbol, así como las acciones técnicas que permiten ponerlos en juego.
- Participar en diferentes actividades y juegos relacionados con el fútbol, reconociendo su sentido ludo-recreativo.
- Adoptar estrategias de tipo decisional y táctico que den respuesta a las diferentes situaciones que devienen en el contexto de los juegos deportivos de invasión.
- Integrar elementos técnicos dentro del contexto del propio juego.
- Poner en juego estrategias cooperativas, contribuyendo con ello al aprendizaje propio y al de los compañeros.
- Desarrollar la autoestima, el respeto activo hacia los demás y la tolerancia como medios para el desarrollo personal y colectivo.
- Mantener una actitud de respeto hacia las reglas de juego.
- Abordar los conflictos a través de procesos dialógicos en la búsqueda de soluciones aceptables por las personas implicadas.
- Aplicar en contextos reales, los principios básicos que se integran en la idea de deportividad.
- Desarrollar un espíritu crítico en relación con el deporte y cuanto acontece en él, desde la perspectiva de practicante, espectador y miembro activo de la sociedad.

CONTENIDOS:

- El fútbol y el fútbol sala: reglas básicas y posibilidades de adaptación.
- El calentamiento adaptado al fútbol.
- Elementos técnicos básicos en el fútbol.
- Aspectos básicos de táctica individual y colectiva propios de este deporte.
- Realización de un calentamiento adecuado a los juegos deportivos relacionados con el fútbol.
- Participación en actividades ludomotrices ligadas a la práctica del fútbol.

- Adopción de estrategias de tipo decisional y táctico, adecuándolas a las demandas del contexto, en el marco de los juegos deportivos de invasión.
- Puesta en práctica de acciones técnicas propias del fútbol, de modo contextualizado, como respuesta a las demandas de cada situación.
- Resolución dialógica de los conflictos.
- Cooperación con los compañeros en el proceso de aprendizaje.
- Autosuperación y participación activa desde la búsqueda de la mejora personal.
- Disposición para contribuir al aprendizaje de los compañeros, cooperando con ellos en el proceso didáctico.
- Respeto y tolerancia hacia los compañeros, al margen de su nivel de destreza en el ámbito motor.
- Respeto a las reglas del juego.
- Disposición para abordar los conflictos a través de procesos dialógicos en la búsqueda de soluciones aceptables por las personas implicadas.
- Actuación basada en la deportividad.
- Espíritu crítico en relación con el deporte y cuanto acontece en él, desde la perspectiva de practicante, espectador y miembro activo de la sociedad.

CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS:

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA.

Contribuimos al desarrollo de esta competencia desde diferentes aspectos:

- Vocabulario específico relacionado con el fútbol.
- Adecuación del conocimiento lingüístico, textual y discursivo en cuantas situaciones lo demandan dentro de la práctica del fútbol.
- Establecimiento de relaciones de diálogo en torno a las cuestiones de naturaleza socio-afectiva que devienen en el contexto del juego.
- Desarrollo de la habilidad para formular y expresar los argumentos propios en torno a las cuestiones que derivan de la práctica y el análisis crítico del fútbol, de una manera convincente y adecuada al contexto.

- Desarrollo, en el contexto de la práctica deportiva, de habilidades sociales, manifestadas por medio de la expresión oral y ligadas al diálogo, la defensa asertiva de los derechos de los que cada alumno es sujeto, el trato amable, la realización, desde una actitud de respeto, de críticas que se consideran justas, la recepción, producción y organización de mensajes orales en forma crítica y creativa y en diferentes situaciones comunicativas, la habilidad para iniciar mantener y concluir conversaciones, la expresión en público y la adaptación de la propia comunicación a los requisitos de la situación...
- Desarrollo de actitudes prosociales manifestadas por cauces verbales.
- Diálogo sobre cuestiones de carácter axiológico vinculadas al fútbol, como actividad deportiva.
- Conocimiento y comprensión de las reglas que rigen el fútbol.
- Búsqueda de alternativas para la resolución dialogada de los conflictos que devienen en el marco de la actividad deportiva.
- Disposición positiva para escuchar, contrastar opiniones y tener en cuenta las ideas y las opiniones de los demás.
- Disposición favorable para acercarse a la lectura como medio para el descubrimiento de cuestiones ligadas directa o indirectamente a la actividad deportiva.

De modo complementario, desde esta unidad propiciamos el desarrollo de esta competencia a partir de de:

- Alternativas metodológicas cooperativas.
- Establecimiento de diálogos desde sucesivos ciclos de acción-reflexión en la aproximación al deporte desde el modelo de enseñanza para la comprensión.
- Introducción de estrategias de actuación ante el conflicto.
- Desarrollo de procedimientos de evaluación compartida con los alumnos en relación con el proceso educativo que gira en torno al fútbol, a través de procesos dialógicos.
- Lectura y cumplimentación de fichas de autoevaluación, de evaluación del maestro y de evaluación del proceso didáctico en el seno de la unidad didáctica.

COMPETENCIA MATEMÁTICA.

Propiciamos el desarrollo de la competencia matemática desde la:

- Apreciación de distancias y trayectorias y vivenciación a través de la actividad perceptivo motriz, ligada a la práctica del fútbol.
- Utilización de distancias y superficies en el conocimiento de los espacios de juego propios del fútbol.

COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO.

A partir de:

- Conocimiento, práctica y valoración de la actividad deportiva bien encauzada, como factor que contribuye a la salud y la calidad de vida.
- Conocimiento de los riesgos que entraña el fútbol en relación con las otras personas, el medio, los materiales y el propio modo de ejecución y desarrollo de una actitud responsable ante este hecho.
- Disposición favorable para desarrollar hábitos de consumo responsable de materiales deportivos.
- Discusión sobre cuantas cuestiones de naturaleza ética entraña la práctica del fútbol y la aproximación a él desde la óptica de espectadores y de ciudadanos.

TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL.

Abrimos vía hacia el desarrollo de esta competencia, desde la actuación complementaria ligada a:

- Búsqueda, selección, recogida y procesamiento de la información relativa a cuestiones vinculadas a la actividad deportiva, procedente de fuentes

tradicionales (libros, diccionarios, medios de comunicación social, etc.), de aplicaciones multimedia y de las TIC (buscadores, webquest, etc.).

- Análisis crítico de los mensajes de naturaleza axiológica que van explícita o implícitamente ligados a la actividad deportiva, tal como se nos presenta en los medios de comunicación social.
- Valoración positiva del uso de las tecnologías para trabajar de forma autónoma y en grupos, como instrumento de colaboración y de desarrollo de proyectos de trabajo cooperativos ligados a la actividad deportiva.

COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA.

Encuentra, esta competencia, vías para su desarrollo en esta unidad a partir de aspectos como:

- Disposición positiva hacia los compañeros con independencia de cuál sea su nivel de competencia en el ámbito de la práctica del fútbol.
- Adopción de una disposición activa para el progreso y la autosuperación.
- Conocimiento de los sentimientos y las reacciones que pone en juego en el contexto de la actividad deportiva mostrando un interés activo por mejorar en ellos.
- Conocimiento, valoración y puesta en juego de formas de expresión positiva de sentimientos y emociones, dentro del marco de la práctica deportiva.
- Conocimiento, valoración y puesta en práctica de estrategias de actuación positiva ante situaciones de frustración surgidas en el contexto del juego.
- Identificación de situaciones de discriminación dentro del deporte, por razones de competencia motriz, género, nivel socioeconómico, etnia, origen nacional, o cualquier otra circunstancia, manteniendo una actitud crítica ante ellas.
- Disposición crítica ante situaciones, ligadas a la práctica del fútbol, que propician la exclusión o la eliminación y conocimiento y puesta en juego de estrategias que permiten superar estas circunstancias.
- Reconocimiento y rechaza los estereotipos sexistas que aparecen dentro del fútbol.

- Toma de conciencia de la importancia de hacer un uso equitativo de espacios y materiales en el seno de la práctica del fútbol, manteniendo un compromiso activo en relación con este hecho.
- Valoración de la importancia de adoptar una actitud tolerante ante las diferencias étnicas, nacionales y culturales, mostrando activamente esa misma actitud.
- Conocimiento, valoración y puesta en práctica del principio de equidad como medio para propiciar la igualdad y la no discriminación en la relación con sus compañeros, dentro de la actividad deportiva.
- Reconocimiento, valoración y utilización los principios en los que se basa el correcto devenir del diálogo, siendo consciente de la importancia que éste posee en el contexto del deporte.
- Identificación y respeto los derechos que asisten a las personas en el seno de la actividad física.
- Identificación, utilización y valoración de las formas constructivas de realizar una defensa asertiva de los derechos propios.
- Muestra de una actitud respetuosa ante la diversidad de puntos de vista y la discrepancia.
- Conocimiento y utilización de las conductas que se usan como signo de amabilidad, valorándolas como medio para una mejor convivencia dentro del contexto de la actividad deportiva.
- Conocimiento y utilización de formas correctas de realizar críticas justas, valorándolas como una contribución a la convivencia dentro de la actividad deportiva.
- Toma de conciencia de la importancia que para la relación interpersonal, suscitada dentro de la práctica del baloncesto, posee el hecho de aceptar críticas justas y rechazar de forma respetuosa críticas injustas.
- Cumplimiento de las normas de juego, como muestra de respeto hacia los códigos de conducta que promueven la convivencia.
- Búsqueda de alternativas dialogadas y basadas en la defensa asertiva de los derechos propios, la sensibilidad ante las necesidades ajenas, la negociación y la cooperación, ante las situaciones de conflicto que acontecen en el contexto del deporte.

- Rechazo de la violencia verbal o física como primera reacción ante el conflicto, como forma de imponer los propios criterios o como modo de ejercicio de poder sobre los compañeros.
- Identificación de formas positivas de actuación ante los conflictos irresolubles que surgen en el marco de la práctica del fútbol.
- Asunción de responsabilidades dentro de la propia actividad.
- Participación y contribución a un clima de seguridad afectiva y cooperación en el que cada persona pueda percibir al grupo como una comunidad de apoyo.
- Identificación y valoración conductas prosociales aparecidas en el seno de la actividad deportiva, en sí mismo y en sus compañeros.
- Muestra de sentimientos de empatía hacia los compañeros y actuar en coherencia con ellos.
- Disposición activa hacia la puesta en juego de conductas prosociales de ayuda.
- Identificación y puesta en juego de conductas prosociales orientadas hacia la búsqueda del beneficio de los compañeros que requieren de una atención especial.
- Muestra de una disposición activa para acoger a otras personas dentro de la práctica deportiva.
- Valoración del fútbol como escenario orientado por un marco axiológico que se establece en torno a los valores de libertad, responsabilidad, diálogo, amistad, cooperación, solidaridad, justicia y paz.
- Desarrollo de las capacidades de reflexión y razonamiento moral en situaciones de juego que implican la existencia de un conflicto de valores.
- Progreso hacia formas más avanzadas de razonamiento moral.
- Adopción de formas de comportamiento coherentes con el propio razonamiento moral.
- Compromiso activo en relación con la opción por el análisis racional de las situaciones reales de conflicto entre valores que se muestran dentro del deporte en general y del fútbol, de forma particular.
- Toma en consideración de algunos de los aspectos que confluyen en el mundo del consumo y mantienen un compromiso activo en relación con un consumo responsable de ropa, calzado y material deportivo.

Y de forma complementaria se actuará desde:

- Utilización, en el contexto del aprendizaje deportivo, de alternativas metodológicas de carácter cooperativo.
- Desarrollo de actuaciones sistemáticas de educación ante el conflicto.
- Participación desde un modelo de enseñanza para la comprensión en relación con las cuestiones de carácter socio-afectivo y axiológico, participando en ciclos de acción reflexión en relación con cada situación de práctica
- Evaluación compartida con los alumnos en relación con el proceso educativo.
- Calificación dialogada.

COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA.

La unidad genera un espacio para el desarrollo de la competencia cultural y artística desde:

- Apreciación, comprensión y valoración del fútbol como una manifestación cultural.
- Vinculación del fútbol con el espacio sociocultural en el que se hallan inmersos los alumnos.
- Valoración del fútbol por su componente estético.
- Desarrollo de la creatividad en relación con la acción deportiva.

COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER.

Creemos oportunidades para desarrollar esta competencia desde aspectos diversos:

- Conocimiento de sí mismo y de las propias posibilidades como punto de partida en el proceso de aprendizaje, dentro del marco de la práctica del fútbol.
- Desarrollo, a través de la participación en juegos relacionados con el fútbol, de la competencia motriz desde una perspectiva genérica, adquiriendo patrones de

acción dúctiles y susceptibles de adecuación a diversos contextos y de ampliación desde la actividad autónoma.

- Adquisición de estrategias de reflexión sobre la propia acción motriz y de autoaprendizaje.

Y de forma complementaria desde:

- Puesta en práctica de alternativas metodológicas cooperativas.
- Actuación del maestro tendente a orientar al alumno sobre los elementos más significativos a observar dentro de su propio modo de acción.
- Implementación de propuestas abordadas desde la perspectiva de la enseñanza para la comprensión.
- Participación del alumno en la evaluación del proceso.
- Propuestas que propician la autoevaluación y la coevaluación, por parte de los alumnos.

AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL.

Finalmente, la autonomía e iniciativa personal, encuentra caminos para el progreso, en esta unidad, a partir de:

- Utilización de estrategias de autorreforzamiento ante las situaciones deportivas que demandan perseverancia y espíritu de sacrificio.
- Desarrollo, a partir de la práctica del fútbol, de los diferentes ámbitos de la competencia motriz como medio para poder desenvolverse en un conjunto de situaciones con patrones comunes, dentro de su entorno de actuación.
- Toma de decisiones en el contexto del juego.
- Autonomía en la organización individual y colectiva de actividades deportivas.
- Desarrollo de habilidades sociales y actitudes prosociales, como medio para desenvolverse de forma constructiva en las interacciones personales que se establecen en y a partir del fútbol.

- Actuación asertiva en la defensa de los derechos propios y sensibilidad ante los que asisten a las otras personas.
- Desarrollo de la capacidad para abordar el conflicto de forma constructiva, dialogada y autónoma.

Esta labor se complementa desde:

- Alternativas metodológicas que propician la participación y la implicación activa y responsable del alumno en el proceso educativo.
- Puesta en práctica de alternativas metodológicas cooperativas.
- Actuación del maestro tendente a orientar al alumno sobre los elementos más significativos a observar dentro de su propio modo de acción.
- Introducción del deporte desde la perspectiva de la enseñanza para la comprensión.
- Implicación del alumno en procesos organizativos y de autogestión de la actividad física.
- Desarrollo de procedimientos de evaluación compartida con los alumnos en relación con el proceso educativo a través de procesos dialógicos.
- Participación en la autoevaluación y en la evaluación del maestro.

METODOLOGÍA Y ORGANIZACIÓN:

Compartiendo un vector común con la unidad anterior, la referencia en nuestro modo de hacer dentro de esta unidad didáctica se basará en enseñar para la comprensión del juego y de sus demandas, centrándose en el conocimiento práctico, en el “saber cómo”, lo que exige, por un lado, la comprensión de los procedimientos implicados en el juego y el desarrollo de capacidades relacionadas con la toma de decisiones y, por otro, la adquisición contextual de las capacidades técnicas.

Dentro de este contexto, a partir de la práctica de situaciones de juego avanzaremos desde los aspectos decisionales y tácticos, hasta los de naturaleza técnica, entendidos, estos últimos como modo de ejecución íntimamente vinculado con la toma de decisiones.

Los juegos modificados constituyen el medio educativo coherente con este planteamiento.

En su conjunto, entendemos la actividad dentro de la unidad didáctica como un proceso continuo. Las reflexiones establecidas a partir de lo acontecido en una sesión abrirán vías para el desarrollo del proceso educativo en las subsiguientes. Cada juego será retomado en varias ocasiones profundizando en sus aspectos tácticos, técnicos y éticos, buscando en él nuevas posibilidades educativas de acuerdo con los planteamientos propios de un currículo en espiral.

La actuación didáctica se verá complementada por la implementación de episodios didácticos basados en el aprendizaje cooperativo. En concreto, desarrollaremos una propuesta de enseñanza recíproca en relación con el lanzamiento a portería, dentro de un juego modificado. Es ésta, una opción de organización de la clase en la que los alumnos son distribuidos en parejas a cuyos miembros se les proporciona un objeto de aprendizaje y se les insta a que coordinan sus acciones para aprender y contribuir al aprendizaje de los compañeros ofreciendo información y feedback, coordinando labores y prestando y recibiendo ayuda dentro de la pareja. Al final del programa se evalúa a cada alumno por los progresos experimentados y por la aportación a los logros de los compañeros.

En todo caso, el proceso didáctico estará orientado siempre hacia la búsqueda de aprendizajes significativos. Los conocimientos y los niveles de desarrollo previos constituirán nuestro punto de partida, tanto al inicio de la unidad didáctica como en cada una de las sesiones que la componen. Profundizaremos en estrategias que propician la motivación de los alumnos, fundamentalmente desde el hecho que supone resaltar el carácter lúdico y lo que hay de por sí de atractivo en la acción motriz, desde planteamientos que promueven la disonancia

cognitiva en relación con las situaciones-problema planteadas. Y desde las situaciones de aprendizaje trataremos de ofrecer caminos para el progreso de todas las personas.

La individualización de la acción pedagógica formará parte también de los elementos metodológicos que nos sirven de guía. En relación con este hecho, todas las actividades propuestas poseen un carácter abierto e inclusivo y son susceptibles de modificación a tenor de las demandas y necesidades individuales, grupales y situacionales. Es fundamental también, en este sentido, establecer comunicaciones singulares con cada uno de los alumnos, proporcionándoles información sobre su aprendizaje y tratando de ofrecerles caminos para el progreso en todos los ámbitos de su desarrollo personal.

Por lo que se refiere al proceso de individualización, conviene resaltar que una parte de nuestros alumnos ya ha participado en contextos extraescolares en juegos similares a los que introduciremos para todos en esta unidad didáctica, y éstos guardan un alto grado de paralelismo con los acometidos en la unidad anterior, por lo que partirán de unos conocimientos previos diferentes, a los que deberemos ser sensibles y, por otro lado, podrán contribuir, compartiendo, al aprendizaje de sus compañeros.

Es preciso reparar en que, en consonancia con el intento de individualizar las situaciones de aprendizaje y de proveer contextos enriquecedores y acordes con el planteamiento pedagógico que subyace a nuestra acción didáctica, en las situaciones de aprendizaje los alumnos participarán, desde el diálogo razonado y crítico, en las decisiones que se tomen en clase en torno a aspectos propios del currículo, incluida la selección de contenidos y propuestas de actividad, tomarán importantes decisiones relativas al uso y disposición del material y el espacio de acción y podrán seleccionar opciones, dentro de cada tarea, que posean un grado de dificultad adecuado a sus posibilidades.

En relación con este último factor, nuestra acción didáctica estará orientada hacia la búsqueda de una práctica motriz variable. Para ello buscaremos modos de modificar las condiciones materiales, espaciales, temporales y humanas en que se desarrolla la propia actividad, con el fin de propiciar el desarrollo de capacidades más dúctiles y adaptables a diferentes contextos y situaciones.

En lo que respecta a los agrupamientos, partiremos de la libre elección, en parejas y, desde ellas, a través de un proceso de adición, crearemos los grupos más amplios, teniendo en cuenta que éstos abran espacios de progreso para todas las personas. A partir de la práctica grupal abordaremos las posibles situaciones de exclusión, las redes de liderazgo o las cuestiones relativas al género. En cualquier caso y dada la naturaleza competitiva de la

actividad y las situaciones de exclusión que ésta puede generar, al haber diferencias significativas en los aprendizajes previos de los alumnos, en ocasiones promoveremos la creación de grupos homogéneos en cuanto a su competencia en la práctica del fútbol dado que, en este contexto, dichos grupos pueden crear mayores vías de progreso para cada persona y resultar menos excluyentes.

La organización del espacio y el uso del material, supeditada obviamente a cuestiones de disponibilidad, se regirá por criterios de carácter pedagógico: equidad en el reparto, distribución en función de las necesidades de las personas y de los grupos en cuanto a los aprendizajes previos y a las posibilidades de profundización en diferentes capacidades, atención a cuestiones relacionadas con el género, cuando los grupos no sean mixtos, y de liderazgo dentro del grupo (interrogar a los alumnos sobre el uso de los mejores espacios y materiales por las personas que ejercen una posición dominante dentro del grupo de clase...). En todo caso, trataremos de crear zonas de actividad adecuadamente dotadas para todas las personas.

Y finalmente en lo que alude a los procesos de comunicación, esta se centrará en:

- Delimitar el marco ético en el que se desarrolla la actividad de clase.
- Promover la reflexión moral y el respeto de las normas consensuadas en el grupo.
- Propiciar la motivación (especialmente de naturaleza intrínseca).
- Ofrecer información relativa a la delimitación de las situaciones de juego.
- Interrogar sobre los aspectos más relevantes relacionados con elementos tácticos, técnicos, afectivos y sociales que devienen en el contexto de la clase.
- Proporcionar feedback.
- Promover el desarrollo de la autoestima.
- Ofrecer vías para la escucha activa ante las necesidades de cada alumno.

Y en la relación de los alumnos entre sí atenderemos especialmente a la comunicación relacionada con:

- La empatía y el apoyo afectivo.
- Las acciones tendentes a compartir información.
- La búsqueda de soluciones a las diferentes situaciones problema que surgen en el contexto del juego.
- La resolución dialógica y respetuosa con los demás de los conflictos.

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

En relación con las sesiones de clase, hacemos un planteamiento abierto y no distribuimos las actividades por sesiones. Nuestra opción nos lleva a sumergirnos en un terreno diferente, basado en un proyecto que abarca la totalidad de las clases integradas en la unidad didáctica y en el que las referencias para cada sesión nos las darán la evaluación y el análisis compartido con los alumnos de lo acontecido en la sesión anterior.

Con las adaptaciones propias de la naturaleza específica de esta unidad didáctica nos guiamos por una estructura de sesión marcada por:

- Un momento de inicio en el que compartiremos el proyecto para la sesión tomando como referencia lo hecho en la sesión o sesiones anteriores.
- Un tiempo dedicado al calentamiento, en la medida en que deseamos propiciar hábitos relacionados con la práctica sistemática de actividad física.
- Una situación inicial, que podrá ser un juego relacionado con las capacidades que se mantienen como eje organizador de los contenidos en esta unidad didáctica, o un juego ya presentado en la sesión anterior, tratado ahora con mayor nivel de profundidad. En torno a él podremos plantear diferentes situaciones-problema.
- Nuevos juegos modificados. También diversificaremos, cuando resulte preciso, las propuestas para adecuarlas a las características individuales y de diferentes microgrupos. En el contexto de cada juego estableceremos un diálogo breve relativo a cómo se ha desarrollado, qué dificultades ha entrañado, qué soluciones motrices hemos puesto en juego, cómo han sido las relaciones sociales...
- Un momento de despedida en el que, con carácter previo a las rutinas de higiene, se compartirá, desde procesos de evaluación compartida, lo hecho en clase, lo que servirá de base para avanzar elementos del camino que podremos retomar o emprender en la siguiente sesión.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES:

Juego: “Las diez porterías”.

Descripción: Colocamos diez porterías distribuidas por el espacio de juego. Cada jugador realiza un recorrido conduciendo y pasando por todas ellas en el menor tiempo posible.

Para variar la práctica: Modificar la ubicación de las porterías. Variar el tamaño del campo y/o el de las porterías. Variar el tamaño del balón...

Juego: “Las diez porterías (por parejas)”.

Descripción: Colocamos diez porterías distribuidas por el espacio de juego. Cada pareja realiza un recorrido en el menor tiempo posible haciendo que el balón pase por todas ellas. El avance se realiza mediante conducción y pases sucesivos. Un miembro de la pareja conduce hasta pasar el balón al compañero a través de una portería y éste realiza el mismo proceso haciendo pasar el balón por otra portería.

Para variar la práctica: Modificar la ubicación de las porterías. Variar el tamaño del campo y/o el de las porterías. Utilizar dos balones simultáneamente...

Juego: “Proteger y robar”.

Descripción: Cada jugador dispone de un balón. Sin salirse de un espacio preestablecido, trata de mantener la posesión de su balón mientras lo conduce e intenta robar el de otra persona.

Para variar la práctica: Iniciar el juego con jugadores que no disponen de balón y que se quedan con el balón que roban, estableciendo cambios de roles entre participantes. Modificar el tamaño del campo...

Juego: “Gol conduciendo”.

Descripción: Delimitamos un espacio de juego y en sus líneas de fondo colocamos sendas porterías de grandes dimensiones. Se consigue un gol cuando uno de los jugadores atraviesa la portería contraria conduciendo el balón y sin perder el control sobre él. Jugamos en situación de 1 contra 1, 2 contra 2 y 3 contra 3.

Para variar la práctica: Modificar el número de jugadores por equipo. Variar el tamaño del campo y/o el de las porterías. Separar las porterías del fondo del campo y establecer la

posibilidad de jugar por detrás de ellas, pudiéndose también conseguir puntos en uno u otro sentido. Variar el tamaño del balón...

Juego: “Conservar el balón”.

Descripción: Delimitamos un espacio de juego. Participando dentro de él y respetando las reglas básicas del fútbol sala, los jugadores de un equipo tratan de conservar la posesión del balón el mayor tiempo posible, mientras los integrantes del otro equipo tratan de robarlo.

Para variar la práctica: Modificar el número de jugadores por equipo. Variar el tamaño del terreno de juego...

Juego: “Pasa cuanto antes”.

Descripción: Delimitamos un espacio de juego. Participando dentro de él, y respetando las reglas básicas del fútbol sala, los jugadores de un equipo tratan de conservar la posesión del balón el mayor tiempo posible, mientras los integrantes del otro equipo tratan de robarlo o de tocar a la persona que está en posesión del balón. Cuando esto ocurre, el equipo atacante pasa a ser defensor y viceversa.

Para variar la práctica: Modificar el número de jugadores por equipo. Variar el tamaño del terreno de juego...

Juego: “Desde mi campo”.

Descripción: Delimitamos un espacio de juego. Lo dividimos por la mitad. En cada uno de los fondos se coloca una portería. Los jugadores pueden jugar en campo propio, pero no invadir el campo ajeno. Su misión es proteger la portería propia y conseguir goles en la portería del equipo rival.

Para variar la práctica: Modificar el número de jugadores por equipo. Variar el tamaño del terreno de juego y/o de las porterías, Colocar dos porterías por campo...

Juego: “Balón torre”.

Descripción: Delimitamos un espacio de juego y en cada una de sus líneas de fondo dibujamos un área. Los jugadores de un equipo han de tratar de llevar el balón, conduciendo, regateando, pasando... hasta hacérselo llegar al jugador del equipo propio que está en el área.

En el área nadie más puede entrar. Cuando no están en posesión del balón tratan de evitar que éste llegue al jugador del equipo contrario que está ubicado dentro del otro área.

Para variar la práctica: Modificar el número de jugadores por equipo. Variar el tamaño del campo. Utilizar dos balones simultáneamente...

Juego: “Pase-gol”.

Descripción: Delimitamos un espacio de juego y a tres o cuatro metros de sus líneas de fondo colocamos sendas porterías. Se consigue gol cuando el balón atraviesa la portería impulsado por un jugador del equipo atacante y lo recibe, al otro lado de la portería, un jugador del mismo equipo.

Para variar la práctica: Modificar el número de jugadores por equipo. Variar el tamaño del campo y/o el de las porterías. Utilizar dos balones simultáneamente...

Juego: “Derribar conos”.

Descripción: En situación de dos contra dos o de tres contra tres, cada equipo defiende los conos que se encuentran distribuidos por su mitad del campo y trata de derribar, golpeando con el balón, los conos del otro equipo. Colocamos para cada equipo cuatro conos en cada una de las bandas y dos en el espacio central. La aproximación se realiza mediante conducciones, pases...

Para variar la práctica: Modificar los agrupamientos. Variar el número de conos y la disposición de éstos. Modificar el tamaño del campo...

Juego: “Los diez pases”.

Descripción: Cada equipo trata de lograr diez pases seguidos entre sus componentes cuando están en posesión del balón e intentan recuperar éste cuando están en acción defensiva.

Para variar la práctica: Modificar el tamaño del campo. Introducir variaciones en los agrupamientos...

Juego: “Alcanzar el campo contrario”.

Descripción: Delimitamos un espacio de juego y en su líneas de fondo marcamos una franja de unos tres metros. Se consigue un punto cuando uno de los jugadores del equipo atacante para el balón dentro de la franja de marca.

Para variar la práctica: Modificar el número de jugadores por equipo. Variar el tamaño del campo y/o el de las zonas de marca. Separar las franjas de marca del fondo del campo y establecer la posibilidad de jugar por detrás de ellas, pudiéndose también jugar en sentido contrario. Utilizar dos balones simultáneamente...

Juego: “Diez pases más invasión del campo contrario”.

Descripción: resulta de una combinación de los dos anteriores. Se inicia mediante el juego de los diez pases y una vez logrados éstos, se sigue en posesión del balón y se trata de llegar, manteniendo dicha posesión, hasta la franja de marca.

Para variar la práctica: Modificar el número de jugadores por equipo. Variar el tamaño del campo y/o el de las zonas de marca. Separar las franjas de marca del fondo del campo y establecer la posibilidad de jugar por detrás de ellas, pudiéndose también jugar en sentido contrario. Sustituir el hecho que supone alcanzar una zona del campo, por lograr un gol en la portería contraria (“diez pases más gol”)...

Juego: “Cuatro contra cuatro más cuatro”.

Descripción: dentro de un espacio cuadrado se juega un cuatro contra cuatro, tratando de mantener la posesión del balón. Fuera del cuadrado se sitúa una persona en cada una de las líneas. Los jugadores de dentro de la zona de juego no pueden salir y los de fuera no pueden entrar. Las personas de fuera sirven de apoyo recibiendo y devolviendo pases al equipo que está en posesión del balón. Se respetan las reglas propias del fútbol.

Para variar la práctica: Modificar el número de jugadores por equipo. Variar el tamaño del cuadrado de juego.

Juego: “En las dos porterías”.

Descripción: En situación de juego de fútbol sala, el equipo en posesión del balón puede anotar en ambas porterías. Cuando un equipo recupera la posesión dentro del área, ha de salir de ésta antes de iniciar un ataque.

Para variar la práctica: Modificar el número de jugadores por equipo. Jugar con dos balones...

Juego: “En cuatro porterías”.

Descripción: Se sitúa una portería en cada una de las esquinas del terreno de juego. Respetamos las reglas propias del fútbol. Cada equipo ataca dos porterías y defiende otras dos.

Para variar la práctica: Modificar el número de jugadores por equipo. Jugar con dos balones...

Juego: “Fútbol más gol en transición”.

Descripción: Además de las dos porterías de un terreno de juego normal, se sitúan otras dos en los laterales del centro del campo. Se consigue gol cuando el balón pasa por una de las porterías del centro del campo en dirección del campo propio al contrario. El gol marcado en las porterías de fondo, vale el doble. Respetamos el resto de las reglas propias del fútbol. Para variar la práctica: Modificar el número de jugadores por equipo. Jugar con dos balones...

Juego: “Juego 2c1, 2c2, 3c2, 3c3, 4c4 y 5c5 con reglas adaptadas”.

Descripción: Partido en situaciones de 2c1, 2c2, 3c2, 3c3, 4c4 y 5c5, modificando el sistema de reglas para adecuarlo a los grupos o a los alumnos de forma singular. Jugar con dos porterías.

Juego: “Juego 1c1 +1, 2c2 +1...”.

Descripción: Partido en situaciones de 1c1, 2c2... En los que hay un jugador que sirve de apoyo al ataque, pudiendo realizar cualquier acción menos el tiro. El jugador de apoyo siempre participa con el equipo que está en ataque.

INTERROGANTES ELABORADOS EN TORNO A LAS DIFERENTES PROPUESTAS DE JUEGO Y ASPECTOS SUSCEPTIBLES DE SER ABORDADOS DESDE ELLOS (Ruiz Omeñaca, 2005, 2008; Ramos y Ruiz Omeñaca, 2010).

Como hemos señalado, dentro del modelo de enseñanza para la comprensión los interrogantes que formulamos a los alumnos cobran un papel relevante. Desde las respuestas aportadas por ellos mismos irán construyendo sus propios aprendizajes, compartirán modelos de ejecución, ideas y alternativas tácticas y principios de acción éticamente orientados. Los interrogantes que aquí recogemos representan algunos, dentro del conjunto de opciones posibles. En cada juego formularemos algunos de ellos y trataremos de aplicar las soluciones aportadas a una nueva práctica del juego y a situaciones lúdicas subsiguientes.

Interrogantes sobre aspectos tácticos y técnicos: ¿Dónde es más interesante defender? ¿Por qué? ¿Es mejor o peor que cada persona defienda sólo a una del otro equipo? ¿Por qué? ¿Es posible ayudarse para defender? ¿De qué forma? ¿Qué ocurre si entre los defensores hay mucha distancia? ¿Por qué? Cuando estás frente a un jugador con balón, ¿cómo te colocas para evitar que avance o que te rebase? ¿Por qué? ¿Cómo defiendes a un jugador sin balón? ¿Por qué? ¿Qué podemos hacer para estar mejor preparados para atacar si recuperamos el balón?...

¿Qué lugares tratas de ocupar cuando es tu equipo el que ataca? ¿Por qué? ¿Qué pasa si todos os acercáis al compañero que tiene el balón? ¿Es bueno para vuestro equipo? ¿Por qué? ¿Qué puedes hacer cuando tienes el balón y delante de ti hay un defensor? ¿Qué crees que debe influir en la decisión que tomes? Cuando estás atacando, no tienes balón y hay cerca de ti un defensor, ¿qué puedes hacer? ¿Qué podemos hacer para estar mejor preparados para defender si perdemos el balón? Cuando tienes el balón, ¿de qué formas puedes conducirlo? ¿Cuáles serán las mejores en cada caso? ¿Por qué? ¿De qué formas puedes cambiar de dirección? ¿De qué formas puedes regatear a un defensor? ¿De qué formas puedes pasar? ¿Cuáles serán las mejores en cada caso? ¿Por qué? ¿De qué formas podemos engañar al defensor?...

Interrogantes sobre cuestiones de ámbito moral: ¿Quién toma las decisiones dentro del grupo? ¿Os parece justo que sea así? ¿Por qué? Las chicas y los chicos,

¿participáis en igualdad? ¿Por qué? ¿Es eso justo? ¿Por qué? ¿Qué podemos hacer para que todos y todas podamos participar en el juego? ¿Ha surgido alguna situación en la que no estuvierais de acuerdo con otras personas? ¿Cómo la habéis resuelto? ¿Creéis que es un buen modo de resolver esta situación? ¿Qué otras alternativas teníais? ¿Cuál puede ser la más justa? ¿Por qué? ¿Cómo actuamos ante el resultado del juego? ¿Cómo creéis que debemos actuar? ¿Por qué? ¿Qué hacemos cuando un compañero comete un error? ¿Es eso justo? ¿Por qué? ¿Mostramos respeto por los compañeros del otro equipo? ¿De qué forma podemos hacerlo?...

Estos interrogantes pueden verse concretados en cada propuesta de actividad, remitiéndonos a decisiones de naturaleza táctica, pautas de ejecución ligadas a la aplicación contextualizada de las acciones técnicas y orientaciones de naturaleza afectiva, social y ética.

EJEMPLOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

(Ramos y Ruiz Omeñaca, 2010)

Las reglas de juego como elementos que contextualizan y dotan de lógica interna a la actividad deportiva

Referentes a tener en cuenta con carácter previo:
La flexibilización de las normas en función del contexto.
Las normas como resultado de un acuerdo

El juego: objetivos, posibilidades de acción.
Los equipos. Adecuación a nuestro contexto.
El espacio y el material. Adecuación a nuestro contexto y al espacio vivencial de los alumnos.
El tanteo.
Los límites a la acción: reglas, faltas...
El espíritu de las reglas y la necesidad de dar continuidad al juego.

Aspectos de naturaleza decisional y táctica que introducimos en la iniciación al fútbol, desde la participación en juegos modificados y el desarrollo de ciclos reflexión y acción.

En defensa

Marcaje al jugador con balón en función de la posición de éste y de la del resto de los jugadores.
Marcaje al jugador sin balón, en función de la amenaza que representa, de su posición y de la del resto de jugadores.
Cómo coordinar las acciones defensivas con los compañeros.
Transición ataque-defensa. Repliegues.
Ayuda a un compañero que puede perder el balón.
Relaciones de ayuda. Coberturas.

En ataque

Alternativas en la toma de decisiones del jugador con balón: cuando he de conducir, fintar, regatear, pasar, tirar... Identificación de oportunidades.
Alternativas en la toma de decisiones del jugador con balón: qué tipo de conducción escojo, qué finta elijo, qué tipo de pase selecciono, que forma de tiro escojo...
Alternativas en la toma de decisiones del jugador sin balón: cómo y hacia dónde me desplazo, cuándo trato de desmarcarme, cuándo cambio de dirección... Desmarques en apoyo y en ruptura. Desdoblamientos. Apoyos.
Cómo crear oportunidades para progresar y para abrir perspectivas en el juego.
Cómo crear oportunidades para finalizar.
Cómo actuar en la transición defensa-ataque.

Gestos técnicos que introducimos en la iniciación al fútbol, desde la participación en juegos modificados y el desarrollo de ciclos reflexión y acción.

Técnica de ataque

Desplazamientos, paradas, salidas, cambios de dirección y cambios de ritmo.
Técnica individual: control, conducción, fintas, regates, tiros.
Técnica colectiva: pases
...

Técnica de defensa

Posición básica.
Desplazamientos.
Entrada.
Interceptación y recuperación del balón.
...

Aspectos éticos a tratar a partir de las situaciones creadas en el juego y en la propia dinámica de clase.

La autosuperación como referente en el proceso de aprendizaje y como actitud en la vida.

La alegría como marco de actuación colectiva.

El desarrollo del juicio moral en relación con los conflictos entre valores que devienen en el contexto del juego.

La actitud respetuosa ante los compañeros de equipo y ante los miembros de otros equipos.

La igualdad, la equidad y la no discriminación como referentes en las relaciones interpersonales.

El desarrollo de una actitud crítica, como jugadores y como espectadores.

El establecimiento de relaciones con otras personas basadas tanto en la justicia como en la atención recíproca.

La deportividad como referente.

La actuación constructiva ante las situaciones de conflicto.

JUEGO GOL CONDUCIENDO 2 C 2

¿Para qué atacamos?

Para lograr rebasar la línea de fondo del equipo rival conduciendo el balón.

• ¿Qué opciones serán buenas al atacar?

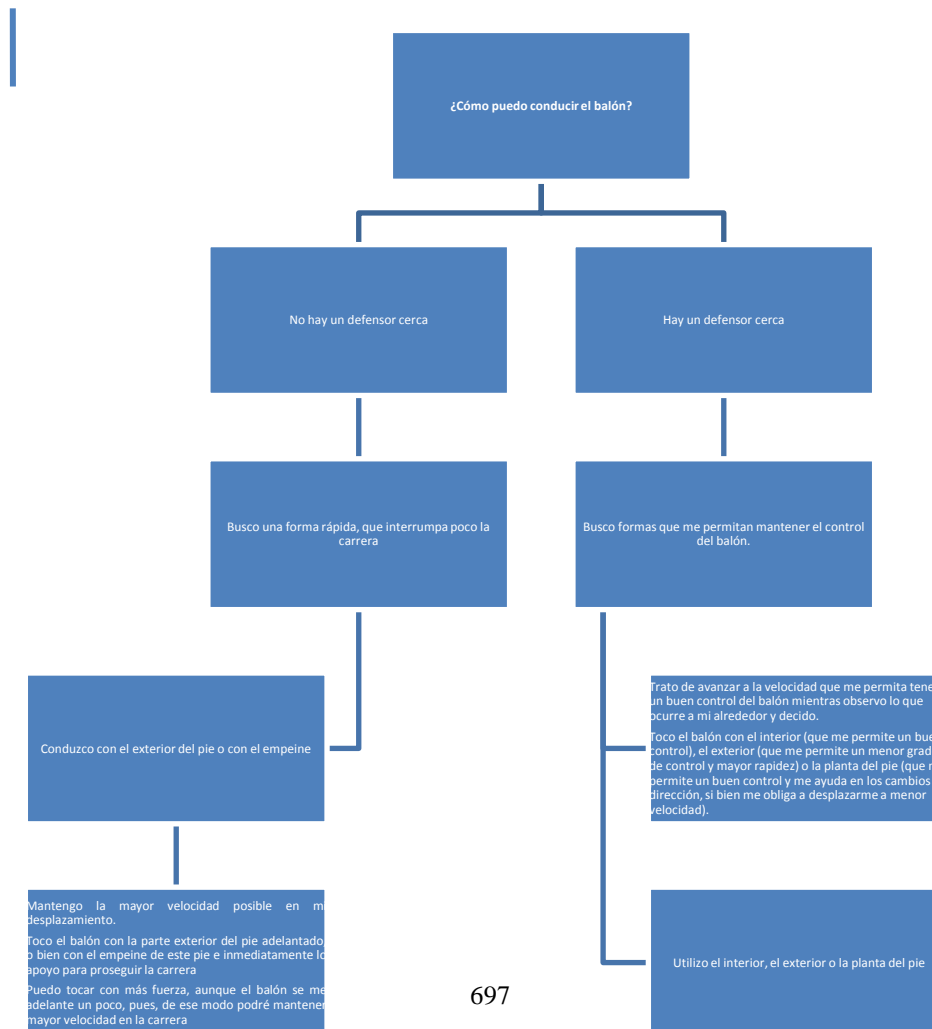
• El jugador con balón:

- Tratar de avanzar hacia la zona de marca si no me defienden.
- Pasar a mi compañero si está desmarcado cerca de la zona de marca.
- Tratar de superar a mi defensor cambiando de dirección o regateando.
- Proteger el balón hasta que mi compañero se desmarque o yo encuentre posibilidades de avanzar hacia la zona de marca.
- ...

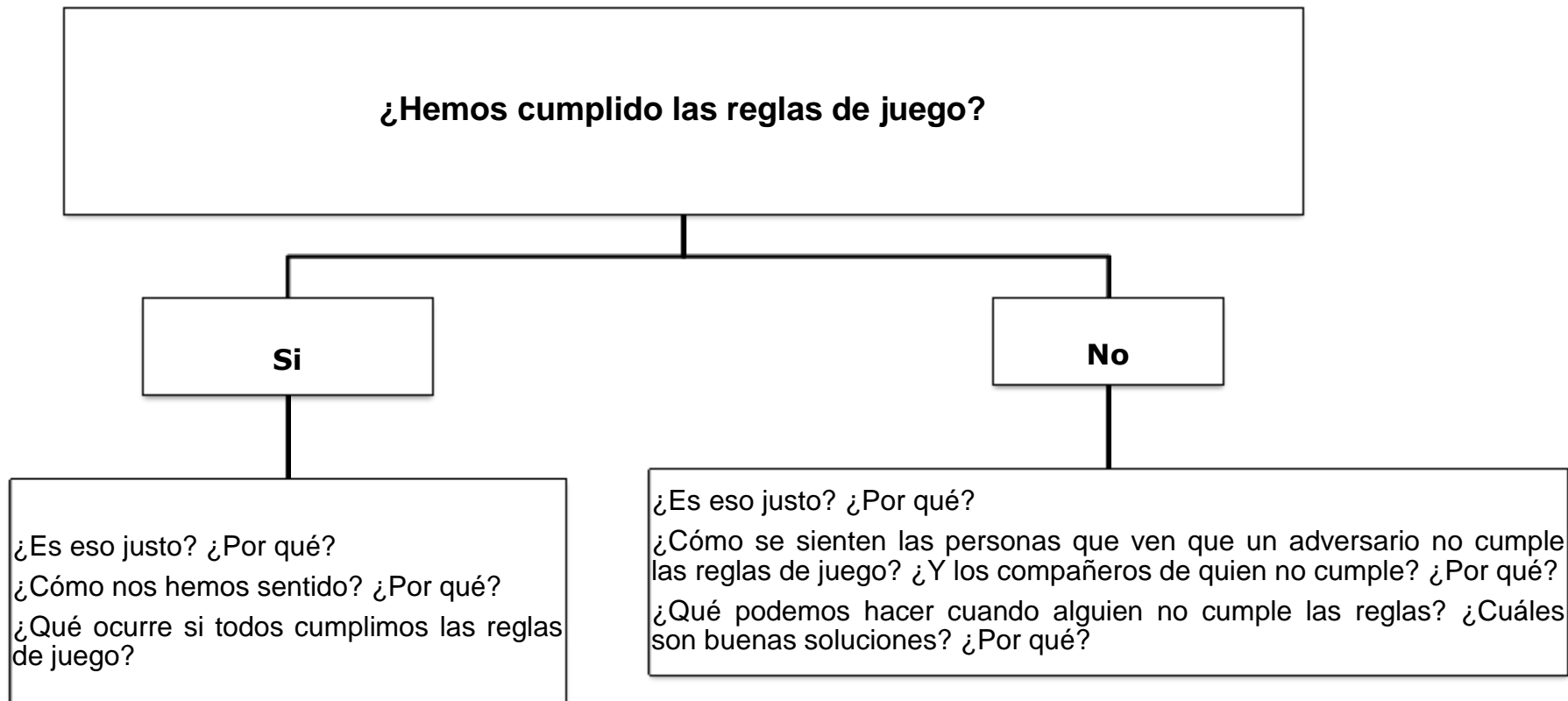
• El jugador sin balón:

- Librarme de mi defensor acercándome al compañero para recibir el balón (desmarque en apoyo).
- Librarme de mi defensor alejándome de mi compañero y avanzando hacia la zona de marca (desmarque en ruptura).
- Alejarme de mi compañero para alejar también a mi defensor y que mi compañero pueda regatear sin que mi defensor pueda ayudar a su defensor.
- Retrasar mi posición por si mi compañero pierde el balón, para poder así defender mejor.
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...

JUEGO “GOL CONDUCIENDO” 2 C 2



JUEGO 3 C 3 EN CUATRO PORTERÍAS



DEFINICIÓN DE LOS ELEMENTOS DE VARIACIÓN Y POSIBLES CONSECUENCIAS EN RELACIÓN CON EL JUEGO Y SU POTENCIAL PEDAGÓGICO: UN EJEMPLO.

Juego: Fútbol más gol en transición

En su práctica podemos variar:

- **LOS JUGADORES**

- Modificando el número de participantes: 2c2, 3c3, 3c2, 4c4, 4c3...
- Las situaciones con menor número de jugadores determinarán un menor número de posibles decisiones y de alternativas en algunas de ellas y demandarán de un mayor dominio técnico; las decisiones y las alternativas se incrementarán en la situación 3c3; y la situación facilitará la labor del equipo en superioridad en el contexto del juego 3c2 o 4c3 y abrirá caminos hacia acciones de desmarque, apoyo al compañero con balón; por otro lado, podrán servir para equilibrar grupos y abrir vías hacia la participación, integrando a la diversidad inherente a la clase...
- Estableciendo roles concretos: podrán modificarse los roles de modo que, por ejemplo, un jugador sólo sirva de apoyo pero no puede lanzar, lo que condicionará su participación y la interacción con él, las zonas del juego en las que conviene que actúe, los momentos en los que ha de hacerse más visible ante sus compañeros, el modo en el que se le defiende...
- ...

- **EL ESPACIO:**

- Modificando las dimensiones del terreno de juego. Así, un terreno más amplio facilitará la labor de ataque, incidirá en aspectos como el cambio de orientación del juego, cuando una zona esté defendida... Y propiciará también decisiones diferentes desde la óptica defensiva, en la medida en que hará más eficaz la defensa en todo el campo.
- Incorporando áreas de juego restringidas, como por ejemplo que algunos jugadores no puedan entrar en zonas concretas, lo que puede generar la posibilidad de que las personas con mayores dificultades para desenvolverse en el

contexto del juego dispongan de mayores oportunidades, de más tiempo para tomar decisiones y ejecutarlas...

- Modificar las porterías de transición en tamaño, cuyo aumento facilitará la labor de los atacantes, y en ubicación, lo que suscitará la necesidad de adecuar la labor defensiva y ofensiva a la nueva situación.
- ...

- **EL TIEMPO:**

- Limitando el tiempo de posesión del balón, de forma que si no se logran un gol en un periodo de tiempo, se pierde la posesión del balón, lo que podrá llevar a los defensores a asumir menos riesgos para recuperar el balón y a los atacantes a realizar acciones más directamente orientadas hacia las zonas de marca.
- Limitando el tiempo de permanencia en determinadas zonas, hecho que suscitará un uso diferente del espacio de juego y formas de interacción distintas.
- ...

- **LOS MATERIALES:**

- Modificando el número de móviles, lo que obligará a descentrar las acciones, a dividir la actuación dado que ambos equipos podrán estar atacando y defendiendo simultáneamente (si cada uno está en posesión de un móvil)... Por otro lado abrirá posibilidades de participación, especialmente a las personas que disponen de menos oportunidades de interacción con el balón.
- Utilizando balones de tamaño diferente que incidirán en la ejecución de acciones técnicas.
- ...

- **LAS REGLAS DE JUEGO:**

- Modificando el sistema de puntuación. Por ejemplo el gol en los espacios centrales vale lo mismo que en la portería de fondo, o bien tiene un valor bastante inferior, lo que determinará la elección de acciones orientadas hacia la zona de marca que más puntos propicia.

- **LAS DECISIONES TÁCTICAS:**

- Estableciendo secuencias de juego antes de abrir vía libre, como sucede si antes de tratar de lograr un gol hay que realizar un número de pases, lo que condiciona

las decisiones tanto a la hora de defender como a la de atacar y marca cambios de actuación individual y grupal en el momento en el que se han logrado los pases.

- ...

- **LA IMPLICACIÓN DE LA TÉCNICA:**

- Delimitar las formas de acción, por ejemplo, no se puede tocar más de tres veces seguidas, lo que se primará acciones de control orientado y pase, suscitará un contexto en el que los posibles receptores habrán de colocarse en un lugar más próximo al atacante con balón, demandará de un mayor dinamismo en la búsqueda del desmarque, propiciará también un mayor dinamismo en la defensa y obligará a decidir con rapidez...

- ...

PROPUESTA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

APRENDEMOS JUNTOS

A partir de la situación 2 contra 2, en el juego “desde nuestro campo” que practicamos ayer, llegamos a algunas conclusiones en relación con el tiro. Estas conclusiones nos van a servir para observar a nuestro compañero y ofrecerle información para mejorar. Recuerda que comenzarás por decir qué ha hecho bien, para, a continuación, indicarle los aspectos en los que puede mejorar.

1. Cuando quiero tirar con fuerza me dirijo hacia el balón atacándolo de frente en dirección hacia la portería.

2. Cuando quiero tirar con fuerza mi pie de apoyo está a la altura del balón o ligeramente adelantado, mi tronco está inclinado hacia adelante y golpeo con el empeine.

3. Cuando quiero colocar el balón en una zona alejada del portero sin la necesidad de lanzar fuerte, me dirijo hacia el balón ligeramente de lado en relación con la portería.

4. Cuando quiero colocar el balón mi pie de apoyo está a la altura del balón o ligeramente rezagado, mi tronco un poco inclinado hacia atrás si quiero que el balón suba, o inclinado hacia delante si deseo que valla raso y golpeo con el interior, el exterior o el empeine, en función de la trayectoria que deseo que siga el balón.

Anotaremos los resultados. Y repetiremos este mismo proceso durante 20 minutos en tres sesiones consecutivas.

Los logros serán responsabilidad de todas y cada una de las personas que formáis parte del grupo. Y lo mismo sucederá, si no se alcanzan progresos.

Para evaluar nuestros progresos:

NOMBRE:

Al inicio ha cumplido con los puntos:

1 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

2 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

3 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

4 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

En la segunda sesión ha cumplido con los puntos:

1 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

2 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

3 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

4 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

Y al final hemos logrado que cumpliera con los puntos:

1 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

2 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

3 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

4 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

¿Ha contribuido al aprendizaje de su compañeros?

EVALUACIÓN

Los instrumentos de evaluación están elaborados desde una óptica de coherencia con las líneas de actuación inherentes a nuestro marco curricular.

Su finalidad es esencialmente formativa y trata de proveer medios para el análisis, la comprensión y el perfeccionamiento del proceso educativo y para la mejora en el desarrollo de capacidades por parte de los alumnos y en la acción docente.

Desde esta intencionalidad formativa, tratamos de:

- Integrar la evaluación dentro de la propia actividad educativa.
- Ponerla al servicio de las personas implicadas en el proceso didáctico.
- Interrelacionar la evaluación del alumno con la del maestro y con la del propio proceso considerándolas piezas clave en un mismo entramado educativo.
- Adoptar una perspectiva crítica en el proceso de análisis de cuanto acontece en clase con el fin de reafirmarse en lo que ya hay de positivo y de introducir elementos de mejora cuando se considere necesario.
- Mantener una posición ética que la aleja de cualquier alternativa tendente a mantener una estructura de poder y que la hace coherente con los valores que tratamos de promover desde la actividad educativa.
- Ser partícipes activos desde la actuación de colaboración entre alumnos y maestros, con fines compartidos (Ruiz Omeñaca, 2006).

Nuestro referente serán los siguientes criterios de evaluación:

- Conoce y aplica las reglas básicas del fútbol adecuándolas a su contexto de participación.
- Conoce los principios tácticos más relevantes en la práctica del fútbol.
- Conoce las acciones técnicas que permiten ponerlos en juego.
- Participa en diferentes actividades y juegos relacionados con el fútbol disfrutando también de su sentido recreativo.
- Toma decisiones acordes con las situaciones que devienen en el contexto del juego.
- Aplica, de forma adecuada, las acciones técnicas dentro del contexto del propio juego.
- Coopera con sus compañeros en el proceso de aprendizaje.
- Da muestras de valorarse de forma positiva.
- Respeto a sus compañeros de juego y es tolerante con ellos.
- Respeto las reglas de juego.

- Aborda los conflictos a través de procesos dialógicos en la búsqueda de soluciones aceptables por las personas implicadas.
- Actúa con deportividad
- Mantiene una disposición crítica en relación con el deporte y cuanto acontece en él, desde la perspectiva de practicante, espectador y miembro activo de la sociedad.

Teniendo como referencia estos principios, así como los criterios de evaluación especificados, en esta unidad didáctica nos servimos de los siguientes instrumentos de evaluación de carácter cualitativo, descriptivo, interpretativo y proveedor de propuestas de progreso destinadas a:

- **El seguimiento de las sesiones.** Se trata de perfilar un instrumento que recoja, desde el día a día, lo programado para cada sesión, lo sucedido en ella y la valoración de lo acontecido a partir de la observación e interpretación que deriva del diálogo y de la evaluación compartida con los alumnos en torno al proceso. Finalmente puede recoger un avance de previsión para la sesión siguiente. Este documento posee, en consecuencia, una orientación procesual y eminentemente formativa.

- **La valoración de cada unidad didáctica y la autoevaluación por parte del maestro.** En dicho documento se verá recogido un análisis retrospectivo relativo a la adecuación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, al grado de consecución de los objetivos, y a la adecuación de la línea metodológica, de la secuencia de propuestas motrices y de los instrumentos y procedimientos de evaluación. También resultará especialmente relevante elaborar una síntesis de los aspectos a mantener y de aquellos que son susceptibles de mejora en la actuación del profesor, desde su propia óptica. Su carácter hace converger un elemento sumativo en relación con la propia unidad y otro de naturaleza formativa en relación con subsiguientes unidades de programación.

- **La evaluación del alumno desde una perspectiva compartida.** Es tarea ineludible partir de un documento que sirva para analizar, durante el proceso y al final de éste, los progresos experimentados por cada alumno en relación con las capacidades de naturaleza, cognitiva, motriz, afectiva y social. En este sentido creemos fundamental que las anotaciones recogidas en él estén singularmente vinculadas con la unidad didáctica desde una perspectiva sensible a las propias percepciones que sobre su progreso posee el alumno, lo que permitirá avanzar hacia una evaluación compartida. También aquí convergen el carácter formativo

(tanto durante el proceso presente como con vistas a posteriores procesos educativos) con el sumativo.

- **La autoevaluación, la evaluación de la actividad docente y de la actividad de clase por parte del alumno.** Éste instrumento puede ser especialmente útil como complemento al diálogo compartido con los alumnos y como pilar complementario en el proceso de evaluación compartida. Con carácter previo puede resultar interesante entregar a cada persona una ficha con los objetivos de aprendizaje para la unidad de programación. Dicha ficha puede estar abierta a la posibilidad de que el alumno pueda focalizar su atención en algunos aspectos o sumar objetivos (especialmente de naturaleza socioafectiva) que, a tenor de lo sucedido en unidades anteriores, considera relevantes. La información obtenida vuelve a dotarnos de medios para la evaluación compartida de los aprendizajes de los alumnos. Por otro lado, nos puede proporcionar información valiosa sobre nuestra actuación como profesores y sobre cómo se ha desarrollado el proceso didáctico. En ella convergen, de nuevo, el carácter sumativo en relación con la propia unidad y el formativo en relación con ulteriores unidades didácticas.

FICHA DE SEGUIMIENTO DE LAS SESIONES.

Unidad didáctica:
Curso académico:

Grupo:
Periodo:

Sesión:

Sobre lo programado:

Sobre lo sucedido:

Valoración:

Previsiones para la próxima sesión:

FICHA DE VALORACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y DE AUTOEVALUACIÓN POR PARTE DEL MAESTRO

Unidad didáctica: Curso académico:		Grupo: Periodo:
ASPECTOS A EVALUAR		COMENTARIO
1. Adecuación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.		
2. Grado de consecución de los objetivos planteados.		
3. Adecuación de la línea metodológica.		
4. Adecuación de los instrumentos y procedimiento de evaluación.		
5. Adecuación de la secuencia de las propuestas motrices.		
6. Aspectos más destacados a mantener.		
7. Puntos débiles y propuestas de mejora.		
8. Autovaloración del profesor(a).		
9. Aspectos a mantener en la actuación docente.		
10. Aspectos a modificar en la actuación docente.		

ESCALA DE VALORACIÓN.

A = Adecuado, satisfactorio.

B = Bastante adecuado, bastante satisfactorio.

C = Poco adecuado, poco satisfactorio.

D = Inadecuado, insatisfactorio.

EVALUACIÓN DEL ALUMNO POR PARTE DEL PROFESOR.

<p align="center">FICHA DE EVALUACIÓN DEL ALUMNO. U. D. JUGANDO AL BALONCESTO</p>		
<p>Nombre y apellidos:</p>		
<p>Grupo:</p>		
<p align="center">ASPECTOS A EVALUAR</p>	<p align="center">COMENTARIOS DURANTE EL PROCESO</p>	<p align="center">AL FINAL DEL PROCESO</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Conoce las reglas básicas de juego en la práctica del fútbol y del fútbol sala, es capaz de adaptarlas a las condiciones en las que se desarrolla la actividad y las respeta en la práctica. • Reconoce los gestos técnicos propios del fútbol y posee ideas básicas relativas a cómo se ejecutan. • Conoce los aspectos básicos de táctica individual y colectiva propios de este deporte. • Participa de forma autónoma en actividades ludomotrices ligadas al fútbol. • Pone en práctica, de forma adecuada, acciones técnicas propias del fútbol. • Adopta estrategias de tipo decisional y táctico adecuándolos a las demandas de la situación de juego. • Cooperar con sus compañeros en el proceso de aprendizaje. 		

<ul style="list-style-type: none">• Da muestras de valorarse de forma positiva.• Respeta a sus compañeros de juego y es tolerante con ellos.• Respeta las reglas de juego.• Aborda los conflictos a través de procesos dialógicos en la búsqueda de soluciones aceptables por las personas implicadas.• Actúa con deportividad• Mantiene una disposición crítica en relación con el deporte y cuanto acontece en él, desde la perspectiva de practicante, espectador y miembro activo de la sociedad.		
--	--	--

AUTOEVALUACIÓN, VALORACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y DE LA ACTUACIÓN DOCENTE POR PARTE DEL ALUMNO/A.

Ficha de objetivos de la unidad didáctica (a entregar a los alumnos al comienzo de la unidad didáctica).

Nombre y apellidos:

Grupo:

Durante las próximas clases vamos participar en juegos relacionados con el fútbol. A continuación te cuento qué podemos aprender con estas clases. Además puedes añadir otras cosas que tú te propongas. Puedes servirte de esta hoja para recordar qué aprendemos en clase y para ver si lo estamos consiguiendo.

Durante las próximas clases puedo:

- Conocer las reglas básicas de juego del fútbol y del fútbol sala.
- Aprender a tomar decisiones en situación de juego.
- Poner en práctica acciones técnicas propias del fútbol.
- Ayudar a que mis compañeros aprendan.
- Respetar a mis compañeros de juego y ser tolerante con ellos.
- Respetar las reglas de juego.
- Resolver los conflictos hablando y buscando soluciones aceptables por las personas implicadas.
- Actuar con deportividad
- Valorar las cosas positivas y negativas que tiene el deporte podemos encontrar en el deporte.

Además yo me propongo:

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN Y DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE Y DE LA ACTIVIDAD DE CLASE POR PARTE DEL ALUMNO.

Nombre y apellidos:	Grupo:
A lo largo de estos días he progresado:	COMENTARIO
	Mu- Bas- Algo Poco cho tante
Conocer las reglas básicas de juego del fútbol y del fútbol sala.	
Aprender a tomar decisiones en situación de juego.	
Poner en práctica acciones técnicas propias del fútbol.	
Ayudar a que mis compañeros aprendan.	
Respetar a mis compañeros de juego y ser tolerante con ellos.	
Respetar las reglas de juego.	
Resolver los conflictos hablando y buscando soluciones aceptables por las personas implicadas.	
Actuar con deportividad	
Valorar las cosas positivas y negativas que tiene el deporte podemos encontrar en el deporte.	
ASPECTOS A EVALUAR SOBRE MI PROFESOR(A).	Bien Bas- Regu Bas- Mal tante lar tante bien mal
1. Explica los juegos y actividades	
2. Escucha y respeta a los alumnos.	
3. Hace participar a los alumnos.	
4. Nos ayuda a aprender.	
5. Atiende a lo que necesitamos y a lo que nos interesa.	
6. Es justo en la relación con nosotros.	
De mi profesor estos días me ha gustado Y cambiaría	
	ASPECTOS A EVALUAR EN LA ACTIVIDAD:
Me ha parecido interesante Y cambiaría	

ANEXOS DEL PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE VALORES EN EL CONTEXTO DE LOS DEPORTES DE EQUIPO

ANEXO 1P. FICHA DE REFLEXIÓN ANTE CONDUCTAS DISRUPTIVAS.

ME PARO UN MOMENTO, PIENSO Y DECIDO.

A veces necesitamos pararnos a pensar sobre las cosas que estamos haciendo. Para eso te van a servir las preguntas de esta ficha:

¿Qué ha ocurrido?

.....
.....
.....

¿Cómo te has sentido? ¿Por qué?

.....
.....

¿Cómo crees que se han sentido tus compañeros?..... ¿Por qué?

.....
.....

¿Cómo crees que deberías haber actuado?.....

.....
.....

¿Te comprometes a intentar actuar de forma constructiva, la próxima vez?.....

A lo largo de la clase has hecho cosas positivas. Señala alguna de ellas.

.....
.....
.....
.....

Fdo.:.....

ANEXO 2P. PAUTAS DE ACTUACIÓN DOCENTE EN SITUACIONES DE MEDIACIÓN ANTE EL CONFLICTO (A partir de Ruiz Omeñaca, 2008b).

FASE	SE TRATA DE:	EL MAESTRO COMO MEDIADOR
CREACIÓN DE UN CLIMA EMOCIONAL ADECUADO.	<p>Rebajar el clima emocional propio de la situación.</p> <p>Crear las condiciones para que las partes implicadas puedan expresar sus sentimientos de forma positiva.</p>	<p>Orientará la emocionalidad hacia cauces de expresión racional.</p>
EXPOSICIÓN DEL CONFLICTO.	<p>Poner en común las diferentes percepciones sobre lo ocurrido.</p>	<p>Regulará la alternancia en el turno de toma de palabra.</p> <p>Parafraseará a los interlocutores.</p> <p>Sintetizará posturas.</p>
PLANTEAMIENTO DE POSIBLES SOLUCIONES.	<p>Plantear las alternativas que pueden dar solución al conflicto.</p>	<p>Resumirá y clarificará propuestas.</p> <p>Reparará en las necesidades comunes.</p>
BÚSQUEDA DEL ACUERDO.	<p>Elegir entre las personas implicadas la solución que proporcione beneficios a todos o, en su caso, la que propicie un equilibrio aceptable entre lo que se cede y lo que se obtiene.</p>	<p>Instará a las partes a optar por la propuesta que satisfaga las necesidades de todos.</p> <p>Resumirá los compromisos asumidos por las partes.</p>
PUESTA EN PRÁCTICA DE LO ACORDADO.	<p>Poner en marcha lo acordado contando con el compromiso de las partes de cumplir con lo pactado.</p>	<p>Podrá verificar si durante la puesta en práctica del acuerdo las partes cumplen con su compromiso.</p>
VALORACIÓN.	<p>Analizar el grado en que se ha puesto en práctica lo acordado.</p> <p>Valorar el acuerdo como medio para la superación del conflicto.</p>	<p>Podrá proponer a las personas implicadas que valoren el acuerdo y su puesta en práctica.</p>
COMUNICACIÓN AL GRUPO.	<p>Compartir con los miembros del grupo cuál ha sido el origen del conflicto, de qué modo se ha abordado, qué soluciones se han adoptado y de qué forma han satisfecho los intereses de todas las partes.</p> <p>Ofrecer al grupo claves para la resolución del conflicto.</p>	<p>Animará a explicar a los demás lo sucedido.</p> <p>Tratará de agilizar el proceso.</p>

ANEXO 3P. Fichas de presentación a los alumnos de los objetivos del proyecto, para la delimitación de objetivos de aprendizaje y para la autoevaluación.

Nombre y apellidos:

Grupo:

Durante las dos próximas unidades didácticas vamos a tratar de convertir el deporte en un lugar para aprender, para sentirnos a gusto con nosotros mismos y para convivir con nuestros compañeros.

Durante las próximas clases puedo aprender a:

- Valorarme como una persona importante, capaz de mejorar cada día.
- Pensar y decidir en relación con las situaciones que surgen en el deporte que tienen que ver con los valores y actuar de acuerdo con lo que pensamos.
- Desarrollar la capacidad para comportarme de forma correcta dentro de la práctica del deporte.
- Entender que todos somos importantes, que hemos de recibir atención en función de nuestras necesidades y que no hemos de discriminar a ninguna persona dentro de la práctica del deporte.
- Desarrollar la capacidad para dialogar y convivir con mis compañeros de equipo y con mis adversarios.
- Ocuparme del bienestar de las personas con las que comparto el deporte.
- Resolver los conflictos a través del diálogo, buscando soluciones en las que todos obtengamos un beneficio o en las que cedamos en parte y en parte nos beneficiemos.
- Ser deportivo como jugador, como espectador y como aficionado.

- Conocer y valorar lo positivo y lo negativo que ocurre en relación con el deporte que vemos a través de la televisión y de otros medios de comunicación.
- Reconocer, defender y aplicar en el deporte valores como la libertad, la responsabilidad, la solidaridad o la deportividad.

Además yo me propongo:

Valoro lo que he aprendido

Nombre y apellidos:

Grupo

Durante los dos últimos meses hemos participado en actividades deportivas tratando de aprender, sentirnos a gusto con nosotros mismos y convivir de forma positiva. Al comienzo nos proponíamos algunas cosas y ahora es momento de valorar lo que hemos progresado en cada una de ellas.

He progresado en:	MUCHO	BASTANTE	ALGO	POCO	NADA	COMENTARIO
Valorarme como una persona importante, capaz de mejorar cada día.						
Pensar y decidir en relación con las situaciones que surgen en el deporte que tienen que ver con los valores y actuar de acuerdo con lo que pensamos.						
Desarrollar la capacidad para comportarme de forma correcta dentro de la práctica del deporte.						
Entender que todos somos importantes, que hemos de recibir atención en función de nuestras necesidades y que no hemos de discriminar a ninguna persona dentro de la práctica del deporte.						
Desarrollar la capacidad para dialogar y convivir con mis compañeros de equipo y con mis adversarios.						

Ocuparme del bienestar de las personas con las que comparto el deporte.						
Resolver los conflictos a través del diálogo, buscando soluciones en las que todos obtengamos un beneficio o en las que cedamos en parte y en parte nos beneficiemos.						
Ser deportivo como jugador, como espectador y como aficionado.						
Conocer y valorar lo positivo y lo negativo que ocurre en relación con el deporte que vemos a través de la televisión y de otros medios de comunicación.						
Reconocer, defender y aplicar en el deporte valores como la libertad, la responsabilidad, la solidaridad o la deportividad.						

6.6. PROMOVEMOS EL DEPORTE CON SENTIDO ÉTICO EN MI COLEGIO: UNA PROPUESTA COMPLEMENTARIA PRÓXIMA AL APRENDIZAJE-SERVICIO.

Desde la combinación entre aprendizaje escolar y servicio a la comunidad implícita en el aprendizaje servicio, dentro del Programa “Valores para la Vida desde los Deportes de Equipo”, se prevé la realización de dos propuestas.

Se trata, desde ellas, en última instancia, de compartir conocimientos, destrezas y valores con los compañeros de menor edad implicándose en la organización y gestión de sendos torneo deportivo (uno relacionado con cada deporte de los abordados en este programa).

Los alumnos asumirán responsabilidades ligadas a:

- **La organización:**
 - Creando un reglamento de la actividad, centrado en promover la participación, la inclusión, el bienestar personal y grupal y el juego limpio.
 - Anunciando la actividad entre los alumnos de 3º, 4º y 5º.
 - Recogiendo inscripciones.
 - Creando el calendario.

- **El desarrollo:**
 - Tutorizando a los diferentes grupos (entre tres y cuatro tutores por grupo).
 - Promoviendo un código ético en el seno del grupo.
 - Regulando la actividad deportiva durante su desarrollo: realizando los cambios, proporcionando apoyo emocional, promoviendo la cohesión en el grupo, ofreciéndoles información sobre el modo de mejorar...

- **La ulterior valoración:**

- Reuniéndose con el grupo al que han tutorizado para establecer conclusiones sobre cómo han vivido la actividad y sobre aspectos positivos y aspectos susceptibles de mejora.
- Reuniéndose con el grupo de clase para establecer una valoración de la propia actividad, de lo vivido y de lo aprendido en ella.

7. PROGRAMA COMPLEMENTARIO DE ACTUACIÓN CON LAS FAMILIAS

7.1. JUSTIFICACIÓN

La intervención educativa en relación con la creación de contextos de aprendizaje ético, desde la participación en deportes de equipo, requiere de la actuación coordinada y de la convergencia en referentes axiológicos, entre los diferentes agentes educativos. Y tal como se ha señalado al delimitar el marco teórico de esta investigación, la influencia de los padres en el proceso de socialización deportiva y en lo que se refiere a la educación en valores en relación con la actividad física y deportiva, resulta especialmente relevante (Cruz, Boixadós, Torregrosa y Mimbbrero, 1996; Brustad, 1996; Orneals, Parreira y Ayala, 2007; Arias, 2008; Garrido, González y Romero, 2010; Ruiz Omeñaca, 2012). En este sentido, es preciso dotar a las familias de recursos que les permitan contribuir a la educación ética de sus hijos desde la actividad deportiva (Sáenz, Gutiérrez, Lanchas y Aguado, 2011). De ahí surge la necesidad de complementar la intervención pedagógica ejercida desde las clases de educación física, con la interacción con las familias, tratando de crear una plataforma educativa que se erija en un terreno compartido desde el que emprender caminos convergentes.

7.2. OBJETIVOS

Como premisa, es preciso tener en cuenta que, la intervención con las familias está abierta a la posibilidad de habilitar áreas de actuación vinculadas a sus necesidades, demandas e intereses en relación con el modo de abordar una educación familiar relacionada con la promoción de valores a través del deporte. Este modo de hacer mantiene abierta la posibilidad de establecer nuevos objetivos acordes con dichas demandas. No obstante, como punto de partida, desde la intervención con las familias, se proponen los siguientes objetivos:

1. Delimitar los valores que sirven de soporte a la actividad deportiva vivida desde una óptica ética.

2. Determinar formas de actuación, en la relación padres-hijos, que pueden propiciar el desarrollo de dichos valores.

3. Compartir experiencias, vivencias, dudas, elementos potencialmente conflictivos y aspectos singularmente positivos que emergen, en las familias, en relación con la actividad deportiva de los hijos.

4. Delimitar modos de actuación que hacen explícito el apoyo emocional a los hijos en el seno de la práctica deportiva.

5. Tomar conciencia de la importancia de actuar correctamente en los eventos deportivos en los que los padres asumen el rol de espectadores, tanto en deportes protagonizados por sus hijos, como en los que los protagonistas son deportistas de alta competición.

6. Establecer pautas de intervención en relación con la valoración crítica, en el seno de la familia, de los mensajes con contenido axiológico que, en torno al deporte, se vierten desde los medios de comunicación social.

7.3. INTERVENCIÓN

La actuación se articula a través de sesiones que se desarrollan por la tarde, en horario y con periodicidad acordados, en función de la disponibilidad de las familias. Se prevé, como punto de partida, implementar una propuesta distribuida a lo largo de siete meses (de octubre a abril).

En la primera de ellas se tiene previsto presentar el proyecto y recabar información sobre la disposición para participar en el programa, a través de la asistencia e implicación en las sesiones posteriores o desde la lectura y aplicación de pautas de actuación derivadas de las conclusiones establecidas en dichas sesiones.

La segunda sesión está destinada, a priori, a establecer un diálogo colaborativo con el fin de delimitar las necesidades de formación, las dudas, las inquietudes y los intereses que se manifiestan entre las familias en relación con la educación deportiva de sus hijos y su enfoque

ético. El referente metodológico será el World Café (Brown e Isaacs, 2006) un proceso de dialógico tendente a compartir la opinión de las personas integradas en el grupo, con el fin de generar ideas, acuerdos y líneas de actuación.

El núcleo central del programa está integrado por sesiones basadas en procedimientos de diálogo colaborativo, integrados en procesos de investigación-acción en los que, a partir de las manifestaciones compartidas por parte de las familias, se buscan líneas de actuación que promuevan el sentido ético. La temática puede dimanar de las necesidades e intereses mostrados en la sesión previa. No obstante, es posible fijar un conjunto de aspectos sobre los que vertebrar la actuación que podrán estar ligados a:

- El deporte promueve valores... Pero ¿qué valores? Delimitando aquello que es deseable desde la perspectiva ética, de lo que no lo es. Actuación en relación con nuestros hijos.
- La promoción de la deportividad en nuestros hijos.
- Qué hacer y qué no hacer para ofrecer, a nuestros hijos, apoyo afectivo en relación con su práctica deportiva.
- La actuación como espectadores, cuando nuestros hijos juegan... Y cuando vemos un partido en su compañía.
- Los deportistas de alta competición como modelos: como filtrar lo éticamente válido de lo que no lo es.
- El deporte y las chicas: la mitad de la población también existe. Planteamientos sexistas y no sexistas en torno al deporte.
- Los medios de comunicación y su influencia sobre nuestros hijos ¿Incide de forma positiva sobre nuestros hijos la visión que del deporte ofrecen los medios de comunicación social? La mediación del sentido crítico.

La información y las conclusiones relacionadas con cada tema y especialmente las que tienen que ver con la actuación en relación con los niños se comparten, por escrito, con todas las familias.

Éstas pueden ser puestas en práctica y convertirse en objeto de reflexión compartida en las sucesivas sesiones de actividad.

La sesión final se destina a compartir las conclusiones establecidas a lo largo del programa y a valorar la actividad en aras de introducir mejoras para posteriores procesos.

7. PROGRAMA COMPLEMENTARIO DE ACTUACIÓN DE ENTRENADORES

7.1. JUSTIFICACIÓN

La intervención de los entrenadores es, también, un factor clave en el desarrollo de valores personales y sociales desde la participación en deportes de equipo (Sosa, Cruz, Torregrosa et al, 2006; Ruiz Omeñaca, 2012).

Es por ello, por lo que el tercero de los pilares sobre el que se asienta el desarrollo de este proyecto, gravita en torno a la intervención de los entrenadores que desarrollan su labor, en contextos extraescolares, con los alumnos del CEIP en el que se implementa la acción pedagógica. La plataforma educativa común a la que se alude, en relación con las familias, se ha de hacer necesariamente extensiva, de forma consecuente, a los técnicos deportivos que, directa o indirectamente comparten también actividad educativa con los alumnos.

7.2. OBJETIVOS

De modo análogo a lo que se refiere a la intervención en el seno de las familias, se hace necesario tener en cuenta que la intervención con los técnicos deportivos se mantiene abierta a la posibilidad de ir delineando formas de actuación y áreas de desarrollo, en función de las necesidades e intereses manifestados por ellos desde la participación en un grupo de investigación-acción. Por lo tanto, los objetivos que aquí se plantean son susceptibles de modificación para adecuarse a las necesidades de los entrenadores y de sus contextos de actuación. Teniendo en cuenta estas premisas, como punto de partida, desde la intervención con los entrenadores se proponen los siguientes objetivos:

1. Delimitar los valores que sirven de soporte a la actividad deportiva vivida desde una óptica ética.
2. Determinar formas de actuación, en la relación entrenadores-jugadores que pueden propiciar el desarrollo de dichos valores.

3. Delimitar los elementos que confluyen en el estilo positivo frente al estilo negativo de interacción con los jugadores y determinar su influencia sobre la educación en valores.

4. Determinar formas de intervención que propician la deportividad.

4. Compartir experiencias, vivencias, dudas, elementos potencialmente conflictivos y aspectos singularmente positivos que emergen, entre los entrenadores, en relación con la actividad deportiva abordada desde una óptica ética.

5. Tomar conciencia de la importancia de actuar correctamente en los eventos deportivos, asumiendo el rol de modelo que ejerce el entrenador para el desarrollo de una competición con sentido ético.

6. Establecer pautas de intervención en relación con la valoración crítica, de los mensajes con contenido axiológico que, en torno al deporte, se vierten desde los medios de comunicación social y en lo relativo a los modelos ligados a los deportistas de alta competición.

7.3. INTERVENCIÓN

La actuación se articula a través de sesiones de periodicidad quincenal que se desarrollarán, en horario acordado, en función de la disponibilidad de los participantes. Se prevé, como punto de partida, implementar una propuesta distribuida a lo largo de siete meses (de octubre a abril), a la que se le da continuidad en cursos ulteriores.

En la primera sesión se presenta el proyecto y se trata de determinar los compromisos de participación, bien mediante la asistencia a sesiones posteriores o bien desde la lectura y aplicación de pautas de actuación derivadas de las conclusiones establecidas en las citadas sesiones, así como desde la reflexión sobre el devenir de los entrenamientos y sobre las consecuencias que la implementación de las acciones acordadas depara en los participantes (niños y entrenadores). A continuación se establece un diálogo colaborativo con el fin de

compartir los intereses, las dudas, las inquietudes y las necesidades de los entrenadores en el terreno de la educación en valores.

El espacio medular del programa está integrado por sesiones basadas en procedimientos de diálogo colaborativo, relacionadas con procesos de investigación-acción en los que, a partir de las manifestaciones compartidas por parte de los entrenadores, se buscan líneas de actuación que promuevan el sentido ético. A partir de ahí se comparten experiencias, vivencias, inquietudes... Se reflexiona sobre la práctica y se comparte de forma dialógica con el fin de comprender modos específicos de actuación, generar ideas, establecer acuerdos y delimitar líneas de acción. La temática puede derivar de las necesidades e intereses mostrados en la sesión inicial o surgidos del propio devenir del grupo. No obstante, se puede fijar un conjunto de aspectos, sobre los que vertebrar la actuación, ligados a:

- El deporte promueve valores... Pero ¿qué valores? Delimitando aquello que es deseable desde la perspectiva ética, de lo que no lo es. Actuación en relación con los jugadores en edad escolar.
- La promoción de la deportividad entre los niños.
- Estilo positivo vs. estilo negativo. Su incidencia sobre el desarrollo de un deporte con orientación ética.
- La actuación del entrenador como modelo. La intervención en el entrenamiento y en la competición.
- La relación con las familias y con los clubes deportivos. Su influencia sobre la educación en valores.
- Los deportistas de alta competición como modelos: como filtrar lo éticamente válido de lo que no lo es.
- El deporte y las chicas: la mitad de la población también existe. Planteamientos sexistas y no sexistas en torno al deporte.

- Los medios de comunicación y su influencia sobre los jugadores en edad escolar
¿Incide de forma positiva sobre ellos la visión que del deporte ofrecen los medios de comunicación social? La mediación del sentido crítico.

La información y las conclusiones relacionadas con cada tema y especialmente las que tienen que ver con la actuación en relación con los niños se comparten, por escrito, con todos los entrenadores que interactúan con alumnos del CEIP en el que se desarrolla el proyecto.

La sesión final se destina a compartir las conclusiones establecidas a lo largo del programa y a valorar la actividad en aras de introducir mejoras para ulteriores procesos.

ANEXO 2. CUADERNO PARA VIVIR LOS VALORES DESDE LOS DEPORTES DE EQUIPO

Durante los próximos meses vamos a desarrollar dos unidades didácticas:

- "Todos/as podemos aprender y disfrutar con el baloncesto"
- Y "¿Fútbol ahora?... ¡Por fin fútbol!"

Las dos tienen algo especial, porque nos van a introducir en el fútbol y el baloncesto, dos deportes que muchas de las personas que formamos parte de este grupo ya practicamos.

Como ocurre en otras unidades didácticas, vamos a tratar de aprender: aprender a sentirnos a gusto con la actividad, aprender a convivir con nuestros compañeros, aprender a tomar decisiones dentro del juego, aprender las acciones técnicas que nos permiten practicar estos deportes...

Y para aprender un poco más a convertir el deporte en un lugar en el que sentirnos bien, convivir de forma respetuosa con nuestros compañeros de juego, defender nuestros derechos y respetar los de los demás, ser responsables y solidarios, actuar con deportividad, valorar lo que vemos del deporte a través de los medios de comunicación... cada día realizaremos una actividad. Muchas de ellas las realizaréis en casa y las podréis compartir con vuestros compañeros al día siguiente, otras serán de diálogo dentro de la clase... Y siempre habrás de estar atento/a a lo que te proponemos al final de cada clase, para que no dejes ninguna tarea sin hacer, porque cada una de ellas es muy importante.

Así que ¡Ánimo y a aprender!

Actividad 1.

Nos proponemos: que te comprometas con los deberes que acordamos al principio del curso y trates de cumplirlos cada día.

Al principio de curso nos planteamos nuestros derechos y las obligaciones que surgían de ellos. Los vamos a releer y valoraremos si nos sirven de referencia durante las clases en las que tratemos el baloncesto y el fútbol. Y si es así y de verdad lo deseamos, nos comprometeremos en su cumplimiento.

Nuestra carta de derechos y deberes para E. F.

Las personas que formamos parte del grupo de 6º C hemos decidido que en clase de educación física tenemos derecho a:

- No ser despreciados.
- Aportar ideas.
- Ser respetados.
- Ser escuchados.
- Ser ayudados.
- Divertirnos.
- Participar.
- Colaborar.
- Vivir un ambiente saludable.
- Convivir.
- Aprender.
- Ser acogidos.

Y, por lo tanto tenemos la obligación de:

- No mostrar desprecio por ninguna persona.

- Compartir nuestras ideas y escuchar y respetar las de los demás.
- Respetar a las otras personas.
- Escuchar y respetar el turno de palabra.
- Ayudar a los demás.
- Proponer (especialmente el maestro) actividades y deportes que sean divertidos.
- Permitir la participación de todas las personas.
- Colaborar.
- Cumplir los hábitos de higiene y cuidar nuestra seguridad y la de los demás.
- Convivir.
- Esforzarnos y mostrar buena disposición para aprender.
- Acoger a los demás.

Yo....., teniendo en cuenta que soy una persona responsable, cuando participe en actividades deportivas, dentro de las clases de educación física me comprometo a cumplir con las obligaciones que hemos acordado dentro del grupo.

..... a de de

EL/A ALUMNO/A

CUADRO DE SEGUIMIENTO:

DÍA												
HE CUMPLIDO CON LAS OBLIGACIONES NÚMERO:												

DÍA												
HE CUMPLIDO CON LAS												

OBLIGACIONES													
NÚMERO:													

Actividad 2:

Nos proponemos: Que te pares a pensar en lo que valoras en las personas con las que compartes la práctica de deportes de equipo.

Completa la siguiente ficha. Es necesario que pienses antes de anotar la respuesta. No estás obligado/a a mostrar tus respuestas, pero, si lo deseas, podrás compartirlas al comienzo de la próxima clase.

Cuando participo en deportes de equipo (deportes en los que formo parte de un equipo que se enfrenta a otro, como el fútbol, el baloncesto, el balonmano, el voleibol, el hockey, el rugby...), me gusta tener como compañeros/as a

.....
 porque

.....

¿Qué es lo que más valoras en un compañero/a de equipo?

.....

¿Y en un adversario/a?.....

¿Qué es lo que no te gusta de un compañero/a de equipo?

¿Y de un adversario/a?.....

.....

Actividad 3:

Nos proponemos: Que te des cuenta de lo que de verdad valoras cuando participas en deportes de equipo.

Completa la siguiente ficha. Es necesario que pienses antes de anotar la respuesta. No estás obligado/a a mostrar tus respuestas, pero, si lo deseas, podrás compartirlas.

Cuando participo en deportes de equipo (deportes en los que formo parte de un equipo que se enfrenta a otro), me hace sentir (responde muy bien, bien, regular, mal, muy mal):

	Me hace sentir
Ver que voy dominando las habilidades del deporte.	
Ver que cada vez decido mejor qué hacer en el juego.	
Sentirme útil para mi equipo.	
Ganar.	
Que los demás me admiren.	
Demostrar que soy más hábil que otras personas.	
Que los demás me respeten.	
Respetar a los otros/as.	
Cumplir las reglas de juego.	
Que los demás cumplan las reglas de juego.	
Respetar las normas de convivencia.	
Que los demás respeten las normas de convivencia	
Decir lo que creo que es injusto sin ofender ni molestar.	
Que me hagan una crítica justa sin ofenderme ni molestarme.	
Preocuparme por el bienestar de otras personas.	
Que se preocupen por mi bienestar.	
Ser tolerante con los demás.	
Que los demás sean tolerantes conmigo.	
Ayudar sin esperar nada a cambio.	
Que me ayuden sin pedir nada a cambio.	

Buscar el beneficio del grupo.	
Que todos juntos busquemos el beneficio del grupo.	

Actividad 4:

Nos proponemos: Que te des cuenta de lo que piensas en determinadas situaciones y que valores las formas de pensar que te harán sentir mejor.

Lee el siguiente texto: "Hoy, durante el recreo, todas las personas que forman parte de la clase de 6° C han jugado al baloncesto. Sergio botaba el balón. Fátima se lo ha robado, ha avanzado hacia canasta, ha lanzado y ha conseguido encestar".

Fátima no está acostumbrada a conseguir canastas cuando juega a baloncesto.

Ella puede pensar varias cosas tras encestar. Pero sólo algunas de ellas le ayudarán a valorarse más a sí misma. ¿Cuáles crees que pueden ser? Selecciónalas entre las siguientes opciones:

- ¡Qué casualidad! ¡Con lo mala que soy jugando al baloncesto!
- Estoy mejorando. Por eso he logrado robarle el balón a Sergio.
- Me he esforzado y he conseguido una buena recompensa.
- ¡Qué suerte he tenido!
- Ha sido Sergio, que ha fallado, y los demás, que han permitido que encestara.
- ¡Qué bien lo he hecho! Juego muy bien al baloncesto.

Y tú, ¿qué te dices a ti mismo/a cuando participas en un deporte y haces algo bien?

.....

.....

¿Qué crees que te hace sentir mejor?

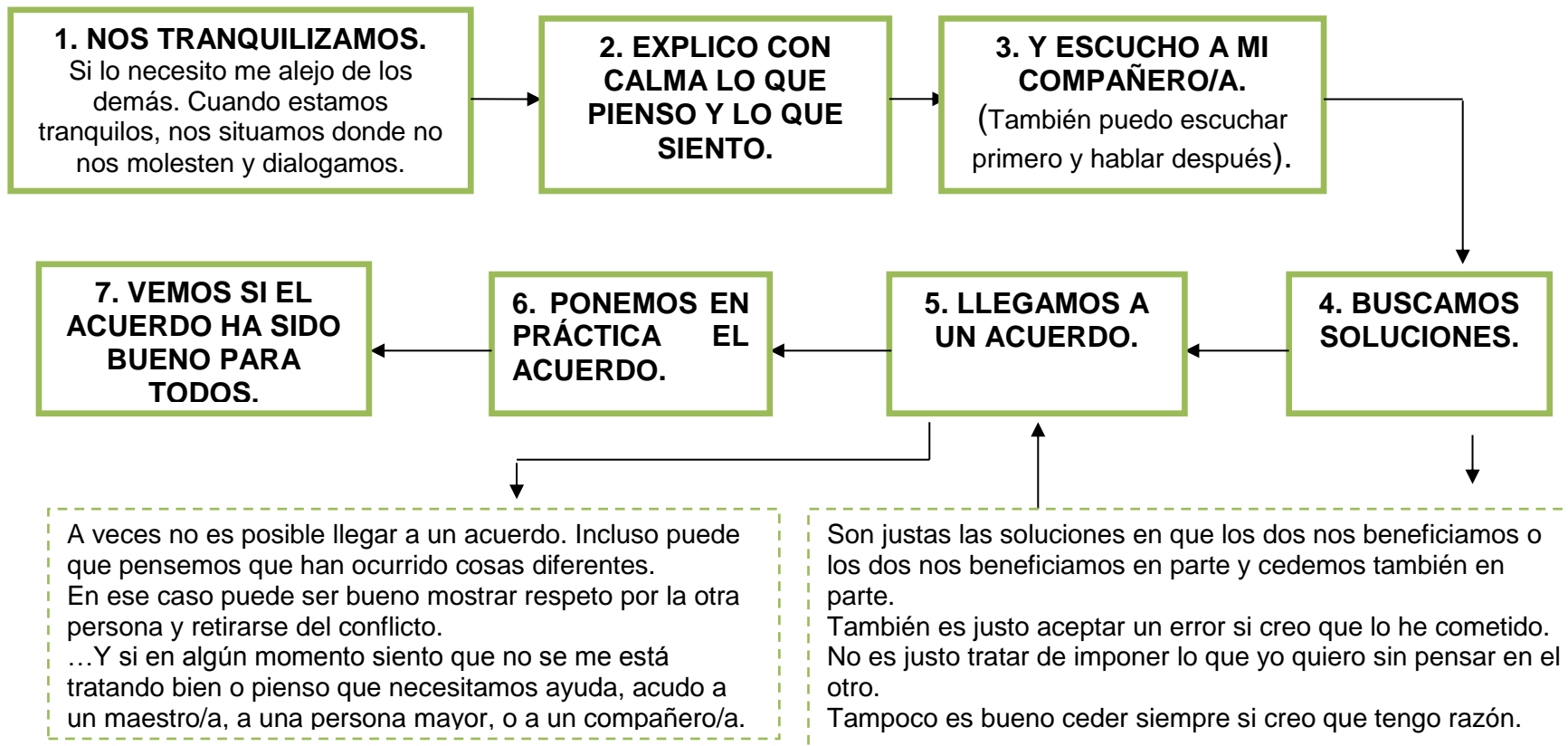
- Pensar que ha sido por casualidad.
- Pensar que el mérito ha sido de otros/as y no tuyo.
- Pensar que te has esforzado o que estás mejorando y que por eso lo has logrado.

Pensar que eres muy bueno/a jugando.

Actividad 5.
NUESTRO MAPA PARA RESOLVER CONFLICTOS

Nos proponemos: Que sigas progresando en la capacidad de resolver los conflictos que surgen en los deportes de equipo, mediante el diálogo y buscando soluciones positivas para todos.

Lee este esquema (es nuestro mapa para resolver conflictos). En la próxima clase hablaremos sobre él y veremos si es necesario cambiar algo en él.



Si te comprometes a tratar de seguir este esquema para resolver los conflictos, puedes firmar la hoja que os entregaremos a todo el grupo

Actividad 6:

Nos proponemos: encontrar soluciones ante conflictos que pueden darse en los deportes de equipo, para utilizarlas si en alguna ocasión vivimos conflictos similares.

Lee este texto y trata de seleccionar las mejores soluciones y por qué son buenas soluciones. En la próxima clase, las pondremos en común con nuestros compañeros:

"La maestra ha propuesto un partido de baloncesto, en una canasta, en situación de dos contra dos. Bruno no es muy hábil, pero se esfuerza por ir mejorando. Su compañera, Elisa, es mucho más hábil y lleva cinco años jugando al baloncesto. Después de cinco minutos de juego Bruno está muy ofendido porque Elisa no le pasa el balón y se retira del juego. Elisa se le acerca. También ella está enfadada porque dice que Bruno no se desmarca ¿Cuáles serían las mejores soluciones y por qué?

Que ambos dejen de jugar.

Que Bruno y Elisa formen parte de equipos diferentes.

Que ambos se comprometan: Bruno tratando de desmarcarse y Elisa intentando pasar.

Que la maestra de información a ambos sobre cómo mejorar en la capacidad para desmarcarse y para pasar.

.....

.....

.....

Actividad 7:

Nos proponemos: encontrar soluciones ante conflictos que pueden darse en los deportes de equipo, para utilizarlas si en alguna ocasión vivimos conflictos similares y hallar formas de actuar ante conflictos que no tienen solución.

Lee este texto y trata de seleccionar las mejores soluciones y por qué son buenas soluciones. En la próxima clase, las pondremos en común con nuestros compañeros:

Cuando participamos en juegos se dan, a veces, problemas como el que os contamos a continuación. Le vamos a buscar soluciones, explicando por qué las hemos elegido

“Los alumnos y alumnas de 6º está participando en un partido de baloncesto. No hay árbitro. Alba y sus compañeros de equipo dicen que el balón había botado sobre la línea de fondo antes de que Mario lograra una canasta.

Sin embargo Mario y sus compañeros dicen que ellos están seguros de que el balón no ha tocado la línea”.

¿Cómo creéis que debe actuar cada persona de las que están jugando? ¿Diciendo lo que ha visto o diciendo lo que le interesa más a su equipo?

.....
.....

¿Por qué?

.....
.....

¿Qué solución podría tener esta situación?

.....
.....

¿Por qué es una buena solución?

.....
.....

Imaginad que, después de hablar, Alba sigue estando segura de que ha sido gol y Marcos de que no ha sido.

En situaciones como ésta no es posible encontrar soluciones que satisfagan a todos. ¿Qué podemos hacer? (Seleccionad las respuestas con las que estéis de acuerdo).

- Seguir hablando hasta el final de la clase.
- Alejarnos del conflicto y volver al juego.
- Acabar el conflicto dejando claro que no estamos de acuerdo pero que

seguiremos respetando a la otra persona.

Decir: ¡Ya verás! Y reprochar a la otra persona su actuación en cuanto tengamos oportunidad.

.....

.....

¿Qué otros conflictos estamos viviendo cuando jugamos al baloncesto? ¿Cuáles pueden ser soluciones acertadas para cada uno de ellos?

Actividad 8:

Nos proponemos: Que desarrolles la capacidad para pensar y razonar en situaciones que se pueden vivir en los deporte y ante las que pueden darse formas de pensamiento y de razonamiento diferente.

Lee este texto y trata de responder a las preguntas. En la próxima clase, dialogaremos dentro del grupo para poner en común lo que pensamos:

"Durante el recreo, varios niños y niñas juegan al baloncesto. Laura ha recogido el balón. Cuando avanzaba botándolo, el balón ha tocado la línea lateral, pero como sólo ella se ha dado cuenta, ha seguido avanzando y ha acabado conseguido una canasta. Laura está muy contenta porque aunque se esfuerza mucho, pocas veces consigue que las cosas

le salgan bien en el baloncesto. Cuando volvía para su campo, Laura ha dicho a su compañero Andrés: "el balón había salido fuera, pero no se han dado cuenta". Andrés está a punto de comentar a todos los jugadores que esa canasta no debería ser válida"

¿Debe Andrés decir que la canasta no es válida?..... ¿Por qué?.....

.....

¿Qué Andrés decida decir que el balón había salido tiene que ver con ser un buen compañero de equipo?..... ¿Por qué?.....

.....

¿Qué Andrés decida decir que el balón había salido tiene que ver con ser un buen compañero de juego (incluyendo también a los adversarios?..... ¿Por qué?.....

.....

¿Debemos respetar principios diferentes con los compañeros de equipo que con el resto de compañeros de juego?.....¿Por qué?.....

.....

Que Laura se haya esforzado y esté muy contenta porque ha conseguido algo que pocas veces consigue, ¿es importante en este caso?..... ¿Por qué?.....

.....

¿Debe Andrés, en este caso, prestar atención al bienestar de Laura?..... ¿Por qué?

.....

¿Qué es lo más importante por lo que los compañeros de clase deberían preocuparse en su relación?..... ¿Por qué?.....

.....

.....

Volviendo al dilema al que se enfrenta Andrés, ¿Cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte?..... ¿Por qué?.....

.....

.....

.....

Actividad 9:

Nos proponemos: Que desarrolles la capacidad para pensar y razonar en situaciones que se pueden vivir en los deporte y ante las que pueden darse formas de pensamiento y de razonamiento diferente.

Lee este texto y trata de responder a las preguntas. En la próxima clase, dialogaremos dentro del grupo para poner en común lo que pensamos:

"Hoy la maestra ha dejado hacer los grupos libremente para jugar al baloncesto en situación de cuatro contra cuatro. Nuseid, Samuel, Carlos y Pedro se han juntado para formar un grupo. Son amigos y están a gusto juntos. Además pocas veces pueden jugar en el mismo grupo porque, en la mayoría de las ocasiones, la maestra, o hace los grupos, o pone condiciones para que los alumnos puedan jugar con todos sus compañeros. Carla se ha quedado sin grupo. La maestra dice que algún grupo tendrá que acogerla. Nuseid está

a punto de decir que él quiere que vaya con su grupo. No le parece justo que Carla se quede sola. Pero sabe que a sus amigos no les gustará la idea. Le ha costado mucho tener amigos y no desea tener problemas con ellos"

¿Debe decir Nuseid que quiere que Carla vaya en su grupo?..... ¿Por qué?.....

.....

.....

Que Nuseid trate de acoger a Carla en su grupo, ¿tiene que ver con ser un buen compañero?..... ¿Por qué?.....

.....

.....

¿Debe influir su amistad con Samuel, Carlos y Pedro en su decisión?..... ¿Por qué?

.....

.....

¿Saber que a sus amigos no les va a gustar nada que Carla vaya con ellos, debe influir en la decisión que tome Nuseid?..... ¿Por qué?.....

.....

¿Debe preocuparse Nuseid porque Carla se sienta bien?..... ¿Y el resto de sus compañeros de clase?..... ¿Por qué?.....

.....

¿Qué es lo más importante por lo que Nuseid debería preocuparse en la relación con sus compañeros?..... ¿Por qué?.....

.....

¿Qué es lo más importante por lo que Nuseid debería preocuparse en la relación con sus amigos?..... ¿Por qué?.....

.....

.....
Volviendo al dilema al que se enfrenta Nuseid, ¿Cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte?..... ¿Por qué?.....
.

Actividad 10:

Nos proponemos: Que desarrolles la capacidad para pensar y razonar en situaciones que se pueden vivir en los deporte y ante las que pueden darse formas de pensamiento y de razonamiento diferente.

Lee este texto y trata de responder a las preguntas. En la próxima clase, dialogaremos dentro del grupo para poner en común lo que pensamos:

"Durante el recreo algunos niños y niñas han decidido jugar al baloncesto. El recreo está terminando. En este momento, los equipos están empatados. Los compañeros de Mey Ling se han esforzado mucho a lo largo del recreo. Mey Ling ha recibido el balón. Ha hecho una finta de salida hacia la izquierda y ha salido botando hacia la derecha. Rubén, que estaba defendiendo delante de ella ha tropezado y se ha caído. Mey Ling está muy cerca de la canasta. Duda entre acabar la jugada, dado que ahora lo tiene fácil, o parar el juego para atender a Rubén".

¿Debe Mey Ling parar inmediatamente para preocuparse por el estado de Rubén?.....¿Por qué?.....
.....

Que Mey Ling se pare, ¿tiene que ver con ser una buena compañera de equipo?.....
¿Por

qué?.....

.....

Que Mey Ling se pare, ¿tiene que ver con ser una buena compañera de juego?.....

¿Por

qué?.....

.....

Que durante todo el recreo, los compañeros de Mey Ling se hayan esforzado, ¿es importante en este caso?..... ¿Por

qué?.....

.....

.....

El resultado actual del partido, ¿es importante en este caso?..... ¿Por

qué?.....

.....

.....

¿Qué es lo más importante por lo que Mey Ling debería preocuparse en la relación con los demás?..... ¿Por

qué?.....

.....

.....

Volviendo al dilema al que se enfrenta Mey Ling, ¿Cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su

parte?.....

.....

.....

Sesión 11:

Nos proponemos: Que desarrolles la capacidad para pensar y razonar en situaciones que se pueden vivir en los deporte y ante las que pueden darse formas de pensamiento y de razonamiento diferente.

Lee este texto y trata de responder a las preguntas. Después dialogaremos sobre él a partir de los interrogantes:

"Este año Sara ha empezado a jugar al baloncesto. Lleva dos meses entrenando. Se ha esforzado mucho y está progresando. El próximo fin de semana debería jugar su primer partido. La entrenadora ha comentado siempre que todas las personas, sean o no buenas jugando, han de tener oportunidades. También dice que para ella eso es más importante que el resultado que consigan. Pero la entrenadora se ha acercado a Sara y le ha dicho: "Si vas el sábado al partido jugarás, porque todas las personas tienen derecho a jugar dos periodos. Pero llevas poco tiempo entrenando y si sales podrás aportar mucho menos que tus compañeras. Quizás por ello, podremos perder el partido. Pero tú decides si el sábado quieres o no ir a jugar." Sara está a punto de decirle a la entrenadora que ella quiere jugar."

¿Debe Sara decir que quiere jugar?..... ¿Por qué?.....

.....

¿Tiene derecho la entrenadora a decirle a Sara que si participa quizás pierdan el partido? ¿Por qué?.....

.....

¿Qué Sara ceda y no acuda el sábado a jugar, tiene que ver con ser una buena compañera? ¿Por qué?

.....

.....

.....

¿Qué Sara se haya esforzado en los entrenamientos es importante en esta situación?..... ¿Por

qué?.....

.

.....

.....

La entrenadora dijo que todos tenían derecho a jugar y que eso era más importante que el resultado, ¿es eso lo más importante en esta situación? ¿Por qué?.....

.....

.....

¿Es importante cumplir la propia palabra?¿Por qué?.....

.....

.....

¿Qué es lo más importante por lo que la entrenadora debería preocuparse en la relación con las jugadoras?..... ¿Por qué?.....

.....

.....

Volviendo al dilema al que se enfrenta Sara, ¿Cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte?¿Por qué?.....

.....

.....

.....

.....

Actividad 12.

Nos proponemos: Que valores la actividad desarrollada en esta unidad didáctica, tu participación y la de tu maestro.

Nombre y apellidos: Grupo:					
ASPECTOS A EVALUAR SOBRE MI MISMO/A.	Mu- cho	Bas- tante	Poco	Muy poco	COMENTARIO
1. Conocer las reglas básicas de juego en la práctica del baloncesto.					
2. Aprender a tomar decisiones en situación de juego					
3. Poner en práctica acciones técnicas propias del baloncesto.					
4. Tratar de superarme a mí mismo/a.					
5. Ayudar a que mis					

compañeros aprendan.						
6. Aprender a ser tolerante con todos mis compañeros.						
7. Dialogar para resolver los conflictos, buscando soluciones aceptables por todos.						
8. Establecer relaciones positivas con los compañeros de juego.						
9. Implicarse buscando el bienestar de los compañeros.						
10. Actuar con deportividad.						
11. Valorar lo positivo y lo negativo que sucede en el deporte espectáculo.						
ASPECTOS A EVALUAR SOBRE MI MAESTRO	Bien	Bas-tante bien	Regu-lar	Bas-tante mal	Mal	COMENTARIO
1. Explica los juegos y actividades						
2. Escucha y respeta a los alumnos.						
3. Hace participar a los alumnos.						
4. Nos ayuda a aprender.						
5. Atiende a lo que necesitamos y a lo que nos interesa.						
6. Es justo en la relación con nosotros.						
De mi profesor estos días me ha gustado						
Y cambiaría						
ASPECTOS A EVALUAR EN LA ACTIVIDAD:						
Me ha parecido interesante						
Y cambiaría						



Actividad C1

Nos proponemos: Que desarrolles la capacidad para pensar y razonar en situaciones que se pueden vivir en los deporte y ante las que pueden darse formas de pensamiento y de razonamiento diferente.

Lee este texto y trata de responder a las preguntas. En la próxima clase, dialogaremos dentro del grupo para poner en común lo que pensamos:

“En el colegio se va a jugar un torneo de baloncesto durante el tiempo de recreo. David no tiene equipo. Él no es un buen jugador. Pero trata muy bien a sus compañeros. Y se esfuerza por mejorar. Carla forma parte del equipo que tiene más posibilidades de ganar. Son personas que también se esfuerzan y llevan varios años entrenando con el equipo de baloncesto del colegio. David se ha acercado a Carla y le ha dicho que le gustaría jugar con ellos. En clase de educación física han llegado al acuerdo de que es importante acoger a todos los compañeros porque todos necesitamos sentirnos acogidos. Pero Carla se da cuenta de que si es así, será más difícil que ganen el torneo. Y a ella y a su equipo les ilusiona poder ganar”.
¿Debe Carla decirle a David que acepta que juegue con ellos?..... ¿Por qué?.....

.....
.....

.....
.....

¿Qué Carla decida acoger a David en su equipo, tiene que ver con ser una buena compañera de equipo? ¿Por qué?

.....
.....
.....

¿Qué Carla acoger a David, tiene que ver con ser una buena compañera de clase?

.....
¿Por qué?

.....
.....
.....

Que las personas del equipo de Carla se hayan esforzado durante años por progresar y que deseen ganar el torneo, ¿es importante en este caso?.....

¿Por qué?

.....
.....
.....

Que la actividad sea en el recreo y no en tiempo de clase de educación física ¿Es importante en este momento? ¿Por qué?

.....
.....
.....

Volviendo al dilema al que se enfrenta Carla, ¿Cuál crees que sería la forma adecuada de actuar?..... ¿Por qué?.....

.....
.....

Actividad C2:

Nos proponemos: Que desarrolles la capacidad para pensar y razonar en situaciones que se pueden vivir en los deporte y ante las que pueden darse formas de pensamiento y de razonamiento diferente.

Lee este texto y trata de responder a las preguntas. En la próxima clase, dialogaremos dentro del grupo para poner en común lo que pensamos:

"Andrea siempre dice lo que piensa. Eso, a veces, le provoca problemas de convivencia con sus compañeros. Ella desea llevarse bien con todos. Hoy, durante la clase, ha estado en el mismo grupo que Ana y Olga. Olga no es muy hábil jugando al baloncesto y le cuesta mucho progresar, por más que se esfuerza para ello. Al terminar una actividad Ana comenta en voz alta "A que Olga juega muy bien. ¿Verdad Andrea?". Andrea cree que eso no es cierto y, como hemos dicho, a ella le gusta decir la verdad. Está a punto de decir que ella cree que Olga no juega bien, pero que está segura de que si sigue esforzándose mejorará mucho. Pero Olga la está mirando y eso no le consolará, porque ya se esfuerza. Mucha gente le dice que se le dan mal los deportes y para ella sería muy importante que Andrea le dijera que hace algo bien. Andrea lo sabe."

¿Debe Andrea decir que Olga juega bien?..... ¿Por qué?.....

.....
.....
.....

Que Andrea no diga la verdad en este caso, ¿tiene que ver con ser una buena compañera? ¿Por qué?

.....
.....
.....

Que Andrea no diga la verdad en este caso, ¿influye en que ella sea fiel a sus principios?..... ¿Por qué?.....

.....
.....

Que Andrea no quiera tener problemas de convivencia con sus compañeros y compañeras, ¿es importante en este caso?..... ¿Por qué?.....

.....
.....

Volviendo al dilema al que se enfrenta Andrea, ¿cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte? ¿Por qué?

.....
.....
.....

Actividad C3:

Nos proponemos: Que desarrolles la capacidad para pensar y razonar en situaciones que se pueden vivir en los deporte y ante las que pueden darse formas de pensamiento y de razonamiento diferente.

Lee este texto y trata de responder a las preguntas. En la próxima clase, dialogaremos dentro del grupo para poner en común lo que pensamos:

"Hoy, jugando al baloncesto Blanca se ha caído al suelo y parece que se ha hecho daño. Blanca no trata bien a Roberto. Se ríe, con frecuencia, de él porque no es bueno jugando al baloncesto. Roberto ha visto caer a Blanca y sabe que se ha

podido hacer daño. En clase hay una norma que dice que debemos prestar atención a los demás cuando creemos que se han hecho daño. Además sabe que es lo habitual si quiere ser deportivo. Pero como está dolido con ella por la forma en que Blanca le trata, está pensando en no acercarse a atenderla"

¿Debe Roberto acercarse a atender a Blanca? ¿Por qué?

.....

.....

.....

Que Blanca se ría, con frecuencia, de Roberto, ¿es importante en este caso?.....

¿Por qué?.....

.....

.

Que en la clase haya una norma que dice que hay que atender a los demás cuando creemos que se han hecho daño, ¿es importante en este caso?..... ¿Por qué?.....

.....

.....

Que atender a quien se ha hecho daño sea una norma de deportividad, ¿es importante en este caso?..... ¿Por qué?

.....

.....

.....

Volviendo al dilema al que se enfrenta Andrea, ¿cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte?..... ¿Por qué?

.....

.....

.....

Actividad 13:

Nos proponemos: Que conozcas qué hace que una actividad deportiva sea buena para todos y te comprometas con el cumplimiento de estos aspectos.

Si queremos que un deporte sea un buen juego para todos es necesario que cada uno de nosotros establezcamos y cumplamos unos compromisos con nosotros mismos y con los demás. Para tener más claro cuáles han de ser esos compromisos vamos a hablar dentro del grupo y a elaborar un decálogo. En él anotaremos los comportamientos que debemos mostrar cuando practicamos algún deporte. Lo podemos compartir con otras clases o con personas que forman parte de otros colegios. Y lo podemos utilizar cada vez que practiquemos un deporte dentro o fuera de la escuela.

DECÁLOGO DEL (DE LA) BUEN(A) DEPORTISTA

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

8.

.....

9.

10.

Actividad 14:

Nos proponemos: Que te pares a pensar en las situaciones de discriminación que se dan cuando practicamos deporte y que valores críticamente estas situaciones.

Algunas veces cuando participamos en una actividad deportiva, o cuando deseamos hacerlo, nos vemos apartados, o vemos a otras personas apartadas, porque personas que participan en el juego, deciden que sea así. De esas situaciones vamos a tratar ahora. Y lo vamos a hacer respondiendo a las siguientes preguntas (Responde sólo a las que sea necesario, porque hay preguntas que dependen de lo que hayas contestado en las anteriores). Pero antes quiero comentarte algo: nadie tiene derecho a ver tu ficha si tú no lo deseas. Lo importante, hoy, es que pienses y respondas sinceramente.

¿En alguna ocasión has intentado participar en un juego y te han discriminado por algunos de estos motivos?

Tus características físicas (ser alto o bajo, gordo o delgado, etc.)

Tus características motrices (no ser rápido; no ser hábil jugando, etc.).

Tu sexo (ser chico o ser chica).

Tu origen (haber nacido en otro país o ser hijo de inmigrantes).

Tu grupo étnico (ser gitano, árabe, etc.)

Otros motivos (.....).

¿Cómo te sentiste?..... ¿Por qué crees que te sentiste así?..... ¿Qué hiciste?.....

.....

.....

¿Crees que es justo lo que te ocurrió?..... ¿Por qué?.....

..... ¿Alguien te apoyó?.....

¿De qué forma?

.....

.....

¿Y tú? ¿Has discriminado a alguien por alguna de estas cosas?..... Si es así, ¿crees que es justo lo que hiciste?..... ¿Por qué?.....

.....

.....

¿Cómo crees que se sintieron las personas a las que no aceptaste?..... ¿Por qué?

.....

Finalmente, ¿has visto, alguna vez, a alguien a quien le hayan discriminado en un deporte en el que tú participabas?..... ¿Qué hiciste?

.....

.....

¿Podías haber hecho algo más?¿Qué?.....

.....

.....

Actividad 15:

Nos proponemos: Que tomes una posición crítica ante situaciones de discriminación, en función de la habilidad, cuando participamos en deportes de equipo.

Lee el siguiente texto y responde a las preguntas. Después dialogaremos con el grupo partiendo de las opiniones de cada uno de nosotros:

"Hoy todas las personas que forman parte de la clase han decidido jugar durante el recreo al fútbol. Los niños y niñas se van a dividir en dos equipos. Al hacer los grupos Ander ha sido el último en ser elegido. Ander está muy contento porque quiere ir en el equipo de Adrián y es a Adrián a quien le toca elegir. Pero Adrián dice: "¡Va! Ander que no juegue, o si no os lo damos, porque no le da al balón ni de casualidad."

¿Cómo se sentirá Ander?..... ¿Por qué?.....
.....
.

¿Es justo lo que ha hecho Adrián?..... ¿Por qué?.....
.....
.

Que alguien no sea muy bueno jugando al fútbol, ¿es motivo para no admitirlo como compañero de juego?..... ¿Por qué?.....
.....
.....

¿Has visto en tu clase alguna situación parecida?..... ¿Qué has hecho?
.....
.....

Si tú formarás parte de esa clase, ¿qué podrías hacer?.....
.....
.....
.....

Actividad 16:

Nos proponemos: Encontrar, dentro de la actividad deportiva, situaciones en las que podemos actuar buscando algo positivo para los compañeros de actividad y plantearnos cómo nos sentimos cuando hacemos algo por otras personas y cuando otras personas hacen algo por nosotros.

Completa las fases explicando de qué forma podemos hacerlo.

En el fútbol y en otros deportes:

Podemos ayudar a otra persona

.....
.....
.....

Podemos acoger a otra persona.....

.....
.....

Podemos mostrar comprensión hacia otra persona.....

.....
.....

Podemos apoyar a otra persona.....

.....
.....

Podemos actuar pacíficamente.....

.....
.....

Cooperara con otra persona.....

.....

.....

¿Cómo te sientes cuando alguien te ayuda, te acoge, te apoya, muestra comprensión hacia ti, actúa pacíficamente o coopera contigo?..... ¿Cómo crees que se sienten las otras personas cuando tú haces lo mismo hacia ellas?.....

¿Crees que es importante ayudar, acoger, apoyar, comprender, cooperar y actuar pacíficamente con los demás cuando estamos participando en deportes de equipo?.....

¿Por qué?.....

.....

.....

.....

.....

Actividad 17:

Nos proponemos: que te des cuenta de cómo actúas cuando practicas el fútbol.

Completa la frase respondiendo con sinceridad. Imagina que estás jugando al fútbol.

Un compañero/a comete un error y nos marcan un gol, yo pienso.....

.....

.....

y lo que hago es

.....

.....

.....

Estoy desmarcado/a cerca de la portería, pero no me han pasado el balón
aunque han podido hacerlo,
yo.....

.....
.....

Las personas del otro equipo se burlan de mí, por haber cometido un error. Yo me
siento..... Y lo que hago
es.....

.....
.....

Mis compañeros me recriminan haber cometido un error. Yo me
siento.....
y lo que hago
es.....

.....
.....

Una persona del otro equipo me ha dado un golpe sin querer,
yo.....

.....
.....

Le he dado un golpe sin querer a una persona del otro equipo,
yo.....

.....
.....

Hemos ganado el partido y paso junto a una persona del otro equipo,
yo.....

.....
.....

Hemos perdido el partido y las personas que forman parte del otro equipo lo están
celebrando, yo

.....
.....

.....

Hemos pedido el partido y una persona del otro equipo da vueltas a mi alrededor gritando ¡Campeones, campeones, oe oe oe!, mientras me mira y se ríe, yo siento.....y lo que hago es.....

.....

.....

Actividad 18:

Nos proponemos: Que valoremos las formas positivas de actuar, antes situaciones que se dan cuando practicas el fútbol.

Ayer hablábamos de situaciones que se pueden dar cuando practicamos el fútbol y de nuestra forma de sentir, pensar y actuar en esas situaciones. Hoy vamos a repasarlas y, entre todos, vamos a tratar de buscar las formas de actuación que consideramos que nos pueden hacer sentir mejor y que son correctas en relación con los demás. Es muy importante que expliquemos por qué consideramos una forma de actuar adecuada. Os recordamos las situaciones:

Un compañero/a comete un error y nos marcan un gol.

.....

.....

.....

Estoy desmarcado/a cerca de la portería y no me han pasado el balón, aunque han podido hacerlo.

.....

.....

.....

Mis adversarios/as se burlan de mí por haber cometido un error.

.....

.....

.....
.....
Mis compañeros/as de equipo me recriminan haber cometido un error.

.....
.....
Una persona del otro equipo me ha dado un golpe sin querer.

.....
.....
Le he dado un golpe, sin querer, a una persona del otro equipo.

.....
.....
Hemos ganado el partido y paso junto a una persona del otro equipo.

.....
.....
Hemos perdido el partido y las personas del otro equipo lo están celebrando.

.....
.....
Hemos perdido el partido y una persona del otro equipo da vueltas a mi alrededor gritando ¡Campeones, campeones, oe oe oe!

.....
.....

Actividad 19:

Nos proponemos: Que te pares a pensar en el modo en que tratan los medios de comunicación las noticias deportivas de chicos y de chicas y la forma en que eso nos influye.

Lee atentamente este texto. Después tendremos ocasión de compartir lo que pensamos con nuestros compañeros:

"En 2008 se realizó un estudio que llegó a la siguientes conclusiones:

Por cada minuto que se dedicaba en la televisión a informar de deporte femenino, se dedicaban diecinueve al deporte masculino.

Nueve de cada diez retransmisiones deportivas eran de deporte masculino."

¿Crees que es justo lo que cuenta el texto que hemos leído?..... ¿Por qué?.....

.....
.....

Si lo consideramos injusto, ¿podemos hacer algo para que cambie?..... Si es así, ¿qué?

.....
.....

¿Podemos decir el nombre de diez deportistas masculinos que aparecen, con frecuencia, en la televisión?..... ¿Y de diez deportistas femeninas?..... ¿Por qué creéis que no conocéis tantas mujeres deportistas como hombres deportistas?.....

.....
.....

Si hubiera más retransmisiones deportivas de deporte femenino, ¿creéis que las chicas harían más deporte?..... A las chicas que formáis parte de este grupo, ¿Creéis que os influye lo que veis en la televisión, en vuestra práctica deportiva?..... Si es así, ¿de qué forma?.....

....

¿Y a los chicos?

.....

.....

Si en nuestro grupo hay personas que han jugado desde hace muchos años al fútbol y saben mucho de este deporte ¿qué pueden hacer estas personas por sus compañeros?

.....

.....

Fuente: "Estudio sobre género y deporte en la televisión". Consejo Audiovisual de Andalucía.
<http://www.mujerydeporte.org/documentos/docs/Estudio%20sobre%20emisión%20deporte%20femenino%20en%20televisión.pdf>

Actividad 20:

Nos proponemos: Que valoremos las situaciones que crea el deporte de alta competición como actividad económica

Leed este texto. Después dialogaremos en grupo a partir de lo que el texto nos sugiere y buscaremos respuestas a los interrogantes:

"Los jugadores de fútbol, Messi y Cristiano Ronaldo ganaron, en un año, respectivamente 23 y 28 millones de euros. Según la revista Forbes, de ellos, 4.8 fueron ganados por Messi con sus contratos publicitarios (incluido el que posee con la marca deportiva Adidas) y 6.1 por Cristiano Ronaldo, también con contratos publicitarios (entre otras, con la marca deportiva Nike). Mientras, una persona que trabaja en Bangladesh,

elaborando calzado deportivo para una de esas marcas gana 408 euros al año. Es decir, dos personas que fabrican las deportivas que algunos de nosotros compramos y que son anunciadas por Messi o por Cristiano Ronaldo necesitarían más de 133 siglos y medio (13357 años) de trabajo para ganar lo mismo que los dos futbolistas en un año, sólo con sus contratos de publicidad”.

¿Crees que eso es justo?..... ¿Por qué?.....

.....
.....
.....
.....
.....

¿Qué responsabilidad tenemos las personas que vemos deporte y publicidad y compramos artículos deportivos?..... ¿Por qué?.....

.....
.....

¿Crees que podemos hacer algo ante este hecho?..... Y si es así, ¿qué?.....

.....
.....
.....
.....
.....

Actividad 21:

Nos proponemos: Que valoremos algunas actuaciones de deportistas de alta competición.

Leed este texto. Después dialogaremos, en grupo, a partir de lo que el texto nos sugiere y buscaremos respuestas a los interrogantes:

"En uno de los partidos de fútbol que televisaron el pasado fin de semana, un jugador fue expulsado por protestar al árbitro. También hubo un jugador expulsado por agredir a un jugador del equipo contrario. Al ser preguntado por un periodista, señaló que el jugador rival le había provocado previamente"

¿Es justo protestar al árbitro cuando no estamos de acuerdo con sus decisiones?..... ¿Por qué?.....

¿Está bien agredir a un rival?..... ¿Por qué?.....

¿Y si ha habido una provocación previa?..... ¿Por qué?.....

"En uno de los partidos televisados este fin de semana, un jugador estaba cerca de la portería contraria con el balón. Pero vio a un jugador del equipo rival lesionado y se giró enviando el balón fuera para que le atendieran".

¿Os parece un gesto deportivo?..... ¿Conocéis algún otro ejemplo de situación en la que un jugador o jugadora ha actuado con deportividad?.....

¿Creéis que es importante actuar de forma deportiva?..... ¿Por qué?.....

¿Es positivo imitar en todo a los deportistas de alta competición, cuando participamos en un deporte de equipo?..... ¿Por qué?.....
.....
.....

Actividad22:

Nos proponemos: Que valoremos críticamente la influencia de los deportistas de alta competición como ejemplos a seguir fuera de los terrenos de juego.

Leed este texto. Después dialogaremos en grupo a partir de lo que el texto nos sugiere y buscaremos respuestas a los interrogantes:

"Según informa un artículo de Santos González en el diario El País, el futbolista Juan Mata cree que el fútbol sólo servirá para llenar un tiempo en su vida. Por eso también está estudiando en la universidad dos titulaciones: Marketing y Educación Física. Además, quienes lo conocen, dicen que es muy generoso con sus compañeros y muy querido por sus amigos".

"Según informa Unicef, la organización de las Naciones Unidas para la Infancia, la fundación Kanouté, creada por el que fuera jugador de fútbol del Sevilla, ha organizado un partido solidario que pretende poner en primer plano la situación en la que se encuentran millones de niños y niñas en África"

¿Qué piensas de estos dos ejemplos?.....
.....
.....

¿Conoces otros en los que deportistas de alta competición sean un ejemplo a seguir?.....

.....

.....

¿Y situaciones en las que deportistas de alta competición no representen un buen ejemplo?.....

.....

¿Influye mucho lo que hacen los deportistas de alta competición en el mundo en el que vivimos?..... ¿De qué forma?.....

.....

.....

Actividad 23:

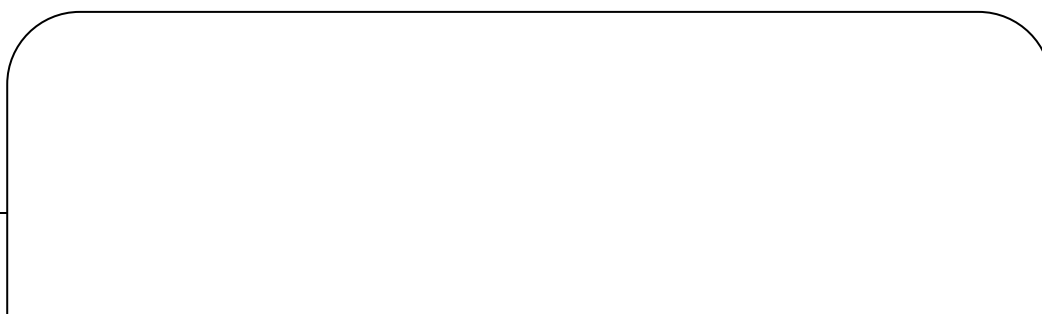
Nos proponemos: que valoremos críticamente las actuaciones positivas y negativas de los deportistas de alta competición.

En busca de la noticia

Por grupos, buscamos en los periódicos o a través de internet, una noticia en la que se hable de un gesto de deportividad por parte de un jugador o jugadora de fútbol y una noticia que se refiera a una actuación negativa.

Después lo compartimos en clase y opinamos sobre cada una de estas actuaciones explicando por qué las consideramos, respectivamente, correctas e incorrectas.

Con las noticias recopiladas, elaboramos un mural. En el podremos escribir nuestras opiniones, argumentando, en relación con cada noticia.



Actividad 24.

Nos proponemos: Que valores la actividad desarrollada en esta unidad didáctica, tu participación y la de tu maestro.

Nombre y apellidos:					Grupo:
A lo largo de estos días he progresado:	Mu- cho	Bas- tante	Algo	Poco	COMENTARIO
Conocer las reglas básicas de juego del fútbol y del fútbol sala.					
Aprender a tomar decisiones en situación de juego.					
Poner en práctica acciones técnicas propias del fútbol.					
Ayudar a que mis compañeros aprendan.					
Respetar a mis compañeros de juego y ser tolerante con ellos.					
Respetar las reglas de juego.					
Resolver los conflictos hablando y buscando soluciones aceptables por las personas implicadas.					
Actuar con deportividad					

Valorar las cosas positivas y negativas que tiene el deporte podemos encontrar en el deporte.						
ASPECTOS A EVALUAR SOBRE MI PROFESOR(A).	Bien	Bas-tante bien	Regu-lar	Bas-tante mal	Mal	COMENTARIO
1. Explica los juegos y actividades						
2. Escucha y respeta a los alumnos.						
3. Hace participar a los alumnos.						
4. Nos ayuda a aprender.						
5. Atiende a lo que necesitamos y a lo que nos interesa.						
6. Es justo en la relación con nosotros.						
De mi profesor estos días me ha gustado						
Y cambiaría						
ASPECTOS A EVALUAR EN LA ACTIVIDAD:						
Me ha parecido interesante						
Y cambiaría						

Actividad C4:

Nos proponemos: Que desarrolles la capacidad para pensar y razonar en situaciones que se pueden vivir en los deporte y ante las que pueden darse formas de pensamiento y de razonamiento diferente.

Lee este texto y trata de responder a las preguntas. En la próxima clase, dialogaremos dentro del grupo para poner en común lo que pensamos:

"Laura forma parte del equipo de su Colegio que participa en los juegos escolares. Hoy juegan la final. Van perdiendo por un gol y están ya en el último minuto de juego. Un jugador del otro equipo avanzaba con el balón y Laura que trataba de robárselo ha tropezado y se ha caído. El jugador del otro equipo ha mandado el balón fuera para que atendieran a Laura. Una vez atendida, Carlos saca de banda y pasa a Laura; ésta ve a Mateo sólo junto a la portería rival. Le está pidiendo el balón. Si le pasa seguramente conseguirá marcar gol. Sus compañeros y ella se han esforzado mucho y están muy ilusionados con ganar este campeonato. Ésta es la última oportunidad que les queda. Además Mateo ha ayudado mucho a Laura a lo largo de toda la temporada. Pero Laura está a punto de volverse hacia la banda y mandar el balón fuera para devolver el favor que le ha hecho el jugador del otro equipo."

¿Debe Laura mandar el balón fuera?..... ¿Por qué?.....

.....

.....

.....

.....

Que Laura mande el balón fuera, ¿tiene que ver con ser una persona justa?.....

¿Por qué?

.....
.....
.....

¿Qué Laura pase el balón a Mateo, tiene que ver con ser una buena compañera de equipo?..... ¿Por qué?

.....
.....
.....

El resultado y el tiempo que resta de partido, ¿son importantes en este caso?.....

¿Por qué?

.....
.....
.....

Qué Laura y sus compañeros se hayan esforzado mucho ¿es importante en este caso?..... ¿Por qué?

.....
.....
.....

Que Mateo haya ayudado a Laura a lo largo de toda la temporada ¿Es importante en este caso?..... ¿Por qué?

.....
.....
.....

Volviendo al dilema al que se enfrenta Laura, ¿Cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte?..... ¿Por qué?

.....
.....
.....

Actividad C5:

Nos proponemos: Que desarrolles la capacidad para pensar y razonar en situaciones que se pueden vivir en los deporte y ante las que pueden darse formas de pensamiento y de razonamiento diferente.

Lee este texto. Después dialogaremos sobre él a partir de los interrogantes:

"Durante el recreo varios niños y niñas se han juntado para jugar al fútbol. Osama y Luis son buenos amigos. Osama juega muy bien de portero y todo el mundo le respeta. A Luis le gusta mucho el fútbol, se esfuerza por mejorar y lo está consiguiendo; pero no es muy buen jugador. Hoy Osama y Luis forman parte de equipos diferentes. Luis ha fallado ya varias ocasiones de gol y alguno de sus compañeros de equipo se ha enfadado con él y le están diciendo que es muy malo. Luis está triste y Osama lo sabe. Está terminando el recreo y si Luis consigue un gol, su equipo empatará el partido y todos le felicitarán. Osama ha pensado que si Luis vuelve a tirar a portería, él se dejará marcar un gol"

¿Debe Osama dejarse marcar el gol? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....
.....

¿Qué Osama se deje marcar el gol tiene que ver con ser un buen amigo?¿Por qué?

.....
.....
.....

¿Qué Osama no se deje marcar el gol tiene que ver con ser un buen compañero de equipo?..... ¿Por qué?.....

La situación que está viviendo Luis con sus compañeros de equipo, ¿es importante en este caso?..... ¿Por qué?.....

¿Qué es lo más importante por lo que Osama debería preocuparse en su relación con los demás?.....

El resultado que en este momento hay en el partido, ¿es importante en este caso?..... ¿Por qué?.....

Volviendo al dilema al que se enfrenta Osama, ¿Cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte?..... ¿Por qué?.....

Actividad C6:

Nos proponemos: Que desarrolles la capacidad para pensar y razonar en situaciones que se pueden vivir en los deporte y ante las que pueden darse formas de pensamiento y de razonamiento diferente.

Lee este texto. Después dialogaremos sobre él a partir de los interrogantes:

"Durante el recreo varios niños y niñas se han juntado para jugar al fútbol. Carlos avanza hacia la portería. María trata de recuperar el balón, pero Carlos la regatea. Si sigue hacia portería, probablemente marcará un gol y ganarán el partido. El equipo de María se ha esforzado mucho. María está a punto de agarrar de la camiseta a Carlos. Le hará falta e impedirá que siga avanzando, pero no le hará daño de ese modo".

¿Debe María agarrar de la camiseta a Carlos?..... ¿Por qué?.....

.....
.....

¿Qué María deje que Carlos siga avanzando tiene que ver con ser deportiva?.....
¿Por qué?.....

.....
.....

¿Qué María agarre a Carlos de la camiseta, tiene que ver con ser una buen compañera de equipo?..... ¿Por qué?.....

.....
.....

¿Qué es lo más importante por lo que María debería preocuparse en ese momento?.....

.....
.....
Que si sigue Carlos pudiera marcar un gol y ganar el partido, ¿es importante en este caso?..... ¿Por qué?
.....
.....
.....
Volviendo al dilema al que se enfrenta María, ¿cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte?..... ¿Por qué?
.....
.....
.....

ANEXO 1. VERSIÓN PRELIMINAR DEL CUESTIONARIO SOBRE COMPORTAMIENTOS CON IMPLICACIONES ÉTICAS EN LOS DEPORTES DE EQUIPO

CUESTIONARIO SOBRE COMPORTAMIENTOS CON IMPLICACIONES ÉTICAS EN LOS DEPORTES DE EQUIPO

Estamos realizando un estudio para conocer los comportamientos de las personas de tu edad cuando participan en deportes de equipo en su tiempo libre. Y necesitamos tu ayuda y la de tus compañeros y compañeras.

Te recordamos que los deportes de equipo son aquellos en los que los jugadores forman parte de un equipo y colaboran entre sí para vencer al equipo rival (baloncesto, balonmano, hockey, fútbol, rugby, voleibol...).

Tus respuestas son anónimas y, por lo tanto, nadie sabrá que éste es tu cuestionario.

Tampoco nadie te juzgaría por lo que respondas.

Pero sí es fundamental que pienses bien y que seas sincero/a al responder.

Para comenzar nos resultaría útil conocer algunas cosas sobre tu práctica deportiva.

1. ¿Compites en algún deporte de equipo, con una asociación deportiva (Club, Asociación de Madres y Padres...), fuera del horario escolar?.....En caso afirmativo, ¿en qué deporte(s)?

.....

2. En tu tiempo libre fuera de la escuela, ¿practicarás algún deporte de equipo fuera de una asociación deportiva? En caso afirmativo, ¿cuál o cuáles y con quién o quiénes los practicarás? (Utiliza las líneas que necesites de las siguientes)

Practico..... con

Practico..... con

Practico..... con

Practico..... con

3. ¿Participas en algún deporte de equipo durante el tiempo del recreo escolar?.....En caso afirmativo, ¿en qué deporte(s)?

.....

Señala con una **x** según sea tu comportamiento, cuando participas en deportes de equipo, en relación con lo que expresa cada frase. Ten en cuenta que has de pensar en los momentos en los que participas en un deporte de equipo, con tus amigos/as o compañeros/as sin que una persona adulta dirija la actividad y esté delante para indicar qué debéis hacer. Lee atentamente. Si te equivocas, puedes sombrear totalmente el recuadro erróneo y volver a marcar con x la opción elegida.

Te recordamos que el cuestionario es anónimo y, por lo tanto, nadie sabrá cuáles han sido tus respuestas.

Ten en cuenta que tus respuestas son anónimas, nadie sabrá que éste es tu cuestionario y nadie te juzgará ni te calificará por tu respuestas.

Por favor, piensa detenidamente y responde con sinceridad.

CUANDO PARTICIPO EN DEPORTES DE EQUIPO...

1. Me esfuerzo

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

2. Trato de ser cada vez mejor jugador(a)

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

3. Me siento alegre cuando lo hago bien

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

4. Busco formas de animarme a mí mismo

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

5. Cuando me siento mal porque algo no me ha salido bien, trato de controlarme

para no reaccionar contra los demás

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

6. Tengo cuidado para no lesionarme

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

7. Cuando veo a un compañero/a de equipo que puede estar lesionado/a me acerco a él (ella) y trato de auxiliarle

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

8. Si un compañero de equipo comete un fallo, le animo

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

9. Si un compañero/a hace algo bien, muestro mi alegría

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

10. Muestro comprensión por cómo se sienten mis compañeros

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

11. Acojo a todas las personas en el grupo

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

12. Si tengo un conflicto con un compañero trato de resolverlo dialogando para buscar una buena solución para todos

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

13. Si uno o varios compañeros de equipo viven una situación de conflicto, trato de calmarles y de que lo solucionen dialogando

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

14. Si un compañero de equipo insulta o pega a otra persona, acudo para poner calma y para pedir respeto hacia los/las demás

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

15. En la relación con mis compañeros de equipo les escucho, respeto el turno de palabra y soy correcto al hablarles

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

16. Si un compañero/a de equipo ofrece disculpas después de hacer algo no correcto, yo las acepto

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

17. Cuando no estoy de acuerdo con un compañero de equipo, lo digo de forma calmada, sin usar palabras ofensivas

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

18. Si alguien en mi equipo hace un comentario contra las chicas, los chicos, las personas de diferente etnia o de distinto país de origen, yo muestro mi desacuerdo con que se trate mal a alguien por algo que forma parte de él (ella)

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

19. Si un adversario hace un comentario contra otra persona porque no es bueno/a jugando, yo muestro mi desacuerdo con que se trate mal a los demás por no ser buenos jugadores

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

20. Cuando nos organizamos en nuestro equipo, trato de aportar ideas para que todas las personas que forman parte del equipo puedan participar

- Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

21. Trato de cumplir con mis responsabilidades dentro del equipo

- Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

22. Insulto a mis compañeros/as de equipo

- Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

23. Amenazo a mis compañeros/as de equipo

- Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

24. Pego a mis compañeros/as de equipo

- Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

25. Excluyo a otras personas del equipo

- Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

26. Me enfado con mis compañeros/as si no tengo lo que quiero

- Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

27. Animo a un compañero/a a insultar o a agredir a otras personas

- Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

28. Si un adversario/a puede estar lesionado/a, me acerco para auxiliarle

- Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

29. Soy agradable en la relación con mis adversarios

- Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

30. Muestro comprensión con los sentimientos de mis adversarios

- Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

31. Cuando vivo un conflicto con un adversario, trato de resolverlo dialogando para encontrar una buena solución para todos

- Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

32. Cuando un adversario y un compañero intentan agredirse actúo para frenar, separar o calmar a las personas implicadas

- Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

33. En la relación con mis adversarios respeto el turno de palabra, escucho y soy correcto/a al hablarles

- Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

34. Cuando no estoy de acuerdo con un adversario, lo digo de forma calmada y sin usar palabras ofensivas

- Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

35. Si un adversario hace un comentario contra las chicas (por ser chicas), los chicos (por ser chicos), las personas de diferente etnia o de distinto país de origen, yo muestro mi desacuerdo con que se trate mal a otras personas por algo que forma parte de ellas

- Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

36. Tengo cuidado para no causar daño a mis adversarios/as

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

37. Insulto a mis adversarios

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

38. Amenazo a mis adversarios

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

39. Pego a mis adversarios

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

40. Discuto el resultado del partido con mis adversarios

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

41. Celebro los puntos, los goles de mi equipo o la victoria de forma que puede ofender a mis adversarios

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

42. Respeto las reglas de juego

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

43. Pido a mis compañeros, de forma pacífica, que respeten las reglas de juego

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

44. Pido a mis adversarios, de forma pacífica, que respeten las reglas de juego

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

45. Cuando veo que el juego es desequilibrado porque mi equipo pierde por mucho, propongo cambios en las reglas para que el juego sea más equilibrado

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

46. Cuando veo que el juego es desequilibrado porque mi equipo gana por mucho, propongo cambios en las reglas para que el juego sea más equilibrado

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

47. Cuando hay un conflicto hablo de las reglas de juego únicamente para obtener un beneficio

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

48. Cuando hay un conflicto no hablo de las reglas si al aplicarlas se beneficia el equipo adversario

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

49. Demuestro que prefiero perder a ganar incumpliendo las reglas de juego

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

50. Cuido las instalaciones (cancha, polideportivo, parque...)

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

51. Cuido el material

Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

52. Colaboro colocando el material para jugar y recogéndolo cuando el juego termina.

- Nunca Pocas veces Bastantes veces Muchas veces Siempre

Muchas gracias por tu colaboración

ANEXO 2. PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO SOBRE COMPORTAMIENTOS CON IMPLICACIONES ÉTICAS EN LOS DEPORTES DE EQUIPO: JUICIO DE EXPERTOS.

Protocolo de Validación del “Cuestionario sobre Comportamientos con Implicaciones Éticas en los Deportes de Equipo”: Juicio de Expertos

PLANTILLA DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

CUESTIONARIO SOBRE COMPORTAMIENTOS CON IMPLICACIONES ÉTICAS EN LOS DEPORTES DE EQUIPO

VALIDACIÓN: Juicio de expertos

INTRODUCCIÓN

Para conocer la percepción de los niños y niñas de 10-12 años en relación con sus comportamientos con implicaciones éticas, cuando, en contextos de actividad autogestionada, participan en deportes de equipo, se ha elaborado un cuestionario

En su primera parte se presenta un conjunto de interrogantes que tratan de indagar en las prácticas deportivas de los alumnos, en su contexto de práctica y en las personas con las que los practican. Esta información resultará valiosa al poner en relación los comportamientos con las estructuras de práctica.

En segundo lugar se presentan los descriptores de cada uno de los comportamientos con el fin de que los alumnos manifiesten la frecuencia con la que los ponen en juego.

PROTOCOLO DE VALIDACIÓN

Con el fin de mejorar el presente cuestionario, se solicita su ayuda como experto para valorarlo. Para facilitarle esta tarea, se le adjunta un protocolo de actuación en el que se contemplan dos bloques.

El primero de ellos trata de valorar aspectos específicos de los interrogantes iniciales, de cada uno de los ítems del cuestionario y de los aspectos propios del cuestionario. Aquí se le solicita, en primer lugar, que valore los interrogantes iniciales en cuanto a la importancia de la información que puede recogerse a partir de sus respuestas, su redacción y su adecuación a la edad de los alumnos.

En segundo lugar se solicita que señale para cada ítem su grado cumplimiento de acuerdo o desacuerdo en relación con los siguientes apartados:

- Su inclusión entre los comportamientos susceptibles de aparecer en el seno de los deportes de equipo, la pertinencia de la escala seleccionada;
- la pertinencia de la escala seleccionada;
- la influencia de la redacción condicionando la respuesta;
- si el ítem expresa un comportamiento denotativo de una orientación ética en la práctica de deportes de equipo;
- y el uso de términos cercanos a las personas del grupo de edad al que va destinado el cuestionario.

Para finalizar, el segundo y último bloque trata de valorar aspectos globales sobre las características del cuestionario y de la escala en su conjunto.

BLOQUE I: ASPECTOS ESPECÍFICOS

Prestando atención a los interrogantes iniciales, señale su grado de acuerdo o desacuerdo con los siguientes apartados:

	La información recogida a través de los interrogantes resulta importante					Su redacción no condiciona las respuestas					Se utilizan términos fáciles de comprender por las personas del grupo de edad al que va destinado el cuestionario				
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
INTERROGANTES DEL PUNTO 1															
INTERROGANTES DEL PUNTO 2															
INTERROGANTES DEL PUNTO 3															

Atendiendo a cada ítem del cuestionario, señale su grado de acuerdo o desacuerdo con los siguientes apartados:

	El ítem recoge un comportamiento susceptible de hacerse explícito en los deportes de equipo					La escala seleccionada para determinar la consideración que atribuyen al ítem es pertinente					Su redacción no condiciona las respuestas					El ítem expresa un comportamiento que tiene implicaciones éticas, bien por su orientación positiva o bien por su carácter negativo					Se utilizan términos cercanos a las personas del grupo de edad al que va destinado el cuestionario				
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
ITEM 1																									
ITEM 2																									
ITEM 3																									
ITEM 4																									
ITEM 5																									
ITEM 6																									
ITEM 7																									
ITEM 8																									
ITEM 9																									
ITEM10																									
ITEM 11																									
ITEM 12																									
ITEM 13																									
ITEM 14																									
ITEM 15																									
ITEM 16																									
ITEM 17																									
ITEM 18																									
ITEM 19																									
ITEM 20																									
ITEM 21																									
ITEM 22																									

BLOQUE II: ASPECTOS GLOBALES DEL CUESTIONARIO

1.- La presentación del cuestionario es:

Muy adecuada Adecuada Normal Poco adecuada Nada adecuada

2.- Las instrucciones para contestar el cuestionario son:

Muy adecuadas Adecuadas Normales Poco adecuadas Nada adecuadas

3.- El cuestionario resulta:

Muy fácil de contestar Fácil de contestar Normal contestar de Difícil contestar de Muy difícil contestar de

4.- El orden de las preguntas es:

Muy adecuado Adecuado Normal Poco adecuado Nada adecuado

5.- En cuanto a la extensión o amplitud, diría que el cuestionario es:

Muy largo Largo Normal Corto Muy corto



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

