



Universitat de Lleida

CONFLICTOS Y EDUCACIÓN FÍSICA A LA LUZ DE LA PRAXIOLOGÍA MOTRIZ. ESTUDIO DE CASO DE UN CENTRO EDUCATIVO DE PRIMARIA.

Unai Sáez de Ocáriz Granja

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSIDAD DE LLEIDA
Departamento de Pedagogía y Psicología
Facultad de Ciencias de la Educación

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA

Centro de Lleida

Programa de Doctorado

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN DE LA
ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

Bienio 2004-2006

**CONFLICTOS Y EDUCACIÓN FÍSICA A LA LUZ DE LA PRAXIOLOGÍA
MOTRIZ. ESTUDIO DE CASO DE UN CENTRO EDUCATIVO DE
PRIMARIA.**

TESIS DOCTORAL presentada por
Unai Sáez de Ocáriz Granja

Para optar al título de
Doctor por la Universidad de Lleida

Dirigida por:

Dr. Pere Lavega Burgués

Dpto. de Fundamentos de la Motricidad y su Enseñanza
INEFC Lleida - Universidad de Lleida

Lleida 2011

A mi familia y amigos/as, los conflictos de mi vida

AGRADECIMIENTOS

*Hay hombres que luchan un día
y son buenos.
Hay otros que luchan un año
y son mejores.
Hay quienes luchan muchos años
y son muy buenos.
Pero hay los que luchan toda la vida:
esos son los imprescindibles.
(Bertolt Brecht, 1898-1956)*

En la *‘transformación’* de esta tesis doctoral han participado profesionales, alumnos/as, amigos/as y familia. A todos ellos mi más sincera gratificación, sin su ayuda y complicidad este *‘pequeño gran sueño’* no se hubiese hecho realidad. Me gustaría, pues, agradecer:

A los profesores y personal administrativo y de servicios del INEFC de Lleida y de la Universidad de Lleida por su inestimable tolerancia y cooperación, sin la cual todo este proceso hubiese sido más complicado. En este sentido, hacer alusión al Sr. Antoni Bustos, al Sr. Oscar Farrús y a la Sra. Montse Sanmartí. Su profesionalidad y tiempo compartido han colaborado a que este proyecto vea la luz.

Al profesor del INEFC de Lleida el Sr. Pedro Ruiz por su afecto y camaradería; sin su ayuda la llegada y permanencia en *‘la casa’* no hubiese sido posible.

A los doctores Antoni Costes y Fidel Molina, Universidad de Lleida, por su competencia, paciencia y amistad. Gracias por compartir experiencias, ideas y formas de entender el conflicto, sin esta brújula el camino se hubiese convertido en un auténtico laberinto.

Al Dr. Joseba Etxebeste, Universidad del País Vasco, culpable en cierta medida de iniciarme en los juegos motores y su estudio como herramienta educativa, por su conocimiento, su capacidad crítica y su cariño. Las *‘causalidades’* de la vida nos han vuelto a reunir.

Al Dr. Francisco Lagardera, Universidad de Lleida, por su sabiduría, ilusión, profesionalidad y amor compartido. Amigo Paco, eres un tesoro, sin tu apoyo este precioso proyecto no hubiese brillado tanto.

Al *Laboratorio de Praxiología Motriz* del INEFC de Lleida y a todos los miembros y colaboradores en activo del *Grupo de Estudios Praxiológicos* por sus observaciones críticas, correcciones y tiempo generosamente dedicado. Gracias Biel, Gloria, Jorge, Josep, Juan, Mercè, Pablo, Paco, Pere, Robert, entre otros.

Al profesorado y alumnado de los centros educativos de la ciudad de Lleida con los que he tenido la suerte de compartir experiencias, trabajo, alegrías y sueños, que tanto me han cargado de energía durante este proceso de entrega personal. En especial a los profesores/as y alumnos/as del centro de educación Primaria en el que se realiza el trabajo de campo de la tesis doctoral, los cuales me han robado el corazón durante los últimos tres años.

Indicar de manera muy especial mi más sincera gratitud a mi director de tesis, el Dr. Pere Lavega, por su rigor científico y metodológico, su flexibilidad y capacidad de adaptación, su esfuerzo, exigencia y trabajo en las revisiones, su paciencia, dedicación y generosidad, su confianza, sus ánimos en los momentos delicados, sus orientaciones y consejos, y por enseñarme día a día las ventajas del trabajo en equipo predicando con su ejemplo. Muchísimas gracias por todo Pere, eres un modelo a seguir, confío poder disfrutar de tu complicidad intelectual y amistad en este nuevo proceso cooperativo que se abre en mi presente.

Asimismo, también me gustaría agradecer a mi '*familia universitaria*' en el IVEF-SHEE de Vitoria-Gasteiz, a mi '*familia europea*' y a mi '*familia lleidatana*', por haber compartido conmigo experiencias, sobre todo por haberme aguantado en los momentos más sensibles, que en cierta manera han permitido que en la actualidad esté disfrutando del presente aprendizaje. Gracias a todos ellos/as, en especial a Aitor, Alberto, Alexy, Antonis, Carol, David, Dayla, Flo, Laure, Maarten, Marika, Mihailis, Oskar, Sebastian, Sophie y Toni.

Por último, quiero mostrar mi más profundo amor y gratificación a las personas más cercanas e importantes en mi vida, que pese a la distancia física siempre se han mantenido a mi lado y han permitido con sus consejos, críticas y sonrisas que siempre me haya sentido acompañado en este proceso de desarrollo personal.

A mis preciosos Alejo, Josean y Victor, compañeros de fatigas con los que comencé a desnudar el tiempo, capaces incluso de pararlo, que continúan haciendo

grande nuestra propia locura. Sin vuestra amistad y afecto una parte de mi corazón se encontraría coja.

A mi hermana Idurre, la primera persona que me animó, con conocimiento de causa, en este proyecto de tesis doctoral con su experiencia y sus consejos. A Enrique, Naiara, la ‘personita de mis ojos’, y el ‘peque’ que viene en camino.

A mis aitas Txone y Maite, Maite y Txone, indisolubles modelos del amor, principales responsables de mi persona, por continuar educándome día a día en el respeto a la vida con su ejemplo, paciencia, confianza, crítica y ternura. Pensar en y con vosotros es una fiesta de colores, sin vuestro apoyo no brillarían tanto. Simplemente, muchísimas gracias.

A Ingrid, cómplice en el camino, por tener la suficiente valentía y paciencia para acompañarme de la mano en este precioso proyecto personal del cual la presente tesis doctoral forma parte. Los momentos compartidos contigo son los principales responsables del crecimiento de mi sonrisa. ‘Pas a pas’ es el siguiente reto.

En definitiva, gracias a los conflictos de mi vida, sin todos vosotros/as este trabajo no hubiese tenido sentido.

RESUMEN

Esta tesis aborda un los temas más emergentes de la educación física actual; los conflictos motores. El estudio toma como marco teórico de referencia a la praxiología motriz y las principales aportaciones teóricas sobre los conflictos motores. Desde esta perspectiva se puede justificar que la educación física origina diferentes escenarios de relación motriz que pueden desencadenar posibles conflictos motores entre sus protagonistas. La presente tesis doctoral tiene como objeto de estudio la observación de los conflictos surgidos en las clases de educación física en un centro de Educación Primaria. Se trata de un estudio de caso único ramificado multisujeto donde participaron 43 alumnos (21 niños / 22 niñas) de ciclo medio (3º y 4º) y ciclo superior (5º y 6º) a lo largo de un curso escolar. El investigador adoptó el rol de observador participante (visión emic.). Utilizó notas de campo para identificar los rasgos distintivos de los conflictos motores observados. Los datos cuantitativos se analizaron a través del análisis descriptivo e inferencial. Estas pruebas se complementaron con el análisis de contenido de los registros narrativos. Entre los resultados más destacados se observó una presencia de conflictos motores distinta en cada uno de los dominios de acción motriz: 52.2% en tareas psicomotrices, 54.7% en tareas de cooperación, 59.4% en tareas de oposición y un 75.9% tareas de cooperación-oposición. Las conclusiones más relevantes son: a) la caracterización del conflicto motor está directamente relacionada con el dominio de acción motriz al que pertenece el juego motor; b) existe una correspondencia directa entre los rasgos distintivos de la lógica interna del juego motor y la naturaleza e intensidad del conflicto (conflictos psicomotores y conflictos sociomotores de cooperación, oposición o cooperación-oposición en un medio estable); c) la optimización de cualquier transformación pedagógica de los conflictos debería considerar variables derivadas de la lógica interna (propiedades) de los juegos motores y también de la lógica externa (características del alumnado: edad, género, nivel sociocultural, antecedentes físico-deportivos; así como tipos de conductas motrices (agentes) que lo originan, reacciones, y tipo de intervención).

Palabras clave: Conflictos Motores, Dominios de Acción Motriz, Educación Física, Lógica Interna, Pedagogía de las Conductas Motrices, Transformación de Conflictos Motores.

RESUM

Aquesta tesi aborda un dels temes més emergents de l'educació física actual; els conflictes motors. L'estudi pren com a marc teòric de referència la praxiologia motriu i les principals aportacions teòriques sobre els conflictes motors. Des d'aquesta perspectiva es pot justificar que l'educació física origina diferents escenaris de relació motriu que poden desencadenar possibles conflictes motors entre els seus protagonistes. La present tesi doctoral té com a objecte d'estudi l'observació dels conflictes sorgits en les classes d'educació física en un centre d'Educació Primària. Es tracta d'un estudi de cas únic ramificat multisubjecte on van participar 43 alumnes (21 nens / 22 nenes) de cicle mitjà (3r i 4t) i cicle superior (5è i 6è) al llarg d'un curs escolar. L'investigador va adoptar el rol d'observador participant (visió emic.). Va utilitzar notes de camp per identificar els trets distintius dels conflictes motors observats. Les dades quantitatives es van analitzar a través de l'anàlisi descriptiva i inferencial. Aquestes proves es van complementar amb l'anàlisi de contingut dels registres narratius. Entre els resultats més destacats es va observar una presència de conflictes motors diferent en cada un dels dominis d'acció motriu: 52.2% en tasques psicomotrius, 54.7% en tasques de cooperació, 59.4% en tasques d'oposició i un 75.9% tasques de cooperació-oposició. Les conclusions més rellevants són: a) la caracterització del conflicte motor està directament relacionada amb el domini d'acció motriu al qual pertany el joc motor; b) existeix una correspondència directa entre els trets distintius de la lògica interna del joc motor i la naturalesa i intensitat del conflicte (conflictes psicomotors i conflictes sociomotors de cooperació, oposició o cooperació-oposició en un medi estable); c) l'optimització de qualsevol transformació pedagògica dels conflictes hauria de considerar variables derivades de la lògica interna (propietats) dels jocs motors i també de la lògica externa (característiques de l'alumnat: edat, gènere, nivell sociocultural, antecedents físicoesportius; així com tipus de conductes motrius (agents) que l'originen, reaccions, i tipus d'intervenció).

Paraules clau: Conflictes Motors, Dominis d'Acció Motriu, Educació Física, Lògica Interna, Pedagogia de les Conductes Motrius, Transformació de Conflictes Motors.

SUMMARY

This “PhD Thesis” targets at one of the most emerging questions in present day physical education, that is the dealing of physical conflicts. The study bases its theoretical framework on Motor Praxiology and focuses on its contribution to physical conflicts. From this perspective we can justify that Physical Education induces different scenarios in motor relationships that can develop some physical conflicts between players. The main object of study of this “PhD Thesis” is the observation of conflicts in physical education classes in a primary school. It is a multisubject branched single case study in which 43 students (21 boys/22 girls) from third level until sixth level participated during a school year. The researcher was a participant observer who worked with field notes to identify the characteristic traits of observed physical conflicts. Quantitative data were analyzed using descriptive and inferential analysis. These tests were supported by content analysis of narrative registers. One of the most important results was the presence of different conflicts in terms of motor action domain: 52.2% in psychomotor games, 54.7% in cooperation games, 59.4% in opposition games and 75.9% in cooperation- opposition games. The most relevant conclusions are: a) The characterization of physical conflict is directly related to the motor action domain to which the game belongs to; b) There is a direct correspondence between the hallmarks of the internal logic of games and the kind and intensity of conflicts (psychomotor conflicts and sociomotor conflicts of cooperation, opposition and cooperation-opposition in a stable context). C) The optimization of any pedagogical transformation of conflicts should consider variables derived from the internal logic (properties) of games and the external logic (student characteristics: age, gender, cultural, physical activity background as well as types of motor behaviour (agents) that originate the conflict, reactions, and kind of intervention).

Keywords: Physical conflicts, Motor action domain, physical education, internal logic, motor behaviour pedagogy, transformation of physical conflicts.

RÉSUMÉ

Cette thèse aborde un sujet très émergent en Éducation Physiques: les conflits moteurs. En partant d'un cadre théorique construit par la Praxéologie Motrice et les principales théories des conflits, on peut justifier que les tâches de l'éducation physiques peuvent déclencher des conflits moteurs entre les joueurs. Cette thèse vise à étudier l'observation des conflits dans les classes d'éducation physique dans les écoles primaires. Il s'agit d'une étude de cas unique ramifiée multi sujet où 43 élèves (21 garçons / 22 filles) de cycle moyen (3^o et 4^o) et supérieur (5^o et 6^o) sur une année scolaire. Le chercheur a adopté le rôle d'observateur participant (vue emic)... Les notes de terrain ont été utilisées pour identifier les caractéristiques distinctives des conflits moteurs observés. Les données quantitatives ont été étudiées en utilisant une analyse descriptive et inférentielle. Ces données sont complétés par l'analyse du contenu des registres narratifs. Parmi les résultats les plus significatifs souligner la présence de conflits moteurs différents dans chacun des domaines d'action motrice: 52,2% aux tâches psychomotrices, 54,7% aux tâches de coopération, 59,4% à l'opposition et une coopération 75,9% de travail opposition. Les conclusions les plus importants sont: a) le conflit moteur est directement lié à la domaine d'action motrice du jeu, b) il existe une correspondance directe entre les caractéristiques de la logique interne du jeu et de la nature et l'intensité des conflits (conflits psychomoteur et sociomoteurs dans un environnement stable), c) la transformation pédagogique des conflits devrait envisager les variables de la logique interne et aussi la logique externe (caractéristiques des élèves: âge, sexe, culture, biographie sportive, les types de comportement moteur (agents) : les réactions, et le type d'intervention).

Mots-clés: Conflits Motors, les domaines d'action motrice, éducation physique, logique interne, pédagogie de la conduite motrice, transformation des conflits moteurs.

LABURPENA

Tesi honek gaur egungo gorputz heziketan pil-pilean dagoen gai bat aztertzen du; gatazka motorrak. Ikerketa honek praxiologia motorra eta gatazka motorren inguruko ekarpen teoriko garrantzitsuenak hartu ditu erreferentziako marko teoriko moduan. Ikuspegi honetatik abiatuta, gorputz heziketak erlazio motorren eskenatoki ezberdinak sortzen dituela eta hauek protagonisten artean gerta daitezkeen gatazka motorrak sor ditzaketela justifika daiteke. Doktorego-tesi honen ikerketa-helburua Lehen Hezkuntzako ikastetxe bateko gorputz heziketako eskoletan gertatutako gatazkak behatzea da. Kasu bakarreko adarkatutako partehartzaile anitzeko azterketa da. Bertan, ikasturte bereko ziklo ertaineko (3. eta 4. mailak) eta goi zikloko (5. eta 6. mailak) 43 ikaslek parte hartu zuen (21 mutil/22 neska). Ikertzaileak behatzaile partehartzaile papera hartu zuen (emic. ikuspegia). Behatutako gatazka motorren ezaugarri bereizleak identifikatzeko landa-oharrak erabili zituen. Datu kuantitatiboak azterketa deskribatzailea eta inferentzialaren bidez aztertu ziren. Proba hauek narrazio-erregistroen edukien analisiarekin osatu ziren. Emaitza garrantzitsuenei dagokionez, akzio motorraren domeinu bakoitzean gatazka motor ezberdinak behatu ziren: zeregin edo ataza psikomotorretan %52.2, kooperazio atazetan %54.7, oposizio atazetan %59.4 eta kooperazio-oposizio atazetan %75.9. Ondorio adierazgarrienak ondorengoak dira: a) gatazka motorraren ezaugarritzea joko-jolas motorra kokatua dagoen akzio motorraren domeinuarekin zuzenki erlazionatua dago; b) lotura zuzena dago joko-jolas motorraren barne logikaren ezaugarri bereizleen eta gatazkaren izaera eta intentsitatearen artean (gatazka psikomotorrak eta gatazka soziomotorrak, kooperazioa, oposizioa eta kooperazio-oposizioa, ingurune egonkorrean); c) gatazken edozein eraldatze pedagogikoren hobekuntzak, joko-jolas motorren barne logikatik (propietateak) eta kanpo logikatik (ikasleen ezaugarriak: adina, generoa, maila soziokulturala, aurrekari fisikoak-kirolekoak; baita sortzen duten jokabide-motor motak (eragileak) ere, erreakzioak, eta eskuhartze mota) eratorritako aldagaiak hartu behar lituzke kontuan.

Gako-hitzak: Gatazka Motorrak, Akzio Motorraren Domeinuak, Gorputz Heziketa, Barne Logika, Jokabide Motorren Pedagogia, Gatazka Motorren Eraldatzea.

SUMARIO

INTRODUCCIÓN	1
---------------------------	----------

CAPÍTULO 1.**EL PROBLEMA. HACIA UNA TRANSFORMACIÓN DE LOS CONFLICTOS..... 7**

1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CONFLICTO	8
1.1. <i>Definiciones sobre el conflicto</i>	9
1.2. <i>Teorías sobre el conflicto</i>	17
1.2.1. Dimensión orgánica.....	17
1.2.2. Dimensión psicológica	18
1.2.3. Dimensión social.....	21
1.2.4. Conflictología: la solución pacífica del conflicto.....	37
1.3. <i>Clasificación de los conflictos</i>	39
2. CONFLICTO Y EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI.....	41
2.1. <i>Los conflictos en la escuela de hoy en día</i>	42
2.1.1. La aparición de conflictos en la escuela	45
2.1.2. Prevención de conflictos en la escuela.....	50
2.2. <i>Investigaciones en torno a los conflictos escolares en Europa y España</i>	52
2.2.1. Los conflictos escolares en Europa	53
2.2.2. Los conflictos escolares en España	57
3. RECAPITULACIÓN.....	63

CAPÍTULO 2.**LA TRANSFORMACIÓN DE LOS CONFLICTOS MOTORES EN LAS CLASES****DE EDUCACIÓN FÍSICA..... 65**

1. EL JUEGO MOTOR A LA LUZ DE LA PRAXIOLOGÍA MOTRIZ	65
1.1. <i>El juego motor como sistema praxiológico</i>	67
1.2. <i>Las propiedades del juego motor: la lógica interna</i>	71
1.3. <i>El infrajuego o pacto de reglas</i>	73
1.4. <i>Dominios de acción motriz</i>	75
1.4.1. Juegos psicomotores	79
1.4.2. Juegos sociomotores de cooperación.....	81
1.4.3. Juegos sociomotores de oposición	83
1.4.4. Juegos sociomotores de cooperación-oposición.....	84
1.4.5. Juegos motores en un medio inestable.....	86
2. LÓGICA INTERNA DE LOS JUEGOS MOTORES Y CONFLICTO.....	87
2.1. <i>La interacción con los otros participantes</i>	87
2.1.1. Presencia o ausencia de interacción motriz.....	88
2.1.2. Las estructuras sociales.....	88
2.1.3. La red de comunicación motriz	92
2.1.4. La red de interacción de marca.....	93
2.1.5. La red de cambio de rol sociomotor	95
2.2. <i>La relación con el espacio</i>	96
2.2.1. Espacio estable o inestable.....	97
2.2.2. Espacio como blanco a alcanzar	97
2.2.3. La distancia de enfrentamiento motor.....	98
2.2.4. El espacio individual de interacción	99
2.3. <i>La relación con el material</i>	101
2.3.1. Ausencia o presencia de material.....	101
2.4. <i>La relación con el tiempo</i>	101
2.4.1. Participación simultánea o alterna.....	101
2.4.2. Juegos con y sin contabilización de resultado.....	102
2.4.3. La duración.....	102

3. HACIA UNA PEDAGOGÍA (TRANSFORMACIÓN) DE LAS CONDUCTAS MOTRICES	
CONFLICTIVAS	103
3.1. <i>Pertinencia de educar la conducta motriz</i>	108
3.1.1. Las conductas motrices en un medio estable	110
3.1.2. Las conductas motrices en un medio inestable	113
3.1.3. Catalogación de las conductas motrices cooperativas	114
3.2. <i>El conflicto en educación física como proceso educativo</i>	118
3.2.1. Agente generador de conflicto motor	121
3.2.2. La reacción conflictiva	124
3.2.3. Índice de conflictividad (ICf)	125
3.3. <i>La transformación de los conflictos motores</i>	127
3.3.1. Transformación del conflicto por parte del profesor	127
3.3.2. Transformación del conflicto por parte de los alumnos	129
3.4. <i>Recapitulación</i>	130
4. OBJETO DE ESTUDIO	132
4.1. <i>Objetivos e Hipótesis</i>	132

CAPÍTULO 3.

MARCO METODOLÓGICO	135
1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASO	135
2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO	140
2.1. <i>Estudio piloto: Juegos y conflictos en un centro de educación secundaria</i>	140
2.2. <i>Trabajo de campo: Juegos y conflictos en un colegio de educación infantil y primaria</i>	141
3. PARTICIPANTES	143
4. PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS	143
4.1. <i>Procedimientos</i>	144
4.1.1. Rol del investigador: Observación participante	145
4.2. <i>Instrumentos</i>	146
4.2.1. Notas de campo: hoja de observación y base de datos	147
5. ANÁLISIS DE LOS DATOS	151
5.1. <i>Análisis estadístico</i>	151
5.2. <i>Análisis de contenido</i>	152
6. CRITERIOS DE VALIDEZ Y FIABILIDAD	155
6.1. <i>Grupo de expertos: Grupo de estudios praxiológicos (GEP)</i>	157
6.2. <i>Triangulación</i>	158
7. ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN	159

CAPÍTULO 4.

RESULTADOS	163
1. CONFLICTOS MOTORES EN LAS PRÁCTICAS PSICOMOTRICES	165
1.1. <i>Lógica externa de los conflictos psicomotores</i>	166
1.1.1. Proceso de los conflictos psicomotores	167
1.1.2. Intervención (protagonistas y profesor)	171
1.1.3. Características de los alumnos	175
1.2. <i>Lógica Interna en los conflictos psicomotores</i>	182
1.2.1. Relación con los demás	182
1.2.2. Relación con el espacio	183
1.2.3. Relación con el material	183
1.2.4. Relación con el tiempo	184
1.3. <i>Nivel de conflictividad en los juegos psicomotores</i>	185
1.4. <i>Recapitulación de los conflictos psicomotores</i>	185
2. CONFLICTOS MOTORES EN LAS PRÁCTICAS SOCIOMOTRICES DE COOPERACIÓN	189
2.1. <i>Lógica externa de los conflictos sociomotores de cooperación</i>	190
2.1.1. Proceso de los conflictos sociomotores de cooperación	191

2.1.2. Intervención ante el conflicto sociomotor de cooperación (protagonistas y profesor).....	197
2.1.3. Características de los alumnos.....	203
2.2. <i>Lógica Interna en los conflictos sociomotores de cooperación</i>	215
2.2.1. Relación con los demás.....	216
2.2.2. Relación con el espacio.....	223
2.2.3. Relación con el material	226
2.2.4. Relación con el tiempo.....	228
2.3. <i>Nivel de conflictividad en los juegos sociomotores de cooperación</i>	231
2.4. <i>Recapitulación de los conflictos sociomotores de cooperación</i>	232
3. CONFLICTOS MOTORES EN LAS PRÁCTICAS SOCIOMOTRICES DE OPOSICIÓN	239
3.1. <i>Lógica externa de los conflictos sociomotores de oposición</i>	240
3.1.1. Proceso de los conflictos sociomotores de oposición	241
3.1.2. Intervención ante el conflicto sociomotor de oposición (protagonistas y profesor).....	245
3.1.3. Características de los alumnos.....	248
3.2. <i>Lógica Interna en los conflictos sociomotores de oposición</i>.....	256
3.2.1. Relación con los demás.....	258
3.2.2. Relación con el espacio.....	260
3.2.3. Relación con el material	262
3.2.4. Relación con el tiempo.....	262
3.3. <i>Nivel de conflictividad en los juegos sociomotores de oposición</i>.....	263
3.4. <i>Recapitulación de los conflictos sociomotores de oposición</i>	264
4. CONFLICTOS MOTORES EN LAS PRÁCTICAS SOCIOMOTRICES DE COOPERACIÓN- OPOSICIÓN	270
4.1. <i>Lógica externa de los conflictos sociomotores de cooperación-oposición</i>.....	271
4.1.1. Proceso de los conflictos sociomotores de cooperación-oposición.....	272
4.1.2. Intervención ante el conflicto sociomotor de cooperación-oposición (protagonistas y profesor)	277
4.1.3. Características de los alumnos.....	282
4.2. <i>Lógica Interna en los conflictos sociomotores de cooperación-oposición</i>.....	298
4.2.1. Relación con los demás.....	300
4.2.2. Relación con el espacio.....	315
4.2.3. Relación con el material	322
4.2.4. Relación con el tiempo.....	324
4.3. <i>Nivel de conflictividad en los juegos sociomotores de cooperación-oposición</i>.....	330
4.4. <i>Recapitulación de los conflictos sociomotores de cooperación-oposición</i>	331

CAPÍTULO 5.

DISCUSIÓN	339
1. TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS MOTORES Y DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ.....	339
1.1. <i>La transformación de los conflictos psicomotores</i>	340
1.1.1. Conductas motrices desajustadas.....	341
1.1.2. Conductas motrices perversas.....	341
1.1.3. Recapitulación.....	343
1.2. <i>La transformación de los conflictos sociomotores de cooperación</i>.....	344
1.2.1. Conductas verbales asociadas al pacto.....	345
1.2.2. Conductas motrices desajustadas.....	346
1.2.3. Conductas motrices perversas.....	347
1.2.4. Recapitulación.....	349
1.3. <i>La transformación de los conflictos sociomotores de oposición</i>	350
1.3.1. Conductas motrices desajustadas.....	351
1.3.2. Conductas motrices perversas.....	352
1.3.3. Recapitulación.....	354
1.4. <i>La transformación de los conflictos sociomotores de cooperación-oposición</i>	355
1.4.1. Conductas verbales asociadas al pacto.....	356
1.4.2. Conductas motrices desajustadas.....	357
1.4.3. Conductas motrices perversas.....	358
1.4.4. Recapitulación.....	360
1.5. <i>Hacia una clasificación de los conflictos motores</i>	361

2. LA TRANSFORMACIÓN DE LOS CONFLICTOS MOTORES A PARTIR DE LA LÓGICA INTERNA Y LA LÓGICA EXTERNA DE LOS JUEGOS MOTORES.	364
2.1. Rasgos distintivos de la lógica interna	364
2.1.1. Conflictos y juegos de suma cero: el duelo sociomotor.....	364
2.1.2. El material como fuente de aparición de conflictos motores.....	366
2.1.3. Duración del juego y conflictos motores.....	367
2.2. Rasgos distintivos de la lógica externa.....	368
2.2.1. Género y edad del alumnado.....	368
2.2.2. La transformación por parte del alumnado y del profesor	370
2.2.3. Perfil conflictivo del grupo.....	372
3. RECAPITULACIÓN: CONSTATAción DE OBJETIVOS E HIPÓTESIS	373
CAPÍTULO 6.	
CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO	375
1. CONCLUSIONES GENERALES.....	375
1.1. Conclusiones derivadas del marco teórico	378
1.2. Conclusiones derivadas del marco metodológico	380
1.3. Conclusiones derivadas de los hallazgos en torno a transformación de conflictos motores	382
1.4. Nivel de aplicabilidad.....	384
2. LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN	385
3. PERSPECTIVAS DE FUTURO.....	386
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	389
ANEXOS	441
ANEXO 1. DESCRIPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS MOTRICES INTRODUCIDAS EN LAS SESIONES DE EDUCACIÓN FÍSICA CON EL ALUMNADO ESTUDIADO.	441
ANEXO 2. CAPTURAS DE PANTALLA DE LA BASE DE DATOS ACCESS.....	453
ANEXO 3. DESCRIPCIÓN DE LOS CONFLICTOS MOTORES.	457
ANEXO 4. CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS IDENTIFICADAS.....	493

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. RECAPITULACIÓN DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS EN LOS ÚLTIMOS AÑOS.....	3
FIGURA 2. TIPOS DE VIOLENCIA (GALTUNG, 2003).....	9
FIGURA 3. DIMENSIÓN ORGÁNICA.	18
FIGURA 4. DIMENSIÓN PSICOLÓGICA.	20
FIGURA 5. LA COMPLEJIDAD DEL CONFLICTO (GALTUNG, 1959).	25
FIGURA 6. NIVELES DE INTERVENCIÓN.	33
FIGURA 7. DIMENSIÓN SOCIAL DEL CONFLICTO.....	36
FIGURA 8. FORMAS DE RESOLVER CONFLICTOS (VINYAMATA, 2005).....	37
FIGURA 9. CONFLICTOLOGÍA.	39
FIGURA 10. ALGUNOS FACTORES CULTURALES QUE AFECTAN EL CONFLICTO.	43
FIGURA 11. CARACTERÍSTICAS DEL INDIVIDUO CONFLICTIVO (RAMÍREZ FERNÁNDEZ, 2006).	47
FIGURA 12. CATEGORIZACIÓN DEL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS (TORREGO & MORENO, 2003).....	55
FIGURA 13. LA TRANSFORMACIÓN DEL CONFLICTO.	64
FIGURA 14. EJEMPLOS DE JUEGOS DEPORTIVOS (PARLEBAS, 2001).	67
FIGURA 15. LOS SECTORES DE ACCIÓN MOTRIZ.....	71
FIGURA 16. REPRESENTACIÓN DE LOS DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ A TRAVÉS DEL SIMPLES.....	77
FIGURA 17. JUEGOS PSICOMOTORES.....	81
FIGURA 18. JUEGOS SOCIOMOTRICES DE COOPERACIÓN.....	82
FIGURA 19. JUEGOS SOCIOMOTRICES DE OPOSICIÓN.....	83
FIGURA 20. JUEGOS SOCIOMOTRICES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.....	85
FIGURA 21. JUEGOS MOTRICES EN UN MEDIO INESTABLE.....	87
FIGURA 22. INTERACCIÓN CON LOS DEMÁS.	96
FIGURA 23. RELACIÓN CON EL ESPACIO.....	100
FIGURA 24. RELACIÓN CON EL TIEMPO.	103
FIGURA 25. EL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA PEDAGOGÍA DE LAS CONDUCTAS MOTRICES.....	106
FIGURA 26. CARACTERÍSTICAS DEL CONFLICTO MOTOR.	120
FIGURA 27. EL PROCESO DEL CONFLICTO MOTOR.....	120
FIGURA 28. NIVEL DE INTENSIDAD DE LAS CONDUCTAS CONFLICTIVAS.....	124
FIGURA 29. NIVEL DE INTENSIDAD DE LAS RESPUESTAS CONFLICTIVAS.....	125
FIGURA 30. LA TRANSFORMACIÓN DE LOS CONFLICTOS MOTORES EN LAS SESIONES DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	131
FIGURA 31. COPIA DE PANTALLA DE LA BASE DE DATOS ACCESS.	151
FIGURA 32. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES DE LAS TAREAS MOTRICES REALIZADAS EN FUNCIÓN DE SU NATURALEZA INTERACTIVA.	164
FIGURA 33. NÚMERO DE CONFLICTOS MOTORES IDENTIFICADOS EN LAS PRÁCTICAS PSICOMOTRICES.	165
FIGURA 34. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES DEL AGENTE GENERADOR DE LOS CONFLICTOS PSICOMOTORES.	167
FIGURA 35. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA RESPUESTA DE LOS CONFLICTOS PSICOMOTORES. ...	169
FIGURA 36. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE RESPUESTAS ASOCIADAS AL AGENTE GENERADOR DE CONFLICTOS PSICOMOTORES.	170
FIGURA 37. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA INTERVENCIÓN DE LOS CONFLICTOS PSICOMOTORES.	172
FIGURA 38. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE INTERVENCIÓN ASOCIADAS A LAS RESPUESTAS DE CONFLICTOS PSICOMOTORES.	173
FIGURA 39. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN EL GÉNERO QUE ORIGINÓ LOS CONFLICTOS PSICOMOTORES.	175
FIGURA 40. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN EL GÉNERO QUE RESPONDE A LOS CONFLICTOS MOTORES DE LOS CONFLICTOS PSICOMOTORES.	176
FIGURA 41. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN EL GÉNERO DE LOS CONFLICTOS PSICOMOTRICES.....	177
FIGURA 42. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DEL GÉNERO ASOCIADAS A LAS RESPUESTAS DE CONFLICTOS PSICOMOTORES.	178
FIGURA 43. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA EDAD DE LOS CONFLICTOS PSICOMOTORES.	179
FIGURA 44. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA EDAD DE LA RESPUESTA DE LOS CONFLICTOS PSICOMOTORES.	180
FIGURA 45. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA EDAD DE LOS CONFLICTOS PSICOMOTORES.	181

FIGURA 46. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA COMOTRICIDAD DE LOS CONFLICTOS PSICOMOTORES.	183
FIGURA 47. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN EL ESPACIO MOTOR DE LOS CONFLICTOS PSICOMOTORES.	183
FIGURA 48. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN EL MATERIAL DE LOS CONFLICTOS PSICOMOTORES.	184
FIGURA 49. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA CONTABILIZACIÓN DE RESULTADOS DE LOS CONFLICTOS PSICOMOTORES.	184
FIGURA 50. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA DURACIÓN DE LOS CONFLICTOS PSICOMOTORES.	185
FIGURA 51. CARACTERIZACIÓN DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN LOS CONFLICTOS PSICOMOTORES SEGÚN LOS RESULTADOS SIGNIFICATIVOS.	186
FIGURA 52. CARACTERIZACIÓN DE LAS INTERVENCIONES EN LOS CONFLICTOS PSICOMOTORES SEGÚN LOS RESULTADOS SIGNIFICATIVOS.	187
FIGURA 53. NÚMERO DE CONFLICTOS MOTORES IDENTIFICADOS EN LAS PRÁCTICAS SOCIOMOTRICES DE COOPERACIÓN.	189
FIGURA 54. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES DEL AGENTE GENERADOR DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN.	191
FIGURA 55. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA RESPUESTA DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN.	194
FIGURA 56. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE RESPUESTAS ASOCIADAS AL AGENTE GENERADOR DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN.	195
FIGURA 57. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA INTERVENCIÓN DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN.	197
FIGURA 58. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE INTERVENCIÓN ASOCIADAS AL AGENTE GENERADOR DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN.	200
FIGURA 59. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE INTERVENCIÓN ASOCIADAS A LAS RESPUESTAS DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN.	202
FIGURA 60. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN EL GÉNERO QUE ORIGINÓ LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN.	204
FIGURA 61. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE GÉNERO DEL AGENTE GENERADOR ASOCIADAS AL AGENTE GENERADOR DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN.	205
FIGURA 62. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN EL GÉNERO QUE RESPONDE A LOS CONFLICTOS MOTORES DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN.	206
FIGURA 63. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN EL GÉNERO DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN.	207
FIGURA 64. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DEL GÉNERO DEL CONFLICTO SOCIOMOTOR DE COOPERACIÓN.	208
FIGURA 65. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA EDAD DEL AGENTE GENERADOR DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN.	209
FIGURA 66. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE EDAD DEL AGENTE GENERADOR ASOCIADAS A LAS RESPUESTAS DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN.	212
FIGURA 67. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA EDAD DEL REACTOR DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN.	213
FIGURA 68. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA EDAD DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN.	214
FIGURA 69. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA COMUNICACIÓN MOTRIZ DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN.	216
FIGURA 70. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE COMUNICACIÓN MOTRIZ ASOCIADAS AL AGENTE GENERADOR DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN.	217
FIGURA 71. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN EL NÚMERO DE ROLES DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN.	218
FIGURA 72. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE NÚMERO DE ROLES ASOCIADAS AL AGENTE GENERADOR DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN.	219
FIGURA 73. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA CAMBIO DE ROL SOCIOMOTOR DE LOS CONFLICTOS PSICOMOTORES.	221
FIGURA 74. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE CAMBIO DE ROL SOCIOMOTOR ASOCIADAS AL AGENTE GENERADOR DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN.	222
FIGURA 75. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN EL ESPACIO INDIVIDUAL DE INTERACCIÓN DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN.	223

FIGURA 76. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE INTERVENCIÓN ASOCIADAS AL AGENTE GENERADOR DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN.	224
FIGURA 77. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN EL MATERIAL DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN.	226
FIGURA 78. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE MATERIAL ASOCIADAS AL AGENTE GENERADOR DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN.	227
FIGURA 79. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA CONTABILIZACIÓN DE RESULTADOS DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN.	228
FIGURA 80. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA DURACIÓN DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN.	228
FIGURA 81. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE INTERVENCIÓN.	229
FIGURA 82. CARACTERIZACIÓN DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN ORIGINADOS POR CONDUCTAS MOTRICES PERVERSAS SEGÚN LOS RESULTADOS SIGNIFICATIVOS.	233
FIGURA 83. CARACTERIZACIÓN DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN ORIGINADOS POR CONDUCTAS MOTRICES DESAJUSTADAS SEGÚN LOS RESULTADOS SIGNIFICATIVOS.	233
FIGURA 84. CARACTERIZACIÓN DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN ORIGINADOS POR CONDUCTAS VERBALES ASOCIADAS AL PACTO SEGÚN LOS RESULTADOS SIGNIFICATIVOS.	234
FIGURA 85. CARACTERIZACIÓN DE LAS AGRESIONES VERBALES COMO RESPUESTA EN LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN SEGÚN LOS RESULTADOS SIGNIFICATIVOS.	235
FIGURA 86. CARACTERIZACIÓN DE LAS AGRESIONES MIXTAS COMO RESPUESTA EN LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN SEGÚN LOS RESULTADOS SIGNIFICATIVOS.	235
FIGURA 87. NÚMERO DE CONFLICTOS MOTORES IDENTIFICADOS EN LAS PRÁCTICAS SOCIOMOTRICES DE OPOSICIÓN.	239
FIGURA 88. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES DEL AGENTE GENERADOR DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN.	241
FIGURA 89. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA RESPUESTA DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN.	242
FIGURA 90. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE RESPUESTAS ASOCIADAS AL AGENTE GENERADOR DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN.	244
FIGURA 91. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA INTERVENCIÓN DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN.	245
FIGURA 92. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE INTERVENCIÓN ASOCIADAS A LAS RESPUESTAS DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN.	247
FIGURA 93. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN EL GÉNERO QUE ORIGINÓ LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN.	249
FIGURA 94. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN EL GÉNERO QUE RESPONDE A LOS CONFLICTOS MOTORES DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN.	250
FIGURA 95. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN EL GÉNERO DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN.	251
FIGURA 96. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DEL GÉNERO DEL CONFLICTO SOCIOMOTOR DE OPOSICIÓN.	252
FIGURA 97. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA EDAD DEL AGENTE GENERADOR DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN.	253
FIGURA 98. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA EDAD DEL REACTOR DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN.	254
FIGURA 99. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA EDAD DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN.	255
FIGURA 100. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LA EDAD DEL CONFLICTO SOCIOMOTOR DE OPOSICIÓN.	256
FIGURA 101. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN EL ENFRENTAMIENTO DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN.	258
FIGURA 102. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA COMUNICACIÓN MOTRIZ DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN.	259
FIGURA 103. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA RED DE COMUNICACIÓN MOTRIZ DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN.	259
FIGURA 104. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN EL NÚMERO DE ROLES DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN.	259
FIGURA 105. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA CAMBIO DE ROL SOCIOMOTOR DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN.	260
FIGURA 106. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN EL ESPACIO COMO BLANCO A ALCANZAR DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN.	260

FIGURA 107. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA DISTANCIA DE GUARDIA DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN.....	261
FIGURA 108. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN EL ESPACIO INDIVIDUAL DE INTERACCIÓN DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN.	261
FIGURA 109. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN EL MATERIAL DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN.....	262
FIGURA 110. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA CONTABILIZACIÓN DE RESULTADOS DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN.	262
FIGURA 111. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA DURACIÓN DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN.....	263
FIGURA 112. CARACTERIZACIÓN DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN ORIGINADOS POR CONDUCTAS MOTRICES PERVERSAS SEGÚN LOS RESULTADOS SIGNIFICATIVOS.	265
FIGURA 113. CARACTERIZACIÓN DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN ORIGINADOS POR CONDUCTAS MOTRICES DESAJUSTADAS SEGÚN LOS RESULTADOS SIGNIFICATIVOS.....	265
FIGURA 114. CARACTERIZACIÓN DE LAS AGRESIONES FÍSICAS COMO RESPUESTA EN LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN SEGÚN LOS RESULTADOS SIGNIFICATIVOS.	266
FIGURA 115. CARACTERIZACIÓN DE LAS AGRESIONES VERBALES COMO RESPUESTA EN LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN SEGÚN LOS RESULTADOS SIGNIFICATIVOS.	266
FIGURA 116. CARACTERIZACIÓN DE LAS AGRESIONES MIXTAS COMO RESPUESTA EN LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN SEGÚN LOS RESULTADOS SIGNIFICATIVOS.	267
FIGURA 117. NÚMERO DE CONFLICTOS MOTORES IDENTIFICADOS EN LAS PRÁCTICAS SOCIOMOTRICES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	270
FIGURA 118. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES DEL AGENTE GENERADOR DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	272
FIGURA 119. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA RESPUESTA DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	274
FIGURA 120. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE RESPUESTAS ASOCIADAS AL AGENTE GENERADOR DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	276
FIGURA 121. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA INTERVENCIÓN DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	278
FIGURA 122. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE INTERVENCIÓN ASOCIADAS AL AGENTE GENERADOR DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN.....	280
FIGURA 123. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE INTERVENCIÓN ASOCIADAS A LAS RESPUESTAS DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	281
FIGURA 124. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN EL GÉNERO QUE ORIGINÓ LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	283
FIGURA 125. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE GÉNERO DEL AGENTE GENERADOR ASOCIADAS AL AGENTE GENERADOR DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.....	284
FIGURA 126. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE GÉNERO DEL AGENTE GENERADOR ASOCIADAS A LAS RESPUESTAS DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.....	285
FIGURA 127. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN EL GÉNERO QUE RESPONDE A LOS CONFLICTOS MOTORES DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	286
FIGURA 128. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE GÉNERO DEL REACTOR Y LAS RESPUESTAS DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.....	287
FIGURA 129. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN EL GÉNERO DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	288
FIGURA 130. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DEL GÉNERO DEL CONFLICTO SOCIOMOTOR DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.....	289
FIGURA 131. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DEL GÉNERO DEL CONFLICTO SOCIOMOTOR DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.....	291
FIGURA 132. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA EDAD DEL AGENTE GENERADOR DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	292
FIGURA 133. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE EDAD DEL AGENTE GENERADOR ASOCIADAS AL AGENTE GENERADOR DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.....	293
FIGURA 134. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA EDAD DEL REACTOR DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	294

FIGURA 135. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA EDAD DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	295
FIGURA 136. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DEL GÉNERO DEL CONFLICTO SOCIOMOTOR DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.....	296
FIGURA 137. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LA EDAD DEL CONFLICTO SOCIOMOTOR DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.....	298
FIGURA 138. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN EL ENFRENTAMIENTO DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	300
FIGURA 139. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE ENFRENTAMIENTO ASOCIADAS AL AGENTE GENERADOR DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	301
FIGURA 140. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA COMUNICACIÓN MOTRIZ DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	302
FIGURA 141. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE COMUNICACIÓN MOTRIZ ASOCIADAS AL AGENTE GENERADOR DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	303
FIGURA 142. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA RED DE COMUNICACIÓN MOTRIZ DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	305
FIGURA 143. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE RED DE COMUNICACIÓN MOTRIZ ASOCIADAS AL AGENTE GENERADOR DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.....	306
FIGURA 144. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA RED DE INTERACCIÓN DE MARCA DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	307
FIGURA 145. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE INTERACCIÓN DE MARCA ASOCIADAS AL AGENTE GENERADOR DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.....	308
FIGURA 146. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN EL NÚMERO DE ROLES DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN.....	310
FIGURA 147. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE NÚMERO DE ROLES ASOCIADAS AL AGENTE GENERADOR DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	311
FIGURA 148. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA CAMBIO DE ROL SOCIOMOTOR DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	312
FIGURA 149. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE CAMBIO DE ROL SOCIOMOTOR ASOCIADAS AL AGENTE GENERADOR DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.....	313
FIGURA 150. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN EL ESPACIO COMO BLANCO A ALCANZAR DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	315
FIGURA 151. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE ESPACIO COMO BLANCO A ALCANZAR ASOCIADAS AL AGENTE GENERADOR DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	316
FIGURA 152. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA DISTANCIA DE CARGA DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	317
FIGURA 153. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE DISTANCIA DE CARGA ASOCIADAS AL AGENTE GENERADOR DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	318
FIGURA 154. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN EL ESPACIO INDIVIDUAL DE INTERACCIÓN DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	320
FIGURA 155. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE ESPACIO INDIVIDUAL DE INTERACCIÓN ASOCIADAS AL AGENTE GENERADOR DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.....	321
FIGURA 156. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN EL MATERIAL DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	322
FIGURA 157. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE MATERIAL ASOCIADAS AL AGENTE GENERADOR DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	323
FIGURA 158. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA CONTABILIZACIÓN DE RESULTADO DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	325
FIGURA 159. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE FINALIZACIÓN ASOCIADAS AL AGENTE GENERADOR DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN	326

FIGURA 160. DISTRIBUCIÓN DE PROPORCIONES EN LA DURACIÓN DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.....	327
FIGURA 161. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE DURACIÓN ASOCIADAS AL AGENTE GENERADOR DE CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.	328
FIGURA 162. CARACTERIZACIÓN DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN ORIGINADOS POR CONDUCTAS MOTRICES DESAJUSTADAS SEGÚN LOS RESULTADOS SIGNIFICATIVOS.	332
FIGURA 163. CARACTERIZACIÓN DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN ORIGINADOS POR CONDUCTAS MOTRICES PERVERSAS SEGÚN LOS RESULTADOS SIGNIFICATIVOS. ...	333
FIGURA 164. CARACTERIZACIÓN DE LOS CONFLICTOS MOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN ORIGINADOS POR CONDUCTAS VERBALES ASOCIADAS AL PACTO SEGÚN LOS RESULTADOS SIGNIFICATIVOS.	334
FIGURA 165. CARACTERIZACIÓN DE LAS AGRESIONES FÍSICAS COMO RESPUESTA EN LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN SEGÚN LOS RESULTADOS SIGNIFICATIVOS.	335
FIGURA 166. CARACTERIZACIÓN DE LAS AGRESIONES VERBALES COMO RESPUESTA EN LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN SEGÚN LOS RESULTADOS SIGNIFICATIVOS.	335
FIGURA 167. CARACTERIZACIÓN DE LAS AGRESIONES MIXTAS COMO RESPUESTA EN LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN SEGÚN LOS RESULTADOS SIGNIFICATIVOS.	336

LISTA DE TABLAS

TABLA 1. RASGOS DEFINITORIOS DEL CONFLICTO.....	16
TABLA 2. EMOCIÓN Y CONFLICTO (BODTKER & JAMESON, 2001).....	20
TABLA 3. LAS FUNCIONES DEL CONFLICTO SOCIAL (COSER, 1956).....	22
TABLA 4. NORMAS FACILITADORAS DE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS (BURTON, 1996).....	26
TABLA 5. DIFERENTES ACTITUDES ANTE EL CONFLICTO.....	31
TABLA 6. COMPARACIÓN ENTRE LA RESOLUCIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS (LEDERACH, 2003).....	34
TABLA 7. LA TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS SEGÚN DIFERENTES AUTORES (FISHER, 1997).....	35
TABLA 8. EJEMPLOS DE NOTICIAS DE PRENSA SOBRE CONFLICTOS EN LOS CENTROS ESCOLARES DE CATALUÑA (LA VANGUARDIA, 2006-2010).....	50
TABLA 9. PASOS EN LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.....	52
TABLA 10. ALGUNAS INVESTIGACIONES SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN ESPAÑA (GARCÍA CORREA, CALVO & MARRERO, 2002).....	57
TABLA 11. EJEMPLOS DE CLASIFICACIÓN DE LOS CONFLICTOS EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	59
TABLA 12. CRITERIOS PARA LA SECUENCIALIZACIÓN LÓGICA DE LOS JUEGOS (LAVEGA, 2001).....	60
TABLA 13. PROPUESTA DE UNA EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA PAZ (VELÁZQUEZ, 2001).....	61
TABLA 14. PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN EN FUNCIÓN DE LA DIFICULTAD (COSTES, 2003).....	61
TABLA 15. PROPUESTA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA (FRAILE, 2008).....	62
TABLA 16. ESTADIOS DE LA REGLA DEL JUEGO (PARLEBAS, 2003; PIAGET, 1983).....	74
TABLA 17. EJEMPLO PARA LA AGRUPACIÓN DE CONTENIDOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ EN EDUCACIÓN PRIMARIA (LARRAZ, 2004, 2009).....	77
TABLA 18. COMUNICACIÓN MOTRIZ EN LAS SITUACIONES MOTRICES.....	78
TABLA 19. SISTEMA DE LOS DEPORTES DE ENFRENTAMIENTOS SINGULARES (PARLEBAS, 2003).....	84
TABLA 20. LAS SITUACIONES SOCIOMOTRICES Y LA POSIBLE APARICIÓN DE CONFLICTOS.....	90
TABLA 21. LA AGRESIVIDAD EN LOS JUEGOS MOTORES.....	91
TABLA 22. DISTANCIA DE ENFRENTAMIENTO MOTOR, ESPACIO INDIVIDUAL DE INTERACCIÓN Y VIOLENCIA DE LOS CONTACTOS (PARLEBAS, 2003).....	100
TABLA 23. LAS CONDUCTAS MOTRICES EN LAS PRÁCTICAS PSICOMOTRICES EN UN MEDIO ESTABLE (LAVEGA, 2004C).....	111
TABLA 24. LAS CONDUCTAS MOTRICES EN LAS PRÁCTICAS SOCIOMOTRICES DE COOPERACIÓN EN UN MEDIO ESTABLE (LAVEGA, 2004C).....	111
TABLA 25. LAS CONDUCTAS MOTRICES EN LAS PRÁCTICAS SOCIOMOTRICES DE OPOSICIÓN EN UN MEDIO ESTABLE (LAVEGA, 2004C).....	112
TABLA 26. LAS CONDUCTAS MOTRICES EN LAS PRÁCTICAS SOCIOMOTRICES DE COOPERACIÓN- OPPOSICIÓN EN UN MEDIO ESTABLE (LAVEGA, 2004C).....	112
TABLA 27. LAS CONDUCTAS MOTRICES EN LAS PRÁCTICAS MOTRICES EN UN MEDIO INESTABLE (LAVEGA, 2004C).....	113
TABLA 28. CATÁLOGO DE CONDUCTAS MOTRICES COOPERATIVAS (LAVEGA, 2004C).....	117
TABLA 29. PROCESOS QUE ACTIVAN LA LÓGICA INTERNA DE LAS DIFERENTES SITUACIONES MOTRICES Y LA POSIBLE EMERGENCIA DE CONDUCTAS CONFLICTIVAS (ADAPTACIÓN LAVEGA, 2004C).....	123
TABLA 30. NIVEL DE INTENSIDAD DE LOS CONFLICTOS MOTORES. ÍNDICE DE CONFLICTIVIDAD.....	126
TABLA 31. LOS CENTROS EDUCATIVOS QUE RESUELVEN MEJOR SUS CONFLICTOS (VIÑAS, 2004).....	127
TABLA 32. CARACTERÍSTICAS COMUNES Y DEFINITORIAS DE LOS ESTUDIOS DE CASO (DOCKRELL & HAMILTON, 1983; MARCELO ET AL., 1991; WALKER, 1983).....	138
TABLA 33. TIPOS DE ESTUDIO DE CASO.....	139
TABLA 34. TIPOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN (BISQUERRA, 1989).....	139
TABLA 35. EVOLUCIÓN DE LAS PRÁCTICAS MOTRICES POR TRIMESTRE.....	142
TABLA 36. PARTICIPANTES EN LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA.....	143
TABLA 37. CARACTERÍSTICAS, VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE (ANGUERA, 1985).....	146
TABLA 38. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LAS NOTAS DE CAMPO (HOPKINS, 1989).....	148
TABLA 39. VARIABLES DE LA DIMENSIÓN LÓGICA INTERNA.....	149
TABLA 40. VARIABLES DE LA DIMENSIÓN LÓGICA EXTERNA.....	150
TABLA 41. EJEMPLOS DE ALGUNAS CONDUCTAS CONFLICTIVAS EN EL JUEGO DE LOS DIEZ PASES.....	155
TABLA 42. CRITERIOS PARA LA ACEPTACIÓN DEL DATO SEGÚN TÉRMINOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS (GUBA, 1989).....	156

TABLA 43. PRINCIPIOS ÉTICOS EN LA PRESENTE INVESTIGACIÓN.....	162
TABLA 44. LÓGICA EXTERNA Y LÓGICA INTERNA DE LOS CONFLICTOS PSICOMOTORES.....	165
TABLA 45. CARACTERIZACIÓN DE LA LÓGICA EXTERNA DE LOS CONFLICTOS PSICOMOTORES	166
TABLA 46. CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS IDENTIFICADAS EN LAS TAREAS PSICOMOTRICES	168
TABLA 47. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS GENERADORAS DE LOS CONFLICTOS PSICOMOTORES	168
TABLA 48. RESPUESTAS CONFLICTIVAS DETECTADAS EN LAS TAREAS PSICOMOTRICES	169
TABLA 49. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE AGENTE GENERADOR Y RESPUESTA	170
TABLA 50. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LAS RESPUESTAS CONFLICTIVAS.....	171
TABLA 51. INTERVENCIONES DETECTADAS EN LOS CONFLICTOS PSICOMOTORES	172
TABLA 52. FRECUENCIAS DE LAS INTERVENCIONES DE LOS CONFLICTOS PSICOMOTORES	173
TABLA 53. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE INTERVENCIÓN Y RESPUESTA	173
TABLA 54. FRECUENCIAS DE LAS RESPUESTAS CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LA INTERVENCIÓN	174
TABLA 55. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO DEL ACTOR	176
TABLA 56. FRECUENCIAS DE LAS RESPUESTAS CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO DEL REACTOR ..	177
TABLA 57. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE GÉNERO DEL CONFLICTO MOTOR Y RESPUESTA.....	178
TABLA 58. FRECUENCIAS DE LAS RESPUESTAS CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO DEL CONFLICTO	178
TABLA 59. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL ACTOR	180
TABLA 60. FRECUENCIAS DE LAS RESPUESTAS CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL REACTOR....	181
TABLA 61. CARACTERIZACIÓN DE LA LÓGICA INTERNA DE LOS CONFLICTOS PSICOMOTORES	182
TABLA 62. NIVEL DE INTENSIDAD EN LOS CONFLICTOS PSICOMOTORES	185
TABLA 63. LÓGICA EXTERNA Y LÓGICA INTERNA DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN	189
TABLA 64. CARACTERIZACIÓN DE LA LÓGICA EXTERNA DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN	190
TABLA 65. CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS IDENTIFICADAS EN LAS TAREAS SOCIOMOTRICES DE COOPERACIÓN	192
TABLA 66. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS GENERADORAS DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN	193
TABLA 67. RESPUESTAS CONFLICTIVAS DETECTADAS EN LAS TAREAS SOCIOMOTRICES DE COOPERACIÓN	194
TABLA 68. FRECUENCIAS DE LAS RESPUESTAS DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN ..	194
TABLA 69. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE AGENTE GENERADOR Y RESPUESTA	195
TABLA 70. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LAS RESPUESTAS CONFLICTIVAS.....	197
TABLA 71. INTERVENCIONES DETECTADAS EN LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN.....	198
TABLA 72. FRECUENCIAS DE LAS INTERVENCIONES DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN	199
TABLA 73. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE INTERVENCIÓN Y AGENTE GENERADOR.....	200
TABLA 74. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LA INTERVENCIÓN	201
TABLA 75. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE INTERVENCIÓN Y RESPUESTA	202
TABLA 76. FRECUENCIAS DE LAS RESPUESTAS CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LA INTERVENCIÓN	203
TABLA 77. FRECUENCIAS DE LAS INTERVENCIONES Y LAS RESPUESTAS CONFLICTIVAS SIGNIFICATIVAS DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN	203
TABLA 78. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE GÉNERO DEL AGENTE GENERADOR Y AGENTE GENERADOR.....	204
TABLA 79. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO DEL ACTOR	206
TABLA 80. FRECUENCIAS DE LAS RESPUESTAS CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE L GÉNERO DEL ACTOR	207
TABLA 81. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE EL GÉNERO DEL CONFLICTO Y AGENTE GENERADOR	208
TABLA 82. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO DEL CONFLICTO.....	209
TABLA 83. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL ACTOR	211
TABLA 84. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE EDAD DEL AGENTE GENERADOR Y RESPUESTA	211
TABLA 85. FRECUENCIAS DE LAS RESPUESTAS CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL GENERADOR.....	212

TABLA 86. FRECUENCIAS DE LAS RESPUESTAS CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL REACTOR....	213
TABLA 87. CARACTERIZACIÓN DE LA LÓGICA INTERNA DE LOS CONFLICTO SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN	215
TABLA 88. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE COMUNICACIÓN MOTRIZ Y AGENTE GENERADOR.....	216
TABLA 89. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LA COMUNICACIÓN MOTRIZ	218
TABLA 90. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE NÚMERO DE ROLES Y AGENTE GENERADOR.....	219
TABLA 91. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DEL NÚMERO DE ROLES.....	220
TABLA 92. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE CAMBIO DE ROL SOCIOMOTOR Y AGENTE GENERADOR.....	221
TABLA 93. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DEL CAMBIO DE ROL SOCIOMOTOR	223
TABLA 94. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE ESPACIO INDIVIDUAL DE INTERACCIÓN Y AGENTE GENERADOR.....	224
TABLA 95. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DEL ESPACIO INDIVIDUAL DE INTERACCIÓN	225
TABLA 96. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE MATERIAL Y AGENTE GENERADOR.....	226
TABLA 97. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DEL MATERIAL	227
TABLA 98. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE DURACIÓN Y AGENTE GENERADOR.....	229
TABLA 99. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LA DURACIÓN ..	231
TABLA 100. NIVEL DE INTENSIDAD EN LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN	231
TABLA 101. LÓGICA EXTERNA Y LÓGICA INTERNA DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN ..	239
TABLA 102. CARACTERIZACIÓN DE LA LÓGICA EXTERNA DE LOS CONFLICTO SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN	240
TABLA 103. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS GENERADORAS DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN	242
TABLA 104. RESPUESTAS CONFLICTIVAS DETECTADAS EN LAS TAREAS SOCIOMOTRICES DE OPOSICIÓN ..	243
TABLA 105. FRECUENCIAS DE LAS RESPUESTAS DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN.....	243
TABLA 106. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE AGENTE GENERADOR Y RESPUESTA.....	244
TABLA 107. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LA RESPUESTA CONFLICTIVA	245
TABLA 108. INTERVENCIONES DETECTADAS EN LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN	246
TABLA 109. FRECUENCIAS DE LAS INTERVENCIONES DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN	246
TABLA 110. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE INTERVENCIÓN Y RESPUESTA	247
TABLA 111. FRECUENCIAS DE LAS RESPUESTAS CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LA INTERVENCIÓN.....	248
TABLA 112. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO DEL ACTOR	250
TABLA 113. FRECUENCIAS DE LAS RESPUESTAS CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO DEL REACTOR	251
TABLA 114. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE EL GÉNERO DEL CONFLICTO Y RESPUESTA.....	252
TABLA 115. FRECUENCIAS DE LAS RESPUESTAS CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO DEL CONFLICTO MOTOR	253
TABLA 116. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL ACTOR	254
TABLA 117. FRECUENCIAS DE LAS RESPUESTAS CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL REACTOR.	255
TABLA 118. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE LA EDAD DEL CONFLICTO Y RESPUESTA	256
TABLA 119. FRECUENCIAS DE LAS RESPUESTAS CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL CONFLICTO MOTOR	256
TABLA 120. CARACTERIZACIÓN DE LA LÓGICA INTERNA DE LOS CONFLICTO SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN	257
TABLA 121. NIVEL DE INTENSIDAD EN LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN.....	264
TABLA 122. LÓGICA EXTERNA Y LÓGICA INTERNA DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN ..	270
TABLA 123. CARACTERIZACIÓN DE LA LÓGICA EXTERNA DE LOS CONFLICTO SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN	271
TABLA 124. CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS DETECTADAS EN LAS TAREAS SOCIOMOTRICES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.....	273
TABLA 125. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS GENERADORAS DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.....	274
TABLA 126. RESPUESTAS CONFLICTIVAS DETECTADAS EN LAS TAREAS SOCIOMOTRICES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN	275

TABLA 127. FRECUENCIAS DE LAS RESPUESTAS DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN.....	275
TABLA 128. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE AGENTE GENERADOR Y RESPUESTA.....	276
TABLA 129. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LAS RESPUESTAS CONFLICTIVAS.....	277
TABLA 130. INTERVENCIONES DETECTADAS EN LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN	278
TABLA 131. FRECUENCIAS DE LAS INTERVENCIONES DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN	279
TABLA 132. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE INTERVENCIÓN Y AGENTE GENERADOR	279
TABLA 133. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LA INTERVENCIÓN	280
TABLA 134. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE INTERVENCIÓN Y RESPUESTA.....	281
TABLA 135. FRECUENCIAS DE LAS RESPUESTAS CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LA INTERVENCIÓN.....	282
TABLA 136. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE GÉNERO DEL AGENTE GENERADOR Y AGENTE GENERADOR.....	283
TABLA 137. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO DEL ACTOR	285
TABLA 138. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE GÉNERO AGENTE GENERADOR Y RESPUESTA.....	285
TABLA 139. FRECUENCIAS DE LAS RESPUESTAS CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO DEL ACTOR.....	286
TABLA 140. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE GÉNERO DEL REACTOR Y RESPUESTA	287
TABLA 141. FRECUENCIAS DE LAS RESPUESTAS CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL REACTOR.....	288
TABLA 142. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE EL GÉNERO DEL CONFLICTO Y AGENTE GENERADOR.....	289
TABLA 143. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO DEL CONFLICTO.....	290
TABLA 144. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE EL GÉNERO DEL CONFLICTO Y RESPUESTA.....	291
TABLA 145. FRECUENCIAS DE LAS RESPUESTAS CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO DEL CONFLICTO MOTOR	291
TABLA 146. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE GÉNERO DEL AGENTE GENERADOR Y AGENTE GENERADOR	292
TABLA 147. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL ACTOR	294
TABLA 148. FRECUENCIAS DE LAS RESPUESTAS CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL REACTOR.....	295
TABLA 149. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE EL EDAD DEL CONFLICTO Y AGENTE GENERADOR.....	296
TABLA 150. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL CONFLICTO MOTOR.....	297
TABLA 151. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE LA EDAD DEL CONFLICTO Y RESPUESTA	297
TABLA 152. FRECUENCIAS DE LAS RESPUESTAS CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DEL CONFLICTO MOTOR.....	298
TABLA 153. CARACTERIZACIÓN DE LA LÓGICA INTERNA DE LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN.....	299
TABLA 154. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE ENFRENTAMIENTO Y AGENTE GENERADOR	300
TABLA 155. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DEL ENFRENTAMIENTO.....	302
TABLA 156. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE ENFRENTAMIENTO Y AGENTE GENERADOR	303
TABLA 157. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LA COMUNICACIÓN MOTRIZ	304
TABLA 158. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE ENFRENTAMIENTO Y AGENTE GENERADOR	306
TABLA 159. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LA RED DE COMUNICACIÓN MOTRIZ.....	307
TABLA 160. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE ENFRENTAMIENTO Y AGENTE GENERADOR	308
TABLA 161. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LA RED DE INTERACCIÓN DE MARCA	309
TABLA 162. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE NÚMERO DE ROLES Y AGENTE GENERADOR	310
TABLA 163. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DEL NÚMERO DE ROLES.....	312
TABLA 164. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE CAMBIO DE ROL SOCIOMOTOR Y AGENTE GENERADOR.....	313
TABLA 165. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DEL CAMBIO DE ROL SOCIOMOTOR	314
TABLA 166. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE ESPACIO COMO BLANCO A ALCANZAR Y AGENTE GENERADOR.....	315
TABLA 167. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DEL ESPACIO COMO BLANCO A ALCANZAR.....	317

TABLA 168. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE CAMBIO DE ROL SOCIOMOTOR Y AGENTE GENERADOR.....	318
TABLA 169. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LA DISTANCIA DE CARGA	319
TABLA 170. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE ESPACIO INDIVIDUAL DE INTERACCIÓN Y AGENTE GENERADOR.....	320
TABLA 171. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DEL ESPACIO INDIVIDUAL DE INTERACCIÓN	322
TABLA 172. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE MATERIAL Y AGENTE GENERADOR.....	323
TABLA 173. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DEL MATERIAL...	324
TABLA 174. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE MATERIAL Y AGENTE GENERADOR.....	325
TABLA 175. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LA FINALIZACIÓN.....	327
TABLA 176. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE MATERIAL Y AGENTE GENERADOR.....	328
TABLA 177. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS EN FUNCIÓN DE LA DURACIÓN	330
TABLA 178. NIVEL DE INTENSIDAD EN LOS CONFLICTOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN..	331
TABLA 179. PROPUESTA DE CONTENIDOS EN LOS JUEGOS PSICOMOTORES QUE FAVOREZCAN LA REDUCCIÓN DE LA INTENSIDAD DEL CONFLICTO MOTOR.....	344
TABLA 180. PROPUESTA DE CONTENIDOS EN LOS JUEGOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN QUE FAVOREZCAN LA REDUCCIÓN DE LA INTENSIDAD DEL CONFLICTO MOTOR	350
TABLA 181. PROPUESTA DE CONTENIDOS EN LOS JUEGOS SOCIOMOTORES DE OPOSICIÓN QUE FAVOREZCAN LA REDUCCIÓN DE LA INTENSIDAD DEL CONFLICTO MOTOR	355
TABLA 182. PROPUESTA DE CONTENIDOS EN LOS JUEGOS SOCIOMOTORES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN QUE FAVOREZCAN LA REDUCCIÓN DE LA INTENSIDAD DEL CONFLICTO MOTOR	360
TABLA 183. CLASIFICACIÓN DE LOS CONFLICTOS MOTORES	363

“Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.” (Galeano, 1989: 1)

INTRODUCCIÓN

Como no podía ser de otra manera, el trabajo de investigación que se expone a continuación no deja de ser más que el reflejo de la curiosidad cultivada a lo largo de los años que, con ayuda de las diferentes experiencias disfrutadas durante los mismos, optimizaron el trabajo pedagógico que actualmente desarrollo.

Para poder comprender en su totalidad los orígenes de esta ‘historia’, es necesario volver la vista atrás y realizar una breve descripción del trayecto recorrido, gracias al cual afloraron las ideas clave que sustentan el trabajo que, en formato de tesis doctoral, se muestra a continuación.

Una vez finalizados los estudios de licenciatura en el Instituto Vasco de Educación Física (IVEF-SHEE), e influenciado por una delicada operación de espalda, decidí continuar con mi formación universitaria a través de diferentes cursos de carácter nacional e internacional en relación a la actividad física adaptada. Este fue el caso del diploma europeo en actividad física adaptada (DEUAPA), que durante el curso escolar 2001/2002 me permitió profundizar en la temática mediante una formación teórica, con profesores y alumnos de toda Europa en la ciudad italiana de Pallanza, y una experiencia práctica, llevada a cabo en un hospital de re-educación postural en la ciudad francesa de Lille.

Continuando este viaje ‘europeo’, durante aproximadamente dos años y medio forme parte en la ciudad de Atenas (Grecia) de un proyecto de voluntariado europeo (EVS) en una asociación griega apolítica e independiente¹, donde participé como

¹ SCI Hellas www.sci.gr

representante, realizando actividades de carácter internacional relacionadas con la resolución de conflictos.

A modo de ejemplo citar la participación en: “*Seminario internacional en historia como origen de conflictos en Europa*” en Cracovia (Polonia, 2003), la “*Conferencia práctica de paz: experiencias en trabajo de paz y proyectos de transformación de conflictos*” en Sheki (Azerbaiyán, 2003), el “*Seminario internacional en valores y violencia: servicio voluntario y prevención de conflictos en el mediterráneo*” en Safi (Marruecos, 2004), el “*Curso en mediación en conflictos: empowering youth leaders with advanced skills in conflict mediation*” en Vakuriani (Georgia, 2004), el “*Curso para coordinadores: educación en la paz en campos de trabajo*” en Busteni (Rumania, 2004), y el “*Curso en transformación de conflictos para coordinadores con experiencia*” en Minsk (Bielorrusia, 2005).

Paralelamente a esta singladura griega, decidí dar continuidad a la formación académica iniciada en el DEUAPA, en el Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña en Lleida (INEFC- Universidad de Lleida). Durante el curso 2003/2004 realicé en este centro un master europeo en actividad física adaptada (EMDAPA) en la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Dicho master, dividió su formación en una parte teórica desarrollada en la propia universidad de Lovaina, y una experiencia práctica realizada durante los Juegos Paralímpicos de Atenas 2004, bajo la tutorización del profesor del INEFC-Lleida Pedro Ruiz, que tuvo el principal propósito de describir las motivaciones de los atletas paralímpicos del equipo español por la participación en actividades físico-deportivas de alto nivel.

Tras este periodo de experiencias por Europa, y con una clara preocupación personal por el trabajo con poblaciones especiales en donde el conflicto es una constante, retomé mis estudios universitarios de tercer ciclo iniciando el programa de doctorado “*fundamentos metodológicos de la investigación de la actividad física y el deporte*” (2004/2006) en el INEFC de la Universidad de Lleida.

Inmerso en los procesos de investigación, teniendo presente que la temática del conflicto es de gran transcendencia en la sociedad actual y que desde el área de educación física se posee una responsabilidad activa por intentar comprender que es lo que ocurre, la elección del tema de la investigación que se presenta a continuación se sustenta en los conflictos y en la actividad física que se desarrolla en los centros

escolares, es decir, se pretende *estudiar los conflictos que aparecen en las sesiones de educación física*.

Con la intención de optimizar el proceso de formación decidí complementar las competencias adquiridas cursando un postgrado internacional en resolución de conflictos a través de la Universitat Oberta de Catalunya (270 horas / 18 créditos). Paralelamente decidí perfeccionar los fundamentos en la disciplina de la praxiología motriz por medio de las actividades, seminarios y experiencias que desde el Grupo de Estudios Praxiológicos (GEP²) del INEFC de Lleida se van llevando a cabo.

A modo de ejemplo, destacar la participación activa en el “IX seminario internacional en praxiología motriz” (Las Palmas de Gran Canaria, 2005), el “X seminario internacional en praxiología motriz” (Vitoria-Gasteiz, 2006), el “XI seminario internacional en praxiología motriz” (Huesca, 2008), y el “XII coloquio internacional en praxiología motriz” (Caen, Francia, 2010), entre otras. En los tres últimos seminarios presenté resultados parciales de esta tesis doctoral.

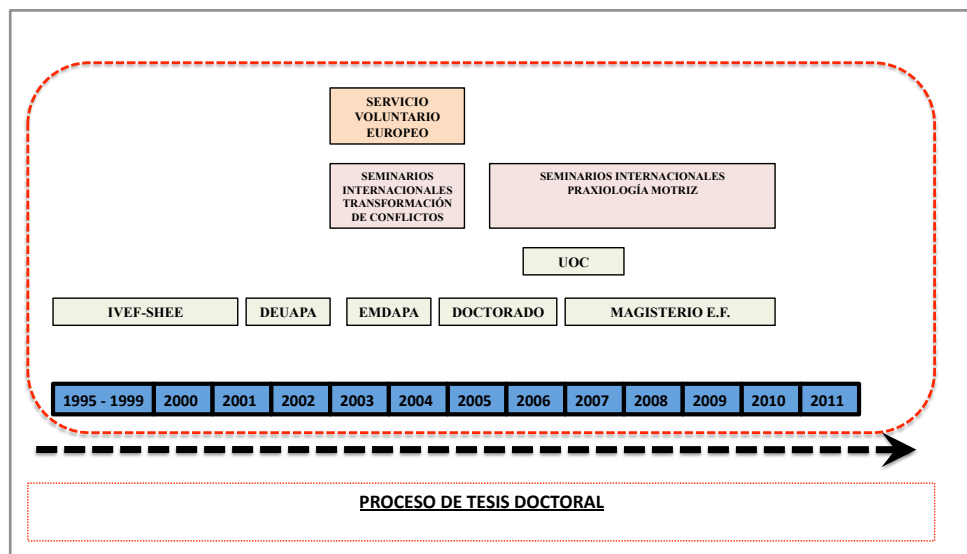


Figura 1. Recapitulación de las actividades realizadas en los últimos años

² Bajo la dirección del Dr. Francisco Lagardera y el Dr. Pere Lavega (INEFC-Lleida).

La estructura del presente trabajo de tesis doctoral ha configurado de la siguiente forma:

En la primera parte y a través de dos capítulos se aborda el marco teórico:

- En el primer capítulo se sitúa la investigación: se presenta el estado de la cuestión y las investigaciones realizadas. Se describen las diferentes definiciones y aproximaciones teóricas sobre el Conflicto, para terminar explicando y justificando la relevancia del estudio en relación a los conflictos que suceden en las sesiones de educación física.
- En el segundo capítulo, se desarrollan los fundamentos de la praxiología motriz necesarios para desvelar los rasgos distintivos que constituyen la lógica interna de cualquier juego motor o tarea motriz. Esta acción permite poner al descubierto las propiedades o patrón de funcionamiento de los juegos motores y su relación con la aparición de conflictos en las sesiones de educación física.
- Con todo ello, se describe un posible modelo a seguir en la transformación pedagógica de los conflictos motores. Dicho modelo está contextualizado en los postulados de la conflictología, a partir de hacer uso de los fundamentos de la praxiología motriz y de todas las otras aportaciones que ha permitido identificar e integrar el trabajo de revisión del problema.
- Por último, se expone el objeto de estudio de la presente tesis doctoral, así como los objetivos e hipótesis derivados del mismo.

Una vez desarrollado el marco teórico, la segunda parte de la investigación hace referencia al estudio empírico que corresponde al tercer capítulo:

- Este capítulo contiene la explicación de los diferentes procesos metodológicos desarrollados en la tesis doctoral para dar respuesta a los objetivos e hipótesis del estudio, a través de la realización de un estudio de casos. En este apartado las estrategias metodológicas que se emplean atienden a las dimensiones y variables identificadas en el marco teórico. En este capítulo se contextualiza el estudio de campo, participantes, procedimientos e instrumentos seleccionados, así como el análisis de los datos empleado, los criterios de validez y fiabilidad, y también los principios éticos por los que se rige esta investigación.

La tercera parte está constituida por tres capítulos correspondientes al desarrollo de los resultados, interpretación y conclusiones derivadas de dicho trabajo:

- En el cuarto capítulo se describen los resultados obtenidos tras el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos en función de los diferentes dominios de acción motriz.
- En el capítulo quinto se realiza la interpretación de los resultados obtenidos por medio de la discusión que posibilita constatar los rasgos dominantes de la lógica interna de los conflictos que emergen en las sesiones de educación física, así como de aquellos relativos al contexto que rodea a las situaciones motrices en las que aparecen los conflictos. Para ello se comparan los hallazgos científicos obtenidos con aportaciones apuntadas por otras investigaciones localizadas y descritas en el marco teórico.
- En el sexto capítulo se muestran las principales conclusiones del trabajo de investigación, las limitaciones del mismo y las perspectivas de futuro que pueden orientar las líneas de investigación que van a dar continuidad al presente estudio y que, sin duda, complementaran lo aportado por la presente tesis doctoral.

Finalmente, se referencian las fuentes documentales empleadas en este estudio, y a continuación se introducen los anexos, que aportan información adicional y complementaria para la mejor comprensión de lo descrito en los diferentes capítulos de esta investigación.

Antes de continuar, es importante mencionar que el presente trabajo de tesis doctoral está redactado en formas lexicales neutras y en masculino para dotar a la narración de mayor fluidez, sin que por ello signifique discriminación alguna al género femenino, ya que desde esta investigación se apoya y defiende la coeducación e igualdad de género a todos los niveles.

Los conflictos en el aula son una noticia repetida en los medios de comunicación y en las conversaciones en los centros educativos. Aunque hay carencias importantes en la precisión del concepto y en cuanto a la objetividad de las informaciones, podemos afirmar que existe la percepción y la sensación generalizada de que han aumentado últimamente. (Viñas, 2004: 13)

CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA. HACIA UNA TRANSFORMACIÓN DE LOS CONFLICTOS

Desde que nacemos, nuestra vida está acompañada de continuas relaciones interpersonales. La familia, los vecinos, los amigos, los compañeros de la escuela, los colegas del trabajo ... van originando diálogos sociales sobre los que se construye nuestra personalidad, así como nuestra manera de entender y de vivir la vida. Uno de los aspectos claves de vivir en sociedad es la capacidad de saber dialogar y convivir con otras personas, es decir, de saber mantener relaciones interpersonales tanto cuando las circunstancias son favorables como en los momentos adversos, en los que a menudo aparecen los conflictos.

La emergencia de dichos conflictos, connaturales al ser humano, se ha convertido en uno de los principales temas de debate en la sociedad actual. Si bien es cierto que las grandes tradiciones del pensamiento político, económico y social siempre han trabajado en la búsqueda de “*soluciones a las dificultades de relación y de convivencia*” (Aguirre, 2005: 14), es en la actualidad cuando su potencial se ha desarrollado de una manera alarmante afectando gravemente el equilibrio social y personal de la vida diaria.

En el presente capítulo, se pretende abordar la situación vigente de los conflictos que acontecen en los centros escolares, en tanto que funcionan como auténticos ‘espejos’ de la realidad social. Para ello, se comienza con una aproximación al concepto de conflicto y de sus diferentes teorías que a modo de contextualización sitúen al lector, para posteriormente, terminar describiendo los diferentes trabajos realizados en dicha temática tanto a nivel Europeo como en España.

1. Aproximación al concepto de conflicto

Antes de comenzar a exponer las muy diversas definiciones que del concepto de conflicto aparecen en la literatura, es preciso diferenciar los términos conflicto, violencia y agresividad, que habitualmente se utilizan para describir situaciones similares (Deutsch, Coleman & Marcus, 2006; Ortega, 1998). La tendencia a confundir y considerar como sinónimos ‘conflicto’ y ‘violencia’, provoca que con excesiva rapidez se asocien ambos conceptos, lo que resulta importante distinguir si se quieren resaltar las oportunidades positivas que ofrece el conflicto (Alzate, 1998).

La violencia aparece como una deformación de las capacidades de la persona por superar las dificultades y desarrollar esfuerzos de supervivencia. Dicho de otra manera, la generación de actitudes y comportamientos violentos tienen su origen en la pérdida de control sobre las sensaciones de temor frente a la obligación de satisfacer las necesidades vitales (Cascón, 2000c). El exceso de miedo incrementa los estímulos que derivan en un aumento de la agresividad y, en consecuencia, en una violencia que ya no se haya capacitada para mantener el equilibrio. La violencia siempre va acompañada de nuevos conflictos, pero el conflicto no siempre entraña situaciones de violencia (Vinyamata 2005).

La revisión de algunas de las definiciones más representativas del término violencia permite entenderla como un comportamiento agresivo con la finalidad de herir o hacer daño a algo o a alguien, que influenciado por aspectos sociales y culturales comienza a ser visto como una manifestación irremediable de la vida actual (por ejemplo las aportaciones de Buss, 1981; Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears, 1939; Finley, 2004; Fisas, 1998; Galtung, 1969, Olweus, 1998; Torrego & Moreno, 2003; entre otras).

Por otro lado, la agresividad es entendida como una parte de la conducta humana³, que no es negativa en sí misma, sino positiva y necesaria como fuerza para la autoafirmación. Dicha agresividad, conformada principalmente por los procesos culturales de socialización, depende del momento de desarrollo evolutivo en el que se encuentre (por ejemplo las aportaciones realizadas por Bandura, 1977; Buss, 1981; Cerezo, 2001; Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears, 1939; Freud, 1932; Garrido &

³ Se debe de tener en cuenta que no se puede hablar propiamente de conducta agresiva como si se tratase de una única forma de conducta, sino de distintas formas de agresión (Ortega, 1998).

López, 1995; Jares, 2004; Lorenz, 1986; Olweus, 1998; Palacios, Marchesi & Coll, 2004 entre otras).

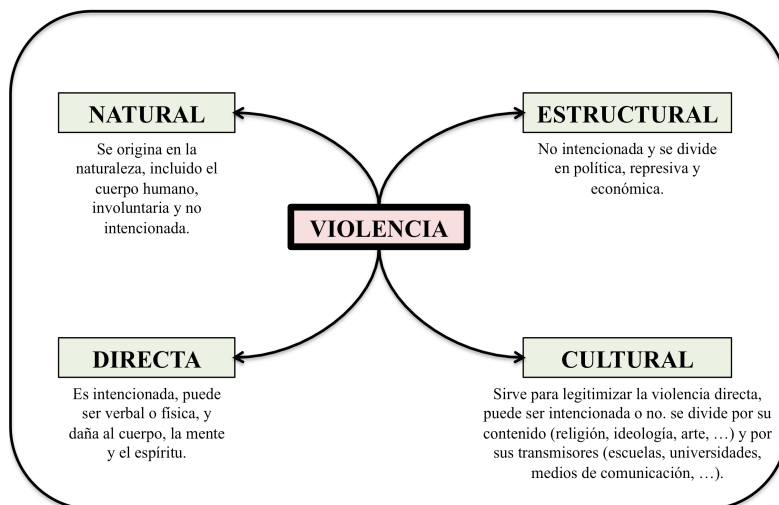


Figura 2. Tipos de violencia (Galtung, 2003).

1.1. Definiciones sobre el conflicto

La definición de un término tan complejo como el del conflicto, estudiado a lo largo de los años desde muy diferentes perspectivas, llega a convertirse en tarea casi imposible. La falta de consenso de los estudiosos en torno a la definición del concepto provoca dispersión en las contribuciones eruditas que dificultan su comprensión.

Para realizar una aproximación al concepto de conflicto, se opta por mostrar en primer lugar las definiciones que aparecen en dos distinguidos diccionarios, para posteriormente mostrar un conjunto bien amplio de definiciones formuladas por diferentes autores, las cuales pueden servir de marco de referencia para el posterior análisis conceptual.

El Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española 2001: 621), define el conflicto como “1) *Combate, lucha, pelea*; 2) *Enfrentamiento armado*; 3) *Apuro, situación desgraciada y de difícil salida*; 4) *Problema, cuestión, materia de discusión*; 5) *Psicol. Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos*; 6) *desuso. Momento en que la batalla es más dura y violenta*”; mientras que el Merriam Webster Dictionary (2008)⁴, uno de los diccionarios más prestigiosos de habla inglesa, lo define como “1) *Fight*,

⁴ <http://www.merriam-webster.com/dictionary/conflict>

*battle, war; 2) a: competitive or opposing action of incompatibles : antagonistic state or action (as of divergent ideas, interests, or persons) b: mental struggle resulting from incompatible or opposing needs, drives, wishes, or external or internal demands; 3) the opposition of persons or forces that gives rise to the dramatic action in a drama or fiction.”*⁵

La revisión de autores que han investigado el conflicto permite localizar una muestra representativa de definiciones. A modo de ejemplo se destacan las siguientes:

Alzate: ‘Todos los conflictos sociales implican una percepción de intereses divergentes –sean o no divergentes en la realidad. Independientemente de si las diferencias ocurren entre individuos o entre estados, entre grupos o entre organizaciones, todo conflicto significa cierto grado de incompatibilidad percibida entre las partes, con respecto a los objetivos o con respecto a los medios utilizados para alcanzarlos.’ (Alzate, 1998: 18-29)

Boque: ‘Definimos el conflicto como la interacción entre personas interdependientes que perciben incompatibilidad de objetivos e interferencia mutua en la consecución de estos objetivos.’ (Boque, 2005: 55-59)

Boulding: ‘Forma de conducta competitiva entre personas o grupos. Ocurre cuando dos o mas personas compiten sobre objetivos percibidos como incompatibles o realmente incompatibles, o sobre recursos limitados.’ (en Alzate, 1998:15-17)

Burton: ‘Los conflictos son luchas entre fuerzas opuestas, que implican problemas más serios que los relacionados con las disputas, estimulando posiblemente los enfrentamientos físicos.’ (Burton, 1996: 7-9)

Casamayor: ‘Un conflicto se produce cuando hay un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra, o con los del grupo, o con los de quien detenta la autoridad legítima.’ (Casamayor, 1998: 18-19)

Cascón: ‘Situación de disputa o divergencia en las que hay contraposición de intereses (tangibles), necesidades y/o valores en pugna.’ (Cascón, 2001: 8)

⁵ <http://www.merriam-webster.com/dictionary/conflict>

Corredor Matheos: ‘Lucha armada, combate entre dos o más potencias que se disputan un derecho. Lucha prolongada, estado de oposición. Oposición violenta de sentimientos, oposiciones, intereses, problemas, o contrariedades.’ (Corredor Matheos, 1990: 1240)

Cortina: ‘Una situación de enfrentamiento provocada por una contraposición de intereses, ya sea real o aparente, en relación con un mismo asunto, pudiendo llegar a producir verdadera angustia en las personas cuando no se vislumbra una salida satisfactoria y el asunto es importante para ellas.’ (Cortina, 1997)

Coser: ‘Una lucha sobre los valores y demandas, poderes y recursos en los que los objetivos de los oponentes son neutralizar, dañar o eliminar a los rivales.’ (Coser, 1967)

Dagobert: ‘Pugna entre ideas, emociones o tensiones en desacuerdo.’ (Dagobert, 1998: 66)

Deutsch: ‘Un conflicto existe cuando ocurren actividades incompatibles. Las acciones incompatibles pueden tener su origen en una sola persona, grupo o nación.’ (Deutsch, 1973: 10)

Donahue y Kolt: ‘Una situación en la que personas interdependientes expresan (manifiesto o latente) diferencias en la satisfacción de sus necesidades e intereses, y experimentan la interferencia de unos a otros en el cumplimiento de estos objetivos.’ (Donahue & Kolt, 1992)

Farré: ‘El conflicto puede definirse como un fenómeno dinámico que surge entre dos o mas personas o grupos de personas y en el cual existen percepciones, intereses y posiciones que caracterizan la visión de cada una de las partes, presentándose total o parcialmente de forma divergente y opuesta entre sí.’ (Farré, 2004: 47-48)

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

Filley: ‘Proceso que tiene lugar entre dos o más partes.’ (Filley, 1975: 2-9)

Fisas: ‘Proceso interactivo que se da en un contexto determinado. Es una construcción social que puede ser positiva o negativa según como se aborde y termine con posibilidades de ser conducido, transformado y superado por las mismas partes, con o sin ayuda de terceros, que afecta a las actitudes y comportamientos de las partes, en el que como resultados se dan disputas, suele ser producto de un antagonismo o una incompatibilidad (inicial, pero superable) entre dos o más partes, el resultado complejo de valoraciones, pulsiones instintivas, afectos, creencias, etc., y que expresa una insatisfacción o desacuerdo sobre cosas diversas.’ (Fisas, 1998: 30)

Funes: ‘Conflicto es toda actividad en la que unos hombres contienden con otros por la consecución de un/os objetivo/s. implica desarmonía, incompatibilidad, pugna entre dos partes interdependientes.’ (Funes, 2000: 91-106)

Galtung: ‘Conflicto se refiere a las actitudes y asunciones personales, más la conducta y las contradicciones, en una triada sólo abstraible teóricamente y que tiene un nivel latente y otro manifiesto.’ (Galtung, 1996: 70)

Infante: ‘Un proceso cognitivo-emocional en el que dos individuos perciben metas incompatibles dentro de su relación de interdependencia y el deseo de resolver sus diferencias de poder.’ (Infante, 1998: 491)

Jares: ‘Proceso de incompatibilidad entre personas, grupos o estructuras sociales, mediante el cual se afirman o perciben (diferencia entre conflicto real y falso conflicto) interese, valores y/o aspiraciones contrarias.’ (Jares, 2004: 29)

Jordan: ‘El conflicto surge cuando la diferencia entre dos (o más) personas exige el cambio en por lo menos una de las partes con el fin de continuar con el compromiso y desarrollarse.’ (en Wilmot & Hocker, 2001: 41)

Kaye: ‘Conflicto significa oportunidad. Nos da razones para no seguir haciendo las mismas cosas y pensando en la manera de siempre. Cada vez que los conflictos nos patea en la cabeza, se crea una oportunidad para superar nuestras propias expectativas.’ (Kaye, 1994: 21)

Lederach: ‘El conflicto es un proceso interactivo que se da en un contexto determinado. Es una construcción social, una creación humana, diferenciada de la violencia, que puede ser positivo o negativo, según como se aborde y termine, con posibilidades de ser

conducido, transformado y superado por las mismas partes, suele ser producto de un antagonismo o incompatibilidad entre dos o mas partes y se expresa en una insatisfacción o desacuerdo sobre cosas diversas.’ (Lederach, 1995: 13-19)

López Martínez: ‘Aquellas situaciones de disputa o divergencia en las que existe una contraposición de intereses, necesidades, sentimientos, objetivos, conductas, percepciones, valores y/ o afectos entre individuos o grupos que definen sus metas como mutuamente incompatibles.’ (López Martínez, 2004a: 149-152)

Lorenzo Cadarso: ‘Proceso de interacción contenciosa entre actores sociales que comparten orientaciones cognitivas, movilizados por diversos grados de organización y que actúan colectivamente y de acuerdo con expectativas de mejora, defensa de la situación preexistente o proponiendo un contraproyecto social.’ (Lorenzo Cadarso, 2001: 272)

Martínez de Murgia: ‘Los conflictos son formas de interacción en cuanto implican la presencia de por lo menos dos partes: personas, grupos sociales e incluso Estados –en el caso de los conflictos internacionales-; en general, tienen su origen en una diferencia de intereses o de deseos, en aspiraciones incompatibles que inducen a las partes a enfrentarse en el intento de lograr su objetivo.’ (Martínez de Murgia, 1999: 17-29)

Martínez y Tey: ‘El conflicto es una situación de enfrentamiento provocada por una contraposición de intereses, real o aparente, en relación a un mismo asunto; y es una situación que puede angustiar cuando no se le ve una salida. Por eso, educar en la resolución de conflictos significa enseñar a la persona a enfrentarse con voluntad positiva siendo dueña de si misma.’ (Martínez & Tey, 2003: 65)

Murray: ‘Los conflictos ocurren sólo cuando las respuestas abiertas, verbales, simbólicas o emocionales que se requieren para satisfacer un motivo son incompatibles con las que se requieren para satisfacer otro.’ (en Wilmot & Hocker, 2001)

North: ‘Surge un conflicto cuando dos o más personas o grupos buscan poseer el mismo objeto, ocupar el mismo espacio con la misma posición exclusiva, jugar papeles incompatibles, mantener metas incompatibles o emprender medios mutuamente incompatibles de lograr sus propósitos.’ (en Wilmot & Hocker, 2001)

Puig: ‘Estamos pensando en una amplia gama de situaciones en las que se produce una divergencia de intereses o perspectivas en el mismo fuero interno de un sujeto, en la relación de este con otras personas, o entre grupos más o menos homogéneos de una institución. En el entorno de la escuela pueden manifestarse múltiples conflictos.’ (Puig, 1997: 58-65)

Rozemblum de Horowitz: ‘El conflicto es, por un lado, un desacuerdo de ideas, intereses o principios entre personas o grupos (en el momento de conflicto, las partes reciben sus interés como excluyentes). Por el otro, es un proceso que expresa insatisfacción, desacuerdo o expectativas no cumplidas de cualquier intercambio dentro de una organización.’ (Rozemblum de Horowitz, 1998: 77)

Ross: ‘El conflicto ocurre cuando las partes se hallan en desacuerdo con respecto a la distribución de recursos materiales o simbólicos y actúan movidas por la incompatibilidad de metas o por una profunda divergencia de intereses. En el conflicto son tan importantes tanto los elementos conductuales como los preceptuales.’ (Ross, 1995: 38)

Rubin, Pruitt y Hee Kim: ‘Divergencia percibida de intereses, o una creencia de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden ser alcanzadas simultáneamente.’ (Rubin, Pruitt & Hee Kim, 1994)

Runes: ‘Lucha de competencia entre ideas, emociones o tendencias.’ (Runes, 1942: 62)

Singer: ‘Propongo definir el conflicto como un estado crítico de la tensión ocasionada por la presencia de tendencias incompatibles entre sí dentro de un todo.’ (Singer, 1949)

Thomas: ‘Es el proceso que comienza cuando una parte percibe que la otra afecta negativamente o está próxima a afectar negativamente a algo que le concierne.’ (Thomas, 1992: 265-274)

Tjoslvold: ‘Intereses opuestos relativos a recursos escasos con objetivos divergentes y frustración.’ (Tjoslvold, 1998: 285)

Touzard: ‘El conflicto parece definir una situación en la cual unas entidades sociales apuntan a metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes.’ (Touzard, 1981)

Van de Vliert, Van der Vegt y Emans: ‘Se dice que dos individuos, un individuo y un grupo o dos grupos están en conflicto en tanto que al menos una de las partes siente que está siendo obstruido o irritado por la otra.’ (Van de Vliert, Van der Vegt & Emans 1998)

Vinyamata: ‘El conflicto es una situación de oposición entre dos partes y es un proceso natural de la sociedad que puede ser un factor positivo de cambio y desarrollo personal y social. Ahora bien, si no es regulado en el sentido de su resolución adecuada puede engendrar acciones de violencia en sus distintos tipos. Los conflictos se resuelven conociendo sus causas y comprendiendo su generación y desarrollo.’ (Vinyamata, 2003a: 39-127)

Wilmot y Hocker: ‘El conflicto es una lucha expresa por el logro de objetivos entre por lo menos dos partes interdependientes que perciben objetivos y recursos incompatibles.’ (Wilmot & Hocker, 2001: 41)

Dada la complejidad y el carácter poliédrico del concepto conflicto se constata que no existe ninguna definición que sea capaz de acotar de modo completo y definitivo que significa hablar de conflicto. No obstante el análisis de contenido semántico de las definiciones identificadas permite desvelar los rasgos o regularidades que acompañan a dicho concepto. Atendiendo al enfoque u orientación de las definiciones se observa que la conceptualización del conflicto se construye a partir de centrar la atención en un enfoque general del conflicto o bien en la persona, el problema o en la estrategia a seguir.

Cuando el conflicto se define bajo una perspectiva general se subraya el estado en el que este acontece. El conflicto se puede concebir como una situación o fenómeno, o bien como un proceso o interacción. Además se destaca que su origen es de naturaleza social y que está en relación directa con las características del contexto en el que ocurre.

Si la orientación se centra en las personas o grupos que participan en el conflicto, se concibe como una actitud provocadora de lucha, enfrentamiento u oposición, o como incompatibilidad, desacuerdo, e incluso diferencia entre los protagonistas. En esta perspectiva, las partes implicadas en el conflicto pueden ser de dos personas o grupos, o de dos o más grupos o personas.

Cuando las definiciones asocian el conflicto a un problema, entonces se asocia a intereses, objetivos, valores, ideas, principios, emociones y a necesidades de las partes implicadas. Desde este prisma se considera que el conflicto puede ser constructivo o destructivo.

Por último, cuando se destaca la estrategia a seguir en el conflicto, se aborda se conceptualiza en función de su finalización; es decir, se consideran dos posturas, las que consideran que a todo conflicto se asocia una solución o las que lo definen como una transformación, desarrollo u oportunidad.

Tabla 1. Rasgos definitorios del conflicto

	CONCEPCIÓN		CARACTERÍSTICAS	
ENFOQUE GENERAL	Estado	* Situación, fenómeno	Origen	Social
		* Proceso, interacción	Contexto	* Conocido, determinado
FOCALIZADO EN LA PERSONA	Actitud	* Lucha, enfrentamiento, posición	Partes implicadas	* Dos personas o grupos
		* Incompatibilidad, desacuerdo, divergencia, diferencia		* Dos o más personas o grupos
FOCALIZADO EN EL PROBLEMA	Asunto	* Intereses, objetivos, valores, ideas, principios, emociones, necesidades	Carácter	* Constructivo –positivo- * Destructivo –negativo-
FOCALIZADO EN LA ESTRATEGIA	Finalización	* Solución única	Condición	* Dinámico
		* Transformación, desarrollo, oportunidad		* Estático

Una vez descritos los rasgos más característicos de las diferentes definiciones del conflicto, en este estudio se opta por tomar como ‘modelo base’ de la concepción del término de conflicto la aproximación realizada por Lederach (1995) por ser la que más se acerca a la que se pretende estudiar en esta investigación.

El conflicto es un proceso interactivo que se da en un contexto determinado. Es una construcción social, una creación humana, diferenciada de la violencia, que puede ser positivo o negativo, según como se aborde y termine, con posibilidades de ser conducido, transformado y superado por las mismas partes, suele ser producto de un antagonismo o incompatibilidad entre dos o más partes y se expresa en una insatisfacción o desacuerdo sobre cosas diversas. (p.13)

1.2. Teorías sobre el conflicto

La visión hermenéutica de conflicto gana en riqueza en las interpretaciones y en profundidad cuando se pasa de la visión sintética de las definiciones a las teorías o maneras de describir alguna de los rasgos distintivos del conflicto. Al tratarse de un tema de máximo interés para diferentes disciplinas o áreas de conocimiento, se observa una gran disparidad de argumentos y manera de abordarlo. El resultado de todo ello es un conjunto de enfoques que, lejos de ser incompatibles, excluirse o imponerse como perspectivas hegemónicas en el área del conflicto, son visiones complementarias que facilitan comprender la naturaleza compleja del conflicto.

1.2.1. Dimensión orgánica

Desde la visión orgánica, biológica o biomédica del conflicto se han destacan las siguientes tres interpretaciones.

1.2.1.1. Hormonas, conflicto, agresividad y violencia

Cuando se intenta explicar el conflicto desde la *Fisiología*, se indica que este puede ocurrir debido a posibles cambios hormonales que pueden provocar alteraciones a nivel psicológico, mental, motriz y actitudinal. Cuando el conflicto se acompaña de una agresión, comporta el desarrollo del estrés y de las tensiones que preceden al miedo. Márquez (2004) afirma que ante cualquier acontecimiento de estas características el cuerpo segrega hormonas que permiten la generación de determinadas reacciones que, llegadas a una situación aguda de estrés, pueden motivar el aumento de la agresividad y el desarrollo de la violencia.

Dichas hormonas, como la noradrenalina, la dopamina o la serotonina, se encuentran reguladas por el sistema nervioso central y por el sistema nervioso autónomo, e incluyen regiones cerebrales moduladas por los neurotransmisores que pasan al lóbulo frontal y al sistema límbico. Durante el estrés provocado, los nervios simpáticos de la médula espinal estimulan al corazón, a las arterias y a las glándulas adrenales, trabajando junto al sistema parasimpático para mantener el equilibrio tanto en situaciones de reposo como en respuesta al estrés.

1.2.1.2. Los estudios en proxemia animal de Hall

Desde la *Etología*, Edward Hall (1972) centró sus estudios en la proxemia entendida como aquella “*disciplina científica que estudia la organización significativa del espacio de las especies animales, y particularmente de la especie humana*”

(Parlebas, 2001: 367). Este autor estudió los diferentes tipos de distancia (distancia de huida, distancia crítica, distancia de ataque, distancia personal, distancia social) de la que participan los animales cuando protagonizan algún conflicto. La posibilidad de sentir amenazada su territorialidad, es decir, el espacio que defienden del resto de los miembros de su propia especie, y la jerarquización dentro del propio grupo provoca la aparición de conflictos.

1.2.1.3. El conflicto como enfermedad

Por otro lado, la visión que más se ha instalado a lo largo del tiempo desde el enfoque biomédico del conflicto (Wilmot y Hocker, 2001), lo entiende como una patología personal que perturba la armonía, provocando situaciones anormales que generan desequilibrios que no pueden ser desarrollados y por lo tanto nunca se resolverán, ya que, según estas ideas, en los conflictos siempre hay una parte que gana y otra que pierde.

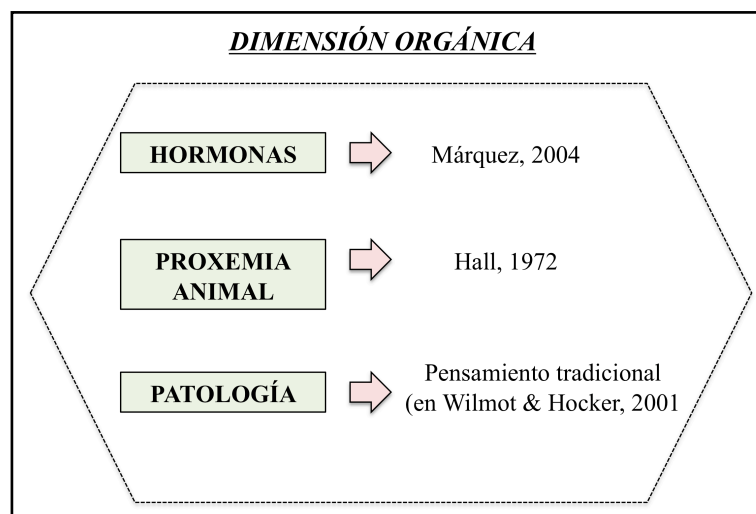


Figura 3. Dimensión orgánica.

1.2.2. Dimensión psicológica

Desde la dimensión psicológica, se produce un acercamiento al conflicto desde cuatro perspectivas bien diferentes: el psicoanálisis, la teoría de la frustración-agresión, la teoría del aprendizaje social, y su relación con las emociones negativas.

1.2.2.1. Psicoanálisis, impulsos endógenos y conflictos

La teoría del psicoanálisis de Freud (1932), hace referencia a lo que ocurre dentro de un individuo y entiende que la conducta agresiva, como manifestación de un conflicto, es el resultado de impulsos endógenos, es decir, entendiendo la agresión como fenómeno instintivo y el conflicto como consecuencia inevitable del mismo.

1.2.2.2. La teoría de la frustración – agresión

Por otro lado, autores como Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939) desarrollan la teoría de la frustración-agresión, apoyando la hipótesis de que el conflicto, traducido a conducta agresiva, presupone la existencia de frustración, y que esta conduce a respuestas agresivas. Dicho de otra manera, la frustración imposibilita alcanzar una meta por la existencia de un obstáculo en el camino hacia ella, lo que provoca deseos de apartar o destruir dicho obstáculo.

1.2.2.3. Aprendizaje social y conflicto

A partir de la perspectiva interpersonal psicológica, el conflicto es interpretado por la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977). Esta teoría se basa en la idea de que el sujeto mediante la observación de las experiencias de los demás adquiere patrones de conductas que posteriormente ponen en práctica. Llega a afirmar que los conflictos pueden ser motivados por conductas aversivas observadas, pese a que la frustración y la agresión son solo una de las posibles respuestas ante dichas experiencias.

1.2.2.4. Conflicto y emociones negativas

Partiendo de la base de que el ser humano es una criatura emocional, los sentimientos y las emociones juegan un papel importantísimo en los conflictos, llegándose a afirmar que son la causa original del conflicto (Pearce & Littlejohn, 1997; Weeks, 1992). El conflicto, situación de incompatibilidad, aparece generalmente cuando emergen emociones negativas (Bisquerra, 2000; Desivilya & Yagil, 2005; Deutsch, Coleman & Marcus, 2006; Jameson, Bodtker, Porch & Jordan, 2009; Jehn, Greer, Levine & Szulanski, 2008; Lazarus, 2000) que las personas no son capaces de controlar o regular (Bell & Song, 2005).

En este sentido, las emociones negativas son resultado de interferencias entre objetivos y expectativas, mientras que las emociones positivas son producto de

objetivos conseguidos y beneficiosos (Betancourt & Blair, 1992; Bodtker & Jameson, 2001).

Tabla 2. Emoción y Conflicto (Bodtker & Jameson, 2001)

RELACIÓN ENTRE EMOCIÓN Y CONFLICTO	
PRINCIPIO 1	El conflicto está emocionalmente definido.
PRINCIPIO 2	El conflicto esta emocionalmente influenciado.
PRINCIPIO 3	El conflicto invoca una postura moral.
PRINCIPIO 4	El conflicto está basado en la identidad personal.
PRINCIPIO 5	El conflicto es relacional.
CONCLUSIÓN	El conflicto es un proceso fundamentalmente creado y conducido por las emociones.

Dasivilya y Yagil (2005) desvelan en sus estudios que la cooperación está asociada directamente con las emociones positivas; mientras que Baron (1990) afirma que las personas que experimentan estados de ánimo positivos tienden a adoptar menos estrategias de confrontación y obtienen mejores resultados.

También se constata que los estudiantes con escasas habilidades emocionales son las más propensas a experimentar estrés y dificultades emocionales (Fernández Berrocal & Ruiz Aranda, 2008). Además se asegura que los alumnos con bajos niveles de inteligencia emocional presentan mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo que favorece el desarrollo de comportamientos antisociales (Extremera & Fernández Berrocal, 2004; Mestre, Guill, Lopes, Salovey & Olarte, 2006; Petrides, Frederickson & Furnham, 2004).

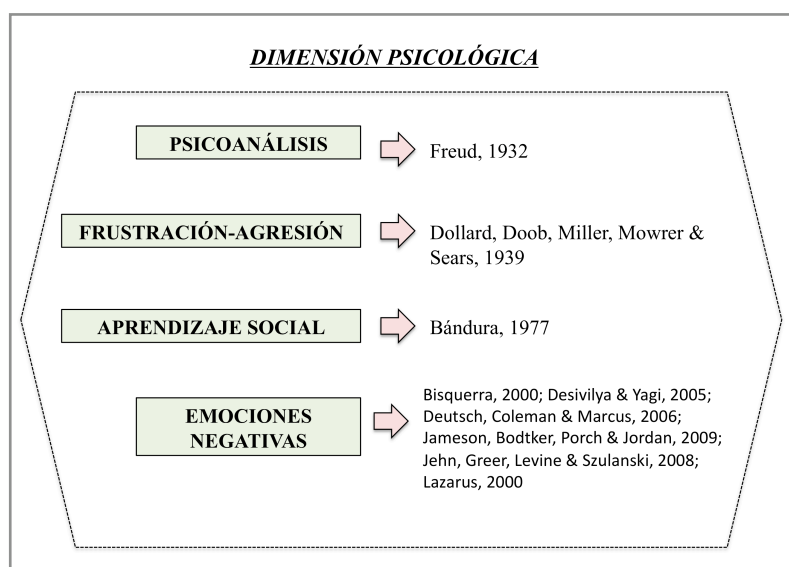


Figura 4. Dimensión psicológica.

1.2.3. Dimensión social

El ámbito de las *Ciencias Sociales*, ha sido el más prolífico en la producción de interpretaciones en torno al conflicto, dada su naturaleza social.

1.2.3.1. Consideraciones generales

En la cultura Occidental, existe tradicionalmente una tendencia a identificar el conflicto con sentimientos negativos. Así, de manera consciente o inconsciente, se termina aceptando que el conflicto destruye, que sus consecuencias son siempre negativas y perjudiciales para la convivencia, y que por tanto habría que evitarlo en todo momento. Esta teoría asume la existencia de una única solución que debe de ser encontrada, diseñando de forma habitual sus programas de acción en función de los síntomas, en lugar de por sus causas. Por este motivo se acostumbra a llegar a una estructura de ganar-perder, donde la decisión es tomada por factores externos como la intervención de terceras partes o la aplicación de normas legales.

Por otro lado, la visión del *interaccionismo simbólico* (Strauss, 1978), entiende que el conflicto no es algo que ocurre entre individuos y grupos, sino que es un proceso fundamental mediante el cual la sociedad constantemente se rehace. Paralelamente la *visión marxista* (Marx, 1968) estudia el conflicto como el motor de la historia. Basándose en la premisa de entender que el interés colectivo y los enfrentamientos de poder son determinantes en el proceso social, se afirma que todos los cambios en la evolución social han sido originados por las contradicciones entre los intereses del capital y los del proletariado.

1.2.3.2. Funciones del conflicto: la transformación

Coser (1956), en su publicación "*The functions of the social conflict*", sienta las bases del 'conflicto social' proponiendo una serie de ideas relativas a las funciones que lleva implícito el conflicto, que ya no es percibido como destructivo. Sus propuestas van enfocadas hacia los límites del grupo en relación al conflicto; la hostilidad y las tensiones en las relaciones de conflicto; los conflictos dentro del grupo y su estructura; los conflictos con otros grupos y su estructura; la ideología y el conflicto; el conflicto como unificador; y la búsqueda de aliados y el conflicto.⁶

⁶ A lo que siguieron los trabajos realizados por Boulding, Dahrendorf, Galtung, Gluckman, Horton, Mack, Parsons, Rex, Schelling, Van de Berghe, entre otros (Coser, 1967).

Tabla 3. Las funciones del conflicto social (Coser, 1956)

ENFOQUE	PROPOSICIONES	BREVE EXPLICACIÓN
Límites Grupales	<i>El grupo enlaza las funciones del conflicto</i>	- El conflicto sirve para establecer la identidad y los límites del grupo. - Los conflictos con otros grupos reafirman la identidad del propio grupo.
Hostilidad y tensión interna	<i>La preservación del grupo. Las funciones del conflicto social como válvula de seguridad</i>	- El conflicto es necesario para mantener las relaciones. - Los sistemas proporcionan instituciones específicas para drenar los sentimientos hostiles y agresivos.
	<i>Los conflictos reales y no reales</i>	- Conflictos reales: no existen disposiciones adecuadas para la lucha. - Conflictos no reales: surgen de la frustración derivada del proceso de socialización.
	<i>Conflictos e impulsos hostiles</i>	- El impulso agresivo no es suficiente para crear un conflicto, es necesario que se produzca una interacción social.
	<i>La hostilidad en las relaciones íntimas</i>	- Caracterizada por la frecuencia de interacción y la personalidad, contiene elementos positivos y negativos que se entrelazan entre sí.
Conflicto Interno	<i>Cuanto más íntima es la relación, más intenso es el conflicto</i>	- Un conflicto es más apasionado y radical cuanto más intensa es la relación. - En el grupo de íntimos se produce más odio cuando se percibe una amenaza de la identidad grupal.
	<i>Impacto y la función del conflicto en la estructura del grupo</i>	- El conflicto puede servir para eliminar elementos divisores y restablecer la unidad. - En grupos poco estructurados, las consecuencias pueden ser contrarias, es decir, llegar a la división del grupo
	<i>El conflicto como índice de estabilidad en la relación</i>	- Las relaciones estables se caracterizan por un comportamiento conflictivo, que evita el estancamiento de la hostilidad y promueven el dinamismo.
Conflicto Externo	<i>El conflicto con otros grupos aumenta la cohesión interna</i>	- El conflicto con otros grupos lleva a la movilización de las energías de los miembros del grupo, produciéndose una mayor cohesión grupal. - Los sistemas sociales que carecen de solidaridad se desintegran ante conflictos externos.
	<i>El conflicto con otro grupo define la estructura del grupo y las reacciones ante los conflictos internos</i>	- Los grupos en lucha permanente con el exterior tienden a ser intolerantes en su interior. - Los grupos que no están en continua lucha tienden a mostrar una flexibilidad en su estructura desarrollando una zona de tolerancia al conflicto.
	<i>La búsqueda de enemigos</i>	- La necesidad de buscar enemigos tiene el propósito deliberado de mantener la unidad y la cohesión interna.
Ideología	<i>Ideología y conflicto</i>	- Cuando el conflicto es por ideales de un grupo al que se representa es probable que se sea más radical y despiadado de los que se libran por razones personales. - La eliminación de los elementos personales tiende a hacer más agudo el conflicto. - La objetivización del conflicto puede que sea un elemento unificador de las partes en conflicto.
Elemento Unificador	<i>El conflicto une los antagonismos</i>	- El conflicto puede iniciar otro tipo de interacción entre los antagonistas. - El conflicto puede actuar como un estímulo para preestablecer nuevas reglas, lo que hace que actúe como un agente de socialización para las dos partes contendientes.
	<i>Interés en la unidad del enemigo</i>	- Cada parte incide en la unidad del propio grupo y en la ausencia de unidad en el grupo contrario con el propósito de ganar el conflicto.
	<i>El conflicto establece y mantiene el equilibrio de poder</i>	- El conflicto consiste en una prueba de poder entre las partes implicadas. - El conflicto puede ser un medio de equilibrio para mantener una sociedad en marcha.
Búsqueda de aliados	<i>El conflicto crea asociaciones y coaliciones</i>	- La lucha puede unir a personas y grupos que no estaban vinculados inicialmente, creándose alianzas, coaliciones, asociaciones temporales o permanentes.

Asimismo, considerando el conflicto como una expresión natural y necesaria de las relaciones entre personas, ya no se considera a priori que el conflicto conduce a la ruptura de la relación entre los implicados. El conflicto ofrece la oportunidad de desarrollar y demostrar respeto mutuo, buscando poner los medios adecuados y enfatizando las estrategias pacíficas y creativas del conflicto (Rozemblum de Horowitz, 1998; Wilmot & Hocker, 2001).

Más aún, la aparición del conflicto enfrenta a cada parte con otra que sostiene un punto de vista opuesto, brinda a cada parte la oportunidad de sentir y expresar cierto grado de comprensión y preocupación por un semejante, a pesar de la diversidad y de la discrepancia. (Rozemblum de Horowitz, 1998: 40)

Considerando el conflicto como una oportunidad, “*The strategy of conflict*” (Schelling, 1995), “*Conflict and defense*” (Boulding, 1962), y “*The resolution of conflict*” (Deutsch, 1973), entienden que el conflicto es un proceso que independientemente del contexto en el que se desarrolle, presenta unas características comunes.

Desde esta perspectiva, Burton (1972), entiende el conflicto como un elemento necesario en las relaciones humanas, centrando sus hipótesis de trabajo en el control y resolución del conflicto, más que en su eliminación. Se interesa por el conflicto en tanto que afecta a los valores y necesidades fundamentales de la persona. Este autor distingue tres tipos de motivaciones humanas: las necesidades, los valores y los intereses.

Al relacionar conflictos y necesidades, los percibe como motivaciones universales y primordiales necesarias para el desarrollo de la especie humana, que no cambian, y que no son compartidos por todos los organismos desarrollados; por otro lado, entiende los valores como motivaciones culturalmente especificadas, como es el caso de las costumbres y las creencias; mientras que los intereses los define como motivaciones que cambian en función de las circunstancias sociales, políticas y económicas de los individuos y grupos de identidad de una sociedad.

También distingue los conceptos de disputa y conflicto; entendiendo la disputa como una situación de divergencia entre asuntos negociables donde el compromiso es posible, y el conflicto como un acontecimiento enfocado hacia las necesidades humanas no negociables sobre las que no se puede llegar a ningún compromiso.

La búsqueda de una ‘solución acordada’ sólo es posible cuando el resultado final satisface completamente las necesidades de todas las partes, lo que requiere “*importantes cambios políticos y una restructuración del entorno*” (Alzate, 1998: 21). Cuando esto no es posible, se dará la *provención*⁷, es decir, los pasos previos para la eliminación de las fuentes del conflicto al promover relaciones cooperativas cargadas de valor que lleguen a controlar el comportamiento.

En el libro “*Conflict resolution: its language and processes*” (Burton, 1996), se afirma que en todas las relaciones sociales, como ocurre con los juegos, es necesario la existencia de normas para que los participantes puedan interactuar entre sí, ya que de otra manera dicha interacción no sería posible. Como consecuencia de ello, para poder facilitar la resolución de conflictos por parte de todos los implicados, se hace necesario que los protagonistas entiendan claramente las ‘normas del juego’ y estén dispuestos a respetarlas. Por eso, propone una serie de ‘normas facilitadoras’ de la resolución de conflictos en el patrocinio, en las terceras personas, en los encargados de tomar decisiones, en la etapa analítica, en la búsqueda de opciones y en el seguimiento.

Por último, Galtung (1959) afirma que el conflicto se produce por la interacción entre la actitud, la conducta y la contradicción (Triángulo de Galtung), proponiendo ocho posibilidades en función de la presencia o ausencia de las mismas. De esta manera, atendiendo al número de actores y a los objetivos que se encuentran en juego, propone una fórmula para identificar la complejidad de los conflictos.

Cuando dicha complejidad adquiere un elevado nivel de tensión, el conflicto comienza a consumir cada vez más energía, donde el problema ya no se convierte en quién gana más sino en quién pierde menos, y pueden existir razones manifiestas para la existencia de intervenciones externas.

⁷ Término acuñado por John Burton.

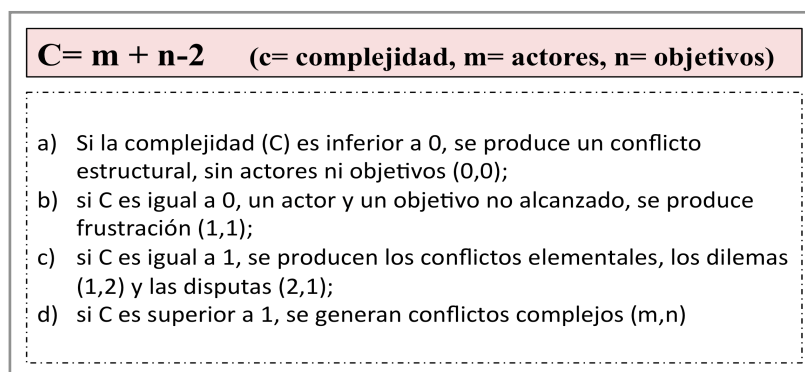


Figura 5. La complejidad del conflicto (Galtung, 1959).

Galtung (2003) propone tres formas de intervención. La primera de ellas, la *transformación de conflictos autónoma*, está formada por la disociación, donde las partes en conflicto no se comunican sino que se separan disolviendo la estructura, por la asociación, en la que las partes son capaces de comunicarse entre sí por medio del diálogo, y por la facilitación de un lugar de reunión por partes externas al conflicto (forma mínima de intervención).

La segunda corresponde a la *transformación de conflictos dialogada*, compuesta por una situación en la que las partes externas proporcionan una figura que escucha; por un escenario en el que las partes externas entran al diálogo sobre el diagnóstico del conflicto; por otras que dialogan sobre el diagnóstico y el pronóstico del conflicto; y por aquella situación en la que las partes externas desarrollan un dialogo sobre el diagnóstico, el pronóstico y la terapia para el conflicto.

La tercera de estas intervenciones, la *transformación de conflictos impuesta*, está compuesta en primer lugar por la mediación, donde las partes externas recogen las versiones de todos los participantes y les comunican la solución; en segundo, por el arbitraje, similar a la mediación pero con un compromiso previo de las partes a aceptar la solución propuesta; el tercero, por el ‘imperio de la ley’, que corresponde a lo impuesto por las normas y las leyes escritas; y por último, el ‘imperio del hombre’, donde es el dictador del conflicto quien impone la solución.

Tabla 4. Normas facilitadoras de la resolución de conflictos (Burton, 1996)

<p>I. Reglas en los patrocinadores: personas o instituciones que inician y persiguen facilitar el proceso de resolución de conflictos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un patrocinador no se acerca a las partes en disputa con el fin de facilitar una resolución, a menos que pueda ofrecer facilitadores que posean las habilidades y formación necesarias. - Un patrocinador no se acerque a las partes en conflicto sin estar seguro de que es posible permanecer hasta que los servicios ofrecidos ya no sean necesarios. - En primer lugar, la primera tarea de un patrocinador es identificar, en la medida de lo posible, las partes y las cuestiones relacionadas con el conflicto, y sus grados de participación. Esta tarea se lleva a cabo antes de iniciar cualquier enfoques. - El punto de partida en el análisis y resolución de cualquier conflicto es donde las relaciones más próximas se han venido abajo, es decir, dentro de los partidos o entre comunidades que se configuran dentro de un estado. El análisis se desplaza hacia afuera hasta que todas las partes y los temas se tratan. - Si el promotor no está en condiciones de organizar más de una serie de seminarios a la vez, una lista de las partes y los problemas (con algunas indicaciones sobre el orden en que serán tratados) debe ser comunicada a todas las partes. La comunicación debe señalar con claridad que ninguna otra opción descubierta que afecte a los demás se llevará a cabo hasta que no haya discusión de la misma con todos los interesados.
<p>II. Entrada de normas: para mantener la igualdad y que ninguna parte en conflicto se sienta débil respecto a la otra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Todas las comunicaciones a las partes debe ser directamente a los afectados, y en el caso de grandes grupos, al líder, o al menos con el conocimiento del líder. - Las comunicaciones deben ser simultáneas e idénticas. Las visitas de seguimiento en apoyo deben limitarse a una descripción de los procesos y las modalidades. - Las partes deben de ser invitadas a enviar participantes que no sean oficialmente representativos, pero que tengan fácil acceso a los que toman las decisiones. - La participación de todas las facciones dentro de un partido han de ser buscadas.
<p>III. Terceras personas: el hecho de que el proceso facilite el análisis requiere que los interesados puedan reunirse para examinar los motivos y las metas subyacentes de una manera directa e interactiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las partes en conflicto deberán ser colocadas en un análisis de diálogo directo. - Una tercera persona ha de estar presente en cualquier diálogo entre las partes en conflicto que buscan entender sus conflictos y encontrar una solución acordada. - El papel del panel de resolución de conflictos no es buscar compromisos. Es un principio para facilitar el análisis a fin de que los objetivos y las tácticas, intereses, valores y necesidades se puede aclarar, y más tarde, ayudar a deducir los posibles resultados sobre la base del análisis realizado. - Los miembros del panel deben extraerse de varias disciplinas clave, deben ser ampliamente informados de los diferentes enfoques en sus propios campos, tener un conocimiento adecuado de las teorías del conflicto, y tener experiencia en el proceso de facilitación, para ayudar a las partes a llegar a una definición exacta de la situación bajo examen. - Es necesario un equilibrio de puntos de vista y perspectivas en el panel, incluido el género y las perspectivas de clase. - El panel no debe incluir personas que hayan participado en el conflicto analizado o que pertenezca a la región donde este se lleva a cabo. - Los esfuerzos deben hacerse para salvar la explicación tradicional entre el poder de la rivalidad y las aproximaciones de resolución de problemas considerándolo todo e incluyendo lo relevante en el proceso de resolución de problemas. - Los miembros del panel deben prepararse antes y durante el seminario de modo que siempre están actuando juntos y con la comprensión mutua. - Los miembros del panel deben ser seleccionados, no solo por ser profesionales de la facilitación, sino por tener talento y habilidades para trabajar en equipo.
<p>IV. El patrocinador y las personas que toman las decisiones</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El patrocinador debe hacer informes para los líderes de las partes envueltas después de las series de trabajo donde han de estar incluidos los posibles acuerdos o la fase en la que se encuentra en referencia al proceso total. - Los patrocinadores deben de dar especial consideración a la etapa de transición entre el debate no oficial y las negociaciones oficiales. - El panel debe de buscar de los participantes acuerdos específicos.
<p>V. Normas de preparación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Antes de que se hagan los acercamientos debe de haber un fondo mínimo para la primera reunión para evitar ansiedades. - Los participantes deben de ser motivados para que se organicen con sus propias comunidades para contribuir en los costes de transportes y alojamiento. - Una reserva de fondos es necesaria para que no se pierdan las oportunidades. - El patrocinador debe llegar a un acuerdo con los representantes de la ubicación del lugar de reuniones, siendo la principal preocupación un ambiente neutral. - No se debe grabar ni registrar la reunión, pese a que las partes estén de acuerdo. - Se deben de preveer pequeñas salas junto a la principal, donde cada parte se pueda reunir en separado. - El patrocinador debe de asegurarse que el ambiente y el confort de los participantes facilita el debate. - Las partes deben de estar preparadas para la primera reunión, conociendo lo que se espera de ellos, el rol de los miembros del panel, y en general haciendo confortable el proceso.

<p>VI. La etapa analítica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A los participantes se les pide que no discutan temas fuera de la sala de reunión, y que los miembros del panel no se comuniquen con los participantes fuera de la sala de reuniones. - Los miembros del panel tienen que mantener presente el problema inicial de los participantes. - Se debe de mantener la progresión paso a paso desde las percepciones iniciales, a través del análisis de la situación, y explorado las opciones. - Los miembros del panel piden a los participantes el seguir unas reglas comunes referentes al proceso y a la forma de hacer. - No se pueden realizar propuestas por ninguna de las partes hasta que el análisis de la situación este completo y se defina con el acuerdo de las partes. - La exposición inicial debe de ser escuchada sin interrupciones. - Los miembros del panel puede realizar preguntas clarificadoras en relación a los objetivos y valores. - En el panel tiene que aparecer las declaraciones compartidas y las que no. - Los miembros del panel tienen la oportunidad de comunicar cualquier conocimiento relevante que pueda favorecer la interpretación de los participantes de lo que se ha dicho. - Los miembros del panel han de preparar las declaraciones generales que han aparecido para posteriormente discutir las en detalle.
<p>VII. La búsqueda de opciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El panel debe de ayudar a los participantes a deducir de las proposiciones acordadas aquellos cambios en las estructuras, instituciones y políticas que se requiere para que los acuerdos sean efectivos. - Los intentos deben de facilitar la transición hacia soluciones a largo plazo. - El panel debe de asumir la responsabilidad de mostrar el rango de las posibles opciones para la discusión.
<p>VIII. Políticas: especialmente la que se seguirá durante la transición</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hacia el final de la discusión en valores, objetivos y estructuras, el panel tiene que asegurarse de incluir la discusión preliminar de las políticas de transición.
<p>IX. Seguimiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los miembros del panel deben de asegurarse de tener suficiente tiempo el ultimo día de las series del seminario para discutir los siguientes pasos para continuar la comunicación en próximas reuniones. - Los miembros del panel deben siempre tener en mente la posible finalización temprana del seminario, moviéndose lo más rápido posible de la definición y de las opciones hacia la consideración de consecuencias y aplicaciones.

1.2.3.3. El conflicto como proceso interactivo: agentes, problema y proceso

Pese a que la visión más tradicionalista entiende el conflicto como una situación estática en la que no se puede avanzar hacia ninguna dirección, existe la argumentación de otros autores que conciben el conflicto como un proceso interactivo entre las partes implicadas (e.g. Boque, 2005; Fernández Ríos, 1999; Filley, 1975, Fisas, 1998; Infante, 1998; Jares, 2004; Lederach, 1995; Lorenzo Cadarso, 2001). El conflicto se asocia a un estado dinámico que posee un origen, un desarrollo y una posible finalización, constituido por una serie de partes que deben identificarse y contextualizarse atendiendo a la manera en cómo ha sido percibido y al tipo de respuesta que ha originado (Fisas, 1998; Lederach, 1995).

Dependiendo de cómo perciban sus protagonistas el origen del conflicto, la causa y las maneras de solucionarlo, se podrá generar una actitud de lucha (e.g, Abagnano, 1963; Real Academia Española, 2001; entre otros) o, por el contrario, un

pensamiento de incompatibilidad o diferencia (e.g., Deutsch, 1973; Galtung, 1996; Lederach, 1995; Ross, 1995; Touzard, 1981). Según se manifieste una u otra postura el conflicto se afrontará de manera muy desigual.

Ante la visión poliédrica y compleja que caracteriza las situaciones de conflicto, Deutsch (1973) declara que para poder abordarlas y entenderlas se hace necesario plantear una serie de preguntas. En relación a las personas, es conveniente conocer quién está involucrado en dicha situación, cuáles son sus pensamientos, qué están sintiendo, cuáles son sus necesidades, sus percepciones, e incluso sus creencias y valores (Schrock Shenk & Ressler, 1999).

Las necesidades se entienden como las condiciones que se consideran fundamentales e imprescindibles para el bienestar y el desarrollo de cualquier persona, y que pueden provocar conflictos cuando se ignoran las propias necesidades o las de los demás. Weeks (1992) diferencia entre necesidades y deseos, ya que las necesidades son críticas para la vida de una persona, mientras que los deseos no son esenciales para el bienestar y desarrollo de la misma.

La percepción del conflicto depende de la realidad de cada persona, dado que cada sujeto puede sentir de manera diferente qué es lo que está ocurriendo y por qué sucede, lo que puede provocar una visión diferente ante la misma situación. De hecho, Weeks (1992) expone que un conflicto puede estar motivado por una diferencia de percepción frente a una misma realidad, ya que cada una de las partes lo entiende de una manera y puede provocar malentendidos.

1.2.3.4. Las situaciones que generan conflicto: el problema

Desde la *teoría de juegos*, Von Neumann y Morgenstern (1944) proponen la formulación en términos matemáticos de la problemática de los conflictos de intereses. Para ello tratan de explicitar la interacción entre dos o más personas, donde cada uno de ellos puede realizar una elección de un conjunto de alternativas disponibles con el fin de maximizar una recompensa.

En dichas hipótesis, también entendida como una teoría de la decisión racional en situaciones de conflicto, se tiene en cuenta a las personas que toman decisiones, las estrategias disponibles para cada jugador, el conjunto de resultados en función de las

decisiones particulares tomadas por cada jugador en un tiempo determinado, y una serie de recompensas de acuerdo a los posibles resultados (Rapoport, 1974).

Dentro de esta teoría se identificaron tres tipos de juegos. Los juegos de suma cero (zero-sum games), donde todo lo que uno gana se corresponde con lo que el otro pierde; los juegos de suma no cero (non-zero-sum games), donde ambos jugadores pueden ganar o perder juntos; y por último los juegos de suma variable (mixed-motive / variable sum games / coalition games), en los cuales cada jugador se enfrenta al riesgo de competir o cooperar.

Coleman y Deutsch (2000), en su *teoría de la cooperación y la competición*, abordan el conflicto relacionando el tipo de interdependencia entre los objetivos de las personas involucradas en una situación dada y el tipo de medidas adoptadas por las personas implicadas. En relación a la interdependencia entre objetivos se identifican, por un lado, una visión positiva, en la que los objetivos se relacionan de tal manera que la probabilidad de consecución de las metas de una persona están positivamente relacionados con la probabilidad de que el otro obtenga su objetivo, y por otro lado, una visión negativa, en la que los objetivos están ligados de tal manera que la probabilidad de la consecución de las metas es una correlación negativa con la probabilidad de que el otro las logre.

Ante cualquier conflicto, las medidas a tomar pueden corresponde a un proceso cooperativo o competitivo. En el primer caso el problema al afectar a todos los protagonistas se debe resolver mediante un esfuerzo de cooperación, mientras que en el segundo planteamiento, en la competición, la consecución de los propios objetivos de una de las partes implicadas entra en oposición con la de los demás. En este sentido, en el planteamiento teórico de la presente investigación no se está de acuerdo con la última afirmación realizada por Coleman y Deutsch (2000), ya que la cooperación y la competición no se encuentran al mismo nivel, es decir, se puede dar la posibilidad de realizar una competición entre dos equipos que cooperan entre sí por un objetivo común (Parlebas, 2003). Por este motivo en lugar de utilizar el término competición los autores deberían emplear el concepto de oposición.

Por otro lado, desde la *ciencia de la acción motriz* (Parlebas, 2001), se concibe que cualquier juego suscita una serie de relaciones motrices entre los protagonistas, que pueden ser susceptibles de generar conflictos. Para identificar estos conflictos, es

necesario entender las características que rigen cualquier juego motor y el tipo de relaciones que en ellos ocurren, ya que seguramente, los conflictos que aparezcan serán de distinta naturaleza en función del juego del que emerjan. Debido a la importancia de los contenidos que ofrece esta disciplina para el presente trabajo de investigación, se opta por desarrollarla en posteriores capítulos.

1.2.3.5. El proceso del conflicto: origen, respuesta e intervención

Cuando se quiere interpretar el conflicto como proceso resulta imprescindible identificar los detalles de la situación que ha originado diferencias entre los actores en sus intereses o valores (Ho-Won,2008). No obstante, a menudo se comete el error de focalizar el problema en la persona, por lo que se abandona la percepción real de la propia situación conflictiva, circunstancia que puede comportar graves consecuencias. Asimismo, resulta trascendental saber qué tipo de procedimiento está ocurriendo, que se ha decidido y que se está decidiendo, que se excluye, cuál es y ha sido el proceso de comunicación, y cuál puede ser el mejor proceso que posibilite la participación (Schrock Shenk & Ressler, 1999).

En consecuencia aparecen las estrategias particulares de actuación ante diferentes situaciones que mueven el conflicto hacia una dirección concreta. Dependiendo de la perspectiva que sigan los protagonistas implicados el proceso del conflicto, transcurrirá hacia una actitud de ganar-perder, perder-perder o quizá ganar-ganar (Filley, 1975; Ho-Won, 2008). Para Katz y Lawyer (1992) el estilo que adopten las personas implicadas en el conflicto va a depender de la importancia que le concedan a la relación interpersonal o al objetivo que pretendan alcanzar. Estos autores describen cinco posibles estilos: evasión, acomodación, competición, compromiso y colaboración.

El *estilo evasivo* concede poco interés a los objetivos y a la relación interpersonal; en el *estilo acomodado*, prevalece la importancia de la relación interpersonal ante los objetivos perseguidos. En sentido contrario al *estilo competitivo* le interesa ante todo los objetivos deseado más que la relación con las otras personas. La adopción de un *estilo comprometido* comporta manifestar un interés moderado tanto en los objetivos como en la relación social, Por último, pero no por ello menos importante, si se sigue un *estilo colaborativo*, tanto el objetivo como la relación interpersonal se deben tratar con toda la máxima atención y preocupación.

Ninguno de los estilos de respuesta es excluyente de los demás, ni se puede pensar que existen estilos correctos o incorrectos, es decir, una misma persona puede utilizar cualquiera de los estilos en función del momento personal en el que se encuentre y del interés que posea tanto por los objetivos como por la relación personal. Como exponen Ragin y colaboradores (2000), cuantas más experiencias se tengan en cada uno de ellos, antes se podrán obtener resultados óptimos de una forma más rápida y eficiente.

Tabla 5. Diferentes actitudes ante el conflicto

AUTOR	AÑO	ACTITUD	DESCRIPCIÓN
Psenicka y Rahim	1989	<i>Integración</i>	Intenta aumentar la satisfacción de los intereses de ambas partes.
		<i>Evasión</i>	Intenta reducir la satisfacción de los intereses de ambas partes.
		<i>Dominación</i>	Intenta obtener alta satisfacción de los intereses de uno mismo y una baja satisfacción de los intereses de los demás.
		<i>Obligación</i>	Intenta obtener una baja satisfacción de los intereses de uno mismo y alta para los intereses de los otros.
		<i>Compromiso</i>	Cada parte recibe un nivel de satisfacción de sus intereses intermedio.
Alzate	1998	<i>Dominación</i>	Ocurre cuando una de las partes intenta imponer sus deseos.
		<i>Capitulación</i>	Consiste en que una de las partes cede unilateralmente ante la otra.
		<i>Retirada</i>	Sucede cuando una parte abandona el conflicto.
		<i>Inactividad</i>	Se da cuando una parte no hace nada, deliberadamente, con la esperanza que el tiempo mejore la situación.
		<i>Negociación</i>	Se da cuando dos o más partes interdependientes usan el sistema de oferta y contraoferta, en la búsqueda de un acuerdo mutuamente aceptable.
Cornelius y Faire	1998	<i>Intervención de terceras partes</i>	Es el método según el cual un individuo o grupo, que no es parte del conflicto, intervienen para ayudar a las partes a identificar los problemas y avanzar hacia un acuerdo.
		<i>Retirada</i>	Perjudica el encuentro de una solución.
		<i>Supresión</i>	Significa un rechazo al reconocimiento del conflicto.
		<i>Yo gano / Tú pierdes</i>	Se refiere a la lucha por el poder sin importar las metas de los otros.
		<i>Pacto</i>	Todos pueden ganar algo.
Burguet	1999	<i>Yo gano / Tú ganas</i>	Implica buscar formas para involucrar y satisfacer a todos.
		<i>Yo gano / Tú pierdes</i>	Competición.
		<i>Yo pierdo / Tú ganas</i>	Insatisfacción de necesidades propias.
		<i>Yo pierdo / Tú pierdes</i>	Patología.
		<i>Yo gano / Tú ganas</i>	Colaboración.
		<i>Yo lo niego / Tú lo niegas</i>	Elusión.
		<i>Yo gano / Tú cedés (de mala gana)</i>	Transigente.
		<i>Yo gano / Tú cedés (por abnegación)</i>	Complaciente.
Cascón	2001	<i>Competición (gano/pierdes)</i>	Lo importante son mis propios objetivos, la relación no importa.
		<i>Acomodación (pierdo/ganas)</i>	La persona no se plantea sus propios objetivos porque no quiere enfrentarse a la otra parte.
		<i>Evasión (pierdo/pierdes)</i>	Se considera que los conflictos se pueden regular por si mismos y por ello no los enfrentamos.
		<i>Cooperación (gano/ganas)</i>	Lo más importante es la relación entre las dos partes confrontadas, aunque los objetivos siguen siendo relevantes.
		<i>Negociación</i>	Lo que se pretende es que cada una de las partes gane en lo fundamental.
Farré	2004	<i>Competidor.</i>	Se pretende dominar el conflicto y la relación.
		<i>Evitador.</i>	Se busca evitar el estallido o desarrollo de un conflicto.
		<i>Compromisario.</i>	Todo es negociable, lo material y lo inmaterial, incluso los términos de la relación (minimizar en lo posible el binomio “ganar/perder” para hacer viable la relación y los intereses).
		<i>Acomodaticio.</i>	Salir del paso y no perder la relación (ceder o perder/ganar).
		<i>Colaborador.</i>	Tendencia a buscar una solución mutuamente beneficiosa (ganar/ganar).

Una vez conocido el origen (acción) y la respuesta (reacción), pese a no formar parte directa del proceso conflictivo, se procede a la intervención ante el conflicto. Se identifican tres posibles niveles de intervención: la resolución de conflictos, la gestión de conflictos, y la transformación de conflictos.

La *resolución de conflictos* estudia la evolución y finalización de las situaciones conflictivas, destacando sus resultados destructivos, e identificando un inicio y un final. Generalmente se busca una solución, independientemente del grado de conformidad de las partes implicadas, es decir, persigue la solución del conflicto sin tener en cuenta el que todos salgan beneficiados, lo que puede provocar que ciertos conflictos se cierren en falso y vuelvan a resurgir con más fuerza (Burton, 1990b; Lederach, 1995; Martínez Guzmán, 2002; Schrock Shenk & Ressler, 1999). Resaltar que en la mayoría de la bibliografía específica es la resolución de conflictos la terminología más aceptada y utilizada hasta el momento, aunque las tendencias van cambiando hacia concepciones más constructivas, pese a que en algunas ocasiones dicha terminología lleve implícito pensamientos de carácter negativo (Galtung, 2003).

En un segundo nivel está la *gestión de conflictos*, centrada en la idea de entender que los conflictos están determinados por cada parte implicada y que hay que conocerlos y regularlos, lo que implica, como indican Schrock Shenk y Ressler (1999), admitir unos criterios aceptables que puedan generar situaciones de conflicto al tener que decidir quién establece dichos criterios. Para Borisoff y Victor (1991) la gestión de conflictos reconoce que estos no pueden resolverse sin tener en cuenta a todas las partes, de modo que se intenta reordenar las diferencias existentes entre las partes, pese a que en algunas ocasiones se siga dando prioridad a los aspectos destructivos de los conflictos (Martínez Guzmán, 2002; Paris, 2009).

El tercer nivel corresponde a la *transformación de conflictos*, donde el conflicto se concibe como una alternativa positiva de cambio en la que se deja de lado la violencia y la destrucción, a favor de las relaciones pacíficas que lo convierten en un mecanismo necesario para la construcción y reconstrucción humana (Lederach, 1995; Galtung, 1997; Martínez Guzmán, 2002). Desde esta óptica se considera el conflicto como un fenómeno que transforma los acontecimientos, las relaciones en las que ocurre e incluso a sus propios protagonistas. Los conflictos son una herramienta de cambio, que más que anular los objetivos que se puedan perseguir, se pueden transformar los

antiguos propósitos por unos nuevos que faciliten la comunicación y el diálogo interpersonal (Lederach, 2003; Väyrynen, 1991).

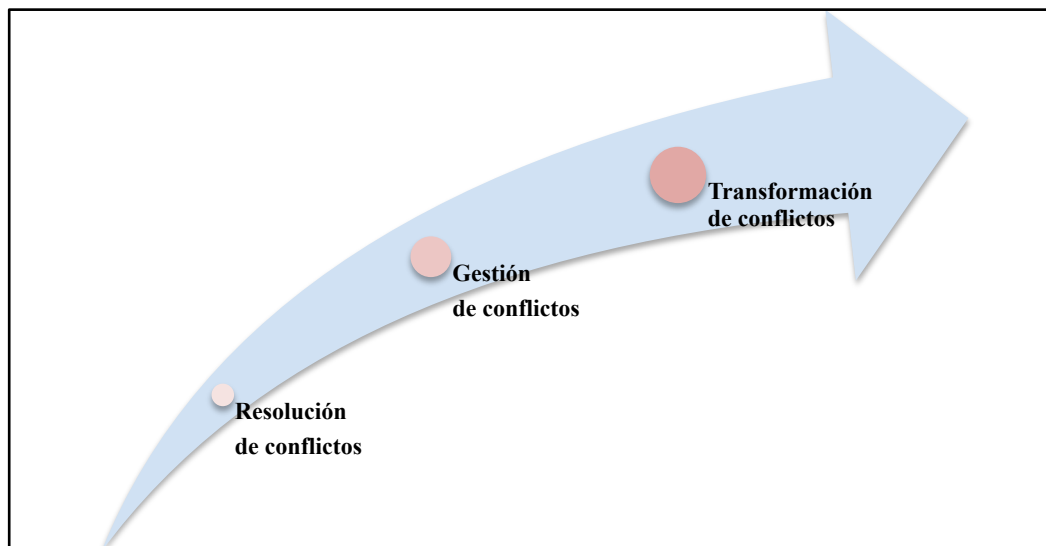


Figura 6. Niveles de intervención.

En el marco de las relaciones sociales la transformación ofrece un cambio desde posturas destructivas hacia otras mutuamente constructivas. Entender la transformación de conflictos de este modo implica una manera concreta de enfrentarse a las situaciones de conflicto, convirtiéndolas en situaciones de aprendizaje en las que se produce un aumento en las relaciones de poder y reconocimiento.

La transformación de conflictos se centra en la creación de respuestas de adaptación a los conflictos humanos a través de los procesos de cambio que aumenten la justicia y reduzcan la violencia. Y es a través de mecanismos arraigados a competencias comunicativas donde se produce un intercambio de ideas para encontrar definiciones comunes a los problemas y buscar formas de avanzar hacia las soluciones. No hay que olvidar que la transformación de conflictos se basa y se integra a partir de la contribución y de los puntos fuertes que ofrece la resolución de conflictos, pero esta no necesariamente incorpora el potencial de la transformación de los conflictos (Lederach, 2003; Martínez Guzmán, 2002).

Tabla 6. Comparación entre la resolución y la transformación de conflictos (Lederach, 2003)

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS vs. TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS		
	RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS
PREGUNTA CLAVE	¿Cómo se puede terminar algo que no se quiere?	¿Cómo se puede terminar algo destructivo y crear algo deseado?
ENFOQUE	Centrado en el contenido	Centrado en la relación
PROPÓSITO	Lograr un acuerdo y una solución al problema	Promover procesos de cambio constructivos
MARCO DE TIEMPO	A corto plazo, para aliviar el dolor, la ansiedad y las dificultades	A medio y largo plazo

Actualmente existe un intento por considerar la transformación de los conflictos como el camino más adecuado para la regulación positiva de los mismos al transformar las formas de comunicación, las percepciones de uno mismo, de los demás y de los temas que lo producen (e.g. Burton, 1990b; Doob, 1970; Fisas, 1998; Kelman, 1986; Lederach, 2003; Montville, 1990; Väyrynen, 1991; Volkan & Harris, 1992; Wedge, 1983). La transformación de conflictos proporciona nuevas maneras de pensar y de ver las cosas, al ofrecer la oportunidad de entender las necesidades y los intereses de las otras partes, y al clarificar y mejorar la relación posibilitando formas diferentes de actuar.

Los conflictos atraen la atención sobre los problemas que deben resolverse y nos infunden energía para solucionarlos. Permiten esclarecer quienes somos, cuales son nuestros valores, y que cosas nos interesan, cuales son nuestros compromisos, en que sentido necesitamos cambiar. Los conflictos ayudan a entender quién es la otra persona y cuales son sus valores; fortalecen las relaciones al aumentar la confianza en la resolución de los desacuerdos, y eliminan las asperezas y los resentimientos que suele haber en una relación para que los sentimientos positivos puedan experimentarse plenamente. Los conflictos liberan la ira, la angustia, la inseguridad, y la tristeza, sentimientos que, de reprimirlos, podrían enfermar nuestra mente. Además, pueden ser muy divertidos. (Brandoni, 1999: 116)

Lederach (2003) propone imaginar la transformación de los conflictos como una persona con cabeza, corazón, manos y piernas. En la cabeza se encontrarían las actitudes, percepciones y orientaciones, encargadas de aportar la creatividad al conflicto; el corazón sería el motor de cambio donde se centralizan las emociones y las relaciones; en las manos, parte del cuerpo relacionada con la idea de construcción, tendría lugar los procesos de cambio; y las piernas representarían el punto de acción donde el pensamiento y el latido del corazón se traduce en respuesta.

Tabla 7. La transformación de conflictos según diferentes autores (Fisher, 1997)

DIFERENTES IDEAS SOBRE LA TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS	
AUTOR	DESCRIPCIÓN DE SUS ESTUDIOS
Burton, 1990	<p>Se convenció de la necesidad de investigar sobre un nuevo poder que controlase las relaciones internacionales, y desarrollo las conferencias sobre la paz y la seguridad internacional que se transformo en 1964 en la creación de la <i>International Peace Research Association (IPRA)</i>. Creyó en la idea de la interacción entre estados soberanos que mantenían sus intereses nacionales con el ejercicio del poder económico y militar, con la formación de alianzas, etc.</p> <p>Con estas nuevas ideas, y algunos trabajos más que fue realizando en la Universidad de Londres, se crea el <i>Interactive Conflict Resolution</i> de donde surge el <i>Centre for the Analysis of Conflict (CAC)</i> que da lugar a nuevas direcciones en la regulación y el análisis de los conflictos.</p> <p>En relación a los conflictos profundamente arraigados, Burton consideró que se debían tener en cuenta dos aspectos para analizar la naturaleza de este tipo de conflictos: por un lado las causas de los conflictos y por otro lado las características de los procesos que tradicionalmente se han usado para manejarlos.</p>
Doob, 1970	<p>En sus trabajos realizados en África, mantuvo la idea de que los participantes aprenderían sobre sí mismos y sus relaciones al entrar en contacto con los otros. Sobre todo, aprenderían cómo comunicarse adecuadamente con diferentes grupos, y a ser capaces de crear soluciones innovadoras para el conflicto</p>
Kelman, 1986	<p>Considerado como uno de los grandes expertos. Observo la transformación de los conflictos como una oportunidad para integrar esfuerzos, y para aprender mas sobre los conflictos internacionales. De esta forma, pretendía promover un único foro de comunicación y análisis mutuo del conflicto, y promover la colaboración, y la transformación, utilizando las practicas de científicos para actuar como terceras personas.</p> <p>En resumen estos son los rasgos que señala para caracterizar la regulación positiva de los conflictos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aumentar los esfuerzos para crear nuevas perspectivas y nuevas ideas. 2. Seguir un proceso acumulativo donde los y las participantes pueden modificar sus ideas. 3. Se beneficia la comunicación entre grupos. 4. A medida que pasan las sesiones los y las participantes dirigen mejor sus ideas y propuestas, con relación a los intereses de todos y todas.
Montville, 1990	<p>Identificó tres procesos distintos e interrelacionados que constituyen este proceso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El trabajo de la transformación, que une a representantes no oficiales para comprender las perspectivas de cada grupo y dar lugar a estrategias comunes. 2. La influencia de la opinión pública para reducir el sentimiento de víctima, para rehumanizar la imagen del adversario, y para apoyar a los líderes para desarrollar una conciliación. 3. Actividades cooperativas que ofrecen incentivos para la regulación de los conflictos.
Volkan & Harris, 1992	<p>Identifican 4 conceptos que son importantes dentro de este modelo. El primero de ellos se refiere a la conciencia de que los eventos poseen más significado, y algunas veces uno de esos significados es más importante que los otros. En segundo lugar, señala que todas las interacciones, sean verbales o no verbales, formales o no formales, poseen significado y son analizables. En tercer lugar, habla de inicios de procesos en los que los problemas son o empiezan a ser “problemas de oposición entre las partes”. Este tipo supone que son más esenciales que no aquellos en los que se formulan respuestas lógicas y rápidas. En último lugar, la creación de una atmósfera en la que la expresión de emociones sea aceptable para dirigir al reconocimiento las resistencias al cambio.</p>
Wedge, 1983	<p>Centro sus estudios y modeló sobre los conflictos internacionales en tres hipótesis. En primer lugar, la comunicación entre los grupos en conflicto altera las imágenes intergrupales, a favor de transformar los dominios de unos sobre otros. En segundo lugar, los programas de cooperación ayudan a reducir las imágenes hostiles que existen entre las partes enfrentadas. Finalmente, la cooperación y la comunicación reducen la violencia</p>

En el tratamiento de los conflictos lo interesante no es remover las diferencias, sino usarlas, con el fin de clarificar la relación considerando que ideas y posibilidades no pensadas hasta ese momento puedan aportar argumentos importantes para la mejora

de la relación. La transformación de conflictos es más que una técnica específica, se trata de una 'lente' a través de la cual se observa el conflicto social (Lederach, 2003; Weeks, 1992).

En síntesis, el conflicto da la oportunidad de desarrollar y ejercitar la autodeterminación, cuando uno decide por sí mismo como definir y encarar las dificultades, y la autoconfianza, cuando ponemos en práctica nuestras decisiones. Además, el conflicto crea oportunidades de reconocimiento: para reconocer, aunque no necesariamente aceptar o coincidir con ellas, las situaciones y perspectivas de los otros. (Folger & Jones, 1997: 42)

Con lo argumentado hasta el momento en relación a la visión que ofrece la transformación de conflictos como vía de intervención, desde el presente trabajo de investigación se suscriben plenamente dichas hipótesis. Pese a que el objeto de estudio centra su interés en el momento anterior, es decir, en el proceso de conflicto, el procedimiento a seguir una vez se haya detectado, clarificado y descrito dicho proceso, es sin duda alguna la transformación de conflictos, la optimización de las situaciones iniciales generadas por otras nuevas más constructivas.

Me parece que los conflictos ni se resuelven ni se gestionan, sino que son transformados. Ayudar a transformar, a que las mismas personas y sociedades los transformen por ellas mismas en sus mentes y sus corazones, me parece el único camino que conduce a la paz. (Vinyamata, 2005: 125)

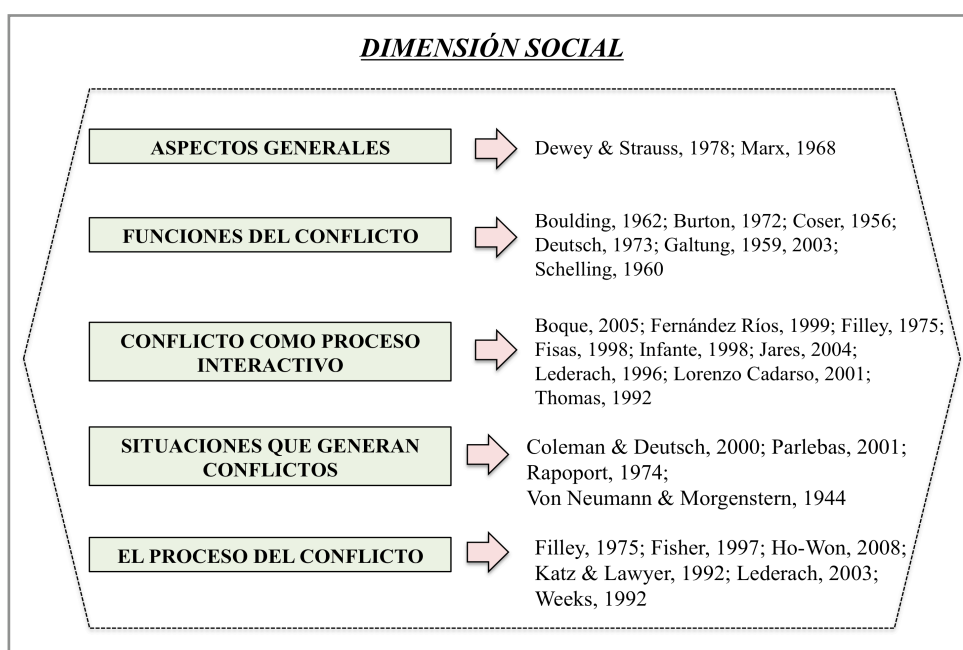


Figura 7. Dimensión social del conflicto.

1.2.4. Conflictología: la solución pacífica del conflicto

Atendiendo al espíritu y planteamiento de la conflictología, se puede justificar que esta disciplina enmarca las tres dimensiones orgánica, psicológica y social. La *Conflictología*, es un término acuñado por la comunidad universitaria internacional para referirse a la ciencia del conflicto, considerando que se trata de una disciplina abierta que recoge innumerables sistemas de conocimiento, técnicas, habilidades y tecnologías orientadas hacia el estudio del conflicto. Esta disciplina considera tanto las posibles causas del conflicto como la búsqueda de soluciones empleando estrategias pacíficas.

Los orígenes de la conflictología se remontan a los esfuerzos realizados por diversos autores por intentar comprender los conflictos y desarrollar soluciones pacíficas (e.g. Burton, 1972; Curle, 1978; Fisher, 1997; Galtung, 1959, Kelman, 1986; Vinyamata, 2002; Wright, 1951). Esta disciplina encuentra sus bases en los fundamentos espirituales de paz ampliados por Mahatma Gandhi a partir de 1940 y por los cuáqueros a partir de los años 50.

Desde esta teoría, como afirma Vinyamata (2005) en su libro “*Conflictología. Curso en resolución de conflictos*”, el conflicto es concebido como una manifestación natural a la vida, conectado directamente a satisfacer las necesidades de sus protagonistas, relacionado con procesos de estrés y sensaciones de temor, que pueden llegar a desencadenar comportamientos agresivos y violentos aunque en todos los casos se promueve una solución por la vía de la paz dialogada.

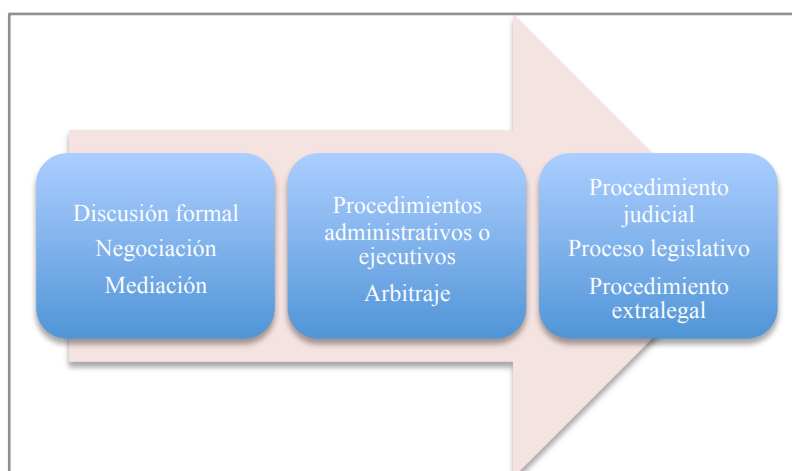


Figura 8. Formas de resolver conflictos (Vinyamata, 2005).

Las teorías y los métodos propios de la Conflictología recogen aportaciones de todos los tiempos y ámbitos intelectuales posibles. Incluyen sistemas y denominaciones como resolución de conflictos, resolución alternativa de disputas, gestión alternativa de conflictos, arbitraje, dinámica de grupos, mediación, negociación, conciliación, entrenamiento, terapias psicológicas, filosofía práctica, y cualquier otra manera de analizar y solucionar conflictos.

Esta disciplina pretende trabajar tanto desde la prevención, como durante el desarrollo o la finalización del conflicto. No se trata de juzgar o sancionar, sino buscar a través del análisis del conflicto patrones preestablecidos que puedan ayudar a las partes implicadas en el conflicto a encontrar soluciones consensuadas. A continuación se describen las tres principales metodologías que emplea la conflictología.

El *arbitraje* es definido como un “*método de resolución de conflictos en el que las partes en disputa se someten al juicio o solución que otorga una tercera parte con poder de decisión y neutral al conflicto*” (López Martínez, 2004a: 49). Las partes en disputa deben acatar lo dictaminado por el árbitro, que es la persona o instancia en la que se delega la resolución del mismo. Se suele utilizar, generalmente, cuando falla la negociación y la mediación. Sin embargo, desde el punto de vista educativo, es el menos conveniente por la pérdida de protagonismo de los actores implicados en la búsqueda de posibles soluciones ante el conflicto.

Por otro lado, se encuentra la *mediación* entendida como la “*intervención de personas o instituciones en un conflicto para facilitar la búsqueda de soluciones mediante el diálogo*” (López Martínez, 2004b: 675). El mediador es invitado por ambas partes a actuar voluntariamente en el conflicto, con el objetivo de pacificar el conflicto, transformar la visión de cada una de las partes, y promover el diálogo para alcanzar posibles regulaciones satisfactorias para todos. A diferencia del árbitro, el mediador no tiene autoridad para imponer una solución, sino que intenta que los protagonistas del conflicto alcancen una salida conjunta, con su ayuda y sus consejos, ya que las partes implicadas son libres de aceptar o rechazar las propuestas que el mediador pueda realizar.

Por último, se encuentra la *negociación*, definida como un “*proceso bilateral o multilateral mediante el cual las partes representadas difieren en sus intereses y se muestran favorables a intentar hallar un acuerdo o compromiso a través de las*

capacidades comunicativas” (Vinyamata, 2005: 287). Difiere del proceso de mediación, en cuanto a que en la negociación no se necesita de una tercera parte neutral que procure facilitar la situación, que no forzosamente es de conflicto, sino que ellas mismas se representan. El objetivo primordial es aprender a negociar y buscar soluciones constructivas ante los conflictos que sean satisfactorias para todos los implicados. La base de esta técnica es el diálogo como herramienta para la búsqueda de posibles soluciones, por lo que se hace necesario trabajar aspectos claves en el proceso de comunicación como lo son la empatía, la escucha activa, y las conductas asertivas (López Martínez, 2004b).

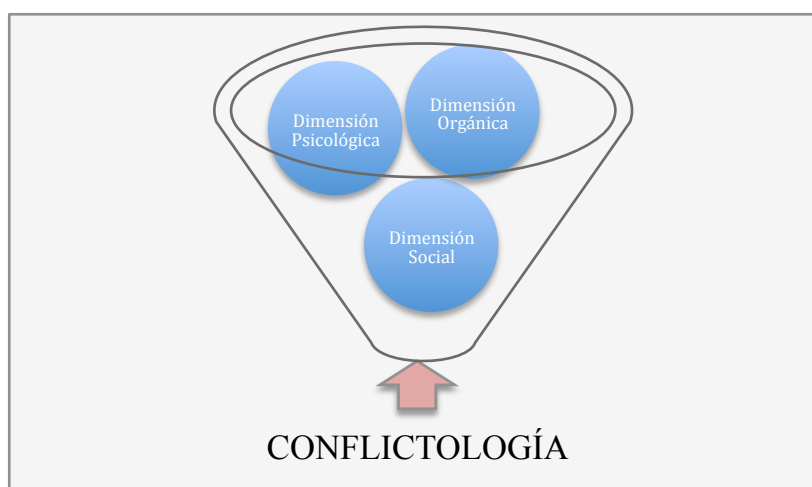


Figura 9. Conflictología.

1.3. Clasificación de los conflictos

La disparidad de ideas y enfoques observada en la manera de elaborar las definiciones o interpretaciones en torno al conflicto, se confirma y acentúa al revisar los principales intentos por clasificarlo. Así por ejemplo, Burton (1972) propone uno de los primeros intentos de clasificación de los conflictos, tomando como único criterio la ausencia o presencia de violencia, es decir, diferenciando los conflictos en *violentos* o *no violentos*. Deutsch (1973) distingue los conflictos en función de los efectos conseguidos, es decir, agrupando los conflictos en *constructivos* o *destructivos*.

Por otra parte, Moore (1994) intenta aportar una clasificación más funcional y opta por tomar como criterio el contenido que da lugar al origen del conflicto. Por este motivo propone una clasificación de los conflictos en función de la información, *conflictos de información*, en función de los intereses, *conflictos de intereses*, en

función de los valores, *conflictos de valores*, y en función de la estructura, *conflictos estructurales*.

Galtung (1996) clasifica a los conflictos en latentes y manifiestos en función de si este ya ha comenzado o todavía se está gestando.

Alzate (1998) distingue diferentes niveles en función de las partes implicadas en el conflicto; estos niveles varían en complejidad en función de la estructura social de la que forman parte. En el primer nivel se encuentra el *conflicto intrapersonal o intrapsíquico*, el cual ocurre dentro de los individuos y tiene como origen ideas, emociones, valores, predisposiciones, impulsos ..., que entran en colisión unos con otros; en el segundo nivel se encuentra el *conflicto interpersonal*, que acontece entre personas; en el tercer nivel corresponde al conflicto intragrupal, el cual se manifiesta en el seno de un grupo. Finalmente en el cuarto nivel se encuentra el *conflicto intergrupala*, correspondiente a los conflictos que afectan a diversos grupos.

Al hilo de este planteamiento, en el ámbito de la educación física, de acuerdo con este estudio y inspirándonos en lo que han aportado algunas de las teorías descritas anteriormente, interesa considerar los conflictos que se suscitan en las clases de esta asignatura. Se considera que los principales conflictos pueden originarse entre el alumnado, o bien entre el alumnado y el o la docente. Además estos conflictos pueden tener lugar durante la intervención en una tarea motriz (ejercicio, juego deportivo, deporte...) o en otros momentos (al bajar o estar en el vestuario, al finalizar la clase,...).

En este estudio interesa centrar la atención en los conflictos que se originan entre el alumnado durante la participación en las tareas motrices. Por todo ello una de las claves para sistematizar e interpretar los conflictos podría pasar por clasificarlos en función de la naturaleza o propiedades de las prácticas motrices que lo han originado:

- Atendiendo al tipo de interacción motriz que originan las tareas motrices, se podría hablar de conflictos psicomotores (resultantes de prácticas motrices sin interacción motriz) y conflictos sociomotores de cooperación, de oposición o de cooperación-oposición.
- Considerando la presencia de competición, se podrían diferenciar los conflictos competitivos resultantes de juegos o situaciones de suma cero que implica que unos ganan y otros pierden, de los conflictos no

competitivos, originados en situaciones motrices en las que no es necesario comparar los resultados.

- Atendiendo al material se podrían considerar los conflictos ante la presencia o ausencia de la manipulación de objetos.
- Según el espacio empleado, se podría agrupar los conflictos desarrollados en un espacio estable (p.ej. en las instalaciones del centro educativo) y los conflictos acaecidos en espacios inestables o portadores de incertidumbre (sobre todo en sesiones realizadas en la naturaleza).

Sin embargo, cualquier propuesta por sistematizar o clasificar los conflictos motores suscitados en las clases de educación física debería ser resultado de un proceso de investigación, como se propone en esta tesis.

2. Conflicto y educación en el siglo XXI

El ser humano, en su condición de agente social, participa de distintos contextos en los que a lo largo de su vida debe interactuar con otras personas.

Partiendo de la premisa de que las personas nacen sin cultura⁸, es a partir de los procesos de socialización, transformación que sufren los individuos como consecuencia de la interacción social basada en sus experiencias donde se aprende a respetar los procedimientos fundamentales que rigen la propia cultura (e.g. Deutsch, Coleman & Marcus, 2006; Giner, Lamo de Espinosa & Torres, 2006).

Entre estos procesos de socialización y de vida social es habitual la aparición de conflictos. De hecho, el conflicto es un comportamiento inherente al género humano, implícito en el mismo acto de vivir y que se encuentra presente en todas las épocas y edades, afectando de manera muy importante a la vida de las personas y de las sociedades que estas conforman (Fisas, 1998; Lederach, 1995; Ortega & Del Rey, 2003).

⁸ Aunque en buena medida esto es así, puesto que los esquemas incorporados se adhieren a la persona durante los dos primeros años de vida, la Fisiología ha puesto de relieve los condicionamientos y estímulos contextuales que afectan al feto (por ejemplo, lo que come, hace, huele u oye la madre).

Filosofías y procedimientos de resolución de conflictos son parte del patrimonio de la humanidad. Desde que los seres humanos caminan sobre la tierra, naciones, grupos e individuos han intentado resolver o manejar los conflictos a fin de reducir al mínimo los efectos negativos que plantean. (Schnitman & Schnitman, 2000: 29)

2.1. Los conflictos en la escuela de hoy en día

La diversidad existente en la cultura condiciona directamente la percepción sobre el conflicto y su resolución o abordaje (Galtung, 1978; Martínez Guzmán, 2002; Schnitman & Schnitman, 2000).

Y en la teoría de la cultura el centro de interés no es lo visible y audible, los instrumentos, sino la cultura profunda sedimentada en el subconsciente colectivo, los supuestos que definen, para una civilización dada, qué es normal y natural. (Galtung, 2003: 16)

Girard y Koch (1996) sostienen que el conflicto, parte inherente de las relaciones sociales, se origina y se desarrolla en un contexto concreto que depende de una serie de factores culturales que, interrelacionados entre sí, diferencian una cultura de otra. Dichas perspectivas culturales ofrecen una visión concreta en torno al conflicto y a su desarrollo, ya que la realidad construida es inseparable de los marcos culturales en los que surge. Forman la base de la realidad social bajo la cual las relaciones y los comportamientos poseen una relación directa con los códigos morales fundamentados (Davies & Kaufman, 2002; Ross, 1995).

Todas las sociedades, una vez cubiertas sus necesidades primarias, delegan sus obligaciones educativas y de transmisión de valores en personas e instituciones. En la sociedad actual, esa función es asumida por la escuela, que se presenta como una institución social básica.



Figura 10. Algunos factores culturales que afectan el conflicto.

Los conflictos, inevitables en la sociedad postmoderna o tardía, están muy presentes en cualquier colectivo como por ejemplo un centro educativo. En la actualidad los conflictos son más visibles, adoptan nuevas formas y acaparan más la atención social que en otras épocas (Ortega, 1998; Pearce & Littlejohn, 1997).

No se puede considerar a la escuela como un simple lugar de encuentro, sino como un espacio social y político capaz de modificar sus pautas de funcionamiento para adaptarse a los cambios que se producen en la vida social. Y es aquí, en la escuela, donde se observa el reflejo de la convivencia en la sociedad actual, en la que los aspectos positivos y negativos de las relaciones que se establecen en las ciudades confluyen en las comunidades educativas (Ramírez Fernández, 2006).

Entre las funciones sociales que la escuela debería asumir se encuentra por un lado la transmisión de los valores vigentes en la sociedad, así como facilitar la asimilación de la cultura social, el desarrollo del respeto, y la preparación del niño para una vida responsable en una sociedad libre (Cerezo, 1997; Schnitman & Schnitman, 2000).

Al interpretar las razones que han originado un incremento considerable de los conflictos en los centros escolares, autores como Johnson y Johnson (1999), sostienen que uno de los motivos se debe a la desaparición de la dinámica de la familia

tradicional⁹, que en el pasado colaboraba muy activamente en la transmisión de valores sociales. Paralelamente se asegura, que otra causa de esta proliferación de conflictos escolares puede deberse al propio funcionamiento de la enseñanza actual, que con su inestabilidad provoca la emergencia de este tipo de situaciones (Estrela, 2005).

Si a estas situaciones, se le suma el exceso de protección por parte de los padres, la tendencia a educar en la competitividad, y la perspectiva crítica de los padres hacia los educadores, se llega a la conclusión de la dificultad para abordar profundamente el tratamiento del conflicto y de problemas de convivencia en la clase (Burguet, 1999).

Por último, Munné y Mac-Cragh (2006) complementan las argumentaciones anteriores señalando que la interculturalidad, la violencia, el acoso moral, las nuevas tecnologías, las posibilidades educativas y los cambios en la estructura familiar también forman parte de dicha escuela, y como tal también pueden provocar roces, malentendidos y alteraciones de las relaciones.

Algunas conductas sociales de la sociedad de consumo también dan lugar a situaciones que se transfieren al espacio escolar. Así apreciamos la hegemónica presencia de los modelos de enseñanza que determinan en el alumnado conductas competitivas contra los demás y no de superación de uno mismo, que exige una selección continuada de los mejores, además de la discriminación de los menos capacitados o con menos recursos, como son la población inmigrante o el alumnado con minusvalías, sujetos que para la sociedad de consumo representan un lastre ya que dificultan el buen desarrollo del sistema socio-económico. (Fraille, 2008: 9)

Por su parte, Casamayor (1998) va más allá y aclara que los conflictos en los colegios surgen generalmente al tener que dar respuestas simultáneas a diferentes intereses, que no pueden ser afrontados por la escuela actual con los instrumentos educativos pensados para otros fines y otras necesidades, es decir, contenidos del siglo XIX, con recursos del siglo XX, para alumnos del siglo XXI.

⁹ Nuevos modelos de familia –parejas de hecho, parejas sin hijos, familias combinadas o con hijos procedentes de uniones anteriores, familias homoparentales, familias monoparentales, familias numerosas, familias adoptantes, familias de acogida- y modelos familiares de las culturas inmigrantes como consecuencia de los cambios demográficos y de las mutaciones socioeconómicas y laborales de la sociedad actual (Johnson & Johnson, 1999).

2.1.1. La aparición de conflictos en la escuela

Como ya se ha mencionado con anterioridad, los conflictos están inmersos en las relaciones entre personas, y para ello es necesario conocer cuál puede ser la influencia de variables tales como las características psicológicas del niño, la familia, e incluso el contexto cultural y social del que procede, que pueden intervenir en la aparición de procesos conflictivos en los centros escolares.

A nivel del alumno, las variables más importantes que pueden predecir, sin que eso signifique que el poseerlas implique necesariamente que se vayan a desarrollar conflictos en el futuro, de la aparición de conductas conflictivas hacia los demás son la impulsividad, la ira, la tolerancia a la frustración, la empatía, la falta de control, y las competencias sociales (Ramírez Fernández, 2006).

La impulsividad, definida por Trianes (1999) como una falta de control del impulso que a una persona le lleva a actuar, es un factor innato que trae consigo la dificultad de controlar la agresividad cuando se interactúa con otras personas. El no disponer de mecanismos o procedimientos de espera o control en las pautas de comportamiento hacen que dicho factor se convierta en un fuerte elemento que pueda predecir los procesos conflictivos violentos (Olweus, 1993; Wang & Diamond, 1999). Para controlar este factor, como aporta Ramírez Fernández (2006), sería necesario que el alumno se vea envuelto en una acción educativa que le ayude a gestionar sus impulsos en situaciones traumáticas para él.

La ira se origina cuando se tiene la sensación de haber sido perjudicado, “*es una reacción de irritación, furia o cólera desencadenada por la indignación y el enojo de sentir vulnerados nuestros derechos*” (Bisquerra, 2000: 83). La frustración sentida al no poder lograr los objetivos también puede llevar a ocasionar ira, cuanto más se piense en las causas, más justificaciones se tiene para estar furioso.¹⁰

Redorta, Obiols y Bisquerra (2006) afirman que la ira se encuentra presente en cualquier tipo de conflicto, independientemente la intensidad y el número de partes implicadas directa o indirectamente, de tal manera que la experiencia emocional, al ser

¹⁰ Dentro de la familia de la ira se encuentran: cólera, rabia, furia, indignación, irritación, fastidio, enfado, y odio (Redorta, Obiols & Bisquerra, 2006).

esta muy intensa, puede dificultar o incluso imposibilitar la búsqueda de alternativas que den una solución al conflicto.

En lo que a la tolerancia de la frustración se refiere, existen alumnos que no son capaces de soportar una situación adversa y complicada para ellos, pudiéndose desencadenar un estado emocional (ira) que puede generar conductas violentas hacia los demás. Dicho en otras palabras, el estado de frustración emocional puede llegar a ser un factor de riesgo a la hora de la emergencia de conductas conflictivas violentas en determinados individuos (Rubin, Chen & Hymel, 1993).

La empatía, junto con el control de la impulsividad y la ira, es un factor fundamental para la prevención de conductas conflictivas violentas. La imposibilidad de ponerse emocionalmente en el lugar del otro, puede llegar a provocar un estado de insensibilidad hacia los actos violentos y una incapacidad de reprimir sus emociones (Dykeman, Daehlin, Doyle & Flamer, 1996; Olweus, 1993).

Otra variable es la falta de control por parte del alumno, que se encuentra íntimamente ligada a los niveles de impulsividad. Cuando un alumno es capaz de controlar sus propios impulsos o ejercer un control sobre las circunstancias ambientales, el número de situaciones conflictivas puede llegar a disminuirse, provocando un alumno con una mayor estabilidad emocional, tolerancia a la frustración y resistencia al estrés (Ramírez Fernández, 2006).

En último lugar, en referencia a las competencias sociales, diferentes estudios (e.g. Crick & Dodge, 1994; Dodge & Coie, 1987) explican la conflictividad entre iguales basada en la falta de competencias sociales, sobre todo por parte de los agresores. Estos alumnos tienden a interpretar de una manera equivocada las señales sociales, provocándose atribuciones erróneas, exhibiendo escasas estrategias en la resolución, y presentando una pobre comprensión del estado mental de los demás. Consecuencia por la cual, les lleva a culpar a los demás de sus fracasos, sobreestimar la hostilidad de los demás, minimizar sus conductas violentas, y generar un elevado número de respuestas hostiles (Carney & Merrel, 2001).

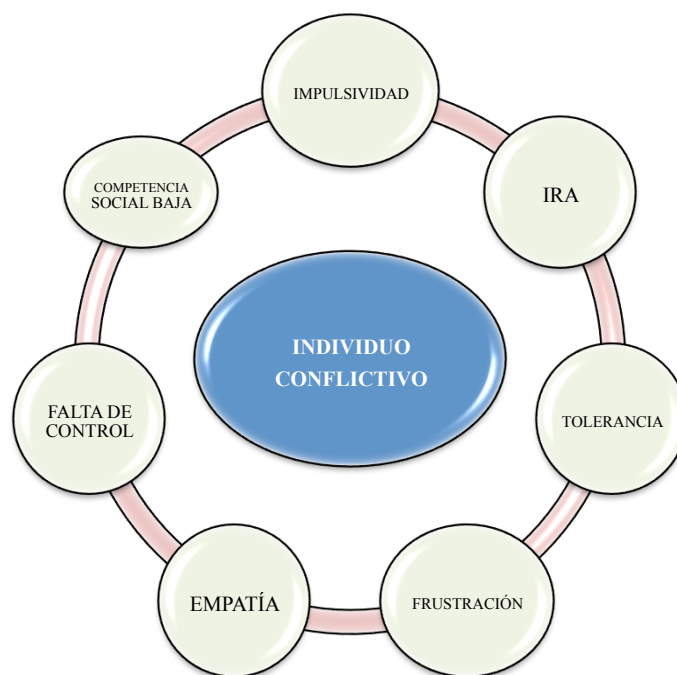


Figura 11. Características del individuo conflictivo (Ramírez Fernández, 2006).

La familia es el primer núcleo de socialización donde se llevan a cabo las primeras etapas del desarrollo emocional y social del niño, donde se enseñan las habilidades y recursos necesarios para que el este pueda interactuar con los demás y se puedan establecer relaciones sociales. Fruto de esas relaciones, se adquieren las primeras normas de conducta y convivencia en las que se les proporciona de experiencias, modelos, creencias y actitudes que les ayudan a crearse su autoconcepto y su autoestima, desarrollándose expectativas básicas sobre lo que se puede esperar de uno mismo y de los demás (Trianes, 1999).

A su vez, Díaz-Aguado (2002b) complementa lo ya mencionado indicando aportando la idea de que este tipo de aprendizajes y de vivencias van a permitir al niño el poder afrontar las dificultades y superarlas con garantías, ayudando a los demás y dejándose ser ayudado. Sin embargo, no siempre sucede así, ya que a veces el contexto familiar se convierte en un escenario conflictivo en el que se acaban viviendo episodios de violencia, donde se transmite a los niños una influencia negativa que puede provocar en los mismos una legitimación de las conductas violentas como única alternativa para solucionar los problemas (Carney & Merrel, 2001; Ramírez Fernández, 2006; Smith et al., 1999).

Según Ortega y Mora-Merchán (2000), los factores familiares que pueden llegar a explicar el posible origen de dichas conductas violentas pueden estar ligados a la estructura y el funcionamiento familiar, a las relaciones entre sus miembros, a los estilos educativos parentales utilizados, y al establecimiento del estímulo de apego. La probabilidad de que la conflictividad aumente en el contexto familiar depende de que el nivel de estrés que experimentan los padres sea superior a su capacidad de afrontarlo, y a su vez, si dicho estrés es provocado por vivir en condiciones extremas de pobreza, no es de extrañar que dichas condiciones socioeconómicas lleguen a ser un factor de riesgo para la emergencia de conductas violentas en los niños (Ramírez Fernández, 2006).

Atendiendo al estilo educativo, los métodos autoritarios basados en la imposición y en el castigo, como los estilos permisivos donde no existe límite alguno y se permiten cualquier tipo de comportamientos, contribuyen en gran medida a que puedan aparecer conductas conflictivas en sus hijos (Smith et al., 1999). La necesidad de un trato emocional cálido, sobre todo en los primeros años de vida, será clave para evitar la aparición de comportamientos conflictivos.

Como afirma Ramírez Fernández (2006) existen factores sociales y culturales, relacionados directamente con el contexto en el que viven, que también pueden predisponer a los niños a la adquisición de patrones violentos que puedan provocar procesos conflictivos en las escuelas. Uno de ellos correspondería a un entorno multicultural degradado y empobrecido, caldo de cultivo para conductas intolerantes y conflictivas, donde se empuja a la marginación y a la desesperanza provocada por la carencia de recursos que puede llegar a provocar con más facilidad la aparición de procesos conflictivos. Otro, como bien indica Trianes (1999), haría referencia a la exaltación del individualismo existente en la sociedad moderna actual, que puede llevar a los sujetos a solucionar sus problemas empleando como primera y única estrategia el uso de conductas violentas para conseguir lo que se proponen.

Así mismo, Rojas Marcos (1995) aporta tres elementos más. El machismo, que puede llegar a justificar cualquier comportamiento violento; la glorificación de la competitividad, donde se exalta la rivalidad y se gratifica el éxito conseguido en situaciones de enfrentamiento; y el principio diferenciador de los demás, en la que a diferencia parece legitimizar y justificar el uso de la violencia contra aquellos que son diferentes.

En consecuencia, el mundo docente está especialmente preocupado por los conflictos que aparecen continuamente en los centros educativos, ya que desde hace tiempo se detecta un incremento significativo de los mismos, lo que en otros tiempos se podía catalogar como un incidente anecdótico hoy en día se considera común en la vida diaria escolar (Ortega & Del Rey, 2003). En investigaciones recientes (Zabalza, 2002), se constata que en torno al 10% de la población general y el 5,5% de la población infantil presenta conductas violentas.

Si se toma como referencia los medios de comunicación como mensajeros regulares de todo aquello que acontece en la sociedad, se pueden apreciar las alusiones que la prensa escrita hace en relación a los conflictos que ocurren en los centros escolares.

Ejemplo de ello es la noticia que aparece en el periódico *La Vanguardia* en su edición del 26 de noviembre del 2006, donde se indica: *“Prácticamente cada día los medios de comunicación tenemos que publicar noticias sobre conflictos y agresiones perpetrados en los centros de enseñanza o en su radio de influencia”* (p. 30); o la que muestra el periódico *El País* en su publicación del 3 de marzo del 2001: *“Cada vez hay más profesores que se queman, que sufren y que tienen miedo de entrar en clase. El nivel de estrés y malestar docente en la educación secundaria obligatoria aumenta cada curso”* (p. 20).

De la misma manera, y certificando la importancia del tema, desde el Departamento de Educación se hace eco de dicho malestar docente y de la situación actual de los centros escolares, proponiendo la creación de planes educativos que sirvan de prevención a los conflictos que ocurren en las escuelas.

*El Ministerio de Educación ha presentado a los sindicatos un borrador de su Plan de Convivencia para la escuela en el que se incluye la creación de un observatorio estatal de la convivencia escolar y de prevención de los conflictos escolares. Este plan, que busca ‘impulsar la investigación’ sobre estos problemas y ‘facilitar el intercambio de experiencias, materiales y recursos’ que estén utilizando los profesores, las comunidades y otras instituciones para combatir los conflictos, será sufragado íntegramente por el Gobierno, según explicaron en el ministerio. (20 de febrero del 2006 en la página 8 del periódico *El País*)*

Tabla 8. Ejemplos de noticias de prensa sobre conflictos en los centros escolares de Cataluña (La Vanguardia, 2006-2010)

PROTAGONISTAS	CENTRO ESCOLAR	SITUACIÓN
AGRESIÓN DE ALUMNO CONTRA ALUMNO	<i>CEIP Montseny Breda</i> (Girona)	17/02/2010 : Continuas agresiones de un alumno con trastornos de conducta
	<i>Escuela de Capacitación Agraria y Forestal Santa Coloma de Farnés</i> (Girona)	06/10/2006 : Muerte por un golpe en la cabeza tras una pelea con otro alumno
AGRESIÓN DE ALUMNO A DOCENTE	<i>CEIP Eduard Marquina</i> (Barcelona)	08/11/2006 : Agresión al profesor en el aula
	<i>CEIP Jaume Salvatella</i> Santa Coloma de Gramanet (Barcelona)	
AGRESIÓN DE MADRE A DOCENTE	<i>IES Roges de Flor</i> (Barcelona)	11/11/2008 : Agresión al profesor al salir de clase por parte de una madre

2.1.2. Prevención de conflictos en la escuela

En el informe europeo “*Proposal for an Action Plan to Combat Violence in Schools*” (Salomäki, 2001), se indica claramente que la lucha contra la violencia escolar y los conflictos que en ella ocurren deben de contar con instrumentos y procedimientos que actúen de forma preventiva en la mejora de la convivencia escolar. Para poder resolver los conflictos de modo constructivo, lo que supone un aumento de la productividad en el aula, tanto los alumnos como los profesores necesitan de procedimientos y de competencias específicas en resolución, gestión y transformación de conflictos (e.g. Johnson & Johnson, 1999; Ortega, 1997; Ortega & Del Rey, 2003; Trianes, 1999; Viñas, 2004).

En consecuencia, pese a que este tipo de enseñanzas con fines didácticos se encuentran totalmente olvidadas por los programas educativos estatales, se comenzaron a desarrollar en algunas escuelas programas de prevención y de resolución de conflictos. Ejemplo de ello en el estado español fue el programa Sevilla Antiviolenencia Escolar – SAVE- (Ortega, 1997; Ortega & Lera, 2000), desarrollado en diferentes centros educativos de primaria y secundaria de la ciudad de Sevilla (4.914 alumnos de entre 8 y 16 años), donde se siguieron dos líneas de trabajo. Una línea de acción preventiva para mejorar el sistema general de convivencia por medio de programas de gestión democrática de la convivencia, trabajo en grupos cooperativos, y la educación sentimental y moral; y una línea de actuación directa, sostenida en el tiempo y evaluada en el caso de aquellos alumnos en situación de riesgo.

Sin embargo, los programas de prevención no bastan por sí solos, los alumnos necesitan aprender a manejarlos constructivamente los conflictos, ya que cuando se posee un manejo pobre de los mismos el resultado es la violencia (Johnson & Johnson, 1999). Además, el entrenamiento de los alumnos en dicho manejo puede mejorar la creatividad a la hora de buscar alternativas al conflicto, llegando a ser muy beneficioso de cara resolver constructivamente los conflictos que en un futuro puedan aparecer en su vida, *“la experiencia acumulada sobre un conflicto puede suponer transformaciones positivas de la personalidad”* (Galtung, 2003: 110).

Asimismo, Lederach (2000) comparte la idea en relación al interés que suscita el que los alumnos tomen conciencia de los conflictos que les rodean y de los que participan. Ya que interesa desarrollar sus habilidades de observar críticamente las dinámicas y los procesos conflictivos, mejorar sus capacidades de escuchar lo que los contrarios quieren y piensan, fomentando finalmente sus posibilidades de imaginar y crear alternativas en medio de situaciones de conflicto.

La mayoría de los programas de prevención de conflictos escolares comparten la idea de la necesidad de un aprendizaje cooperativo (e.g. Cascón, 2000a; Johnson & Johnson, 1999; Ortega & De Rey, 2003; Trianes, 1999) para la mejora de las competencias sociales que pueden desarrollar la transformación de los conflictos en los centros educativos, al fomentar relaciones positivas entre los alumnos aumentando la autoestima personal y las capacidades sociales. Incluso en investigaciones (Beltrán, Poveda & Sánchez Burón, 2004), los padres y profesores entrevistados no tienen la menor duda al manifestar que el entrenamiento en habilidades prosociales son la clave para afrontar los conflictos y las conductas agresivas entre los escolares.

La literatura existente en relación a dichos programas de intervención se centra sobre todo en el ‘qué’ se debe enseñar. Haciendo hincapié en el ‘cómo’, autores como Hromek y Roffey (2009), afirman que los juegos son el vehículo ideal para el aprendizaje de habilidades prosociales que fomenten las relaciones con el resto de compañeros, especialmente en los niños de edad escolar primaria. Dichas habilidades sociales, implicaran la regulación de las emociones negativas, posibilitando experiencias positivas que favorezcan la capacidad para aprender (Hromek & Roffey, 2009), y la mejora de los resultados académicos, la empatía, la motivación, la

autoestima, el pensamiento crítico y la aceptación de la diversidad (Johnson & Johnson, 1999).

Por otro lado, el ‘poder de los juegos’ en el aprendizaje de las competencias socio-emocionales (Hromek & Roffey, 2009), tiene su origen en la propia naturaleza interactiva del jugar juntos, y en las normas acordadas por los jugadores que rigen el proceso. De hecho, se puede considerar el juego como aprendizaje interactivo que, vinculado con el medio, ofrece la posibilidad de un aprendizaje transformador, dando la opción a los alumnos de disponer de un espacio para la participación crítica y el dialogo, situación que sin duda fomenta el uso de habilidades básicas de la transformación de conflictos (Fetherson & Kelly, 2007; Mezirow, 2003).

Tabla 9. Pasos en los programas de prevención y resolución de conflictos

	Jonhson y Jonhson, 1999	Weeks, 1992	Ortega y Del Rey, 2003
1º	Admitir que los conflictos destructivos están fuera de control	Crear una atmosfera efectiva entre las partes en conflicto	Análisis del contexto y evaluación previa de necesidades
2º	Instrumentar un programa de prevención	Clarificar las percepciones de los invitados	Comprender la situación y priorizar la intervención
3º	Convertirse en una organización que valore el conflicto	Enfocarlo en las necesidades individuales y compartidas	Planificación y diseño de acciones que hay que desarrollar
4º	Instrumentar un programa que cuente con: un contexto cooperativo, un entrenamiento en resolución y mediación entre pares, el empleo de la controversia programada para la mejora de la enseñanza	Construir un poder positivo compartido	Desarrollo de las actividades y la secuencialización de las mismas
5º		Mirar al futuro aprendiendo del pasado	Evaluar como un proceso de reflexión crítica que estimule el progreso
6º		Generar opciones y crear acuerdos de beneficio mutuo	Elaboración de un informe y publicación de la experiencia

2.2. Investigaciones en torno a los conflictos escolares en Europa y España

A lo largo de las últimas décadas, tanto profesores como investigadores, se refieren a estos fenómenos con términos como violencia escolar, conflictos de convivencia, comportamiento antisocial, problemas de convivencia, maltrato escolar, entre los más frecuentes, sin llegar a haber un consenso por definir las características de cada uno de ellos. Por este motivo, se comienza primero mostrando datos relativos a los estudios realizados en torno a la violencia escolar en Europa, para posteriormente mostrar los que aparecen en los centros escolares en España.

En este sentido, el Bullying¹¹ por abuso de poder ha sido la práctica conflictiva más estudiada de todas las que aparecen en el marco escolar, debido a los problemas que plantea en los centros escolares y por las terribles consecuencias que de ellas se derivan, así como por la gran trascendencia social que demuestran en casi todos los países desarrollados o en vías de desarrollo¹² (Ramírez Fernández, 2006).

Reafirmando lo mencionado, diferentes investigaciones ponen de manifiesto la existencia de este fenómeno, indicando una serie de aspectos que pueden servir para caracterizarlo y así poder plantear en los centros educativos algún tipo de solución (e.g., Cerezo, 1997; Defensor del Pueblo, 2007; Olweus, 1993, 1997, 1998; Ortega, Del Rey & Mora-Merchán, 2001; Piñuel & Oñate, 2007; Smith et al., 1999).

2.2.1. Los conflictos escolares en Europa

Durante más de 30 años, el Bullying se ha convertido en un problema muy serio para muchos países de Europa, EEUU, Japón, Canadá, Australia y Nueva Zelanda, entre otros (Espelage & Swearer, 2003). Las trayectorias de investigación en dichos países siguen una secuencia parecida, va desde la exploración de la incidencia y la naturaleza de las agresiones entre iguales, pasando por el acercamiento a sus causas y consecuencias, hasta planificar y evaluar programas de prevención e intervención (Del Barrio, Martín, Almeida & Barrios, 2003).

Centrando la atención en Europa, donde fueron realizados los primeros estudios sobre Bullying, estos tuvieron un marcado carácter descriptivo y exploratorio, observando el nivel de incidencia de dichos fenómenos en las escuelas de primaria y secundaria, para posteriormente poder diseñar los diferentes planes de prevención e intervención (Olweus, 1993)¹³. Tal como aporta el Defensor del Pueblo (2007), a continuación se muestran los primeros trabajos realizados en diferentes países Europeos en torno al Bullying, en los que se aportan datos referentes a dichos trabajos de investigación.

¹¹ Intimidación.

¹² El interés por estos fenómenos surge en aquellos países desarrollados o en vías de desarrollo que no tienen ya problemas tan importantes como la desnutrición o la guerra civil (Smith et al., 1999).

¹³ De estos trabajos, llevados a cabo principalmente en Noruega y Suecia, se obtuvieron datos muy importantes para el diseño e implantación posterior de diferentes campañas nacionales contra el Bullying (Olweus, 1993).

En Alemania, los estudios realizados por Fuchs a mediados de los 90 con alumnos de entre los 12 y los 16 años, aportan los siguientes resultados: a) los chicos son más violentos que las chicas; b) las características emocionales y educativas familiares parecen influir en los alumnos inmersos en dichos procesos conflictivos; y c) los alumnos involucrados en los conflictos poseen un rendimiento académico bajo y actitudes negativas hacia la escuela.

En Finlandia, sobre mediados de los 80, los trabajos de Björkqvist, Legerspetz, y Salmivalli, con alumnos de entre los 12 y los 16 años, indicaron principalmente que los chicos estaban más implicados en procesos conflictivos violentos que las chicas; que los agresores se destacaban por su impulsividad y por dejarse dominar por sus sentimientos; y la detección de diferentes roles: rechazado, conflictivo, y corriente.

En el Reino Unido, Smith en Gran Bretaña y Byrne en Irlanda, realizaron trabajos de investigación con alumnos de entre los 7 y los 16 años, llegando, en ambos casos, a las siguientes conclusiones: a) los chicos aparecen más implicados que las chicas; b) con el aumento de edad se reduce el número de situaciones violentas; c) los alumnos más desfavorecidos son los más propensos a las agresiones; y c) los agresores presentaban un mayor absentismo escolar.

En Italia, los trabajos de Fonzi a finales de los años 90 con alumnos de entre los 8 y los 14 años, muestra como las tendencias obtenidas apuntan a indicar que los agresores son fundamentalmente chicos; que el número de agresiones decrece con la edad; que normalmente los alumnos involucrados pertenecen al mismo grupo; y que el tipo de agresión más utilizada en dichos procesos es el insulto.

En Noruega, a principios de los años 80, Olweus realizó un trabajo de investigación con alumnos de entre 7 y 16 años, obteniendo entre otros los siguientes datos: a) el 15% de los alumnos participaban en procesos conflictivos violentos; b) a medida que la edad de los alumnos aumentaba, disminuía el número de conflictos; c) los chicos siempre aparecían más involucrados en este tipo de situaciones que las chicas; y d) las situaciones violentas eran perpetradas entre alumnos del mismo curso. El mismo Olweus, esta vez en Suecia, con un alumnado de edades similares y llevando a cabo un experimento similar al realizado en Noruega, realizó una comparación entre ambos países llegando a la conclusión de que en Suecia se producían más agresiones que en Noruega.

Algo muy parecido ocurre en Portugal, donde los estudios realizados por Pereira a mediados de los 90 con alumnos de entre los 6 y los 11 años, ofrecen resultados muy similares a los ya obtenidos en otros países, observando: a) los chicos participan más en los conflictos que las chicas; b) la incidencia disminuye con la edad; c) las agresiones verbales son las más utilizadas; d) los alumnos más pequeños utilizan más las agresiones físicas; y e) en general los chicos utilizan más las agresiones físicas.

Como efecto de ello, en muchos sistemas educativos europeos se están tomando medidas para hacer frente a dichos problemas antisociales mediante campañas de sensibilización pública en los medios de comunicación y programas de actividades en las escuelas (Torrego & Moreno, 2003).

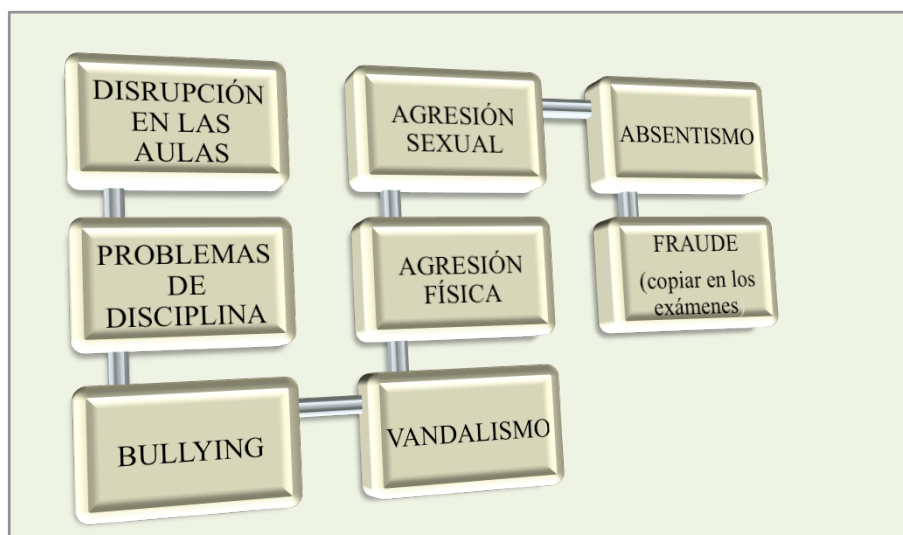


Figura 12. Categorización del comportamiento antisocial en los centros educativos (Torrego & Moreno, 2003).

Gracias a este desarrollo, se provocó el interés por el estudio de otros fenómenos enmarcados dentro de la escuela, pese a que todavía desde el punto de vista metodológico, como afirman Torrego y Moreno (2003), se consideren débiles y no estén siendo utilizadas y aprovechadas convenientemente por los equipos directivos y por el profesorado de los centros educativos.

En relación al fenómeno de la violencia escolar, a nivel europeo, y atendiendo a lo que Carra (2009) aporta en relación a las tendencias en las investigaciones sobre la

violencia en la escuela¹⁴, se puede afirmar que el proceso de socialización, como ya se ha comentado en momentos anteriores, juega un papel importantísimo, al estar el rol familiar directamente relacionada con el origen de la violencia.

Si a ello se suman las definiciones dominantes, las metodologías preferidas, sus problemas subyacentes, y el tipo de datos disponible en cada uno de los países, se llega a la conclusión general de que la violencia en la escuela, vinculada a la disrupción académica y social, está interpretada como una patología individual relacionada con la desviación natural durante la adolescencia. Ejemplo de ello es la situación actual en términos de investigaciones referidas a dichos fenómenos que se encuentran en diversos países europeo.

En Alemania (Fuchs, 2009), se encuentran en plena discusión sobre los métodos utilizados para medir la violencia en las escuelas, y las diferentes investigaciones van enfocadas hacia los programas de prevención. Lo mismo ocurre en Bélgica (Deklerck, 2009), donde pese a encontrarse muy influenciados por los términos utilizados por la criminología, sus trabajos también van orientados hacia los programas de prevención de conflictos.

En Inglaterra (Hayden, 2009), inmersos en un debate interno sobre las diferencias en el uso de la terminología, se denuncia la falta de investigaciones etnográficas existentes en relación a los conflictos en los centros escolares. Mientras que en Luxemburgo (Kohout Díaz, 2009), donde existen multitud de investigaciones que evalúan la evolución de la violencia en la escuela, se apuesta por el estudio en métodos específicos de prevención y resolución de la violencia.

En Portugal (Fonseca, Moleiro & Sales, 2009), centrados en la delincuencia juvenil y en la agresión, están desarrollando programas de prevención basados en la comunidad. Y en la República Checa (Steffgen, 2009), se encuentran en pleno proceso de definición del campo epistemológico a utilizar, y continúan evaluando y analizando el desarrollo de la violencia en los ambientes educativos.

¹⁴ Basado en los sumarios nacionales de diez países europeos producidos como parte del CRIMPREV, acción financiada por la Comisión Europea y coordinada por el grupo Europeo de investigación en la normatividad (GERN).

Paralelamente, Monclus (2005) revela como desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y en colaboración con diversas organizaciones, asociaciones e investigadores, se llevan años trabajando en el campo de la educación y los conflictos, elaborando políticas educacionales a favor de un clima de paz, tolerancia y respeto mutuo¹⁵. De echo, su sección educativa ha desarrollado un programa de educación para la no violencia incluido dentro del desarrollo sostenible, la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia.

2.2.2. Los conflictos escolares en España

En España, en las investigaciones referentes a la violencia escolar, problemas de convivencia y conflictos, se encuentran por un lado trabajos relativos a la escuela y su contexto, donde el objetivo es conocer la influencia social en los centros educativos, y por otro, aquellos trabajos de investigación desarrollados dentro de las escuelas para la mejora de la convivencia.

Tabla 10. Algunas investigaciones sobre la violencia escolar en España (García Correa, Calvo & Marrero, 2002)

INVESTIGACIÓN	AÑO	DESCRIPCIÓN Y RESULTADOS
Centros de Bachillerato y Formación Profesional de Málaga	1993	- El sexo predominante en los procesos conflictivos era el masculino - Los alumnos repetidores estaban más implicados - Los centros donde más se recogen pertenecen a zonas desfavorecidas - Se dan más conflictos en la Formación Profesional que en el Bachillerato
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)	1995	Encuesta a profesores de Bachillerato y Formación Profesional: - 72% consideran la indisciplina escolar como un fenómeno grave; - 92.9% propone la reducción de alumnos por aula; - 62% adaptan la enseñanza a las necesidades de los alumnos; - 50.6% aplicación decreto de derechos y deberes de los alumnos; - 76.7% rechaza la calificación positiva como solución al problema.
“Informe sobre la Realidad Social Española” (Fundación Encuentro)	1996	Los docentes muestran su preocupación, desamparo e impotencia cuando se producen problemas disciplinares en el aula.
ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona	1996	Estudio sobre la violencia en los centros de Enseñanza Secundaria: - 14% de agresiones físicas; - 14.5% de amenazas; - 21% de los juegos practicados eran violentos; - Alumno violento: familias problemáticas y desestructuradas.
“Diagnóstico general del Sistema Educativo Español” (INCE)	1998	- 80% encuestados afirma la existencia de situaciones de indisciplina en su centro en los últimos tres años. - Aumento de la utilización del expediente disciplinario.
Consejo Escolar de la Comunidad Autónoma de Asturias	2001	Los comportamientos conflictivos que aparecen son sobre todo incumplimiento de las normas y agresiones verbales entre alumnos, causados por el absentismo y los problemas familiares.

¹⁵ Balasooriya, 2001; International Sociological Association, 1957; Shamir, 2001; UNESCO, 2002; UNESCO, 2006b.

Relativos al concepto de Bullying y a la violencia escolar se encuentran los trabajos de Cerezo (1997, 2001, 2009), donde estudia la violencia y la victimización entre iguales mediante el uso de cuestionarios; Díaz Aguado (2004, 2005a, 2006), a violencia escolar y su prevención; García Correa (2001), la violencia escolar; Ortega (1997, 1998, 2002, 2005), las relaciones de iguales y el comportamiento antisocial; Rodríguez Basanta y Salarich (2009), el impacto de la violencia en la escuela y el contexto social; Serrano e Iborra (2005), en relación a la violencia entre pares; y Serrat (2002), la conexión entre los estamentos de la juventud atendiendo a la discriminación y la violencia en la escuela.

En sus estudios, los hallazgos fueron muy similares a los encontrados por el resto de estudiosos europeos mostrados con anterioridad, donde a) el género masculino era el más implicado en las agresiones, b) la agresión se daba entre alumnos del mismo curso, c) donde la agresión más habitual fue la verbal, y d) donde los agresores padecían una fuerte distorsión cognitiva.

Por otro lado, los trabajos desarrollados en los centros educativos para mejorar la convivencia y disminuir las situaciones conflictivas, se orientan en primer lugar hacia el análisis de los factores que hacen surgir los conflictos para así poderlos afrontar (Puig, 1997), para posteriormente llevar a cabo diferentes programas de prevención de la violencia y de las situaciones conflictivas.

Ejemplos de algunos de ellos, son los que propone Alzate (1998), para la utilización de programas de mediación entre iguales y negociación; Burguet (1999) a través de la gestión positiva del conflicto; Del Rey y Ortega (2001) con su programa de ayuda entre iguales; Farré (2004) por medio de la mediación escolar y el enfoque socio-afectivo; González y Pérez Criado (2004) proponiendo programas basados en la no violencia; Ortega (1998) con programas de mejora de la convivencia a través del diálogo y la mediación; Porro (2004) a través de la resolución de conflictos; Sastre y Moreno (2002) planteando la necesidad de un aprendizaje emocional en relación a los programas de resolución de conflictos; Trianes y García Correa (2002) por medio de programas basados en la educación socio-afectiva; y Viñas (2004) ofreciendo herramientas para la mediación escolar.

Desde el área de educación física, también se proponen trabajos vinculados a la prevención de conflictos y de conductas violentas. Por ejemplo, Echegoyen (2002), optó

por hacer hincapié en la formación integral de sus alumnos apostando por la formación en valores (disciplina positiva, buen ambiente en el aula, autonomía, responsabilidad, aprendizaje cooperativo,...). González Herrero (2003), propuso al profesorado de educación física la idea de incrementar el tiempo de aprendizaje cooperativo, ya que según este autor, esta situación favorece las relaciones positivas entre los alumnos, fortalece la cohesión grupal, promueve la inclusión y la solidaridad.

López Ros y Eberle (2003), apostaron por el juego, en cualquiera de sus posibilidades, como herramienta para fomentar el aprendizaje de habilidades sociales y así poder manejar los conflictos de una manera constructiva, incidiendo en la necesidad del profesor de conocer las características de los juegos y saber cual es el más apropiado en cada momento. Ya que sólo así, se propondrán aquellos juegos que inciten a los alumnos a convivir con los demás, permitiéndoles adquirir habilidades y competencias sociales que les ayude a entender y resolver la situación en la que se encuentren.

Blandon, Molina y Vergara (2005) potenciaron en niños y niñas nuevas formas de ser, de pensar, de sentir, y de actuar, desde una educación física que sobrepase los aprendizajes centrados en las habilidades y capacidades motrices. Asimismo, Kwon (2007), haciendo hincapié en la idea de que el conflicto no es sólo negativo sino que puede ser utilizado como herramienta para el desarrollo del aprendizaje, afirma que las clases de educación física han de promover un espacio donde los alumnos puedan tratar entre ellos sus conflictos.

Tabla 11. Ejemplos de clasificación de los conflictos en educación física

KWON, 2007	FRAILE, 2008	
Conflictos por poseer los recursos materiales	Conflictos por discrepancias en el procedimiento	Aparecen cuando los participantes de una actividad no están de acuerdo en como abordarla
Conflictos por la selección de los juegos	Conflictos de naturaleza afectiva	Surgen cuando las condiciones de la actividad no permiten satisfacer simultáneamente las demandas afectivas de diferentes participantes, pues estas entran en competencia
Conflictos al dividir los equipos	Conflictos nacidos de problemas en el reparto	Se originan cuando varias personas desean y reclaman un mismo objeto
Conflictos al asignar los roles	Conflictos derivados de la existencia de percepciones diferentes de la misma realidad	Se dan cuando los participantes perciben un mismo echo de forma diferente
Conflictos al aplicar las reglas	Conflictos marcados por la defensa de intereses contrapuestos	Se manifiesta cuando los participantes hace una interpretación de la realidad que no coincide con las de otros
Conflictos en la diferencia en el nivel de habilidad del juego	Conflictos derivados de diferencias en la personalidad	Las diferencias en la personalidad son trasladadas a la actividad física
Conflictos por la actitud de la participación en clase	Conflictos con origen en las relaciones de convivencia	Surgen cuando un alumno trata de imponerse a los demás, imponiendo un liderazgo no asumido por el grupo, y que puede llegar a acciones violentas

Autores como Lavega (2001), Velazquez (2001), Costes (2003), y Fraile (2008) realizan propuestas específicas en relación al trabajo sobre los conflictos en las clases de educación física. Lavega (2001) manifiesta la existencia de diferentes familias de juegos que promueven un tipo de relaciones internas concretas, en las que se generan una serie de procesos que activan en los alumnos unas determinadas conductas motrices. Por ello afirma que los conflictos surgen cuando las conductas de los alumnos no van en la dirección que indica la lógica interna del juego. Por este motivo, propone secuenciarlos en función de los rasgos distintivos de la lógica interna del juego, para eliminar, modificar u optimizar las conductas motrices que puedan generar conflictos.

Tabla 12. Criterios para la secuencialización lógica de los juegos (Lavega, 2001)

CRITERIOS DE SECUENCIALIZACIÓN	
EN FUNCIÓN DE LOS CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> - Antes pactos desde arriba que desde abajo. - Antes modificar que inventar nuevos juegos. - Antes compartir que competir. - Antes situaciones conocidas que desconocidas. - Antes psicomotricidad que sociomotricidad de oposición. - Antes cambios de relaciones que duelos. - Antes juegos sin memoria que con memoria en el marcador.

Por otro lado, Velázquez (2001), siguiendo los estudios de la educación para la paz, propone el término de educación física para la paz interrelacionando los principios de la primera y las características específicas de la segunda. Su principal objetivo es plantear un conjunto de conductas prioritarias, necesarias para favorecer el desarrollo personal, social y ambiental de los alumnos, concretándolas en una propuesta de líneas de actuación en el aula de educación física.

Costes (2003) ve el juego como el mejor contenido para educar en el conflicto, a la vez que apunta la contribución de los ambientes cooperativos o no competitivos y el carácter cooperativo del juego. Establece la necesidad de elegir las tareas de lo sencillo a lo complejo. Por ello propone que las sesiones de educación física sean programadas de menor a mayor dificultad en relación con el conflicto, para que este pueda ser utilizado como herramienta educativa.

Tabla 13. Propuesta de una educación física para la paz (Velázquez, 2001)

ÁMBITO PERSONAL	Mejora de la autoestima	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer que el alumno perciba sus logros. - Emplear el refuerzo positivo. - Fomentar los comentarios positivos entre el alumnado. - Repartir el protagonismo en las clases. - Introducir juegos y dinámicas específicas.
	Conocimiento y aceptación de la propia personalidad	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar propuestas de actividad motriz abiertas. - Propuestas motrices del alumnado. - Selección libre del nivel de actividad motriz. - Plantear actividades cooperativas
	Autonomía a la hora de tomar decisiones y responsabilidad en las decisiones tomadas	<ul style="list-style-type: none"> - Libertad en la participación de las actividades propuestas. - Delegar funciones en algunos alumnos. - Consensuar con los alumnos las normas básicas de la clase.
ÁMBITO SOCIAL	Mejora de las relaciones de grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la expresión de sentimientos y contactos personales. - Introducir actividades que impliquen el cambio constante de compañeros. - Favorecer la formación de grupos distintos. - Potenciar los juegos cooperativos. - Utilizar las recompensas grupales.
	Aceptación del otro sin importancia de la raza, sexo, o condición social	<ul style="list-style-type: none"> - Introducir elementos de cultura minoritarias. - Reforzar positivamente los grupos mixtos. - Emplear un lenguaje no sexista. - Adaptar las actividades a alumnos con discapacidad.
	Regulación de conflictos por vías no violentas	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la autorregulación de conflictos. - Reservar un espacio para la resolución de conflictos. - Reforzar positivamente la regulación no violenta de conflictos.
	Conocimiento y valoración de otras culturas	<ul style="list-style-type: none"> - Emplear músicas de otras culturas. - Introducir las actividades de otros pueblos y culturas.
ÁMBITO AMBIENTAL	Respeto al medio ambiente	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticas físicas en entornos naturales o semi-naturales.
	Preocupación por la mejora del medio ambiente	<ul style="list-style-type: none"> - Introducir juegos de educación ambiental. - Utilizar materiales reciclados.

Tabla 14. Propuesta de programación en función de la dificultad (Costes, 2003)

1º	Juegos Individuales	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a desarrollar las habilidades y destrezas motrices a través del material, para posteriormente compararlo con el del resto de compañeros
2º	Juegos Cooperativos	<ul style="list-style-type: none"> - Construcciones con el cuerpo o con los objetos - Juegos con paracaídas
3º	Juegos Sociomotores de Colaboración-Oposición	<ul style="list-style-type: none"> - Deportes de equipo - Preferiblemente sin compartir el espacio de juego (Voleibol, ...)
4º	Juegos de Oposición	<ul style="list-style-type: none"> - Deportes de participación alterna a poder ser con objetos (Petanca, ...) - No recomendando: los juegos cuerpo a cuerpo o donde se lucha por un espacio.

Por último, Fraile (2008), prioriza una educación física que favorezca la convivencia en las aulas como método para el trabajo de los conflictos que en ella se producen. Este autor propone el diseño de las sesiones de educación física en función de aspectos que favorezcan la convivencia a través de comportamientos democráticos, es decir, considerando las opiniones de todos, e impulsando el respeto, el diálogo, la solidaridad, la educación en la no violencia, y la atención a la diversidad.

Tabla 15. Propuesta para la mejora de la convivencia a través de la educación física (Fraile, 2008)

RESPECTO	Respeto a las reglas del juego, evitando trampas y acciones que puedan comportar peligros para la salud de los compañeros
DIÁLOGO	El diálogo y la expresión corporal ayudan a exteriorizar los sentimientos y las emociones
SOLIDARIDAD	Educación solidaria en los deportes de equipo, reduciendo el individualismo, recriminando a quien monopoliza el juego, valorando la fuerza del grupo, y aceptando el papel de cada uno de ellos en la consecución de los objetivos
NO VIOLENCIA	Uso de valores cooperativos, solidarios y de justicia social, con participación activa de los alumnos en el diseño de los juegos, para promover la discusión y el diálogo entre los participantes
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Priorizar las tareas abiertas sobre las cerradas, adecuando los ritmos de trabajo al alumnado y sus competencias

A pesar de que las prácticas motrices tienen un gran potencial para aportar alternativas positivas a las situaciones conflictivas dado el carácter vivencial, creativo, emocional y personal que ellas poseen¹⁶, apenas se han encontrado estudios, ya sean de carácter nacional o internacional, que aborden esta problemática desde la propia educación motriz.

Tan sólo se localizaron algunas iniciativas relativas a la modificación de las reglas del juego para mejorar posibles respuestas en los alumnos (Gump, 1972)¹⁷, sobre el papel socializador de diferentes tipos de prácticas motrices (Parlebas, 1989; 1990), referente al juego deportivo en la mediación y en la resolución de conflictos (Lavega, 2001), y en relación a la utilización de experiencias deportivas como instrumento de reinserción para jóvenes con dificultades (Carnel, Masschelein & Boutoille, 2008; Mikulovic, Bui-Xuan, Joing & Colmann, 2008).

¹⁶ Sin perder de vista que la gestión de dichas actividades ha de ser coherente con los objetivos propuestos y conveniente al momento educativo en el que se encuentren.

¹⁷ Estudio sobre los efectos de poder del rol (rol fuerte / rol debil) sobre la experiencia de los participantes que favorecen la disminución de fracasos competitivos (Gump, 1972).

Motivado por todo lo mencionado hasta el momento sobre el planteamiento del problema, y, sobre todo, debido a la diversidad y dispersión existente dentro del área de educación física en relación al estudio del conflicto, se puede justificar el tema elegido para el desarrollo de esta tesis doctoral, al proponer, siguiendo los estudios comenzados por Lavega (2001), el estudio de los conflictos que se originan en las situaciones motrices protagonizadas por los alumnos en las sesiones de educación física desde la propia educación física.

3. Recapitulación

La revisión que se muestra en el presente capítulo permite organizar el abordaje del estudio de los conflictos que ocurren en las sesiones de educación física con el grupo de población estudiado. A partir de las definiciones sobre el conflicto y de las diferentes perspectivas de trabajo sobre este, se pretende buscar una serie de unidades ‘clave’ que ayuden a esta investigación en la consecución del objeto de estudio (Ver Apartado 4 del Capítulo 2).

En la siguiente figura se muestran dichas unidades de estudio, así como el marco teórico de referencia del cual proceden. Las unidades en las que se profundizará en el capítulo 2 son la situación inicial en la que se desencadena el conflicto, el proceso de dicho conflicto, es decir, la acción, la reacción y, pese a no formar parte del proceso pero estar íntimamente ligado a él, la intervención, y la transformación de conflictos.

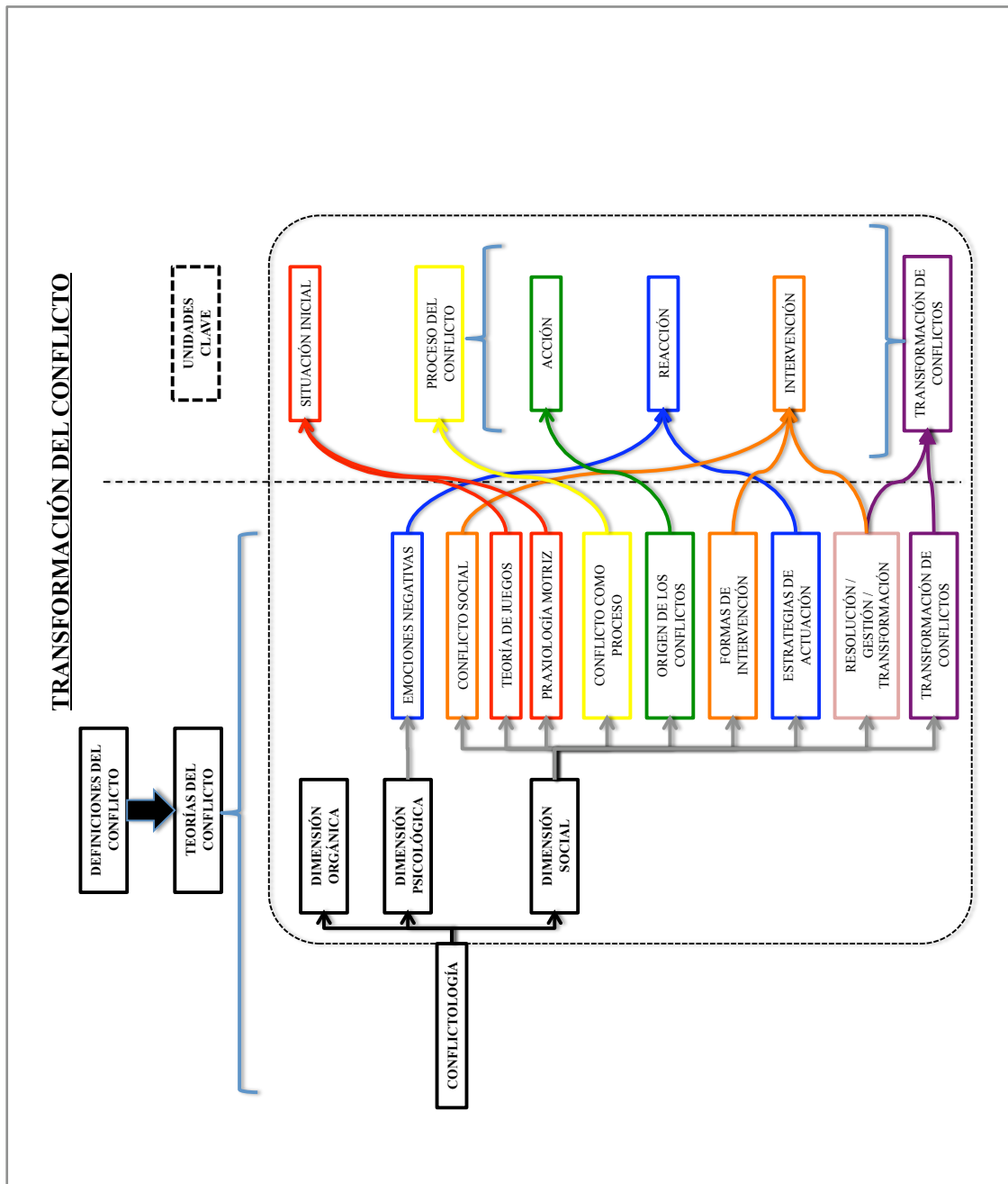


Figura 13. La transformación del conflicto.

Los conflictos, como decían de la energía, no se crean ni se destruyen, se transforman. (Vinyamata, 1999: 125)

CAPITULO 2.

LA TRANSFORMACIÓN DE LOS CONFLICTOS MOTORES EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

De todo lo dicho hasta el momento, se puede deducir que las situaciones de conflicto que se dan en las clases de educación física son susceptibles de ser transformadas y/o reconducidas, pero para esto se requiere tener un conocimiento claro y profundo de los rasgos, lo que se conoce como la lógica interna, de los juegos y situaciones motrices que se propongan.

Obviamente, se puede incidir en esta realidad social desde muy diversas ópticas y ámbitos, pero hay que tener en cuenta que estamos inmersos en clases de educación física, en donde los conocimientos son procedimentales, es decir, se aprende a partir de prácticas, por lo que el profesor tiene que conocer su naturaleza para actuar en consecuencia.

Dado el objeto de la presente investigación se requiere el soporte de la praxiología motriz para discernir con pertinencia los tipos de situaciones motrices que se plantean en las clases de educación física observadas.

1. El juego motor a la luz de la praxiología motriz

La gran variedad de características que ofrecen las prácticas corporales en función de la época, el lugar y los grupos sociales en los que se lleva a cabo, descubren la influencia que las normas y los valores sociales poseen sobre la utilización del cuerpo. El juego, impregnado de una identidad cultural que se transmite y que se encuentra íntimamente unido al contexto social en el que se desarrolla, resulta uno de los ejemplos principales que ponen de manifiesto dicha relación, siendo, como afirma

Parlebas (2001), de un gran interés los problemas pedagógicos, culturales y sociopolíticos que ellos plantean.

La praxiología motriz define el área de conocimiento de la acción motriz, un ámbito científico que no es estudiado por otra disciplina científica, de ahí la necesidad y pertinencia de aplicar la ciencia de la acción motriz. Para ello, como afirman Lagardera y Lavega (2003), basa “*sus conocimientos en otros ya consolidados*” (p. 39), partiendo de bases teóricas como la teoría de la acción, la teoría de los juegos, y el paradigma sistémico estructural.

No se trata de un punto de vista diferente, sino de un esfuerzo riguroso por considerar a las prácticas motrices como objeto central de una disciplina creada a este efecto, la de estudiar la practicidad de las acciones motrices. (Lagardera & Lavega, 2003: 16)

El juego en tanto que fenómeno cultural que afecta profundamente el comportamiento de los seres humanos representa un patrimonio inmaterial lleno de significados con pleno sentido allí donde acontece. La praxiología motriz define el juego deportivo como una “*situación motriz de enfrentamiento codificado, denominada ‘juego’ o ‘deporte’ por las instancias sociales*” (Parlebas, 2001: 276), que se encuentra en estrecha relación con los rasgos culturales dominantes de la comunidad en que aparece (Parlebas, 2008).

Utilizando como criterio el reconocimiento institucional a dichas prácticas motrices, se establecen dos grandes categorías: los juegos deportivos institucionalizados y los juegos deportivos tradicionales. Los juegos deportivos institucionalizados, “*juego deportivo dirigido por una instancia oficialmente reconocida (federación) y consagrado en consecuencia por las instituciones deportivas*” (Parlebas, 2001: 281), se encuentran bajo la autoridad de instituciones oficiales, cuyo reglamento está muy unido al espectáculo, y relacionado directamente con procesos socioeconómicos de producción y consumo.

Por otro lado, los juegos deportivos tradicionales, “*juego deportivo enraizado frecuentemente en una larga tradición cultural, que no ha sido sancionada por las instancias oficiales*” (Parlebas, 2001: 286), poseen un reglamento variable a gusto de los participantes, con una independencia institucional, ignorados por los procesos socioeconómicos y muy unidos a la tradición.

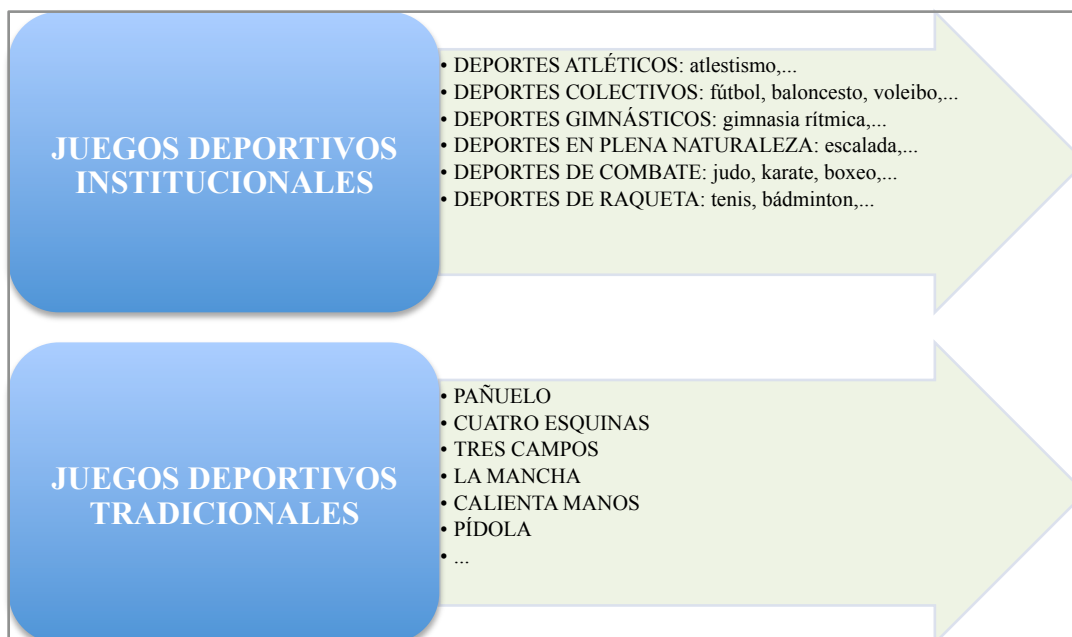


Figura 14. Ejemplos de juegos deportivos (Parlebas, 2001).

1.1. El juego motor como sistema praxiológico

Pierre Parlebas, en su discurso de investidura de doctor honoris causa por la Universidad de Lleida (Parlebas, 2004), mencionaba la razón social del deporte, y de cómo este se encuentra definido por unas reglas inventadas y aceptadas por la propia comunidad que se hayan sometidas a los códigos culturales a los que pertenece. La praxiología motriz entiende que todo juego deportivo o cualquier otra situación motriz constituye un sistema praxiológico, se trata de un ente práxico de carácter interactivo y con un orden que sólo adquiere sentido cuando se activa.

Todo sistema praxiológico está formado por un determinado número de componentes que interaccionan entre sí estableciendo relaciones bidireccionales, y que no se caracterizan exclusivamente por los rasgos de sus componentes, sino por producir una serie de propiedades que no pueden ser asignadas a ningún componente en particular. Como señala Parlebas (2003), cualquier cambio en los rasgos de un componente afecta directamente a la totalidad del conjunto. Así pues, se considera que todo juego deportivo es un sistema en el que, por un lado, interactúan los jugadores con el entorno físico (lugar en el que realizan la práctica), y por otro, los participantes entre sí.

La relación con el medio, necesaria para organizar las posteriores acciones, puede ser domesticada, si el medio no ofrece nada de información, o salvaje, en el caso de que exista un grado de incertidumbre que los protagonistas deben de descifrar para poder alcanzar sus objetivos (Parlebas, 2001). Por otro lado, la relación con los otros jugadores permite diferenciar entre la comunicación motriz, “*interacción motriz de cooperación, esencial y directa*” (Parlebas, 2001: 81), que es la que se da entre compañeros; y la contracomunicación motriz, “*interacción motriz de oposición, esencial y directa*” (Parlebas, 2001: 99), que es la que ocurre entre adversarios.

De esta manera, la praxiología motriz pretende estudiar las acciones motrices, entendidas estas como “*el proceso de realización de las conductas motrices de uno o varios sujetos que actúan en una situación motriz determinada*” (Parlebas, 2001: 41), que surge en cualquier situación motriz, deportiva, lúdica o de cualquier otra naturaleza, originadas por una compleja trama de relaciones que cualquier jugador establece con el resto de los participantes, el espacio de juego, el tiempo y el material. Es decir, centra su objeto de estudio en la acción motriz y en las condiciones y rasgos estructurales del sistema praxiológico que las hace surgir. Se interesa por desvelar la gramática del juego a cuyas condiciones deberán adaptarse todos los jugadores, ya que cada sistema praxiológico tiene su propio orden a partir del cual las acciones de juego emergentes adquieren significado.

Por otro lado, Parlebas (2003) afirma que la *teoría de los juegos* de Von Neumann y Morgenstern (1944) contribuye de una forma importante al estudio de los juegos motores, ya que en estos también se producen situaciones de enfrentamiento que necesitan de acciones y decisiones, en las que se provocan interacciones y donde se manifiestan diferentes estrategias. En consecuencia, establece una correspondencia entre las condiciones que caracterizan algunos modelos de dicha teoría matemática y los juegos motores que muestran situaciones muy próximas a estos modelos. “*Si se comprobara la similitud, lo que sabemos de los primeros sería traspasable a los segundos: la ganancia de conocimientos sería inmediato*” (Parlebas, 2003: 78).

En primer lugar, se encuentran los juegos que enfrentan a dos adversarios con objetivos totalmente opuestos, denominados desde la teoría de juegos como ‘*juegos de*

suma cero'¹⁸, y designados desde la praxiología motriz como '*juegos estrictamente competitivos*' o '*duelos deportivos*'. Ejemplos de ellos cuando las partes enfrentadas son individuos serían la lucha, el boxeo, el judo, entre otros, y cuando son equipos sería el caso del fútbol, balonmano, baloncesto,...

Cuando los objetivos de los participantes no son necesariamente opuestos y pueden presentar similitudes, se hallan los '*juegos de suma no cero*', denominados desde la praxiología motriz como '*juegos semicooperativos*', donde, por ejemplo en las carreras atléticas de fondo o medio fondo, se permiten "*acuerdos parciales y provisionales entre adversarios, aunque no sea más que para ganar a un 'tercero en discordia', en espera del enfrentamiento directo.*" (Parlebas 2003: 79)

Otros caso corresponderían al '*juego estrictamente cooperativo*', donde la acción de da uno de los participantes está directamente relacionada de modo solidario con la de los demás, en la que el éxito de la misma "*depende en gran parte de la calidad de las comunicaciones prácticas que se establezcan entre los participantes*" (Parlebas, 2003: 80); y al '*juego de un jugador*' o '*juego contra la naturaleza*', que enfrenta a un jugador aislado con un entorno cuyas condiciones de juego son más o menos exigentes¹⁹. El medio puede ser conocido (salto de altura, lanzamiento de peso,...), semi-conocido (esquí, piragüismo de slalom,...) o desconocido (raids al aire libre, escalada a vista,...).

Cuando se considera que el juego tiene un número de posibilidades limitado, este se denomina '*juego acabado*', correspondiente a la mayoría de los juegos institucionales en los que se busca la espectacularidad de los encuentros y el control de los mismos (fútbol, baloncesto,...). Sin embargo, en muchos juegos tradicionales se carece de la regla que obliga a la finalización del mismo, con lo que el juego puede prolongarse a voluntad de los participantes.

¹⁸ "(...) es el único que ha sido estudiado a fondo y clarificado por la teoría de los juegos." (Parlebas, 2003: 79)

¹⁹ Muy abundantes en la sección de los juegos deportivos institucionales (Parlebas, 2003).

Por otro lado, al tratar de buscar una igualdad en el enfrentamiento por parte de los adversarios durante todo el desarrollo del juego, se encuentran los '*juegos simétricos*', como es el caso de los juegos estrictamente competitivos (deportes colectivos, deportes de combate,...).

En función de la información que se pueda obtener de los demás o del entorno, Parlebas (2003) distingue los '*juegos con información perfecta*', los '*juegos sin información*', y los '*juegos con información imperfecta*'. En los '*juegos con información perfecta*', cada jugador puede obtener información de los demás sobre el terreno de juego, como es el caso de los deportes colectivos, los concursos atléticos,...; sin embargo, en los '*juegos sin información*' el interés del juego se encuentra en el desconocimiento de información en relación al adversario, como por ejemplo en una prueba ciclista contrarreloj, en el escondite, ...; mientras que los '*juegos con información imperfecta*', corresponderían a situaciones de juego que se encontrarían entre las dos anteriores, donde la estrategia que se adopta frente a la incertidumbre mantenida por el adversario adquirirá una gran importancia (maratón, esquí de fondo,...).

Finalmente, también indica la existencia de '*juegos de n jugadores y de suma nula*', donde los diferentes adversarios interactúan simultáneamente sin saber si son verdaderamente compañeros o adversarios en busca de intereses totalmente contrapuestos. Ejemplo de ellos serían las carreras de fondo, las carreras ciclistas, los tres campos, las cuatro esquinas,..., donde las posibles coaliciones o contra-alianzas dotan al juego de mayor excitación.

Sin embargo, pese a que existen puntos en común, la coincidencia no es total. Si bien desde una situación matemática se puede representar esta mediante una matriz, no siempre ocurre lo mismo con el juego deportivo. En los juegos matemáticos el sistema es abstracto, y una vez elegida la estrategia incluso puede abandonar la sala; mientras que en el juego deportivo, una vez elegida la estrategia, queda todo por hacer, ya que sean cuales sean los esquemas, el juego consiste en la propia acción motriz de los jugadores.

Asimismo, en la teoría de los juegos, la comunicación es esencial para llegar a acuerdos o declarar amenazas, incluso se podría realizar por escrito sin la necesidad de estar presente; mientras que en los juegos deportivos la comunicación es distinta al tratarse de una intermotricidad que supone la parte esencial del juego (Parlebas, 2003).

La contracomunicación motriz, consistente en ‘ceñir’ al adversario (lucha), en golpearlo (boxeo), en ‘proyectarlo’ a tierra o en ‘estrecharlo’ (judo), en ‘cargarlo’ (fútbol), o en ‘placarlo’ (rugby), conlleva implicaciones afectivas y relacionales que van mucho más allá de la simple oposición lingüística. Los participantes intercambian signos posturales o corporales ambiguos y a menudo plagados de trampas. (Parlebas, 2003: 85)

1.2. Las propiedades del juego motor: la lógica interna

Todos los sistemas praxiológicos al activarse ponen en marcha procesos prácticos con propiedades, relaciones y efectos específicos. En consecuencia, como determina Parlebas (2001), cada juego tiene su propia lógica interna contenida en las normas, reglas o condiciones del mismo que provocan determinados comportamientos motores.

Se entiende por lógica interna el “*sistema de los rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente*” (Parlebas, 2001: 302), concepto que comporta entender que a cualquier alumno que participa en una situación motriz determinada se le exige que se relacione de un modo singular con los demás participantes, con el espacio, con los materiales y con el tiempo, puesto que de no hacerlo así no podría participar en el juego.

Esos rasgos se consideran pertinentes porque se apoyan sobre los elementos distintivos de la acción motriz: relación con el espacio (dimensión domesticado/selvaje, territorios con status diferenciados..), relación con otros (comunicación y contracomunicación motriz, violencia de los contactos), imperativos temporales, modos de resolución de la tarea, modalidades del fracaso o del éxito. (Parlebas, 2003: 146)

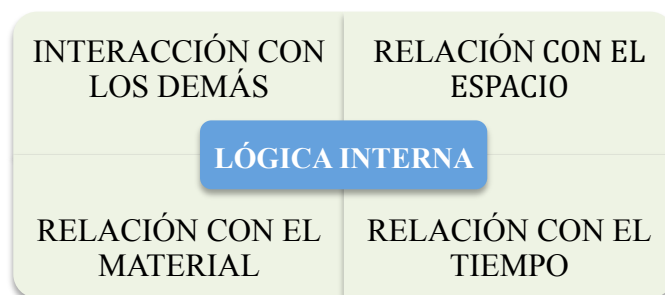


Figura 15. Los sectores de acción motriz.

Las características de la lógica interna, como apunta Parlebas (2001), vienen dadas por la propia definición de acción motriz, *“proceso de realización de las conductas motrices de uno o varios sujetos que actúan en una situación motriz determinada”* (Parlebas, 2001: 41), y se encuentran unidas directamente al sistema de obligaciones asignado por el reglamento del juego. Así pues, cualquier actividad motriz posee un conjunto de acciones motrices propias y específicas, independientemente de las características de sus jugadores. Si la lógica interna del juego exige un tipo determinado de acciones motrices, todos los participantes deben seguir las normas marcadas por dicho patrón organizativo, a no ser, como exponen Lagardera y Lavega (2003), que cometan incorrecciones, errores o infracciones que alejen al jugador de la lógica interna del juego.

(...) el concepto de lógica interna es fundamental, por una parte porque denota la presencia de un ‘sistema’ ligado al contrato ludomotor, y por otro porque supone una finalidad y una significación práxica de las conductas individuales engendradas por ese sistema. Entendidos así, los juegos deportivos son verdaderos sistemas praxiológicos. (Parlebas, 2003: 147)

La lógica interna de todo sistema praxiológico se puede conocer de modo teórico: analizando y estudiando el reglamento o sistema de reglas del juego o bien sobre el terreno, en la práctica, aplicando una metodología creada a tal efecto conocida como los universales ludomotores, *“modelos operativos que presentan las estructuras básicas del funcionamiento de todo juego deportivo y que contienen su lógica interna”* (Parlebas, 2001: 463).

Por otro lado, los comportamientos práxicos de los participantes tienen sentido en función de las obligaciones derivadas de las reglas del juego las cuales definen el estatuto sociomotor del participante, *“conjunto de obligaciones, derechos y prohibiciones prescritos a un jugador por las reglas del contrato lúdico de un juego deportivo, y que definen el campo de los actos motores que se permiten a dicho jugador”* (Parlebas, 2001: 208). Así, en el origen de sus relaciones se encuentran la red codificada de comunicaciones motrices, es decir, las relaciones existentes con los demás participantes, con el tiempo, con el espacio y con el material.

En el presente trabajo de investigación la lógica interna pasa a ser un concepto clave, dado que las situaciones de conflicto que van a ser observadas son aquellas que

surgen al no respetar o incumplir alguna de las consignas y/o normas establecidas por el profesor, es decir, por no seguir las condiciones que establecen las reglas. Precisamente la concreción de estas inadaptaciones o desviaciones constituyen las variables a considerar en el estudio de los conflictos que se abordan en esta investigación.

Este es el objeto sustancial y auténticamente revelador y revolucionario de la praxiología motriz: conocer la lógica interna de cualquier sistema praxiológico, pasado, presente o futuro, por lo que podemos conocer sus consecuencias prácticas antes de ponerlo en funcionamiento. (Lagardera & Lavega, 2003: 71)

Los juegos y situaciones motrices constituyen un auténtico laboratorio de situaciones reales. Dicho contexto, está determinado por una serie de características que puede ser culturales, sociológicas, económicas, psicológicas, climatológicas, arquitectónicas,... Todo ello, configura la lógica externa donde el juego tiene lugar. De esta parte, de la lógica externa, que es muy compleja y versátil, se ocupan otras disciplinas.

1.3 El infrajuego o pacto de reglas

Los juegos deportivos son ante todo un conjunto de normas y reglas que rigen las condiciones en las que se realizan las propias prácticas, e indican el modo en el que las interacciones motrices son posibles, llegando a definir el juego deportivo del cual emergen. Las reglas que orientan las reacciones de los jugadores y garantizan la coherencia del juego, sistema de obligaciones libremente aceptado, encarnan la raíz fundamental del mismo.

La obligación es aceptada porque es la condición imprescindible para la realización del juego y su cortejo de alegrías. La libertad del jugador sólo cobra sentido situada en el marco de un microcontrato previo que cuente con la conformidad de todos los asociados. (Parlebas, 2003: 126)

En este sentido, Piaget (1983), partiendo de la premisa de que “cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas” (Piaget, 1983: 9), propone diferenciar entre la práctica de la regla, es decir, la manera en como los niños de diferentes edades aplican de una manera efectiva la regla, y la conciencia de la regla, la manera en que los niños de diferentes edades representan el carácter obligatorio y de autonomía propia de las reglas del juego. En ambos casos, los

divide en una serie de estadios en función de los objetivos principales y de la edad de los niños (Linaza & Maldonado, 1987).

Por otro lado, Parlebas (2003) propone tres etapas genéticas en relación al modelo contractual. En la primera de ellas, de los 2 a los 6 años, denominada ‘el rechazo de las reglas’, los niños continúan jugando sin adoptar reglas comunes, lo que les conduce a rechazar el contrato ludomotor; en la segunda, de los 7 a los 11 años, llamada ‘el dilema de los jugadores’, aunque aún marcada por el egocentrismo de la primera etapa, los atractivos de la regla comienzan a ser manifiestos para los jugadores hasta el punto de, a medio plazo, inclinarse por la aceptación de reglas compartidas; y en la última, a partir de los 11 años, en la fase de ‘la adopción del contrato’, el interés mutuo por el juego incita a los jugadores a establecer un contrato común que exija el respeto de las propias reglas del juego deportivo.

Tabla 16. Estadios de la regla del juego (Parlebas, 2003; Piaget, 1983)

PARLEBAS (2003)			
ETAPA	EDAD	DENOMINACIÓN	DESCRIPCIÓN
1ª	2 / 6 años	Rechazo de las reglas	Continúan jugando sin adoptar reglas comunes, lo que les conduce a rechazar el contrato ludomotor
2ª	7 / 11 años	Dilema de los jugadores	Los atractivos de la regla comienzan a ser manifiestos para los jugadores hasta el punto de, a medio plazo, inclinarse por la aceptación de reglas compartidas
3ª	> 11 años	Adopción del contrato	El interés mutuo por el juego incita a los jugadores a establecer un contrato común
PIAGET (1983)			
Desde la práctica de la regla			
ESTADIO	EDAD	DENOMINACIÓN	DESCRIPCIÓN
1º	0 / 1 años	Estadio motor	El niño manipula los objetos en función de sus propios deseos
2º	2 / 6 años	Estadio egocéntrico	Los niños juegan para ellos mismos (todos quieren ganar) sin preocuparse por la codificación de las reglas
3º	7 / 10 años	Estadio de la cooperación	Al intentar dominar a sus compañeros, aparece la preocupación por el control mutuo y la unificación de las reglas
4º	11 / 12 años	Estadio de la codificación de las reglas	Los juegos quedan regulados minuciosamente en los más mínimos detalles de procedimiento. El código de las reglas es conocido por toda la sociedad
Desde la conciencia de la regla			
ESTADIO	EDAD	DESCRIPCIÓN	
1º	0 / 2 años	La regla todavía no es coercitiva	
2º	3 / 9 años	La regla se considera sagrada e intangible	
3º	10 / 12 años	La regla está considerada como una ley de consentimiento mutuo que es obligatoria respetar si se quiere ser leal, pero que se puede transformar a voluntad y condición de que participe la opinión general	

1.4. Dominios de acción motriz

El mundo de los juegos, deportes y prácticas motrices ofrece multitud de posibilidades. Esta abundancia, como indica Parlebas (2003), promueve buscar pautas según las cuales agruparlas y organizarlas de un modo coherente, es decir, clasificarlas, para que el educador pueda proponer aquellas actividades que sean congruentes con los efectos pedagógicos que espera conseguir.

Con frecuencia, las clasificaciones de las situaciones motrices son presentadas como una distribución de categorías en función de criterios muy variables (geográfico: norte, sur; histórico: antiguo, moderno; climatológico: invierno, verano; ...). Tales clasificaciones existen y pueden incluso ser útiles para ciertos usos inmediatos, pero sólo tienen en cuenta datos que forman parte de la lógica externa del juego.

Otras clasificaciones tienen en cuenta características parciales del juego como el material que se utiliza (cuerda, pelota, aro,...), otros a aspectos de la condición física (fuerza, velocidad,...), otros son de orden psicológico (confianza,...), otros de tipo intelectual (conocimiento,...), pero tampoco son pertinentes en el sentido de que pertenezca efectivamente el área de conocimiento de la acción motriz, ni excluyentes entre sí.

Cualquier disciplina que pretenda construir una fundamentación científica en torno a su objeto de estudio, debe plantearse como un problema de máxima prioridad la clasificación en grupos homogéneos de las diferentes expresiones en las que puede aparecer el fenómeno que estudia. (Lagardera & Lavega, 2003: 73)

Pierre Parlebas (2001) propone una clasificación de los juegos deportivos que se origina al combinar de manera binaria dos rasgos estructurales de la acción motriz, el criterio de ‘interacción motriz con los demás’, es decir, presencia o ausencia de compañeros y adversarios, con el criterio de ‘relación con el medio físico’, estable si no origina incertidumbre o inestable si es portador de información que debe descodificarse e interpretarse. De este modo se establecen ocho familias de prácticas motrices que podrían formar una primera distinción de los dominios de acción motriz.²⁰

²⁰ Sin embargo, a pesar de que estas ocho familias de prácticas motrices acogen todas las posibles opciones de experiencias motrices, según sea la orientación ideológica del proyecto pedagógico y las posibilidades del centro educativo se puede ‘reclasificar’ en menor número de categorías (Larraz, 2004).

Un dominio de acción es, pues, una clase de actividades ludomotrices, institucionalizadas o no, que tienen en común algunas características importantes de su lógica interna como por ejemplo la incertidumbre que procede del entorno o la interacción con un adversario. (Parlebas, 2001: 161)

No se trata de una simple descripción, sino de la identificación de rasgos distintivos que generan propiedades prácticas diferenciadas, cuya característica principal es su capacidad de predicción. Sin embargo, esta organización no basta para predecir todas las consecuencias que comporta la puesta en acción de las prácticas motrices consideradas, aunque ofrece una base definitoria y conceptual que permite programar y definir con antelación un proyecto pedagógico (Parlebas, 2001).

De esta manera, dependiendo del objetivo y las competencias que se pretenda lograr, es necesario acudir a determinadas situaciones de prácticas motrices, ya que cada familia tiene en común ciertos rasgos de su lógica interna y tienden a orientar a los protagonistas en la resolución de determinados comportamientos. La distribución de las prácticas motrices en un cierto número de dominios de acción motriz ofrece al pedagogo una referencia excelente para su elección y constituye la base sobre la que realizar o llevar a cabo una programación de educación física.

Para que los efectos obtenidos coincidan o por lo menos se acerquen a los efectos perseguidos, es vital que se ayude a realizar las elecciones pedagógicas mediante el conocimiento previo de las consecuencias que entrañan las diferentes categorías de situaciones motrices. (Parlebas, 2001: 164)

La distribución en dominios de acción motriz no es por tanto una simple medida convencional o académica, sino una medida fundamental que organiza las situaciones motrices de acuerdo con los efectos pedagógicos esperados y poder comparar con los efectos pedagógicos obtenidos. Una vez identificados los dominios de acción motriz, los valores sociales pueden intervenir y pesar a favor o en contra de la elección de una u otra situación motriz por parte del profesor que, en contacto con sus alumnos, escogerá de entre la variedad de prácticas motrices posibles la que parezca más motivadora y estimulante para lograr los objetivos propuestos (Parlebas, 2001).

Tabla 17. Ejemplo para la agrupación de contenidos de enseñanza aprendizaje en dominios de acción motriz en Educación Primaria (Larraz, 2004, 2009)

DOMINIO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS DE SITUACIONES MOTRICES
Dominio 1 <i>Acciones en individual</i>	Acciones que se realizan en un entorno físico estable, sin interacción directa con otros. Se apoya en actividades medibles, donde se solicita la adaptación del alumno para lograr conductas motrices cada vez más eficaces en función de las exigencias del medio.	A este grupo pertenecen situaciones de atletismo, patinaje, natación y gimnasia, así como otro tipo de situaciones en las que el alumno se enfrenta a las acciones descritas en este dominio.
Dominio 2 <i>Acciones de oposición interindividual</i>	Situaciones antagónicas de uno contra uno cuya finalidad es superar al adversario mediante una relación de fuerzas a su favor dentro de un marco reglamentario conocido.	A este grupo pertenecen situaciones propias de los juegos de lucha, judo, badminton, tenis, minitenis, tenis de mesa, juegos tradicionales (1x1), y cualquier tipo de situación que cumpla los requisitos.
Dominio 3 <i>Acciones de cooperación</i>	En un entorno estable el grupo de alumnos debe de colaborar para conseguir un mismo objetivo. La interacción con los demás se convierte en fuente de lo imprevisto e impone reajustes en el cumplimiento de la tarea común.	A este grupo pertenecen situaciones motrices como el patinaje por parejas, relevos en línea, la comba, castellers, malabares en grupo, y cualquier tipo de situación descrita en el dominio.
Dominio 4 <i>Acciones de cooperación y oposición</i>	Actividades basadas en un enfrentamiento intercolectivo codificado cuyo objeto es resolver una relación de fuerzas a su favor. El alumno debe de descodificar la información proveniente de sus compañeros y de los adversarios, lo que obliga a la adaptación continua de sus conductas.	A este grupo pertenecen el baloncesto, fútbol, rugby, balonmano, béisbol, voleibol, los tres campos, la pelota sentada, y cualquier tipo de actividad que cumpla los requisitos.
Dominio 5 <i>Acciones en un entorno físico con incertidumbre</i>	Las acciones básicas de este dominio son desplazamientos con o sin materiales. Se efectúan en el entorno natural o similar, que puede presentar diferentes niveles de incertidumbre. Las relaciones entre el alumnado y el medio natural suelen acarrear una implicación y compromiso total, lo que puede conllevar una fuerte carga emocional.	A este grupo pertenecen las marchas o excursiones a pie o en bicicleta, las acampadas, las actividades de orientación, los grandes juegos en la naturaleza, el esquí, la escalada, y cualquier tipo de actividad que soporte este dominio de acción motriz.
Dominio 6 <i>Acciones con intenciones artísticas-expresivas</i>	Las actividades en este tipo de acciones tienen en cuenta la expresión y la comunicación. Para crear y expresar el sujeto moviliza su creatividad e imaginación, encadenando acciones y manejando toda una serie de recursos expresivos.	A este grupo pertenecen actividades de expresión corporal, danzas, acrosport, mimo, gimnasia rítmica deportiva, natación sincronizada, y cualquier tipo de actividad que cumpla los requisitos.

La representación de dichos dominios, como muestra Parlebas (2003), se puede realizar de manera arborescente o a través de un simplex, donde se enfrentan dos ‘caras’ cuyos cuatro vértices se oponen respectivamente término a término.

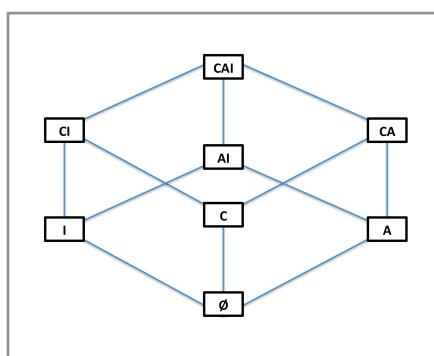


Figura 16. Representación de los dominios de acción motriz a través del simplex.

Atendiendo al criterio de ausencia o presencia de interacción motriz, se encuentran por un lado las situaciones psicomotrices, “*situación motriz que no requiere interacciones motrices esenciales*” (Parlebas, 2001: 425), y por otro, las situaciones sociomotrices, “*situación motriz que requiere la realización de interacciones motrices esenciales (o comunicaciones práxicas)*” (Parlebas, 2001: 427).

Las situaciones psicomotrices carecen de comunicación práxica, y se caracterizan por el contacto que producen con el entorno en el que realizan la práctica. De esta manera, la lógica interna de estas situaciones se encuentra unida a la estabilidad de los diferentes obstáculos del medio. Por el contrario, las situaciones sociomotrices se caracterizan por la presencia de interacción motriz, “*comportamiento motor de un individuo que influye de manera observable en el de otro o varios de los demás participantes*” (Parlebas, 2001: 269), que se concreta en una comunicación motriz de tipo cooperativo y/o una contracomunicación con finalidad antagónica.

Dichas situaciones motrices pueden expresarse en forma de comunicación motriz entre compañeros, es decir, una “*interacción motriz de cooperación, esencial y directa*” (Parlebas, 2001: 81), como por ejemplo pasarse el balón sin que caiga al suelo; como una contracomunicación motriz entre adversarios, es decir, una “*interacción motriz de oposición, esencial y directa*” (Parlebas, 2001: 99), como por ejemplo el judo; e incluso combinando ambas formas, es decir, una situación motriz que implique a la vez una cooperación y una oposición motriz, como por ejemplo el baloncesto.

A su vez, dicha comunicación y contracomunicación motriz entre los participantes se puede llevar a cabo a través del cuerpo mediante un contacto corporal, como el caso del judo; a través de un objeto, como el balón en el caso del baloncesto; o incluso a través de un cambio de rol negativo, como sería el caso del pilla-pilla, donde el perseguidor una vez que consigue su objetivo pasa a formar parte del grupo de perseguidos o de un rol positivo cuando en un juego se salva a un compañero capturado.

Tabla 18. Comunicación motriz en las situaciones motrices

SITUACIÓN MOTRIZ	INTERACCIÓN MOTRIZ	COMUNICACIÓN MOTRIZ
SITUACIONES PSICOMOTRICES	Ausencia	No existe
SITUACIONES SOCIOMOTRICES	Presencia	A través del cuerpo
		A través de un objeto
		A través de un cambio de rol

Parlebas (2001) manifiesta que la diferenciación entre las prácticas psicomotrices y las sociomotrices es trascendental, ya sea para el análisis de los fenómenos técnicos y tácticos como para las consecuencias pedagógicas que cada una de ellas conlleva.

La cooperación y/o el enfrentamiento sociomotrices pueden estimular considerablemente el desarrollo socioafectivo y sociocognitivo de los niños, por las metacomunicaciones y codificaciones semiotrices que provocan, las decisiones y estrategias motrices que suscitan y por las experiencias varias de intercambio y de conflicto que organizan. (Parlebas, 2001: 429)

Al introducir un segundo criterio de clasificación de las prácticas motrices, es decir, la ausencia o presencia de incertidumbre en el medio, se distingue por un lado las situaciones motrices en un medio estable, en el que la incertidumbre es nula, y por otro, las prácticas motrices en un medio inestable, donde la presencia de incertidumbre provoca una continua adaptación al medio.

Cuando el espacio es estable, los imprevistos desaparecen al no existir descodificación semiotriz de la información procedente del medio “*signos asociados directamente a la conducta motriz de los participantes*” (Parlebas, 2001: 406), y las situaciones motrices tienden a construir estereotipos motores, “*comportamiento motor aprendido y voluntariamente activado, que considerada su propia regulación interna, una vez comenzado se desarrolla sin interrupción y de forma casi autónoma respecto al entorno físico y humano*” (Parlebas, 2001: 211), para optimizar los resultados.

Sin embargo, cuando el medio está pleno de incertidumbres, el protagonista tiene que adaptarse a la nueva situación motriz, adoptando conductas más eficaces de anticipación motriz, “*conducta motriz de un practicante que, durante el desarrollo de su intervención en el espacio y en el tiempo tienen en cuenta activamente la evolución potencial de la situación, a fin de prepararse para actuar en las mejores condiciones posibles*” (Parlebas, 2001: 48).

1.4.1. Juegos psicomotores

Los juegos psicomotores son aquellos en los que “*el sujeto actúa aislado sin entablar interacción instrumental con otro coparticipante*” (Parlebas, 2003: 101), es decir, que para lograr el objetivo motor propuesto el participante no necesita interactuar

con otra persona, lo que no quiere decir que la lleva a cabo en solitario, aunque pueda hacerlo.

Este es el caso de las situaciones que se realizan en comotricidad, “*situaciones motrices que ponen en copresencia a varios individuos que actúan, quienes en consecuencia pueden verse e influirse mutuamente aunque sin que la realización de sus acciones respectivas necesite o suscite entre ellos interacciones motrices instrumentales*” (Parlebas, 2001: 73), y que resultan bastante usuales en las sesiones de educación física (estiramientos individuales, botar la pelota, saltar a la cuerda en solitario,...).

Una de las características de las situaciones psicomotrices en comotricidad es que en un mismo espacio se pueden incluir varios participantes sin que se produzcan ningún tipo de interacción motriz entre ellos para que la actividad propuesta se pueda llevar a cabo, pese a que se pueda producir una influencia emotiva o estratégica. Dentro de este tipo de situaciones motrices se encuentran por un lado las situaciones psicomotrices en comotricidad alterna, es decir, las que se realizan por turno, como sería el caso del salto de altura, y por otro las situaciones psicomotrices en comotricidad simultánea, en las cuales todos participan al mismo tiempo, ejemplo de ellos serían los estiramientos individuales.

El aprendizaje colectivo de las prácticas motrices, que se aprecia en los entrenos y en las lecciones de educación física, remite a la comotricidad; de forma patente, se lleva a cabo bajo la influencia de una dinámica de grupo que, aunque muy distinta a una dinámica de intermotricidad real, no es sin embargo menos rica en aplicaciones relacionales: observación de los comportamientos motores de los demás, imitación, ánimo, motivación estimulada o inhibida, comunicaciones verbales y gestuales múltiples. (Parlebas, 2001: 78)

Las características de estos juegos motores, exigen de los protagonistas que tiendan a imitar un estereotipo motor en los modos de ejecución, empleando un gran consumo energético y en el cual el éxito se consigue a través del trabajo constante y la repetición de las acciones motrices que se quieren automatizar. Son situaciones en las que las acciones motrices tienen una dominancia propioceptiva, ya que es necesario conocer y dominar con máxima precisión la intervención de los distintos segmentos y articulaciones corporales. En general, son situaciones motrices que favorecen la presencia de competición o de ‘jerarquización’ de la intervención de los protagonistas

debido a que facilitan la comparación de resultados o la optimización de las marcas establecidas.

En resumen, los procesos que se pueden activar con este tipo de situaciones motrices son el máximo control del propio cuerpo; la utilización de un gran gasto energético, ya sea a nivel de resistencia, fuerza, velocidad o flexibilidad; la comparación de los resultados; el automatismo de estereotipos motores; y la repetición programada. Ejemplos de este tipo de juegos motores son las carreras: carrera de 100 metros, carrera de Sacos, ...; los lanzamientos: lanzamiento de disco, Bolos, ...; los saltos: salto Pastor²¹, salto de altura, ...; y otros juegos motores: malabares, diábolo, ... (Lavega, 2004c).

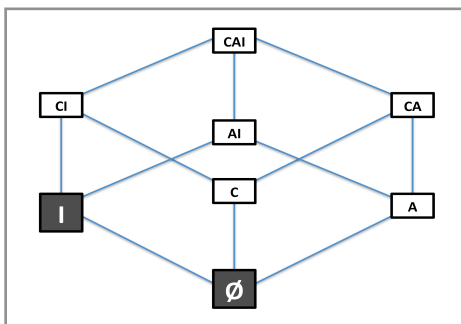


Figura 17. Juegos psicomotores

1.4.2. Juegos sociomotores de cooperación

Las situaciones sociomotrices de cooperación, caracterizadas por la existencia de una comunicación motriz directa y esencial, son aquellas en las que la interacción se produce con al menos un compañero, tratando de cooperar para conseguir conjuntamente el objetivo que les une.

Los juegos sociomotores de cooperación ofrecen dos grandes grupos de situaciones motrices. Por un lado, aquellas en las que los protagonistas tienden a automatizar sus respuestas al no haber necesidad de improvisar ya que todo está a priori controlado, y por otro, aquellos juegos motores asociados a una toma de decisiones conjunta, donde, a pesar de no estar sometidos a posibles engaños por parte de los otros

²¹ Juego tradicional canario que consiste en saltar o desplazarse por zonas accidentadas o montañosas, gracias a la utilización de un conjunto de pericias y aun instrumento conocido como ‘lanza’.

protagonistas, deben resolver los problemas planteados mediante conductas cognitivas (Lagardera & Lavega, 2003) .

Al mismo tiempo, dicha comunicación motriz puede ser realizada entre todos los participantes, como sería el caso de los Castellars²², o entre sólo alguno de los jugadores, por ejemplo en el juego saltar a la Comba. Por otro lado, atendiendo al modo en el que se realiza, esta puede ser a través del cuerpo (la Estrella²³, ...) o a través de un objeto (elear el paracaídas, ...); mientras que también pueden ser juegos con un único rol (mantenerse en equilibrio por parejas, ...) o con varios roles (el Espejo, ...) (Lavega, 2004c; 2009).

Los juegos sociomotores de cooperación, debido a las características de su lógica interna, activarán procesos relacionados con el máximo control del propio cuerpo, la comparación de resultados, el automatismo de estereotipos motores, la repetición programada, la toma de decisiones, el uso de capacidades reflexivas o cognitivas, la búsqueda de objetivos comunes, y el pacto de reglas con los demás. En este caso, las conductas no motrices asociadas al pacto resultan muy relevantes, dado que siempre se busca la consecución de un objetivo común (Lavega, 2004c; 2009).

En investigaciones realizadas por diferentes autores en relación a este tipo de juegos motores se afirma que en los juegos cooperativos se alcanzan las emociones positivas más intensas (Lavega, Mateu, Lagardera & Filella, 2010), que en estas relaciones emocionales se produce una afinidad en racimo (Collard, 2005), y que cuando los juegos son sólo de cooperación, sobre todo cuando se llevan a cabo en un entorno con incertidumbre, se fomenta la solidaridad y la cohesión grupal (Dugas, 2008; Parlebas, 2003).

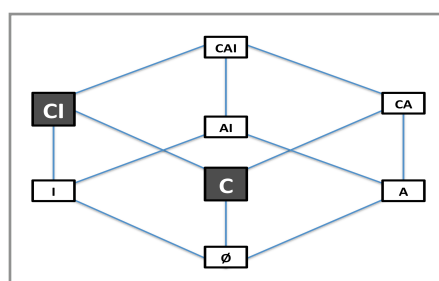


Figura 18. Juegos sociomotores de cooperación.

²² Juego tradicional catalán consistente en levantar torres humanas de varios pisos de altura.

²³ Juego consistente en mantenerse todos agarrados de la mano, en equilibrio, y formando una estrella.

1.4.3. Juegos sociomotores de oposición

Los juegos sociomotores de oposición, son aquellas situaciones motrices en las que la interacción motriz entre los jugadores se realiza mediante una contracomunicación motriz, es decir, donde sólo existen adversarios. Dicha contracomunicación motriz se puede producir mediante un duelo uno contra uno o duelo individual, “*situación de enfrentamiento entre dos adversarios cuyos intereses están del todo contrapuestos: lo que uno gana, el otro lo pierde*” (Parlebas, 2001: 167), como sería el caso del 1x1 en baloncesto; mediante un duelo de todos contra todos, donde todos son adversarios y cada jugador ha de buscar la victoria oponiéndose a todos los demás (Robar el pañuelo²⁴, ...); o mediante un duelo de uno contra todos, en el cual un jugador se opone al resto de participantes (Pilla-pilla, ...).

Por otro lado, la oposición que realizan puede ser simétrica, cuando los jugadores tienen el mismo objetivo, como sería el caso de robar el pañuelo; o ser una oposición asimétrica, donde los objetivos no son los mismos, por ejemplo en el pilla-pilla. En relación a como se produce dicha oposición esta puede ser corporal (judo,...) o instrumental (esgrima, ...).

En los juegos sociomotores de oposición, los procesos que se activan son la lectura e interpretación de las conductas motrices de los adversarios, la emisión de mensajes que los otros deben interpretar, la adaptación a los cambios o imprevistos, la toma de decisiones, el uso de capacidades reflexivas y cognitivas, y la exaltación de la victoria o el fracaso (Lavega, 2004c)

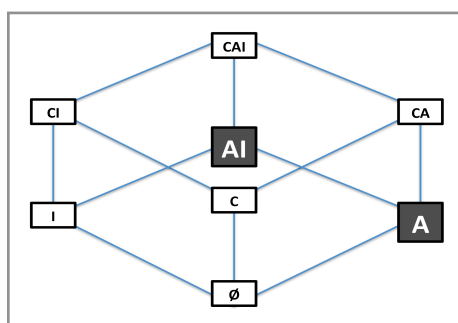


Figura 19. Juegos sociomotrices de oposición.

²⁴ Cada uno de los jugadores se coloca un pañuelo en la espalda, sujeto al pantalón, y ha de intentar quitar el pañuelo a sus adversarios sin que estos se lo quiten a él.

En los duelos de individuos, el enfrentamiento deportivo provocado por la propia interacción antagonista de los mismos, dependerá directamente del sistema de reglas que proporcione su propia lógica interna. es decir, de lo que está y no está permitido hacer. En este sentido, el tipo de blanco y los medios para alcanzarlo se convertirán en factores determinantes. Cuando el objetivo a alcanzar es el cuerpo del adversario, este se puede alcanzar sin la utilización de ningún instrumento, es decir, mediante el contacto permanente con ausencia de golpeo (judo...) o por medio del intercambio de golpes (boxeo,...), con el uso de algún instrumento para alcanzarlo, como sería el caso de las diferentes modalidades del esgrima (Parlebas, 2003).

Tabla 19. Sistema de los deportes de enfrentamientos singulares (Parlebas, 2003)

SISTEMA DE LOS DEPORTES DE ENFRENTAMIENTO SINGULARES				
ARMA	Duelo sin arma		Duelo con arma	Duelo con proyectil
BLANCO	Parte superior Todo el cuerpo	Parte superior Todo el cuerpo	Sólo con peto: Parte superior Todo el cuerpo	Blanco material: Una zona de terreno
	Blanco humano: El cuerpo del adversario			
MODALIDAD	Sin golpes Contacto directo permanente - judo, lucha,...	Con golpes Contacto directo intermitente - karate, boxeo,...	Golpes con un arma Contacto mediado intermitente - esgrima, kendo,...	Golpe a un objeto Ningún contacto - tenis, bádminton,...

1.4.4. Juegos sociomotores de cooperación-oposición

Los juegos sociomotores de cooperación-oposición, son aquellas situaciones motrices en las que se produce simultáneamente una comunicación y una contracomunicación motriz entre los participantes, es decir, que existen compañeros y adversarios.

Dicha interacción motriz se puede generar mediante los duelos de equipos, como es el caso de la mayoría de los deportes-espectáculo (fútbol, baloncesto, ...); mediante situaciones motrices de equipo contra el resto (1xT / Tx1), donde la situación motriz se inicia con un solo jugador opuesto a los demás, pero a medida que avanza el juego se convierte en un equipo que se opone al resto hasta terminar en un equipo que se opone a un solo participante, el ganador (la Araña, ...); mediante N-equipos, es decir, un número finito (N) de equipos (fútbol a tres, ...); o a través de juegos paradójicos, donde los jugadores pueden ser compañeros y adversarios al mismo tiempo (Cuatro Esquinas, ...).

Por otro lado, atendiendo a las condiciones de juego, pueden ser simétricos, donde las condiciones para los equipos son similares (fútbol, ...), o asimétricos, en los que son diferentes, como por ejemplo en el caso del juego de Polis y Cacos²⁵. Teniendo en cuenta la relación durante el juego, estos pueden ser sin cambio de equipo, si las relaciones entre los jugadores se mantienen (baloncesto, ...), o con cambio de equipo, cuando las relaciones varían en el transcurso del juego (pasar el río²⁶, ...). Pudiendo ser también, en función de cómo se realice la interacción motriz, a través del cuerpo (la Cadeneta, ...) o mediante un instrumento (la Pelota Cazadora²⁷, ...).

Los juegos sociomotores de cooperación-oposición activan procesos como la lectura e interpretación de las conductas motrices de los adversarios, la lectura e interpretación de las conductas motrices de los compañeros, la emisión de mensajes que los otros deben de interpretar, la adaptación a los cambios o imprevistos, la exaltación de la victoria o el fracaso, la toma de decisiones, y el uso de capacidades reflexivas o cognitivas (Lavega, 2004c).

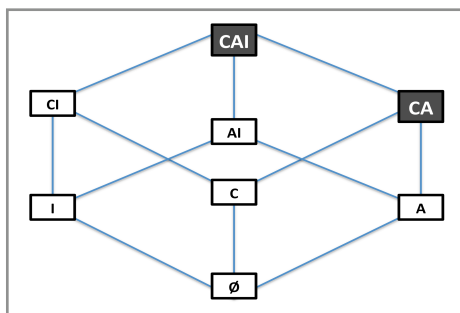


Figura 20. Juegos sociomotores de cooperación-oposición.

En los duelos de equipo, el propio reglamento del juego es muy explícito en relación a los contactos corporales permitidos sobre los adversarios y las diferentes posibilidades de desplazamiento con el objeto que puntúa, lo que indudablemente marcará los límites sobre los cuales los jugadores se enfrentarán a sus adversarios sin incumplir la norma establecida.

²⁵ Los policías atrapan a los ladrones que a su vez pueden liberarse entre ellos.

²⁶ Se divide al grupo en dos, y cada uno de ellos se coloca a un lado de la línea. Cada equipo ha de intentar mover hacia su campo a los del equipo contrario. Si alguien es desplazado hacia el otro campo pasa a ser miembro del equipo que le haya desplazado. Así sucesivamente.

²⁷ La pagan dos personas que pasándose el balón han de intentar tocar al resto de participantes hasta eliminarlos a todos. Cuando alguien es tocado con la pelota pasa a formar parte del grupo que atrapa.

1.4.5. Juegos motores en un medio inestable

Las situaciones motrices en un medio inestable son aquellas en las que el entorno es fuente de incertidumbre, lo cual comporta la necesidad de leer constantemente el medio en el que se desencadena la acción motriz, buscando indicios, recibiendo información, procesándola y tomando decisiones para adaptarse de modo óptimo a ese entorno que se presenta irregular y fluctuante.

Las prácticas motrices que se realizan en un medio inestable, ya sean psicomotrices o sociomotrices, exigen que los protagonistas ‘lean’ y descifren las dificultades e imprevistos que genera su relación con el medio de práctica. Este tipo de situaciones favorecen conductas motrices adaptativas asociadas a la toma de decisiones, eficacia inteligente, anticipación, respeto del entorno, riesgo y aventura.

Cuando las situaciones sociomotrices son de oposición, el antagonismo y la rivalidad favorecen la toma de decisiones, las situaciones de estrategia motriz y la necesidad de actuar pensando en la metacomunicación con los demás. Cuando no existen adversarios, la comunicación motriz con los compañeros también exige una importante toma de decisiones y un papel relevante en la estrategia motriz. En este caso, a pesar de no haber competición, ni rivalidad con los demás, como bien afirma De Marimon (2002), la exigencia del medio físico salvaje requiere de una constante lectura para poder adaptarse correctamente a los objetivos grupales.

Entre estas situaciones motrices se encuentran, entre otras, juegos psicomotores en solitario (escalada libre a vista, ...), juegos sociomotores de cooperación (cordada de alpinismo, ...), juegos sociomotores de oposición (descenso de piragüismo en aguas vivas,...), y juegos sociomotores de cooperación-oposición (carrera de orientación en un bosque, ...).

Los juegos motores en un medio inestable activan procesos como la adaptación a los cambios o imprevistos, la toma de decisiones, el uso de capacidades reflexivas o cognitivas, la importancia de la lectura e interpretación de las irregularidades del medio, la lectura e interpretación de las conductas motrices de los compañeros, la emisión de mensajes que los otros deben de interpretar, la búsqueda de objetivos comunes, el pacto de reglas con los otros, y la exaltación de la victoria o el fracaso (Lavega, 2004c).

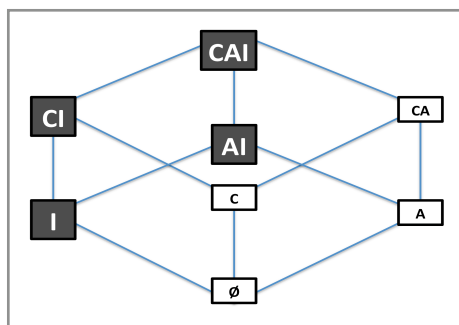


Figura 21. Juegos motrices en un medio inestable.

A modo de conclusión de este apartado dedicado a los dominios de acción motriz, indicar que en este proyecto de investigación será conveniente identificar la posible correspondencia entre los conflictos y cada uno de los dominios de acción motriz en los que se produce, ya que de acuerdo con la orientación de las clases de experiencia motriz que se proponga a los alumnos pueden desencadenarse procesos prácticos que faciliten la emergencia de conflictos motores.

2. Lógica interna de los juegos motores y conflicto

Según las hipótesis formuladas en esta investigación²⁸ se recuerda que el tipo de relaciones motrices que se puedan proponer en los juegos motores afectarán en una dirección o en otra la aparición de situaciones de conflicto, incluso se está plenamente convencido que las características de dichos conflictos será diferente en función del dominio de acción motriz en el que emerjan.

2.1. La interacción con los otros participantes

La interacción con los demás es el sector de acción motriz que determina la relación que los jugadores deben de tener entre ellos para poder desarrollar correctamente el juego motor, ya que no hacerlo así no se podría llevar a cabo. Con la idea de poder interpretar en qué casos se favorece o no la aparición de conflictos, se profundizará en cuestiones tales como la presencia o ausencia de interacción motriz, el modelo estructural de la situación motriz, los cambios que durante el juego se puedan llevar a cabo, el objetivo motor hacia el que va encaminado el juego, y el comportamiento de cada uno de ellos en relación a los roles.

²⁸ Apartado 4.1 del Capítulo 2.

2.1.1. Presencia o ausencia de interacción motriz

La presencia o ausencia de interacción motriz es uno de los rasgos de la lógica interna de los juegos motores que más y mejor información puede revelar en torno a la dinámica social del juego, no sólo por ser uno de los criterios utilizados por la praxiología motriz para clasificar las situaciones motrices, sino por tener gran importancia a la hora de prever la aparición de conflictos. En este sentido, como se afirma desde las diferentes definiciones aportadas sobre el conflicto, resulta importante remarcar la idea de que el conflicto está formado por dos partes que interaccionan entre sí, es decir, una parte que realiza la acción y otra que reacciona.

Recordando lo ya comentado, las situaciones motrices en las que no existe presencia de interacción motriz son las situaciones psicomotrices, mientras que por el contrario, en las situaciones sociomotrices la presencia de interacción motriz es necesaria para que estas se puedan llevar a cabo. En los juegos motores con ausencia de interacción motriz se pueden dar dos tipos de situaciones motrices, por un lado las prácticas motrices en solitario, y por otro, las prácticas motrices en comotricidad. En ambos casos, los conflictos aparecerán principalmente cuando no se realice correctamente lo que la lógica interna de dichas situaciones propone, o cuando, aún siendo realizado de una forma incorrecta, se perjudique de alguna manera a otro participante.

Por otro lado, cuando existe presencia de interacción motriz las posibilidades son varias, juegos sociomotores de cooperación en los que sólo hay compañeros, juegos sociomotores de oposición en los que solo existen adversarios, y juegos sociomotores de cooperación-oposición, donde hay presencia de compañeros y de adversarios. En estos casos, los conflictos aparecen siempre que no se realice de una manera correcta lo que la lógica interna de dicha situación propone, emergiendo conflictos de diferentes características en función del tipo de juego.

2.1.2. Las estructuras sociales

En las situaciones sociomotrices de cooperación²⁹, caracterizadas por la búsqueda de objetivos comunes por parte de todos los jugadores, las diferentes estructuras sociales que forman parte de la misma son la posibilidad de realizar la

²⁹ Ver el Apartado 1.4.2. del Capítulo 2.

actividad cooperando con todos los compañeros o cooperando sólo con algunos. En las dos situaciones motrices, los conflictos emergen cuando se buscan acuerdos por parte de los jugadores para alcanzar el objetivo común, se tienda a comparar los resultados obtenidos, se esté en desacuerdo con las decisiones tomadas o la comunicación motriz no sea la correcta y se puedan perjudicar los intereses comunes.

En los juegos sociomotores de oposición³⁰, donde los protagonistas se ven obligados a leer o descodificar las conductas de los adversarios que se oponen al objetivo motor propuesto, los posibles modelos estructurales que aparecen son el duelo individual, la situación motriz de uno contra todos (1xT), o posibilidad de oponerse entre todos (TxT). En todas ellas, los conflictos surgen en su mayoría motivados por la posibilidad de ganar o ser vencido, la incorrecta interpretación de las conductas motrices del adversario, una toma de decisiones poco afortunada, o una contracomunicación motriz que no se ajusta a lo estipulado por las reglas del juego y que puedan provocar desacuerdos entre los participantes.

Por último, en los juegos sociomotores de cooperación-oposición³¹, donde los jugadores tienen que interpretar las conductas motrices de sus compañeros y la de sus adversarios, las estructuras sociales que se ponen en práctica son los duelos de equipo, y otro tipo de estructuras originales constituidas por las interacciones motrices de uno contra todos – todos contra uno (1xT / Tx1), de N-equipos, y los juegos paradójicos. En estos casos, los conflictos aparecen cuando surjan desacuerdos a la hora de tomar decisiones, las interpretaciones de las conductas tanto de los compañeros como de los adversarios sea incorrecta, las adaptaciones a los cambios no optimicen los resultados, la victoria o el fracaso sea magnificado, o porque los participantes no se han ajustado a lo acordado por las reglas del juego y que pueden perjudicar a alguno de los participantes.

³⁰ Ver el Apartado 1.4.3. del Capítulo 2.

³¹ Ver el Apartado 1.4.4. del Capítulo 2.

Tabla 20. Las situaciones sociomotrices y la posible aparición de conflictos

SITUACIONES MOTRICES	ESTRUCTURAS SOCIALES	POSIBLES CONFLICTOS
JUEGOS SOCIOMOTRICES DE COOPERACIÓN	Cooperar con todos	- en la búsqueda de acuerdos - en la comparación de resultados - en la toma de decisiones - en la comunicación motriz incorrecta - ...
	Cooperar con algunos	
JUEGOS SOCIOMOTRICES DE OPOSICIÓN	Duelo individual (1x1)	- en la exaltación de la victoria o el fracaso - en la interpretación de la conducta del adversario
	Uno contra todos (1xT)	- en la toma de decisiones
	Todos contra todos (TxT)	- en la contracomunicación motriz ineficaz - ...
JUEGOS SOCIOMOTRICES DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN	Duelos de equipo (EqxEq)	- en la exaltación de la victoria o el fracaso - en la interpretación de la conducta de los compañeros y adversarios
	Uno contra todos / Todos contra uno (1xT/Tx1)	- en la adaptación a los cambios de relación - en la toma de decisiones
	N- Equipos	- en la interacción motriz (comunicación y contracomunicación motriz) ineficaz
	Juegos Paradójicos	- ...

Resulta interesante mencionar la hipótesis de Parlebas (2003), en la cual afirma que la violencia que caracteriza las costumbres de una sociedad forma parte de la estructura de las actividades deportivas que dicha sociedad propone. Es decir, el espacio deportivo proporciona el soporte del sistema de interacciones cuyos rasgos fundamentales son similares a las estructuras sociales en las que se encuentran.

Los choques dantescos de los torneos medievales dieron paso a los arabescos de la esgrima bailada, a las plumas de los bailes ecuestres y a los perifollos de los carruseles, en los que el bastón sustituye a la lanza y el jubón con cintas, al arnés de guerra. (Parlebas, 2003: 221)

De esta manera, la manifestación de la violencia corporal, canalizada por el contrato ludomotor, aparece en las situaciones motrices de oposición debido a la interacción antagonista provocada por los enfrentamientos deportivos. Dichos enfrentamientos, que llaman a la agresividad, al deseo de ganar y al de vencer al adversario, ritualizan la brutalidad comportamental predeterminada por la lógica interna de cada sistema de reglas (Parlebas, 2003).

En este sentido, Luc Collard (2004) afirma que cuando se habla de agresividad en los juegos deportivos no se trata exclusivamente de conductas desviadas relacionadas con la frustración, sino a la organización significativa del comportamiento motor,

manifestando una voluntad de lucha con los adversarios que se encuentra limitado a los derechos y prohibiciones prescritas por las reglas del juego.

Por ello, para poder llegar a comprender esa diferenciación, se hace necesario distinguir entre la agresividad no permitida y la agresividad legalizada. La primera de ellas, que no se haya codificada y que es susceptible de sanción, puede ser instrumental, donde la agresividad está orientada hacia la tarea motriz, como por ejemplo poner los tacos por delante en el fútbol. También puede ser afectiva, cuando la agresividad no está orientada directamente sobre la realización de la tarea, sino que su función es la de hacer daño, como sería el caso de pegar un puñetazo a otro jugador. Por otro lado, la agresividad lícita, la codificada, está inducida por el sistema de relaciones pertinentes de las situaciones motrices, y su función es la resolución favorable del juego deportivo. Es lo que se denomina agresividad motriz, que será necesaria en mayor o menor medida en función de lo que especifica la lógica interna de la práctica.

Collard (1998) apunta que hay que tener en cuenta que las manifestaciones de agresividad y sus repercusiones sobre la violencia no surgen del inconsciente de los jugadores, sino que los jugadores se someten a las características de la lógica interna que define el espacio de acción y la naturaleza de las relaciones de oposición. En ciertos deportes, como por ejemplo el hockey-hielo, la flexibilidad reglamentaria dificulta la distinción entre la agresividad permitida y la prohibida.

Tabla 21. La agresividad en los juegos motores

	JUEGOS PSICOMOTORES	JUEGOS SOCIOMOTORES		
		COOPERACIÓN	OPOSICIÓN	COOPERACIÓN-OPOSICIÓN
INTERACCIÓN ENTRE LOS PARTICIPANTES	Ausencia de interacción motriz	Compañeros	Adversarios	Compañeros y adversarios
TIPO DE AGRESIVIDAD DOMINANTE	Agresividad afectiva	Agresividad afectiva	Agresividad motriz	Agresividad motriz

Actualmente, en los duelos deportivos individuales, la ‘ritualización deportiva’ formada por el código del juego entiende que la destrucción del adversario sea simbólica, pese a que todavía se puedan producir graves lesiones e incluso la muerte. Por el contrario, en los duelos de equipo, como afirma Parlebas (2003), el reglamento es muy claro en relación a las intervenciones corporales permitidas sobre el adversario. A diferencia del duelo deportivo entre individuos, el blanco en los duelos de equipo no es

el cuerpo del adversario, sino que se consigue el éxito a través de la acumulación de los objetivos antagonistas previstos por la norma.

En resumen, en los duelos de individuos, la red de contracomunicaciones motrices se confunde con el propio combate, ya que el espacio que se busca es el cuerpo del oponente; mientras que en los duelos de equipo, la red de contracomunicaciones motrices incide en los espacios exteriores al adversario, lo que favorece la reducción del uso del ‘cuerpo a cuerpo’.

El objetivo del luchador, del boxeador o el esgrimista es abatir a su adversario, literalmente en deportes de combate, simbólicamente, hoy, en esgrima. Utilizar un arma, situarse a buena distancia o disponer de una superficie de impulso importante son las condiciones que permiten alcanzar eficazmente el cuerpo del adversario. (Parlebas, 2003: 205)

Resulta interesante remarcar las ideas aportadas por ciertos autores (Collard, 2005; Dugas, 2008), al indicar que en las escuelas los duelos deportivos, tanto los duelos de individuos como los duelos de equipo, están demasiado presentes en detrimento de otro tipo de actividades que ofrecen más oportunidades para la mejora de la convivencia. En este sentido, afirman que en los duelos deportivos los conflictos emocionales alimentan la agresividad, y en consecuencia generan más violencia, por lo que instan a los maestros a tener el control total sobre dichas situaciones motrices para evitar en lo posible la aparición de cualquier tipo de conflicto.

2.1.3. La red de comunicación motriz

Conocer como se relacionan motrizmente los protagonistas es un aspecto de máxima relevancia para entender el sistema de relaciones que se originan entre los jugadores. Para ello, se estudian mediante los universales, “*modelo operativo que representa las estructuras básicas del funcionamiento de todo juego deportivo*” (Parlebas, 2001: 463). Este es el caso de la red de comunicación motriz, “*grafo de un juego deportivo cuyos vértices representan a los jugadores y cuyos arcos simbolizan las comunicaciones y/o contracomunicaciones motrices permitidas por las reglas del juego*” (Parlebas, 2001: 387).

En función de si los jugadores pueden o no tener una relación cambiante en el juego, o si se puede distinguir quién va con quién durante todo el periodo del juego, se pueden establecer diferentes categorías. En relación a la exclusividad de participación

en las situaciones motrices, aparece la red exclusiva, cuando los jugadores no pueden ser simultáneamente compañeros y adversarios, donde conocen en cada momento del juego quiénes son sus compañeros y quiénes sus adversarios (fútbol, balón prisionero, ...). En cambio si la práctica motriz corresponde a una red ambivalente, cualquier jugador puede actuar en todo momento como compañero y/o adversario (Pelota sentada, cuatro esquinas, ...).

Considerando la estabilidad de las relaciones, por un lado se haya la red estable, aquella en la que las relaciones de rivalidad y solidaridad no varían durante el transcurso del juego, es decir, que el juego comienza y finaliza teniendo cada jugador los mismos compañeros y adversarios (baloncesto, ...). Y por otro, la red inestable, que ocurre en aquellos juegos en los que los protagonistas varían las relaciones de cooperación o de oposición durante el transcurso de la partida, es decir, los compañeros que tengo al inicio del juego pueden ser adversarios, y los adversarios que observo al empezar el juego pueden pasar a ser compañeros (Cruzar el río, pelota cazadora, juegos de persecución, ...).

En investigaciones empíricas se demuestra la correspondencia entre la estructura afectiva de los grupos y la de las redes de comunicación. Esta influencia puede ejercerse en ambos sentidos, cuando las reglas lo permiten los jugadores pueden imponer sus propias preferencias en la relación con los demás; otras veces, las obligaciones de la tarea predominan, en cambio, sobre los vínculos de relación del grupo, suscitando nuevos lazos que llegan a ser muy duraderos en ciertas ocasiones. (Parlebas, 2001: 391)

En ambos casos, ya sea en la exclusividad de participación como en la estabilidad de las relaciones, el tener claro durante todo el periodo de juego quiénes son tus compañeros, tus adversarios, y si durante todo la partida participan como compañeros o como rivales, puede provocar menor cantidad de conflictos, ya que la inseguridad de saber si los objetivos son comunes o , por el contrario, incompatibles, implica la adaptación continua, situación que puede favorecer la aparición de enfrentamientos no contemplados por la lógica del juego.

2.1.4. La red de interacción de marca

Continuando con el discurso descrito hasta el momento, y teniendo en cuenta la existencia de diferentes tipos de juegos, se necesita de un concepto que indique la orientación que han de seguir cada una de las relaciones de los jugadores para poder

obtener el éxito en dichas situaciones motrices. El concepto que aporta dicha información viene representado por el universal de interacción de marca, “*grafo de un juego deportivo que representa el conjunto de interacciones de marca de cooperación y/o oposición previstas por las reglas para todos los jugadores*” (Parlebas, 2001: 393), es decir, de que tipo son las relaciones interactivas entre los jugadores que se tienen en cuenta para ganar o perder un juego.

La estructura de las interacciones de marca ocupa un lugar privilegiado en la lógica interna del juego pues traza las vías por las que se pueden alcanzar los objetivos ludomotores y define los tipos de relación sancionables que se pueden dar entre los individuos y los bandos enfrentados. (Parlebas, 2001: 393)

Dichas relaciones se pueden agrupar en tres categorías. En primer lugar las antagonistas, donde las relaciones motrices que determinan la victoria se concretan en interacciones de marca de oposición (fútbol, ...); en segundo lugar las cooperativas, en las que las relaciones motrices que determinan el éxito se obtienen mediante interacciones de marca de cooperación (los 10 Pases, ...); y por último, la combinación de relaciones antagonistas y cooperativas, donde la conquista del juego se puede conseguir mediante interacciones de marca de cooperación y de oposición (Polis y cacos, ...).

Las repercusiones de los juegos en el comportamiento y personalidad de los jugadores están muy ligados a la lógica de la red que asigna objetivos concretos a los participantes y suscita conductas claramente orientadas -comportamientos agresivos o solitarios, precavidos o arriesgados, formas hostiles o favorables de imaginarse a los demás ...-. (Parlebas, 2001: 393)

En este caso, se puede intuir que es posible que aparezcan más situaciones de conflicto cuando el éxito venga relacionado con el antagonismo, ya que la propia definición de conflicto está más cercana a la existencia de intereses contrapuestos. La red de interacción de marca desvela qué tipo de interacciones motrices se privilegian en los juegos, por ello se puede afirmar que todos los deportes de equipo institucionalizados (fútbol, baloncesto, balonmano, ...), al tener una red de interacción de marca antagonista, orientan a los jugadores a buscar preferentemente la oposición, ya que sólo se puede ganar mediante determinadas contracomunicaciones motrices.

Así pues, por mucho que se pretenda lograr objetivos de solidaridad y cooperación, si únicamente se hace uso de juegos con una estructura de duelo y con una red de interacción de marca de oposición, las consecuencias difieren mucho de las propuestas iniciales. Como afirman Lagardera y Lavega (2003), sería más pertinente denominarlos deportes de oposición-cooperación. Si lo que se pretende es fomentar la solidaridad o el espíritu cooperativo, como indican Lagardera y Lavega (2003), sería más coherente introducir juegos sociomotores con una red de interacción de marca cooperativa, ya que esta estructura orienta a los jugadores a buscar a los compañeros para lograr los objetivos motores propuestos.

2.1.5. La red de cambio de rol sociomotor

Desde el punto de vista de la toma de decisiones, *“conducta motriz que manifiesta en su relación una elección vinculada a la incertidumbre de una situación dada”* (Parlebas, 2001: 101), se debe de entender que a lo largo del juego se pueden adoptar diferentes roles o funciones práxicas, entendiendo el rol sociomotor como el *“conjunto de comportamientos motores que en un juego deportivo están asociados a un estatus sociomotor concreto”* (Parlebas, 2001: 399). Esta situación hace imprescindible la utilización de otro universal como es el caso de la red de cambio de rol sociomotor, es decir, el *“grafo cuyos vértices representan los roles sociomotores de un juego deportivo y cuyos arcos simbolizan las posibilidades permitidas por las reglas de pasar de un rol a otro”* (Parlebas, 2001: 378).

Dicha red distingue tres opciones. Por un lado la red de roles fijos no se presenta un cambio de rol, es decir, desde el comienzo hasta el final los roles permanecen constantes (baloncesto, judo, ...). En la red de cambios de roles locales, en el caso de haber más de un rol, los cambios se producen en el seno de un mismo equipo, por tanto, el paso de un rol a otro no supone cambiar las relaciones motrices (fútbol, cesterío o balón prisionero, doble bandera...). Por último, en la red de cambios de roles generales, el cambio de rol implica variación de las relaciones de comunicación motriz entre los jugadores, es decir, la variación del rol provoca un cambio de equipo de juego.

A su vez, la red de cambios generales puede ofrecer tres posibilidades de cambio de rol. En primer lugar la red convergente, formada por aquellos juegos en los que al principio un rol es asumido por uno o dos jugadores, donde a medida que avanza la partida ese rol va teniendo más y más jugadores (la Araña, pelota cazadora, arrancar

cebollas,...). En segundo lugar en la red permutante, los cambios de rol suponen hablar de una jugada o episodio lúdico, ya que se origina una permuta de roles complementarios, es decir, un ciclo cerrado en el que la acción de marca generalmente está asociada a este cambio de rol (juegos de persecución,...). Y por último la red fluctuante, que permite que todos los jugadores puedan pasar por todos los roles, lo que comporta un cambio de relaciones motrices cuyos cambios son fruto de situaciones fortuitas, imprevistas o asociadas a la voluntad del jugador (la pelota sentada,...).

En el caso de los roles sociomotores, se puede prever que cuando existe más de un rol y se dan oscilaciones en las relaciones de comunicación motriz entre los jugadores es posible que aparezcan más situaciones de conflicto; sin embargo, también es posible que la presencia de un único rol de la posibilidad de que continuamente pueda haber comparaciones que favorezcan la emergencia de conflictos.

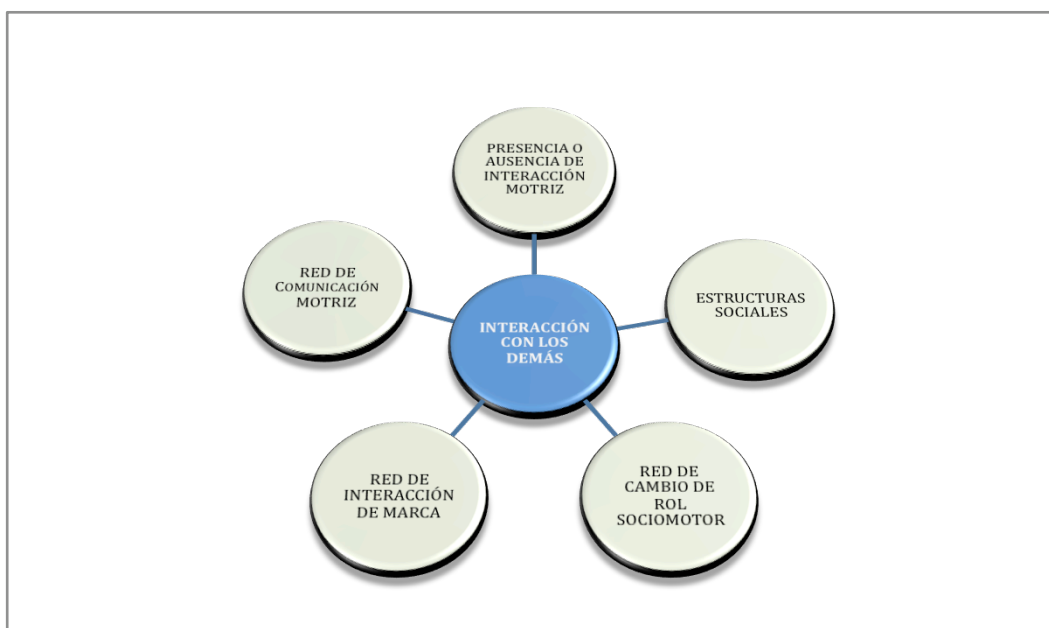


Figura 22. Interacción con los demás.

2.2. La relación con el espacio

La relación con el espacio, que junto con la relación con los demás protagonistas resultan cruciales a la hora de clasificar las diferentes situaciones motrices; se trata del segundo sector de acción motriz que forma parte de la lógica interna. El desarrollo de

este apartado ayudará a vislumbrar posibles relaciones entre los rasgos pertinentes espaciales y la aparición de conflictos.

2.2.1. Espacio estable o inestable

Los rasgos espaciales de la lógica interna se pueden manifestar en función de diferentes criterios (Parlebas, 2001). Uno de ellos, indica que el espacio puede ser estable, es decir, estandarizado, luego sus condiciones no varían al ser siempre las mismas y donde principalmente se generan estereotipos motores que optimizan las secuencias comportamentales (atletismo, halterofilia, ...). Por otro lado, el espacio puede ser inestable, es decir, medio no acondicionado e incierto que requiere constantes tomas de información y de decisión motriz sujetos a los riesgos de la improvisación. Las características pueden variar según las condiciones meteorológicas o el grado de conocimiento que sobre ese espacio tenga el participante.

En este caso, intuir cuando pueden emerger más conflictos se hace difícil, en ambos casos podrían existir características del medio que influyan en la aparición de conflictos, ya sea favoreciendo su aparición o reduciéndola. De todas maneras, cabe mencionar que en los centros educativos principalmente se proponen situaciones motrices en un medio estable, ya que el buscar medios no conocidos supone el salir fuera del centro escolar, situación no aceptada por los equipos directivos de las escuelas al suponer 'riesgos' en temas de responsabilidad civil ante posibles lesiones o percances del alumnado que desde el centro no siempre se quieren asumir.

2.2.2. Espacio como blanco a alcanzar

Los espacios de enfrentamiento motor, descritos en el siguiente apartado, también han sido acotados por la lógica interna. Dichos espacios se dividen en función del tipo de blanco y del medio para alcanzarlo. Cuando el espacio se convierte en el objetivo a alcanzar para lograr la meta definida en la lógica interna del juego, aparecen dos categorías claramente diferenciadas.

Por un lado el espacio como blanco material, donde los jugadores orientan sus acciones motrices hacia la consecución, ocupación o impacto sobre una determinada zona o subespacio (la 'portería' en fútbol,...); y por otro, el espacio como blanco humano, donde el objetivo consiste en atrapar, golpear o tocar a un jugador (la Mancha,...). En ambos casos, dichos espacios pueden ser fijos (la 'canasta' en baloncesto, ...) o dinámicos (la Mancha, ...).

Cuando los espacios se proponen como blanco a alcanzar, se puede intuir que aparentemente aparecerán más conflictos cuando el objetivo que se busca sea humano, ya que el contacto corporal directo podría provocar respuestas más personales, es decir, que el jugador se sienta atacado, personalice sus respuestas, y se encuentre en disposición de originar cualquier tipo de conflicto. Como se menciona cuando se relaciona a elementos materiales, cuando los objetivos no son humanos, el intentar conseguirlos o defenderlos, también podría provocar la emergencia de algún tipo de conflicto.

Para ganar un partido, una manga, un combate o un asalto, hay que tocar el objetivo. Obtener una contracomunicación de marca, es decir, un golpe que repercuta en la puntuación, es alcanzar el blanco asignado por la regla, en este caso un elemento del espacio de juego. (Parlebas, 2003: 180)

Teniendo en cuenta el medio que se utiliza para alcanzar dicho blanco, las posibilidades de enfrentamiento son diversas. Se puede lanzar un objeto (volante en bádminton, ...), lo que corresponde en general a enfrentamientos de distancia grande; utilizar un arma (espada, bastón, ...), enfrentamientos a una distancia media; emplear golpes violentos sin la utilización armas (karate, ...), normalmente de distancia reducida; o no emplear ningún tipo de arma (judo, ...), donde los enfrentamientos se producen a una distancia casi nula.

Cada duelo ocupa su lugar en el conjunto de los enfrentamientos según una serie de rasgos distintivos que le confieren su originalidad. El tener en cuenta los rasgos más importantes (contracomunicación, arma, blanco) permite distinguir cuatro categorías fundamentales: duelo sin arma y sin golpe (judo), duelo sin arma y con golpes (karate), duelo con arma (florete) y, finalmente, duelo con proyectil (tenis). (Parlebas, 2003: 193)

En este caso, la aparición de más o menos conflictos vendrá más influenciada por el ‘qué’ hay que conseguir que por el ‘cómo’ hay que hacerlo; si bien es cierto que se puede prever que aparentemente surgirán más cuando se dé la posibilidad de lanzar un proyectil, que cuando no exista ningún tipo de arma.

2.2.3. La distancia de enfrentamiento motor

En el caso de los duelos, la lógica interna de la propia práctica indicará el tipo de ‘contacto’ consentido en la misma. La distancia de enfrentamiento motor, entendida como la “*distancia codificada (media) que separa a dos adversarios de un juego*

deportivo en el momento de su enfrentamiento directo” (Parlebas, 2001: 150), permitirá definirla, teniendo en cuenta que en los duelos individuales se denomina distancia de guardia, mientras que en los duelos de equipo el término utilizado es la distancia de carga.

La distancia de guardia, “*distancia de enfrentamiento motor que separa a los dos adversarios de un duelo ludodeportivo en el momento inmediatamente anterior a la acción de ataque de uno de ellos*” (Parlebas, 2001: 153), puede ser nula, de menos de un metro (judo,...), pequeña o reducida, de uno a tres metros (karate, ...), media, de tres a cinco metros (esgrima,...), y grande, de más de cinco metros (tenis individual, ...). Por otro lado, la distancia de carga, “*distancia de enfrentamiento motor que separa a dos adversarios en un juego deportivo, cuando uno de ellos ‘carga’ contra el otro (que tiene la pelota)*” (Parlebas, 2001: 149), puede ser casi nula, con contacto envolvente (rugby,...), de distancia pequeña o reducida, con contacto autorizado (balonmano,...), de distancia media, sin contacto (baloncesto,...), y de larga distancia, con red (voleibol,...).

En ambos casos, debido a que son características que definen tanto los duelos entre individuos como los de equipo, la aparición de conflictos vendrá relacionada con la propia estructura de la práctica, es decir, el hecho de que sean duelos podrá favorecer la aparición de más conflictos. Remarcar por otro lado, que las diferentes posibilidades de enfrentamiento motor mencionadas con anterioridad, si que podrían aumentar o disminuir la intensidad de los conflictos que en ellos puedan aparecer.

2.2.4. El espacio individual de interacción

Continuando con los rasgos espaciales se encuentra el espacio individual de interacción, “*valor de la superficie igual a la relación entre la superficie total del campo y el número total de jugadores que juegan simultáneamente*” (Parlebas, 2001: 193).

En el caso de los duelos simples o entre individuos, se calcula la ‘superficie de combate’ de cada especialidad en función de lo que marque el reglamento y posteriormente se divide entre dos el área obtenida. Como afirma Parlebas (2003), en este caso el espacio de interacción aumentará en el mismo sentido que lo hace la distancia de guardia. En los duelos de equipos, basta con relacionar la superficie global del terreno de juego con el número total de jugadores, es decir, se trata de la media

aritmética de los límites estipulados por el reglamento en relación a los participantes. En este caso, cuanto mayor es la distancia de carga menor es el espacio individual del que disponen los jugadores (Parlebas, 2003).

Teniendo en cuenta este caso, es posible que aparezcan más situaciones de conflicto cuanto menor espacio por persona exista, ya que siendo así se puede favorecer el que se den contacta entre los jugadores que no estén regulados por la lógica interna de la práctica y puedan provocar la aparición de más conflictos.

Parlebas (2003), relaciona las distancias de enfrentamiento motor, el espacio de interacción individual, y la violencia de los contactos. En los duelos de individuos, cuanto más pronunciada es la distancia de guardia, más importante es el espacio individual de interacción y más violentos son los contactos corporales. Mientras que en los duelos de equipos ocurre todo lo contrario, cuanto mayor es la distancia de carga, menos importante es el espacio individual de interacción y menos violentos son los contactos corporales.

Tabla 22. Distancia de enfrentamiento motor, espacio individual de interacción y violencia de los contactos (Parlebas, 2003)

DUELOS DE INDIVIDUO DUELOS DE EQUIPO	-	Distancia de enfrentamiento motor	+
DEPORTES DE COMBATE	-	Espacio individual de interacción	+
	-	Violencia de los contactos	+
DEPORTES COLECTIVOS	+	Espacio individual de interacción	-
	+	Violencia de los contactos	-

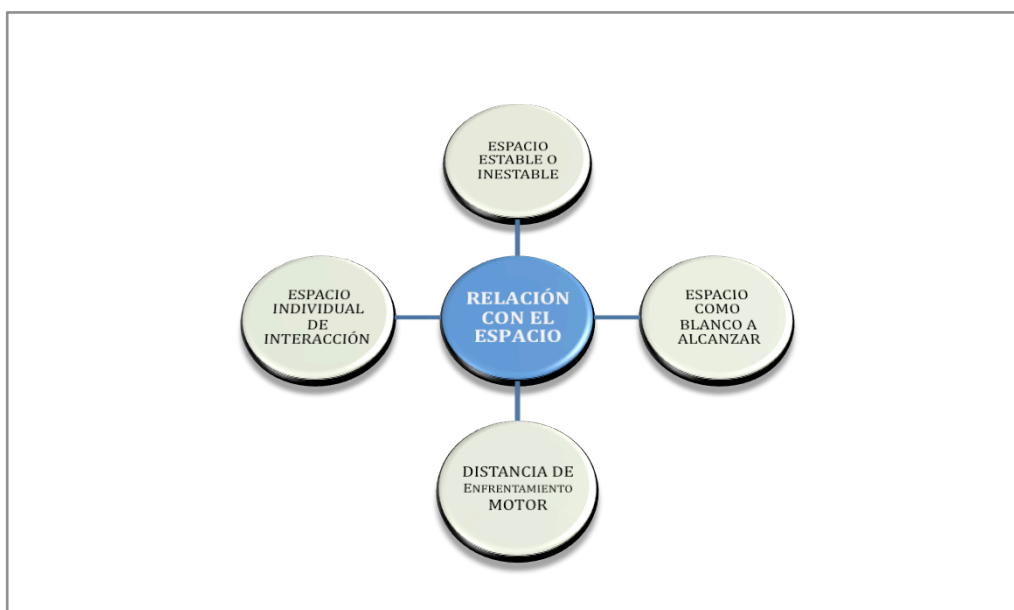


Figura 23. Relación con el espacio.

2.3. La relación con el material

Otro de los sectores de acción motriz es la relación de los jugadores con el material, donde las reglas del juego establecen con toda claridad la manera en que los jugadores pueden relacionarse con los objetos.

2.3.1. Ausencia o presencia de material

En relación al material, existen dos posibilidades para que la práctica motriz se pueda realizar en las condiciones que la lógica interna de dicha situación marca en su reglamento, por un lado, la presencia de material, y por otro, la ausencia del mismo. Por ejemplo, en el baloncesto es necesario el balón para que se pueda jugar, sin embargo en el juego de la Cadena no se necesita de ningún material para su correcta realización.

En este caso, se puede prever que la presencia de material provocará la aparición de más situaciones de conflicto debido a que la mera presencia del mismo puede provocar luchas por conseguirlo o defenderlo, así como incitar a los jugadores en la utilización de este para agredir a cualquiera de los otros participantes.

2.4. La relación con el tiempo

El último sector de acción motriz hace referencia a la relación existente con el tiempo, donde existe la posibilidad de participar al mismo tiempo o en momentos diferentes, de contabilizar los resultados haciendo presente quien gana o pierde, así como determinar la duración del juego.

2.4.1. Participación simultánea o alterna

La relación del jugador con el tiempo puede manifestarse de diferentes maneras. Según el momento en el que intervienen en el juego los participantes, se puede producir una participación simultánea, los protagonistas intervienen al mismo tiempo (las carreras de campo a través, ...), o una participación alterna, los protagonistas intervienen de manera alternativa, primero uno y después el otro (la Petanca, ...). En este caso, se puede intuir que podrán aparecer más situaciones de conflicto cuando todos los participantes se encuentren en el mismo momento de intervención, sin embargo, también es posible que emerjan conflictos cuando los jugadores se encuentren en la fase de espera antes de comenzar con su participación.

2.4.2. Juegos con y sin contabilización de resultado

Atendiendo a la forma en la que finalizan los juegos, se pueden encontrar por un lado, aquellos en los que existe una contabilización del resultado, es decir, en los que unas personas ganan y otras pierden (el Cementerio, ...), y por otro, los juegos que no tienen contabilización de resultados, donde al finalizar el mismo no queda constancia del resultado (la Mancha, ...). En este caso, se puede intuir que la existencia de ganadores y perdedores influenciará en gran medida la aparición de conflictos, ya que la búsqueda del éxito y la erradicación del fracaso tienen implícitos aspectos emocionales que pueden provocar enfrentamientos no permitidos por la lógica interna del juego que tengan como consecuencia la aparición de conflictos.

Como bien afirma Parlebas (2003), si lo que se pretende es educar en el placer de compartir el juego y no en el de vencer al adversario, los juegos en los que no hay contabilización de resultado, en los que no hay ni vencedores ni vencidos, serán más apropiados para relativizar los éxitos y los fracasos. Por el contrario, como indican Dugas (2008) y Guilbert (2009), los duelos con contabilización de resultado, tanto en los duelos entre individuos como en los duelos de equipo, fomentan la hostilidad y la violencia, produciéndose en muchos de los casos golpes por negligencia.

2.4.3. La duración

Pese a que desde la teoría no se tiende a incluir como característica a tener en cuenta en la relación con el tiempo, en el presente trabajo de investigación se opta por incluirla, ya que se piensa que podría ser un aspecto importante a tener en cuenta en la relación existente entre los juegos y los conflictos. En este caso, la duración de los juegos puede influenciar la aparición de conflictos en determinados colectivos de alumnado; por ello se puede intuir que cuanto más tiempo dure un juego más conflictos podrán surgir debido a la falta de interés, pérdida de la capacidad de concentración... Sin embargo, resultará interesante observar si en todos los tipos de juegos esta duración influye de la misma manera, o por el contrario, suscita consecuencias diferentes.

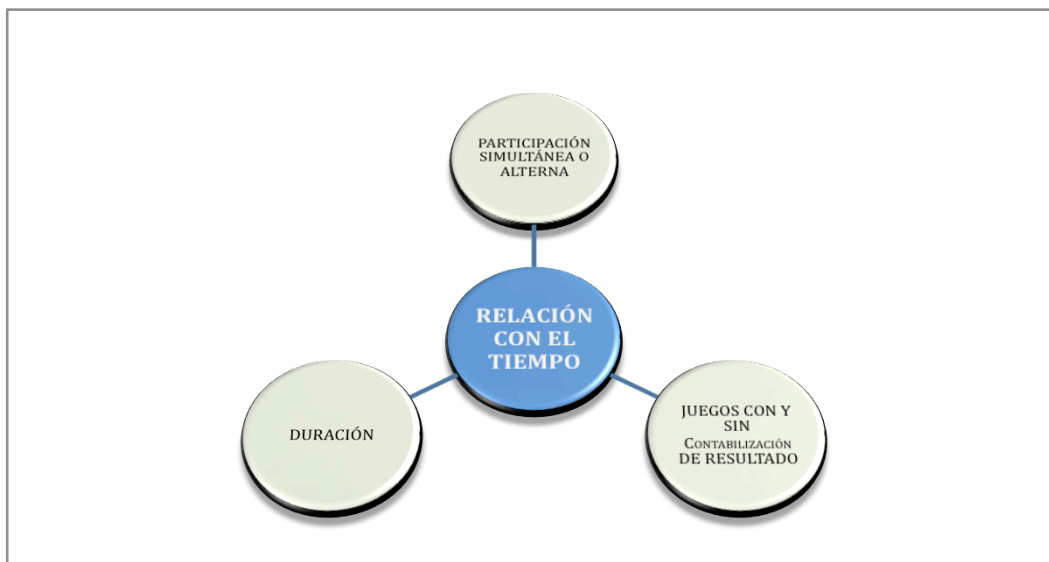


Figura 24. Relación con el tiempo.

3. Hacia una pedagogía (transformación) de las conductas motrices conflictivas

El diseño de cualquier proyecto pedagógico necesita de un ‘mapa ideológico’ que guíe al docente ofreciéndole herramientas que le permitan conseguir los objetivos propuestos por los que se preparó inicialmente dicho programa. Una de esas herramientas puede ser la optimización de las conductas de los alumnos, sirviéndose de los conflictos que en ellas puedan emerger para transformar y así permitir el desarrollo de los alumnos buscando que puedan interactuar de manera cooperativa, consensuada y civilizada. Se trata de incentivar una transformación en la que sea posible constatar la puesta en práctica de otras competencias educativas, sociales y personales.

El profesor de educación física, dependiendo del tipo de situaciones motrices que propone (con el uso de determinadas tendencias en lógicas internas y dominios de acción motriz), induce a sus alumnos a relacionarse entre ellos de una manera determinada. En función del tipo de juego elegido por el profesor, es decir, en función de la lógica interna de dicha situación motriz, y del dominio de acción motriz al que pertenezcan se harán emerger unas relaciones motrices específicas, y fruto de estas podrán aparecer diferentes tipos de conflictos.

Desde la praxiología motriz, donde se concibe la educación física como “*una práctica de intervención que influye en las conductas motrices de los participantes*”

(Parlebas, 2001: 172), resulta coherente proponer la pedagogía de las conductas motrices como el ‘mapa’ que oriente al profesor en su tarea docente.

Para poder comprender mejor que es lo que significa la pedagogía de las conductas motrices es necesario retomar el concepto de ‘*acción motriz*’, el cual hace referencia al resultado visible de todo aquello que ocurre en cualquier práctica física (como por ejemplo perseguir, fintar o lanzar un balón) así como el de ‘conducta motriz’, “*organización significativa del comportamiento motor*” (Parlebas, 2001: 85), que centra su interés en la persona que al intervenir motrizmente se manifiesta cognitiva, afectiva y relacionalmente.

Como ya se ha explicado³², cualquier práctica motriz al ser entendida como un sistema praxiológico activa procesos práxicos cuyo resultado es la puesta en práctica de acciones motrices específicas independientemente de las características de sus protagonistas (Parlebas, 2003).

El concepto de movimiento responde a la idea de entender el ‘cuerpo biomecánico’, definido por los desplazamientos, que desde el exterior pueden ser observados, y, haciendo sólo referencia a las manifestaciones físicas de la persona que actúa, es decir, considerando al producto y no a la persona que lo produce.

Si se tiene en cuenta que el objeto de estudio en educación física no es sólo el movimiento³³, sino la persona que se mueve, que se desplaza, que toma decisiones motrices, que produce respuestas afectivas, que desarrolla estrategias corporales, que decodifica a los demás y al medio, el concepto de ‘conducta motriz’ adquiere su sentido dentro de la educación física, ya que cuando se actúa motrizmente es todo el ser el que interviene (Lagardera & Lavega, 2003).

La praxiología motriz señala que es la lógica interna de las situaciones motrices propuestas las que orientan a los protagonistas a llevar a cabo un determinado tipo de conductas motrices, es decir, “*respuestas singulares que ofrece cada individuo, cargadas de sentido y significación*” (Lagardera & Lavega, 2005: 79) lo que pone de manifiesto el modo de comportarse ante la vida por parte de la persona que actúa. Es

³² Apartado 1.2 del Capítulo 2.

³³ La educación física basada en el movimiento está anclada en la física mecánica de Newton del siglo XVII y XVIII.

aquí, donde la pedagogía de las conductas motrices realiza su contribución a la educación física, al ser capaz de optimizar las conductas motrices de la persona, así como detectar las anómalas y reconducirlas, en función de los objetivos pedagógicos perseguidos, “*efectos pedagógicos explícitamente buscados por el educador y que forman parte de sus objetivos*” (Parlebas, 2001: 186).

La pedagogía de las conductas motrices no da mensajes ni arengas para que las personas se comporten de modo solidario, respetuoso y cooperativo, sino que de modo práctico plantea situaciones cuya lógica interna impulsa a los participantes a comportarse de ese modo; y en el caso de no hacerlo, se estaría produciendo una conducta motriz desajustada o perversa, que podría ser reorientada u optimizada por el pedagogo. (Lagardera & Lavega, 2005: 98)

De esta manera, se estaría interviniendo de forma concreta en cada caso y para cada grupo de alumnos, proponiendo aquellas situaciones motrices que activan y estimulan la aparición de las conductas motrices que se trata de optimizar.

Continuando con el discurso anterior, se entiende que el educador físico es ante todo un pedagogo de la práctica motriz, y que un profesional de estas características con dominio en el conocimiento de la praxiología motriz, se convierte en un experto interprete y evaluador de las conductas motrices de sus alumnos³⁴, con la idea de programar las situaciones motrices que puedan fomentar la optimización de las conductas motrices observadas, en la dirección de los objetivos pedagógicos establecidos.

Aplicar la pedagogía de las conductas motrices permite acercarse a la realidad singular de cada uno de los educandos, puesto que el itinerario motor seguido por cada uno de ellos resulta ser único e irrepetible, de modo que al llevar el profesor un registro sistemático de las conductas motrices de cada alumno puede saber en cada momento que tipo de prácticas necesita llevar a cabo para optimizar aquellas conductas motrices que lo requieran. (Lagardera & Lavega, 2005: 92)

Para que la pedagogía de las conductas motrices sea aplicada de una manera coherente es necesario que el docente se convierta en un evaluador sistemático de las conductas motrices de sus alumnos, lo que se puede realizar mediante un registro individualizado de cada uno de ellos donde se tengan claro los objetivos pedagógicos a

³⁴ Es clave en la preparación del pedagogo su competencia para saber interpretar in situ, en el terreno de juego, las conductas motrices de sus alumnos.

optimizar. Por otro lado, también es preciso conocer los fundamentos de la praxiología motriz, ya que para elegir coherentemente las situaciones motrices a proponer hay que conocer sus fundamentos teóricos que le capacite para descubrir un catálogo de conductas motrices operativo, es decir, en el que se incluyan aquellas conductas motrices que se consideran como óptimas en función del proyecto pedagógico programado, y que apliquen la acción pedagógica de manera congruente para optimizar las conductas motrices de sus alumnos.

En resumen, todo profesor de educación física que se considere competente, requiere establecer con criterio los objetivos educativos a trabajar, para posteriormente utilizar aquellas prácticas motrices que por su lógica interna activen las conductas motrices más apropiadas para el proyecto pedagógico desarrollado.

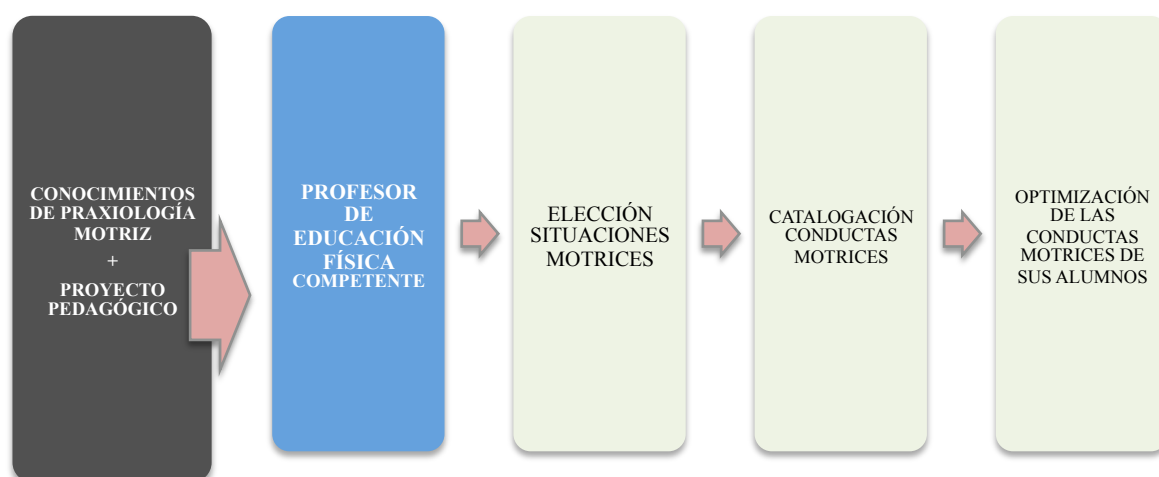


Figura 25. El profesor de educación física en la pedagogía de las conductas motrices.

La transferencia de aprendizajes, “*efecto que se constata cuando la ejecución de una actividad modifica, de manera positiva o negativa, la realización de una nueva actividad o la reproducción de una anterior*” (Parlebas, 2001: 459), supone un aspecto relevante en el trabajo práctico del profesor de educación física, ya que “*la elección de esos ejercicios y situaciones, sus encadenamientos sucesivos y las actitudes pedagógicas adoptadas*” (Parlebas, 2001: 460) se apoyan en ellas.

Si el efecto favorece la ejecución más eficaz de la situación motriz se dice que se da una ‘transferencia positiva’, y si ocurre lo contrario se habla de una ‘transferencia negativa’. Asimismo, cuando el efecto tiene lugar en una situación motriz nueva que continúa se denomina ‘proactiva’, y cuando tiene lugar en la reproducción de una actividad ya conocida, se le denomina ‘retroactiva’.

La transferencia de aprendizaje, como comparte Parlebas (2001), se halla en el centro de los problemas de la educación física³⁵, de hecho, “*el aprendizaje motor corresponde a una sucesión de transformaciones y por lo tanto de transferencias*” (Parlebas, 2001: 460). En este sentido, Parlebas (1990) postula que el aprendizaje de una mayor variedad de situaciones motrices favorecerá el aprendizaje de nuevas actividades, mientras que el aprendizaje estricto y obligado de una única actividad no favorecerá, o favorecerá menos, el aprendizaje que en el caso anterior.

Dentro de dicho aprendizaje, junto con la proposición de situaciones motrices variadas, la intervención del educador que propone las situaciones motrices aptas para facilitar la toma de consciencia será muy importante al favorecer la aparición de aprendizajes favorables. Cuando se repiten las mismas situaciones, ‘adaptación cerrada’, no se favorece el aprendizaje, mientras que el cambio continuo de situaciones motrices, ‘adaptación abierta’, favorecerá la aparición de nuevas respuestas que optimizarán el aprendizaje.

La mejor adaptación del presente se debe a comportamientos anteriores: es la existencia de esta influencia positiva, de una actividad sobre otra lo que permite hablar de aprendizaje y de ‘progreso’. Sin la persistencia de dicha influencia, no habría adquisición; toda la experiencia del pasado quedaría sin efecto y la motricidad tendría que ser continuamente reinventada. (Parlebas, 2001: 460)

Parlebas y Dugas (2005) aportan la idea de la existencia de una ‘*transferencia intraespecífica*’, que ocurre en la misma actividad al producirse secuencias progresivas en relación al aumento de la complejidad de dicha situación motriz, y de una ‘*transferencia interespecífica*’, donde entre actividades de una lógica interna similar se pueden producir avances de unas hacia las otras, como sería el caso entre los juegos tradicionales y los deportes.

³⁵ Como ocurre en todos los aprendizajes y educaciones (Parlebas, 2001).

En estudios realizados por ambos autores (Parlebas & Dugas, 2005) se observa que no existe transferencia entre las situaciones psicomotrices y las sociomotrices, que cuando no existe incertidumbre y los juegos son psicomotores la mejor transferencia de aprendizaje es la intraespecífica, mientras que cuando los juegos motores se llevan a cabo con incertidumbre la mejor transferencia es la interespecífica.

3.1. Pertinencia de educar la conducta motriz

La educación física, como toda disciplina educativa, tiene el objetivo de influir positivamente sobre los alumnos, ya que no se basa únicamente en una recopilación de intenciones sino que transmite conocimientos prácticos o procedimentales. El patio de la escuela, un pista exterior o el pabellón polideportivo se convierten en un auténtico laboratorio donde se generan aprendizajes, relaciones motrices y consecuencias pedagógicas que merecen ser investigadas.

El juego deportivo representa una sociedad en miniatura, un verdadero laboratorio de las conductas y las comunicaciones humanas en el que se conjugan los problemas de percepción y decisión, dinámica de grupos y estrategia, ritualismo y autoridad.
(Parlebas, 2003: 302)

Cada juego deportivo, como ya se ha comentado, dispone de una lógica interna que desencadena un conjunto de procesos que afectan e implican la relación con los otros protagonistas, el espacio, el material y el tiempo, originando una serie de consecuencias práxicas sobre la persona que actúa. Los jugadores, al intervenir en el juego necesitan descifrar la gramática del mismo para saber cómo tienen que actuar, qué acciones motrices tienen que llevar a cabo, pero el medio en cómo cada persona realiza las acciones motrices propias del juego es muy personal y se encuentra cargada de singularidad. De ahí que se haya desarrollado el concepto de conducta motriz para nombrar e identificar este modo original repleto de significación que realiza cada persona cuando juega.

El concepto de conducta motriz, “*el comportamiento motor en cuanto portador de significado*” (Parlebas, 2001: 85), es clave para el desarrollo de la presente investigación, ya que centra su atención en el proceso de evolución personal de cada uno de los protagonistas. Mientras la noción de ‘acción motriz’ es abstracta e impersonal, el concepto de ‘conducta motriz’ entiende a las personas de modo global y

unitario en sus dimensiones afectiva, cognitiva y relacional, haciendo referencia a sus emociones, sentimientos, deseos e historia personal.

El concepto de conducta motriz tiene el interés de tener en cuenta simultáneamente dos vertientes de la actividad física: por una parte, los datos observables y objetivos de los comportamientos motores (desplazamientos en el espacio y el tiempo, gestos aparentes, contactos y relaciones con los otros...), por otra parte, los rasgos subjetivos de la persona en acción (sus percepciones y sus motivaciones, sus tomas de información y decisión, su actividad y sus fenómenos inconscientes). (Parlebas, 1996: 16)

Dichas conductas motrices, como afirma Parlebas (2001), no pueden ser percibidas de una manera directa, ya que lo que se observa es el comportamiento motor, “conjunto de manifestaciones motrices observables de un individuo que actúa” (p. 80). La interpretación de dicho comportamiento es la conducta motriz, dado que el comportamiento motor va siempre acompañado de emociones, historias personales, afectos, dudas,..., que también forman parte indisoluble de toda persona. Ejemplo de ello sería una persona que se encuentra jugando al baloncesto, donde se observa que efectúa un pase a otro compañero, es decir, el comportamiento motor que realiza, que repleto de significado asociado a la persona que lo ejecuta pasa a ser interpretado por el pedagogo representando la conducta motriz del individuo en ese momento concreto.

Como consecuencia la educación motriz elige las conductas motrices a educar adecuadas para cada proyecto pedagógico y para cada persona según sus necesidades, desempeñando un papel básico en el desarrollo de la personalidad del alumno. Al fin y al cabo, de lo que se trata es de contar con procedimientos eficaces que permitan la elección de situaciones motrices que estimulen la optimización de las conductas motrices de los alumnos.

Una conducta motriz ‘X’ de agresividad, pongamos por ejemplo, tenderá a ser tratada mediante su inmersión en situaciones motrices cuya lógica interna esté regida por la tolerancia e incluso la expresión de ternura en la relación con los otros, de modo que en la evolución de la persona protagonista se pueda constatar la emergencia de una conducta motriz Y de tolerancia y amistad. (Lagardera, 2000: 75)

Para comprender y entender el concepto de conducta motriz son decisivos los estudios de Lavega (2004c) y Lagardera y Lavega (2005) en los que diferencian cuatro tipos de conductas para cada dominio de acción motriz:

- *Conductas motrices ajustadas*: aquellas conductas motrices que están orientadas hacia las demandas que exige la lógica interna de las situaciones motrices planteadas;
- *Conductas motrices desajustadas*: aquellas conductas motrices que se han desviado respecto a lo que marca la lógica interna;
- *Conductas motrices perversas*: aquellas conductas motrices que no son coherentes con la lógica interna del juego;
- *Conductas verbales asociadas al pacto*: aquellas conductas que surgen cuando, de modo espontáneo o provocado por la intervención del pedagogo mediante consignas específicas, se trata de establecer acuerdos sobre pautas ya indicadas.

3.1.1. Las conductas motrices en un medio estable

Recordando que las prácticas motrices en un medio estable son aquellas en las que no existe ningún tipo de incertidumbre por parte del medio, a continuación, teniendo en cuenta los procesos que se activan en cada dominio de acción motriz (Lavega, 2004c), se mostrarán las diferentes posibilidades de conductas motrices asociadas a dichos dominios.

Las prácticas psicomotrices en un medio estable³⁶ tienden a generar situaciones que requieren automatizar estereotipos motores, reproducir repetidamente una determinada modalidad de ejecución de acciones motrices, dosificar las fuentes energéticas para actuar con eficacia en el esfuerzo físico requerido, introyectarse (explorar y conocer el propio cuerpo desde dentro), realizar acciones metafóricas o de expresión motriz. Este tipo de situaciones motrices, motivado por las características de su propia lógica interna, se producen conductas motrices asociadas a saber si una persona se sacrifica o no, si es constante, si se concentra, si tiene coordinación o se precipita, si desde las cualidades físicas es suficientemente resistente, flexible, fuerte o veloz, si es competitivo, y si obtiene generalmente el éxito o el fracaso.

³⁶ Ver Apartado 2.3.1. del Capítulo 2.

Tabla 23. Las conductas motrices en las prácticas psicomotrices en un medio estable (Lavega, 2004c)

PROCESOS ACTIVADOS	ÁMBITOS ASOCIADOS
MÁXIMO CONTROL DEL PROPIO CUERPO	Coordinación / Concentración
TENDENCIA A UN GRAN GASTO ENERGÉTICO (resistencia, fuerza, flexibilidad, velocidad)	Resistencia / Fortaleza Velocidad / Flexibilidad
COMPARACIÓN DE RESULTADOS	Competitividad / Desafío
AUTOMATISMOS DE ESTEREOTIPOS MOTORES	Constancia / Automatismos
REPETICIÓN PROGRAMADA	Repetición programada / Conservadurismo

Las practicas sociomotrices de cooperación en un medio estable³⁷ ofrecen un sinfín de situaciones que hacen emerger conductas motrices asociadas a la comunicación motriz, al pacto, al sacrificio generoso en la colaboración, tomar la iniciativa, crear respuestas expresivas y originales, o respetar las decisiones de los demás. Dichas situaciones motrices aportan un tipo de conductas motrices asociadas a saber si una persona se sacrifica o no, si es constante, si es capaz de concentrarse, si ha tenido coordinación o se ha precipitado, si es inteligente y astuto, si es empático, si muestra respeto, si es tolerante, si es solidario, y si se muestra abierto al diálogo o no.

Tabla 24. Las conductas motrices en las prácticas sociomotrices de cooperación en un medio estable (Lavega, 2004c)

PROCESOS ACTIVADOS	ÁMBITOS ASOCIADOS
MÁXIMO CONTROL DEL PROPIO CUERPO	Coordinación / Concentración
COMPARACIÓN DE RESULTADOS	Competitividad / Desafío
AUTOMATISMOS DE ESTEREOTIPOS MOTORES	Constancia / Automatismos
REPETICIÓN PROGRAMADA	Repetición programada / Conservadurismo
TOMA DE DECISIONES	Eficacia / Riesgo Compromiso / Atrevimiento Conservadurismo / Moderación / Prudencia
USO DE CAPACIDADES REFLEXIVAS O COGNITIVAS	Inteligencia / Astucia
BÚSQUEDA DE OBJETIVOS COMUNES	Solidaridad / Tolerancia Respeto / Empatía
PACTO DE REGLAS CON LOS OTROS	Respeto / Diálogo

Por otro lado, las prácticas sociomotrices de oposición en un medio estable³⁸ exigen que los protagonistas tengan que tomar decisiones, anticiparse, decodificar los mensajes de los demás o llevar a cabo estrategias motrices para optimizar al máximo este tipo de conductas motrices. Proporcionan un tipo de conductas motrices asociadas a saber si una persona se anticipa o no, si sabe improvisar, si es estratega o no, si sabe engañar, si es agresivo, si es creativo, si es inteligente y astuto, si sabe desafiar correctamente, si es competitiva, y si obtiene generalmente el éxito o el fracaso.

³⁷ Ver Apartado 1.4.2. del Capítulo 2.

³⁸ Ver Apartado 1.4.3. del Capítulo 2.

Tabla 25. Las conductas motrices en las prácticas sociomotrices de oposición en un medio estable (Lavega, 2004c)

PROCESOS ACTIVADOS	ÁMBITOS ASOCIADOS
LECTURA E INTERPRETACIÓN DE LAS CONDUCTAS MOTRICES DE LOS ADVERSARIOS	Inteligencia motriz/ Estrategia Anticipación
EMISIÓN DE MENSAJES QUE LOS OTROS DEBEN INTERPRETAR	Inteligencia motriz Engaño
ADAPTACIÓN A LOS CAMBIOS O IMPREVISTOS	Adaptabilidad Creatividad Atrevimiento Aventura Improvisación
TOMA DE DECISIONES	Eficacia Riesgo / Compromiso / Atrevimiento Conservadurismo / Moderación / Prudencia
USO DE CAPACIDADES REFLEXIVAS O COGNITIVAS	Inteligencia Astucia
EXALTACIÓN DE LA VICTORIA O EL FRACASO	Agresividad Competitividad

Por último, las prácticas sociomotrices de cooperación-oposición en un medio estable³⁹, igual que el dominio anterior, exige una toma constante de decisiones e interpretaciones de los mensajes del resto de participantes, aunque por tratarse de objetivos colectivos se añade el factor estratégico de los compañeros que se oponen a un grupo de adversarios. Este tipo de situaciones motrices posibilita la aparición de un tipo de conductas motrices asociadas a saber si una persona se anticipa o no, si improvisa, si se es estratega, si sabe engañar, si es agresivo, si es competitiva, si es creativo o no, si se es inteligente y astuto, si saben desafiar, si obtiene generalmente el éxito o fracasa, y si es capaz de adaptarse a la contradicción.

Tabla 26. Las conductas motrices en las prácticas sociomotrices de cooperación-oposición en un medio estable (Lavega, 2004c)

PROCESOS ACTIVADOS	ÁMBITOS ASOCIADOS
LECTURA E INTERPRETACIÓN DE LAS CONDUCTAS MOTRICES DE LOS ADVERSARIOS	Inteligencia motriz / Estrategia Anticipación
LECTURA E INTERPRETACIÓN DE LAS CONDUCTAS MOTRICES DE LOS COMPAÑEROS	Inteligencia motriz / Estrategia Anticipación
EMISIÓN DE MENSAJES QUE LOS OTROS DEBEN INTERPRETAR	Inteligencia motriz / Engaño
ADAPTACIÓN A LOS CAMBIOS O IMPREVISTOS	Adaptabilidad / Creatividad Atrevimiento / Aventura Improvisación
TOMA DE DECISIONES	Eficacia / Riesgo Compromiso / Atrevimiento Conservadurismo / Moderación / Prudencia
USO DE CAPACIDADES REFLEXIVAS O COGNITIVAS	Inteligencia / Astucia
EXALTACIÓN DE LA VICTORIA O EL FRACASO	Agresividad / Competitividad

³⁹ Ver Apartado 1.4.4. del Capítulo 2.

3.1.2. Las conductas motrices en un medio inestable

Las prácticas motrices que se realizan en un medio inestable⁴⁰, ya sean psicomotrices o sociomotrices, exigen que los protagonistas interpreten y descifren las dificultades e imprevistos que genera su relación con el medio de práctica (Lavega, 2004c). Este tipo de situaciones favorecen conductas motrices adaptativas asociadas a saber si es una persona que se anticipa, si sabe improvisar, si es estratega, si sabe engañar o no, si es agresiva, si es competitiva, si es suficientemente creativa, si es inteligente y astuta, si sabe correr riesgos y es comprometido, si se sabe adaptar, si tiene sentimiento de aventura, si es empático, si muestra respeto, si es tolerante, y si es solidario.

Resulta interesante destacar que en la inmensa mayoría de las prácticas motrices propuestas en los centros escolares no existe tal incertidumbre del medio, ya que todas las situaciones son estables y el medio en el que se producen es perfectamente conocido, puesto que las conductas motrices adaptativas no se consideran, desgraciadamente, una competencia a desarrollar.

Tabla 27. Las conductas motrices en las prácticas motrices en un medio inestable (Lavega, 2004c)

PROCESOS ACTIVADOS	ÁMBITOS ASOCIADOS
ADAPTACIÓN A LOS CAMBIOS O IMPREVISTOS	Adaptabilidad / Creatividad Atrevimiento / Aventura Improvisación
TOMA DE DECISIONES	Eficacia / Riesgo Compromiso / Atrevimiento Conservadurismo / Moderación / Prudencia
USO DE CAPACIDADES REFLEXIVAS O COGNITIVAS	Inteligencia / Astucia
IMPORTANCIA DE LA LECTURA E INTERPRETACIÓN DE LAS IRREGULARIDADES DEL MEDIO	Aventura / Riesgo Anticipación
LECTURA E INTERPRETACIÓN DE LAS CONDUCTAS MOTRICES DE LOS ADVERSARIOS	Inteligencia motriz / Estrategia Anticipación
LECTURA E INTERPRETACIÓN DE LAS CONDUCTAS MOTRICES DE LOS COMPAÑEROS	Inteligencia motriz / Estrategia Anticipación
EMISIÓN DE MENSAJES QUE LOS OTROS DEBEN INTERPRETAR	Inteligencia motriz / Engaño
BÚSQUEDA DE OBJETIVOS COMUNES	Solidaridad / Tolerancia Respeto / Empatía
PACTO DE REGLAS CON LOS OTROS	Respeto / Diálogo
EXALTACIÓN DE LA VICTORIA O EL FRACASO	Agresividad / Competitividad

⁴⁰ Ver Apartado 2.3.5. del Capítulo 2.

3.1.3. Catalogación de las conductas motrices cooperativas

Atendiendo a la lógica de las situaciones sociomotrices de cooperación, donde se exige a los participantes conductas de solidaridad, ayuda, colaboración, sacrificio y generosidad (Lagardera & Lavega, 2004), Lavega ,2009, partiendo de la premisa de que cada participante sigue un proceso más o menos largo de socialización hasta afianzar las conductas cooperativas, propone un listado de conductas motrices cooperativas divididas en cuatro dimensiones: conductas motrices cooperativas ajustadas, conductas motrices cooperativas desajustadas, conductas motrices perversas y conductas asociadas al pacto.

3.1.3.1. Conductas motrices cooperativas ajustadas

Este grupo está constituido por todas aquellas intervenciones que se ajustan a las exigencias cooperativas que exige la lógica interna de cada situación motriz de colaboración. Se han identificado las siguientes conductas:

Fortalecer la cooperación: Actuar con la voluntad de reforzar la cooperación inicial solicitada. Generalmente se manifiesta añadiendo como mínimo la participación de otro ámbito o sector de la acción motriz al indicado (corporal o instrumental). Ejemplo: en el juego del pase simultáneo retardar el pase del balón para dar tiempo al compañero para que pueda realizar su pase.

Colaborar con Singularidad o Entusiasmo: Colaborar con mucho entusiasmo; realizar la cooperación con la máxima implicación y predisposición. Las respuestas tienden a ser novedosas, difíciles, variadas, asumiendo cada respuesta como un reto. Ejemplo: variar considerablemente la manera de manipular los objetos de juego sin haberse solicitado .

Sacrificarse: Sobrepassar la generosidad hacia los demás que de por sí implica cualquier tipo de interacción cooperativa. Supone actuar anteponiendo el interés o el éxito del grupo al personal, es decir, comporta ponerse al servicio de los compañeros a pesar de que la respuesta origine una situación no demasiado favorable o cómoda para el protagonista. Ejemplo: en el juego con paracaídas en el que solicita que los jugadores aludidos vayan al interior del paracaídas y se dispongan

colocados amontonados, supone decidir colocarse el primero de todos debajo del resto de los compañeros.

Llevar la iniciativa en la colaboración: Entre los jugadores que asumen el mismo rol, el protagonista de esta conducta toma la iniciativa en las acciones cooperativas. Ejemplo: guiar a todo el grupo cogidos de una cuerda en el recorrido a hacer por un terreno irregular.

Proponer colaboraciones eficaces: Sólo en las situaciones de cooperación con más de un rol, se presenta cuando el jugador que dirige al grupo propone a sus compañeros formas de cooperar ajustadas a sus características, permitiendo que todos intervengan adecuadamente. Ejemplo: en el juego del lazarillo, guiar al compañero con un ritmo y trayectorias adecuadas a sus características.

Cooperar con eficacia: Concierno a las intervenciones ajustadas, en las que sin destacar necesariamente ningún aspecto extraordinario, se observa que el protagonista colabora con eficacia, por tanto adecuadamente a la interacción solicitada. Ejemplo: en el juego del salto de altura al revés, pasar correctamente por debajo de la cuerda cogidos de los compañeros.

3.1.3.2. Conductas motrices cooperativas desajustadas

Este grupo está constituido por todas aquellas intervenciones desviadas respecto a los procesos que exige la lógica interna de cada situación cooperativa. Se han identificado las siguientes conductas:

Colaborar con apatía o desgana: Realizar la colaboración solicitada sin entusiasmo o motivación. Los protagonistas manifiestan una actitud de apatía y pasividad, siguiendo la ley del “mínimo esfuerzo”, aunque sin dejar de cumplir las reglas del juego. Ejemplo: en el juego del lazarillo guiar a un compañero sin apenas variar la forma de desplazarse.

Colaborar con ineficacia: Realizar una respuesta incorrecta repetitivamente; esta conducta puede ser debida a que los protagonistas han acordado una intervención demasiado exigente o por no tener suficiente nivel en la ejecución de las acciones motrices. Ejemplo: manipular el paracaídas con ineficacia.

Colaborar con inseguridad: Intervenir con inseguridad, indecisión y falta de confianza, con la tendencia a realizar las respuestas motrices incorrectamente. Ejemplo: pasar la pelota con indecisión al compañero.

Buscar la Competición: Realizar las acciones motrices con la voluntad de desafiar a los demás, tratando de comparar el resultado de sus intervenciones con la de los otros. Ejemplo: solicitar pasar la pelota muy deprisa para intentar coger el balón de delante, sin que ello se hubiese pedido.

Proponer colaboraciones demasiado exigentes: En las situaciones cooperativas con más de un rol, asumir un rol que suponga dirigir la cooperación de los demás y realizar propuestas que los demás no pueden seguir por su extremada dificultad. Ejemplo: en el juego de la comba dar cuerda con más velocidad de lo planteado inicialmente.

Perjudicar: Impedir que uno o mas compañeros puedan cooperar en la situación planteada. Esta conducta motriz la puede protagonizar un miembro del mismo grupo o de otros grupos de participantes. Ejemplo: pasar la pelota engañando al compañero que la ha de recibir.

3.1.3.3. Conductas motrices perversas o indisciplinadas

En este grupo se incluyen todas aquellas conductas motrices que no siguen las condiciones establecidas por las reglas del juego. Son conductas perversas en cuanto que pueden alterar el orden del juego, ya que la persona deja de compartir el pacto grupal, pudiendo afectar negativamente a su intervención.

No seguir las reglas: No respetar las condiciones de juego establecidas, sin que ello comporte un perjuicio inmediato en la realización de las acciones motrices de los demás protagonistas. Ejemplo: no pasar por encima de la cuerda en el “muro de Berlín”, pasando por fuera; no saltar al compañero de delante en el juego de la pídola, pasando por fuera.

Molestar: A diferencia de la conducta motriz denominada perjudicar, ahora el protagonista va en contra de los intereses de los demás pero sin realizar ninguna acción prevista por el juego. Ejemplo: dar un cachete a un compañero.

3.1.3.4. Conductas verbales asociadas al pacto

Dado que una gran mayoría de situaciones de cooperación se plantean de modo abierto, en las que los jugadores tienen que ponerse de acuerdo para conseguir el objetivo común, se considera que el pacto adquiere gran interés en estas prácticas. Aunque no son necesariamente conductas motrices se propone considerar las siguientes opciones:

Proponer un pacto. Consiste en plantear una nueva forma de intervenir, sugerir cambiar el ritmo de las respuestas o proponer una determinada distribución de los roles del juego.

Aceptar el pacto. Referida a tras negociar ese acuerdo, terminar aceptando los nuevos acuerdos

Rechazar el pacto. Supone discutir con otro u otros compañeros sin aceptar seguir ese nuevo acuerdo. Ello puede suponer, entrar en una nueva negociación o incluso salir del juego.

Mostrar apatía en el pacto. Protagonizada por jugadores satélite” o espectadores, que en ningún momento participan de la negociación del nuevo pacto.

Tabla 28. Catálogo de conductas motrices cooperativas (Lavega, 2004c)

CATÁLOGO DE CONDUCTAS MOTRICES COOPERATIVAS	
CONDUCTAS MOTRICES COOPERATIVAS AJUSTADAS	Fortalecer la cooperación
	Colaborar con singularidad o entusiasmo
	Sacrificarse
	Llevar la iniciativa en la colaboración
	Proponer colaboraciones eficaces
	Cooperar con eficacia
CONDUCTAS MOTRICES COOPERATIVAS DESAJUSTADAS	Colaborar con apatía o desgana
	Colaborar con ineficacia
	Colaborar con inseguridad
	Buscar la competición
	Proponer colaboraciones demasiado exigentes
	Perjudicar
CONDUCTAS MOTRICES COOPERATIVAS PERVERSAS O INDISCIPLINADAS	No seguir las reglas
	Molestar
CONDUCTAS VERBALES ASOCIADAS AL PACTO	Proponer un pacto
	Aceptar el pacto
	Rechazar el pacto
	Mostrar apatía en el pacto

3.2. El conflicto en educación física como proceso educativo

Existen potencialmente infinidad de situaciones motrices con capacidad de ofrecer diferentes opciones positivas a las situaciones de conflicto. El carácter vivencial, creativo, emocional y personal, de dichas prácticas, puede crear un ambiente óptimo que favorezca el desarrollo personal de los alumnos.

Teniendo en cuenta el objeto de la presente investigación⁴¹ y que la praxiología motriz no ha abordado hasta ahora el estudio del conflicto en las clases de educación física, se hace necesario contar con el concepto de *conflicto motor* que haga referencia a estos procesos en el marco de las sesiones de educación física.

Antes de realizar una aproximación a los diferentes rasgos que caracterizan dicho concepto, cabe mencionar que a pesar de que hay autores (e.g., Boulding, 1962; Filley, 1975; Fisas, 2006; Lederach, 1995; Martínez de Murgía, 1999; Wilmot & Hocker, 2001) que afirman que las situaciones de conflicto están formadas por dos o más partes, en este trabajo de investigación, y siguiendo la estela de autores como Alzate (1998), Casamayor (1998), Infante (1998), Puig (1997), Rozemblum de Horowitz (1998), Thomas (1992), Van de Vliert, Van der Vegt y Emans (1998), y Vinyamata (2003), entre otros, se considera que sólo son dos las partes implicadas en la situación de conflicto, la que realiza la acción y la que reacciona.

Así pues, se puede considerar que se produce un conflicto motor cuando se identifican los siguientes rasgos:

- 1- El conflicto motor se origina durante la realización de una tarea motriz; lo que implica que sólo formen parte del mismo aquellas situaciones de naturaleza estrictamente motriz, desestimando las que, pese a intervenir en la situación a través de diferentes canales, no tienen esa condición.
- 2- El conflicto motor surge cuando los participantes transgreden alguna regla que comporta alterar alguno de los rasgos distintivos de la lógica interna (interacción con los demás, relación con el espacio, relación con el material y/o relación con el tiempo), o cuando se producen alteraciones en las conductas

⁴¹ Apartado 3 del Capítulo 1.

asociadas al pacto que puedan modificar la lógica interna de la tarea motriz propuesta.

3- El conflicto motor siempre es originado por una conducta motriz desajustada, perversa o por una conducta verbal asociada al pacto. Entendiendo por desajustada aquella desviada respecto a las solicitudes de la lógica interna, la perversa como aquella que no se corresponde con las reglas de juego, y por conducta asociada al pacto aquella en la que los participantes establecen acuerdos.

4- El conflicto motor es un proceso interactivo, es decir, que todos los protagonistas que forman parte del mismo tienen un rol activo.

5- El conflicto motor se da entre dos partes constituidas por una o más personas, donde A actúa sobre B, y B reacciona sobre A.

6- El conflicto motor implica siempre una respuesta en forma de agresión verbal, física o mixta⁴². En apartados posteriores se profundizarán dichos conceptos.

Teniendo en cuenta los seis rasgos mencionados con anterioridad se justifica la comprensión del concepto de conflicto en los siguientes términos:

El conflicto motor surge en el marco de una situación motriz que implica la modificación de la lógica interna de la tarea motriz propuesta en alguno de los sectores de la acción motriz al producirse una conducta motriz desajustada, una conducta motriz perversa, o una conducta verbal asociada al pacto, que implica la interacción de dos partes integradas por una o más personas y que siempre acarrea algún tipo de agresión verbal, física o mixta.

⁴² Agresión verbal y física que se producen simultáneamente.



Figura 26. Características del conflicto motor.

En la presente investigación, siguiendo las ideas de diferentes autores en relación a la definición del conflicto y a la manera de abordarlo donde se concibe el conflicto como un proceso interactivo (Apartado 1.2.3.3 del Capítulo 1), se entiende el conflicto motor como un proceso formado por un agente generador del conflicto motor y por una reacción conflictiva derivada del estímulo inicial. Dicho proceso provoca una intervención por parte de los protagonistas y/o el profesor que, pese a no estar incluida dentro del proceso de conflicto motor, depende directamente del mismo, ya que en función de cuál sea el agente generador y la reacción en el conflicto motor, los protagonistas y el profesor intervienen de una manera u otra.



Figura 27. El proceso del conflicto motor.

3.2.1. Agente generador de conflicto motor

Como se puede deducir, el concepto de conducta motriz resulta crucial para el desarrollo de esta investigación, puesto que de la lógica interna de cada una de las situaciones motrices propuestas se va a poder derivar o discriminar aquellas conductas motrices ajustadas o no. En este contexto, puede entenderse que la presencia o ausencia de posibles conflictos motores, puede deberse a que los alumnos protagonizan determinadas conductas no asociadas a las exigencias de la lógica interna de cada situación motriz.

Si la lógica dominante de un juego hace emerger acciones motrices cooperativas, todos los jugadores participantes tendrán que seguir inexorablemente las pautas marcadas por este patrón de organización, salvo que se cometan incorrecciones, errores o conductas perversas que se alejen al jugador de la lógica de ese juego. (Lagardera & Lavega, 2003: 70)

En este trabajo de investigación se pretende evidenciar que los conflictos motores se presentan cuando los alumnos protagonizan algún tipo de conducta motriz desajustada, perversa o asociada al pacto que modifica la lógica interna del juego propuesta, lo que comporta ir en una dirección diferente a la situación planteada por el profesor.

Los conflictos motores se originan por medio de conductas verbales conflictivas asociadas al pacto, conductas motrices conflictivas desajustadas y conductas motrices conflictivas perversas, ya que si la conducta motriz es ajustada a la lógica interna del juego propuesto no se produce ninguna situación de conflicto motor.

En las situaciones psicomotrices, las actitudes de los alumnos que pueden provocar la aparición de conductas conflictivas están asociadas a no entregarse al máximo o comportarse de una manera apática o provocadora en la comparación de resultados; a no ser lo suficientemente persistente, firme, veloz, flexible o estar agotado, frágil, lento o rígido en lo referente al gasto energético que necesitan realizar; a no actuar con la bastante coordinación, concentración o mostrar una total descoordinación o precipitación al buscar el máximo control del propio cuerpo; y a no permanecer con la necesaria persistencia, constancia o simplemente comportarse con una actitud inconstante o impaciente cuando han de interiorizar los automatismos que desde la propia lógica interna de la actividad se les pide (Lavega, 2004c).

En lo que corresponde a las situaciones sociomotrices de cooperación, las actitudes de los alumnos que pueden originar conductas conflictivas están vinculadas a no comportarse lo suficientemente respetuoso, altruista, tolerante, sacrificado o ser intolerante, espectador, competitivo o egocéntrico en la comunicación motriz con sus compañeros; a no ser lo bastante mediador, dialogante o proceder de una forma provocadora, dictatorial o tramposa en el pacto de reglas; a no actuar con la bastante coordinación, concentración o mostrar una total descoordinación o precipitación al buscar el máximo control del propio cuerpo; a no permanecer con la necesaria persistencia, constancia o simplemente comportarse con una actitud inconstante o impaciente cuando han de interiorizar los automatismos que desde la propia lógica interna de la actividad se les pide; y a no ser lo suficientemente inteligente, astuto o actuar ineficazmente o de forma automática en la utilización de sus capacidades reflexivas y cognitivas (Lavega, 2004c).

En los juegos sociomotrices de oposición, las actitudes de los alumnos que pueden provocar la emergencia de conductas conflictivas estará asociada a no ser lo bastante creativo, atrevido, valiente, seguro o actuar con monotonía, apatía, miedo o inseguridad en la adaptación a los cambios; a no ser lo suficientemente perspicaz, ordenado, estratega o comportarse con una actitud ofuscada, anárquica o individualista en la interpretación de la información proveniente de los adversarios; a no ser lo convenientemente pícaro, cauto o comportarse de una manera totalmente ingenua o transparente en la emisión de mensajes; a no actuar con una actitud lo bastante competitiva, comprensiva o mostrar el mal perder o la agresividad en la exaltación de la victoria o el fracaso; y a no ser lo suficientemente inteligente, astuto o actuar ineficazmente o de forma automática en la utilización de sus capacidades reflexivas y cognitivas (Lavega, 2004c).

Mientras que por último, en los juegos sociomotrices de cooperación-oposición, las actitudes de los alumnos que puedan originar conductas conflictivas está asociada a no ser lo bastante creativo, atrevido, valiente, seguro o actuar con monotonía, apatía, miedo o inseguridad en la adaptación a los cambios; a no ser lo suficientemente perspicaz, ordenado, estratega o comportarse con una actitud ofuscada, anárquica o individualista en la interpretación de la información proveniente de los compañeros y adversarios; a no ser lo convenientemente pícaro, cauto o comportarse de una manera totalmente ingenua o transparente en la emisión de mensajes; a no actuar con una

actitud lo bastante competitiva, comprensiva o mostrar el mal perder o la agresividad en la exaltación de la victoria o el fracaso; y a no ser lo suficientemente inteligente, astuto o actuar ineficazmente o de forma automática en la utilización de sus capacidades reflexivas y cognitivas (Lavega, 2004c).

Tabla 29. procesos que activan la lógica interna de las diferentes situaciones motrices y la posible emergencia de conductas conflictivas (Adaptación Lavega, 2004c)

SITUACIÓN MOTRIZ	ALGUNOS PROCESOS QUE DESENCADENAN	POSIBLE EMERGENCIA DE CONDUCTAS CONFLICTIVAS	
		No ser lo suficientemente...	Comportarse con una actitud...
PSICOMOTRIZ	Comparación de resultados	Entregado	Apático Provocador
	Tendencia a un gran gasto energético (resistencia, fuerza, velocidad, flexibilidad)	Persistente Firme Veloz Flexible	Agotado Frágil Lento Rígido
PSICOMOTRIZ Y SOCIOMOTRIZ DE COOPERACIÓN	Máximo control del propio cuerpo	Coordinado Concentrado	Descoordinado Precipitado
	Situaciones motrices sin cambios	Persistente Constante	Inconstante Impaciente
SOCIOMOTRIZ DE COOPERACIÓN	Búsqueda de objetivos comunes Comunicación motriz con los demás	Respetuoso Altruista Tolerante Sacrificado	Intolerante Espectador Competitivo Egocéntrico
	Pacto de reglas con los otros	Mediador Dialogante	Provocador Dictador Tramposo
SOCIOMOTRIZ DE COOPERACIÓN, OPOSICIÓN Y COOPERACIÓN-OPOSICIÓN	Uso de capacidades reflexivas o cognitivas	Inteligente Astuto	Ineficaz Automata
SOCIOMOTRIZ DE OPOSICIÓN Y COOPERACIÓN-OPOSICIÓN	Adaptación a los cambio o imprevistos	Creativo Atrevido Valiente Seguro	Monótono Apático Miedoso Inseguro
	Lectura e interpretación de las conductas motrices del adversario	Perspícaz Ordenado Estratega	Ofuscado Anárquico Individualista
	Emisión de mensajes que los otros deben de interpretar	Pícaro Cautó	Ingenuo Transparente
	Exaltación de la victoria o del fracaso	Competitivo Comprensivo	Mal perdedor Agresivo
SOCIOMOTRIZ DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN	Lectura e interpretación de las conductas motrices de los compañeros y adversarios	Perspícaz Ordenado Estratega	Ofuscado Anárquico Individualista

En un intento de sistematizar los conflictos en función de cómo se presentan los diferentes componentes del conflicto se propone clasificar los conflictos atendiendo al nivel de intensidad de las conductas conflictivas. De esta manera, las conductas conflictivas de menor intensidad serían las conductas verbales asociadas al pacto, y las de intensidad mayor estarían formadas por las conductas motrices perversas, mientras

que entre ambas se encontrarían las conductas motrices desajustadas, las de un nivel de intensidad medio.

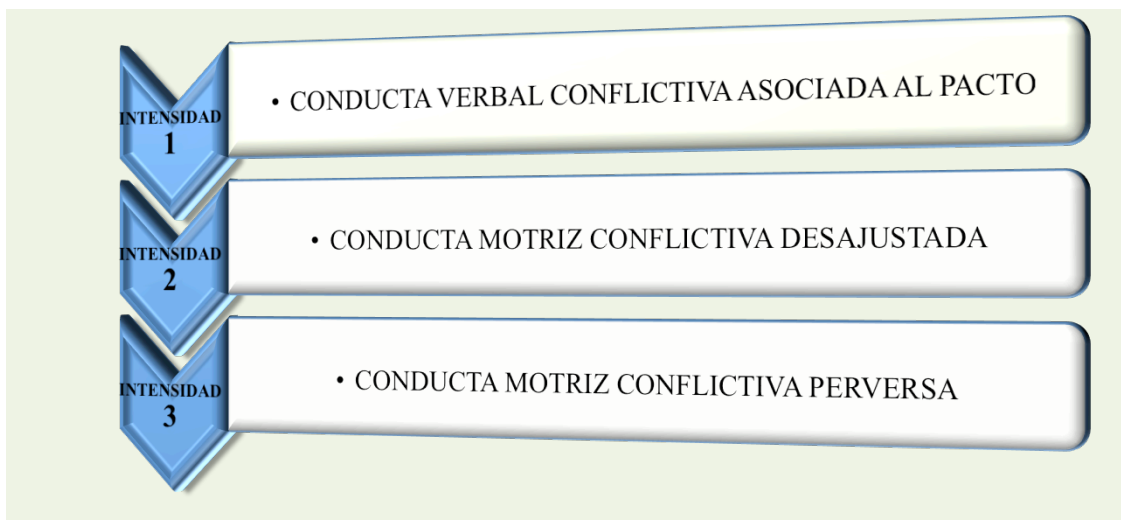


Figura 28. Nivel de intensidad de las conductas conflictivas.

3.2.2. La reacción conflictiva

Como afirma Serrano (1998) las agresiones que a menudo se manifiestan de una forma verbal o física responden a una reacción ante una situación de conflicto. Desde diferentes estudios (e.g., Buss, 1981; Cerezo, 1997; Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears, 1939; Fung, 2007; Olweus, 1998; Ortega, 1997) se propone una categorización de las agresiones basada en el tipo de conductas que mantienen los individuos, es decir, si se basan en el lenguaje o en la fuerza para infligir daño a la otra persona, lo que provoca la aparición de agresiones verbales y agresiones físicas.

En función de la intensidad agresiva de cada una de las posibles respuestas conflictivas, se proponen tres tipos de respuestas conflictivas provocadas por los agentes generadores de conflictos motores: las agresiones verbales, las agresiones físicas, y las agresiones mixtas, es decir, agresiones verbales y físicas simultáneas. En este sentido las agresiones verbales son consideradas de intensidad baja y las agresiones físicas de intensidad alta (Fujihara, Kohyama, Andreu & Ramírez, 1999), mientras que las agresiones mixtas corresponden a las agresiones de intensidad más alta al estar formadas por agresiones verbales y físicas. Siguiendo la misma orientación que

en el apartado anterior, desde este trabajo de investigación se propone la clasificación de dichas respuestas según su nivel de intensidad.



Figura 29. Nivel de intensidad de las respuestas conflictivas.

Resulta también clave remarcar las ideas de Wilmot y Hocker (2001), al indicar que en la última década se observa la existencia de diferencias entre la actuación de los hombres y la de las mujeres frente a las situaciones de conflicto. De hecho, Palacios, Marchesi y Coll (2004) afirman que los hombres se implican en muchos más actos agresivos que las mujeres. Incluso desde diferentes estudios (Olweus, 1998), se corroboran dichas hipótesis señalando que en la población escolar sucede lo mismo, siendo los chicos los que cometen más agresiones físicas (Björkqvist, 1994; Crick et al., 2006; Kaukiainen et al., 1999; Martín Antón et al., 2002; Österman et al., 1999; Ostrov, Crick & Stauffacher, 2006), mientras que las chicas, cuando lo realizan, lo hacen más mediante agresiones verbales (Fung, 2007; Pedroso & Gaspar, 2007).

3.2.3. Índice de conflictividad (ICf)

Tras haber localizado y descrito los diferentes componentes del conflicto, tanto en su origen como en su reacción se propone hacer uso del índice de conflictividad (ICf) para ayudar a identificar la intensidad con la que protagonizan las conductas conflictivas.

Para ello considerando que en el origen hay tres opciones de conductas conflictivas (pacto, desajustadas y perversas) y en la reacción también hay tres tipos de

respuestas conflictivas (agresiones verbales, físicas y mixtas) se propone utilizar una puntuación de 1 a 3 en cada una de las partes. El 1 se asocia al mínimo nivel de conflicto y el 3 al máximo nivel de conflicto en cada parte.

El resultado de la suma de la puntuación en ambas partes puede oscilar de los 2 puntos (1 en origen + 1 en reacción) hasta los 6 puntos (3 en origen + 3 en reacción).

Atendiendo a esta puntuación se establecen 3 valores en el ICf:

- ICf Bajo = 2 a 3 puntos
- ICf Medio = 4 puntos
- ICf Alto = 5-6 puntos

En la tabla siguiente se muestran las distintas combinaciones y valores del ICf.

Tabla 30. Nivel de intensidad de los conflictos motores. Índice de conflictividad

ORIGEN	INTENSIDAD	REACCIÓN	INTENSIDAD	ÍNDICE CONFLICTIVIDAD	INTENSIDAD CONFLICTO
Conducta verbal asociada al pacto	1	Agresión verbal	1	2	Nivel bajo
Conducta verbal asociada al pacto	1	Agresión física	2	3	
Conducta motriz desajustada	2	Agresión verbal	1		
Conducta verbal asociada al pacto	1	Agresión mixta	3	4	Nivel medio
Conducta motriz desajustada	2	Agresión física	2		
Conducta motriz perversa	3	Agresión verbal	1		
Conducta motriz desajustada	2	Agresión mixta	3	5	Nivel alto
Conducta motriz perversa	3	Agresión física	2		
Conducta motriz perversa	3	Agresión mixta	3	6	

La presencia de este índice de conflictividad puede ser clave para que el profesor de educación física pueda identificar el perfil conflictual del grupo con el que trabaja, y así poder plantear de una manera coherente el proceso de transformación de los conflictos, es decir, la optimización pedagógica de las conductas conflictivas de sus alumnos.

3.3. La transformación de los conflictos motores

Tradicionalmente, la escuela ha resuelto los conflictos escolares por medio de sistemas normativos o disciplinares, que por distintas razones no son siempre eficaces. Como afirman Ortega y Del Rey (2003), “no todo se puede regular mediante normas, hay un espacio importante para la espontaneidad que cada uno administra con relación a los otros” (p. 93). Dichos sistemas, tienen que responder a los intereses de todos los agentes educativos involucrados en el mismo mediante procesos que activen una visión positiva del conflicto estimulando la comunicación y el diálogo constructivo.

El objetivo primordial en el ámbito escolar debería poder desarrollar y reforzar un modelo de escuela donde el conflicto se entienda como una oportunidad para el crecimiento, y que la resolución constructiva del mismo constituya una premisa de prevención de violencia y malos tratos. (Burguet, 1999: 70)

3.3.1. Transformación del conflicto por parte del profesor

Todo profesor que pretenda participar del proceso de transformación del conflicto para promover competencias de relación interpersonal en sus alumnos, debe reconocer inicialmente y también aceptar que existan conflictos en su centro educativo. En este contexto Viñas (2004) indica algunas características de los centros educativos que resuelven sus conflictos con éxito.

Tabla 31. Los centros educativos que resuelven mejor sus conflictos (Viñas, 2004)

CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS	
OBJETIVOS	Buscar la satisfacción del alumnado y del profesorado Tratamiento personalizado Colaboración con el entorno
ESTRUCTURA ORGANIZATIVA	Reglamentos adaptables y flexibles Normas aceptables para todos Reglas claras sujetas a cambios Toma de decisiones en función de procedimientos regulados y definidos
SISTEMA RELACIONAL	Comunicación eficaz Comunicación formal e informal Fomento de interrelaciones personales Desarrollo de la ecuación emocional
UTILIZACIÓN DE RECURSOS	Tareas eficaces Indicadores precisos de trabajo
ESTRATEGIA CULTURAL	Fomentar el debate y la participación Estrategia abierta a las innovaciones Visión compartida a través de la comunicación constante

En esta investigación se considera que la educación de los conflictos puede estar orientada hacia la toma de medidas de prevención ante los conflictos y también hacia el

modo de incidir directamente sobre las situaciones que son portadoras de conflictos. Por este motivo, se considera que el profesor de educación física puede optar por dos tipos de estrategias principales en la intervención ante el conflicto:

- a) **Modificación de la lógica interna del juego o tarea motriz.** Las propiedades que contiene la lógica interna de un juego orientan a los protagonistas a participar de un conjunto de relaciones que pueden estar asociadas a la posible aparición de conflictos. El profesor que conozca el perfil conflictivo de su alumnado se puede plantear elegir aquellas situaciones motrices cuya lógica pueda activar en menor medida los conflictos, o podría incluso modificar algunos de los rasgos distintivos de la lógica interna de ese juego o tarea (p.ej., modificar el número de participantes por equipo, cambiar el tipo de interacción motriz, introducir nuevos roles, alterar el uso del espacio, modificar la manera de emplear el material, modificar el sistema de puntuación...).
- b) **Intervención sobre los protagonistas de la situación de conflicto.** Paralelamente el profesor de educación física puede implicar a los protagonistas en la responsabilidad de la transformación de la situación de conflicto motor, ofreciéndoles herramientas que faciliten la optimización del tratamientos de los conflictos (Burguet, 1999). Para ello pueden existir diferentes estrategias dependiendo de la intensidad del conflicto y del contexto en el que acontezcan. Se puede optar por separar a los protagonistas del conflicto para que acto seguido se pueda seguir jugando; se puede apartar temporalmente del juego a los implicados en el conflicto con la posibilidad de volver a incorporarse más tarde; y finalmente se puede optar por la expulsión definitiva de la sesión.

En los centros educativos se debería buscar las formas necesarias para ir progresivamente transformando las interacciones de poder en intervenciones dialógicas. Para llegar a ese tipo de intervenciones el profesor puede desarrollar un rol en el que haga de mediador crítico del conocimiento organizando el aula mediante grupos interactivos heterogéneos en los que se favorezca la ayuda mutua, la solidaridad y el pensamiento crítico que favorezca el desarrollo de una pedagogía transformadora que minimice o supere las desigualdades sociales (Prieto & Duque, 2009).

3.3.2. Transformación del conflicto por parte de los alumnos

Desde las teorías cognitivas, como indica Burguet (1999), la intervención entre iguales es uno de los ejes básicos para trabajar el conflicto y su posible transformación por parte de los mismos miembros implicados en el conflicto. Dicha intervención, favorece la asimilación de estrategias sociales a través de las cuales poder desarrollar procesos que faciliten la transformación de los propios conflictos. En este sentido, los propios alumnos resuelven sus conflictos de diferentes maneras. Algunos de ellos se basan en el dominio físico por medio de amenazas y agresiones, mientras que otros optan por el ataque verbal, la indiferencia, o replicando al otro protagonista en sus mismos términos.

Procesos que se verán reducidos o transformados (Johnson & Johnson, 1999), si se ofrece a los alumnos una orientación común, de modo que respeten las mismas normas y sigan los mismos procedimientos para poder alcanzar soluciones consensuadas. Si el profesor interviene siempre que sucede alguna situación de conflicto, independientemente de la intensidad agresiva de la misma, y no ofrece a los alumnos un espacio y un tiempo para que estos tengan la posibilidad de gestionar sus propios conflictos, no se estará favoreciendo la adquisición de competencias y estrategias que puedan ayudar a la transformación de los mismos.

Asegurar que todos los alumnos empleen los mismos procedimientos es especialmente importante cuando los jóvenes provienen de culturas, grupos étnicos y marcos lingüísticos diferentes. Si bien esta diversidad representa una fuente de creatividad y energía, también crea problemas en el manejo de los conflictos del aula. Es preciso eliminar las suspicacias y temores. Las diferencias deben ser reconocidas y conciliadas. (Johnson & Johnson, 1999: 34)

En la presente investigación, se opta por ofrecer a los protagonistas en la situación de conflicto motor, un espacio y un tiempo para la propia gestión de los mismos, interviniendo el profesor cuando dicha gestión no sea posible o cuando se puedan prever consecuencias negativas que pongan en riesgo la integridad física y mental de cualquiera de los presentes.

3.4. Recapitulación

A modo de recapitulación, una vez organizadas las unidades de estudio del conflicto en función de lo aportado en el estado de la cuestión, en el presente capítulo se ha profundizado en los diferentes apartados que forman parte de la transformación de los conflictos motores en las sesiones de educación física, es decir, las situaciones motrices, el proceso del conflicto motor, formado por el agente generador de conflictos motores y por la respuesta conflictiva, y la intervención, tanto por parte de los protagonistas como por parte del profesor.

En la siguiente figura se recogen las principales unidades conceptuales y las dimensiones de las áreas del saber de las que proceden a considerar en la transformación pedagógica del conflicto. El presente trabajo de investigación sigue estas directrices u ordenación de componentes del proceso de transformación de los conflictos al estudiar en el trabajo de campo los conflictos suscitados por el alumnado de un centro educativo.

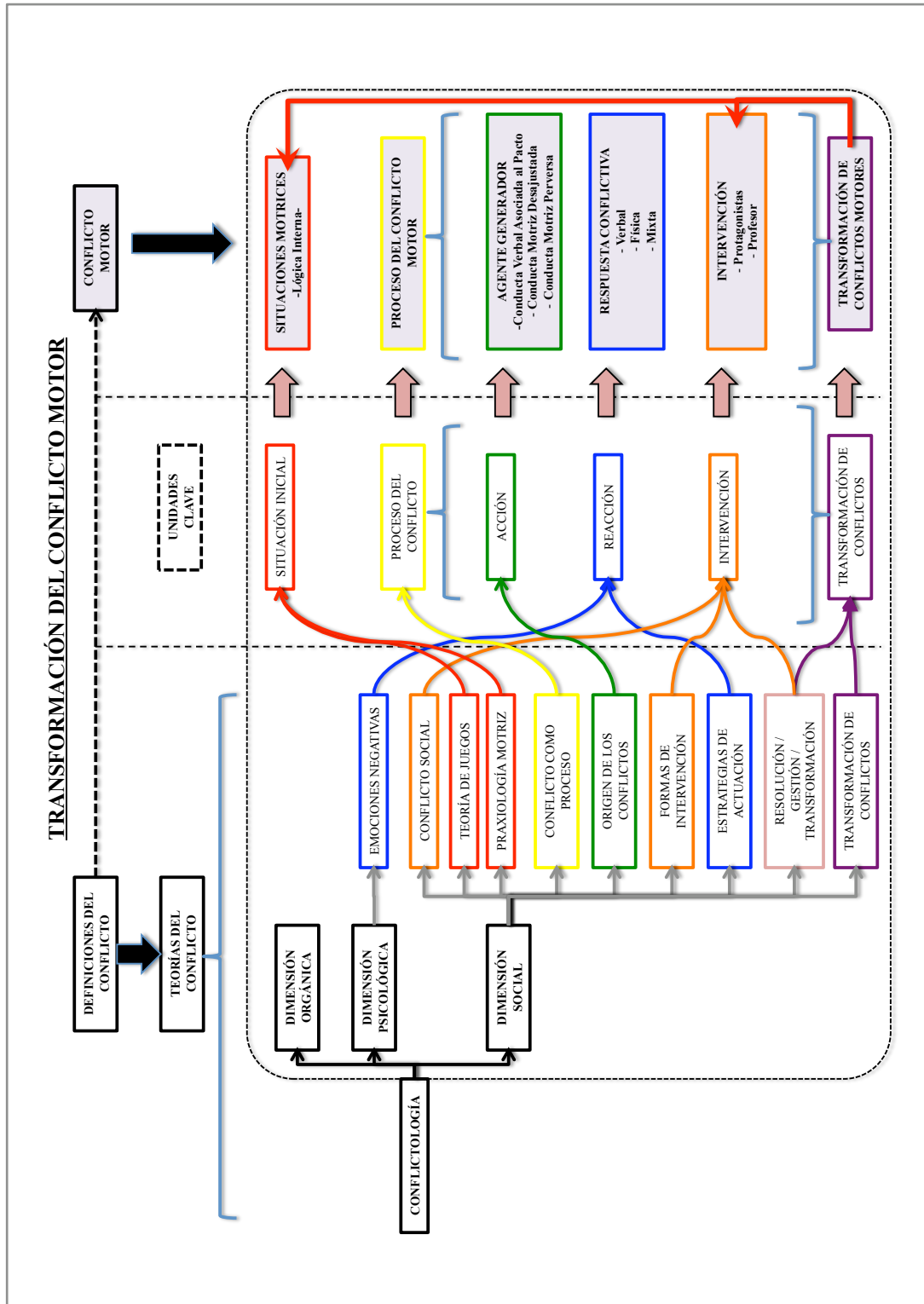


Figura 30. La transformación de los conflictos motores en las sesiones de educación física

4. Objeto de estudio

Motivado por todo lo mencionado hasta el momento en los capítulos anteriores, y, sobre todo, debido a la diversidad y dispersión existente dentro del área de educación física en relación al estudio del conflicto, se puede justificar el tema elegido para el desarrollo de esta tesis doctoral, al proponer, siguiendo los estudios comenzados por Lavega (2001), el estudio de los conflictos en las clases de educación física desde la óptica de las acciones motrices que se utilizan en ellas.

En consecuencia, el objeto de estudio del presente trabajo de investigación se concreta en la *observación de los conflictos surgidos en las clases de educación física en un centro de Educación Primaria de la ciudad de Lleida, para analizarlos a la luz de la praxiología motriz desvelando la lógica interna de las situaciones motrices propuestas por el profesor y deduciendo si estas permiten, alientan y reducen su aparición o lo transforman.*

4.1. Objetivos e Hipótesis

Partiendo de la idea inicial que ofrece la praxiología motriz al afirmar que al proponer una situación motriz determinada se activan una serie de procesos prácticos que tienen consecuencias distintas según sea la naturaleza de dichas prácticas motrices, desde este trabajo de investigación, y en congruencia con el objeto de estudio mencionado en el párrafo anterior, surgen las siguientes cuestiones: ¿Ocurren los mismos conflictos en todos los juegos motores que propone el profesor? ¿Según sean los juegos motores pueden provocar la aparición de más o menos conflictos?

En consecuencia, desde este trabajo de investigación se propone el siguiente objetivo (O₁):

- *Observar las sesiones de educación física para identificar las prácticas motrices en las que se dan las situaciones de conflicto y comprobar si existe alguna tendencia dominante en los dominios de acción motriz proclive a la manifestación de conflictos motores.*

De este objetivo se deriva la siguiente hipótesis (H₁):

- *Los juegos motores, según a que dominio de acción motriz pertenezcan de acuerdo a los rasgos de su lógica interna, no desencadenan el mismo tipo de regularidades en los conflictos motores. Hay determinados rasgos de la lógica interna de las prácticas motrices que pueden alentar una mayor presencia de conflictos motores, o por el contrario hay otros rasgos que manifiestan tendencias a disminuirlos.*

Una vez identificados los conflictos motores emergentes en los diferentes juegos motores propuestos, cuestionamos si el conflicto motor es igual en todos los casos, si la intensidad de estos es similar independientemente del tipo de práctica motriz, o si todos los participantes de la sesión se comportan de la misma manera ante el proceso conflictivo. Se propone el siguiente objetivo (O₂):

- *Describir los conflictos motores observados en las sesiones de educación física para determinar el nivel de intensidad del proceso de conflicto motor y conocer las características de los mismos.*

En consecuencia, aparece la segunda hipótesis (H₂):

- *No todos los conflictos motores son de la misma naturaleza ni del mismo nivel de intensidad, ya que dependen en gran medida de la situación motriz en las que se producen.*

Por último, tras observar que no todos los conflictos motores son iguales y partiendo de que en este trabajo de investigación lo relevante es conocer el proceso de conflicto motor, las preguntas que aparecen son: ¿Hay conflictos motores más intensos que otros? ¿Se pueden clasificar? ¿Se pueden transformar? Motivado por estas cuestiones surge el siguiente objetivo (O₃):

- *Categorizar los conflictos motores observados en las sesiones de educación física.*

En este sentido, la tercera hipótesis (H₃) que se plantea en este trabajo de investigación establece que:

- *La intensidad de los conflictos motores está en función de los comportamientos que lo inician y las reacciones que ellos provocan.*

Ninguna realidad es idéntica a otra en la esfera de lo social. No se producen leyes explicativas, causalidades perfectas que expliquen la realidad.
(Santos Guerra, 1990: 171)

CAPÍTULO 3.

MARCO METODOLÓGICO

1. Diseño de la investigación: Estudio de Caso

Todo trabajo de investigación necesita de un procedimiento a seguir que se muestre coherente y riguroso con el objeto de estudio que se pretende investigar, es decir, un plan general que permita al investigador dar respuesta a las cuestiones que se plantea. Bisquerra (2004) lo define como “*el plan o estrategia concebida para obtener la información que se requiere, dar respuesta al problema formulado y cubrir los intereses del estudio.*” (p. 120)

El presente trabajo de investigación se puede clasificar en función de diferentes criterios (Bisquerra, 1989). Según el proceso formal se pretende seguir un *método inductivo*, donde se analizan casos particulares a partir de los cuales se extraen conclusiones de carácter general. Las fases de dicho método inductivo comienzan por la obtención de unos datos que posteriormente se categorizan para poder relacionarse entre sí, y se someten a prueba para finalmente intentar obtener una serie de generalizaciones que posibiliten una teoría.

Atendiendo al grado de abstracción se trata de una *investigación aplicada*, es decir, encaminada hacia la resolución de problemas prácticos. En esta investigación, donde las situaciones de conflicto conforman dicho problema, se pretende analizar las situaciones de conflicto que ocurren en las sesiones de educación física para intentar obtener conclusiones que puedan ser utilizadas en otras investigaciones similares.

Asimismo, el presente proyecto se sirve de una *metodología observacional*, “*una estrategia particular del método científico que se propone la cuantificación del comportamiento espontáneo que ocurre en situaciones no preparadas*” (Arnau,

Anguera & Gomez Benito, 1990: 126), y de una *metodología cualitativa*, “*actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos*” (Sandín, 2003: 123), en un *contexto naturalista*.

Además, la investigación es *interpretativa* ya que buena parte del trabajo siguió un procedimiento inductivo, y también no intrusivo, en el cual se refuerzó la validez de las aportaciones y la importancia del componente artístico (ya que a diferencia de otros procedimientos propios de diseños experimentales, la manera de obtener los datos, los instrumentos utilizados y su discusión fueron sometidos a un continuo proceso de revisión y creación).

Considerando el contexto educativo del estudio se puede justificar que se trata de una investigación *ideográfica*, un estudio individual de los fenómenos basados en su unicidad e irrepetibilidad. Esta investigación se llevó a cabo durante un curso escolar en un colegio de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Lleida, con alumnos de ciclo medio y superior (8-11 años).

Teniendo en cuenta la manipulación de variables, la presente investigación es *descriptiva*, se limitó a observar y describir los fenómenos. Los métodos descriptivos tienen el propósito de describir situaciones, eventos o hechos. Que es lo que ocurre, cuales son las propiedades, las características, de las personas o los fenómenos sometidos a análisis. En la presente investigación dicho proceso fue realizado por medio de una observación participante.

Desde la perspectiva del objetivo de la investigación se utilizó un método *descriptivo e interpretativo*, empleando fuentes de investigación *empíricas* basadas en la observación y en la experimentación a través de la propuesta de un proyecto pedagógico del cual se observó lo acontecido.

Dado que ideologicamente se pretendía realizar este estudio en las condiciones habituales que caracterizan las sesiones de educación física se optó por realizar una *investigación de campo*, utilizando un método *longitudinal a corto plazo* (Bisquerra, 1989) a través de una intervención que se puso en práctica con el mismo grupo de alumnos durante un curso académico. El trabajo de campo se llevó a cabo a lo largo del curso escolar 2008-2009, desde septiembre del 2008 a junio del 2009.

Por otro lado, y atendiendo a la capacidad de generalización, esta investigación es de tipo *ideográfica e instrumental*, ya que pretendía generalizar en la medida de lo posible las regularidades identificadas en los conflictos de naturaleza práxica originados en la clase de educación física y también en su sistematización (Goetz & LeCompte, 1988; Perez Serrano, 2000).

Asimismo, el enfoque en esta investigación fue *emic*, es decir, desde dentro, ya que el investigador formó parte del contexto observado guiando la propuesta pedagógica de la que se obtuvieron los datos que posteriormente se analizaron y relacionaron (Morse, 2005; Ruiz Olabuenaga, 1999).

Considerando que cualquier profesor de educación física puede compaginar su labor de educador y también de investigador, las condiciones habituales en las que se realiza esta labor educativa favorecen poder estudiar el tema objeto de estudio captando la singularidad de los hechos que ahí acontecen (Bisquerra, 2004; Pérez Serrano, 2000).

Si queremos modificar cualquier tipo de situación social debemos partir de cómo la viven, sienten y expresan los implicados, contando con su participación. Este método más que preguntar, escucha a las personas interesadas, partiendo del presupuesto de que esa opinión es fundamental para llevar a cabo cualquier proceso de cambio. (Pérez Serrano, 2000: 28)

En estas circunstancias, la presente investigación se corresponde con un *diseño de caso único* (Dockrell & Hamilton, 1983; Marcelo et al., 1991; Stake, 2005; Walker, 1983), donde se puede confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio. Además, dada la naturaleza de caso único la información registrada de cada alumno que participa en el proceso educativo es única, irrepetible y singular, lo que permitió al investigador observar y analizar el fenómeno que hasta el momento era inaccesible (Rodríguez Gómez, Gil & García Jiménez, 1996).

Las características que lo definen son la *totalidad*, donde se reflejan todos los elementos que componen la realidad del caso en una unidad; la *particularidad*, en la que se ofrece una imagen vivida y única de la situación; la *realidad*, al participar de los hechos reales que conforman el mismo; la *participación*, donde los participantes reales del mismo lo son también de la investigación; la *negociación*, desde el uso de la información obtenida hasta los roles durante el estudio; la *confidencialidad*, para asegurar la veracidad del caso sin perder el rigor analítico; y la *accesibilidad*, en la que su difusión final debe ser accesible para cualquiera.

El estudio de caso supone la participación prolongada en el campo, la realización de grabaciones [en esta caso registros]⁴³ cuidadosas de lo que sucede mediante notas y otro tipo de documentos y posterior reflexión analítica sobre la documentación grabada [registrada], obtenida en el campo e informar con descripciones detalladas, usando cuadros narrativos, así como una descripción general en forma de esquemas analíticos, tablas de sumario y estadística descriptiva. (Angulo et al., 1990: 32)

Tabla 32. Características comunes y definitorias de los estudios de caso (Dockrell & Hamilton, 1983; Marcelo et al., 1991; Walker, 1983)

CARACTERÍSTICAS	
Totalidad	Totalidades holísticas
Particularidad	Reflejan la peculiaridad, la idiosincrasia y el detalle local
Realidad	Estrategia de acceso a la realidad para conocerla
Participación	La posición del guía esta a la mitad de camino entre la investigación y la práctica educativa
Negociación	Negociación de perspectivas y significados entre los participantes
Confidencialidad	El anonimato
Accesibilidad	Información accesible a la audiencia no especializada

Tras identificar las propiedades de los estudios de caso, este tipo de trabajos como método de investigación se puede clasificar atendiendo a criterios tales como la intención, la unidad de análisis, la orientación teórica, el diseño de la investigación, y la selección del caso (Dockrell & Hamilton, 1983; Goetz & Le Compte, 1988; Marcelo et al., 1991; Patton, 1990; Walker, 1983). Según la intención, este trabajo corresponde a un *estudio de caso como investigación*; en función de la unidad de análisis se trata de un *estudio de caso único*; atendiendo a la orientación teórica es un *estudio de multisujetos*; según el diseño de la investigación es un *diseño de caso único ramificado*; y en función del criterio seguido en la selección del caso se considera un *caso ideal-típico, guía o crítico*.

El estudio de caso tiene como ventaja la conexión directa con la realidad, el reconocimiento de la complejidad y de los vínculos del entramado social, la constitución de una base de datos para múltiples propósitos, incluso distintos de aquellos para los que fueron realizados, la inducción a la acción, y la producción de resultados accesibles a públicos no especializados. Por otro lado, los inconvenientes que se detectan en este tipo de estudios están vinculados a la falta de validez externa, a la

⁴³ En este caso, dada la singularidad del contexto en el que se realizó la investigación, se optó por no realizar grabaciones.

escasa posibilidad de generalización científica, la preocupación por dar muestra de la transferibilidad, la credibilidad del estudio que se traslada a la interpretación del investigador, la consistencia y la estabilidad de los datos, y la posibilidad de dejarse arrastrar por la inercia de la situación estudiada (Dockrell & Hamilton, 1983; Goetz & Le Compte, 1988; Marcelo et al., 1991; Patton, 1990; Walker, 1983).

Por todo ello, en el presente trabajo de investigación se es consciente en todo momento de que las regularidades identificadas en este estudio precisan de poder ser confirmadas con otros trabajos de características similares.

Tabla 33. Tipos de estudio de caso

CRITERIOS	PRESENTE INVESTIGACIÓN	OTRAS OPCIONES
Intención	ESTUDIO COMO INVESTIGACIÓN	- estudio como evaluación.
Unidad de análisis	ESTUDIO DE CASO ÚNICO	- estudio multi-caso
Orientación teórica	MULTI-SUJETO	- multi-situacionales
Diseño de la investigación	DISEÑO DE CASO ÚNICO RAMIFICADO	- diseño de caso único holístico - diseño multi-caso holístico - diseño multi-caso ramificado
Selección del caso	CASO IDEAL-TÍPICO, GUÍA O CRÍTICO	- caso único o raro - estudio de caso de máxima variación - estudio de caso extremo - casos reputados y políticamente importantes

Nota: Según Dockrell & Hamilton, 1983; Goetz & Le Compte, 1988; Marcelo et al., 1991; Patton, 1990; Walker, 1983)

Tabla 34. Tipos de investigación en educación (Bisquerra, 1989)

CRITERIOS	PRESENTE INVESTIGACIÓN	OTRAS OPCIONES
Proceso formal	MÉTODO INDUCTIVO	- método deductivo - método hipotético – deductivo
Grado de abstracción	INVESTIGACIÓN APLICADA	- investigación pura
Naturaleza de los datos	METODOLOGÍA CUALITATIVA	- metodología cuantitativa
Concepción del fenómeno educativo	INVESTIGACIÓN IDEOGRÁFICA	- investigación nomotética
Manipulación de las variables	INVESTIGACIÓN DESCRIPTIVA	- investigación experimental - investigación 'ex post facto'
Objetivo de la investigación	MÉTODO DESCRIPTIVO E INTERPRETATIVO	- método explicativo - método experimental - método predictivo
Fuentes de investigación	INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	- investigación bibliográfica - investigación metodológica
Lugar	INVESTIGACIÓN DE CAMPO	- investigación de laboratorio
Temporalidad	ESTUDIO LONGITUDINAL	- estudio transversal
Número de individuos	ESTUDIO DE CASO ÚNICO	- estudio de grupo
Perspectiva de la investigación	EMIC	- etic

2. Contextualización del trabajo de campo

2.1. Estudio piloto: Juegos y conflictos en un centro de educación secundaria

Durante el curso escolar 2006-2007 se realizó un estudio piloto en el que el investigador participó como observador no participante⁴⁴ en las clases de educación física de los alumnos de primer y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de un instituto de la ciudad de Lleida.

Tras ser presentado a los alumnos se observaron 52 sesiones de educación física adoptando siempre la misma actitud de observador externo tanto en las clases realizadas en el gimnasio como en las instalaciones deportivas exteriores. Con el propósito de alterar lo menos posible el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desencadenaba en esas clases de educación física, la observación consistió en la toma de notas de cualquier situación de conflicto motor que acontecía en esas sesiones para posteriormente ampliar lo observado mediante una descripción rememorada de lo acontecido.

Los alumnos observados, de edades entre los once y los doce años, en su mayoría provenían de entornos rurales cercanos, así como, en un porcentaje elevado, de países de Sudamérica, Asia y de Europa del este. La mayoría del alumnado, aproximadamente un 60 %, eran chicos, mientras que el 40 % restante eran chicas. Del total de 333 actividades observadas, distribuidas en 52 sesiones, más de dos terceras partes (67.6 %) fueron situaciones psicomotrices, mientras que el resto fueron situaciones sociomotrices. De estas, poco más de un 8 % estuvieron formadas por juegos sociomotores de cooperación, un 3% por situaciones sociomotrices de oposición, y un 21% por actividades de cooperación-oposición.

Del total de actividades observadas, se detectó la aparición de 102 conflictos motores en 70 de las actividades, es decir, que en un 21 % de los juegos motores planteados por las profesoras de educación física emergió algún tipo de conflicto motor.

⁴⁴ Donde se adoptó una visión *etic* (Morse, 2005; Ruiz Olabuenaga, 1999).

2.2. Trabajo de campo: Juegos y conflictos en un colegio de educación infantil y primaria

Una vez familiarizado con la identificación de los conflictos motores, con su registro y con su posterior sistematización, y tras dedicar un periodo de tiempo al estudio de Estos datos, se procedió a realizar el trabajo de campo de esta investigación durante el curso escolar 2008-2009 en un centro de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Lleida, con los cursos de ciclo medio y ciclo superior. En dicha acción, se puso en práctica un proyecto pedagógico concreto que supuso la base empírica del presente trabajo de investigación.

Dicha experiencia surgió ante la petición de un centro escolar para poder implementar un programa educativo basado en juegos tradicionales con dos grandes objetivos, reducir el absentismo escolar y la violencia entre el alumnado. A este centro escolar se le había aprobado un plan pedagógico de autonomía de centro consistente en la realización de distintas sesiones en horario de tarde basadas en juegos tradicionales, música, teatro o danzas populares.

Tras contactar dicho centro con el Grupo de Estudios Praxiológicos del INEFC de Lleida y valorar las distintas posibilidades de intervención se acordó llevar a cabo esa experiencia pedagógica a través del investigador de la presente investigación, quien en pocos días iba a comenzar su labor de docente y a su vez investigador.

Antes del diseño del proyecto pedagógico, se realizaron tres sesiones iniciales generales, en las que se incluyeron situaciones motrices de los cuatro dominios de acción motriz en un medio estable, donde el objetivo primordial era, por un lado, conocer al grupo de alumnos, así como observar sus comportamientos ante las diferentes situaciones motrices planteadas, y por otro lado, el conocimiento del grupo de la persona que iba a desarrollar dichas sesiones.

Para ello, partiendo de la información inicial ofrecida por el profesor de educación física que indicaba la obsesión de los alumnos por sólo jugar al fútbol, se propusieron un total de 37 prácticas motrices divididas en ocho juegos psicomotores (21.6 %), nueve sociomotores de cooperación (24.4 %), ocho sociomotores de oposición (21.6 %), y doce juegos sociomotores de cooperación-oposición (32.4 %).

Tras el desarrollo de las tres sesiones iniciales, se pudo observar como les resultaba más fácil trabajar en las situaciones motrices de oposición que en las de cooperación; como el respeto en la utilización del material por parte de los alumnos era nulo, aprovechando cualquier momento para utilizarlo de una manera incorrecta; y como se servían de la agresión física como primera respuesta, ante cualquier situación motriz que se escapase de su control o en la que se viesen inferiores al resto de compañeros.

En base a dicha información, sin perder de vista los objetivos generales (‘reducir la violencia y el absentismo escolar’), se propusieron como objetivos específicos la reducción del número de conflictos, así como su intensidad, el fomento del respeto hacia los demás compañeros, profesores, espacios y materiales, y la promoción del trabajo cooperativo. Para ello, buscando coherencia con dichos objetivos, se planteó un programa de educación física basado en Juegos Tradicionales, “*amplio repertorio de posibilidades motrices, de mensajes y de formas de entender lúdicamente la cultura*” (Lavega, 1997b: 2), a través de la propuesta de diferentes prácticas motrices pertenecientes a los cuatro dominios de acción motriz en un medio estable.

En consecuencia, se plantearon un total de 255 situaciones motrices, distribuidas en 42 sesiones de una hora de duración, donde 26 de las situaciones motrices fueron psicomotrices (10 %), 116 sociomotrices de cooperación (45 %), 34 de oposición (13.2 %), y las 82 situaciones motrices restantes de cooperación-oposición (31.8 %). Se puede observar como sobre todo se programaron situaciones sociomotrices, al ser el tipo de situaciones motrices que proporcionan a los alumnos la posibilidad de interactuar entre ellos y por lo tanto siendo escenarios privilegiados para mejorar sus capacidades de diálogo interrelacional. Asimismo, se optó por iniciar las sesiones de educación física con juegos tradicionales conocidos por los alumnos y de un claro carácter antagonico, para progresivamente ir introduciendo juegos tradicionales desconocidos y de una orientación más cooperativa.

Tabla 35. Evolución de las prácticas motrices por trimestre

TRIMESTRE	TOTAL PRÁCTICAS MOTRICES	SITUACIONES PSICOMOTRICES	SITUACIONES SOCIOMOTRICES		
			COOPERACIÓN	OPOSICIÓN	COOPERACIÓN-OPOSICIÓN
1 ^{er}	85	14 / 16.5 %	18 / 21.2 %	18 / 21.2 %	35 / 41.2 %
2 ^o	129	8 / 6.2 %	70 / 54.3 %	14 / 10.8 %	37 / 28.7 %
3 ^{er}	44	4 / 9.1 %	28 / 63.6 %	2 / 4.5 %	10 / 22.8 %

3. Participantes

En la investigación educativa, la población de la que se obtiene la información está formada por un conjunto de individuos, grupos, instituciones..., que por tener unas características determinadas son seleccionadas por parte del investigador como unidad de análisis para poder estudiar que es lo que sucede en relación a la acción, al comportamiento o a los efectos de las variables de interés (Moreno, 1993).

El trabajo empírico se realizó con alumnado de un centro de Educación Infantil y Primaria de Lleida. Dicho colegio, situado en el casco histórico de la ciudad, acoge una población escolar ‘característica’, formada por alumnos, en su gran mayoría, de etnia gitana e inmigrantes del Norte de África y del Este de Europa. El nivel socioeconómico y cultural del contexto en el que se desenvuelven los alumnos es muy bajo, donde la desestructuración familiar (prisión, alcoholismo, drogas, ausencia de trabajo, falta de recursos, analfabetismo,...) es una de las características comunes entre todos ellos.

El alumnado protagonista de esta experiencia educativa fueron estudiantes de tercer, cuarto, quinto y sexto curso de Educación Primaria, es decir, alumnos del ciclo medio y superior, de edades comprendidas entre los ocho y los once años. El número total de participantes fue de 43 alumnos, de los cuales 21 eran niños y 22 niñas, divididos de una forma heterogénea entre ambos ciclos.

Tabla 36. Participantes en la experiencia pedagógica

CICLO	NIÑOS	NIÑAS	Total
Medio	11	12	23
Superior	10	10	20
Total	21	22	43

4. Procedimientos e instrumentos

El enfoque cualitativo o naturalista orientó al investigador a realizar el proceso de investigación en las propias condiciones en las que se desarrolló su tarea docente, a la vez que se intentó captar el máximo de datos posibles sobre el objeto de estudio de la realidad a investigar (Bisquerra, 2004; Pérez Serrano, 1994a).

En dicho proceso de investigación, la “*obtención de la información es emergente y cambiante*” (Bisquerra, 2004: 329), y a lo largo del paso del tiempo en contacto con los miembros de los que se obtiene la información esta se va complementando, sin que

suponga una falta de intencionalidad por parte del investigador (Balcells, 1994; Bisquerra, 2004).

“Cualquiera que sea la perspectiva teórica de la que se parta, la obtención de datos de la realidad social que puedan sustentar dicha perspectiva se hace siguiendo uno de estos tres métodos: la observación del comportamiento de las personas, la entrevista a los sujetos, y la recogida de información que se contiene en documentos escritos u otro tipo de material impreso o grabado, en los que los hechos sociales han dejado su huella”. (García Ferrando, Ibáñez & Alvira, 1992: 111)

4.1. Procedimientos

La observación, entendida como aquel *“proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma”* (Olabuenaga, 1999: 125), representa un papel primordial en la investigación social.

Para que sea considerada científica debe de agrupar las siguientes condiciones. En primer lugar, la observación debe de estar a merced de un estudio de investigación ya formulado; en segundo lugar, debe de estar planificada y se ha de realizar sistemáticamente; en tercer lugar, la observación tiene que estar relacionada con propuestas científicas más generales; en cuarto lugar, se tiene que servir de procedimientos contrastables, es decir, que pretenda observar, registrar e interpretar los hechos en forma tal que otras investigaciones puedan contrarrestar sus hallazgos; y por último, la observación ha de estar sujeta a algún control para la comprobación de su validez y fiabilidad (Gómez Rodríguez, 2003; Sierra, 1984; Spradley, 1980).

Antes de continuar, remarcar que en el caso de la presente investigación se descartó el uso de recursos audiovisuales (como registrar en vídeo las sesiones, fotografiar secuencias de juegos...) por varios motivos. En primer lugar, por las condiciones en las que se debía trabajar (era incompatible filmar y además intervenir como docente); en segundo lugar por las características “especiales” de la población y el centro educativo en el que se realizó la experiencia; y en tercer lugar debido a que el estudio consideró el registro y análisis de unidades de información molares (amplias), en las que el único requisito imprescindible era tener calidad de información correspondiente al tipo de práctica motriz realizada y a cada uno de los conflictos que protagonizara el alumnado al jugar.

4.1.1. Rol del investigador: Observación participante

Como afirma Stenhouse (1987), toda investigación educativa debería ser aplicada por profesores si lo que realmente se busca es la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de este trabajo de investigación, teniendo presente la anterior afirmación, el profesor de educación física asumió simultáneamente el rol de maestro y el de investigador, es decir, seleccionó e impartió las situaciones motrices del programa, por un lado, para posteriormente, al acabar las sesiones, describir de una manera rigurosa, minuciosa y pormenorizada cada una de las actividades propuestas y los procesos de conflicto motor que en algunas de ellas se detectaron.

El procedimiento elegido para observar y describir lo que ocurrió en las sesiones de educación física fue la observación participante. Dicho tipo de observación, estrategia metodológica compuesta por una serie de técnicas de obtención de datos, es característica del trabajo de campo cualitativo. El objetivo fundamental de la observación participante es la descripción de grupos sociales, mediante las vivencias de las experiencias de las personas implicadas, con el fin de captar cómo definen su propia realidad, por medio de ‘apuntes’ que posteriormente permitan reconstruir la globalidad del fenómeno (Aguirre, 1995; Angulo et al., 1990; Del Rincón, Arnal, Latorre & Sans, 1995; García Ferrando, Ibáñez & Alvira, 1992; Goetz & Le Compte, 1988; Quivy & Campenhoudt, 2000; Olabuenaga, 1999; Pérez Gómez, 1989; Pérez Serrano, 1994; Valles, 1999; entre otros).

Dentro de las características más importantes de la observación participante se encuentra la flexibilidad del proceso, donde el problema inicialmente definido queda abierto a redefiniciones a partir de la información que se recoge; la espontaneidad del proceso de obtención de los datos, respetando el curso natural de los fenómenos; la descripción de situaciones sociales o casos concretos, para que el lector conozca la situación social observada; la participación del observador, que permite obtener información mientras se participa con los sujetos; y la orientación a generar teorías a partir de la realidad, que se formulan como teorías interpretativas para la comprensión de los fenómenos sociales (Del Rincón, Arnal, Latorre & Sans, 1995; Gimeno & Pérez Gómez, 1989).

Tabla 37. Características, ventajas e inconvenientes de la observación participante (Anguera, 1985)

CARACTERÍSTICAS	VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> - Proceso abierto y flexible - Realidad social natural - Estudios de caso en profundidad - Rol participante - Lógica de descubrimiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilita la percepción, preparando la comprensión de la situación y el escenario social de las relaciones entre los miembros y la dinámica de grupo. - Incorporar al observador como uno más de sus miembros. - Existe mayor número de oportunidades de observación. - Facilita el conocimiento de los datos internos del grupo. - Acceso al mundo de lo que se dice y se hace, ofreciendo juicios acerca de la conducta que no pueden ser obtenidos de ninguna otra manera. 	<ul style="list-style-type: none"> - El más grave de sus peligros es la subjetividad, atribuyendo al grupo sus propios sentimientos o prejuicios, a la vez que existe la posibilidad de incidencia de su ansiedad como fuente de distorsión. - Posible falta de espontaneidad. - Absorción por parte del grupo en algunos casos, perdiendo la capacidad de crítica. - Posible influencia en la vida del grupo. - Se atribuye mucha importancia a los llamados ‘peligros de sesgo’, que pueden paliarse con un perfecto adiestramiento y formación del observador.

En su condición de observador participante el profesor intervino planteando cada una de las situaciones de juegos o tareas motrices, tomando mucha atención a la identificación y posterior descripción de cada uno de los conflictos que surgieran. De este modo se compaginaba la función pedagógica de conducir las situaciones de enseñanza-aprendizaje que surgieron en cada una de las sesiones y el registro de las prácticas motrices y conflictos surgidos una vez concluía cada sesión de educación física.

4.2. Instrumentos

La acción de observar no se puede restringir a una simple percepción pasiva de los hechos o situaciones que acontecen, sino que es necesario registrar toda la información para posteriormente poderla organizar. Para ello, buscando la coherencia con la técnica de recogida de datos mencionada en el apartado anterior, es preciso tomar algún tipo de notas o apuntes que registre todo lo observado y permita sistematizar los datos obtenidos.

El problema del registro puede llegar a ser delicado cuando se trata de la observación de fenómenos de tipo social, ya que en muchas situaciones es prácticamente imposible tomar notas durante el transcurso de la observación, y en muchos de los casos conviene recurrir a notas rápidas e incluso a escribir todo lo observado una vez concluida la situación observada (Del Rincón, Arnal, Latorre & Sans, 1995).

A diferencia de otros tipos de instrumentos de registro, en las notas de campo y registros anecdóticos el investigador observa y registra durante o después del contexto observado, lo que provoca que la experiencia y capacidad del observador influyan de gran manera en cómo se registran los datos. En esta investigación se optó por la utilización de sistemas narrativos como las notas de campo, registradas al finalizar cada una de las sesiones de educación física, constituidas por descripciones concretas y amplias de los fenómenos observados, con el fin de explicar los procesos en desarrollo e identificar pautas de conducta en contextos específicos. Par ello, se utilizó una hoja de observación detallada para incluir todas aquellas observaciones relativas al objeto de estudio en una base de datos en soporte informático (Del Rincón, Arnal, Latorre & Sans, 1995).

4.2.1. Notas de campo: hoja de observación y base de datos

Como afirman Taylor y Bogdan (1987), la observación participante depende en gran medida de las notas de campo, ya que estas proporcionan la ‘materia prima’ de la observación. Estas notas de campo, forma narrativo-descriptiva de presentar observaciones, reflexiones y reacciones sobre lo percibido por el investigador, son apuntes realizados ‘in situ’ y notas más extensas escritas posteriormente cuando se dispone de más tiempo para hacerlo (Balcells, 1994; Bisquerra, 2004; Del Rincón, Arnal, Latorre & Sans, 1995).

“Cuanto mayor es el espacio de tiempo entre un hecho y su anotación, tanto más difícil es reconstruir los problemas y las respuestas con exactitud y reflejar de forma consciente nuestro pensamiento original”. (Hopkins, 1989: 78)

La utilización de notas de campo, puede tener diferentes orientaciones. Se puede concentrar en un tema concreto o en una actividad docente durante un periodo de tiempo, puede reflejar las impresiones generales de la clase y su clima y, por último, puede proporcionar una descripción continua de un sujeto en particular que es susceptible de interpretación.

En cualquiera de los casos, siempre es necesario el esforzarse por describir el escenario y las actividades que se llevan a cabo con detalles suficientes como para dar forma a una imagen mental del lugar y de lo que ocurre en él. En este sentido, el observador ha de tomar una serie de decisiones iniciales en relación al ‘cuándo’ y ‘cómo’ se tomarán las notas de campo, ‘qué’ se deberá describir y anotar, y ‘cómo’ se

guardarán o archivarán dichas notas para su posterior utilización (Balcells, 1994; Bisquerra, 2004; Del Rincón, Arnal, Latorre & Sans, 1995; Hopkins, 1989; Taylor & Bogdan, 1987).

Tabla 38. Ventajas e inconvenientes de las notas de campo (Hopkins, 1989)

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> - Son muy fáciles de realizar. - Son un buen archivo continuo. - El profesor puede estudiar información de primera mano en su tiempo libre. - Sirven de memorándum. - Ayuda a relatar incidentes. - Muy útiles si el profesor intenta escribir un estudio de casos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Necesitan el apoyo de ayudas como hojas de análisis, cintas, transcripciones,... para la información específica. - Es imposible guardar una conversación en notas de campo. - Al principio se tarda mucho tiempo. - Puede ser muy subjetivo.

En referencia al ‘cuándo’ y al ‘cómo’ se realizaron las notas de campo, en el presente trabajo de investigación, estas fueron tomadas al terminar cada una de las sesiones de educación física y fueron registradas a modo narrativo en formato papel. En cuanto al ‘qué’, en primer lugar se realizó una descripción escrita tanto de las actividades realizadas como de las situaciones de conflicto motor provocadas. Para ello, se construyó una hoja de observación en la que se incluyeron las variables de interés para el objeto de estudio divididas en tres grandes grupos, por un lado aquellas variables referentes a la lógica interna de las situaciones motrices, por otro, aquellas relacionadas con el proceso de conflicto motor, y por último, las variables relacionadas con las características de los alumnos (ver Anexo 3).

Y finalmente, en cuanto al ‘cómo’ registrarlas, este registro se realizó con la utilización del soporte informático ACCESS, con la posibilidad de descripción y anotación tanto de datos numéricos como de datos escritos, siguiendo las indicaciones descritas en la hoja de observación.

Las variables descritas en el presente trabajo de investigación se identificaron de modo deductivo a partir de las dimensiones y unidades conceptuales desarrolladas en el marco teórico. Dichas dimensiones y sus correspondientes variables correspondía a dos grandes grupos, la lógica interna y la lógica externa de cada una de las prácticas motrices empleadas y en las que había surgido algún conflicto. En relación a la lógica interna de los conflictos motores, las variables identificadas se dividieron en función de los sectores de acción motriz: interacción con los demás, relación con el espacio, relación con el material, y relación con el tiempo.

En la interacción con los demás, las variables incluidas fueron la comotricidad, simultánea o alterna (sólo en las situaciones psicomotrices); el enfrentamiento, con contabilización de resultado o sin contabilización (sólo en situaciones con adversarios); la comunicación motriz, a través del cuerpo, a través de un objeto, o a través de un cambio de rol (sólo en las situaciones sociomotrices); la red de comunicación motriz, estable o inestable, ambivalente o exclusiva (sólo en las situaciones sociomotrices); la red de interacción de marca, antagonista, cooperativa o mixta (sólo en las situaciones sociomotrices); el número de roles, un rol o diferentes roles (sólo en las situaciones sociomotrices); y el cambio de rol sociomotor, cambio fijo, cambio local o cambio general (sólo en las situaciones sociomotrices).

En referencia a la relación con el espacio las variables fueron el espacio motor o espacio individual de interacción, gimnasio (40 m²), medio patio (300 m²), campo de fútbol-sala (500 m²) o patio entero (758 m²); la distancia de guardia, nula, pequeña, media o grande (sólo en las situaciones sociomotrices de oposición); la distancia de carga, nula, pequeña, mediana o grande (sólo en las situaciones sociomotrices de cooperación-oposición); y el espacio como blanco a alcanzar, humano o material (sólo en las situaciones con adversarios). En relación al material, ausencia o presencia de material. Y por último, en referencia a la relación con el tiempo, la contabilización de resultado, con contabilización o sin; y la duración, menor de 5 minutos, de entre 5 y 10, de entre 10 y 15, o de más de 15 minutos de duración.

Tabla 39. Variables de la dimensión lógica interna

LÓGICA INTERNA	
INTERACCIÓN CON LOS DEMÁS	<ul style="list-style-type: none"> - Comotricidad: alterna o simultánea (Psicomotrices) - Enfrentamiento: con contabilización o sin contabilización (Adversarios) - Comunicación Motriz: a través del cuerpo, a través de un objeto, o a través de un cambio de rol (Sociomotrices) - Red de Comunicación Motriz: exclusivo o ambivalente, estable o inestable (Sociomotrices) - Red de Interacción de Marca: antagonista, cooperativa o mixta (Sociomotrices) - Número de Roles: único o diferente rol (Sociomotrices) - Cambio de Rol Sociomotor: fijo, local o general
RELACIÓN CON EL ESPACIO	<ul style="list-style-type: none"> - Espacio Motor o Espacio Individual de Interacción: gimnasio (40m²), medio patio (300m²), campo de fútbol-sala (500m²) o patio entero (758m²) - Espacio como blanco a alcanzar: humano o material (Adversarios) - Distancia de Guardia: nula, pequeña, media, o grande (Oposición) - Distancia de Carga: nula, pequeña, media, o grande (Cooperación-Oposición)
RELACIÓN CON EL MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Material: ausencia o presencia
RELACIÓN CON EL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> - Contabilización de resultado: con o sin - Duración: menos de 5 minutos, entre 5 y 10, entre 10 y 15, o más de 15 minutos

En relación a la lógica externa, atendiendo al proceso de conflicto motor las variables resultantes del marco teórico fueron el agente generador del conflicto motor, conducta verbal asociada al pacto, conducta motriz desajustada o conducta motriz perversa; la respuesta ante la situación conflictiva, agresión verbal, agresión física o agresión mixta; y la intervención, pese a no estar directamente involucrada en el proceso conflictivo, donde las posibilidades fueron la intervención realizada por los propios protagonistas o por el profesor.

Por último, en lo que a las características de los alumnos se refiere, las variables fueron el género y la edad de los protagonistas del conflicto motor. En cuanto al género las variables incluidas fueron el género del alumno que genera la acción, masculino o femenino; el género del alumno que reacciona ante dicho estímulo, masculino o femenino; y el género del conflicto, es decir, si es entre chicos, entre chicas, o entre chico y chica. Por último, en lo que a la edad se refiere, las variables fueron la edad del alumno que origina el conflicto motor, mayor o menor; la edad del alumno que reacciona, mayor o menor; y la edad del conflicto, ascendente si es de menor a mayor, descendente si es de mayor a menor, o de la misma edad.

Tabla 40. Variables de la dimensión lógica externa

LÓGICA EXTERNA		
PROCESO DEL CONFLICTO MOTOR		- Agente generador del conflicto motor: Conducta verbal asociada al pacto, conducta motriz desajustada, o conducta motriz perversa
		- Respuesta conflictiva: Agresión verbal, agresión física, o agresión mixta
		- Intervención: los propios protagonistas o el profesor
CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES	GENERO	- Acción: masculino o femenino - Reacción: masculino o femenino - Conflicto: masculino, femenino o mixto
	EDAD	- Acción: mayor o menor - Reacción: mayor o menor - Conflicto: ascendente, descendente, o de la misma edad

	Id	Identific	Descripción	Gen_Ac	Gen_Re	Gen_Cf	Edad_Aq	Edad_Re	Edad_Cf	Agent	Resp	Interv	Comu	Rol	Camb	Fin	Dura	E_I_I	Mat
▶	188	CCE022	Verbal y físic	Mascu	Mascu	Mascul	Mayo	Mayor	Mism	Desa	Mix	Profe	Cuorp.	Uni	Fij.	Si	5-10	Gin	Ausen
	209	CCE046	Gabarre ha i	Mascu	Mascu	Mascul	Mayo	Mayor	Mism	Perv.	Fisi	Prot:	Cuorp.	Uni	Fij.	Si	<5	1/2	Ausen
	210	CCE046	Ha habido ui	Mascu	Femer	Mixto	Mayo	Mayor	Mism	Desa	Mix	Profe	Cuorp.	Dif.	Fij.	Si	<5	1/2	Ausen
	224	CCE063	Verbal y físic	Mascu	Mascu	Mascul	Meno	Menor	Mism	Perv.	Mix	Profe	Cuorp.	Dif.	Fij.	Si	5-10	Pat	Ausen
	225	CCE064	Verbal y físic	Mascu	Femer	Mixto	Meno	Menor	Mism	Perv.	Mix	Profe	Cuorp.	Dif.	Fij.	Si	5-10	Pat	Ausen
	226	CCE065	Verbal y físic	Mascu	Mascu	Mascul	Meno	Menor	Mism	Perv.	Mix	Profe	Cuorp.	Dif.	Fij.	Si	5-10	Pat	Ausen
	227	CCE066	Verbal y físic	Mascu	Mascu	Mascul	Meno	Menor	Mism	Perv.	Mix	Profe	Cuorp.	Dif.	Fij.	Si	5-10	Pat	Ausen
	228	CCE067	Verbal y físic	Femer	Femeni	Meno	Menor	Menor	Mism	Perv.	Mix	Profe	Cuorp.	Dif.	Fij.	Si	5-10	Pat	Ausen
	229	CCE068	Se han pegá	Mascu	Femer	Mixto	Meno	Menor	Mism	Desa	Fisi	Profe	Cuorp.	Dif.	Loc	Si	5-10	Pat	Ausen
	230	CCE068	Se han pegá	Mascu	Mascu	Mascul	Meno	Menor	Mism	Desa	Fisi	Profe	Cuorp.	Dif.	Loc	Si	5-10	Pat	Ausen
	261	CCE098	Se han dadc	Mascu	Mascu	Mascul	Meno	Menor	Mism	Pact.	Fisi	Prot:	Cuorp.	Dif.	Loc	Si	<5	Pat	Ausen
	262	CCE100	Se han dadc	Femer	Femer	Femeni	Meno	Menor	Mism	Pact.	Fisi	Prot:	Cuorp.	Dif.	Loc	Si	<5	Pat	Ausen
	263	CCE101	Se han dadc	Mascu	Mascu	Mascul	Mayo	Mayor	Mism	Pact.	Fisi	Prot:	Cuorp.	Dif.	Loc	Si	<5	Pat	Ausen
	264	CCE102	Se han dadc	Femer	Femer	Femeni	Meno	Menor	Mism	Pact.	Fisi	Prot:	Cuorp.	Dif.	Loc	Si	<5	Pat	Ausen
	265	CCE103	Se han dadc	Mascu	Mascu	Mascul	Meno	Mayor	Ascet	Desa	Mix	Prot:	Objet.	Uni	Fij.	Si	<5	1/2	Preser
	266	CCE104	Se han dadc	Femer	Mascu	Mixto	Meno	Mayor	Ascet	Desa	Mix	Prot:	Objet.	Uni	Fij.	Si	<5	1/2	Preser
	267	CCE105	Se han dadc	Femer	Femer	Femeni	Meno	Menor	Mism	Desa	Mix	Prot:	Objet.	Uni	Fij.	Si	<5	1/2	Preser
	268	CCE106	Se han dadc	Femer	Femer	Femeni	Meno	Menor	Mism	Desa	Mix	Prot:	Objet.	Uni	Fij.	Si	<5	1/2	Preser
	269	CCE107	Se ha produ	Mascu	Mascu	Mascul	Mayo	Mayor	Mism	Desa	Ver	Prot:	Objet.	Dif.	Fij.	Si	5-10	1/2	Preser
	298	CCE136	Se ha dado	Mascu	Mascu	Mascul	Meno	Mayor	Ascet	Perv.	Mix	Profe	Cuorp.	Dif.	Fij.	Si	5-10	Pat	Ausen
	299	CCE137	Se han dadc	Mascu	Mascu	Mascul	Meno	Mayor	Ascet	Perv.	Mix	Profe	Cuorp.	Dif.	Fij.	Si	5-10	Pat	Ausen
	300	CCE136	Se han dadc	Mascu	Mascu	Mascul	Meno	Mayor	Ascet	Perv.	Mix	Profe	Cuorp.	Dif.	Fij.	Si	5-10	Pat	Ausen
	301	CCE136	Se han dadc	Mascu	Mascu	Mascul	Meno	Mayor	Ascet	Perv.	Mix	Profe	Cuorp.	Dif.	Fij.	Si	5-10	Pat	Ausen
	302	CCE140	Se ha dado	Mascu	Mascu	Mascul	Mayo	Menor	Desc:	Perv.	Ver	Profe	Cuorp.	Dif.	Fij.	Si	5-10	Pat	Ausen
	303	CCE141	Se ha dado	Mascu	Mascu	Mascul	Meno	Menor	Mism	Perv.	Ver	Profe	Cuorp.	Dif.	Fij.	Si	5-10	Pat	Ausen
	310	CCE146	Se han dadc	Mascu	Mascu	Mascul	Mayo	Mayor	Mism	Desa	Ver	Prot:	Cuorp.	Uni	Fij.	Si	10-14	Pat	Preser
	311	CCE145	Se han dadc	Mascu	Mascu	Mascul	Mayo	Menor	Desc:	Desa	Ver	Prot:	Cuorp.	Uni	Fij.	Si	10-14	Pat	Preser
	313	CCE151	Greñas y Mi	Mascu	Mascu	Mascul	Mayo	Mayor	Mism	Perv.	Fisi	Prot:	Cuorp.	Uni	Fij.	Si	<5	Pat	Ausen
	317	CCE155	Se han dadc	Mascu	Femer	Mixto	Meno	Menor	Mism	Perv.	Fisi	Prot:	Cuorp.	Uni	Fij.	Si	10-14	Pat	Preser
	318	CCE156	Se han dadc	Mascu	Femer	Mixto	Meno	Menor	Mism	Perv.	Fisi	Prot:	Cuorp.	Uni	Fij.	Si	10-14	Pat	Preser
	319	CCE157	Se han dadc	Mascu	Femer	Mixto	Meno	Menor	Mism	Perv.	Fisi	Prot:	Cuorp.	Uni	Fij.	Si	10-14	Pat	Preser
	320	CCE158	Se han dadc	Mascu	Femer	Mixto	Meno	Menor	Mism	Perv.	Fisi	Prot:	Cuorp.	Uni	Fij.	Si	10-14	Pat	Preser
	321	CCE158	Se han dadc	Femer	Femer	Femeni	Meno	Menor	Mism	Perv.	Fisi	Prot:	Cuorp.	Uni	Fij.	Si	10-14	Pat	Preser
	322	CCE160	Se han dadc	Mascu	Mascu	Mascul	Meno	Menor	Mism	Perv.	Fisi	Prot:	Cuorp.	Uni	Fij.	Si	10-14	Pat	Preser

Figura 31. Copia de pantalla de la base de datos ACCESS.

5. Análisis de los datos

El objetivo fundamental del análisis de los datos, como afirma Bisquerra (1989), reside en la organización de Estos de tal manera que permitan dar respuesta al problema planteado y decidir si las hipótesis de trabajo son confirmadas o, por el contrario, rechazadas.

Partiendo de la interpretación de los datos al amparo del marco teórico, finalmente se suele llegar a una generalización de los resultados más allá de los límites de los datos utilizados en el análisis. En el presente trabajo de investigación, sin perder la orientación metodológica cualitativa del estudio, se utilizaron tres tipos de análisis. Dos de ellos estadísticos, con un análisis descriptivo e inferencial de los datos cuantitativos obtenidos, y un análisis de contenido de los datos cualitativos descritos por el profesor-investigador.

5.1. Análisis estadístico

Motivado por la necesidad de profundizar en los resultados, en la presente investigación el análisis estadístico de los datos se realizó en dos niveles de aplicación:

análisis descriptivo y análisis inferencial por medio del modelo de regresión logística, en primer lugar univariable y a continuación multivariable.

Para resumir las características estudiadas, el análisis descriptivo se llevó a cabo a través del estudio de la distribución de proporciones de las variables cualitativas y averiguando la media y la desviación estándar en las variables cuantitativas. Para el objetivo de seleccionar el mejor conjunto de predictores de la variable resultado, se aplicó el *modelo de regresión univariable* en primer lugar, y el *modelo de regresión multivariable por pasos hacia delante*, a continuación. Este procedimiento implicó seleccionar el mejor conjunto de predictores entre los que resultaron significativos en la primera fase, con el análisis univariable. De este modo, se fueron añadiendo variables por orden de mayor grado de asociación univariable a menor, hasta que al añadir una variable, la mejora del ajuste del modelo ya no era significativa. Al ser la *variable dependiente dicotómica*, se utilizó concretamente el modelo de la *regresión logística*.

Todos los procedimientos estadísticos llevados a cabo en la presente investigación fueron realizados con el paquete informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 15.0 para Windows.

5.2. Análisis de contenido

Siguiendo a autores como Rodríguez Gómez, Gil y García Jiménez (1996), se entiende que el proceso de la investigación cualitativa se encuentra dividido en diferentes fases que ofrecen al investigador la posibilidad de buscar un método que permita registrar sus propias observaciones de forma adecuada y plasmar “*los significados que los sujetos ofrecen de sus propias experiencias*” (p. 62). En este sentido, muestran la existencia de cuatro fases: la preparatoria, la de trabajo de campo, la analítica y la informativa.

En la *fase preparatoria*, correspondió a establecer el marco teórico-conceptual de partida para planificar las tareas que se realizaron, posteriormente.

En la *fase de trabajo de campo* se consideran los procesos necesarios para permitir un acceso cómodo y fácil a los datos, mientras que en la analítica, “*proceso realizado con un cierto grado de sistematización*” (Rodríguez Gómez, Gil & García Jiménez, 1996: 75), se buscan estrategias generales en el análisis cualitativo. Por último,

en la fase informativa se culmina el proceso de investigación con la presentación y difusión de los resultados obtenidos.

Profundizando en la *fase analítica*, se presentaron diferentes etapas como la reducción o identificación de los datos, la segmentación y transformación, y la obtención de resultados y verificación de conclusiones (Rodríguez Gómez, Gil & García Jiménez, 1996). Atendiendo a la fase de identificación de las unidades que forman parte de las categorías del análisis cualitativo, se hizo buscar rasgos comunes que permitieron un agrupamiento en el que se produjo una exclusión mutua, una homogeneidad, una pertinencia, una objetividad, una fidelidad y una productividad (Bardín, 1986; Delgado & Gutiérrez, 1999; García Ferrando, Ibáñez & Alvira, 1992).

Para ello, en la presente investigación se siguieron dos vías, una deductiva derivada del marco teórico de referencia, el catálogo de conductas motrices cooperativas de Lavega (2009)⁴⁵, y otra inductiva a partir del análisis de contenido semántico⁴⁶ de los datos cualitativos registrados, donde en primer lugar se aislaron los elementos para posteriormente distribuirlos buscando una cierta organización. En este sentido, las categorías resultantes de los datos obtenidos fueron las siguientes:

Conductas Verbales Conflictivas Asociadas al Pacto: Dado que en algunas situaciones motrices los jugadores tienen que ponerse de acuerdo para conseguir el objetivo común, pese a no ser necesariamente conductas motrices, se propuso considerar dos opciones:

- *No ponerse de acuerdo.* No se aceptan los acuerdos tomados.
- *Rechazar el pacto.* Supone discutir con otro u otros compañeros sin aceptar seguir ese nuevo acuerdo. Ello puede suponer, entrar en una nueva negociación o incluso salir del juego.

Conductas Motrices Conflictivas Desajustadas: Este grupo estuvo constituido por todas aquellas intervenciones desviadas respecto a los procesos que exige la lógica interna de la situación planteada.

⁴⁵ Apartado 3.1.3 del Capítulo 2.

⁴⁶ Por categorías temáticas (Bardín, 1986).

- *Conducta motriz ineficaz involuntaria.* Realizar la acción incorrectamente de una manera involuntaria debido a una intervención demasiado exigente donde el nivel en la ejecución de las acciones motrices no es suficiente. Ejemplo: en el juego de los diez pases, lanzar sin querer el balón al equipo adversario.
- *Perjudicar: Agresión física involuntaria.* Impedir que un compañero o adversario pueda realizar correctamente la situación planteada. Ejemplo: en el juego de los diez pases, empujar sin querer a otro alumno al ir a coger el balón.

Conductas Motrices Conflictivas Perversas: En este grupo se incluyeron todas aquellas conductas motrices en las que los participantes no siguieron las condiciones establecidas por las reglas del juego. Son conductas perversas en cuanto que pueden alterar el orden del juego, ya que la persona deja de compartir el pacto grupal, pudiendo afectar negativamente a su intervención.

- *No seguir las reglas.* No respetar las condiciones de juego establecidas
 - *Conducta motriz ineficaz voluntaria:* realizar la situación planteada de manera incorrecta voluntariamente. Ejemplo: en el juego de los 10 pases, no coger el balón cuando se lo lanza su compañero.
 - *Hacer trampas.* Ejemplo: en el juego de los diez pases moverse con el balón para tener ventaja sobre los adversarios.
- *Molestar.* El protagonista va en contra de los intereses de los demás pero sin realizar ninguna acción prevista por el juego
 - *Agresión física voluntaria.* Ejemplo: en el juego de los diez pases, pegar un puñetazo a un adversario.
 - *Agresión verbal.* Pese a que no es una situación motriz la se incluye en este grupo. Ejemplo: en el juego de los diez pases insultar a un compañero porque no te pasa la pelota.

Tabla 41. Ejemplos de algunas conductas conflictivas en el juego de los diez pases

CONDUCTAS CONFLICTIVAS EN EL JUEGO DE LOS DIEZ PASES			
CONDUCTAS VERBALES CONFLICTIVAS ASOCIADAS AL PACTO	<i>No ponerse de acuerdo</i>		No se han puesto de acuerdo en quien comenzaba.
	<i>Rechazar el pacto</i>		No esta de acuerdo con que tener que dar el balón al otro equipo tras haber realizado los diez pases seguidos.
CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS DESAJUSTADAS	<i>Conducta motriz ineficaz involuntaria</i>		Lanzar el balón con poca fuerza.
	<i>Perjudicar: agresión física involuntaria</i>		Empujar sin querer a un compañero al ir a por el balón y provocar la recuperación del equipo adversario.
CONDUCTAS MOTRICES CONFLICTIVAS PERVERSAS	<i>No seguir las reglas</i>	Conducta motriz ineficaz voluntaria	No coger el balón como ‘represalia’ por no pasárselo habitualmente.
		Hacer trampas	No devolver el balón al equipo contrario cuando se ha cometido una infracción.
	<i>Molestar</i>	Agresión física voluntaria	Empujar deliberadamente a un adversario para que no pueda recepcionar el balón.
		Agresión verbal	Insultar al equipo contrario cuando consiguen los puntos.

6. Criterios de validez y fiabilidad

La validez y la fiabilidad son cualidades esenciales que debe de tener todo estudio de carácter científico para la recogida de los datos. Si los instrumentos reúnen dichos requisitos habrá una cierta garantía de que los resultados obtenidos en el estudio y las conclusiones derivadas del mismo puedan llegar a ser creíbles y merecedoras de una mayor confianza.

La fiabilidad, “grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación” (Pérez Serrano, 1994b: 77), hace referencia a la posibilidad de repetir dichos estudio. En el caso de los estudios de tipo cualitativo, debido a la naturaleza de los datos, al proceso de investigación y a la presentación de los resultados, el problema de la fiabilidad de complica aún más. Por otro lado, la validez exige la consideración de la medida en que las conclusiones representan efectivamente la realidad empírica, así como la estimación de si los instrumentos diseñados por los investigadores miden categorías reales de la experiencia.

Como afirma Pérez Serrano (1994b), los datos cualitativos, por su propia naturaleza, aportan problemas de aceptación, por lo que se hace necesario compensar dicha debilidad del dato con la complementariedad de diferentes procedimientos que puedan hacer ‘creíble’ la realidad empírica, es decir, buscando criterios que permitan verificar que los datos de la investigación son aceptables. Algunos de estos criterios son el valor de verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad.

Los investigadores, con el objetivo de establecer el criterio de verdad, se preocupan de contrastar la credibilidad de sus interpretaciones con las diferentes fuentes de las que se obtuvieron los datos. Atendiendo a la aplicabilidad, se busca más una transferencia de los resultados que una generalización de los mismos, es decir, no se intenta establecer generalizaciones que se mantengan en el tiempo, sino formular hipótesis de trabajo que se puedan transferir entre contextos similares. Por otro lado, la consistencia no busca la estabilidad, sino la dependencia que se puede atribuir a diferentes factores. Y por último, el criterio de la neutralidad se ha de tener muy en cuenta el papel que pueden jugar las propias predisposiciones del investigador cuando se usa él mismo como instrumento (Guba, 1989; Hamilton, 1989; Pérez Serrano, 1994b).

Tabla 42. Criterios para la aceptación del dato según términos cuantitativos y cualitativos (Guba, 1989)

CRITERIO	TÉRMINO CUANTITATIVO	TÉRMINO CUALITATIVO
VALOR DE VERDAD	Validez interna	Credibilidad
APLICABILIDAD	Validez externa / Generabilidad	Transferibilidad
CONSISTENCIA	Fiabilidad	Dependencia
NEUTRALIDAD	Objetividad	Confirmabilidad

Como aporta Guba (1989), los métodos que se pueden utilizar durante la investigación para la aceptación del dato, incluyen el *trabajo prolongado* en un mismo lugar para superar las distorsiones producidas por la presencia del investigador, la *observación persistente* para comprender lo que es esencial y característico. El estudio se realizó durante un curso académico, lo que permitió al profesor investigador captar y reflejar los elementos de cada una de las situaciones cargadas de significado para el objeto de estudio (Arnau, Anguera & Gómez, Benito, 1990; Balcells, 1994; Dockrell & Hamilton, 1983; Pérez Serrano, 1994b; Walker, 1983).

Paralelamente Guba (1989) también indica la necesidad mejorar la validez de la investigación al introducir *juicios críticos de otros investigadores* que sean capaces y deseen realizar dicha función, así como la *triangulación* de: diferentes fuentes de datos, diferentes investigadores, diferentes perspectivas teóricas o diferentes métodos con el fin de contrastar los datos e interpretaciones. Estas dos estrategias se detallan en los siguientes apartados.

6.1. Grupo de expertos: Grupo de estudios praxiológicos (GEP)

Tal como afirma Guba (1989), los investigadores deberían de separarse con regularidad del lugar de investigación e interactuar con otros profesionales del ámbito con el fin de poder realizar un análisis crítico del trabajo realizado.

En este sentido, durante el periodo de la presente investigación, el investigador vinculó el desarrollo de su estudio a una crítica permanente y constante por parte de un grupo de expertos del INEFC de Lleida, en concreto el *Grupo de Estudios Praxiológicos* (GEP), del que algunos de sus componentes también forman parte del grupo de investigación en juegos deportivos (GREJE), grupo interuniversitario emergente reconocido por la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR) de la Generalitat de Cataluña.

El GEP y el GREJE integrados por doctores, profesores universitarios, maestros de Educación Primaria y Secundaria vinculados a la educación física y expertos en Praxiología Motriz, realizan reuniones de trabajo quincenales donde se trabajan los documentos correspondientes a diferentes investigaciones, tesis doctorales y trabajos de doctorado, ponencias de congresos, cursos o talleres ...

Ejemplo de ello en los últimos años son los trabajos de investigación sobre Juegos y Emociones (INEFC Lleida, INEFC Barcelona, Universidad de Lleida), Juegos y Emociones en Secundaria (Diferentes IES de Catalunya), Juegos Tradicionales y Manifestaciones Culturales (Universidad de Santa María –Brasil-, INEFC Lleida); y las siguientes tesis doctorales: Invernó, J. (2007) *Optimización de una experiencia pedagógica a partir de criterios praxiológicos, basada en la educación de valores, y realizada en el medio natural, con alumnos de 14-16 años* –INEFC Lleida, Universidad de Lleida-, Rovira, G. (2010) *La conciencia sensitiva en la formación del docente. Estudio de casos: las vivencias de los estudiantes de magisterio suscitadas en las prácticas de situaciones motrices introyectivas* -INEFC Lleida, Universidad de Lleida-, Mateu, M. (2010) *Observación y análisis de la expresión motriz escénica. Estudio de la lógica interna de los espectáculos artísticos profesionales: Cirque du Soleil (1986-2005)* –INEFC Barcelona, Universidad de Barcelona-

Durante el proceso de esta investigación se realizaron aproximadamente un total de 30 sesiones de trabajo con los miembros del *Grupo de Estudios Praxiológicos* del

INEFC de Lleida, así como diferentes reuniones con especialistas del campo de la *Conflictología* y de la *Metodología de las Investigaciones Sociales*.

Además también se presentó algunas aportaciones en diferentes seminarios internacionales en praxiología motriz, con el propósito de contrastar con especialistas de otros grupos de investigación de España, Francia, Portugal y América Latina los primeros hallazgos de este estudio. Este fue el caso de las comunicaciones presentadas en el XI Seminario Internacional en Praxiología Motriz (Huesca, 2008) titulada “*Conflicto y educación física a la luz de la praxiología motriz*” y en el XII Coloquio Internacional de Praxiología Motriz (Caen, Francia, 2010) de título “*Conflicto y educación física a la luz de la praxiología motriz. Estudio de caso de un centro educativo de Primaria*”.

6.2. Triangulación

La literatura afirma que la triangulación es un proceso que posibilita el estudio de la realidad desde varios vértices diferenciados y sirve para contrastar los datos e interpretaciones. Dicha estrategia puede tener dos posibles usos. El primero de ellos se refiere a los problemas de medición y pretende validar una media utilizando dos instrumentos diferentes, lo que producirá un incremento de la confianza en los resultados obtenidos si ambos instrumentos conducen a una idéntica medida. Y el segundo hace referencia a la contrastación de hipótesis, ya que si una hipótesis puede ser contrastada con métodos independientes, por ejemplo, cuantitativo y cualitativo, también se producirá un aumento en la credibilidad de los resultados (Bericat, 1998; Denzin & Lincoln, 2000; Devis, 1996; Santos Guerra, 1990).

En muchos estudios cualitativos se intenta un análisis profundo del comportamiento y su significado en la interacción social diaria. Por consiguiente, los resultados pueden ser subjetivos. Para evitar este peligro la mayoría utilizan la ‘triangulación’ como estrategia fundamental para la recogida y análisis de la información. (Bisquerra, 2004: 278)

Las estrategias más importantes de triangulación hacen referencia a las *fuentes de datos*, donde sea cual sea la técnica que se utilice el objetivo es ampliar el tipo de datos, es decir, utilizar diferentes fuentes de datos que lleguen a una misma conclusión; a los *investigadores*, lo que supone la participación de diversos observadores que

posteriormente contrastan sus interpretaciones; a la *metodología*, que puede realizarse dentro de un método (intra-método) o entre métodos (inter-método); y a la utilización de *diferentes teorías*, en la que se propone la integración en el diseño de la investigación de diferentes perspectivas teóricas que puedan contrastar adecuadamente un conjunto de datos (Bericat, 1998).

En la presente investigación, la estrategia de triangulación utilizada fue la triangulación de fuentes de datos, ya que mediante la contrastación de los datos procedentes del análisis cuantitativo y del cualitativo se pretendía llegar a una misma conclusión.

7. Ética en la investigación

El problema de las consideraciones éticas en las investigaciones sociales parece evidente. La existencia de un gran número de estudios con seres humanos genera preocupación y controversias en relación a los aspectos éticos de la actividad, sobre todo en lo concerniente a la protección de los derechos de los participantes, donde los científicos sociales todavía están muy lejos de un consenso universal de reglas éticas que se deban seguir en dichas investigaciones.

Desde 1945, varios códigos sobre la forma de llevar a cabo la experimentación con sujetos humanos de manera apropiada y responsable en la investigación médica han sido adoptados por diversas organizaciones. Los más conocidos son el Código de Nuremberg de 1947, la Declaración de Helsinki de 1964 (revisada en 1975), y las Orientaciones (codificadas en 1974 en las Regulaciones Federales) publicadas por el U.S. Department of Health, Education, and Welfare.

En consecuencia, buscando acuerdos y normas comunes para las actividades de investigación, surgió en 1979 el *Informe Belmont*. Dicho informe postula tres principios éticos primordiales sobre los que se basan las normas de conducta ética en la investigación: el *principio de beneficencia*, el *principio de respeto a la dignidad humana* y el *principio de justicia* (Ander-Egg, 1996; Ary, 1989; Bisquerra, 1998; Meltzoff, 2000; Mesía, 2007; Howe & Moses, 1999; Sánchez Blanco, 1997; Taetzsch, 1982; Travers, 1986; Vit, 2003).

El primero de ellos, el principio de beneficencia, parte de la base de no lastimar a los participantes independientemente si se han presentado como voluntarios o no. Para ello se ha de garantizar una serie de cuestiones: a) los participantes no sufrirán daño alguno, se deberá realizar un estudio detenido de los posibles riesgos, b) la relación ‘especial’ entre los sujetos y el investigador no puede ser de ninguna manera utilizado para fines distintos a los establecidos en la investigación; c) tan pronto como sea posible se han de compartir los resultados con el público, y d) el grado de riesgo nunca debe exceder los posibles beneficios.

En relación al principio de respeto a la dignidad humana, por un lado está el derecho a la autodeterminación, donde los sujetos tienen el derecho a decidir voluntariamente su participación sin exponerse a represalias, y por otro, el derecho al conocimiento absoluto de la información, pese a que en algunas situaciones se haya de omitir para que el estudio ofrezca información significativa. En este caso se emplea la recolección encubierta de datos u ocultamiento, lo que implica obtener la información sin el conocimiento del sujeto y por lo tanto sin su consentimiento. Esto puede ser aceptable solamente si los riesgos son reducidos y no se viola la privacidad.

Por último, en el principio de justicia, se ha de tener en consideración el derecho a un trato justo y equitativo, en el que no se discrimine a los sujetos y se practique en todo momento un trato respetuosos y amable, y el derecho a la privacidad, donde el investigador no debe de invadir la intimidad de los participantes más allá de lo necesario. Los participantes tienen el derecho a que la información que proporcionen sea mantenida en la más estricta confidencialidad⁴⁷ mediante el anonimato⁴⁸, condición por la cual ni el mismo investigador puede asociar a un sujeto con la información proporcionada.

En la presente investigación, atendiendo a los principios descritos en párrafos anteriores, se garantizaron en su totalidad las siguientes cuestiones:

Los sujetos no corrieron ningún tipo de riesgo en la investigación. Participaron con normalidad, en su condición de estudiantes de las sesiones de educación física de las cuales se extrajeron los datos del estudio.

⁴⁷ Compromiso de no hacer públicas las respuestas aunque las identifique como las de determinadas personas.

⁴⁸ No se puede hacer coincidir ciertas respuestas con determinados sujetos.

La relación existente entre el investigador y los sujetos se correspondió a la relación profesor-alumno, cuyos fines se encontraban determinados por los objetivos generales del proyecto pedagógico que se llevó a cabo. En este sentido, se puede afirmar que los objetivos del trabajo de la investigación no interfirieron en ningún momento con dichos objetivos generales.

Los resultados obtenidos, tan pronto como sea posible, se compartirán por medio de artículos científicos, participación en congresos, seminarios o jornadas (presentando comunicaciones, pósteres,...)

Los sujetos del estudio no tuvieron la oportunidad ni de ser voluntarios ni de rehusar la participación. Dado que los datos (del alumnado y del centro) se han mantenido en todo momento en el anonimato, tan sólo fue necesario comunicarlo y contar con el visto bueno del centro educativo en el que se realizó dicha experiencia.

Motivado por la pertenencia a grupos vulnerables, es decir, aquellos en los que es necesario proteger sus derechos porque están incapacitados para proporcionar un consentimiento totalmente informado o porque pueden sufrir efectos colaterales debido a sus condiciones particulares, se realizó una recolección encubierta de los datos garantizando la privacidad y reduciendo los riesgos. Por este motivo no se grabaron las sesiones de educación física.

Los sujetos fueron tratados de igual manera, respetando a cada uno de ellos como personas, independientemente su género, edad, religión, raza, clase social,...

La información sobre los participantes fue mantenida en la más estricta confidencialidad mediante el anonimato, no correspondiendo a la realidad ninguno de los nombres que hacen referencia a los diferentes participantes del estudio y que aparecen en el presente trabajo de investigación.

Tabla 43. Principios éticos en la presente investigación

PRINCIPIOS	CUESTIONES GARANTIZADAS
Principio de Beneficencia	<ul style="list-style-type: none">- Los sujetos no corrieron ningún riesgo al participar con normalidad en las sesiones de educación física.- Relación profesor-alumno sin interferencia entre los objetivos generales y los del trabajo de investigación.- Resultados compartidos.
Principio de Respeto a la Dignidad Humana	<ul style="list-style-type: none">- Respeto a la dignidad personal de todos los participantes.- Recolección de datos que garantizaron la privacidad y redujeron los riesgos.
Principio de Justicia	<ul style="list-style-type: none">- Los participantes recibieron el mismo trato independientemente de sus características personales.- Estricta confidencialidad mediante el completo anonimato en la relación entre los resultados y los sujetos que los determinan.