



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Análisis de conflictos en educación física en una unidad didáctica de raquetas en el CEIP María Moliner

Conflict analysis in physical education in a teaching unit of racquets at the CEIP María Moliner

Autor/es

Andrea Vicente Peris

Director/es

Inmaculada Canales Lacruz

Universidad de Zaragoza

Facultad de Educación

2021/ 2022

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado se basa en analizar el origen de diversos conflictos surgidos en el área de Educación Física, en base a una Unidad Didáctica de raquetas desarrollada en el CEIP María Moliner de Zaragoza durante mis prácticas de mención, con alumnos de dos clases de 3º de Educación Primaria, de 8 años de edad. El instrumento utilizado para la recogida de datos y su posterior análisis han sido grupos de discusión. Las referencias obtenidas fueron codificadas a partir de un sistema de categorías con ayuda del programa QSR-NVIVO 12, lo que facilitó su análisis para la obtención de los resultados. Estos resultados muestran de manera general las respuestas de los alumnos en base a los conflictos originados por la organización de las tareas, por el cumplimiento de las normas y por las relaciones sociales. En conclusión, el alumnado considera positiva la presencia de normas que favorezcan la convivencia y el bienestar en la escuela y optan por el diálogo o recurrir al profesor como principales métodos de resolución de conflictos.

ABSTRACT

The following Degree Final Project is based on the analysis of the source of several conflicts that appear in the area of Physical Education, based on a Didactic Unit of racquets carried out in the CEIP María Moliner in Zaragoza during my college internship, with 8 year old students in two classrooms of third grade of Primary Education. The instrument used to obtain and later analyse data has been discussion groups. All references obtained were coded from a category system integrated in the QSR-NVIVO 12 program, which made its analysis easier in terms of obtaining results. Said results show in a general way the way students react to conflicts originated by the organisation of tasks, by following the rules and social relationships. As a conclusion, students consider the presence of rules to have a positive effect when they encourage coexistence and welfare in the school and choose dialogue or talking to the teacher as the principal means to solve conflicts.

PALABRAS CLAVE

Conflicto; Educación Física; organización grupal; lógica interna; normas; relaciones sociales.

KEY WORDS

Conflict; Physucal Education; group organization; internal logic; rules; social relationships.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO.....	7
2.1. EL CONFLICTO	7
2.2. EN CONFLICTO EN LA ESCUELA	8
2.3. EL CONFLICTO EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	9
2.4. EL CONFLICTO EN EDUCACIÓN FÍSICA EN CUANTO A LA ORGANIZACIÓN DE LAS TAREAS	10
2.5. EL CONFLICTO EN EDUCACIÓN FÍSICA EN CUANTO A LAS NORMAS ESTABLECIDAS	12
2.6. EL CONFLICTO EN EDUCACIÓN FÍSICA EN CUANTO A LAS RELACIONES SOCIALES	13
3. METODOLOGÍA	15
3.1. PARTICIPANTES	15
3.2. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	16
3.3. INSTRUMENTOS.....	18
3.4. PROCEDIMIENTO	24
4. RESULTADOS.....	26
4.1. RESULTADOS GENERALES	26
4.2. RESULTADOS ESPECÍFICOS	30
4.2.1. ORGANIZACIÓN DE LAS TAREAS (CATEGORÍA 1.1.).....	30
4.2.1.1. ORGANIZACIÓN GRUPAL (INDICADOR 1.1.1.).....	30
4.2.1.2. LÓGICA INTERNA (INDICADOR 1.1.2.).....	37
4.2.2. CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS (CATEGORÍA 1.2.).....	44
4.2.2.1. CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS (INDICADOR 1.2.1.).....	44
4.2.3. RELACIONES SOCIALES (CATEGORÍA 1.3.).....	47
4.2.3.1. EMOCIONES ANTE EL ÉXITO (INDICADOR 1.3.1.).....	47
4.2.3.2. CONSENSO (INDICADOR 1.3.2.).....	52
5. DISCUSIÓN	56
6. CONCLUSIONES	59
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	62
8. ANEXOS	66

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado se basa en el análisis de conflictos surgidos en el área de Educación Física en base a una Unidad Didáctica de raquetas desarrollada en el CEIP María Moliner con el alumnado de dos clases de 3º de Educación Primaria. El análisis se va a realizar sobre los grupos de discusión realizados con el alumnado y a partir de un sistema de categorías en el que se clasifican las referencias obtenidas haciendo uso del programa QSR-NVIVO 12.

Los conflictos dentro de esta área son muy comunes debido a su carácter social, ya que las interacciones entre el alumnado son frecuentes, por lo que es habitual la confrontación de intereses y deseos individuales y debido a la libertad de movimientos propia de la asignatura, que genera efusividad y emociones intensas.

Son muchos los motivos y situaciones que pueden causar conflictos en el aula, incentivados por la incapacidad de gestionar las emociones negativas de manera adecuada por parte del alumnado. La asignatura de Educación Física nos brinda una gran oportunidad para trabajar en la resolución de los mismos, ya que, al ser más comunes, tenemos más oportunidades de lidiar con los alumnos, permitiéndoles reflexionar, dialogar y ofreciéndoles herramientas que les permitan solucionarlos de manera autónoma y efectiva tanto en el centro, como posteriormente en su día a día.

La razón por la que he realizado mi investigación acerca de este tema, ha sido la observación de numerosos conflictos durante el desarrollo de una unidad de raquetas en mis prácticas de mención, siendo mi principal motivación, la indagación sobre los orígenes de los mismos, con el objetivo de poder prevenirlos en un futuro a la hora de plantear nuevas actividades, a partir de las respuestas dadas por el alumnado.

El presente estudio está dividido en 7 apartados. El primero de ellos es el marco teórico en el que se define en primer lugar el concepto de conflicto, tomando las definiciones de varios autores que hablan sobre el tema y a continuación, se profundiza en el conflicto en la escuela, en el conflicto en el área de Educación Física y en el conflicto en función de cada categoría del sistema de categorías en el que se basa este trabajo.

Tras el marco teórico, se encuentra el método, en cual se divide en cuatro subapartados que tratan acerca de los participantes en el estudio, del programa de intervención en el centro, de los instrumentos empleados y del procedimiento para la realización de la investigación.

Los resultados obtenidos a partir de los grupos de discusión, los cuales se dividen en dos subapartados que son resultados generales y resultados específicos, conforman el tercer apartado

En el cuarto apartado se desarrolla la discusión, en la que se comparan los resultados obtenidos con el estado de la cuestión, reflejado en el marco teórico.

El quinto apartado se trata de las conclusiones finales, en las que se incluyen los principales resultados junto a una valoración personal del trabajo realizado.

El sexto apartado hace referencia a la bibliografía empleada para el desarrollo del trabajo, en la que se reflejan los artículos, documentos, libros, etc. consultados.

Y finalmente, en el último apartado, anexos, se muestran las referencias codificadas que se han obtenido de los grupos de discusión y las cuales han sido empleadas para los resultados de la investigación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. EL CONFLICTO

Según la Real Academia de la lengua Española (RAE, 2019) encontramos diversas acepciones para la definición de conflicto, tales como “combate, lucha, pelea, enfrentamiento, apuro, situación desgraciada y de difícil salida”. Sin embargo, la que mejor se amolda al presente trabajo es “coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos”.

Dejando a un lado la definición técnica, encontramos otras definiciones dadas por autores que hablan sobre los conflictos. Molina (2005), define el conflicto como “cualquier situación en que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles o son percibidos como tales” (pp. 214-215).

Peralta y Durán (2010) concluyen en su definición de conflicto, en que da lugar a un desequilibrio entre las personas involucradas, una lucha o incompatibilidad y malestar.

Según Ruiz (2004), la idea de conflicto nos ubica ante “situaciones que se suscitan cuando existe discordancia percibida como tal por las partes, entre las consideraciones en torno a la realidad, las necesidades, las tendencias, los intereses o los valores propios de las personas que interactúan en un contexto concreto” (p. 71) (citado en Fraile, López, Ruiz y Velázquez, 2008).

Como se puede observar en las definiciones anteriores, es común clasificar el conflicto como algo negativo, que fomenta el enfrentamiento y el malestar, pero se debe tener en cuenta que es una fuente de ideas e intereses, de las que pueden surgir cambios que beneficien a todos, de manera que cambie la perspectiva de los conflictos pasando de ser algo negativo, a ser una oportunidad para el cambio y la evolución, siempre y cuando no haya violencia en el proceso (Peralta y Durán, 2010).

Cabe mencionar, que algunas de las definiciones tienen un punto de vista social, es decir, no definen el conflicto desde el ámbito educativo exclusivamente, sino desde el mundo exterior, ya que los comportamientos de la sociedad en la que vivimos se reflejan en los centros educativos, tanto a través de los alumnos, como de los docentes y el resto de la comunidad educativa (Suárez, 2008).

De manera general, tal como expone Gil (2010), los conflictos tienen connotaciones negativas, queriendo evitarlos a toda costa ya que surgen a partir de situaciones disruptivas en las que se dan diferentes puntos de vista acerca de una misma situación y suelen dar lugar a reacciones

violentas e irracionales en las que las emociones superan a la razón. Gil (2010) dice que “el conflicto se produce cuando existen un enfrentamiento entre los integrantes de un grupo o varios grupos y que, por lo general, desencadenan oposiciones y fuertes reacciones de carácter emotivo” (p. 3). Para Puig (1996), el conflicto surge a raíz de necesidades, intereses y puntos de vista distintos o a raíz de situaciones injustas derivadas de la convivencia.

Al mismo tiempo, los conflictos no siempre son considerados algo negativo. Vinyamata (2003) considera beneficiosa la aparición de conflictos en la etapa escolar ya que gracias a estos se ha podido estudiar el desarrollo moral de los alumnos, pudiendo adecuar las técnicas de trabajo y de resolución de conflictos en función de su nivel de desarrollo (citado en Fraile et al., 2008).

De esta manera, los conflictos serán positivos o negativos en función de la situación en la que se den. Así, uno de los retos de la educación es proporcionar al alumnado herramientas y estrategias que desarrollen sus habilidades de negociación y resolución de problemas, convirtiendo el conflicto en una oportunidad para el cambio (UNICEF, 1999).

A continuación, se va a profundizar en el concepto de conflicto desde el ámbito escolar a partir de definiciones de autores que tratan el conflicto desde el ámbito educativo.

2.2. EN CONFLICTO EN LA ESCUELA

Suárez (2008) ve el conflicto como un acontecimiento inevitable en la escuela ya que forma parte de la naturaleza del ser humano y en ella, cada individuo es único y convive con los demás, por lo que es muy habitual que se produzcan situaciones de choque de intereses. Al mismo tiempo, esta misma autora afirma que “es fundamental e ineludible promover una comprensión del conflicto como fuente de aprendizaje, desarrollo y maduración personal, que en una sociedad democrática que se rige por el diálogo y la tolerancia, encuentra su espacio y ámbito de expresión” (p.187). Destaca la importancia de trabajar durante la etapa escolar la resolución de conflictos con los alumnos, para lograr establecer en ellos las técnicas y procedimientos para afrontarlos, a través del diálogo, la comprensión y la reflexión.

Tal como expone Ortega (2008) la convivencia en la escuela conlleva inevitablemente conflictos, que en numerosas ocasiones no se deben a un exceso de agresividad, sino a la falta de habilidades y estrategias para resolverlos de manera autónoma y eficaz.

Según Pérez, Amador y Vargas (2011), el conflicto escolar es “el desacuerdo existente entre personas o grupos en cuanto a ideas, intereses, principios y valores, dentro de la comunidad

escolar, de tal manera que las partes perciben sus intereses como excluyentes, aunque puedan no serlo” (p. 101). Siguiendo a estos autores y en relación con la influencia de la sociedad en la escuela, los profesores deben incidir en crear un buen clima de aula que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo que deben implicar a toda la comunidad, especialmente a las familias de los alumnos, ya que de sus comportamientos aprenden sus hijos y se ven reflejados en las relaciones con sus compañeros.

Dentro de las aulas, el conflicto es considerado según el trato que se le dé como algo positivo o como algo negativo. Algunos autores como Tuvilla (2004) lo consideran una oportunidad para el cambio de la sociedad. Sin embargo, otros autores como Ortega, Mínguez y Saura (2003), lo consideran como algo que provoca la pérdida del ritmo de la clase “algo que trastorna e interrumpe el ritmo de enseñanza-aprendizaje en el aula, entorpece el clima de clase, altera las relaciones interpersonales, pero que no daña gravemente la vida del centro” (p. 21).

Cada vez son más los autores que consideran la mediación escolar como instrumento imprescindible para solucionar los conflictos en los centros escolares, ya que se debe enfocar como una oportunidad para el cambio, para el aprendizaje de competencias comunicativas y valores y para el enriquecimiento de las relaciones interpersonales (Boqué, 2003; García-Raga, Chiva, Moral y Ramos, 2016; Ibarrolla-García e Iriarte, 2013; Ortega y del Rey, 2006).

Teniendo en cuenta que el conflicto surge a partir de intereses opuestos, en las escuelas es más probable que surjan conflictos ya que en la etapa de Primaria, tal como nombra Piaget (1923), el pensamiento de los niños y niñas se caracteriza por el egocentrismo, viendo su propia realidad como la correcta (Montealegre, 2016).

A continuación, se expone la presencia del conflicto en el área de Educación Física.

2.3. EL CONFLICTO EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

La Educación Física como contexto pedagógico representa un campo de acción con una serie de características propias. Estas características le confieren un valor especial como contexto para la educación en el conflicto (Cabello y Herrera, 2001, citado en Fraile et al., 2008). Entre estas características, cabe destacar el carácter social que presenta el área, ya que las interacciones entre los alumnos son frecuentes en las actividades, por lo que es común la confrontación de intereses y deseos individuales (Cabello y Herrera, 2001, citado en Fraile et al., 2008).

Al mismo tiempo, en estas actividades tienen un papel importante las emociones, ya que suele haber una implicación emocional intensa, tanto hacia lo positivo como hacia lo negativo, acompañada con frecuencia de una pérdida del autocontrol (Fraile et al., 2008).

Este ámbito emocional, unido a la libertad de movimiento propia de la asignatura, influyen en que la aparición de conflictos sea más frecuente que en otras áreas. Al mismo tiempo, la Educación Física está estrechamente relacionada con las actividades de ocio y tiempo libre del alumnado, por lo que es común que algunos de los conflictos dados durante las sesiones, tengan un origen previo a estas, viniendo desde fuera del centro (Fraile et al., 2008).

Esto resalta la importancia como docentes de enseñar al alumnado a lidiar con estas situaciones, ya que el hecho de que puedan venir desde fuera, hace pensar que también las estrategias podrán trascender desde dentro hacia fuera del mismo. Aspectos clave para ello, es fomentar el diálogo, el respeto, la empatía, la solidaridad, la atención a la diversidad, la esperanza y la felicidad, entre otras (Fraile et al., 2008).

Martín y Ríos (2014) exponen que, según las características propias de la Educación Física, los alumnos se sienten más libres para realizar ciertos comportamientos que en otras áreas no se suelen dar, por lo que aumenta la posibilidad de conflicto. Argumentan esto reflejando el carácter vivencial de la asignatura, relacionado con la experimentación motriz y la libertad de movimientos y actitudes.

A continuación, en los siguientes apartados se van a estudiar los conflictos en Educación Física en cuanto a diferentes orígenes de los mismos, concretamente, en cuanto a la organización de las tareas, al cumplimiento de las normas y a las relaciones sociales entre las personas involucradas.

2.4. EL CONFLICTO EN EDUCACIÓN FÍSICA EN CUANTO A LA ORGANIZACIÓN DE LAS TAREAS

Dentro de los conflictos que pueden darse en el aula originados en cuanto a la organización de las tareas, vamos a profundizar, por un lado, en cuanto a la organización de los grupos a la hora de realizar actividades en las sesiones y por otro lado en cuanto a la lógica interna de las tareas.

La organización de la clase en Educación Física facilita el desarrollo de la misma y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se deben tener en cuenta la disposición y estructuración de los alumnos, los materiales, el espacio y el tiempo (Rosa, Carrillo, García y Moral, 2020).

La organización de los grupos puede ser muy variada, desde individual a grandes grupos. Estos pueden ser creados durante las sesiones por parte del alumnado o por el propio docente, siguiendo criterios pedagógicos. Al mismo tiempo, los grupos creados pueden variar en cada sesión o permanecer iguales en el tiempo.

La aparición de conflictos relacionados con la organización grupal es muy común en el área de Educación Física, ya que son independientes al juego o actividad en sí que se realice, por lo que pueden afectar por igual a todos ellos y aparecer en todas las sesiones (Trujillo, 2010).

Cuando las actividades se realizan en grupo, se genera un sentimiento comunitario que influye en las relaciones sociales y en la eficacia tanto individual como colectiva (Remesal y Colomina, 2013). Al mismo tiempo, la red social que se establece se va modificando en función de los intereses y aprendizajes del grupo.

En estudios como el de Velázquez (2012) se muestra la preferencia del alumnado acerca de elegir sus propios grupos, con lo que se sienten más cómodos. Al mismo tiempo, se habla de la falta de apoyo entre los miembros del grupo de manera ocasional y se muestran casos de exclusión de algún compañero.

Sin embargo, Canales-Lacruz y Martínez-Mañero (2018), exponen la frustración percibida por el alumnado ante el método de elección de grupos en el que dos capitanes eligen a sus compañeros para formar sus propios equipos, ya que aquellos en ser elegidos en último lugar se sienten menos competentes.

Por otro lado, es común la aparición de conflictos originados por la lógica interna de las tareas, es decir, por aquellos aspectos que marcan la realización del juego pero que no son normas como tal del propio juego o actividad que se realiza, como por ejemplo el número de alumnos que forma cada grupo o el hecho de que un juego tenga un objetivo competitivo o cooperativo (Falcón, Castellar, Ortega y Pradas, 2020).

Los participantes de un juego aceptan desde el primer momento unas normas que limitan sus posibilidades de acción (Lavega, 2007). Estas normas contienen la lógica interna del juego y le otorgan una “identidad”, que marca la manera de relacionarse con el espacio, el tiempo, el material y los demás jugadores (Parlebas, 2001).

Los dominios de acción propuestos por Parlebas (2001) agrupan las acciones motrices según diferentes maneras de relacionarse. Cada dominio agrupa las diferentes actividades físicas en función de la presencia o no de compañeros, adversarios e incertidumbre. Cabe mencionar que

estos dominios están directamente relacionados con los bloques de contenidos de la ley educativa actual LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa).

Cada dominio pone en marcha diferentes procesos relacionados con unas conductas motrices determinadas. Desde este enfoque, se argumenta que los conflictos que surgen en Educación Física se producen cuando las conductas del alumnado no van en la dirección que propone la lógica interna de las tareas (Sáez de Ocáriz y Lavega, 2015).

Cuando se plantea un juego a los alumnos, el conflicto motor puede aparecer en función de la actitud de cada individuo ante la lógica interna de la tarea, de este modo, el conflicto surge en función a un desacuerdo en el pacto de las normas del juego (Sáez de Ocáriz, 2011). A partir de este conflicto surgido, pueden aparecer respuestas agresivas tanto físicas como verbales, ante lo que se debe actuar como docentes, otorgando las herramientas necesarias para que los alumnos aprendan a lidiar con sus emociones y a resolver los conflictos mediante el diálogo y el respeto.

2.5. EL CONFLICTO EN EDUCACIÓN FÍSICA EN CUANTO A LAS NORMAS ESTABLECIDAS

Según el Centro de investigación y desarrollo de la Educación (2001) “para una convivencia armónica hay necesidad de establecer acuerdos y normas pues éstos permiten poner límites a nuestros comportamientos para que se respeten nuestros derechos y los derechos de los demás” (citado en Zumaeta 2016) (p. 16). Es decir, las normas tienen gran importancia para una buena convivencia en el aula ya que regulan los comportamientos, favoreciendo el bienestar de todos.

Para los alumnos, las normas del centro sirven para aprender a vivir en sociedad, de cara a su futuro como personas que van a formar parte de una comunidad. Estas poseen cierto dinamismo, lo que les permite renovarse y adaptarse en función de las necesidades de los alumnos (Zumaeta 2016).

Desde el área de Educación Física, la actividad física y el deporte suponen un gran instrumento donde trabajar las reglas y el respeto a las mismas, ya que forman parte de los propios deportes (Berengüí y Garces de los Fayos, 2007). Dichas normas enseñan a respetar, favorecen la organización, mejoran la conducta, condicionan la utilización del material y las instalaciones, etc. A través esta área, debemos enseñar la importancia y necesidad de las normas, orientadas

a un mejor funcionamiento y aprovechamiento de las clases y no como una privación de libertad.

Los alumnos perciben el comportamiento de las personas que viven a su alrededor y aprenden de ellos, viéndose reflejados en las relaciones con sus compañeros en la escuela. Shepherd (2017) sostiene que los alumnos observan las acciones de los demás, al mismo tiempo que las repercusiones que tienen estas, y aprenden de ello, pudiendo repetir o no dichas acciones.

El papel del docente frente a los conflictos originados en cuanto al incumplimiento de las normas es de juez-mediador, ya que los alumnos ven al profesor como una figura neutral cuando existen diferentes versiones por parte de las personas implicadas, el cual va a dar una solución que beneficie a ambas partes creando buenas relaciones dentro del grupo (Pantoja, 2005).

2.6. EL CONFLICTO EN EDUCACIÓN FÍSICA EN CUANTO A LAS RELACIONES SOCIALES

Dentro de los conflictos que pueden surgir en el aula en base a las relaciones sociales entre el alumnado, vamos a profundizar, por un lado, en cuanto a las emociones que surgen en los alumnos ante el éxito en las competiciones, que engloba tanto ganar como perder, ya que perder en un juego no se considera un fracaso, si no una oportunidad para aprender, y, por otro lado, en cuanto al consenso frente a la existencia de percepciones diferentes de una misma realidad.

Las clases de Educación Física presentan una organización diferente al resto de áreas del currículo. Las sesiones suelen tener lugar en espacios abiertos y amplios donde el alumnado se mueve de manera activa, lo que puede afectar al orden y control de la sesión en algún momento. Las acciones motrices suelen estar cargadas de emociones que pueden ser tanto positivas como negativas, en función de la situación, los resultados y las intervenciones de los compañeros (Funes, 2000). En consecuencia, es habitual la aparición de situaciones conflictivas que se deben resolver en el momento. Muchas veces, este tipo de situaciones conflictivas se dan en función de las actuaciones de los compañeros y no por el hecho de ganar o perder en un juego.

Los conflictos originados según las relaciones sociales pueden ser muy diversos y por muchos motivos, pero todos ellos tienen en común el hecho de estar más relacionados con las relaciones sociales que con la actividad en sí misma (Fraile et al., 2008). Algunos de los motivos pueden ser que uno de los miembros del grupo trate de asumir el rol de líder y los demás no lo acepten,

que algún alumno sea rechazado por sus compañeros, que alguien tenga una reacción violenta o de burla hacia un compañero, etc.

Resolver este tipo de conflictos suele tener una dificultad mayor ya que van ligados a la autoestima y el orgullo del alumnado. Para ello es necesario el diálogo entre las partes implicadas y actuar en el momento en que ocurre. Al mismo tiempo, cuando se llega a una solución, tanto el proceso como el resultado suelen ser especialmente satisfactorios para los implicados en el conflicto y para el grupo en general (Fraile et al., 2008).

Entre las distintas causas que originan los conflictos en Educación Física, Funes (2000) destaca las diferencias en la personalidad (incompatibilidad de rasgos) y las relaciones de convivencia (liderazgos no aceptados por el resto, rechazos entre los compañeros, agresiones...).

Torrents et al. (2008) estableció la importancia del consenso entre los miembros de un grupo para compensar la gran variedad de pensamientos y personalidades entre los integrantes del mismo. Stark y Newton (2014), por su parte, estudiaron en un grupo de adolescentes el gran impacto que tenía el clima social en el bienestar de cada uno de ellos. En sus resultados demostraban la relación entre un clima social positivo y un mejor afecto, autoestima y relaciones con el profesorado y compañeros. Por este motivo, las autoras recomendaron la realización de tareas en las que se promueva la cooperación y se disminuya la competitividad y el ego.

Los conflictos derivados de la falta de consenso, es decir, el desacuerdo ante situaciones en las que hay diversas opiniones, suelen darse cuando los jugadores perciben una misma realidad de diferentes formas, por ejemplo, sobre si una pelota ha botado dentro o fuera del campo (Fraile et al., 2008). Para resolver este tipo de situaciones es habitual que los alumnos busquen la opinión del docente, a quien ven como un juez neutral, el cual debe tratar de buscar puntos de convergencia en torno a beneficiar a ambas partes o, al menos, proporcionar un equilibrio con el que todos queden satisfechos.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

La población objeto de este trabajo ha sido el alumnado de 3º de Primaria del CEIP María Moliner del curso académico 2020/2021. Al tratarse de un centro con dos vías, se ha trabajado con dos grupos, 3ºA y 3ºB, siendo el total de 45 alumnos/as de 8 años, concretamente, los grupos están formados por 23 y 22 alumnos respectivamente.

Es necesario señalar que, de los 45 alumnos en total en ambas clases, únicamente han participado en esta muestra 40, ya que tras solicitar a los padres/madres/tutores legales su consentimiento para participar en el presente trabajo, 5 de ellos lo denegaron. Concretamente, en 3ºA, han participado 20 alumnos, de los cuales, 12 son chicos y 8 chicas y en 3ºB han participado otros 20 alumnos, de los cuales 11 son chicos y 9 chicas. Todo el alumnado es nacido en España, por lo que tienen unas costumbres y cultura similares, aunque muchos de ellos tengan orígenes extranjeros, siendo sus padres de otras nacionalidades.

Todo el alumnado participe en los grupos de discusión, ha asistido previamente a más del 80% de las 10 sesiones prácticas realizadas en la Unidad Didáctica de raquetas en la que se enmarca el presente trabajo.

Respecto a las características concretas del alumnado, no se encuentra ningún caso con necesidades educativas especiales que le supongan un impedimento para realizar las actividades planteadas en el área de Educación Física, aunque, respecto a la Unidad de raquetas, sí se encuentran diferentes niveles iniciales en el control del implemento, debidos principalmente a la experiencia previa con el material.

Cabe destacar el hecho de que se trata del primer año en el que los alumnos realizan este tipo de actividades en el centro. A pesar de que la programación de Educación Física del centro tiene establecida una unidad didáctica de raquetas en 2º de Educación Primaria, debido al confinamiento desde el 15 de marzo de 2020 hasta el 21 de junio de 2020 ocasionado por la situación de pandemia, los alumnos no pudieron trabajar dicha unidad.

Los grupos de discusión se han creado manteniendo los grupos de trabajo empleados durante el desarrollo de la Unidad de raquetas, para la cual los grupos fueron estables durante todas las sesiones, procurando así reducir contactos en caso de contagio, debido a la situación de pandemia producida por el COVID-19. La nomenclatura de los distintos grupos, consiste en el código de colores utilizado para dar nombre a dichos grupos de trabajo, junto a la letra correspondiente a cada vía. El número de participantes de cada grupo es de 4 en el grupo Rojo

3B (2 chicos y 2 chicas), 5 en los grupos Azul 3B (4 chicos y 1 chica) y Verde 3B (1 chico y 4 chicas), 6 en los grupos Amarillo 3B (4 chicos y 2 chicas), Rojo 3A (3 chicos y 3 chicas) y Azul 3A (3 chicos y 3 chicas) y 8 en el grupo Amarillo y Verde 3A (6 chicos y 2 chicas).

Los aspectos que van a influir en la presente investigación son la cohesión del grupo clase, las experiencias vividas y el grado de madurez de los alumnos. De ambos grupos se puede destacar la cohesión entre sus miembros y la madurez de los mismos, los cuales en general tienen un comportamiento acorde a su edad, buena autonomía, están motivados por aprender y siempre dispuestos a participar. Tienen asimiladas las normas y se respetan y ayudan unos a otros. Aunque hay distintos ritmos y niveles de aprendizaje, no hay grandes diferencias entre unos alumnos y otros que supongan una dificultad añadida para el desarrollo de las sesiones.

3.2. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

La Unidad Didáctica en la que se enmarca el presente trabajo, ha sido realizada en el Colegio Público María Moliner, situado en el barrio San José de Zaragoza durante el curso 2020-2021. Se trata de una Unidad de Raquetas de 10 sesiones de 60 minutos cada una, impartidas durante el horario habitual de Educación Física, el cual ofrece dos sesiones semanales para cada grupo, con fecha de inicio el lunes 5 de abril de 2021 y fecha final el jueves 6 de mayo de 2021.

Dicha Unidad fue programada y desarrollada durante mi estancia en el centro por la asignatura Prácticas de Mención Educación Física, del grado Magisterio Primaria de la Universidad de Zaragoza.

Cabe mencionar que las sesiones estaban reducidas de 150 minutos semanales a 120 minutos, debido a los métodos de actuación frente al recreo para evitar la propagación de la enfermedad COVID-19.

Respecto a los deportes de raquetas, pertenecen al dominio 2 de acción motriz “actividades 1 contra 1” propuestos por Parlebas (2001), que corresponde al bloque de contenidos número 2 “acciones motrices de oposición”, de los bloques del currículo de la ley educativa actual, LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) y a la normativa referente al currículo de la Comunidad Autónoma de Aragón. Estos deportes consisten en la oposición a un adversario, pero sin contacto directo con el mismo.

Las actividades y juegos planteados son tanto individuales como grupales, diseñadas para dar lugar a situaciones básicas de aprendizaje con las que desarrollar habilidades y destrezas del

deporte de manera progresiva, incluyendo a todo el alumnado de la clase. Estas actividades, se centran principalmente en crear situaciones con el móvil, situaciones con el implemento/raqueta y situaciones en las que se combinen ambos. De esta manera, el objetivo principal de la Unidad, es la participación activa de todos los alumnos tratando de mejorar las habilidades de lanzamiento y golpeo con raqueta, así como el desarrollo de la coordinación óculo-manual.

Al mismo tiempo, a lo largo de la unidad, también se ha tenido en cuenta el factor crucial de la motivación de los alumnos. Para ello, uno de los estilos de enseñanza más empleados ha sido el de asignación de tareas, ya que se ha dado espacio al alumnado para desarrollar las actividades con cierta libertad, adaptándolas a su ritmo individual de aprendizaje.

En la siguiente tabla se muestra un resumen de los contenidos trabajados en cada una de las sesiones de la Unidad:

SESIÓN 1	Presentación de los diferentes deportes de raquetas. Formación de 4 equipos de trabajo para todas las sesiones. Familiarización con el uso del implemento/raqueta.
SESIÓN 2	Situación inicial de evaluación. Coevaluación en parejas.
SESIÓN 3	Aprender y progresar 1. Inicio en el control del móvil. Lanzamientos y recepciones sin implemento. Práctica del bote sin implemento y con implemento.
SESIÓN 4	Aprender y progresar 2. Práctica del bote y toque. Conocer los distintos movimientos con la raqueta. Diferentes móviles. Sin y con implemento. Lanzamientos y recepciones con implemento.
SESIÓN 5	Aprender y progresar 3. Práctica del envío/lanzamientos con implemento y atrape/recepción. Trabajamos los pases.

	Haciendo hincapié en la mejora de la puntería. Añadimos el uso de la red. Practicamos bote, toque, envío y atrapo.
SESIÓN 6	Aprender y progresar 4. Trabajamos rebote en pared. Intercambios por parejas. Practicamos bote, toque, envío y atrapo.
SESIÓN 7	Aprender y progresar 5. Uso de red. Practicamos bote, toque, envío y atrapo.
SESIÓN 8	Aprender y progresar 6. Practicamos bote, toque, envío y atrapo. Uso de red. Intercambios.
SESIÓN 9	Situación final de evaluación. Coevaluación, mismas parejas que en evaluación inicial.
SESIÓN 10	Situación final de evaluación. Realizamos actividades de bote, toques, envíos y recepciones. Situación competencial en la que aplicar los aprendizajes adquiridos desde un punto de vista funcional y en un contexto concreto.

Fuente: Elaboración propia.

La propuesta de intervención surge como medio de investigación ante diversos conflictos surgidos durante el desarrollo de la Unidad Didáctica.

Los grupos de discusión fueron realizados tras terminar la Unidad, los días 6 de mayo de 2021 con los grupos del aula de 3ºB y 11 de mayo de 2021 con los grupos del aula de 3ºA.

3.3. INSTRUMENTOS

El instrumento empleado para la recogida de datos ha sido los grupos de discusión. En estos se han realizado una serie de preguntas elaboradas a partir de un sistema de categorías, el cual permite codificar las referencias de los alumnos en diferentes indicadores.

Durante la realización de los mismos, se les permitió expresarse con total libertad independientemente de las respuestas de sus compañeros, explicándoles desde un primer momento el motivo de las preguntas realizadas y el fin de las mismas.

En la siguiente tabla, se muestra el sistema de categorías, compuesto por una dimensión, en la que se busca analizar los conflictos percibidos durante el desarrollo de la Unidad Didáctica de raquetas, dentro de la cual, se distinguen tres categorías, las cuales se basan en los distintos orígenes respecto a los que surgen los conflictos percibidos. Por último, se muestran los indicadores correspondientes a cada categoría, con un total de 5.

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	INDICADORES
1. Conflicto percibido	1.1. Organización de las tareas	1.1.1. Organización grupal
		1.1.2. Lógica interna
	1.2. Cumplimiento de las normas	1.2.1. Cumplimiento de las normas
	1.3. Relaciones sociales	1.3.1. Emociones ante el éxito competitivo
		1.3.2. Consenso

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se van a explicar cada una de las partes que pertenecen a este sistema de categorías.

1. Dimensión: Conflicto percibido.

La dimensión de este sistema de categorías es el conflicto percibido, ya que el objetivo de este estudio es analizar diferentes motivos por los que se pueden originar conflictos en el aula de Educación Física. Es decir, se van a analizar las respuestas de los alumnos en función de diversos motivos por los que han podido surgir los conflictos percibidos en el aula durante el desarrollo de una unidad didáctica de raquetas.

A continuación, se va a realizar una breve descripción de cada una de las categorías e indicadores que nos va a servir para saber en qué nos vamos a basar para seleccionar cada indicador.

1.1. Organización de las tareas (categoría 1.1.).

El objetivo de esta categoría es analizar aquellos conflictos que han surgido en base a motivos relacionados con la estructuración de las tareas. Por ello, se ha dado lugar a dos indicadores que son la organización grupal y la lógica interna del juego.

Los conflictos relacionados con esta categoría son muy comunes en el aula de Educación Física ya que son independientes al juego o actividad en sí que se está realizando y pueden afectar por igual a todos ellos.

1.1.1. Organización grupal (indicador 1.1.1.).

Este indicador hace referencia a aquellos conflictos que surgen a la hora de realizar los grupos de trabajo con los alumnos. Se ha trabajado acerca de su preferencia ante crear sus propios grupos de trabajo o que sea el profesor quien los cree, así como ventajas acerca de cada tipo y su opinión sobre el hecho de que durante varias sesiones los grupos sean los mismos o vayan cambiando.

Este tipo de conflictos, se encuentran más relacionados con las relaciones sociales de los alumnos que con las actividades llevadas a cabo en sí mismas. Son frecuentes cuando los alumnos no tienen buena relación entre sí, cuando se sienten obligados a trabajar con compañeros con los que no están a gusto, cuando se sienten rechazados por otros compañeros, cuando algún alumno trata de imponerse a los demás y estos no lo aceptan, etc.

Una referencia codificada en este indicador, ya que nos explica cómo se siente cuando cambia de grupo, sería *“preferimos que los grupos cambien cada día porque conozco mejor a los compañeros”*.

1.1.2. Lógica interna (indicador 1.1.2.).

Este indicador hace referencia a aquellos conflictos que surgen con respecto a la lógica interna de las actividades o juegos, es decir, con respecto al modo específico en el que se realizan las acciones motrices de toda actividad, juego o deporte, según unas normas que marcan a los jugadores el espacio, el tiempo, el material y la interacción con los compañeros, aspectos que marcan la realización del juego, que no son normas como tal del propio juego o actividad.

Las preguntas relacionadas con la lógica interna que se han tratado con los alumnos en los grupos de discusión tratan sobre la competitividad o colaboración y la forma de agrupación, de modo individual o grupal.

Una referencia codificada en este indicador, ya que da su opinión acerca de la colaboración que surge en los juegos grupales, sería *“en grupo, porque así podemos conocer más a las personas. Así colaboramos y si alguien no sabe una cosa se la podemos explicar los demás”*.

1.2. Cumplimiento de las normas (categoría 1.2.).

El objetivo de esta categoría es analizar aquellos conflictos que han surgido en base a motivos relacionados con el cumplimiento de las normas, tanto de las referentes a cada actividad o juego como de las propias del aula. En esta categoría hay únicamente un indicador, con el mismo nombre que la propia categoría, ya que engloba aquello que se va a analizar.

1.2.1. Cumplimiento de las normas (indicador 1.2.1.).

Este indicador hace referencia a aquellos conflictos que surgen respecto al incumplimiento por parte de algún alumno de una o varias normas establecidas, lo que perjudica tanto a sí mismo como al resto de sus compañeros ya que les impide poder realizar las actividades o juegos correctamente.

Pueden surgir conflictos de este ámbito debidos a discrepancias en el procedimiento del juego, como no estar de acuerdo en el modo de abordar una norma o el desconocimiento de alguna de ellas por parte de un jugador.

Las respuestas relacionadas con este indicador se enfocan en el modo de actuación de los alumnos ante un compañero que no está siguiendo las normas y diferentes soluciones que llevarían a cabo.

Una referencia codificada en este indicador, ya que un alumno indica su manera de actuar ante un compañero que no sigue las normas, sería *“decirle que está mal, corregirle, y si lo sigue haciendo se lo dices al profe”*. Al mismo tiempo, en la siguiente referencia, aportan una solución ante la infracción de las normas *“a veces cuando hay muchas discusiones en un juego podemos probar a cambiar alguna norma para que funcione mejor el juego”*.

1.3. Relaciones sociales (categoría 1.3.).

El objetivo de esta categoría es analizar aquellos conflictos que han surgido en base a motivos relacionados con las relaciones sociales entre los alumnos, es decir, con las interacciones que ocurren entre los compañeros del aula.

En esta categoría, encontramos dos indicadores, que son: emociones ante el éxito competitivo y el consenso.

1.3.1. Emociones ante el éxito competitivo (indicador 1.3.1.).

Este indicador hace referencia a aquellos conflictos que surgen respecto a las emociones que los alumnos experimentan al ganar o perder en un juego y al modo en el que reflejan estos sentimientos hacia los demás. Este tipo de situaciones están relacionadas con la inteligencia emocional de cada alumno, es decir, con la capacidad que cada individuo tiene para reconocer y gestionar sus propias emociones y las de los demás y guiar a partir de estas su conducta.

Este indicador recoge aquellos testimonios acerca de la experiencia de los alumnos al vivir diferentes sensaciones percibidas al ganar o perder en un juego.

Ante este indicador, hay respuestas muy variadas, algunas más positivas, dando mayor importancia a la participación, como sería *“lo importante no es ganar sino participar así que si ganan mis compañeros me pongo contento por ellos”* y otras más vinculadas con la competitividad, como sería *“si me restriegan por la cara que he perdido me enfado un montón”*.

1.3.2. Consenso (indicador 1.3.2.).

Este indicador hace referencia a aquellos conflictos que surgen respecto a discrepancias ante un mismo hecho entre dos o más jugadores, quienes todos ellos creen tener razón, pero tienen ideas diferentes, debido a una percepción diferente de la realidad. Un ejemplo de esto, sería una situación en la que dos alumnos están jugando a tenis y uno cree que la pelota ha botado dentro del campo y el otro cree que ha botado fuera.

Las respuestas relacionadas con este indicador han sido en base a un ejemplo como el anterior, con el objetivo de poder analizar las actuaciones de los alumnos frente a una situación similar.

Una referencia codificada en este indicador, ya que intenta solucionar un problema de manera pacífica y da una segunda opción ante el fracaso de la primera, sería *“yo le explicaría lo que pienso que ha pasado y escucharía a mi compañero lo que él piensa y lo resolveríamos o sino repetiríamos la jugada”*.

De este modo, las categorías e indicadores de este sistema de categorías, permiten realizar un análisis exhaustivo de las referencias obtenidas de los grupos de discusión.

Para codificar las referencias, se ha utilizado el programa QSR-NVIVO 12, diseñado para el análisis de datos en investigaciones basadas en métodos cualitativos. Esta herramienta te permite crear tu sistema de categorías para poder codificar cada referencia de manera individual según el mismo. Al mismo tiempo, posibilita un análisis cuantitativo de cada indicador, donde aparece el número de referencias codificadas en cada uno, el porcentaje respecto al total de referencias, etc.

Respecto a las preguntas realizadas en los grupos de discusión, son las siguientes:

- ¿Qué pensáis de que los grupos de trabajo hayan sido siempre los mismos?
- ¿Preferís hacer los grupos vosotros mismos o que los haga el profesor?
- ¿Qué preferís juegos competitivos o colaborativos?
- ¿Qué preferís juegos en grupo o individuales y por qué?
- ¿Qué haríais cuando un compañero no sigue las normas?
- ¿Cómo os sentís cuando perdéis en un juego? ¿Y cuándo ganáis?

- ¿Cómo resolveríais una situación en la que tú y un compañero pensáis ambos que tenéis razón? Por ejemplo, uno cree que la pelota ha botado dentro del campo y otro cree que ha botado fuera.

3.4. PROCEDIMIENTO

Esta investigación surge a partir de la observación de diversos conflictos que se originan durante las clases de Educación Física. Concretamente, durante el desarrollo de una Unidad Didáctica de raquetas en dos clases de 3º de Primaria, pero los cuales pueden aparecer en otras situaciones tanto dentro de la asignatura como fuera, ya sea en el recreo u otros lugares de ocio y tiempo libre.

Una vez elegido el tema a tratar, se seleccionó el instrumento de recogida de datos, el cual fue grupos de discusión, ya que otros instrumentos como entrevistas o diarios no eran viables con los alumnos seleccionados, debido a su temprana edad.

Teniendo en cuenta los diversos conflictos observados durante las sesiones, se escogieron unas preguntas que aborasen todos ellos y relacionadas con un sistema de categorías en el que se tratasen los mismos.

Tras finalizar la unidad de raquetas, se solicitó mediante la aplicación “TokApp” el consentimiento de los padres para realizar los grupos de discusión con los alumnos y una vez obtenido, se llevaron a cabo. Posteriormente, las referencias obtenidas fueron transcritas de las grabaciones a 7 documentos de Word, uno por cada grupo.

Para codificar dichas referencias, el procedimiento comenzó por ir leyéndolas una a una, añadiendo mediante la opción “añadir comentario” que ofrece Word, el número del indicador del sistema de categorías al que correspondía dicha respuesta.

En primer lugar, se realizó una prueba en la que se analizaron únicamente las referencias de 2 de los 7 grupos. Para comprobar que las referencias se estaban codificando correctamente se realizó un test de concordancia, resultando la Kappa de Cohen con una concordancia superior a 0’8, concretamente 0’96. A partir de esto, se prosiguió al análisis del resto de grupos.

Una vez analizados todos los diarios, se empleó el programa QSR-NVIVO 12, el cual facilita la codificación de los mismos. Se introdujeron en el programa los 7 grupos discusión y se creó el sistema de categorías, con lo que se pudo relacionar cada referencia con su indicador

correspondiente, siguiendo como guía los comentarios colocados anteriormente en los diferentes documentos.

Este programa permite exponer los resultados de la codificación por indicador, como se puede observar en el Anexo I, donde aparecen todos los testimonios de cada grupo ordenados por indicador, así como el total de referencias codificadas en cada uno.

Finalmente, una vez obtenidos los resultados, se crearon los gráficos que facilitan la interpretación y análisis de los mismos, y que podemos encontrar en el apartado siguiente, donde se analiza cada uno de los indicadores con mayor detenimiento. Las referencias de cada indicador se codifican nuevamente, obteniendo así, grupos y subgrupos específicos en los que agruparlas, proceso que se realizó manualmente.

4. RESULTADOS

En el presente apartado se van a mostrar los resultados tanto generales como específicos de cada indicador. Estos resultados se analizarán de manera cualitativa y cuantitativa, para lo que se ha empleado el programa informático QSR-NVIVO 12, con el que se generan informes que permiten analizar el contenido de los grupos de discusión realizados con los alumnos y que quedan recogidos en el apartado de anexos.

4.1. RESULTADOS GENERALES

En la figura 1, se pueden observar el número total de referencias codificadas en los grupos de discusión, que son 123 referencias, las cuales se organizan en tres categorías.

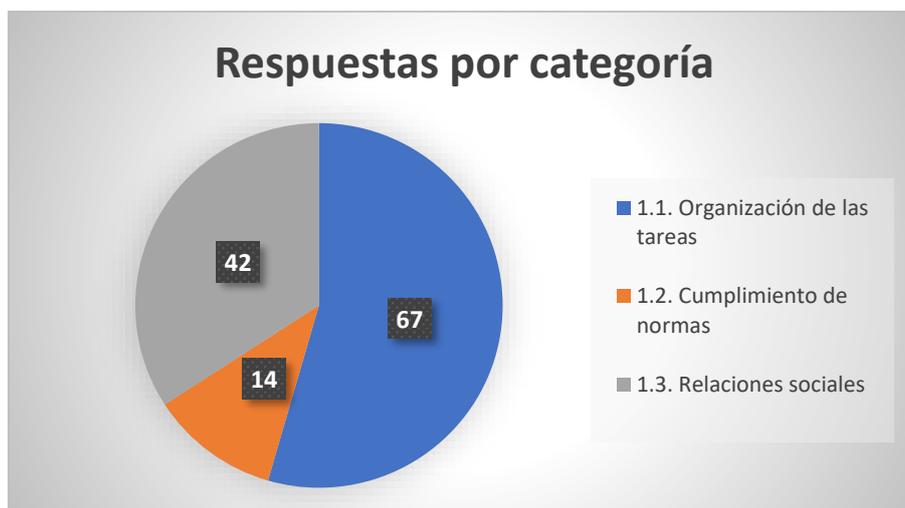


Figura 1: Respuestas por categoría. Fuente: Elaboración propia.

En dicha figura, se muestran las tres categorías con el número de referencias codificadas correspondiente en cada una. De estas tres categorías, se concretan un total de 5 indicadores. En la primera de ellas, se han clasificado aquellas respuestas que tratan sobre la organización de las tareas, siendo el 55% de las respuestas, con un total de 67; en la segunda, aquellas que tratan sobre el cumplimiento de las normas, siendo el 11% de las respuestas, con un total de 14; y en la tercera, aquellas que tratan sobre las relaciones sociales, siendo el 34% restante, con un total de 42 respuestas.

De este modo, se puede observar una gran diferencia entre el número de referencias por categoría, teniendo un mayor número la primera, seguida de la tercera y por último y con una gran diferencia la segunda categoría. Esta diferencia, viene condicionada por el número de indicadores correspondientes a cada una, siendo dos en la primera, uno en la segunda y otros dos en la tercera.

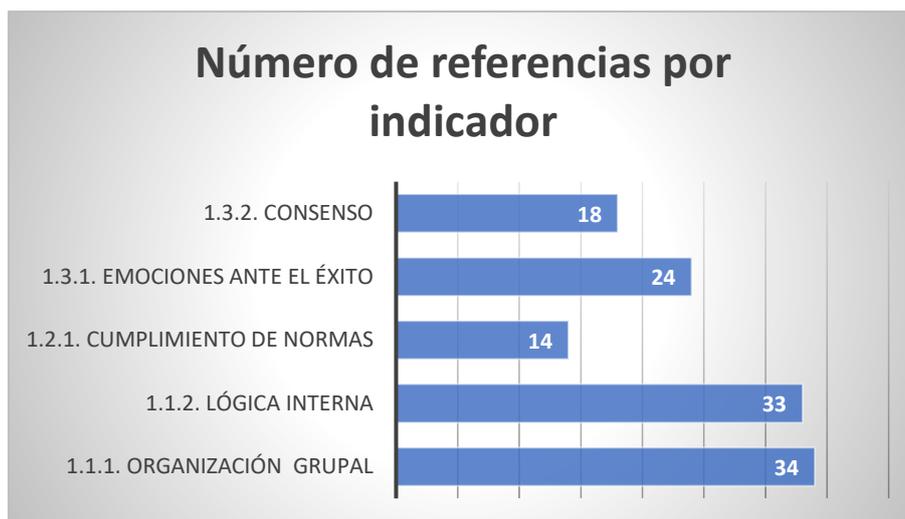


Figura 2: Número de referencias por indicador. Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2, se pueden observar el número de referencias codificadas en cada indicador, teniendo un total de 5 indicadores. Cabe destacar que el número de resultados obtenidos está directamente relacionado con el número de preguntas realizadas en los grupos de discusión. Aquellos indicadores con un número mayor de referencias, son el 1.1.1. Organización grupal y el 1.1.2. Lógica interna, con 34 y 33 referencias respectivamente, para los cuales se han realizado a los alumnos dos preguntas en cada uno de ellos, expuestas en el apartado “Instrumento” del Método del presente trabajo.

Por otro lado, el indicador con menos referencias ha sido el 1.2.1. Cumplimiento de normas, sobre el cual se ha formulado una única pregunta, obteniendo un total de 14 referencias. Al mismo tiempo, para el indicador 1.3.1. Emociones ante el éxito, se han realizado dos preguntas, obteniendo un total de 24 referencias. Y, por último, para el indicador 1.3.2. Consenso, se ha realizado una única pregunta, con la que se han codificado 18 referencias.



Figura 3: Número de referencias por grupo. Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se observa en la figura número 3, los grupos de discusión realizados han sido 7 en total. Los grupos con un número mayor de referencias codificadas son el Grupo Rojo 3A, con un total de 21 referencias, seguido del Grupo Azul 3A, con un total de 20. Al mismo tiempo, el resto de grupos tienen un número similar de referencias, siendo de 16 o 17, de modo que no hay una diferencia significativa entre ellos.

A continuación, en la tabla número 1 podemos observar, del total de referencias codificadas de cada grupo, cuantas corresponden a cada categoría.

Comenzando por la categoría 1.1. Organización de tareas, el grupo con más aportaciones es el Rojo 3A, seguido por los grupos Azul 3A y Amarillo 3B con una diferencia de 3 y 4 referencias menos, respectivamente. Siguiendo con la categoría 1.2. Cumplimiento de las normas, el grupo con más aportaciones ha sido el Amarillo y Verde 3A, seguido del Verde 3B con una diferencia de únicamente una referencia menos. Y terminando con la categoría 1.3. Relaciones sociales, los grupos con más aportaciones han sido el Azul 3A y el Rojo 3A, con el mismo número de referencias codificadas cada uno, y seguidos por los grupos Amarillo 3B y Rojo 3B con una diferencia de 2 referencias menos en ambos.

No hay ningún grupo que destaque de manera significativa ni por encima ni por debajo de los demás respecto al número de respuestas dadas en las tres categorías al mismo tiempo.

Las diferencias respecto al número de referencias codificadas entre los grupos en cada categoría, son mayores en la categoría 1.1. Organización de tareas, con una diferencia de 6 referencias desde el grupo con más hasta el grupo con menos, seguida de la categoría 1.3. Relaciones sociales, con una diferencia de 4 referencias y finalmente de la categoría 1.2. Cumplimiento de las normas, con una diferencia de 3 referencias.

GRUPOS	1.1. ORGANIZACIÓN DE TAREAS	1.2. CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS	1.3. RELACIONES SOCIALES
Grupo Amarillo 3B	10	1	6
Grupo Amarillo y Verde 3A	8	4	5
Grupo Azul 3B	9	2	5
Grupo Azul 3A	11	1	8
Grupo Rojo 3A	14	1	8
Grupo Rojo 3B	8	2	6
Grupo Verde 3B	9	3	4

Tabla 1: Número de referencias codificadas por grupo en cada categoría.

4.2. RESULTADOS ESPECÍFICOS

En el presente apartado se van a analizar los distintos indicadores de cada categoría de manera individual.

4.2.1. ORGANIZACIÓN DE LAS TAREAS (CATEGORÍA 1.1.).

El objetivo de esta categoría es analizar aquellos conflictos que han surgido en base a motivos relacionados con la estructuración del juego o actividad. Por ello, se ha dado lugar a dos indicadores que son la organización grupal y la lógica interna del juego.

4.2.1.1. ORGANIZACIÓN GRUPAL (INDICADOR 1.1.1.).

En este indicador quedan recogidas las respuestas dadas por los alumnos en relación a la organización de los grupos durante las sesiones de la Unidad Didáctica de raquetas. Se divide en dos grandes grupos, por un lado, según la preferencia en torno a la permanencia o no de los mismos grupos de trabajo durante el transcurso de las sesiones, llamado “Grupos en el tiempo” y, por otro lado, según la preferencia en torno a quien elige los grupos, llamado “Elección de grupo”.

El total de referencias codificadas en este indicador es de 34, de las cuales, 19 corresponden al grupo “Grupos en el tiempo” y 15 a “Elección de grupo”, tal y como se muestra en la figura 4.



Figura 4: Organización grupal. Fuente: Elaboración propia.

Al mismo tiempo, estas referencias se clasifican en varios subgrupos dentro de estos dos grandes grupos. Por un lado, “Grupos en el tiempo”, se divide en tres subgrupos, que son grupos permanentes, grupos cambiantes y ambigüedad ante los cambios. Por otro lado, “Elección de grupo” se divide en otros tres subgrupos, que son elección propia, elección profesor y ambigüedad respecto a la elección de grupos. A continuación, se muestra un esquema en el que se muestran de manera visual los grupos con sus subgrupos correspondientes y el número de referencias en cada uno.

- Organización grupal: 34 referencias.
 - Grupos en el tiempo: 19 referencias.
 - Grupos permanentes: 8 referencias.
 - Grupos cambiantes: 8 referencias.
 - Ambigüedad ante los cambios: 3 referencias.
 - Elección de grupo: 15 referencias.
 - Elección propia: 2 referencias.
 - Elección profesor: 9 referencias.
 - Ambigüedad respecto a la elección de grupos: 4 referencias.

Grupos en el tiempo

Este grupo recoge aquellas referencias relacionadas con la permanencia o no de los mismos grupos de trabajo, es decir, aquellas que tratan sobre la preferencia acerca de mantener los mismos grupos durante todas las sesiones o ir cambiando de grupos en cada sesión.

Del total de 34 referencias en este indicador, 19 corresponden a este grupo, es decir, el 56% del total. Dichas referencias se clasifican en 3 subgrupos que son: grupos permanentes, grupos cambiantes y ambigüedad ante los cambios. En la figura 5, se muestra esta clasificación, con el número de referencias relacionadas con cada tipo.



Figura 5: Grupos en el tiempo. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la figura 6, encontramos el mismo número de referencias en las que los alumnos prefieren mantener los mismos grupos durante las diferentes sesiones y en las que prefieren cambiar de compañeros en cada sesión. Concretamente, 8 referencias en ambos subgrupos (42%). Por lo que podemos afirmar que los alumnos no tienen una clara decantación hacia ninguno de los dos modos de trabajo, así que podemos considerar ambas igual de válidas a la hora de organizar los grupos para las sesiones de nuestras Unidades Didácticas.

- Grupos permanentes

En este subgrupo, se han recogido aquellas respuestas de los alumnos que prefieren mantener los mismos grupos durante todas las sesiones de una unidad, sin variar de compañeros en cada sesión. Del total de 19 referencias, 8 corresponden a esta preferencia, es decir, el 42% de las respuestas.

Algunos alumnos apuestan por los grupos permanentes porque consideran que mejoran las relaciones sociales, como en el grupo Amarillo 3B: “Las ventajas de que los grupos hayan sido siempre los mismos es que nos relacionamos más con las personas del grupo y nos llevamos mejor con ellas”. En otros casos, apuestan por este modo de trabajo, ya que consideran que favorece la coordinación a la hora de trabajar, es decir, el grupo se consolida, como es el caso del grupo Rojo 3A: “Lo bueno de que sean siempre los mismos es que conoces mejor a tus

compañeros y sabes que se les da mejor o peor. Estamos más coordinados y es más fácil hablar con los compañeros”.

En el grupo Rojo 3B, prefieren estar siempre con los mismos por comodidad y tranquilidad, ya que se encuentran a gusto en su grupo y les da miedo lo desconocido: “Prefiero siempre el mismo porque estar con otra gente me parece raro. Tengo más confianza con los que ya conozco mejor, porque imagínate que me toca con alguien que no me llevo tan bien y me insulta y no estoy cómodo”.

- Grupos cambiantes

En este caso, se han recogido las respuestas de los alumnos que prefieren que los grupos de trabajo sean diferentes en cada sesión, variando de compañeros. Del total de 19 referencias, 8 corresponden a esta preferencia, es decir, el 42% de las respuestas.

Algunos alumnos apuestan por este tipo de organización ya que consideran que conocen mejor a todos sus compañeros, al ir trabajando poco a poco con todos, como en el caso del grupo Amarillo 3B: “Preferimos que los grupos cambien cada día porque conozco mejor a los compañeros”.

Al mismo tiempo, hay alumnos que prefieren ir cambiando de grupos para conocer diferentes maneras de trabajar de sus compañeros, como manifiesta el grupo Azul 3B: “Hubiera preferido que los grupos hubieran sido cada día distintos porque entonces habríamos colaborado con otras personas” y también el grupo Verde 3B: “Prefiero cambiar cada día porque así aprendes diferentes cosas de nuestros compañeros”.

- Ambigüedad ante los cambios

En este caso, se han recogido las respuestas que no tenían una preferencia clara acerca de trabajar con grupos permanentes o grupos cambiantes. En total han sido 3 referencias, es decir, el 16% de las respuestas.

Estos alumnos no dan una respuesta clara ante continuar con sus compañeros o ir cambiando, ya que ven ventajas a ambas situaciones, como en el caso del grupo Verde 3B: “A mí me parece que está bien ir siempre iguales, pero también que sea un poco distinto cada día y podemos cambiar”.

En el caso del grupo Rojo 3A, la respuesta es ambigua tanto respecto a los cambios de grupo o no, como a la preferencia de elección de los compañeros propia o del docente, ya que dice que le gusta elegir sus propios compañeros, pero al mismo tiempo, también le gusta ir cambiando de compañeros: “Mejor nosotros porque puedo elegir a mis amigos, aunque a veces también es un poco aburrido estar siempre con la misma persona, hay que cambiar de vez en cuando”.

Elección de grupo

Este grupo recoge aquellas referencias relacionadas con la preferencia en torno a quien elige los grupos de trabajo que pueden ser los propios alumnos o el profesor.

Del total de 34 referencias en este indicador, 15 corresponden a este grupo, es decir, el 44% del total. Dichas referencias se clasifican en 3 subgrupos que son: elección propia, elección profesor y ambigüedad respecto a la elección de los grupos. En la figura 6, se muestra esta clasificación, con el número de referencias relacionadas con cada tipo.



Figura 6: Elección de grupo. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la figura 6, hay una clara decantación en los alumnos hacia la preferencia de que los grupos sean creados por el profesor, frente a que sean creados por ellos mismos. Concretamente, 9 referencias se decantan por que sea el profesor quien elija los

grupos, frente a 2 referencias acerca de elegirlos ellos mismos. Incluso encontramos más referencias ambiguas, que de elección propia, siendo estas 4, frente a 2, respectivamente. De este modo, podemos considerar favorecedor el hecho de, como docentes, crear los grupos de trabajo, frente al desarrollo de una futura Unidad Didáctica con los alumnos enmarcados en el presente trabajo.

- Elección propia

En esta organización, se han recogido aquellas respuestas en las que los alumnos prefieren realizar los grupos ellos mismos, eligiendo a sus propios compañeros. Del total de 15 referencias, 2 corresponden a esta preferencia, es decir, el 13% de las respuestas.

Los alumnos que prefieren elegir sus propios grupos, han argumentado que de este modo aprenden más ya que consideran que adquieren estrategias eficientes para realizarlos, como en el caso del grupo Azul 3B: “Prefiero que los hagan los niños porque así aprendemos a hacerlos”.

Por otro lado, prefieren hacerlos ellos mismos por afinidad, ya que así eligen ir con quien se sienten más a gusto, como en el caso del grupo Azul 3A: “Preferimos hacerlos nosotros mismos porque así por ejemplo si quiero ir con un amigo lo elijo y cada día puedo decidir ir con un amigo distinto”.

- Elección profesor

Se trata de aquellas respuestas en las que los alumnos prefieren que los grupos sean realizados por el docente. El total de referencias en esta situación ha sido de 9, quedando recogidas en esta el mayor número de respuestas del indicador y constituyendo un 60% del total.

Algunos alumnos valoran positivamente este modo de organización grupal ya que se sienten más cómodos al no tener que tomar la decisión de elegir a sus compañeros, como refleja el grupo Amarillo 3B: “Prefiero que elija los grupos el profesor porque así no nos enfadamos por los grupos que nos tocan, es el que te toca y ya está”. Otros, argumentan que siendo el profesor quien forma los grupos aceptan a los compañeros con los que les toca trabajar, siendo que, si hubiera dependido de ellos, no se habrían puesto en el mismo grupo y no se habrían llegado a conocer tan bien, como es el caso del grupo Amarillo 3B: “El profesor porque elige que

personas no se llevan bien para que se relacionen y se lleven bien y así no están siempre juntos los mismos niños”.

La mayoría de las respuestas dadas clasificadas en este grupo, coinciden en que lo prefieren así ya que conocen personas nuevas y mejoran sus relaciones con sus compañeros, como son los casos de los grupos Azul 3A: “Si me toca con personas que no me llevo tan bien, también me gusta porque así las puedo conocer” y Rojo 3A: “Lo bueno de los profesores es que nos ponen con gente nueva y conocemos mejor a personas que nosotros a lo mejor no elegiríamos”.

Por otro lado, en el caso del grupo Verde 3B, la ventaja que ven a este tipo de organización es que se concentran mejor al no ir siempre con sus amigos, ya que dicen: “Que lo haga el profesor porque por ejemplo si estamos despistándonos todo el rato hablando con otros pues decir mejor a estos no los ponemos juntos y así trabajamos mejor en vez de despistarnos tanto”.

- Ambigüedad respecto a la elección de los grupos

Por último, en este caso, se engloban las respuestas que no dan una opinión clara respecto a si prefieren que sea el docente quien cree los grupos de trabajo o si prefieren elegir ellos mismos a sus compañeros. El total han sido 4 referencias, es decir, el 27% de las respuestas.

En este caso, los alumnos dan una respuesta en la que tienen una preferencia, pero ven las ventajas que ofrece el otro modo de agrupación, como el grupo Amarillo y Verde 3A, que dice: “Mejor nosotros mismos porque nos gustan más los grupos que hacemos nosotros mismos. Pero hay personas que se pueden sentir tristes, por ejemplo, porque si nos ponemos los que somos amigos juntos, a lo mejor otra persona también quiere ser amiga nuestra y no le metemos en el grupo”.

Al mismo tiempo, en el grupo Amarillo 3B, también tienen una preferencia, pero siguen sin tenerlo completamente claro, ya que sacan el lado negativo de esta: “Yo prefiero elegir yo el grupo porque me pongo con mis amigos, pero a veces es peor porque a lo mejor yo quiero con alguien y ese alguien con otra persona, nos enfadamos porque cada uno quiere con alguien diferente y no nos ponemos de acuerdo”.

Por otro lado, algunas de las respuestas han sido ambiguas ya que aceptan ambas opciones indistintamente, como es el caso del grupo Verde 3B: “Yo prefiero que algún día especial lo podamos elegir nosotros y que los demás días lo elija el profesor”.

4.2.1.2. LÓGICA INTERNA (INDICADOR 1.1.2.).

En este indicador quedan recogidas las respuestas dadas por los alumnos en relación a la lógica interna de las actividades o juegos, es decir, en relación al modo específico en el que se realizan las acciones motrices de toda actividad, juego o deporte, aspectos que marcan la organización del juego en este caso, sin ser normas como tal del mismo. Concretamente, este indicador se divide en dos grandes grupos, por un lado, aquellas referencias acerca de las preferencias sobre juegos competitivos o juegos cooperativos, llamado “Sentimiento de equipo” y, por otro lado, aquellas acerca de las preferencias sobre juegos en grupo o juegos individuales, llamado “Agrupamientos”.

El total de referencias codificadas en este indicador ha sido de 33, de las cuales, 15 corresponden al grupo “Sentimiento de equipo” y 18 a “Agrupamientos”, tal y como se muestra en la figura 7.

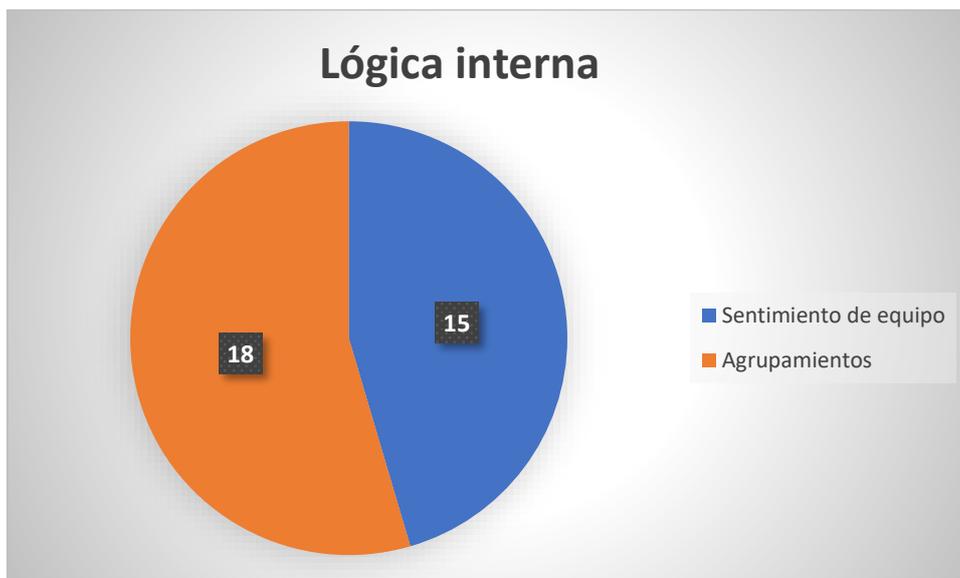


Figura 7: Lógica interna. Fuente: Elaboración propia.

Al mismo tiempo, estas referencias se clasifican en varios subgrupos dentro de estos dos grandes grupos. Por un lado, “Sentimiento de equipo”, se divide en tres subgrupos, que son competitividad, cooperación, ambigüedad entre competitividad y cooperación. Por otro lado, “Agrupamientos” se divide en otros tres subgrupos, que son juegos individuales, juegos grupales y ambigüedad entre juegos individuales y grupales. A continuación, se muestra un

esquema en el que se muestran de manera visual los grupos con sus subgrupos correspondientes y el número de referencias en cada uno.

- Lógica interna: 33 referencias.
 - Sentimiento de equipo: 15 referencias.
 - Competitividad: 1 referencia.
 - Cooperación: 9 referencias.
 - Ambigüedad entre competitividad y cooperación: 5 referencias.
 - Agrupamientos: 18 referencias.
 - Juegos individuales: 2 referencias.
 - Juegos grupales: 14 referencias.
 - Ambigüedad entre juegos individuales y grupales: 2 referencias.

Sentimiento de equipo

Este grupo recogen aquellas referencias relacionadas con la preferencia de juegos competitivos o de juegos cooperativos. La nomenclatura de este grupo se justifica por las dos principales tendencias que surgen a la hora de practicar una actividad física o deporte: la competición o la cooperación. Por un lado, la competición lleva implícita la existencia de unos ganadores y unos perdedores y puede llevar, en alguna ocasión, a la exclusión de algunos participantes, especialmente, de los considerados menos hábiles. Por otro lado, la cooperación supone un trabajo en equipo para alcanzar un objetivo común, basada en la participación e inclusión de todo el alumnado y donde cada jugador se responsabiliza de su propio progreso y del de los demás.

Del total de 33 referencias en este indicador, 15 corresponden a este grupo, es decir, el 45% del total. Dichas referencias se clasifican en 3 subgrupos, que son: competitividad, cooperación y ambigüedad entre competitividad y cooperación. En la figura 8, se muestra esta clasificación, con el número de referencias relacionadas con cada tipo.

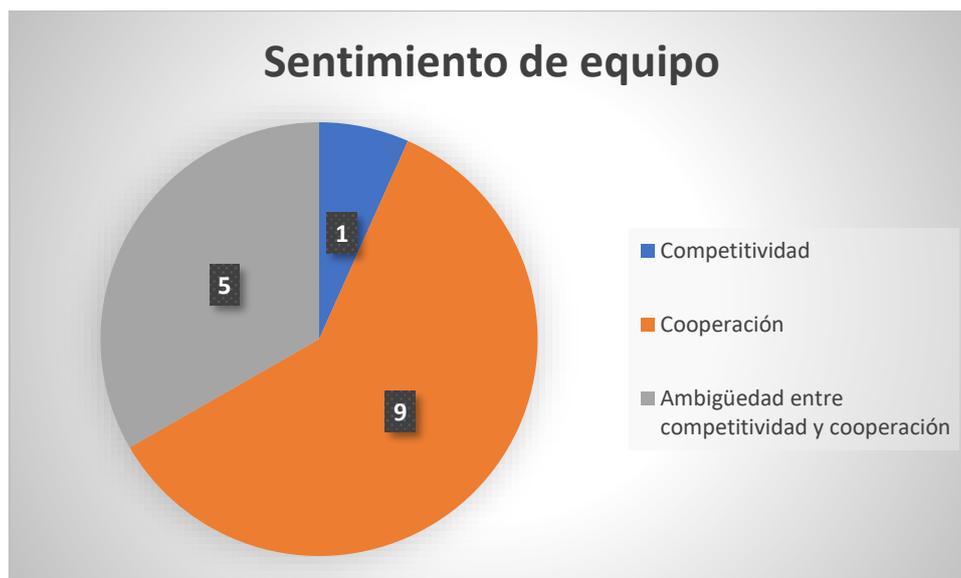


Figura 8: Sentimiento de equipo. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la figura 8, hay una gran diferencia entre el número de referencias codificadas en cada subgrupo, siendo la gran mayoría del subgrupo “Cooperación”. Concretamente, 9 referencias se decantan por la preferencia de juegos cooperativos (60%), frente a 1 única preferencia de juegos competitivos (7%). Respecto a las referencias ambiguas son 5, en las que los alumnos prefieren la combinación de ambas formas de juego, como veremos más adelante detalladamente. De este modo, podemos afirmar que hay una clara decantación hacia los juegos cooperativos frente a los competitivos.

○ Competitividad

En esta organización, se han recogido aquellas respuestas de los alumnos que prefieren realizar juegos competitivos, es decir, cuya finalidad es alcanzar una meta determinada, siendo el objetivo individual superior al colectivo. Del total de 15 referencias en este grupo, únicamente 1 corresponde a esta preferencia, es decir, el 7% de las respuestas.

La única respuesta clasificada en este tipo, reconoce que uno de los rasgos de los juegos competitivos es la aparición de conflictos y según su aportación personal, estos conflictos suponen una motivación extra para realizarlos, aunque al mismo tiempo su respuesta ante ellos es negativa, dando lugar a la agresividad, así lo expone el grupo Amarillo 3B: “Mejor juegos competitivos porque molan más y si hay un conflicto le daría una patada”.

- Cooperación

En este caso, se trata de aquellas respuestas en las que los alumnos prefieren realizar juegos cooperativos, es decir, juegos en los que no compiten entre sí, sino que deben trabajar en grupo para lograr un objetivo común, estableciendo situaciones de ayuda mutua. Gran parte de las respuestas obtenidas en este grupo, se clasifican en este tipo, concretamente 9 respuestas del total de 15, es decir, un 60%.

Cabe destacar que una de las líneas pedagógicas del CEIP María Moliner, es el fomento de valores y actitudes que promuevan la convivencia, la tolerancia y el respeto a la diversidad. En base a ello, una de las metodologías activas utilizadas tanto en la etapa de Educación Infantil como en la etapa de Educación Primaria para la docencia de las distintas áreas de conocimiento es el aprendizaje cooperativo, formando grupos heterogéneos para el trabajo de los distintos contenidos. De esta manera, desde las primeras edades, el alumnado ya reconoce la importancia de la cooperación, apreciándose claramente en las respuestas aportadas por el alumnado durante la realización de los grupos de discusión.

Algunos alumnos prefieren los juegos cooperativos frente a los competitivos, ya que participan con sus compañeros, como en el caso del grupo Amarillo y Verde 3A: “Colaborativos porque me gusta pasar tiempos con mis amigos y con la gente”.

En otros casos, prefieren este tipo de juegos porque no les gusta la competitividad, ya que provoca conflictos con los que no se sienten a gusto, como en el caso del grupo Azul 3B: “Los colaborativos son mejores porque en los competitivos hay más conflictos”.

Ciertas respuestas, valoran las partes positivas de este tipo de juegos, como el compañerismo, la diversión, el apoyo y destacan un mayor aprendizaje, tanto si juegan con compañeros que controlan menos la actividad porque les pueden enseñar, como si juegan con compañeros que controlan más ya que pueden aprender de ellos. Esto se manifiesta en las respuestas de los grupos Rojo 3A: “Lo bueno de los colaborativos es que, aunque algunos sepan más que otros podemos jugar todos juntos y es más fácil y divertido” y Verde 3B: “Colaborativos porque así hay gente que le cuesta más y gente que menos y aprendemos todos y nadie se burla de los demás por haber ganado”.

○ Ambigüedad entre competitividad y cooperación

En este caso, se han recogido las respuestas que no tenían una preferencia clara acerca de los juegos competitivos o los juegos cooperativos. En total han sido 5 referencias, es decir, el 33% de las respuestas.

Algunos alumnos escogen ambas formas de juego indistintamente, como en el caso del grupo Rojo 3A: “Yo elijo los dos porque me gustan ambas”. Al mismo tiempo, otros equipos escogen ambas formas, pero conjuntamente, es decir, eligen jugar con compañeros y con adversarios a la vez, optando por los juegos de colaboración-oposición, entendiendo la competitividad desde su equipo contra otro equipo y no como algo individual, como muestra el equipo Verde 3B: “A mí me gusta que haya las dos cosas a la vez porque puede haber dos grupos y así a la vez colaboras con tu grupo y compites con el otro grupo”.

Otros alumnos, dan una respuesta ambigua ya que aportan ventajas de ambas formas de juego: “Competitivos es divertido, pero con los colaborativos aprendes más porque piensas menos en ganar y más en hacerlo bien” (Grupo Rojo 3A).

Agrupamientos

En este grupo se recogen aquellas referencias relacionadas con la preferencia de juegos individuales o de juegos grupales. Respecto a los primeros, se corresponden a situaciones psicomotrices, donde el participante actúa solo, ya sea en un espacio estable como es el caso del tenis o en un medio con incertidumbre como sería el caso de la escalada. Por otro lado, los juegos grupales suponen la existencia de un equipo que coopera entre sí con un objetivo común.

Del total de 33 referencias en este indicador, 18 corresponden a este grupo, es decir, el 55% del total. Dichas referencias se clasifican en 3 subgrupos, que son: juegos individuales, juegos grupales y ambigüedad entre juegos individuales y grupales. En la figura 9, se muestra esta clasificación con el número de referencias relacionadas con cada tipo.



Figura 9: Agrupamientos. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la figura 9, hay una clara decantación en los alumnos hacia los juegos grupales, con 14 referencias, frente a los juegos individuales, con 2 referencias. Al mismo tiempo, encontramos el mismo número de referencias en la preferencia de juegos individuales que en las respuestas ambiguas entre ambas agrupaciones. De esta manera, podemos considerar beneficioso para nuestras sesiones realizar actividades y juegos en los que la organización sea grupal, frente a la individual.

○ Juegos individuales

En esta organización, se han recogido aquellas respuestas en las que los alumnos prefieren participar en juegos individuales antes que en colectivos. En total han sido 2 referencias, es decir, el 11% de las respuestas.

Los alumnos que se decantan por esta organización de los juegos, por un lado, lo prefieren por el tiempo de juego, como en el caso del grupo Rojo 3A, que dice: “Lo bueno de los individuales es que juegas más rato” y, por otro lado, lo ven como una oportunidad de ayudar a sus compañeros, como expone el grupo Rojo 3A: “Es mejor los individuales porque si jugamos solos contra alguien le puedes ir enseñando”. Esta última referencia, es un buen ejemplo en el que observar el gran hincapié que hace el centro sobre el trabajo cooperativo, con la importancia de ayudar a los demás y aprender todos de todos.

○ Juegos grupales

Se trata de aquellas respuestas en las que los alumnos prefieren participar en juegos grupales, en los que participan conjuntamente con sus compañeros, con un objetivo común. El total de referencias en esta situación ha sido de 14, quedando recogidas en esta el mayor número de respuestas del grupo y constituyendo un 78% del total.

Gran parte de las respuestas obtenidas, muestran una clara preferencia por los juegos en grupo, ya que se sienten acompañados, conocen mejor a sus compañeros, aprenden unos de otros y les resulta más divertido y motivador. Así lo expresan en varias respuestas, como por ejemplo el grupo Amarillo y Verde 3A: “En grupo porque aprendes más. Aprendes a convivir con gente”, el grupo Azul 3B: “En grupo, porque así podemos conocer más a las personas”, el grupo Azul 3A: “En grupo porque si no uno solo se aburriría y con amigos no te aburres” y el grupo Amarillo 3B: “Yo tengo claro que en grupo porque en mi casa no hay nadie que juegue conmigo y es mucho mejor en el cole jugar con gente”.

En otros casos, los alumnos destacan la posibilidad que ofrece este tipo de juegos para ayudar a sus compañeros, como en el caso del grupo Rojo 3A: “Prefiero jugar con personas que saben menos que nosotros porque así le puedo enseñar” o de ser ayudados y aprender de los demás, como en el caso del grupo Verde 3B: “En grupo porque si no sabes que hacer le puedes preguntar a alguien y esa persona te va a ayudar”.

○ Ambigüedad entre juegos individuales y grupales

En este caso, se engloban las respuestas que no dan una opinión clara respecto a si prefieren los juegos individuales o los juegos grupales. En total han sido 2 referencias, es decir, el 11% de las respuestas.

Una de las respuestas clasificadas en este grupo, no tiene una preferencia clara por ninguna de las dos opciones: “Las dos cosas están bien, pero mejor en grupo” (Amarillo 3B).

En la otra respuesta, su preferencia depende de las habilidades de los compañeros, ya que considera negativo jugar con personas con un nivel de juego distinto y en ese caso prefiere los juegos individuales, sin embargo, si los compañeros tienen un control del juego similar al suyo, prefiere juegos grupales: “Lo malo de los juegos en grupo es cuando te toca con gente que no

tiene ni idea de lo que está jugando. Si unos son super malos y otros muy buenos es muy difícil” (Rojo 3A).

4.2.2. CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS (CATEGORÍA 1.2.).

El objetivo de esta categoría es analizar aquellos conflictos que han surgido en base a motivos relacionados con el incumplimiento de las normas por parte de uno o varios jugadores, ya sea de las referentes a una actividad o juego, o de las propias del aula. Está compuesta por un único indicador, que lleva el mismo nombre que la propia categoría, es decir, cumplimiento de las normas.

4.2.2.1. CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS (INDICADOR 1.2.1.).

En este indicador quedan recogidas las respuestas dadas por los alumnos en relación a las normas y los conflictos que pueden surgir del incumplimiento de estas. Las respuestas dadas se centran de manera general en cómo actuarían ante una situación en la que hay un incumplimiento de las mismas por parte de un compañero y diferentes soluciones que llevarían a cabo.

El total de referencias obtenidas en este indicador ha sido de 14. Dichas referencias las he agrupado en cuatro grupos, que son: diálogo directo, recurrir al profesorado, emplear un protocolo por fases y la exclusión del compañero. En la figura 10, se muestra esta clasificación, con el número de referencias para cada agrupación.

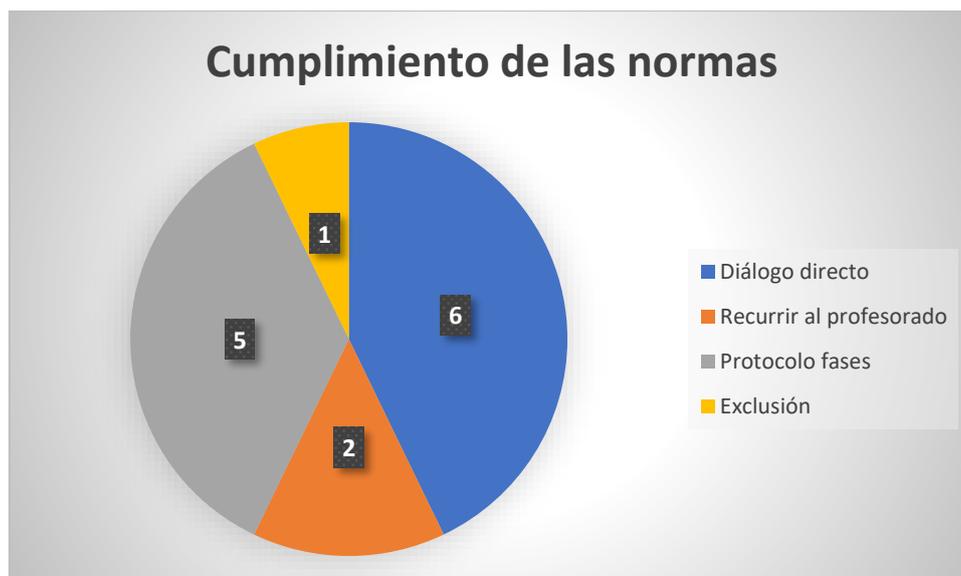


Figura 10: Cumplimiento de las normas. Fuente: Elaboración propia.

En este indicador, tal y como se muestra en la figura 10, hay una gran diferencia respecto al número de referencias recogidas para cada grupo. Se pueden ver dos grupos con la gran mayoría de las respuestas, concretamente aquellas en las que los alumnos optan por hablar directamente con sus compañeros y aquellas en las que optan por recurrir al profesorado; y otros dos grupos con apenas respuestas, concretamente uno con una única respuesta en la que la solución dada es la exclusión del alumno que incumple las normas y otro con dos respuestas en las que realizarían un protocolo por fases que se explicarán con mayor detalle seguidamente. A continuación, se muestra un esquema en el que se muestran de manera visual los grupos con el número de referencias en cada uno.

- Cumplimiento de las normas: 14 referencias.
 - Diálogo directo: 6 referencias.
 - Recurrir al profesorado: 2 referencias.
 - Protocolo fases: 5 referencias.
 - Exclusión: 1 referencia.

Diálogo directo

En esta organización, se han recogido aquellas respuestas de los alumnos que optan por mantener un diálogo directo con aquellos compañeros que estén incumpliendo alguna norma,

intentando mejorar su comportamiento y solucionar una situación problemática de forma autónoma, sin recurrir al docente. Del total de 14 respuestas en este indicador, 6 corresponden a esta preferencia, es decir, el 43% de las respuestas, siendo el grupo con más respuestas.

Algunos alumnos optan por advertir a sus compañeros de las posibles consecuencias que puede conllevar su comportamiento, como en el caso del grupo Amarillo 3B: “Decirle que no haga eso. Que por favor respete las normas porque si no nos perjudica a todos porque el profesor se enfada y nos castiga a todos por culpa de uno o dos” y en el caso del grupo Verde 3B: “Me parece que tiene que prestar atención porque si no después no va a saber lo que había que hacer entonces es mejor estar respetando y escuchar”.

Al mismo tiempo, otras respuestas, se centran en lo que les dirían directamente a sus compañeros hasta hacerles entender que deben seguir las normas, como dice el grupo Amarillo 3B: “Le diría cómo se hace bien hasta que me haga caso”.

Recurrir al profesorado

En este caso, se recogen aquellas respuestas en las que los alumnos optan por llamar directamente al profesorado y que sea este quien se encargue de solucionar el problema. En total se han recogido 2 respuestas, es decir, el 14% del total.

Debido a la edad y el nivel madurativo correspondiente a esta, todavía hay algunos alumnos que no tienen la capacidad de solucionar los conflictos de forma autónoma y pacífica a través del diálogo, por lo que encuentran como la solución más eficaz, recurrir a un adulto, en este caso, al docente.

Un ejemplo de respuesta clasificada en este grupo, es la respuesta del grupo Amarillo y Verde 3A: “Si rompe las reglas llamaría a la profesora”.

Protocolo por fases

Se trata de aquellas respuestas en las que los alumnos aportan una serie de fases a seguir en caso de que un compañero no siga las normas. Las fases de estos ejemplos son similares y siguen un mismo orden en todos ellos, es decir, los alumnos tienen asimilado su propio protocolo con el que intentar solucionar una situación problemática con un compañero que no

está siguiendo las normas. En total se han recogido 5 referencias, es decir, el 36% de las respuestas.

Ante estas situaciones, los alumnos optan por hablar en primer lugar con el compañero en cuestión, intentando ayudarlo para no tener que pasar a la siguiente fase y en caso de que no se solucionase el problema, acudirían al profesorado. Algunos ejemplos de esto son el grupo Amarillo y Verde 3A: “Se lo diríamos educadamente unas cuantas veces y sino nos hace caso se lo diríamos a la profesora” y el grupo Rojo 3A: “Decirle que está mal, corregirle, y si lo sigue haciendo se lo dices al profe. Le daría alguna oportunidad para que lo haga bien y si no se lo diría al profesor”.

Exclusión

En esta organización, se han recogido aquellas respuestas de los alumnos que optan por excluir a aquellos alumnos que creen situaciones problemáticas. Del total de 14 respuestas en este indicador, únicamente 1 corresponde a esta preferencia, es decir, el 7% del total.

La única respuesta clasificada en este grupo, se trata de la dada por el grupo Azul 3A: “No jugar con él”. El hecho que sólo se haya codificado una respuesta en este apartado, demuestra una clara decantación del alumnado hacia el compañerismo, la cooperación, el respeto y la solución pacífica de los conflictos, entre otros, coincidiendo con las estrategias metodológicas desarrolladas en los diferentes cursos del centro educativo.

4.2.3. RELACIONES SOCIALES (CATEGORÍA 1.3.).

El objetivo de esta categoría es analizar aquellos conflictos que han surgido en base a motivos relacionados con las interacciones dadas entre los alumnos en un aula. Por ello, se ha dado lugar a dos indicadores, que son emociones ante el éxito y consenso.

4.2.3.1. EMOCIONES ANTE EL ÉXITO (INDICADOR 1.3.1.).

En este indicador quedan recogidas las respuestas dadas por los alumnos en relación a aquellos conflictos que surgen con respecto a las emociones que los alumnos experimentan al ganar o perder en un juego y al modo en que reflejan estos sentimientos hacia los demás. Estas

respuestas reflejan la inteligencia emocional de los alumnos, es decir, su capacidad para reconocer y gestionar sus propias emociones y actuar a partir de ellas.

El total de referencias recogidas en este indicador ha sido de 24. Dichas referencias se centran en responder por un lado a las emociones respecto a la victoria en el juego y por otro lado a las emociones respecto a la derrota. De ambos enfoques, se han obtenido respuestas positivas y respuestas ambiguas, sin embargo, no se han obtenido respuestas negativas ante la victoria, pero sí ante la derrota. Por otro lado, se ha obtenido una respuesta que expone sus emociones ante una situación injusta.

De esta manera, se han creado 6 grupos, que son: emociones positivas ante la victoria, emociones ambiguas ante la victoria, emociones positivas ante la derrota, emociones negativas ante la derrota, emociones ambiguas ante la derrota y emociones ante una situación injusta. En la figura 11, se muestra esta clasificación, junto al número de referencias para cada agrupación.

Cabe destacar que en el CEIP María Moliner, los profesores inciden mucho en que la derrota no debe ser entendida como un fracaso, si no como una oportunidad para aprender y alegrarse por los compañeros, de esta manera, una derrota también es un éxito, ya que unas veces se gana y otras se aprende.



Figura 11: Emociones ante el éxito. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la figura 11, las emociones por las que mayoritariamente se decantan los alumnos son las positivas ante la derrota, con 8 referencias codificadas (33%), hecho que refleja los beneficios en los alumnos del hincapié nombrado anteriormente realizado por el centro; seguidas por las emociones positivas ante la victoria, con 5 referencias (21%) y de las emociones negativas ante la derrota con 4 referencias (17%). Respecto a las emociones ambiguas encontramos el mismo número ante la victoria y ante la derrota, con 3 referencias (un 12,5%) en ambos casos. Por último, tenemos una única referencia que se refiere a emociones ante una situación injusta (4%).

A continuación, se muestra un esquema en el que se muestran de manera visual los diferentes grupos con el número de referencias en cada uno.

- Emociones ante el éxito: 24 referencias.
 - Emociones positivas ante la victoria: 5 referencias.
 - Emociones ambiguas ante la victoria: 3 referencias.
 - Emociones positivas ante la derrota: 8 referencias.
 - Emociones negativas ante la derrota: 4 referencias.
 - Emociones ambiguas ante la derrota: 3 referencias.
 - Emociones ante una situación injusta: 1 referencia.

Emociones positivas ante la victoria

En esta organización, se han recogido aquellas respuestas de los alumnos que responden de manera positiva ante la victoria en un juego o actividad, teniendo en cuenta los comentarios de modo que no resulten ofensivos ni discriminatorios hacia los compañeros contra los que se enfrentan, procurando siempre un buen clima de aula y favoreciendo las relaciones sociales. Del total de 24 respuestas en este indicador, 5 corresponden a esta preferencia, es decir, el 21% de las respuestas.

Estas respuestas coinciden todas ellas en un sentimiento de alegría respecto a haber ganado, junto a una respuesta de ánimo hacia sus compañeros, reflejando el hecho de que es positivo tanto ganar como perder siempre que se disfrute y se aprenda. Así lo reflejan el grupo Amarillo 3B: “Cuando yo gano les diría “bien jugado” porque si se lo restriego se van a sentir fatal” y el grupo Rojo 3A: “Ganando me siento feliz y le doy la mano a los compañeros y les diría que la próxima vez igual ganan ellos”.

Emociones ambiguas ante la victoria

En esta agrupación, quedan recogidas aquellas referencias que o bien dan una respuesta positiva y negativa al mismo tiempo frente al hecho de ganar a un compañero o bien, no dan una respuesta ni positiva ni negativa acerca de cómo se han sentido con la victoria. Ejemplos de esto serían las respuestas del grupo Rojo 3B: “Si ganamos nos sentimos bien pero no mucho porque los compañeros se quedan tristes” y del grupo Azul 3A: “Unas veces se gana y otras se pierde” respectivamente. En total han sido 3 referencias, es decir, el 12 % del total.

Por otro lado, en el caso del grupo Rojo 3A, su respuesta es ambigua ya que se siente bien por haber ganado, a la vez que mal por su compañero al que ha vencido, pero al mismo tiempo, afirma que en una situación en la que no conociese a sus adversarios, sus sentimientos serían distintos ante la victoria: “Cuando gano me siento bien por mí y un poco mal por mi compañero que ha perdido porque en clase todos son mis amigos. Es diferente si no conozco a los otros que si los conozco”.

Emociones positivas ante la derrota

En esta organización, a diferencia de la primera, se han recogido aquellas respuestas de los alumnos que responden de manera positiva ante la derrota en un juego o actividad, teniendo en cuenta una actitud de comprensión y compañerismo. En total han sido 8 referencias categorizadas, siendo el grupo con mayor porcentaje de respuestas del indicador, con un 33%.

Estas referencias coinciden en que ganar no es lo más importante y dan mayor importancia a participar, disfrutar y aprender. Algunos ejemplos de esto son las respuestas del grupo Azul 3A: “Si pierdes significa o que has jugado mal y te puedes dar cuenta de tus errores o que son los otros mejores que tú y así puedes aprender un poco de ellos a la siguiente partida”, el grupo Rojo 3A: “Es más importante disfrutar que ganar”.

De esta manera, si pierden una partida se alegran por sus compañeros. Son conscientes de que en cada partida ganará alguien diferente y de que todos ganan cuando se lo pasan bien: “Lo importante no es ganar sino participar así que si ganan mis compañeros me pongo contento por ellos” (Amarillo 3B).

Emociones negativas ante la derrota

En este grupo, se han recogido aquellas referencias en las que los alumnos tienen una respuesta negativa ante el hecho de perder en un juego o actividad. En total se han recogido 4 respuestas, es decir, el 17% del total.

Algunos alumnos, se sienten mal consigo mismos: “Decepcionado. Triste.” (Azul 3A). Sin embargo, el principal motivo de desagrado ante esta situación, se debe al hecho de que los contrincantes tengan una actitud negativa, es decir, se sienten mal si sus compañeros se burlan de ellos y no por el hecho de perder la partida: “Si me restriegan por la cara que he perdido me enfado un montón” (Amarillo 3B).

Emociones ambiguas ante la derrota

En este caso, se recogen aquellas respuestas en las que los alumnos tienen sentimientos positivos y negativos al mismo tiempo al perder en un juego. En total se han recogido 3 respuestas, es decir, el 13% del total del indicador.

Todas las respuestas coinciden en que se alegran por sus compañeros, pero se sienten mal consigo mismos. Algunos ejemplos serían las respuestas del grupo Amarillo 3B: “A veces triste, otras enfadado. Por una parte, bien porque ganan mis compañeros y por otra triste porque pierdo yo” y del grupo Amarillo y Verde 3A: “Un poco mal, pero le doy la enhorabuena al otro equipo por ganar”.

Emociones ante una situación injusta

En este grupo, se ha recogido una única respuesta, que trata acerca de las emociones sentidas ante las trampas en los juegos. Su emoción es negativa, de enfado, cuando sus compañeros no siguen las normas y realizan trampas para ganar injustamente. Esta respuesta constituye el 4% de las respuestas del indicador.

Se trata de la respuesta dada por el grupo Azul 3B: “Yo me enfado si creo que han hecho trampas en el juego como por ejemplo hoy que en futbol han hecho trampas porque se han metido en el área y les he dicho que no valía porque era trampa y ellos no me hacían caso y al final nos hemos olvidado del tema”. En este caso, el alumno tiene una respuesta negativa debido a la mala conducta de sus compañeros.

4.2.3.2. CONSENSO (INDICADOR 1.3.2.).

En este indicador quedan recogidas las respuestas dadas por los alumnos en relación a aquellos conflictos que surgen respecto a las discrepancias ante un mismo hecho entre dos o más jugadores, quienes todos ellos creen tener razón, pero tienen ideas diferentes de lo ocurrido, debido a una percepción distinta de la realidad.

El total de referencias recogidas en este indicador ha sido de 18. Dichas referencias se centran en responder en base a una situación como la del siguiente ejemplo: una situación en la que dos alumnos están jugando a tenis y uno cree que la pelota bota dentro del campo y el otro cree que fuera. Este ejemplo se contextualiza en base a la Unidad Didáctica de raquetas realizada con los grupos de discusión en cuestión.

De esta manera, se han creado 4 grupos, que son: llamar al juez, repetir la jugada, protocolo por fases y acuerdos. En la figura 12, se muestra esta clasificación, junto al número de referencias para cada agrupación.

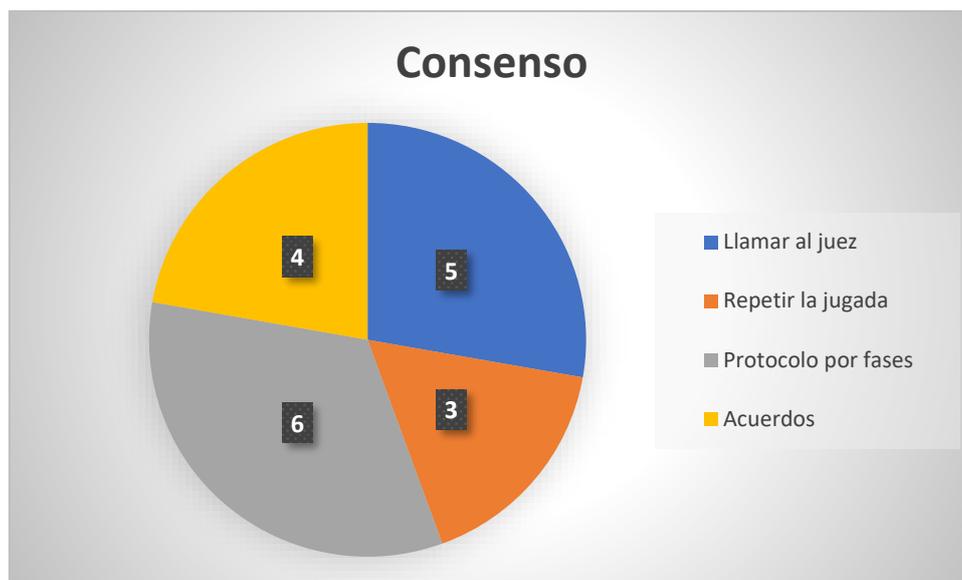


Figura 12: Consenso. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la figura 12, no hay una gran diferencia respecto a la cantidad de referencias codificadas en cada grupo dentro de este indicador. Los alumnos en una situación como la del ejemplo, se decantan principalmente por emplear un protocolo por fases (6 referencias que corresponden a un 33%), en el que combinan los procedimientos de actuación de los otros grupos, para los cuales hay un porcentaje similar de referencias codificadas. A

continuación, se muestra un esquema en el que se muestran de manera visual los diferentes grupos con el número de referencias en cada uno.

- Consenso: 18 referencias.
 - Llamar al juez: 5 referencias.
 - Repetir la jugada: 3 referencias.
 - Protocolo por fases: 6 referencias.
 - Acuerdos: 4 referencias.

Llamar al juez

En esta agrupación, se han recogido aquellas respuestas de los alumnos que optan por recurrir al profesorado para que solucione el conflicto. Se encuentran en una edad en la que todavía están en proceso de adquisición de la capacidad de resolución pacífica y autónoma de este tipo de situaciones, por lo que optan por recurrir a un juez, en este caso un docente. En total se han recogido 5 respuestas, es decir, el 28% del total.

Cabe destacar que en estas edades no siempre son objetivos y algunos (los más competitivos) se suelen decantar hacia su propio beneficio, poniéndose de parte de su equipo o amigo, por ejemplo, si el compañero contra el que estoy jugando no ha visto lo ocurrido o no está seguro, le hago creer que el punto ha sido mío. En estos casos, ven al profesor como una figura de autoridad y de objetividad, que no tiene preferencias por ningún grupo o persona y que va a respetar en todo momento las normas del juego, dando una respuesta adecuada y que será respetada por ambas partes en mayor o menor medida.

Algunos ejemplos de respuestas clasificadas en este grupo, son las respuestas del grupo Azul 3B: “Le preguntaría al profesor si lo ha visto y él nos diría quien tienen la razón” y del grupo Rojo 3A: “Llamar al profe para que dé su opinión de la jugada”.

Repetir la jugada

Esta organización, recoge aquellas respuestas en las que los alumnos optan por volver a realizar la jugada cuando no está claro lo ocurrido. En total se han recogido 3 referencias, es decir, el 17% de las respuestas.

Algunos alumnos prefieren no darle importancia a la jugada y volver a realizarla, priorizando el disfrute durante el juego frente a ganar o perder un punto, como se observa en la respuesta del grupo Rojo 3A: “Repetir la jugada y decirle “da igual solo es un juego”. Al mismo tiempo, en otras respuestas optan por repetir la jugada con el objetivo de evitar discusiones: “A mí me parece que si yo estoy de acuerdo con una persona y con la otra no podríamos volver a hacerlo y ver qué pasa y así no discutimos” (Verde 3B).

Protocolo por fases

Se trata de aquellas respuestas en las que los alumnos optan por seguir una serie de fases en caso de que en una situación como la del ejemplo no llegasen a un acuerdo. Las fases de estos ejemplos son similares, optando en primer lugar por el diálogo para solucionar la situación y llegar a un acuerdo y, en segundo lugar, en algunos casos, optando por repetir la jugada y en otros casos por llamar al profesor. En esta segunda fase, se puede observar el nivel madurativo de los alumnos y su autonomía, siendo mayor en aquellos que logran resolverlo con sus propios métodos. En total se han recogido 6 referencias, es decir, el 33% de las respuestas.

Un ejemplo en el que los alumnos optan por hablar con el profesor tras no lograr resolver la situación de manera autónoma sería la respuesta del grupo Verde 3B: “Para solucionar un conflicto hablaríamos entre nosotros y si no lo conseguimos solucionar iríamos a hablar con el profesor”.

A la vez, un ejemplo de la otra situación sería la respuesta del grupo Azul 3B: “Prefiero resolverlo hablando de cómo ha ido la pelota o decir que no vale el punto y que volvemos a hacer la partida”, el cual demuestra un grado de madurez mayor, que le permite resolver la situación con total autonomía.

Por otro lado, tenemos una respuesta en la que valoran la posibilidad de cómo resolver una situación en la que los contrarios optan por recurrir a la violencia: “Yo lo haría hablando y si el otro no me hace caso y no tengo a nadie mayor que me pueda ayudar y se pone a pegarme me metería también a pelear, o si no me alejaría todo lo que pudiera o me iría corriendo” (Azul 3B).

Acuerdos

Finalmente, en este grupo se recogen aquellas respuestas en las que los alumnos optan por hacer un pacto en el que ambas partes salgan beneficiadas. Esto puede suponer una actitud pasiva por parte de uno de los alumnos afectados en dicha situación confusa, ya que se limita a darle la razón al contrario, aunque no esté de acuerdo. En total se han recogido 4 referencias, es decir, un 22% del total.

Cabe destacar la importancia de enseñar desde la edad más temprana a razonar y comprender al otro cuando tiene razón y cuando no, argumentando siempre sus respuestas.

La respuesta con una actitud más pasiva ha sido la del grupo Rojo 3B: “Yo le diría bueno tú tienes razón, aunque no crea que sea verdad porque así él se sentiría bien”, el cual opta directamente por darle la razón al contrario independientemente de que crea que la tiene o no.

Por otro lado, el grupo Rojo 3A, prefiere no dar la razón a ninguna de las dos partes, anulando el punto: “Lo dejamos en tablas”. Y, por último, el grupo Amarillo y Verde 3A, considera como mejor opción beneficiar a ambas partes o a ninguna de manera que ambos queden igual: “Le daríamos la razón a los dos haciendo punto para los dos o para nadie”.

5. DISCUSIÓN

Tras la obtención de los resultados a partir de las referencias recogidas en los grupos de discusión, en el presente apartado se van a comparar los mismos con los aspectos teóricos expuestos por otros autores reflejados en el marco teórico.

En general, las respuestas han sido variadas, de manera que encontramos algunas que corroboran lo expuesto en el marco teórico, otras que lo hacen parcialmente y otras que se contradicen con el mismo.

Siguiendo las afirmaciones de Suárez (2008) y de Ortega (2008), quienes ven el conflicto como un acontecimiento inevitable y habitual en la escuela, podemos comprobar que se corrobora ya que en todas las cuestiones realizadas acerca del conflicto, los alumnos han dado respuestas, aportando ejemplos en algunos casos de situaciones vividas en el centro relacionadas con los mismos, demostrando la aparición de conflictos de forma habitual en la escuela. Al mismo tiempo, Suárez (2008) destaca la importancia de trabajar con los alumnos la comprensión, el diálogo y la tolerancia, aspecto que queda reflejado en algunas de las respuestas de los alumnos, los cuales afirman que en este tipo de situaciones intentarían hablar con las personas implicadas para solucionar la situación.

Respecto a los numerosos autores que consideran la mediación escolar como instrumento imprescindible para la resolución de conflictos en la escuela (Boqué, 2003; García-Raga, Chiva, Moral y Ramos, 2016; Ibarrolla-García e Iriarte, 2013; Ortega y del Rey, 2006), se puede comprobar observando el número de referencias relacionadas con la elección del diálogo directo entre el alumnado ante situaciones en las que uno de ellos incumple las normas dando lugar a situaciones conflictivas, siendo esta elección la elegida por la mayoría de alumnos. Al mismo tiempo, la elección con más referencias codificadas seguida de esta, es la de emplear un protocolo por fases en el que en primer lugar intentarían mediar con los compañeros a través del diálogo y, en segundo lugar, en caso de fracaso, acudirían a un profesor. Esta elección sigue afirmando lo expuesto por dichos autores.

Por otro lado, según afirma Montealegre (2016) el cual habla del egocentrismo propio de los niños y niñas expuesto por Piaget (1923), podríamos decir que las respuestas no reflejan este hecho, ya que expresan claramente su preferencia hacia los juegos grupales y cooperativos, antes que individuales y competitivos.

El elevado número de referencias codificadas en función de las emociones ante el éxito competitivo, confirma la afirmación de Fraile et al. (2008) respecto al papel importante de las

emociones en las actividades de Educación Física, tanto positivas como negativas, sin embargo, si analizamos las respuestas detalladamente, se puede observar que no van de la mano con una pérdida del autocontrol, sino que, en general, van de la mano con la comprensión y el compañerismo. Siguiendo a estos mismos autores en su reflexión acerca de la posibilidad de tener conflictos con orígenes externos al centro, una de las referencias confirma esta situación, ya que expresa como un hecho ocurrido fuera de la escuela ocasionó un conflicto durante una actividad en el centro, debido al mal estar entre dos compañeros.

Según Trujillo (2010), la aparición de conflictos relacionados con la organización grupal es muy común en Educación Física, hecho que podemos afirmar si observamos que el indicador con más referencias categorizadas se trata del 1.1.1. Organización grupal referido a dicho tema.

Las referencias recogidas muestran una clara preferencia del alumnado a cerca de quien realiza la elección de los grupos, decantándose por que sea el profesor quien los cree, evitando así conflictos, mejorando las relaciones entre los compañeros y favoreciendo la concentración. Este hecho contradice la investigación de Velázquez (2012) quien en sus estudios mostraba la preferencia del alumnado acerca de elegir sus propios grupos. Sin embargo, afirma el estudio de Canales-Lacruz y Martínez-Mañero (2018), quienes expusieron la frustración percibida por el alumnado ante la creación propia de los grupos.

Autores como Zumaeta (2016) resaltan la importancia de las normas en la escuela, para la convivencia y el bienestar. Respecto a esto, las respuestas de los alumnos muestran una visión positiva de las mismas, procurando que todos las cumplan y viéndolas como algo que favorece el funcionamiento y aprovechamiento de las clases y no como una privación de la libertad, lo cual refuerza la aportación de Berengüí y Garces de los Fayos (2007) acerca de las normas.

Las respuestas dadas por los alumnos acerca de su manera de actuar ante compañeros que no siguen las normas, consisten en procurar que estos las sigan, ya sea mediante el diálogo directo o recurriendo a un profesor, a excepción de una única respuesta en la que optaban por excluir al compañero. En ningún caso, optaban por imitar la situación conflictiva o animarla, de manera que en el presente estudio se contradice la teoría de Shepherd (2017).

En cuanto a la teoría del papel neutral del profesor según Pantoja (2005), queda reflejada en los resultados ya que son varios los alumnos que optan por recurrir al docente cuando un compañero no sigue las normas, ya sea directamente o tras fracasar en el intento de solucionar la situación mediante el diálogo.

Seguendo a Funes (2000), en el presente trabajo se confirma que las acciones motrices están cargadas de emociones, tanto positivas como negativas, en función de la situación, de los resultados como ganar o perder una partida de un juego y de las intervenciones de los compañeros. Según los resultados, ante la victoria en un juego las respuestas son tanto positivas como ambiguas, pero no negativas, mientras que, ante la derrota en un juego, existen respuestas tanto positivas como negativas y ambiguas, siendo la gran mayoría positivas. Al mismo tiempo, una de las respuestas opina en función de las intervenciones de los compañeros ya que su respuesta se da en función de una situación injusta en la que no se han cumplido las normas.

La gran mayoría de las respuestas dadas acerca de las emociones ante el éxito están más relacionadas con las respuestas de los compañeros que con la actividad en sí misma, demostrando las teorías de Fraile et al. (2008).

Respecto a las referencias acerca del consenso, gran parte optan por recurrir al docente a quien ven como un juez neutral, el cual va a procurar aportar una solución en la que ambas partes queden satisfechas, de acuerdo con la teoría de Fraile et al. (2008).

6. CONCLUSIONES

En el presente apartado se van a sintetizar los resultados obtenidos a través del análisis de los grupos de discusión realizados. Para ello, se van a analizar los resultados de cada uno de los indicadores desarrollados, es decir, se va a hablar de los conflictos originados en base a la organización grupal, en base a la lógica interna de las tareas, en base a el cumplimiento de las normas, en base a las emociones ante el éxito y en base al consenso acerca de una misma realidad percibida de diferente manera por dos o más jugadores.

En primer lugar, cabe destacar que a la hora de realizar preguntas acerca de los conflictos surgidos en el área de Educación Física, todos los alumnos han estado de acuerdo sobre la aparición de los mismos y la importancia de resolverlos. En total ha habido 40 alumnos participes en los grupos de discusión y 123 referencias codificadas, lo que supone una media de 3,075 referencias por alumno. Al mismo tiempo, las respuestas obtenidas de manera general, enfocan la resolución de estos a través del diálogo, la comprensión y la cooperación, evitando actitudes discriminatorias o de exclusión.

Respecto a los resultados en base a los conflictos surgidos según la organización de los grupos, por un lado, se ha hablado de la preferencia acerca de mantener los mismos grupos de trabajo durante todas las sesiones o cambiarlos en cada sesión, ante lo que los alumnos han dado el mismo número de respuestas hacia mantener los mismos grupos, argumentando que de este modo mejoran las relaciones sociales entre los compañeros del grupo, se favorece la coordinación entre los integrantes y se sienten más cómodos y tranquilos; y ante cambiar de grupo en cada sesión, argumentando que de este modo conocen mejor a todos los compañeros de la clase poco a poco y conocen diferentes maneras de trabajar propias de cada persona. En conclusión, se puede afirmar que no hay una preferencia clara ante una de las dos opciones, por lo que, de cara a organizar los grupos para el desarrollo de una futura Unidad Didáctica, ambas maneras de organizarlos serían igual de apropiadas.

Por otro lado, se ha hablado de la preferencia acerca de que los grupos sean realizados por los propios alumnos o sean realizados por el profesor. Ante esto, los alumnos se han decantado por que sea el docente quien realice los grupos, ya que de esta manera evitan decidir, evitan conflictos, conocen mejor a todos los compañeros, mejoran las relaciones sociales y se favorece la concentración. Sin embargo, una minoría a preferido ser ellos mismos quienes realicen los grupos porque de este modo aprenden a realizarlos y se juntan con los compañeros con quien tienen más afinidad. En conclusión, aunque tenemos alumnos que prefieren ambas opciones,

se puede decir que, de cara a la organización grupal de una futura Unidad Didáctica con estos alumnos, será beneficioso el hecho de organizar los grupos como docentes.

Respecto a los resultados en base a los conflictos surgidos según la lógica interna de las tareas, por un lado, se habla de la preferencia de los alumnos acerca de juegos competitivos o juegos cooperativos, de lo que se ha obtenido una clara preferencia hacia los juegos cooperativos, ya que según los alumnos, con estos hay una mayor participación de todos, surgen menos conflictos y hay más compañerismo, diversión, apoyo y aprendizaje, frente a los competitivos, en los que surgen más conflictos. Por otro lado, se habla de la preferencia acerca de los juegos individuales o grupales, ante lo que los alumnos se han decantado claramente hacia los juegos grupales, ya que, de este modo, se sienten acompañados, conocen mejor a los compañeros, aprenden más, se divierten y están más motivados. De este modo, de cara a la organización de una nueva Unidad Didáctica, podemos decir que los alumnos se sentirán más motivados si las actividades y juegos planteados con cooperativos y grupales en lugar de competitivos e individuales.

En función de aquellos conflictos originados según el incumplimiento de las normas por parte de algún compañero, el alumnado coincide en el beneficio de la existencia de las mismas y en la importancia de que todos las cumplan para un buen aprendizaje y clima de aula. Las respuestas coinciden en la inclusión de todo el alumnado y aportan diferentes soluciones ante este tipo de situaciones.

Las respuestas acerca de las emociones ante el éxito son en su mayoría positivas tanto ante la victoria como ante la derrota en un juego. De esta manera, podemos concluir en que los alumnos tienen asimilado que perder en un juego no es un fracaso si no una oportunidad para aprender y mejorar. Al mismo tiempo, cabe destacar que las respuestas están más relacionadas con las actuaciones y actitudes de los compañeros que con los propios resultados de la actividad, ya que la mayoría de respuestas en las que sus sentimientos son negativos ante la derrota, lo son en función de las burlas de sus compañeros y no por el hecho de perder la partida.

Por último, en los resultados en función de conflictos en base a la falta de consenso, el alumnado opta como principal opción recurrir al docente como juez neutral para que sea este quien resuelva la situación. Este aspecto refleja la falta de madurez propia de la edad (8 años), aunque al mismo tiempo, demuestra una actitud positiva a la hora de resolver los conflictos, optando por recurrir al docente en lugar de tener una respuesta violenta.

Respecto a las limitaciones encontradas desde un punto de vista personal, considero que son escasas las investigaciones referidas al conflicto en base a la organización de las tareas en el área de Educación Física, por lo que los resultados se han podido contrastar con un número escaso de investigaciones de otros autores. Al mismo tiempo, debido a la temprana edad de los participantes en el estudio, las respuestas de los mismos han sido breves y pueden haberse visto influenciadas por las de sus compañeros, evitando decir lo que realmente piensan por no ser diferentes o por vergüenza.

De cara a un futuro como maestra de Educación Física, considero que el presente estudio me puede servir para realizar una organización de las Unidades Didácticas más efectiva que fomente el bienestar del alumnado y un buen clima de aula, evitando así posibles conflictos.

Desde mi punto de vista, considero que algo tan común como la aparición de conflictos en el área de Educación Física y la resolución de los mismos, debería ser un aspecto a trabajar por todos los docentes del área y sobre el que se debería formar a los mismos desde las propias universidades. Los conflictos a su vez están en constante cambio, por lo que desde la escuela es importante actualizarse.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beregüí, R., Garcés de los Fayos, E. J. (2007). Valores en el deporte escolar: estudio con profesores de Educación Física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, Vol. 7, n. 2.
- Boqué, M. C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Canales-Lacruz, I., González-Palomares, A., Rovira, G., (2020). El proceso de creación grupal en las actividades artístico-expresivas como escenario para la negociación y la resolución de conflictos. *Movimiento*, v. 26. Recuperado de: https://zaguán.unizar.es/record/97348/files/texto_completo.pdf?version=1
- Canales-Lacruz, I., Martínez-Mañero, A. (2018). La ineficacia motriz en la educación física: perspectiva femenina. Motor Inefficacy in Physical Education: Female perspective. *Retos*, 33, 81-84.
- Falcón, D., Castellar, C., Ortega, M. A. y Pradas, F. (2020). Elementos de la lógica interna y externa de los juegos que explican la experiencia afectiva del alumnado de educación física en secundaria. *Publicaciones*, 50 (1), 355-370. Recuperado de: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15991>
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos educativos*, 3, 91-106.
- Frailé, A., López, V., Ruiz, J., Velázquez, C. (2008). *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física*. Barcelona. EditorialGraó.
- García, L., Chiva, I., Moral, A. y Ramos, G. (2016). Fortalezas y debilidades de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 203-215.
- Gil, N. (2010). Conflictos en las aulas. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, n. 37. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_37/NOELIA%20GIL%20PAREDES%20_2.pdf
- Ibarrola-García, S. e Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo: Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Lavega, P. (2007). El juego motor y la pedagogía de las conductas motrices. Motor games and pedagogy of motor conducts. *Conexões*, n. 5, v. 1, 27-41. Recuperado de: <https://doi.org/10.20396/conex.v5i1.8637977>
- Martín, M., Ríos, O. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* (25), 162-167.
- Molina, F. (2005). Nuevos conflictos sociales y su presencia educativa. *Cultura y educación*, v. 17, n. 3, 213-223.
- Montealegre, R. (2016). Controversias Piaget-Vygotsky en Psicología del Desarrollo. *Acta Colombiana de Psicología*, 19 (1), 271-283. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14718/ACP.2016.19.1.12>
- Ortega Ruiz, P., Mínguez Vallejos, R. y Saura Calixto, P. (2003). *Conflicto en las aulas. Propuestas educativas*. Editorial Ariel.
- Ortega, R. y del Rey, R. (2006). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 2, 13-33.
- Pantoja, A. (2005). La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. *La Orientación Escolar en Centros Educativos. Edita*, 319-357.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Peralta, M. J., Durán, M. (2010). Conflictos en las aulas. *Innovación y experiencias educativas*. (29).
- Pérez, V., Amador, L.V., Vargas M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación-acción. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 18, 99-114. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3430407>
- Puig Rovira, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona. Paidós.
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española* (edición del Tricentenario). Recuperado de: <https://dle.rae.es/conflicto>

- Remesal, A. & Colomina, R. (2013). Social presence in online small collaborative group work: a socioconstructivist account. *Computers & Education*. 60, 357-367.
- Rosa Guillamón, A., Carrillo López, P., García Cantó, E., Moral García, J. E. (2020). La organización y la gestión de la clase de Educación Física. *VIREF Revista de Educación Física*, v. 9, n. 4.
- Sáez de Ocáriz Granja, U. (2011). *Conflictos y educación física a la luz de la praxiología motriz. Estudio de caso de un centro educativo de primaria* [tesis Doctoral, Universidad de Lleida]. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=100308>
- Sáez de Ocáriz Granja, U., y Lavega Burgués, P. (2015). Estudio de los conflictos en el juego en educación física en primaria. Study of conflicts in games played during primary school physical education classes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 15(57). 29-44.
- Shepherd, H. (2017). The Structure of Perception: How Networks Shape Ideas of Norms. *Sociological Forum*, v. 32, n. 1, p. 72-93.
- Suárez Basto, O. E. (2008) La mediación y la visión positiva del conflicto en el aula, marco para una pedagogía de la convivencia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*. 4(1) 187-199. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/679/67940115.pdf>
- Tuvilla, J. (2004) *Convivencia escolar y resolución pacífica de los conflictos*. Junta de Andalucía.
- Trujillo, F. (2010). La organización del grupo-clase y de las tareas en la clase de Educación Física. *EmásF*, 2, 14-24. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3175419.pdf>
- UNICEF (1999). El progreso de las naciones. Madrid. Unicef.
- Velázquez, C. (2012). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. La formación de los grupos y su influencia en los resultados. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 39, 75-84.
- Zumaeta Pacherres, J. (2016). *Normas de convivencia escolar en los estudiantes de quinto grado de la institución educativa n° 15177 "José Olaya Balandra"* Nueva esperanza-

Piura. [Tesis de Maestría en Educación con Mención en Teorías y Práctica Educativa].
Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación.

8. ANEXOS

Nombre: 1.1.1. Organización grupal

<Archivos\1. Grupo Amarillo 3B> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 26,56%]

Referencia 1 - Cobertura 3,80%

Las ventajas de que los grupos hayan sido siempre los mismos es que nos relacionamos más con las personas del grupo y nos llevamos mejor con ellas.

Referencia 2 - Cobertura 1,39%

Siempre con los mismos aprendemos a hacer cosas juntos

Referencia 3 - Cobertura 2,10%

Preferimos que los grupos cambien cada día porque conozco mejor a los compañeros.

Referencia 4 - Cobertura 6,08%

Preferimos que sean siempre iguales porque si estamos con otros compañeros es como que estoy primero con uno y luego con otro y no puedo estar todos los días así porque no puedo acordarme de las personas, necesito estar solo con unas.

Referencia 5 - Cobertura 6,18%

Yo prefiero elegir yo el grupo porque me pongo con mis amigos, pero a veces es peor porque a lo mejor yo quiero con alguien y ese alguien con otra persona nos enfadamos porque cada uno quiere con alguien diferente y no nos ponemos de acuerdo.

Referencia 6 - Cobertura 3,31%

Prefiero que elija los grupos el profesor porque así no nos enfadamos por los grupos que nos tocan, es el que te toca y ya está.

Referencia 7 - Cobertura 3,70%

El profesor porque elige que personas no se llevan bien para que se relacionen y se lleven bien y así no están siempre juntos los mismos niños.

<Archivos\2. Grupo Amarillo y Verde 3A> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 25,51%]

Referencia 1 - Cobertura 3,86%

A mí me parece bien porque estoy bien con mi grupo y deberíamos seguir así para toda la vida.

Referencia 2 - Cobertura 10,07%

Aunque no me llevase tan bien con los compañeros que me hubiesen tocado también me parecería bien porque así podría conocerles mejor porque lo hacéis para mezclarnos y para conocer a más personas de la clase que antes no nos habíamos juntado.

Referencia 3 - Cobertura 11,59%

Mejor nosotros mismos porque nos gustan más los grupos que hacemos nosotros mismos. Pero hay personas que se pueden sentir tristes, por ejemplo, porque si nos ponemos los que somos amigos juntos, a lo mejor otra persona también quiere ser amiga nuestra y no le metemos en el grupo.

<Archivos\3. Grupo Azul 3B> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 13,86%]

Referencia 1 - Cobertura 5,13%

Hubiera preferido que los grupos hubieran sido cada día distinto porque entonces habríamos colaborado con otras personas. A mi realmente me da igual pero también prefiero colaborar con otras personas.

Referencia 2 - Cobertura 1,96%

Me da igual, con los que me diga el profesor o con los que se me ocurran a mí

Referencia 3 - Cobertura 5,03%

Yo si hago mi propio grupo nunca habría elegido a Erik y no habría jugado con él y me he dado cuenta de que Erik es muy bueno en tenis. He descubierto cosas nuevas de personas que no conocía tanto.

Referencia 4 - Cobertura 1,75%

Prefiero que los hagan los niños porque así aprendemos a hacerlos.

<Archivos\4. Grupo Azul 3A> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 24,49%]

Referencia 1 - Cobertura 3,40%

Siempre igual es mejor porque nos gusta ver que nos ha tocado en equipos donde nos llevamos bien.

Referencia 2 - Cobertura 3,82%

Yendo siempre con los mismos nos acostumbramos a nuestros compañeros y no tenemos que estar siempre cambiando.

Referencia 3 - Cobertura 3,37%

Si me toca con personas que no me llevo tan bien, también me gusta porque así las puedo conocer.

Referencia 4 - Cobertura 3,40%

Mejor distintos porque así cada día puedo ir con amigos distintos y así estoy con todos al final.

Referencia 5 - Cobertura 5,00%

Preferimos hacerlos nosotros mismos porque así por ejemplo si quiero ir con un amigo lo elijo y cada día puedo decidir ir con un amigo distinto.

Referencia 6 - Cobertura 3,09%

Lo bueno de que lo elija el profesor es que a lo mejor nos intercambiamos con más gente.

Referencia 7 - Cobertura 2,40%

Si lo hace el profe salimos ganando porque conocemos a más personas.

<Archivos\5. Grupo Rojo 3A> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 13,50%]

Referencia 1 - Cobertura 1,94%

Preferimos que vayan cambiando cada día porque nos gusta estar con gente nueva.

Referencia 2 - Cobertura 4,42%

Lo bueno de que sean siempre los mismos es que conoces mejor a tus compañeros y sabes que se les da mejor o peor. Estamos más coordinados y es más fácil hablar con los compañeros.

Referencia 3 - Cobertura 3,98%

Mejor nosotros porque puedo elegir a mis amigos, aunque a veces también es un poco aburrido estar siempre con la misma persona, hay que cambiar de vez en cuando.

Referencia 4 - Cobertura 3,17%

Lo bueno de los profesores es que nos ponen con gente nueva y conocemos mejor a personas que nosotros a lo mejor no elegiríamos.

<Archivos\6. Grupo Rojo 3B> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 21,08%]

Referencia 1 - Cobertura 5,34%

En cada clase uno distinto porque ya hemos estado con unos, entonces ya de paso nos relacionamos más con otros. Ya nos hemos relacionado con unos y después con otros.

Referencia 2 - Cobertura 7,08%

Prefiero siempre el mismo porque estar con otra gente me parece raro. Tengo más confianza con los que ya conozco mejor, porque imagínate que me toca con alguien que no me llevo tan bien y me insulta y no estoy cómodo.

Referencia 3 - Cobertura 6,63%

Que los haga el profesor, porque es más divertido y se aprende más, nos relacionamos con otras personas también, con personas que a lo mejor por nuestra cuenta no habríamos elegido y conocemos a gente nueva

Referencia 4 - Cobertura 2,03%

Si los hacemos nosotros solo nos juntamos con nuestros amigos.

<Archivos\7. Grupo Verde 3B> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 19,03%]

Referencia 1 - Cobertura 3,81%

A mí me hubiera gustado que cada día hubiéramos ido con otras personas nuevas, porque así podemos trabajar con varias personas.

Referencia 2 - Cobertura 3,42%

A mí me parece que está bien ir siempre iguales, pero también que sea un poco distinto cada día y podemos cambiar.

Referencia 3 - Cobertura 2,61%

Prefiero cambiar cada día porque así aprendes diferentes cosas de nuestros compañeros.

Referencia 4 - Cobertura 6,03%

Que lo haga el profesor porque por ejemplo si estamos despistándonos todo el rato hablando con otros pues decir mejor a estos no los ponemos juntos y así trabajamos mejor en vez de despistarnos tanto.

Referencia 5 - Cobertura 3,15%

Yo prefiero que algún día especial lo podamos elegir nosotros y que los demás días lo elija el profesor.

Nombre: 1.1.2. Lógica interna

<Archivos\1. Grupo Amarillo 3B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 8,39%]

Referencia 1 - Cobertura 4,03%

Mejor juegos competitivos porque molan más y si hay un conflicto le daría una patada. Es mejor si le decimos que paren y le damos una segunda oportunidad.

Referencia 2 - Cobertura 3,16%

Yo tengo claro que en grupo porque en mi casa no hay nadie que juegue conmigo y es mucho mejor en el cole jugar con gente.

Referencia 3 - Cobertura 1,21%

Las dos cosas están bien, pero mejor en grupo.

<Archivos\2. Grupo Amarillo y Verde 3A> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 13,11%]

Referencia 1 - Cobertura 2,63%

Ambos porque así puedo jugar con amigos y contra otros a la vez.

Referencia 2 - Cobertura 2,05%

Colaborativos porque me gusta jugar con la gente.

Referencia 3 - Cobertura 3,04%

Colaborativos porque me gusta pasar tiempos con mis amigos y con la gente.

Referencia 4 - Cobertura 2,96%

En grupo porque se aprende igual y siempre es mejor con los compañeros.

Referencia 5 - Cobertura 2,42%

En grupo porque aprendes más. Aprendes a convivir con gente

<Archivos\3. Grupo Azul 3B> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 15,82%]

Referencia 1 - Cobertura 1,57%

Colaborativos porque entonces no tienes que competir con nadie

Referencia 2 - Cobertura 6,12%

Yo competitivos solo me pondría con personas que sabes que son buenas y no van a hacer trampas. Una vez jugué un partido de rugby con un equipo que no había jugado nunca y no me gustó nada porque eran muy competitivos y me tiraron al suelo.

Referencia 3 - Cobertura 1,96%

Los colaborativos son mejores porque en los competitivos hay más conflictos.

Referencia 4 - Cobertura 3,48%

En grupo, porque así podemos conocer más a las personas. Así colaboramos y si alguien no sabe una cosa se la podemos explicar los demás.

Referencia 5 - Cobertura 2,69%

En grupo siempre, me da igual cuantos sean y si son más mayores o pequeños, pero siempre es mejor en grupo

<Archivos\4. Grupo Azul 3A> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 9,07%]

Referencia 1 - Cobertura 3,13%

Colaborativos porque así nos ayudamos y si competimos al final alguien acaba enfadándose.

Referencia 2 - Cobertura 2,50%

En grupo porque si no uno solo se aburriría y con amigos no te aburres.

Referencia 3 - Cobertura 1,39%

En grupo porque puedes hacer más cosas.

Referencia 4 - Cobertura 2,05%

En grupo porque así no solo ganas tú, gana todo el equipo.

<Archivos\5. Grupo Rojo 3A> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 23,46%]

Referencia 1 - Cobertura 2,94%

Competitivos es divertido, pero con los colaborativos aprendes más porque piensas menos en ganar y más en hacerlo bien.

Referencia 2 - Cobertura 0,98%

Yo elijo los dos porque me gustan ambas.

Referencia 3 - Cobertura 2,80%

Lo malo del competitivo es la competitividad porque nos enfadamos y quien si me ganan y se chulean me siento mal.

Referencia 4 - Cobertura 3,14%

Lo bueno de los colaborativos es que, aunque algunos sepan más que otros podemos jugar todos juntos y es más fácil y divertido.

Referencia 5 - Cobertura 3,36%

Prefiero perder sin trampas que ganar con trampas. Da igual perder o ganar, pero hay que jugar bien porque si no hay muchas discusiones.

Referencia 6 - Cobertura 2,13%

Es mejor los individuales porque si jugamos solos contra alguien le puedes ir enseñando

Referencia 7 - Cobertura 1,25%

Lo bueno de los individuales es que juegas más rato

Referencia 8 - Cobertura 3,95%

Lo malo de los juegos en grupo es cuando te toca con gente que no tiene ni idea de lo que esta jugando. Si unos son super malos y otros muy buenos es muy difícil

Referencia 9 - Cobertura 0,81%

Mejor en grupo para estar juntos.

Referencia 10 - Cobertura 2,09%

Prefiero jugar con personas que saben menos que nosotros porque así le puedo enseñar.

<Archivos\6. Grupo Rojo 3B> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 12,75%]

Referencia 1 - Cobertura 4,09%

Colaborativos porque si son competitivos toda la gente se pensará que son una carrera. Te centras más en ganar que en aprender.

Referencia 2 - Cobertura 2,90%

Ventajas de los juegos colaborativos: que colaboramos con más gente y hacemos más amigos.

Referencia 3 - Cobertura 3,41%

Juegos en grupo porque se está mejor con amigos y todo pues se aprende más. También nos relacionamos más.

Referencia 4 - Cobertura 2,35%

Todo lo que se pueda hacer en grupo es mejor porque así participan todos.

<Archivos\7. Grupo Verde 3B> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 14,47%]

Referencia 1 - Cobertura 4,14%

Colaborativos porque así hay gente que le cuesta más y gente que menos y aprendemos todos y nadie se burla de los demás por haber ganado.

Referencia 2 - Cobertura 4,38%

A mí me gusta que haya las dos cosas a la vez porque puede haber dos grupos y así a la vez colaboras con tu grupo y compites con el otro grupo.

Referencia 3 - Cobertura 2,94%

En grupo porque si no sabes que hacer le puedes preguntar a alguien y esa persona te va a ayudar.

Referencia 4 - Cobertura 3,00%

En grupo porque aprendes más y te diviertes más. Cada fallo que haces te pueden ayudar a corregirlo.

Nombre: 1.2.1. Cumplimiento de normas

<Archivos\1. Grupo Amarillo 3B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 4,26%]

Referencia 1 - Cobertura 4,26%

Decirle que no haga eso. Que por favor respete las normas porque si no nos perjudica a todos porque el profesor se enfada y nos castiga a todos por culpa de uno o dos.

<Archivos\2. Grupo Amarillo y Verde 3A> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 11,18%]

Referencia 1 - Cobertura 4,07%

Se lo diríamos educadamente unas cuantas veces y sino nos hace caso se lo diríamos a la profesora.

Referencia 2 - Cobertura 2,05%

Le diría como se hace bien hasta que me haga caso.

Referencia 3 - Cobertura 1,81%

Si rompe las reglas llamaría a la profesora.

Referencia 4 - Cobertura 3,25%

Le diría que respete a la gente y las normas porque si no el juego no sale bien.

<Archivos\3. Grupo Azul 3B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,50%]

Referencia 1 - Cobertura 0,56%

Decírselo al profesor.

Referencia 2 - Cobertura 2,95%

Decirle primero como lo tiene que hacer y si él se empeña de que es así y me grita y no sé qué se lo digo al profesor.

<Archivos\4. Grupo Azul 3A> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,59%]

Referencia 1 - Cobertura 0,59%

No jugar con él.

<Archivos\5. Grupo Rojo 3A> - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,98%]

Referencia 1 - Cobertura 3,98%

Decirle que está mal, corregirle, y si lo sigue haciendo se lo dices al profe. Le daría alguna oportunidad para que lo haga bien y si no se lo diría al profesor.

<Archivos\6. Grupo Rojo 3B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 8,05%]

Referencia 1 - Cobertura 3,03%

Decírselo a la profe o le decimos que no haga eso y si no hace caso se lo decimos a la profe.

Referencia 2 - Cobertura 5,02%

Si lo tuviéramos que solucionar nosotros mismos le diríamos que no nos gusta lo que nos está haciendo. Con una pelea no solucionas nada, es solo con hablar.

<Archivos\7. Grupo Verde 3B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 10,21%]

Referencia 1 - Cobertura 3,18%

Decirle que eso no es lo que tiene que hacer, que lo que tiene que hacer es lo que estamos haciendo todos.

Referencia 2 - Cobertura 4,35%

Me parece que tiene que prestar atención porque si no después no va a saber lo que había que hacer entonces es mejor estar respetando y escuchar.

Referencia 3 - Cobertura 2,67%

Si no sigue las normas se lo diría amablemente y si no me escucha se lo diría a la profe.

Nombre: 1.3.1. Emociones ante el éxito competitivo

<Archivos\1. Grupo Amarillo 3B> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 9,39%]

Referencia 1 - Cobertura 2,93%

A veces triste, otras enfadado. Por una parte, bien porque ganan mis compañeros y por otra triste porque pierdo yo

Referencia 2 - Cobertura 1,67%

Si me restriegan por la cara que he perdido me enfado un montón.

Referencia 3 - Cobertura 2,21%

Cuando yo gano les diría “bien jugado” porque si se lo restriego se van a sentir fatal

Referencia 4 - Cobertura 2,59%

Lo importante no es ganar sino participar así que si ganan mis compañeros me pongo contento por ellos

<Archivos\2. Grupo Amarillo y Verde 3A> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 9,41%]

Referencia 1 - Cobertura 2,14%

Me da un poco de rabia, pero intento tranquilizarme.

Referencia 2 - Cobertura 2,71%

Un poco mal, pero le doy la enhorabuena al otro equipo por ganar.

Referencia 3 - Cobertura 4,56%

Cuando gano lo celebro y luego le doy la mano a los otros y les digo buena jugada, mañana jugamos otra partida.

<Archivos\3. Grupo Azul 3B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 6,45%]

Referencia 1 - Cobertura 6,45%

Yo me enfado si creo que han hecho trampas en el juego como por ejemplo hoy que en futbol han hecho trampas porque se han metido en el área y les he dicho que no valía porque era trampa y ellos no me hacían caso y al final nos hemos olvidado del tema.

<Archivos\4. Grupo Azul 3A> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 21,74%]

Referencia 1 - Cobertura 0,80%

Decepcionados. Triste.

Referencia 2 - Cobertura 1,67%

Tantas ganas que tenía de ganar y al final nada.

Referencia 3 - Cobertura 4,20%

Lo que más importante es disfrutar así que si pierdo vuelvo a jugar y ya está porque lo importante es participar también.

Referencia 4 - Cobertura 2,05%

También me alegro por mi compañero que ha ganado si pierdo.

Referencia 5 - Cobertura 1,32%

Unas veces se gana y otras se pierde.

Referencia 6 - Cobertura 6,15%

Si pierdes significa o que has jugado mal y te puedes dar cuenta de tus errores o que son los otros mejores que tú y así puedes aprender un poco de ellos a la siguiente partida.

Referencia 7 - Cobertura 5,56%

Cuando ganamos nos sentimos muy bien, alegres, pero también animo a mis compañeros que han perdido y les digo que una vez ganan unos y otra puede que los otros.

<Archivos\5. Grupo Rojo 3A> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 11,98%]

Referencia 1 - Cobertura 2,11%

Cuando gano un partido lo celebro un poquito, le doy la mano al otro equipo y ya está.

Referencia 2 - Cobertura 2,63%

Ganando me siento feliz y le doy la mano a los compañeros y les diría que la próxima vez igual ganan ellos.

Referencia 3 - Cobertura 1,99%

Cuando pierdo me enfado un poco, pero me alegro por los compañeros que han ganado

Referencia 4 - Cobertura 0,93%

Es más importante disfrutar que ganar.

Referencia 5 - Cobertura 4,32%

Cuando gano me siento bien por mí y un poco mal por mi compañero que ha perdido porque en clase todos son mis amigos. Es diferente si no conozco a los otros que si los conozco.

<Archivos\6. Grupo Rojo 3B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 7,34%]

Referencia 1 - Cobertura 3,80%

Bien porque si ha ganado un niño hay que estar contento y felicitarle como que ha ganado. Lo importante es participar.

Referencia 2 - Cobertura 2,67%

Si ganamos nos sentimos bien pero no mucho porque los compañeros se quedan tristes.

Referencia 3 - Cobertura 0,87%

Lo importante es aprender.

<Archivos\7. Grupo Verde 3B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 5,82%]

Referencia 1 - Cobertura 5,82%

Perder para mí no es perder, es también ganar, porque participo, me siento orgullosa de mí misma, me gusta estar con mis amigos, me siento bien jugando. Y me alegro por el compañero que gana.

Nombre: 1.3.2. Consenso

<Archivos\1. Grupo Amarillo 3B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,64%]

Referencia 1 - Cobertura 1,98%

Llamar al profesor y que él diga lo que ha pasado, o si no repetir la jugada.

Referencia 2 - Cobertura 0,67%

Volvemos a hacer el tiro.

<Archivos\2. Grupo Amarillo y Verde 3A> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 4,23%]

Referencia 1 - Cobertura 1,23%

Le preguntaríamos a la profe.

Referencia 2 - Cobertura 3,00%

Le daríamos la razón a los dos haciendo punto para los dos o para nadie.

<Archivos\3. Grupo Azul 3B> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 11,45%]

Referencia 1 - Cobertura 5,15%

Yo lo haría hablando y si el otro no me hace caso y no tengo a nadie mayor que me pueda ayudar y se pone a pegarme me metería también a pelear, o si no me alejaría todo lo que pudiera o me iría corriendo.

Referencia 2 - Cobertura 1,32%

Yo le diría “Vale no pasa nada, tú tienes la razón”.

Referencia 3 - Cobertura 2,97%

Prefiero resolverlo hablando de cómo ha ido la pelota o decir que no vale el punto y que volvemos a hacer la partida.

Referencia 4 - Cobertura 2,01%

Le preguntaría al profesor si lo ha visto y él nos diría quien tienen la razón.

<Archivos\4. Grupo Azul 3A> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,33%]

Referencia 1 - Cobertura 2,33%

Hablarlo. Volver a jugar a ver quién tiene razón. Darlo como nulo.

<Archivos\5. Grupo Rojo 3A> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 3,21%]

Referencia 1 - Cobertura 0,54%

Lo dejamos en tablas.

Referencia 2 - Cobertura 1,30%

Llamar al profe para que dé su opinión de la jugada.

Referencia 3 - Cobertura 1,37%

Repetir la jugada y decirle “da igual solo es un juego”.

<Archivos\6. Grupo Rojo 3B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 13,26%]

Referencia 1 - Cobertura 2,06%

Decírselo a la profe o decir pues da igual venga vamos a jugar.

Referencia 2 - Cobertura 3,09%

Yo le diría bueno tú tienes razón, aunque no crea que sea verdad porque así el se sentiría bien.

Referencia 3 - Cobertura 8,11%

Conflicto: cosas malas, muy malas, porque imagínate que uno está diciendo que una pelota se ha ido para afuera y el otro que no y entonces se pegan, pues tendría que ir a la profe o decirle que paren y que le digan a otra persona que lo mire otra vez.

<Archivos\7. Grupo Verde 3B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 12,01%]

Referencia 1 - Cobertura 4,11%

A mí me parece que si yo estoy de acuerdo con una persona y con la otra no podríamos volver a hacerlo y ver qué pasa y así no discutimos.

Referencia 2 - Cobertura 4,17%

Yo le explicaría lo que pienso que ha pasado y escucharía a mi compañero lo que él piensa y lo resolveríamos o sino repetiríamos la jugada.

Referencia 3 - Cobertura 3,72%

Para solucionar un conflicto hablaríamos entre nosotros y si no lo conseguimos solucionar iríamos a hablar con el profesor.