

CONTRIBUCIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

“PHYSICAL EDUCATION CONTRIBUTIONS TO THE SOCIAL KEY COMPETENCE”

Dr. D. José Mario Hernández Pérez

Doctor en Educación Física

Prof. de Educación Física en el I.E.S. José Frugoni Pérez.

ExProf. de la Facultad CC. de la Actividad Física y el Deporte de la ULPGC (Deportes alternativos, Fundamentos del Hockey, Fútbol y Balonmano) Ex Preparador Físico de los Equipos de Base de la UD Las Palmas S.A.D.

Dirección electrónica: jmherandez@def.ulpgc.es

Dr. D. Ángel José Rodríguez Fernández

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Departamento de Educación

Doctor en Psicología y Sociología

Licenciado en Filosofía y Letras

Licenciado en Psicopedagogía

Diplomado en Magisterio

Prof. de la Facultad de Formación del Profesorado

Prof. de Psicología y Pedagogía en el I.E.S. José Frugoni Pérez.

Fecha de recepción: 15 .02. 2011

Fecha de Aceptación: 10.05.2011

Resumen

El marco educativo que las competencias básicas establecen en la educación, exige al profesorado un trabajo concienzudo y específico que redunde en el logro de una sociedad más solidaria y responsable. Ubicados en el campo de referencia de la psicología cognitiva y en las propuestas de la Praxiología motriz, hemos ahondado en las contribuciones que determinado tipo de actividades físicas puede favorecer en el desarrollo de la empatía.

El objetivo del estudio ha sido descubrir si con el diseño y utilización de determinado tipo de actividades físicas sociomotrices se puede incidir directamente sobre las habilidades sociales en alumnado de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria.

En esta línea se ha llevado a cabo una experiencia innovadora enfocada a la mejora de las habilidades sociales desde el ámbito de las actividades físicas. Con una metodología de investigación-acción y por medio de una unidad didáctica, se ha ahondado en las contribuciones que el trabajo en la denominada *descentración sociomotriz* desde el área de Educación Física puede realizar en el ámbito social.

A la luz de los resultados obtenidos se puede afirmar que las actividades de oposición que nos obligan a tener en cuenta las intenciones de nuestro adversario pueden incidir directamente en la mejora de la capacidad de ponernos en el lugar de otro, pensamiento de perspectiva o empatía, tanto en el ámbito específico de las actividades físicas como en el general de la vida cotidiana.

Palabras clave: competencias básicas, competencia social, pensamiento de perspectiva, descentración sociomotriz.

Abstract

The European educative frame work that the key competences establish in basic education demands from teaching staff a conscientious and specific work that results in the profit of a more supportive society. Therefore, we have developed a focused innovating experience for the development of social abilities from the scope of physical activity.

The main goal of this work has been to find one kind of sociomotor physical activity that can help children in the fourth level of Secondary School Education to improve their social abilities.

With a research-action methodology and through a didactic unit we have looked for the contributions that the work of *sociomotor descentration* in the area of Physical Education can make to improve the empathy.

The results show that the motor games with opponents, in which it is necessary to know another persons thought, help to put oneself in the places of other people, as much as in physical activities as in other personal relations.

Key words: key competencies, social competence, perspective thought, sociomotor descentration.

1. Introducción

A pesar del tan repetido aforismo de la *tabula rasa*, la complejidad de la condición humana y de todos los procesos vinculados a ella obligan a planteamientos sumamente complejos cuando se quiere abordar un aspecto tan crucial como es el de la educación. Además, circunstancias como los múltiples cambios legislativos habidos en educación (LOGSE 1991, LOCE 2002 y LOE 2006), el marco cada vez más intrincado en el que se desarrolla (local, autonómico, nacional y europeo), así como los vertiginosos cambios sociales propios de nuestra época no hacen más que poner trabas en el camino. El último hito de este tortuoso camino es el de las competencias básicas.

Desde instancias europeas y la OCDE se han resaltado ocho ámbitos considerados imprescindibles para la educación, las denominadas competencias básicas que, como persona, cualquier ciudadano debería asimilar y manejar.

En los últimos treinta años, junto con la generalización del derecho a la educación, ha venido parejo un incremento de la conflictividad en la vida social en la escuela, circunstancia que ha generado inquietud en todos los estamentos del Sistema Educativo. Este contexto ha propiciado que el estudio haya centrado su atención en la competencia social y ciudadana en Educación Física por dos razones principales: primero, porque es la competencia que encara de manera más directa este problema y, segundo, porque se considera la Educación Física como un área eminentemente social, por lo que su potencialidad pedagógica en este ámbito es de primer orden, dado su alto grado de libertad e interacción.

Por esta razón, se ha querido afrontar este problema cotidiano de las aulas desde la perspectiva específica de la Educación Física. Así pues, se han centrado los esfuerzos en la *competencia social y ciudadana*, que para el Ministerio de Educación (2007) "...hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora."

Desde las aportaciones de T. Arnold en el Siglo XVIII la posibilidad de que la práctica de determinadas actividades físicas pueda facilitar el logro de capacidades sociales ha sido un tema recurrente, si bien los datos no son en absoluto definitivos.

En los últimos años, dentro del ámbito de la Educación Física se ha producido un importante incremento de trabajos que tratan de acercarse al desarrollo del pensamiento moral desde las actividades físicas con un mayor rigor metodológico y científico. Así se encuentran las propuestas de Bredemeier (1994), Gutiérrez (1995 y 2003), Cechini, Montero y Peña (2003), Carranza y Mora (2003), Ruiz Omeñaca (2004) y Escartí (2005). El análisis de estas propuestas deja entrever desde la perspectiva de la Educación Física dos características, dos matices que pueden considerarse inconvenientes. El primero es su inespecificidad. Aunque todos abordan aspectos de derechos y deberes, de gestión de la clase, de autonomía y autoestima, no lo hacen desde las propias actividades físicas elegidas, sino desde la forma en la que se organiza el programa, de una manera tal que podría implementarse con escasas modificaciones desde áreas como las matemáticas o la tecnología. En esta misma línea se expresa Escartí (2005:115) cuando solicita que este tipo de programas se plantee de manera transversal. El segundo aspecto que se quiere enfocar es la excesiva amplitud, puesto que se pretenden abordar con un único programa todas las dimensiones de la competencia social. Si bien desde un punto de vista educativo este planteamiento es plenamente coherente, dificulta enormemente el rigor en la valoración final de los resultados.

El planteamiento de este trabajo ha sido más concreto. Se ha preferido acotar un aspecto específico, denominado por Segura (1998) como *habilidades cognitivas*, para desarrollar un programa de intervención basado en la investigación-acción (I/A) y apoyado en una unidad didáctica que permita constatar los posibles cambios que experimente nuestro alumnado.

Se parte de un enfoque cognitivo, que identifica cinco tipos de pensamientos o habilidades cognitivas necesarias para la vida en sociedad. Estos son el *pensamiento alternativo, de medios-fin, consecucional, causal y de perspectiva*. Trabajos desarrollados por Spivack y Shure (1974), ampliados por Ross y Fabiano (1985) han constatado que el 86% de la población con problemas de delincuencia y el 78% de los drogadictos carecen de uno o más de estos cinco tipos de pensamiento. Estos estudios permiten afirmar que incrementar estos cinco tipos de pensamiento va a favorecer un desarrollo personal con más habilidades sociales y por ende, de la competencia social y ciudadana.

Por otra parte, la característica principal de las clases de Educación Física es la inexcusable incitación a que el alumnado actúe, no pudiendo limitarse a reflexionar sobre un dilema, establecer principios o resolver problemas, sino que finalmente tiene que actuar, que aportar su respuesta original. Lagardera (1993) lo expresa definiendo el área de Educación Física como "*un espacio y un tiempo para la acción.*"

En la confluencia de estos dos aspectos, la necesidad de desarrollar estos cinco tipos de pensamiento y la obligatoriedad de incitar a la acción al alumnado, se ha implementado una unidad didáctica, la variable independiente de esta investigación, centrada en el pensamiento de perspectiva, definido por Segura (1998:8) como "... la habilidad cognitiva de ponerse en el lugar de otro, en la piel de otro. (...) Es el pensamiento que hace posible la empatía o sintonía afectiva con otros."

La intención no ha sido únicamente ayudar a mejorar el pensamiento de perspectiva del alumnado, sino trabajarlo para que pudieran aplicarlo en distintas situaciones. Esto ha exigido un riguroso análisis desde la Praxiología motriz de las tareas planteadas, requiriendo que cada una de ellas incidiera en esa capacidad empática, es decir, además de analizar la situación para dar una respuesta personal, la situación misma obligaba a cada uno a ponerse en el lugar del otro, actuando en consecuencia según ese nuevo panorama de perspectivas encontradas. En esta línea emerge un concepto que va a ser trascendental en todo el proceso. La referida **descentración sociomotriz**. Ésta es definida por Parlebas (2001:146) como *El proceso por el que una persona en acción adopta el punto de vista de otro participante, intentando <<ponerse en su lugar>>*. Es fácilmente constatable la gran proximidad de este concepto con el más arriba descrito como pensamiento de perspectiva.

Así pues, a partir de la intersección entre el modelo cognitivo planteado por Segura y las contribuciones de la Praxiología motriz, se ha puesto en práctica una unidad didáctica orientada específicamente al desarrollo del pensamiento de perspectiva de todo el alumnado de cuarto de un centro de Educación Secundaria, intentando valorar la mejora por medio de un diseño de investigación cuasi-experimental.

Mejorando las habilidades sociales a nivel cognitivo, sin lugar a dudas se mejorarán los intercambios entre iguales, la cantidad y la calidad de las interacciones del trabajo en grupo, lo que hará que mejore el andamiaje y las zonas de aprendizaje próximo (Vygotsky, 1978).

En esta línea es en la que el logro de los objetivos iniciales se ha mostrado más satisfactorio. Se ha constatado que por medio de la propuesta de entrenamiento en habilidades sociales planteada -a partir de situaciones motrices con oposición directa-, se consigue aumentar la competencia social y ciudadana, dado el incremento experimentado por el alumnado en su pensamiento de perspectiva.

2. Metodología

Investigación cuasi-experimental, dado que no se alcanza un control tan exhaustivo como en la experimental; se busca establecer la causalidad entre la variable independiente (Unidad Didáctica basada en el Programa de Manuel Segura en Educación Física) y las dependientes (Rendimiento en el Dilema General, Dilema Específico, Tenis y Penaltis). En este tipo de investigación cuasi-experimental, la más extendida en educación, tienen cabida las investigaciones pretest - posttest sin grupo control, como la contenida en este trabajo. Este diseño presenta una ventaja importante asociada a su validez externa, la posibilidad de generalización de los resultados a otros contextos similares al que hemos utilizado en esta investigación.

La puesta en práctica de todo el proceso estuvo orientada a la consecución de los siguientes objetivos:

- Desarrollar un comportamiento estratégico para actividades de oposición basado en la descentración sociomotriz.
- Descubrir la posible relación entre el desarrollo de la descentración sociomotriz y del pensamiento de perspectiva.

El método elegido para desarrollar la investigación ha sido el de *investigación-acción práctica* (Colás, 1992:292), puesto que la selección del tema y control del proyecto han sido gestionados por los participantes. Su proximidad a la práctica docente diaria, la facilidad de conseguir las autorizaciones oportunas, las menores dificultades para su implementación lo han propiciado. Se está ante un estudio de campo o analítico, dado que se dirige al análisis de una serie de grupos determinados de sujetos, todos los 4º de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) de un Instituto de Secundaria, dentro de su contexto específico de actuación. Lo que permitió descubrir la presencia de variables significativas para los futuros trabajos de investigación en una situación concreta. Se trabajó en una situación y contexto real (no de laboratorio), lo que posibilita y exige la utilización de instrumentos variados e independientes en la recogida de información y datos, además de constituir la base sobre la que se asentarán futuros trabajos de investigación.

- Muestra.** La muestra estuvo compuesta por los cuatro grupos naturales de cuarto de ESO de un Instituto de Educación Secundaria, de los cuales uno formaba un grupo de diversificación curricular (alumnado con ciertas dificultades, pero con una buena actitud hacia el estudio y con posibilidades de conseguir los Objetivos y las Competencias Básicas de la ESO). Estamos ante un muestreo no probabilístico accidental o incidental.
- Instrumentos.** Básicamente los instrumentos utilizados fueron dos; a saber:
 - Unidad didáctica titulada "La perspectiva en el juego"** (Véase anexo 2). Esta unidad, que constó de diez sesiones, se desarrolló a partir de la quinta sesión del curso (octubre-noviembre) y tuvo la siguiente temporalización:

1. **Presentación del proyecto** al alumnado, exposición de objetivos y realización de pretest (test ampliado de pensamiento de perspectiva).
2. **Juegos de capturas y esquivas.** La sesión práctica inicial consistió en la realización de juegos, tanto duales como paradójicos, que nos ayudaran a sacar a un primer plano las dificultades que las situaciones desequilibradas plantean, así como sus posibles reflejos en la vida real.
3. **¿Tiene riesgos el deporte libre?** En la segunda sesión práctica se pretendía hacer consciente al alumnado de las frecuentes situaciones de injusticia y discriminación que el supuesto "deporte libre" fomenta, a veces de manera oculta. Consistió en la elección de una modalidad deportiva por parte del alumnado y la distribución en equipos de todo el grupo por medio de 4 capitanes.
4. **Juegos de oposición 1: anticipación.** Aquí se plantearon juegos cuya implicación motriz iba creciendo y que exigían tener en cuenta el pensamiento del otro ("Piedra, papel, tijera", palmadas en corro, tocar la rodilla del compañero, "riqui-raca", etc).
5. **Juegos de oposición 2 (tenis).** La sesión tuvo por objetivo trabajar la búsqueda de huecos o espacios libres en la práctica de esta modalidad deportiva.
6. **La finta.** Utilizando juegos de oposición como el tenis o de cooperación-oposición como el voleibol, se fomentó la utilización de la finta para encubrir las propias acciones durante el juego.
7. **Descentración específica en tenis.** Tanto individual como en dobles, se plantearon situaciones de tenis con aplicación de todos los recursos aprendidos con anterioridad (búsqueda de espacio libre, fintas, etc.).
8. **Torneo de tenis individual**
9. **Torneo de tenis de dobles.**
10. **Post-test y valoración final.**

Además, cada una de las sesiones se estructuró como sigue:

1. Exposición de objetivos, actividades y del lema de la sesión.
2. Desarrollo de juegos y actividades.
3. Evaluación de la sesión en grupo y planteamiento de las cuestiones o dilema específico a contestar en el cuaderno. Dado el amplio consenso en la bibliografía específica sobre los beneficios del planteamiento de dilemas morales en las habilidades sociales incluimos, al menos, uno por sesión.
 - o **Cuestionario de control.** (Véase anexo 1). Para valorar el índice de mejora del pensamiento de perspectiva nos apoyamos inicialmente en el test ya validado por Segura (1998). Se optó por incluir los ítems tanto de primer como de segundo ciclo.

Para la cuantificación de los datos el proceso seguido fue el siguiente. Se establecieron cuatro variables dependientes según el tipo de situaciones planteadas. En la primera denominada **dilema general (DG)**, siguiendo las indicaciones del autor, se calificó con un uno (1) si la respuesta era incorrecta, con un dos (2) si tenía partes correctas y con un tres (3) si era completamente correcta. Dado que tenían que darse tres respuestas se valoró del 3 al 9.

Junto a esto, incorporamos una situación imaginaria vinculada al ámbito del deporte escolar y que se denominó **dilema específico (DE)**. Al igual que el general se valoró del 1 al 3.

Además, se incluyeron situaciones específicas de las desarrolladas en clase que exigieran inexcusablemente el pensamiento de perspectiva. De ellas, cuatro se refieren a las decisiones a tomar por jugadores de tenis en un partido (T1, T2, T3 y T4). Se valoraron del 0 al 2, dando un punto por cada respuesta correcta. **Suma tenis** se refiere a la suma de estas cuatro variables y pueden ir de 0 hasta 8 puntos. Finalmente la variable **penalti (P)** se valoró de 0 a 2 puntos.

Todos los ítems fueron valorados atendiendo a criterios específicos y concretos de corrección.

- **Análisis estadístico.** El tratamiento estadístico estuvo apoyado en la versión de 2004 para Mac del programa Excell de Microsoft y la versión 14.0.2 para Windows del SPSS. Se realizó un doble análisis. De un lado un análisis descriptivo que consistió en el cálculo de promedios de los datos obtenidos por el alumnado de cada grupo en las distintas variables establecidas. De otro, un estudio inferencial sobre el total de la muestra que permitiera conocer la validez de los datos obtenidos por medio de la prueba t.

3. Resultados

- **Estudio Descriptivo**

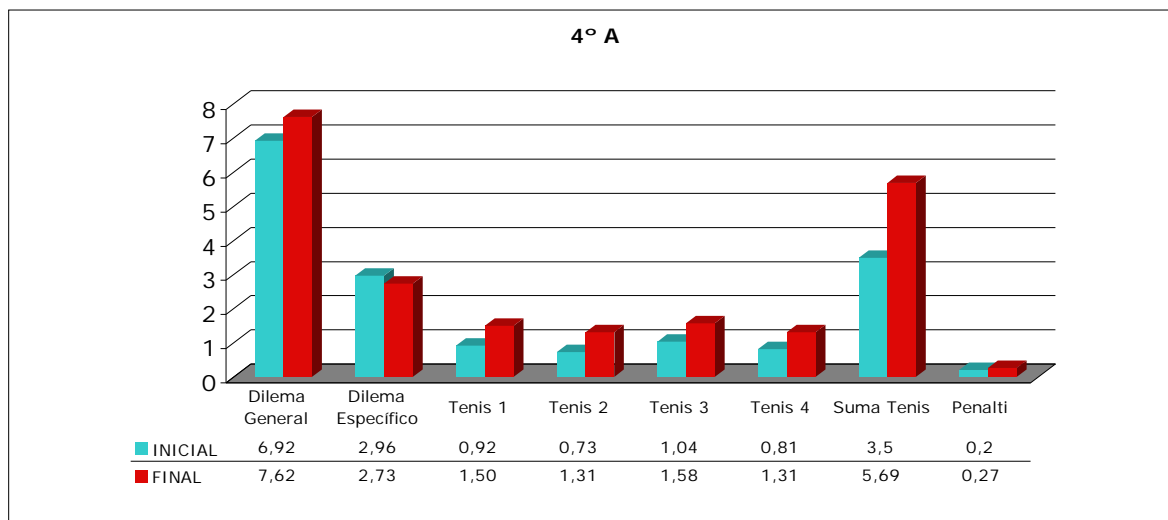
En este apartado se consideró más ilustrativo comenzar mostrando los datos obtenidos por cada grupo. Téngase en cuenta que cada grupo de clase ha realizado las mismas actividades, con las mismas explicaciones, interrupciones y valoraciones, por lo que los datos recabados son fruto de un mismo desarrollo de la sesión.

En las tablas y gráficas aparecen los promedios obtenidos por cada uno de los grupos de clase en las distintas categorías consideradas. Finalmente, aparecen los datos medios de todos los grupos.

Aunque las diferencias puedan parecer pequeñas, deben tenerse en cuenta los márgenes entre los que se mueve cada variable (dilema general: 3-9; dilema específico: 1-3; tenis 1 a tenis 4: 0-4; suma tenis: 0-8; penalti: 0-2).

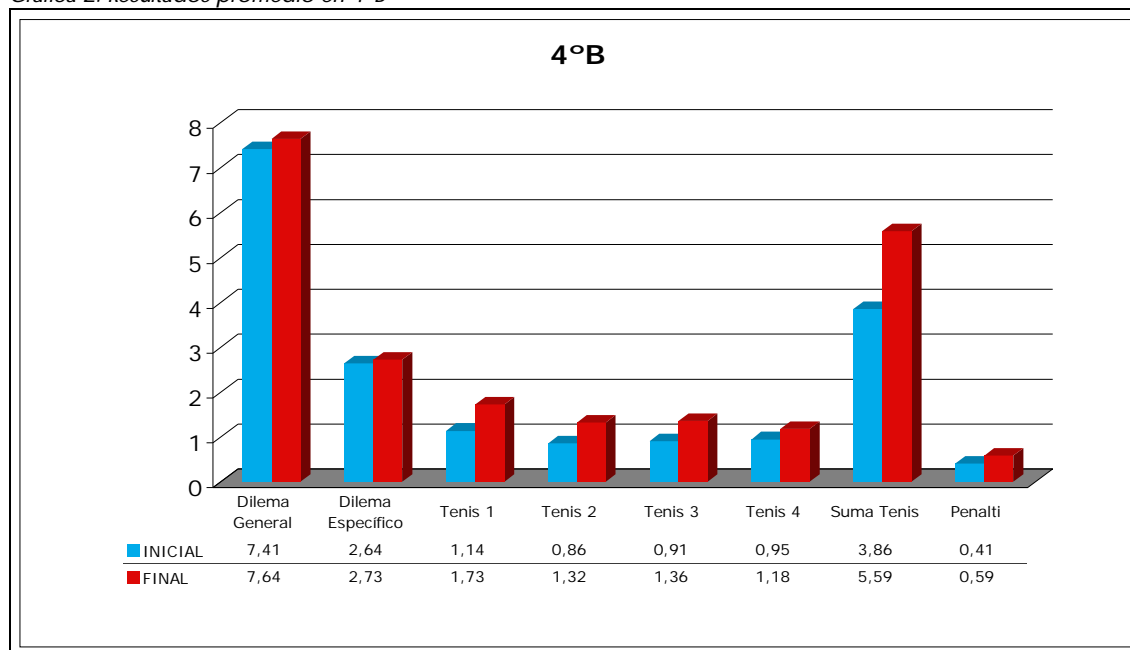
Resultados por Grupo

Gráfica 1. Resultados promedio en 4ªA



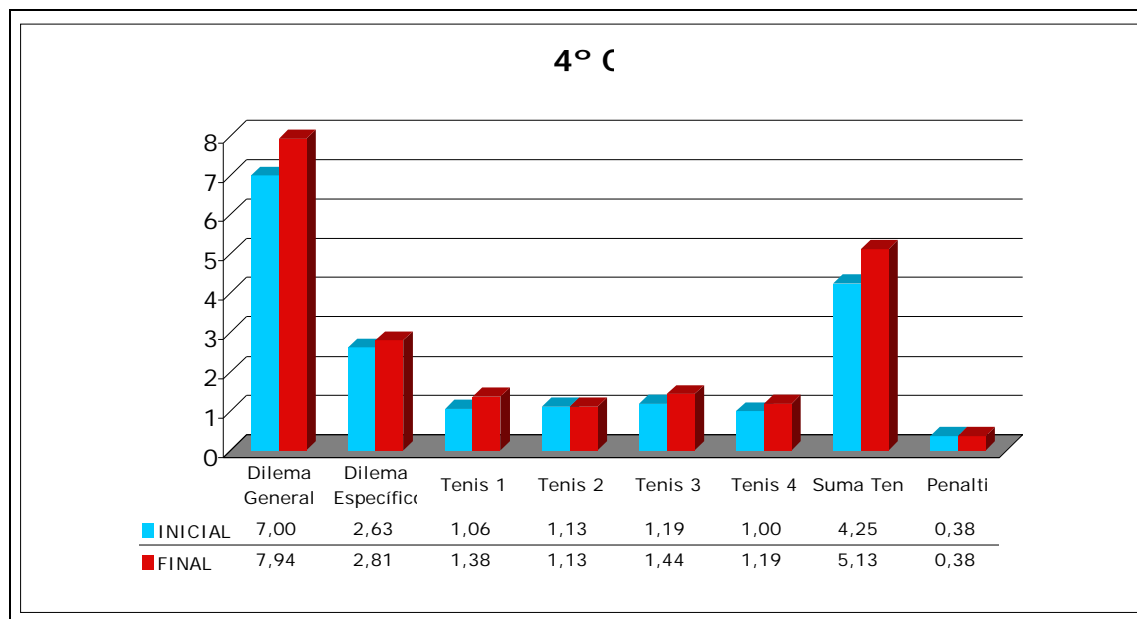
En este primer grupo se aprecia que tanto en el dilema general como en los referidos a las actividades de tenis los datos experimentan una mejora evidente. En el lado opuesto apreciamos que el dilema específico presenta datos inferiores en el post-test, mientras que en el referido al penalti las diferencias son insignificantes (0,07).

Gráfica 2. Resultados promedio en 4ªB



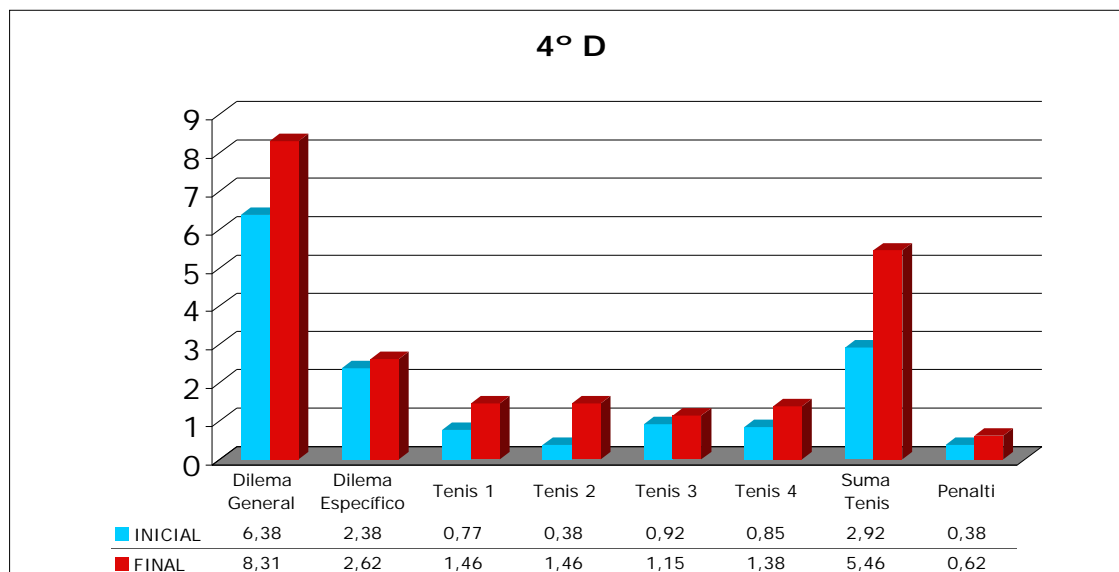
Por lo que respecta al curso 4ªB todas las categorías mejoran en el segundo test, aunque en el dilema general la diferencia sólo es de 0,23 puntos.

Gráfica 3. Resultados promedio en 4ªC



En este curso (4°C), pese a que en seis categorías los resultados mejoran al acabar la unidad didáctica, esta mejora es menor que en los otros cursos. No obstante, en este grupo el dilema general mejora casi en un punto (0,94).

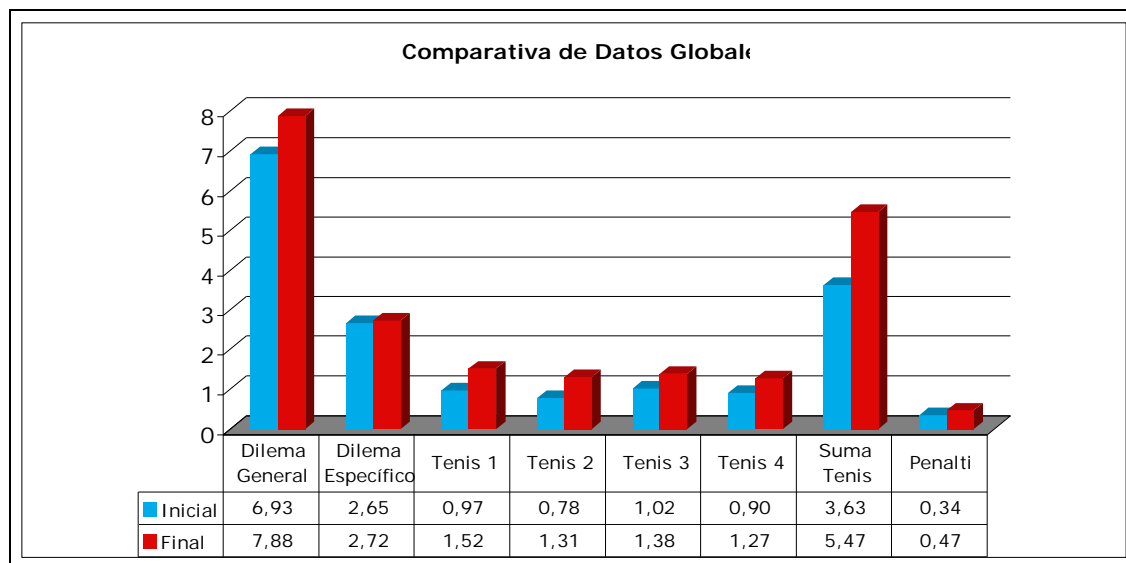
Gráfica 4. Resultados promedio en 4°C



Es este grupo de diversificación curricular el que registra niveles más altos de mejora. En el dilema general aumenta casi dos puntos y en las categorías tenis1, tenis2, suma tenis y penalti ronda el doble de los datos obtenidos en el test inicial.

Gráfica de datos globales

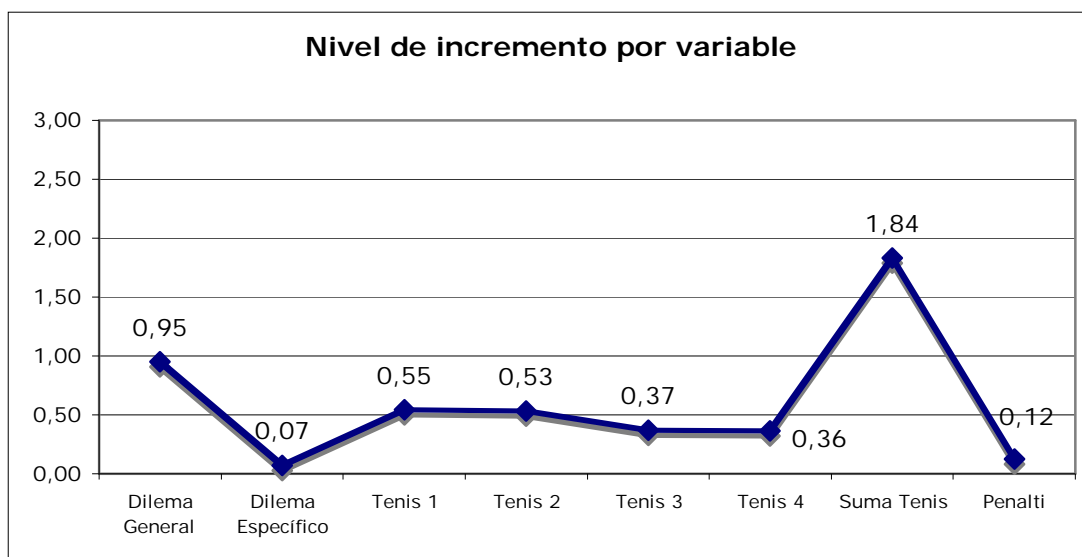
Gráfica 5. Resultados promedios para toda la muestra



Los datos de esta gráfica evidencian una constante mejora en todas las variables estudiadas, siendo más marcada en cuanto al dilema general, que mejora en casi un punto y en suma tenis, que experimenta un incremento de 1,84 puntos. En el polo opuesto, las diferencias menores están en el dilema específico (0,12) y en el penalti (0,13).

Gráfica de Incrementos

Gráfica 6. Promedios de Mejora en cada variable



La gráfica anterior, que recoge el incremento experimentado por cada una de las categorías estudiadas, permite ver más claramente la mejora de cada variable. Si bien los datos oscilan de unas a otras, se constata en todas ellas una clara tendencia de mejora. Cabe hacer la salvedad de la categoría denominada *dilema específico* que aumenta muy levemente, sobre todo porque parte de un dato inicial bastante alto.

- *Estudio Inferencial*

Se trata de dos grupos independientes, que cumplen los requisitos de las pruebas paramétricas: instrumento de medida fino y discriminativo, hay independencia de las observaciones, la población se distingue normalmente, homogeneidad de varianzas u homocedasticidad y linealidad.

Se aplicó a la totalidad de los grupos de 4º de ESO (4 grupos) la prueba *t*, con el subtipo de "desconocidas las desviaciones típicas poblacionales, pero supuestas iguales" (del Río Sodomil, 2003:519) de prueba bilateral o de dos colas, H_0 (hipótesis nula, no hay diferencia significativa) o H_1 (hipótesis alternativa, sí hay diferencia).

Ventajas de esta prueba: a) mayor potencia para rechazar H_0 falsas o a igual potencia, el ahorro de sujetos en las muestras, b) desarrollo estadístico superior, c) permiten hacer estimaciones de los parámetros indicando el margen de error que les afecta.

El tratamiento estadístico de todos los datos obtenidos, como se ve en la tabla siguiente, permite establecer inferencias a la población general de estas edades, tanto en lo que respecta al *Dilema general* como a las cuestiones referidas al *Tenis, los dos aspectos principales sobre los que se centro el trabajo*.

Tabla para la valoración de la significatividad de los datos totales recogidos

	Xa (media)	Xb (media)	na (nº de sujetos)	nb (nº de sujetos)	Sa (desv. Típica)	Sb (desv. Típica)	t	Significatividad
Dilema Gral.	6,99	7,81	77	77	1,37	1,29	-3,2	SÍ
Dil. Especif.	2,7	2,73	77	77	0,65	0,66	-0,283	NO
Suma Tennis	3,66	5,51	77	77	2,62	1,79	-5,1	SÍ
Penalti	0,35	0,16	77	77	0,58	0,8	1,68	NO

X : medias; N : número de sujetos; S : desviación típica; a : pretest; b : postest

Dilema General y Tennis

Hipótesis bilateral.

H_1 : La media del pretest y del postest son distintas estadísticamente.

H_0 : La media del pretest y del postest no difieren de forma significativa desde un punto de vista estadístico.

Nivel de confianza de un 95%, nivel de significación de un 0,05, corremos un riesgo de un 5% de rechazar H_0 que sea cierta, error de tipo I (aplicables en los cuatro casos).

Para una prueba de dos colas, el valor teórico de $t = 1,97$ es menor que el valor empírico (-3.82), se rechazó H_0 (no hay diferencias) y se acepta H_1 (hay diferencia significativa entre el pre-test y el post-test en el *Dilema General*).

Igualmente ocurre con los ítems referidos al tenis, donde t teórico 1,97 menor que t empírico (-5,1), por lo tanto se rechaza H_0 y se acepta H_1 (hay diferencia significativa).

Dilema Especifico y Penalti

Para estos aspectos con t teórico de 1,97 mayor que t empírico -0,283 en el dilema específico y 1,68 en el penalti, se acepta H_0 (no hay diferencias estadísticamente significativas).

Los datos que se recogen de t indican que la variable independiente (la unidad didáctica aplicada) ha supuesto una mejora significativa tanto en los aspectos más amplios del pensamiento moral, medidos en el *Dilema General*, como en los más relacionados específicamente con las actividades de clase, referidos a *Tennis, donde ha sido significativa la mejora en los cuatro grupos*.

4. Conclusiones

El establecimiento de las conclusiones del estudio obliga a volver la vista atrás en busca de los objetivos planteados, y este ejercicio de centrarse en el punto de vista específico deja ver, apoyados en los datos obtenidos, algunas evidencias muy significativas.

- La primera y principal conclusión del estudio establece que hay relación directa entre el desarrollo de la descentración sociomotriz y el pensamiento de perspectiva. Los resultados alcanzados certifican que ambos han mejorado como consecuencia de la innovación educativa puesta en práctica. Estos datos evidencian que la elección de un tipo u otro de contenido puede favorecer o disminuir las posibilidades pedagógicas de la intervención educativa; no es una cuestión menor el tipo de prácticas elegidas y los aspectos en los que se hace especial incidencia. Para ello, el análisis riguroso de la naturaleza de cada actividad debe ser una herramienta fundamental para el profesorado de Educación Física.
- El siguiente paso en el análisis de los datos permite aseverar que trabajando la implicación cognitiva específica, en este caso la descentración sociomotriz, se logra un incremento de la comprensión de la tarea y, en consecuencia, del rendimiento motor. Favorecido por el diseño de actividades con exigencias técnicas fácilmente alcanzables y que demandasen en mayor medida el análisis de la perspectiva del oponente, varios de los torneos de tenis finales fueron ganados por personas con menor nivel de condición física.
- Ahondando en esta idea, se resaltan las contribuciones que la metodología didáctica empleada hace para el trabajo de actividades sociomotrices. Se constata que partir del tipo de razonamiento necesario en cada dominio de actividades facilita enormemente la comprensión e implicación del alumnado en las prácticas y amortigua notablemente los desequilibrios iniciales de rendimiento motor. Como consecuencia de los planteamientos

orientados a resaltar la inteligencia estratégica minimizando las exigencias técnicas, el nivel de implicación del alumnado ha sido muy elevado, favoreciendo una participación más comprensiva.

- Por último, hay que referirse a la valoración que el propio alumnado hizo de todo el proyecto. La forma de trabajar logró una alta aceptación y valoración positiva por parte de todos los grupos, tanto explícitamente en los cuadernos, como por su participación en cada una de las actividades. Además de los logros vinculados a la competencia social, se han logrado altos niveles de motivación en clase sin perder un ápice de especificidad motriz.

En definitiva, se concluye que el trabajo viene a constatar las aportaciones sobre el tema de Parlebas (2001), y abre una línea de trabajo específica de las habilidades sociales desde el ámbito de las actividades físicas.

5. Referencias

- Blández, Julia. (1996). *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Colás, M^a. Pilar y Buendía, Leonor. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar, S.L.
- Bredemeier, B. (1994). Children's moral reasoning and their assertive, aggressive, and submissive tendencies in sport and daily life. *Journal of sport & exercise psychology*, 16. Pp. 1-14.
- Carranza, M. y Mora, J.M.(2003). **Educación física y valores: educando en un mundo complejo**. Barcelona: Grao.
- Cecchini, José A., Montero, Javier y Peña, José. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fair play y auto control. *Psicothema*, N^o15. Pp. 631-637.
- Escartí, Amparo (coord.). (2005). **Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte**. Barcelona: Grao.
- García Llamas, J.L. (2003). **Métodos de Investigación en Educación. Olmen II: Investigación Cualitativa y Evaluativa**. Madrid: UNED.
- Gutiérrez, Melchor. (1995). *Valores sociales y deporte*. Madrid: Gymnos Editorial.
- Gutiérrez, Melchor. (2003). **Manual sobre valores en la Educación Física y el deporte**. Barcelona: Paidós.
- Hellison, Don. (1995). **Teaching responsibility through physical activity**. Champaign, Illinois: Human kinetics.
- Hernández Pérez, José Mario. (2003). **Educación Física y Raciocionalismo: análisis de contenido de los currículos de la ESO**. Tesis doctoral Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Inédita.
- Jiménez Martín, Pedro y Durán, Javier. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Revista Apuntes: educación física y deportes*, N^o 77, 3^o trimestre. Pp.25-29.
- Lagardera, Francisco. (1993). **Bases epistemológicas de la Educación Física Escolar**. En Actas del I Simposium Internacional de Educación física Escolar y Deporte de Alto Rendimiento. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE* número 5 de 5 de enero de 2007.
- Parlebas, Pierre. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Del Río Sadornil, Dionisio. (2003). **Métodos de Investigación en Educación. Volumen I: Procesos y Diseños no complejos**. Madrid: UNED.
- Ross, Robert y Fabiano, Elizabeth. (1985). **Time to think. A cognitive model of delinquency prevention and offender rehabilitation**. Johnson City: Inst. Social Sciences
- Ruiz Omeñaca, Jesús. (2004). **Pedagogía de los valores en la Educación física**. Madrid: Editorial CCS.
- Segura, Manuel, Arcas, Margarita y Mesa, Juana. (1998). **Programa de competencia social. Educación Secundaria Obligatoria**. Primer y Segundo Ciclo. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General de Ordenación e innovación Educativa. Islas Canarias, España.
- Spivack, Gerge. y Shure, Myrna. (1974). **Social adjustment of young children: a cognitive approach to solving real-life problems**. San Francisco: Jossey Bass.
- Vygotsky, Lev. (1978). **Mind in Society: The development of higher psychological processes**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

ANEXO 1

CUESTIONARIO

Apellidos y Nombre: _____
 Edad: _____ Curso: _____ Fecha: _____

Imagina que tu hermano está en cama con la gripe, con un gran dolor de cabeza. Tú tienes un equipo de música a un volumen muy alto. Si tú estuvieras en su lugar, ¿qué dirías o qué harías?

Imagina ahora que tu clase participa hoy en la final del torneo del Instituto y que tienen muchas posibilidades de ganar. Todos están muy ilusionados. Sin embargo, hay una persona que quiere jugar porque le gusta mucho ese deporte, aunque no juega bien, y eso va a restar posibilidades a tu equipo. Si tú estuvieras en su lugar, ¿qué dirías o qué harías?

A continuación deberás responder a una serie de preguntas acerca de otra situación imaginaria. Un amigo o amiga se enfada contigo y no sabes por qué. Más tarde te enteras de que otro compañero le ha contado mentiras sobre ti.

a) Imagina que eres la persona que estuvo diciendo mentiras y explica por qué mentiste, qué pensabas de las otras dos personas y cómo te sentías.

b) Imagina ahora que eres el amigo o amiga al que mintieron y explica lo que sucedió y cómo te sentiste.....

Imagina ahora que estás jugando un partido de tenis. El jugador A va a golpear la pelota, y el X la va a recibir ¿Qué crees que está pensando cada jugador en las distintas situaciones?

A.	X
----	---

El jugador A
El jugador X

A.	X
----	---

El jugador A
El jugador X

A1.	X1
A2	X2

El jugador A1
Los jugadores X

A1.	X1
A2	X2

El jugador A
Los jugadores X

Imagina que se va a tirar un penalti. En las situaciones siguientes ¿qué crees que está pensando cada uno sobre el otro jugador?

-	El portero cree que el delantero está pensando...
-	El delantero cree que el portero está pensando...