UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Departamento de Psicología Social, Antropología Social,
Trabajo Social y Servicios Sociales

TESIS DOCTORAL

INTERVENCIÓN Y EVALUACIÓN DEL DESARROLLO MORAL EN EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA

Presentada por:
Lina Planchuelo Medina
Directores:
Dr. Antonio Hernández Mendo
Dr. José Carlos Fernández García

Málaga – 2008

DON ANTONIO HERNÁNDEZ MENDO, PROFESOR TITULAR EN EL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL, ANTROPOLOGÍA SOCIAL, TRABAJO SOCIAL Y SERVICIOS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA Y DON JOSÉ CARLOS FERNÁNDEZ GARCÍA, PROFESOR DEL DEPARTAMENTO DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

INFORMAN:

Que la Tesis Doctoral, realizada por Doña LINA PLANCHUELO MEDINA, con el título "INTERVENCIÓN Y EVALUACIÓN DEL DESARROLLO MORAL EN EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA" de la cual somos directores, ha sido proyectada, desarrollada y redactada bajo nuestra supervisión.

Que el mencionado trabajo de investigación reúne todas las características científicas y técnicas para poder ser defendido públicamente. Asimismo, merece una alta valoración en cuanto a rigor, actualidad de planteamiento y metodología.

De todo lo cual informamos, como trámite preceptivo para su aceptación y posterior defensa pública en Málaga a veintidós de septiembre de dos mil ocho.

Fdo.: Antonio Hernández Mendo Fdo.: José Carlos Fernández García

Hay una fuerza motriz más poderosa que el vapor,
la electricidad y la energía atómica, la voluntad.

Albert Einstein

A mi familia

ÍNDICE

INTERVENCIÓN Y EVALUACIÓN DEL DESARROLLO MORAL EN EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS ……3

INTRODUCCIÓN ……9

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO ……15

CAPÍTULO 1. TEORÍAS ÉTICAS Y MORALES ……17

1.1. Concepto de Ética y Moral ……19
1.1.1. Ética ……19
1.1.2. Moral ……20
1.2. El origen de la Ética ……21
1.2.1. Aristóteles ……21
1.2.2. Kant ……24
1.3. El sentido moral ……29
1.3.1. Teoría Psicoanalítica sobre la conciencia moral……30
1.3.2. Teorías del Aprendizaje sobre la conducta moral ……32
1.3.3. El enfoque cognitivo – evolutivo sobre el valor moral ……32
1.4. Implicaciones para la educación moral ……34

CAPÍTULO 2. SOCIALIZACIÓN DEPORTIVA ……39
2.1. Concepto de socialización ……41
2.2. Teorías del desarrollo social ……44
2.2.1. La Teoría del Aprendizaje Social ……44
2.2.2. El interaccionismo simbólico ……46
2.2.2.1. La Teoría del Rol ……49
2.3. Concepciones sobre socialización ……49
2.4. Clasificación del fenómeno de socialización ……52
2.5. Aprendizaje y socialización ……55
2.6. Evaluación de la competencia social ……56
2.7. La Socialización deportiva ……58
2.7.1. La socialización a través del deporte ……59
2.7.2. La influencia de los agentes de socialización ……61
2.7.2.1. Madres y padres ……62
2.7.2.2. Profesorado de Educación Física, entrenadoras y entrenadores ……64
2.7.2.3. Grupo de Iguales ……65
2.7.2.4. El sistema educativo y los medios de comunicación de masas ……66

CAPÍTULO 3. VALORES Y ACTITUDES, SU IMPLICACIÓN EN EL ÁMBITO FÍSICO DEPORTIVO ……69
3.1. Los valores ……71
3.1.1. Concepto ……71
3.1.2. Características de los valores ……72
3.1.3. Jerarquía de los valores ……73
3.1.4. Los valores en las Teorías Axiológicas……78
3.1.4.1. El subjetivismo axiológico ……79
3.1.4.2. El objetivismo axiológico ……80
3.1.4.3. Perspectiva integradora ……81
3.1.5. Cultura, educación y valores ……82
3.1.6. Los valores en la actividad física y el deporte ……83
3.1.6.1. Juego limpio, *fair play* y deportividad ……89
3.2. Las actitudes ……93
3.2.1. Concepto ……93
3.2.2. Características y funciones de las actitudes ……94
3.2.3. Formación de actitudes ……95
3.2.3.1.Actitudes basadas en la información cognitiva ……96
3.2.3.2.Actitudes basadas en la información afectiva ……97
3.2.3.3.Actitudes basadas en la información conductual ……98
3.2.3.4.Congruencia entre actitud y conducta ……99
3.2.4. Actitudes hacia la EF y el deporte ……101
3.3. Diferencia entre valores y actitudes ……103

CAPÍTULO 4. EL DESARROLLO MORAL ……105
4.1. El desarrollo moral ……107
4.2. Teorías del desarrollo moral ……108
4.2.1. Piaget ……108
4.2.1.1. Las reglas del juego ……110
4.2.1.2. La práctica de la regla ……110
4.2.1.3. La conciencia de regla ……112
4.2.1.4. El realismo moral: de la heteronomía a la autonomía ……114
4.2.1.5. La cooperación y el desarrollo de la noción de justicia ……115
4.2.2. Kohlberg ……118
4.2.2.1. Los estadios morales ……120
4.2.2.2. La educación moral de Kohlberg ……122
4.2.2.3. Hacia una filosofía del desarrollo de la educación moral……124
4.3. Criticas al modelo de Piaget y Kohlberg ……126
4.4. El desarrollo moral en la Educación Física ……128
4.5. La medición del razonamiento moral ……130
4.5.1. La medida del modelo de Kohlberg ……130
4.5.1.1. El cuestionario de Dilemas sociomorales o *Defining Issues Test* (DIT) ……130
4.5.1.2. El Test de Juicio Moral o *Moral Judgement Test* (MJT) ……132
4.5.1.3. Development of the attitudes to Moral Decision – making in Youth Sport Questionnaire (AMDYSQ). Cuestionario del Desarrollo de Toma de Decisiones Morales en Jóvenes Atletas ……134
4.6. Relación entre razonamiento moral, razonamiento prosocial y empatía ……134

CAPÍTULO 5. LA EDUCACIÓN MORAL A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: MODELOS Y ESTRATEGIAS.....137
5.1. Estrategias para el desarrollo de valores en la Educación Física y el deporte 141
5.1.1. Autoconocimiento y expresión. Clarificación de valores 142
5.1.2. El desarrollo del juicio moral 143
5.1.3. Orientadas al desarrollo de competencias autorreguladoras 145
5.1.4. El desarrollo de la perspectiva social y la empatía 146
5.1.5. El análisis y la comprensión crítica 147
5.1.6. El papel del profesorado 148
5.2. Antecedentes de investigación 149
5.2.1. Investigaciones en programas para la promoción del desarrollo moral en Educación Física. Discusión de dilemas morales 152
5.2.2. Investigaciones sobre el beneficio del juego cooperativo y/o competitivo....156
5.3. El desarrollo moral en los diferentes niveles de Concreción Curricular en Educación Física.....157
5.3.1. Primer nivel de concreción curricular 158
5.3.1.1. Objetivos generales de Etapa 158
5.3.1.2. Objetivos generales de Área 159
5.3.2. Segundo nivel de concreción curricular 160
5.3.2.1. Objetivos de Ciclo 160
5.3.3. Tercer nivel de concreción curricular 161
5.3.3.1. Objetivos didácticos 161
5.4. Programas Educativos actuales en el ámbito de Andalucía 161
5.4.1. El programa "Deporte en la escuela".....163
5.4.2. El proyecto "Escuela: espacio de paz" 164
5.4.3. Los planes de convivencia 165

ESTUDIO EMPÍRICO 167

CAPÍTULO 6. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN 169
6.1. Objetivos 171
6.2. Hipótesis 172
6.3. Diseño 173
6.4. Método 173
6.4.1. Participantes.....173
6.4.2. Material 174
6.4.3. Procedimiento 175
6.4.3.1. Programación anual 176
6.4.3.1.1. Objetivos Generales y Concretos 176
6.4.3.1.2. Temporalización de las Unidades Didácticas.....177
6.4.3.1.3. Características y Configuración del Programa.....178
6.4.3.1.4. Didáctica para la aplicación del Programa de Intervención.....180
6.4.3.2. Sistemas Mixto de Formatos de Campo y Sistemas de categorías.....189
6.4.3.3. Cuestionario de Evaluación del Desarrollo Moral (CDEM).....196
6.4.3.4. Cuestionario del profesorado 198
6.4.3.5. Diario de la profesora 199

CAPÍTULO 7. RESULTADOS 203
7.1. Análisis de componente de varianza 205
7.2. Análisis de generalizabilidad.....208
7.3. Optimización del Diseño de Medida 210

7.4.Comparación de medias……...……...…….……213
7.5. Resultados Metodología Observacional ……...…..220
7.6. Resultados del Cuestionario de Desarrollo Moral (CDEM) ……..…….……223
7.6.1. Análisis de fiabilidad ……..……...223
7.6.2. Teoría de Respuesta al ítem ……..……...….224
7.6.3. Análisis Factorial ……...……...….225
7.6.4. Resultados del alumnado, fase pretest y postest ……..……229
7.7. Resultados del cuestionario al profesorado ……..……230
7.8. Resultados Análisis de contenido ……..……232
7.8.1. Análisis de frecuencia ……...…..232
7.8.2. La unidad hermenéutica ……..…..236
7.8.2.1. Mapas conceptuales ……..…....246

CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN ……..…….…….…..251
CAPÍTULO 9. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN ……...…269
REFERENCIAS ……..……..273
ANEXOS……..……..……...…..289

AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos

Agradecimientos

La realización de esta Tesis es, para mí, un reto personal, hecho realidad gracias al apoyo, comprensión y dedicación de muchas personas que me han acompañado a lo largo de todo el proceso. Muchas de ellas, no sólo han sido necesarias, sino totalmente imprescindibles. Gracias a todas ellas.

El primer y principal agradecimiento está dirigido a mis directores de Tesis. Gracias, Antonio Hernández Mendo, por tu generosidad, perseverancia, infinita paciencia e infatigable labor. Por abrirme las puertas de tu sabiduría, familia, casa, y, espero, una amistad que dure muchos años. Has sido la guía que no tuve. Gracias por tu manera de enseñarme, por transmitirme pasión por la investigación, por tus llamadas de "control", por todo, gracias enormemente.

Gracias, José Carlos Fernández García, por acogerme y guiarme, por abrirme las puertas de tu despacho, brindarme tu apoyo y enseñarme el camino. Gracias por tus siempre oportunas palabras de ánimo, me daban fuerza para continuar y han sido fundamentales en momentos de oscuridad.

Gracias, Verónica Morales, tu cariño, alegría y optimismo ilimitados me han dado fuerza en todos los momentos. Gracias por ese tiempo que te arrebaté de tu novio, prometido y más tarde marido. Mi más sincero y eterno agradecimiento. Gracias también a Vero hija, Ana y Memé, me he sentido como una más entre vosotras, compartiendo risas, llantos y chascarrillos.

Mi agradecimiento más sincero hacia el Equipo Directivo y los compañeros de mi colegio, con vosotros todo han sido facilidades, y vuestra cooperación, fundamental. Gracias también al Equipo Directivo de Secundaria por permitirme la realización de las sesiones en el pabellón de deportes. Y, sobre todo, a mis pequeños participantes, a mis alumnas y alumnos, espero que el desarrollo de esta intervención posibilite que vuestros juegos y deportes se practiquen con más juego limpio y deportividad. Entonces habrá merecido la pena todo nuestro esfuerzo.

Quisiera agradecer también al Laboratorio de Audiovisuales y al Departamento de Psicología Social, Antropología Social, Trabajo Social y Servicios Sociales su apoyo durante la realización de este trabajo.

Gracias, Alfredo Espinet, por tus consejos que permitieron profundizar y mejorar este trabajo. Gracias, Remedios Cabello, por tu eficaz ayuda con la prueba piloto de los cuestionarios.

Vayan también mis palabras de gratitud a todos los compañeros y compañeras del grupo de doctorado. En especial a Francisco Díaz y Amador García, por vuestra valiosa labor con la calidad del dato, a Álvaro Reina (por su amable y paciente acogimiento en los comienzos y por su ayuda para iniciarme con la digitalización), a Rita, Esther, Miguel Ángel, Jorge y Jose, entre otros.

Mi especial gratitud a mis amigas y amigos, a toda la pandilla. Es imposible mencionaros a todos, cada uno sabe, en su medida, lo aportado a la finalización de este proyecto. Gracias porque os he sentido a mi lado y por tantos desahogos. Gracias a mi familia del Puerto de Santa María siempre he sentido vuestro apoyo.

Gracias José Subiri, por escucharme, por los céntricos paseos después de duras jornadas de trabajo, por tantos ratillos de risas, por ayudarme con los cuestionarios, por ser un verdadero amigo. Antonio Aguilar, tus sabios consejos me han guiado como un director en la sombra, has sido un faro, que con su luz intermitente e indispensable has guiado mi travesía. Mi más profundo y sincero agradecimiento a los dos.

Gracias a la familia Navajas Medina y Repiso Arenas por todas sus palabras de ánimo, respeto, cariño y comprensión.

La mayor parte del tiempo, los esfuerzos y la dedicación empleados para la finalización de este proyecto han sido robados a mi familia. Esta Tesis está dedicada a ellos, estoy segura que también la sienten como suya. Gracias a mis hermanas, por comprenderme, escucharme y consolarme. A ti, Carola por dejarme descargar mis nervios en tu paciente sonrisa. Gracias Elena, por esas largas tardes de estudio en la facultad, sabes que fueron imprescindibles para superar mis faltas de motivación.

Gracias a mi marido por tanto tiempo no dedicado, por tu paciencia, por permitirme prorrogar algunos proyectos (espero que pronto se hagan realidad), por tus racionales consejos, por esperarme siempre. Me conociste con este objetivo en mi vida, era, casi uno más de la familia. Ahora empieza una nueva etapa, espero que sea mejor o al menos tan completa y feliz como la vivida hasta ahora.

Gracias a mis padres. Ellos han sido ejemplo de perseverancia, amor y comprensión. Gracias a mi madre por el apoyo logístico, por todos sus esfuerzos en ayudarme a finalizar este reto. Tu constancia en otros aspectos de la vida me ha aportado la fuerza necesaria para continuar. A mi padre por sus consejos, revisiones y largas charlas, porque esta también es tu Tesis. A los dos por sentir continuamente vuestros anhelos e ilusiones puestos en mí y ante todo, por vuestro apoyo incondicional.

Muchas personas han estado a mi lado a lo largo de estos años de trabajo, me han dado ánimos, me han apoyado, he sentido comprensión en sus miradas. Es imposible mencionarlas a todas ellas. Por eso ruego, si me olvido de mencionar a alguien explícitamente, perdone mi omisión y sepa que agradezco su ayuda enormemente. Gracias.

Agradecimientos

INTRODUCCIÓN

La tarea moral comporta doble vertiente de riesgo y de ilusión, de protesta y de propuesta
(Gómez y Muguerza, 2007, p.18).

La educación moral es considerada una *construcción* de personas responsables, capaces de discernir el bien del mal. En ella, los distintos agentes de socialización: familia, docentes e iguales tienen un papel muy importante. A pesar de considerar a la familia como el primer foco de socialización y el primer transmisor de valores, los centros escolares son instituciones esenciales para la incorporación de los valores en el alumnado y la promoción de su pleno desarrollo moral.

El estudio del desarrollo moral y su integración efectiva en los programas escolares es necesaria en cualquier sociedad que aspire a ser mejor. Aunque actualmente hay una popularmente conocida crisis de valores creemos que este tipo de trabajos, de investigaciones o de proyectos son imprescindibles para el desarrollo de una ciudadanía cada vez más comprometida con la ética y la moral.

En este trabajo se afronta desde un punto de vista teórico, el tema del desarrollo moral desde distintas perspectivas, filosofía, psicología, axiología y educación. La palabra *desarrollo* implica evolución, experiencia, crecimiento y progreso. Es ideal para definir el camino que todas las personas recorren hasta hacerse maduras y responsables. La palabra *moral* no va unida, en este caso, a valores religiosos como escribe Vidal, *la educación moral puede ser laica o creyente, lo importante es que sea educación moral* (1996, p. 5) y se refiere al conjunto de valores y principios que orientan nuestras acciones. Se razona moralmente cuando en un proceso de reflexión se decide si una opción es correcta o no. El vocablo educación del *desarrollo moral*, implica la formación de personas con criterios morales razonables, críticos, propios e independientes.

Como muchas investigaciones han reflejado hasta el momento (Torregrosa, y Lee, 2000; Bredemeier, Shields, Weiss y Cooper, 1986; Bredemeier, Weiss, Shields y Shewchuk, 1986; Weinberg, y Gould, 1996; Escartí, 2003; Romance, Weiss, Bockoven; 1986, entre otras) la asistencia a las sesiones de Educación Física (EF) no implica un incremento del desarrollo moral ni de los valores si el programa no está diseñado y

dirigido para tal fin. Este es el punto de partida de nuestra investigación que se fundamenta en las Teorías cognitivo-evolutivas, más concretamente en las aportaciones de Piaget y Kohlberg.

La especificidad del objeto de esta investigación se centra en el análisis, descripción y valoración de la mejora del desarrollo moral del alumnado en Primaria a través del área de EF. El diseño de la propuesta metodológica está dirigido a la promoción del desarrollo moral mediante técnicas como la discusión de dilemas morales o la determinación de qué tipo de tarea (psicomotrices, de cooperación o de cooperación – oposición), favorece en mayor medida el desarrollo moral.

La pertinencia de este trabajo se justifica por la creciente crisis de valores presente en nuestra sociedad. Las causas de esta crisis son, entre otras, el excesivo materialismo y consumismo, el creciente aumento de la violencia (tanto física como verbal), el escaso valor concedido a valores como el esfuerzo, la superación o la cooperación entre las personas. Se hace necesaria una verdadera educación en valores que disminuya la deshumanizadora influencia de los medios de comunicación que fomenta el individualismo y la falta de comunicación. Ante la relevante necesidad de una educación en valores este trabajo se plantea determinar cuáles son las estrategias o los procesos por los cuales se pueden transmitir los valores en el marco de la Educación Física en Primaria. Los valores no son atributos tangibles, ni particularidades de las cosas, lo que hace resbaladizo su estudio. Por este motivo este trabajo pretende superar la problemática metodológica planteada en este tipo de investigaciones.

Este proyecto no está exento de dificultades, por un lado, el ambiente natural en el que se desarrolla, lo que entorpece el control de las variables. Por otro, como explica el *Commissioned by Sport for Development and Peace International Working Group (SDPIWG)* (2007) lo más complicado es cuantificar si la participación deportiva afecta positivamente al desarrollo moral. Esta dificultad ha sido superada mediante la triangulación de distintas metodologías.

Nueve capítulos, divididos en dos apartados, conforman el corpus de contenidos de esta tesis doctoral. El primero, el marco teórico, comprende los cinco primeros capítulos, referidos a las bases metodológicas que orientan esta investigación, mientras que en el

segundo, expuesto en los siguientes cuatro capítulos, se desarrolla la parte empírica de la misma.

Tras analizar los vocablos de ética y moral el primer capítulo se centra en los orígenes de la Ética: Aristóteles y Kant y sus implicaciones en la educación. Ambos tienen conceptos filosóficos diferentes, coherentes con sus propios conceptos de educación. Más adelante se describen los aspectos fundamentales del sentido moral, así como las principales teorías que lo han estudiado: Teoría psicoanalítica, Teoría del aprendizaje y Teoría cognitivo-evolutiva. Este capítulo se cierra con *Implicaciones para la educación moral* donde se analizan las conexiones entre psicología y ética a través de los estudios del s*elf* y finaliza con una serie de consideraciones para el estudio de la educación moral.

El segundo capítulo abarca el tema de la Socialización, pues el desarrollo moral también está afectado por este fenómeno de influencia social. Debido a las características de nuestra investigación se presta especial atención a la Socialización deportiva y a los agentes que influyen en ésta. Nos referimos a la familia, los iguales, profesorado de EF, entrenadores, entrenadoras y medios de comunicación. En este sentido destacamos la necesidad de que los agentes de socialización proporcionen modelos adecuados, a fin de que la EF y la iniciación deportiva conlleven a la adquisición de la deportividad y de valores positivos.

En el tercer capítulo se abordan los valores, características principales, jerarquía, análisis desde las teorías axiológicas y la presencia de los valores en la actividad física y el deporte. Debido a las características de esta investigación se dedica especial atención al valor del juego limpio y la deportividad. En la segunda parte de este capítulo se presentan las actitudes: concepto, características y formación de actitudes. Este capítulo finaliza con la distinción entre valores y actitudes. Ambos conceptos van unidos, debido a lo profuso de su relación se hace necesario distinguirlos.

En el cuarto capítulo se exponen, desde la perspectiva de los autores que fundamentan este trabajo (Piaget y Kholberg) las principales aportaciones al ámbito del desarrollo moral. Se incluye, el alcance del desarrollo moral en el ámbito de la EF y la medición del razonamiento moral mediante distintos cuestionarios y test.

En el quinto capítulo desarrollamos las estrategias para la promoción del desarrollo moral y los valores en la EF y el deporte. Se incluyen los precedentes históricos de investigación en este tema.

El estudio empírico se inicia en el capítulo sexto con el planteamiento de la investigación. Se define el objeto de estudio, se establecen los objetivos de la investigación y las hipótesis, definiendo además el diseño observacional seleccionado. También se detalla el proceso de elaboración de las herramientas de observación, los cuestionarios y el diario de la profesora de EF.

El séptimo capítulo presenta el análisis de las interacciones entre las facetas, el análisis de componente de varianza y análisis de calidad del dato. Se estima la muestra necesaria para generalizar los resultados así como la optimización del diseño de medida. En la segunda parte del capítulo se presentan los resultados del Cuestionario de Desarrollo Moral (CDEM), del cuestionario al profesorado, los resultados de la observación y del Análisis de contenido.

Los capítulos finales (octavo y noveno) exponen respectivamente, la discusión de los resultados, comparando las aportaciones de la presente tesis doctoral con la bibliografía consultada, conclusiones y propuestas que pueden orientar las futuras líneas de investigación.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

TEORÍAS ÉTICAS Y MORALES

1.1. Concepto de Ética y moral
    1.1.1. Ética
    1.1.2. Moral
1.2. El origen de la Ética
    1.2.1. Aristóteles
    1.2.2. Kant
1.3. El sentido moral
    1.3.1. Teoría Psicoanalítica sobre la conciencia moral
    1.3.2. Teorías del Aprendizaje sobre la conducta moral
    1.3.3. El enfoque cognitivo – evolutivo sobre el valor moral
1.4. Implicaciones para la educación moral

1.1. CONCEPTO DE ÉTICA Y MORAL

El uso de las palabras *moral* y *ética* no es unánime. Algunos autores optan por definir estas palabras como sinónimos cuando están escritas en minúscula, designando la moral vivida. Mientras que *Ética, Moral* (en mayúsculas) o *filosofía moral* se refieren a la reflexión filosófica sobre la moralidad.

1.1.1. ÉTICA

La palabra Ética deriva de la palabra griega êthos, designaba la "morada", "lugar donde se habita", "residencia". El significado de êthos fue evolucionando para definir el lugar interior (sentido metafórico) desde el que se vive, las disposiciones fundamentales en la vida, el carácter (Gómez y Muguerza, 2007). Aranguren (1958), ofrece dos significados, *morada y modo de ser*. La *morada* es el suelo firme en el que se asienta el ser humano. Aranguren se refiere al *modo de ser* como al carácter, los rasgos, las costumbres que nos va formando a través de nuestros actos, y que ya fueron glosados por Aristóteles.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua (2006) designa *la ética como la parte de la filosofía que trata de la moral y de las obligaciones del hombre*. En una segunda acepción hace referencia a *un conjunto de normas morales que rigen la conducta humana*.

Ética (escrita con mayúscula) es la rama de la filosofía que piensa sobre la moral, no se plantea prescribir, disponer, ni dictar o aconsejar (Gómez y Muguerza, 2007). La Ética periodística o de la educación es la Ética aplicada a las diversas actividades humanas en la que se deben aplicar principios morales. Su objetivo es ofrecer un marco reflexivo para la toma de decisiones en una determinada área de actuación. El mapa conceptual que se expone a continuación, (Collado, 2005) se exponen los principales elementos del concepto de Ética.

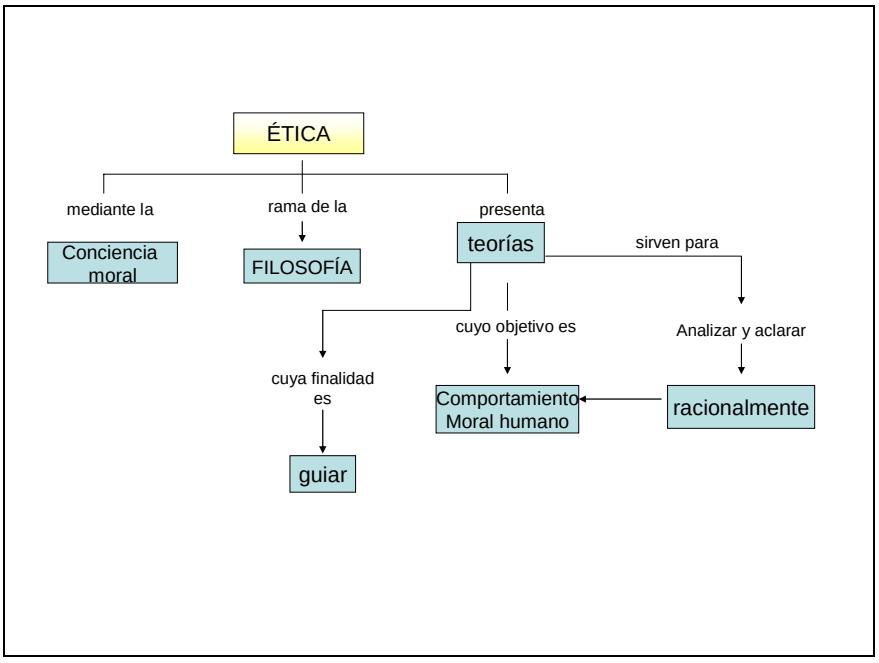


Gráfico 1.1. Aclaraciones sobre la Ética. Fuente: adaptado de Collado (2005, p.26).

1.1.2. MORAL

La palabra moral procede del latín *mos/mores*. El término moral hace referencia al comportamiento humano, calificándolo como bueno o malo y teniendo en cuenta los códigos o principios que tratan de regular las acciones de los hombres. *Cada sociedad se forma un determinado ideal del hombre (…) tanto desde el punto de vista intelectual, como desde el físico y moral* (Durkheim, 1976, p. 97).

La moral es el conjunto de actitudes, valores, creencias y principios que orientan las acciones y decisiones de personas y grupos.

> *Consideramos plenamente moral solamente aquel acto que hemos realizado en plena libertad, sin estar sometidos a ningún género de presión. Pues bien, no somos libres si la ley según la cual regulamos nuestra conducta se nos impone desde fuera, si no la hemos querido libremente. Esta tendencia de la conciencia moral a poner en relación la moralidad del acto con la autonomía del agente es un hecho innegable que tenemos que explicar* (Durkheim, 1976, p. 263).

La palabra moral en ocasiones hace referencia a un estado de ánimo, fuerza para vivir, ánimo o coraje. Por ejemplo, cuando se dice que los jugadores de un equipo o un grupo

de vándalos se encuentran pletóricos de moral, significa que están en forma, llenos de energía, tanto como para remontar un partido, como para proseguir con sus fechorías. En este caso, la palabra moral no designa si algo está bien o mal.

Los seres humanos tenemos una forma peculiar de vivir, que nos diferencia de otros seres, continuamente hacemos elecciones y las justificamos de forma que tengan sentido. A ese comportamiento lo denominamos moralidad.

La Ética es la rama de la filosofía que reflexiona sobre la moralidad. En este capítulo cuando hablemos de moral nos estaremos refiriendo a la moral como actitud (Aranguren, 1983), las personas somos capaces de actuar moralmente, guiados por la conciencia y responsabilizándonos de nuestras acciones.

La Ética ha evolucionado basándose en dos grandes paradigmas la Ética de Aristóteles y la Ética de Kant. La intención aquí no es la de rendir una cuenta completa de la filosofía moral de Aristóteles o Kant, sino la de ofrecer una visión general de sus teorías respecto del principio supremo de la moralidad.

1.2. EL ORIGEN DE LA ÉTICA

Existen dos enfoques fundamentales en la conceptualización de la ética: Aristóteles y Kant. Ambos filósofos sientan las bases de modelos educativos, donde la formación moral es el eje trascendental. El discurso aristotélico se fundamenta en el cultivo de las virtudes del carácter, el de Kant en el desarrollo de la autonomía individual.

1.2.1. ARISTÓTELES

Los filósofos griegos estaban deseosos de ser virtuosos. La virtud o “arete” significaba la excelencia de la persona, conseguir la plena formación del carácter o formación moral de la persona. La virtud debía adquirirse y cultivarse. La Antigua Grecia tenía una sociedad muy jerarquizada, en la que sólo podían llegar a ser virtuosos los nobles (Gómez y Muguerza, 2007).

Los filósofos, los historiadores y los poetas griegos comienzan a darse cuenta que la virtud o la justicia no era lo que *debería ser*. El pensamiento griego ético, comienza con esa reflexión, entre *lo que es* y *lo que debería ser.*

La enseñanza y la continúa reflexión sobre esta duda metódica, era el trabajo que realizaban un grupo de sabios, denominados sofistas (sophós, "sabio"). Los sofistas eran sabios que cobraban por enseñar sus conocimientos, cosa que hace, hoy en día, el cuerpo de profesores. Sin embargo, Sócrates y Platón se oponen, criticando *la instrumentación que los sofistas hacen de sus enseñanzas* (Gómez y Muguerza, 2007, p. 58).

La diferencia entre los sofistas y otros sabios como por ejemplo, Sócrates, es que éste no presume de lo que sabe, ni mercadea con su saber. Su postura es humilde, parte de su ignorancia, *sólo sé que no se nada*. Entre Sócrates, Platón y los sofistas se producen muchas discusiones porque tienen posturas radicalmente diferentes de entender su profesión. El discurso de los sofistas se va desvirtuando, ya no buscan la verdad, pasan a un relativismo extremo, en el que su objetivo es persuadir y convencer a la audiencia con sus dotes de retórica. Para hacer frente al relativismo, Sócrates utiliza el método dialéctico, que consiste en preguntar, dialogar e indagar hasta llegar a las vulnerabilidades del discurso de sus interlocutores. Platón desarrolla la teoría de las ideas, en muchos de sus escritos se pregunta por la esencia de los valores, ¿qué es la justicia?

El inicio de la filosofía occidental comienza con Aristóteles, es quien recoge, ordena y sistematiza los tratados éticos y filosóficos que le precedieron. El fin de la vida humana, según Aristóteles y los seguidores de las Teorías Eudemonistas[1], es la felicidad. La felicidad está en la vida virtuosa, en la excelencia de la persona que para cada cual será diferente en función de sus necesidades. Aristóteles piensa que la virtud se alcanza

1 Eudemonismo, literalmente significa "posesión de un buen demonio", se refiere al goce o disfrute de un modo de ser que alcanza la prosperidad y la felicidad. Desde el punto de vista filosófico se entiende por 'eudemonismo' toda tendencia ética según la cual la felicidad es el sumo bien. Se trata de un bien y con frecuencia también una finalidad. La ética eudemonista equivale a una "ética de bienes y fines". Kant denominó a esta ética "ética material", la felicidad que se alcanza cuando se consigue el bien. Los seguidores del eudemonismo estiman que debe existir compatibilidad entre la felicidad y el bien (Ferrater Mora, 1994).

aplicando el clásico dicho de origen griego *en el término medio está la virtud*. En palabras de Gómez y Muguerza, (2007):

> *Aprendemos a ser buenas personas, virtuosas, en la práctica, enfrentándonos con situaciones difíciles y procurando elegir bien y tomar la decisión más correcta o la menos equivocada. Decisión, por otra parte, que no siempre será la misma ni para todos. Las situaciones humanas son difícilmente equiparables unas a otras, y generalizar en materia de comportamiento humano siempre es una simplificación burda. Por eso es erróneo pensar hacer descansar la virtud en un saber puramente teórico. La virtud es una actividad práctica consistente en saber escoger el término medio, un término medio peculiar en cada caso y para cada persona, que escapa, pues, a las definiciones generales* (p. 65).

La filosofía moral de Aristóteles se concreta en el ámbito educativo concediendo a la costumbre, al hábito y a la práctica de las virtudes un papel primordial en la conformación del carácter moral. Aristóteles pensaba que nos volvemos valientes, haciendo actos valientes. Aunque reconoce también, que para educar el carácter no sólo basta buena disposición, es necesario leyes que guíen la práctica. En la filosofía moral se vislumbra la importancia de las relaciones cotidianas, de mejorar los lazos afectivos, por ello le concede un lugar privilegiado a la amistad, sin olvidar la naturaleza del hombre.

La herencia de Aristóteles se concreta en la reaparición de sus postulados. Los trabajos de Santo Tomás, Hegel y Durkheim se fundamentan en la ética de Aristóteles. Más recientemente, Salmerón (2000) cita a Carr (1991) y Sichel (1988), como propulsores de la filosofía moral de Aristóteles frente a la de Kant. Entre otros argumentos, defienden la inclusión del hábito de las virtudes en la organización de la programación curricular de la educación moral. Así como la importancia del clima moral, que afecta e influye intensamente en los procesos de crecimiento moral.

1.2.2. KANT

La Filosofía de Kant es clave en la historia del pensamiento occidental. Es llamado el filósofo de la libertad, pues creía en la libertad, la igualdad y la solidaridad. Valores de la Revolución francesa, movimiento que admiraba profundamente. Su filosofía se fue forjando por las influencias del racionalismo de Wolf, el empirismo de Hume, la religión pietista, Rousseau (1896) y en menor medida Leibniz. Su obra, representa la culminación de la Ilustración alemana, sentando las bases del Idealismo alemán.

Wolf (1679 – 1754) le hace reflexionar sobre el racionalismo, todos los entes que componen la realidad han de ser posibles y existen en virtud de una razón suficiente. Es decir, los elementos de una realidad no son contradictorios, ni nada acontece sin razón. Este conocimiento racional y armónico de todo lo existente influye profundamente en el pensamiento de Kant (Gómez y Muguerza, 2007).

Las lecturas de Hume, hacen reflexionar a Kant sobre el excesivo poder concedido a la razón, al dogmatismo. La razón también tiene sus límites que están en la experiencia. Hume es un empirista, concibe la idea del yo como un conjunto de percepciones y sentimientos. Se pregunta qué conocemos del mundo, conexiones de hechos pero ninguna certeza. Este empirismo radical, a la postre se convierte en un escepticismo del propio conocimiento científico.

Kant nace en una familia profundamente religiosa que profesa el pietismo[2]. Es educado en este ambiente tanto en el ámbito familiar como académico. Rousseau ejerce también una gran influencia. Propone un conocimiento del mundo interno, el de la conciencia. A través de sus lecturas descubre el valor del hombre libre, pero a la vez como sujeto de responsabilidad moral. Por su parte Leibniz es el que le salva del escepticismo, es decir, desistir a esforzase por saber ya que no se puede ir más allá de lo empíricamente dado.

2 *El pietismo surgió a finales del siglo XVII y se extendió por varios países, sobre todo en Alemania. Fue un movimiento de renovación cristiana hostil a todo dogma y a toda institución eclesiástica, centrado en la "actitud" y el "sentimiento" religiosos. Lo importante para los pietistas era "vivir como cristianos". Se considera a Philipp Spener (1635 – 1705) como el fundador del movimiento pietista.* (Ferrater Mora, 1994, p. 256).

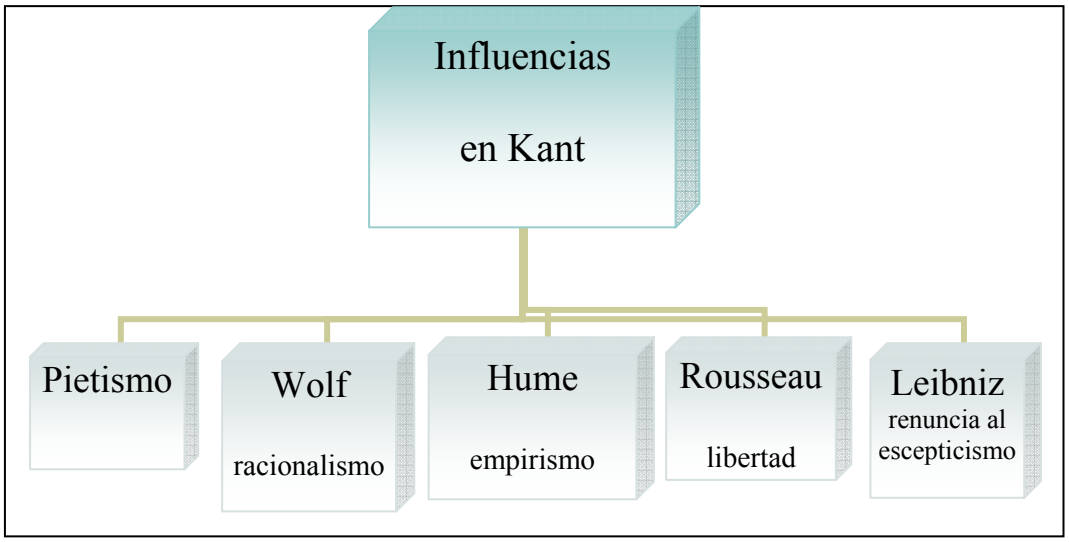


Gráfico.1.2. Influencias en Kant

Para Kant hay cuatro tipos de juicios que son el fundamento de la moralidad. Los juicios a priori y los juicios a posteriori, los juicios sintéticos, y los juicios analíticos. Los juicios a priori, son juicios universales y necesarios, es decir, no pueden ser de otro modo desde el punto de vista racional. Los juicios a posteriori dependen de la experiencia. Son juicios particulares subjetivos y contingentes. Por ejemplo, el día es hermoso. Los juicios analíticos y los juicios sintéticos están formados por tres elementos: sujeto, predicado y enlace. Los juicios analíticos son aquellos que el predicado no añade nada nuevo al sujeto. Son afirmaciones del tipo, "todos los cuerpos son extensos". Los juicios sintéticos, por el contrario, contienen un predicado que sí añade algo nuevo al sujeto, por ejemplo, "las flores son amarillas". Los únicos juicios que Kant reconoce como juicios de valor científico, son los juicios sintéticos – a priori.

Kant, en el desarrollo de su teoría moral, presta especial atención a la bondad, así como a la distinción entre bondad sin restricción y buena voluntad. Bueno sin restricción, tiene para Kant el significado de algo bueno en sí mismo, esa bondad es, por tanto, objetiva y universal. La buena voluntad es el motor de las acciones, la voluntad propia.

Kant distingue dos tipos de voluntades, la voluntad empíricamente determinada y la voluntad independiente. La voluntad empíricamente determinada es la voluntad propia de los seres puramente naturales, en ella, los actos se ejecutan desde los deseos, las necesidades, los hábitos y las pasiones. La voluntad independiente es la razón práctica

pura, independiente de las imposiciones empíricas y sólo se determina por sí misma (Salmerón, 2000).

En el hombre confluyen ambos tipos de voluntades, la voluntad independiente, y la voluntad empíricamente determinada. Lo que nos hace guiar nuestras acciones por una u otra es el deber, concepto en el que Kant profundiza. Según este autor, las acciones hechas por deber tienen distintos matices. Hay tres tipos de acciones hechas por deber:

a) acciones hechas por deber pero realizadas por algún interés personal,
b) acciones hechas conforme al deber que se cumplen por una inclinación inmediata, por placer, por ejemplo.
c) acciones hechas conforme al deber y cumplidas "por deber".

Las dos primeras son acciones legales correctas, sólo las últimas son verdaderas acciones morales. Salmerón (2000, p.47) citando a Hoffe, (1985) afirma:

> *Con esta clasificación Kant intenta demostrar que la moralidad de una acción no puede determinase sobre el plano de la conducta observable, ni aún sobre el plano de las normas establecidas sobre tal conducta, sino exclusivamente sobre el principio de su determinación. Es decir, sobre la voluntad que está en la base del motor último de una acción.*

Sin embargo este estoicismo trascendental de Kant, ha recibido algunas críticas. Cabría preguntarse hasta qué punto conocemos el último motivo que guía nuestras acciones. La sensibilidad de cada agente, ¿estaría entrenada, para saber si cada acción ha sido realizada por deber, o por una inclinación inmediata? En tal sentido Duproix (1985, p. 132) citado por Salmerón (2000, p. 48) menciona una famosa frase de Shiller al respecto que dice así, "me da placer hacer el bien, eso me inquieta".

La universalidad sirve a Kant para enmarcar la moralidad, y para reconocer si un acto es moral o no. Las tres formulaciones del imperativo categórico son: *Obra como si la máxima de tu acción debiera tornarse, por tu voluntad, ley universal de la naturaleza* (Kant, 1983, p. 72). *Obra de tal modo que use a la humanidad, tanto en tu persona, como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio.* (Kant, 1983, p. 83). *No elegir de modo sino de éste: que las*

máximas de la elección, en el querer mismo, sean al mismo tiempo incluidas como ley universal (Kant, 1983, p.100)

Kant nunca escribió un libro sobre pedagogía, sin embargo sus enseñanzas fueron publicadas por Rink, en 1803. La filosofía de Kant es coherente con su concepto de educación. Propone una educación que promueva la libertad pero al mismo tiempo la rectitud y las disciplina. Los principios categóricos que guían su teoría son universales, Kant propone una planificación pedagógica que tenga carácter universal. El tema del deber es un tema que apasiona a Kant. En sus reflexiones pedagógicas dedica especial atención a los deberes de los niños. Él piensa que el hombre es malo por naturaleza, pero es el único capaz de sentir la llamada del deber, es el único que puede educarse (Bria et al., 2004).

Kant divide la educación en tres partes, educación física, educación práctica y educación moral. En todas estas áreas Kant respeta el desarrollo evolutivo del niño. En los primeros años de vida propone únicamente la enseñanza del cuerpo, en edades posteriores se añade la formación intelectual. Sin embargo a la educación moral le concede un trato preferente, ya que propone su enseñanza en todos los períodos de la educación.

¿Cómo desarrollar la educación moral? Proporcionándoles exigencias morales adecuadas a cada edad. Para Kant el desarrollo moral es fundamental. El criterio moral se alcanza cuando la persona consigue los fines que se propone, pero, sobre todo, cuando elige buenos fines por su propia voluntad. El objetivo último de la educación es la moralidad, aunque previamente se debe adquirir la disciplina, cultura y la prudencia o civilidad.

Kant es un precursor de las teorías evolutivas de Piaget (1935) y Kohlberg (1992), señala explícitamente que la moral depende de la razón. Como Piaget detalla el paso de la heteronomía a la autonomía. La forma racional autónoma, aparece, cuando *el niño deja de obedecer a sus padres y maestros para comenzar a obedecerse a sí mismo* (Salmerón, 2000, p. 82). El fin de la educación moral, para Kant, es la formación del carácter, y la formación del pensamiento autónomo. Como Kholberg, propone como estrategia del criterio moral, la enseñanza de dilemas morales, que en el caso de Kant, todavía son algo arcaicos. *También se puede llevar al niño a hacer elecciones sobre*

cosas – primero, sin importancia, después cada vez más serias – pero obligándole siempre a sostenerse sobre sus resoluciones (Salmerón, 2000, p.83)

El tema de la mentira será abordado en el apartado dedicado a Piaget. Sin embargo nos interesan las consideraciones desde el punto de vista de Kant. La mentira, dice Kant, es frecuente en los niños de una imaginación muy viva. La educación moral tiene la tarea de crear en los niños el sentimiento de dignidad humana, pues así dice Kant, tomarán horror por la mentira. *La pérdida de estimación es el único castigo que conviene a la mentira* (Kant, 1983, p. 76).

Son muy interesantes las "sugerencias" pedagógicas de Kant. Entre otras, por ejemplo, para evitar la envidia, no es conveniente estimular a unos en detrimento de otros. No se debe poner a un compañero como modelo. Los niños tienen que aprender a valorarse en función de la perfección moral de uno mismo, y no sobre la conducta de los otros.

Los niños tienen derechos, pero también obligaciones que tienen que cumplir. Hay dos tipos de deberes, los deberes para con uno mismo y los deberes para con los otros. Los primeros están relacionados con la idea de la dignidad humana, valorándose como ser racional y como fin en sí mismo. Los deberes que tenemos con respecto a los demás se refieren al respeto de los derechos de los demás.

La crítica a los postulados de Kant proviene de su falta de sensibilidad por las inclinaciones personales. Para él la moralidad está definida, única y exclusivamente por la obligatoriedad, por el sentido del deber. Kant no estima necesario atender a las inclinaciones personales, a los afectos, las motivaciones, a las distintas situaciones o circunstancias que puedan alterar una determinada acción moral.

El enfoque de Kant tiene una gran repercusión en la filosofía occidental. Desde nuestro punto de vista, nos interesa destacar su relación con Weber (1974) y Dewey (1975) por su especial interés por los conflictos morales y por su ética del trabajo. Weber resalta el protagonismo de la conciencia individual en la elección de los valores que dan sentido y dirigen la propia vida.

Concluimos concientes de la gran repercusión que Kant ha tenido y sigue teniendo, en el estudio filosófico de la moral. A continuación, en el siguiente apartado definimos el sentido moral, así como las principales teorías que lo han estudiado.

1.3. EL SENTIDO MORAL

El sentido moral es un fenómeno inherente a la existencia humana. La existencia moral viene determinada por la responsabilidad, la conciencia y el compromiso. Es importante clarificar que el sentido moral no es el único de los sentidos, si bien es el pilar fundamental de estructuración y realización de la persona. El sentido moral es el que articula al resto de los sentidos o formas de vida.

Los escolásticos han sido una de las corrientes filosóficas en dar una explicación integradora de las distintas dimensiones del ser humano, si bien, en la actualidad la hermenéutica existencial trata de ofrecer una visión interpretativa de estas realidades del hombre. Siguiendo a Vidal (1996, p.21) a continuación exponemos los rasgos o las características fundamentales del sentido moral.

- El sentido moral, se impone por sí mismo; es decir, el valor moral tiene una justificación en sí mismo.
- El sentido moral condiciona a la persona en su realización. Es el valor inherente a los comportamientos por los que las personas se expresan en responsabilidad. Es el valor que permanece siempre constante en la vida de la persona, es el valor de la realización personal.
- El sentido o el valor moral incide en los demás valores porque ejerce una función de mediación entre los valores religiosos y otros valores. Es decir, la moral está presente de una manera especial en todos los demás valores, aunque sin privarlos de su autonomía y peculiaridad.

Las teorías psicológicas que explican la moralidad son la Teoría Psicoanalítica, la Teoría del Aprendizaje y la Teoría cognitivo–evolutiva. Los aspectos fundamentales, los procesos de moralización y el método empleado por cada una de las teorías, quedan expuestos de forma esquemática en la siguiente tabla.

	Teoría psicoanalítica	Teoría del aprendizaje	Teoría cognitivo - evolutiva
Aspecto fundamental de la conducta moral	Dimensión emotiva	Dimensión conductual	Dimensión intelectiva
Procesos de moralización	Identificación/ rechazo e idealización del yo	Manipulación de variables	Equilibrio psicosocial
Método para el estudio de la conducta moral	Psicoanalítico	Experimental	Clínico y estadística

Tabla 1.1. Las teorías psicológicas que explican la moralidad. Fuente: Vidal (1996, p.29)

1.3.1. TEORÍA PSICOANALÍTICA SOBRE LA CONCIENCIA MORAL

Son muchos los autores que han desarrollado la Teoría Psicoanalítica, Freud, Klein, Money–Kyrle, Ericsson y Rapaport, entre otros. En este trabajo, sin embargo sólo mencionaremos las aportaciones de Freud (1982) y Klein (1964).

En la teoría Psicoanalítica el tema de la moralidad es una constante. La teoría Psicoanalítica se estructura en torno a la dimensión emotiva de la moralidad. Ésta surge del mundo afectivo y se identifica con la instancia psíquica del "superyo". Este proceso de moralización se desarrolla mediatizado por la identificación, el rechazo, y la idealización del yo.

La estructura en la teoría de Freud establecía tres factores en distintos niveles: ello, yo y superyó. La amoralidad del ello, la moralidad externa y heterónoma del yo; la moralidad interna y heterónoma del superego.

El primero, el "ello", es un sistema original y totalmente inconsciente, irracional, amoral. En este ámbito de la moralidad se instalan el placer y los instintos. Durante la infancia, este aspecto domina las acciones y el pensamiento. Dirige su curiosidad hacia lo que le rodea, en especial la madre, incorporando los juicios y conocimientos que va adquiriendo a su propia personalidad, pasando a formar el núcleo del "yo". El "yo" representa la moralidad externa y heterónoma, es racional y consigue someter los

instintos del "ello", guiándose por el principio de realidad. En este período, el "yo" ha de hacerse fuerte, ha de ser capaz de apaciguar a los otros dos sistemas.

De esta manera, Freud (1982) refleja una circunstancia ineludible para crear una mente sana: el "yo" ha de quererse a sí mismo, tomar conciencia con la realidad, con la realidad de sí mismo y de todo lo que le rodea. El tercer sistema, "el superyo", es al igual que el “ello”, inconsciente. Se forja durante el período edípico, en el momento en que el niño, debido a las prohibiciones morales, debe desistir de conseguir su objeto de placer: el padre o la madre. En esta fase, el niño ha de acatar las reglas impuestas por los padres, reprimiendo deseos y resignando los impulsos más primarios de su instinto. La superación del complejo de Edipo significa, según Freud, el primer paso para la conciencia moral, y se sitúa aproximadamente hacia los 5 años. El superego, se encontrará ya consolidado a partir de los 6 ó 7 años.

Las explicaciones sobre el desarrollo moral de Freud se basan en los análisis realizados en sus propios pacientes, lo cual nos puede hacer pensar que en algunos casos, cabría la posibilidad de una desvirtualización de la realidad moral debido al enfoque negativo desde el que parte dicho autor. Lo cual no nos puede hacer olvidar la importancia de la teoría de Freud para el conocimiento psicológico ya que fue el primer autor en sacar a la luz las represiones y las racionalizaciones.

Klein (1964) sigue los pasos de Freud, estableciendo, algunas diferencias. Una de estas diferencias está relacionada con el superego, Klein sitúa esta etapa en torno a los 3 años de edad. El superego surge de la represión de la cólera y se proyecta sobre las figuras paternas. En la imaginación de los niños, las figuras paternas se convierten en perseguidoras y amenazadoras. Posteriormente va surgiendo el sentimiento de culpa, que hace *ver la realidad de forma no dicotómica, es decir, de forma múltiple, relativa, en función de, y también porque aparecen los sentimientos de cuidado y respeto por el objeto* (Payá Sánchez, 1997, p.103).

1.3.2. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE SOBRE LA CONDUCTA MORAL

El planteamiento conductista, presenta una pluralidad de enfoques, es decir, no existe una teoría explicativa de la moralidad compartida por los seguidores de este enfoque. Existen por tanto diferencias significativas entre Skinner y su conductismo tecnológico y Eysenck y los seguidores de la terapia de conducta. Los aspectos unificadores de las teorías de las teorías del aprendizaje los resume Vidal (1996) en tres rasgos:

- Las teorías del aprendizaje tienen una dimensión conductual. La moralidad se entiende como una respuesta condicionada, manipulada en función de las variables, determinada por el aprendizaje.

- El desarrollo moral establece relaciones funcionales entre las variables independientes; siendo la variable dependiente, la conducta moral.

- El método utilizado es el experimental. *Debido a esta peculiaridad, las teorías del aprendizaje ofrecen, más que realizaciones concretas, orientaciones de carácter global y en perspectivas de futuro. De hecho, las propuestas que presentan requieren más preparación, más tiempo y más atención del que hoy por hoy se tolera en los proyectos de tipo educativo* (Vidal, 1996, p. 27).

1.3.3. EL ENFOQUE COGNITIVO – EVOLUTIVO SOBRE EL VALOR MORAL

Los autores pertenecientes a este paradigma se caracterizan por tener una gran uniformidad en sus planteamientos. Uno de los supuestos que guían esta teoría es el proceso que se produce entre el estímulo y la respuesta. El cual transforma la estructura cognitiva "como un todo organizado", a diferencia del asociacionismo que postulan las Teorías del Aprendizaje. El enfoque cognitivo–evolutivo, enfoque que guía nuestra investigación, postula que el desarrollo está encaminado por la búsqueda constante de un equilibrio más ajustado en la interacción organismo–ambiente.

La corriente cognitivo - evolutiva se fundamenta en los estudios piagetianos, si bien es cierto que no todos los seguidores de este enfoque tienen el mismo concepto de moral. Aunque existen algunos rasgos característicos que pasamos a desarrollar a continuación:

- La corriente cognitivo–evolutiva destaca que la moralidad tiene una dimensión fundamentalmente intelectiva. Pasando de una heteronomía a un estado de autonomía.

- La moralidad se desarrolla mediante el equilibrio psico–social, mediante un equilibrio entre el individuo y el medio.

- El método utilizado por esta corriente es el clínico (fundamentalmente entrevistas) y la utilización de la estadística.

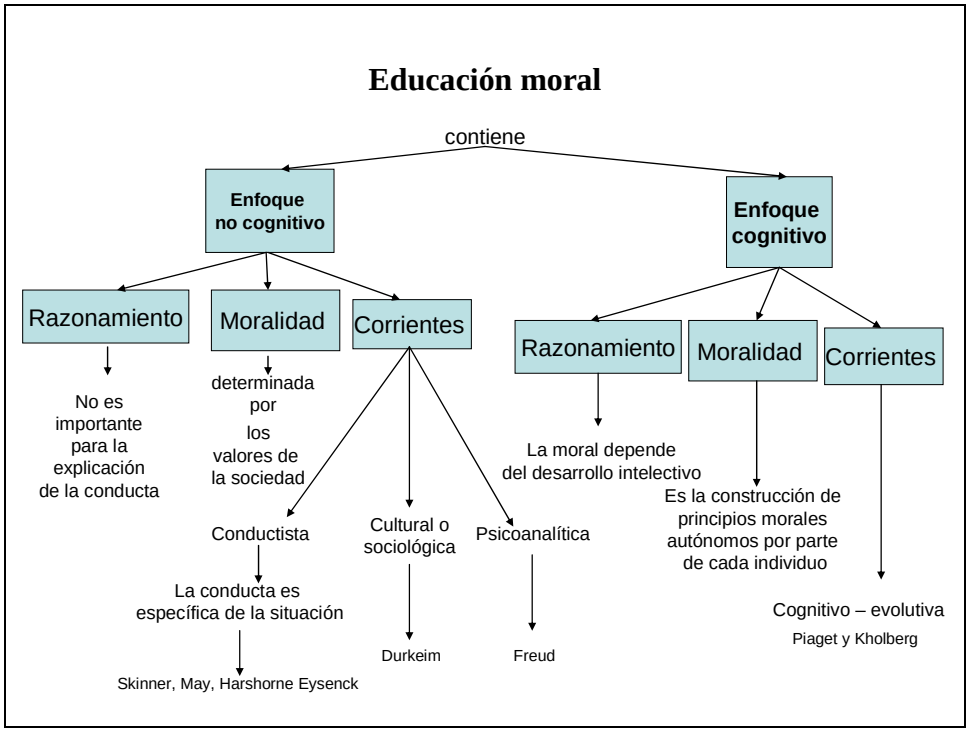


Gráfico 1.3. Principales enfoques de la Educación Moral.

1.4. IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN MORAL

El paradigma de la ética tiene importantes relaciones con el mundo de la Psicología. Entre otros muchos temas de relación entre la Psicología, ética y moralidad destacamos el estudio del *self*. El interés de la Psicología por el estudio del "uno-mismo" se fundamenta en el hecho de que nuestra actividad psicológica (la manera de percibir, sentir, motivar o actuar) está determinada por cómo nos definimos. Para comprender el comportamiento de una persona basta con analizar su autoconcepto y todo lo que está ligado al "sí mismo" (autoestima, autoconciencia, autonomía, autorrealización, autocomprensión, autorregulación, identidad, autocontrol, autopresentación, autodefensas, etc.)

Sin embargo, la preocupación y el estudio del autoconcepto ha llegado a cotas muy altas, de hecho hay autores que opinan que ha sido desmesurada (González Torres, 2001). Existen numerosos libros que invitan a encontrarse a sí mismo, ofreciendo multitud de consejos y recomendaciones para desarrollar el potencial personal. La influencia norteamericana ha tenido mucho que ver en este concepto, adquiriendo mayor importancia desde la Segunda Guerra Mundial. Tanto preocupación e interés por el "yo" ha ido forjando una personalidad más individualista, aislada de los demás, centrada en la realización personal y dejando a un lado, en ocasiones, a la familia, la comunidad o la tradición. De esta manera, una de las finalidades de la educación desde la antigüedad ha sido la adquisición de responsabilidades en la sociedad; finalidad que se ha visto sometida a una simple herramienta al servicio de las consecución de los logros o metas individuales. Como afirma González Torres *la madurez se ha equiparado con la autosuficiencia* (2001, p. 44).

Sin embargo, están consolidándose los autores que cuestionan la importancia del autoconcepto y de la cultura narcisista. Seligman y Csikszentmihaly (2000) han destacado el interés desmesurado en el *self* volcándose en exceso en la observación personal, desviando la atención por el bien común. O los trabajos de Baumeister, Smart y Boden (1996) que han desarrollado investigaciones en las que demuestran que el autoconcepto inflado, con falta de realismo, es una de las causas que explican la violencia y el comportamiento antisocial.

González Torres (2001) hace mención a los antecedentes históricos de esta situación. El concepto individualista de la persona tiene sus orígenes en la era modernista, en los comienzos de la cultura occidental alrededor del año 1500. Tras el descubrimiento del Nuevo Mundo, la Reforma y la revolución científica, esta concepción del individuo comienza a forjarse, haciéndose más evidente con la Ilustración, el Romanticismo, la revolución industrial y el capitalismo, concluyendo en el Siglo XX, tras la crisis de las guerras mundiales, la descolonización y los medios de comunicación de masas.

Durante la Edad Media no existía ese interés por el individualismo y la realización personal tal y como lo conocemos actualmente. Teniendo en cuenta que la sociedad estaba fuertemente jerarquizada, la identidad de cada persona venía determinada por su estirpe y por la clase social que le concernía en la sociedad. El elemento fundamental de la sociedad durante la Edad Media era la comunidad, el "nosotros", sin embargo la faceta del individuo, como ser único separado de la colectividad, estaba muy poco desarrollada.

De forma paulatina pero imparable se va creando la necesidad de identidad, de tener más conciencia del yo privado, comienza, por tanto, la era modernista. Se inicia una nueva concepción del propio yo, que no está determinada única y exclusivamente por la comunidad. El individuo se va definiendo como unidad básica en la sociedad, con capacidad de decisión, como ciudadano capaz de forjar su posición en la vida, con valores éticos y derechos universales.

De esta manera el transcurrir del tiempo nos ha llevado a una sociedad occidental en la que se potencia la autonomía en el sentido de autosuficiencia, y una individualización concebida como separación de los otros. En nuestra cultura tiene más peso el interés propio, la autoobservación y el desvelo por el sí mismo, la *cultura del narcisismo.*

La persona no nace, se hace. Los maestros, profesores y educadores en general, desempeñan una función auxiliar, aunque decisiva en educación. La conducta moral es, en resumen la capacidad y disposición para ponerse en el lugar del otro. Cualquier tipo de técnicas pedagógicas que favorezcan esa disposición están al servicio de una educación para la convivencia. Una forma de desarrollar este juicio y el razonamiento moral es mediante la propuesta de dilemas morales. Fierro (2004) conceptualiza la

convivencia como la relación entre la madurez moral de la búsqueda de la felicidad y el autocuidado propios, así como la honestidad ética en el trato con los demás. Una persona si no está en paz consigo misma no puede vivir en paz con los demás.

> *La educación moral es el quicio de la educación. En ella la sociedad intenta transmitir lo mejor de sí misma a las jóvenes generaciones. Sobre todo en la familia y en la escuela, tratamos los adultos de que los más pequeños, los más jóvenes, lleguen a ser mejores que nosotros. Será un proceso lento, una larga historia. Pero del mismo modo que la media de la talla de los españoles se ha incrementado algunos milímetros en el transcurso de un par de generaciones, no será imposible ayudarles a crecer por encima de nosotros en estatura moral* (Fierro, 2004, p. 303).

Concluimos dándole importancia a la educación moral y al desarrollo de los valores. Los procesos de enseñanza-aprendizaje no se pueden basar únicamente en contenidos científicos. Aprender a resolver los conflictos interpersonales desde la justicia y la solidaridad es una necesidad prioritaria. Tenemos la esperanza de que en un futuro no muy lejano, seamos capaces de construir colectivamente programas educativos integrales.

La psicología del aprendizaje y de la didáctica, ambas, han confiado excesivamente en la posibilidad ilimitada de los programas educativos y en la maleabilidad o plasticidad de la humanidad, sobre todo en la infancia. Sin embargo los humanos ofrecemos más resistencias de las que un proyecto educativo escasamente diseñado es capaz de abarcar. El educador, tiene capacidades limitadas. *Enseñar a vivir es enseñar a convivir y eso sólo se enseña conviviendo* (Fierro, 2004, p. 294). A la escuela se le confían demasiadas responsabilidades, por un lado, las enseñanzas académicas (lectura, escritura, cálculo, matemáticas, etcétera); de otro la educación moral, la educación para la convivencia. La escuela no puede ser la única responsable, no tiene capacidad para ello. Los contenidos morales les llegan a las jóvenes generaciones desde y por otros medios mucho más poderosos; es el caso de la de televisión.

Concluimos reflexionando sobre las posibilidades reales de la escuela. Incorporar e integrar un clima de justicia y una convivencia sana entre todos los componentes de la comunidad educativa. Ahora bien, dicha transición sólo puede realizarse si se ajusta a las posibilidades evolutivas de los educandos. No puede hacerse por el camino de la inculcación o la obligatoriedad. Por tanto, el educador debería tener presente, como guía constante la psicología del desarrollo.

CAPÍTULO 2

SOCIALIZACIÓN DEPORTIVA

2.1. Concepto de socialización
2.2. Teorías del desarrollo social
    2.2.1. La Teoría del Aprendizaje Social
    2.2.2. El interaccionismo simbólico
        2.2.2.1. La Teoría del Rol
2.3. Concepciones sobre socialización
2.4. Clasificación del fenómeno de la socialización
2.5. Aprendizaje y socialización
2.6. Evaluación de la competencia social
2.7. La Socialización deportiva
    2.7.1. La socialización a través del deporte
    2.7.2. La influencia de los agentes de socialización.
        2.7.2.1. Madres y padres
        2.7.2.2. Profesorado de Educación Física, entrenadoras y entrenadores
        2.7.2.3. Grupo de Iguales
        2.7.2.4. El sistema educativo y los medios de comunicación de masas

2.1. CONCEPTO DE SOCIALIZACIÓN

La socialización es un proceso de influencia social mediante el cual las personas pertenecientes a una sociedad o cultura aprenden e interiorizan un repertorio de normas, valores y formas de percibir la realidad, dotándolos de las capacidades necesarias para desempeñarse satisfactoriamente en la interacción social.

La socialización es un ámbito de estudio interdisciplinar, compartido por la psicología social, la pedagogía, la sociología, la antropología y la ciencia política entre otras. Es uno de los mejores ejemplos de la unidad e interdependencia íntima de las ciencias sociales.

En este capítulo desarrollamos el proceso de socialización en la infancia, y, de forma específica en el ámbito del Deporte y de la Educación Física, objeto de nuestra investigación. En este capítulo se revisan los procesos y los agentes de socialización que aportan una información imprescindible para el estudio de la mejora del comportamiento en el contexto abordado: las clases de Educación Física.

A través de la socialización aprendemos a ser miembros de una comunidad, interiorizando los valores y roles de la sociedad en que hemos nacido y habremos de vivir. De esta manera, aprendemos a vivir dentro de un grupo y a ser miembros responsables de la sociedad en que hemos nacido. Desde este punto de vista, la socialización es un proceso por el que:

1. los individuos se *ajustan* al orden social

2. una sociedad se perpetúa transmitiendo los valores y las tradiciones a las generaciones futuras (reproducción cultural).

Durkheim (1976, p.33), realiza una definición particular de socialización al decir, *en cualquier sociedad estudiada el derecho y la costumbre fijan nuestra conducta*. Tejedor Campomanes (1990, p. 187), define este concepto:

> *El proceso por el cual el individuo absorbe la cultura, se integra en la sociedad y conquista su propia personalidad, recibe el nombre de socialización. No hay que*

> *confundir este concepto con el de "sociabilidad", que designa la inclinación y necesidad del hombre a asociarse con otros, y que sería la base psicológica del hecho de que el hombre viva en sociedad. La socialización supone la internalización o interiorización de los contenidos culturales de la sociedad en que nace y vive. Por ello, supone también la adaptación a la sociedad y a la cultura.*

La socialización forma parte de un fenómeno de Influencia Social denominado *Normalización.* De forma inconsciente utilizamos pautas y condiciones lo más parecidas posibles a las condiciones habituales de la sociedad. Aprendizaje e interiorización dan como resultado la adaptación del individuo al grupo y, como consecuencia, la *conformidad* y la cohesión e integración social. Para Berger y Luckman el punto de partida de este proceso es la internalización. Ésta constituye la base para la comprensión de las personas que les rodean, y posteriormente para la "aprenhensión" del mundo significativo y social. En palabras de estos autores *el proceso ontogenético por el cual esto se realiza se denomina socialización, y, por lo tanto, puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o de un sector de él* (Berger y Luckman, 1968, pp. 166). Sólo a partir de la internalización el individuo se convierte en miembro de una sociedad.

La socialización es continua en la vida del individuo, no sólo se desarrolla durante la infancia. Aunque durante esta etapa la socialización es más fuerte y profunda, debido a que es la fase donde se aprenden diferentes habilidades cognitivas, psicológicas y físicas que van conformando la personalidad del individuo. Sin embargo la asimilación de información del entorno continúa produciéndose durante toda nuestra vida. Se produce cuando aprendemos otras habilidades, cuando cambiamos de ocupación, de estatus social o al sumergirnos en otra cultura diferente a la de origen.

No resulta fácil abordar un capítulo de estas características cuando la base teórica de nuestro trabajo se centra en autores psico – evolutivos, como lo son Piaget y Kohlberg. Sin embargo, *las teorías clásicas de psicología del desarrollo han perdido casi toda su rigidez salvo en las versiones ortodoxas de algunos autores* (López y Fuentes, 1994, p. 164).

Munné (1986) expone como la psicología social necesita de una pluralidad de marcos conceptuales y teorías que incluyan toda la riqueza de la conducta humana. Munné llega

incluso a citar ejemplos de convergencia entre algunas teorías psicosociales, mencionando las crecientes conexiones entre el conductismo mediacional y el cognitivismo. En el ámbito de la Educación Física, Dosil (2004) reflexiona sobre la convivencia de los paradigmas "conductista" y "cognitivista", llegando a la conclusión de que ambos son necesarios en el aprendizaje de actividad física y deportiva. *Esta armonía proporcionará a los profesores de Educación Física un abanico de posibilidades que les permitirá mayor control y comprensión de lo que sucede en las clases* (Dosil, 2004, p. 275).

Conductismo	Cognitivismo
- Primera mitad del siglo XX hasta los años 50. - Centrado en el ambiente. - Sujeto pasivo en la construcción del conocimiento. - Esquema de explicación del aprendizaje y conducta mediante asociaciones Estímulo – Respuesta o Respuesta – Refuerzo	- Segunda mitad del siglo XX (desde los años 50 hasta la actualidad). - Centrado en el sujeto: profesorado y alumnado. - Sujeto activo en la construcción del conocimiento. - Esquema de explicación del aprendizaje y la conducta mediante procesos cognitivos: Estímulo – Sujeto – Respuesta.
Convivencia conductismo – Cognitismo - Centrado en el sujeto (integración profesorado – alumnado) y en el ambiente: el docente de EF debe conocer la importancia que tiene el ambiente y su figura en el procesamiento cognitivo de los alumnos combinándolos perfectamente. - El modelo de aprendizaje que utiliza el profesor hará que el alumno sea pasivo o activo en la construcción del conocimiento. - La explicación del aprendizaje y conducta del alumno se puede realizar por las asociaciones, en ciertos casos, y por el procesamiento de la información en otros.	

Tabla 2.1. Convivencia de los paradigmas conductista y cognitivista (Fuente: Dosil, 2004, p. 276).

A continuación se presentan de forma esquemática las teorías que explican el proceso de socialización. La Teoría del Aprendizaje Social, la Teoría del Rol y el Interaccionismo Simbólico.

2.2. TEORÍAS DEL DESARROLLO SOCIAL

2.2.1. LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

Watson y Bandura son los autores más característicos de esta corriente. Watson al igual que Locke defendían que el desarrollo infantil dependía exclusivamente de su ambiente de crianza, por lo tanto, los infantes no disponían de tendencias innatas. La creencia de Watson (determinismo ambiental) de que los jóvenes son moldeados por sus ambientes sociales implicaba un claro mensaje a los progenitores, ellos son los verdaderos responsables de lo que su hijo/a llegue a ser.

Bandura formula la teoría del Aprendizaje Social (Bandura y Walters, 1987 y Bandura, 1982). Su contribución originaria es el aprendizaje vicario u observacional, y la función que ejerce en las conductas de las personas, (anticipación de recompensas o sanciones). Sin embargo, esta teoría, no fue definitiva, en 1985 Bandura la redefiniría denominándola Teoría Cognitiva Social. El motivo de esta modificación se debió, por un lado, a la nueva concepción de la teoría, que abarca procesos psicológicos más amplios que el aprendizaje, como son la motivación o la autorregulación. Por otro lado, los aspectos cognitivos adquirieron un mayor peso e influencia en la originaria determinación recíproca entre comportamiento, organismo y ambiente. La teoría Social Cognitiva abandona el modelo de causalidad lineal, aceptada por diferentes posturas teóricas, en nombre de un modelo de determinismo recíproco, el cual permite el estudio del ser humano en toda su complejidad, tomando en cuenta los múltiples factores que operan como determinantes así como sus influencias interactivas.

Este modelo postula una reciprocidad triádica en el cual tanto la conducta, los factores cognitivos y demás factores personales y las influencias ambientales operan en forma interactiva como determinantes recíprocos. En este enfoque los factores personales y ambientales se determinan entre sí: *El individuo crea, modifica y destruye el entorno, y los cambios que introduce en el mismo afectan, a su vez, a su conducta y a la naturaleza de su vida futura* (Bandura, 1987, p. 75). En este enfoque, la conducta asume un papel excepcional, el individuo influye en las situaciones, las cuales a su vez determinarán sus pensamientos, emociones y conducta.

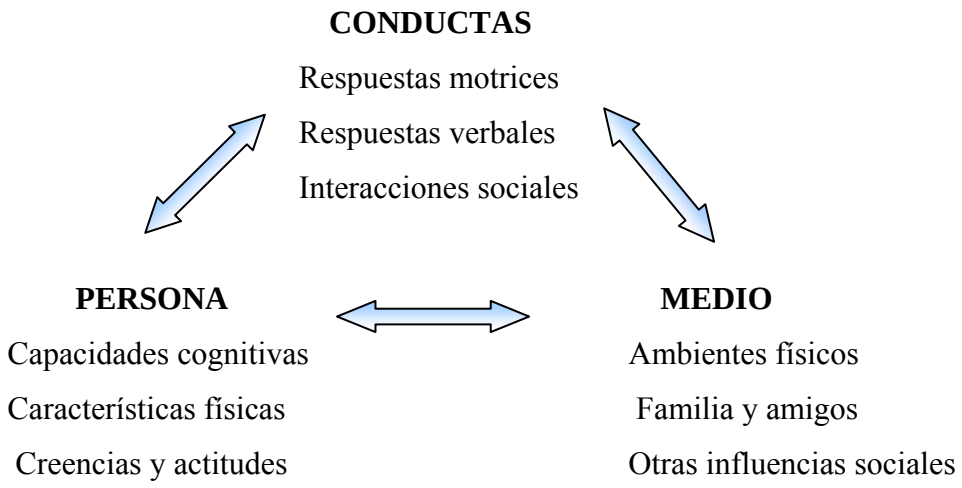


Gráfico 2.1. Modelo de determinismo recíproco de Bandura (Fuente: Shaffer, 2002, p. 53).

De esta manera, en la perspectiva cognitiva social, no se considera al ser humano gobernado por fuerzas internas ni controlado por estímulos externos sino que se considera el funcionamiento humano en términos del modelo de reciprocidad triádica en el cual la conducta, los factores personales, cognitivos y de otro tipo, y los acontecimientos ambientales actúan como determinantes interactivos (Bandura, 1987).

La teoría Social Cognitiva subraya la importancia de lo que Bandura denominará Autosistema, es decir el conjunto de procesos mediante los cuales las personas regulan su conducta a través de criterios internos y reacciones autoevaluadoras. Bandura clasifica estas capacidades básicas del siguiente modo:

- La Capacidad Simbolizadota: la posibilidad de utilizar los símbolos que permite a los seres humanos contar con un eficaz medio de cambio y ajuste al entorno.
- La Capacidad Vicaria: la posibilidad de aprender a través de la observación. La capacidad vicaria permite a los seres humanos la rápida adquisición de patrones de conducta nuevos y de habilidades complejas sin tener que recurrir al ensayo y error.
- La Capacidad de Previsión y Predicción: esta capacidad permite a los sujetos predecir las consecuencias más probables de sus acciones futuras.

- La Capacidad Autorreguladora: mediante esta capacidad las personas determinan sus propios cursos de conducta.
- La Capacidad de Autorreflexión: Esta capacidad permite a la persona analizar sus experiencias y reflexionar sobre sus procesos mentales, alcanzando de esta forma un conocimiento genérico de sí mismo y del mundo que le rodea. Esta capacidad está relacionada con la autoeficacia, que se puede definir como la percepción del sujeto sobre su capacidad para realizar una actividad.

La Teoría del Aprendizaje Social de Bandura se transfiere en la práctica en las clases de Educación Física, ya que gran parte del aprendizaje se realiza por observación. Dosil (2004) expone que la utilización del aprendizaje vicario de forma controlada y deliberada puede resultar beneficiosa. Ahora bien, el abuso del aprendizaje por imitación puede ocasionar repercusiones negativas como el aprendizaje de defectos técnicos. Para evitar tales consecuencias Dosil recomienda cuidar los detalles de la situación en la que se produce el aprendizaje vicario, especialmente en la ejecución realizada por los modelos.

A modo de conclusión podemos decir que este enfoque considera que el sujeto internaliza las normas y valores del modelo y se socializa mediante procesos de identificación (aprendizaje social, modelos,...) y procesos de condicionamiento (normas, premios y castigos,...). A este enfoque se le critica el excesivo reduccionismo en la explicación de las diferencias individuales, así como la consideración de la socialización como la asunción acrítica de las normas culturales o sociales. Por último, los enfoques conductistas, ignoran por completo que las capacidades mentales de los niños experimentan una serie de cambios evolutivos.

2.2.2. EL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO

A partir de los años 60 en el seno de la Psicología Social se reaviva la necesidad de concederle mayor importancia a las cuestiones sociales. En este momento se actualizan los estudios interaccionistas. En las décadas de los 70 y 80 se da cierto reconocimiento a

esta corriente, se reaviva el estudio del *self*, uno de los ejes claves del trabajo del Interaccionismo Simbólico.

El término interaccionismo se debe a H. Blumer, sin embargo es Mead (1934) quien formula el conjunto de conceptos teóricos que conocemos como interaccionismo simbólico (Alvaro, 1995). Entre los representantes de esta corriente destaca la figura de George Herbert Mead (1863-1931). Este autor investiga cómo los seres humanos devienen seres sociales y al mismo tiempo cómo construyen la sociedad. Los fenómenos fundamentales del trabajo de Mead son el *self* y la construcción social de la realidad.

Una de las mayores aportaciones del Interaccionismo Simbólico se produce en la explicación de la socialización deportiva. Mead sitúa el desarrollo del *self* en dos etapas del desarrollo infantil. La primera es la etapa del juego, durante ésta el niño aprende a adoptar la actitud de otros (por ejemplo el niño que juega a ser médico aprende, a través del juego, a ser sujeto y objeto y comienza a ser capaz de construir su *self*). Describe el juego como la aceptación de un rol diferente. El eje de la definición de persona, se refiere al hecho de que, en esta etapa, el niño adopta un todo organizado, siendo esto esencial para la conciencia de sí mismo. En los juegos, el niño tiene la actitud de todos los demás que están involucrados en la actividad lúdica. La actitud del *otro generalizado* es la actitud de la comunidad. No logramos ser nosotros mismos a menos que seamos además miembros de un grupo o comunidad.

> *Sólo después de haber actuado sabemos qué hemos hecho. Sólo después de haber hablado sabemos lo que hemos dicho (…) Sólo después de haber realizado el acto, podemos apresarlo en nuestra memoria y ubicarlo en términos de lo que hemos hecho* (Mead, 1934, p.222).

La siguiente etapa, la del deporte, es de suma importancia para el desarrollo del *self*. En esta fase, el niño entiende como funcionan los grupos organizados, como se comporta cada miembro, que papel tiene y, lo que resulta más importante, que hará dentro de un grupo específico. Así se aprende a ser miembro de una comunidad y a conducirse de acuerdo a las actitudes comunes de ésta. Por lo tanto, la capacidad de adoptar el papel del *otro generalizado* es esencial para el *self*.

Algunos autores (Snyder, 1986) han analizado el deporte partiendo de los supuestos básicos del Interaccionismo Simbólico. Esta concepción del ser humano supone que cuando las personas deciden realizar actividad física o deporte, deciden entrar y participar de un mundo de símbolos y significados, interactuando con un tipo de personas que pertenecen a un grupo social. El deporte es en sí mismo un universo cargado de símbolos y significados que socializa de una determinada manera y en un determinado camino.

Siguiendo los supuestos básicos de esta teoría (Mead, 1993; Schellenberg, 1978) la capacidad humana de pensar se desarrolla en el proceso de socialización de la primera infancia y se va refinando durante la socialización adulta. Los sujetos aprenden los significados de los objetos en el proceso de socialización, pero el significado que le dan a cada objeto es diferente. Por lo tanto la participación en deporte o ejercicio influirá en el modo en que los individuos aprenden los símbolos y les dan significados.

En resumen, el foco de análisis de la aproximación interaccionista en el estudio de la práctica deportiva y el ejercicio gira en torno al significado social de ser practicante de deporte y a la construcción social de la identidad deportiva. Las investigaciones basadas en el modelo Interactivo consideran que la participación deportiva es el resultado de la combinación de varios factores:

1. La decisión de participar realizada por el sujeto
2. La influencia de los "otros significativos en la participación deportiva"
3. La formación de una identidad deportiva a partir de un determinado grupo deportivo
4. La reafirmación de esta identidad a partir de las relaciones que proporciona la participación deportiva.
5. Los procesos sociales e históricos de dominio y subordinación relacionados con la clase social, el género y la raza.

2.2.2.1. LA TEORÍA DEL ROL

La Teoría del Rol es un enfoque de raíz interaccionista. Son relevantes las aportaciones de los psicólogos del *self* Mead (1925), Goffman (1966), Blumer (1969), Turner (1962) y Parsons (1970), de algunos sociólogos como Durkheim (1976) y de filósofos como Dewey (1975).

La teoría del Rol está de tal modo relacionada con el interaccionismo simbólico que a veces es difícil diferenciarlas. Ambas enfatizan la necesidad de estudiar los fenómenos sociales desde las perspectivas de los participantes en los procesos sociales. Para las Teorías del Rol el individuo es un actor que representa papeles ante un público, *habrá que tomar el rol del actor y ver el mundo desde su situación* (Blumer, 1966; 542). Las Teorías del Rol tienen un concepto más pasivo del ser humano; mientras que en el Interaccionismo simbólico, el ser humano es un sujeto racional, dinámico y diligente, conformado por reglas sociales que pueden modificarse o redefinirse.

2.3. CONCEPCIONES SOBRE SOCIALIZACIÓN

En este apartado desarrollamos de forma resumida las aportaciones de autores de distintos campos (filosofía, sociología, antropología, psicología) que investigan sobre el fenómeno de la socialización. Es el caso de Durkheim (1976), Weber (1974) y Berger y Luckmann (1989) o de prestigiosos antropólogos como Mead (1972) o Levine y Merry (1987). Para nosotros cobran especial interés las aportaciones de Piaget en el campo de la socialización, pues constituyen la base teórica de nuestra investigación.

Durkheim (1976) ofrece una perspectiva no idealista de la realidad. Sus trabajos aparecen en contraposición al idealismo alemán encabezado por Kant. Su visión de la socialización presenta dos vertientes. Por una parte ofrece un discurso normativo, la socialización es normalización y equilibrio. La educación cumple la función de integrar a los miembros de una sociedad por medio de pautas de comportamiento comunes, a las que no podría haber accedido de forma espontánea.

> *La educación consiste en una socialización metódica de la generación joven. Podría decirse que en cada uno de nosotros existen dos seres que, a pesar de no*

> *poder separarse más que mediante una abstracción, no dejan de ser distintos. Uno está hecho de todos los estados mentales que no se refieren más que a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida personal. Es el que podríamos llamar el ser individual. El otro es un sistema de ideas, de sentimientos, de hábitos, que expresan en nosotros, no ya nuestra propia personalidad, sino al grupo o a los grupos diversos de los que formamos parte; tales son, por ejemplo, las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de toda clase. Su conjunto es que forma al ser social. Pues bien, la finalidad de la educación consiste precisamente en construir ese ser en cada uno de nosotros (Durkheim, 1976, p.141).*

La otra vertiente de Durkheim enfatiza el papel de socialización como homogeneización y diversificación. El individuo es un producto de la sociedad, la finalidad de la sociedad es crear miembros a su imagen. Su debate en materia de política educativa, está aún vigente. Durkheim afirma que en toda sociedad hay un modelo normativo de educación. Es inútil pensar que nosotros, como progenitores de nuestros hijos, podemos educarlos a nuestro antojo. De esta manera, si los educamos con unas ideas demasiado arcaicas o demasiado avanzadas, no se sentirán cómodos ni en armonía con la sociedad. Se tropezarán tarde o temprano con *vivas resistencias que intentan contener las veleidades de los disidentes* (Durkheim, 1976, p. 93). La influencia social se reconoce en este autor cuando expone la necesidad de conformarnos con unas costumbres. Las costumbres y las ideas conforman un modelo de sociedad, que son el resultado de la vida en común y sus necesidades.

Weber (1974) define socialización como *acción social* es decir toda acción orientada a las acciones de los otros. Las relaciones sociales se refieren a las acciones sociales recíprocas que se establecen entre individuos, éstas conforman la sociedad. Para Berger y Luckmann (1989) la sociedad (desde el punto de vista teórico) existe tanto como realidad objetiva como subjetiva. La sociedad entendida como un proceso dialéctico, consta de tres momentos: externalización, objetivación e internalización. Cualquier análisis serio de la realidad social, debe abordar estos tres aspectos, y no deben entenderse como una secuencia en el tiempo, sino en su conjunto, de forma simultánea, como un todo. Externalización es la institucionalización de un modo de ser, de sentir y de pensar. Se llama objetivación al proceso por el que los productos externalizados de la

actividad humana alcanzan el carácter de objetividad. Se llama internalización al proceso por el que el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización. Sólo a partir de ésta el individuo se convierte en miembro de una sociedad. La socialización para estos autores es la participación del individuo en la dialéctica de la sociedad. El niño no nace socializado, pero si con una predisposición innata hacia la sociabilidad. Para estos autores el instrumento más importante de socialización es el lenguaje.

Desde el ámbito de la antropología destacamos a Margaret Mead (1972) y LeVine y Merry (1987). Ambos estudian los procesos de socialización en las diferentes culturas. Mead comienza sus investigaciones en las sociedades del Pacífico, fue la primera antropóloga en estudiar la educación y la crianza de niños en las distintas culturas. Estudiando las modalidades de transmisión cultural a través de las generaciones. Entre sus múltiples contribuciones se encuentran investigaciones antropológicas sobre la crianza de los hijos. En este sentido, expone como la transmisión cultural -especialmente en las sociedades complejas- fluye en dos direcciones: desde la generación paterna hacia los hijos y también lo contrario, de los hijos a los padres. Así como los distintos tipos de paternidad que se desarrollan en las culturas estudiadas, están circunscritas de alguna manera a sus posibilidades ambientales. LeVine y Merry siguen la misma línea encabezada por Mead que destaca tres funciones esenciales de la socialización: la socialización como culturización, como adquisición del control de los impulsos y como adiestramiento de rol. En sus investigaciones muestra cómo los deseos y metas de los padres funcionan como organizadores de la vida cotidiana.

Las teorías cognitivas de Jean Piaget (1929) contribuyen enormemente al conocimiento del desarrollo social, ayudando a desarrollar el área de la cognición social. Para Piaget el desarrollo cognitivo es una función esencial que posibilita la adaptación al ambiente. El proceso de socialización de los niños se basa en una continua construcción de esquemas. Los esquemas son estructuras cognitivas que, mediante los procesos de organización y adaptación (asimilación y acomodación) se modifican para acceder a estadios cognitivamente superiores. Estudia el fenómeno de la socialización partiendo de los juegos infantiles que según sus propias palabras “constituyen admirables instituciones sociales”.

2.4. CLASIFICACIÓN DEL FENÓMENO DE SOCIALIZACIÓN

La socialización puede clasificarse desde diferentes perspectivas, en función de los tipos de socialización, en función de los agentes socializadores o de los procesos de socialización, entre otros. En este capítulo desarrollamos la clasificación clásica que distingue la socialización Primaria y Secundaria. López y Fuentes (1994) realizan una interesante taxonomía de los estudios sobre desarrollo social que también incluimos en este apartado. El papel de los agentes de socialización será revisado en el apartado de socialización deportiva.

En 1909 Charles H. Cooley desarrolló el concepto de grupo primario. Según Cooley (1966) el grupo primario se caracteriza por el reducido número de miembros que lo integran, lo que permite unas relaciones cara a cara (*face to face*) entre todos sus miembros. Para Berger y Luckmann (1989) el individuo no nace miembro de una sociedad, sino que nace con una predisposición hacia la sociedad, y luego llega a ser miembro de ésta. En este contexto se sitúa la mencionada distinción entre Socialización Primaria y Socialización Secundaria.

La socialización primaria suele ser la primera y más importante por la que el individuo atraviesa en la niñez. Por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. Se da en los primeros años de vida y se remite al núcleo familiar. Es algo más que aprendizaje cognoscitivo, ya que comporta una fuerte carga afectiva. *El niño acepta los "roles" y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos* (…). *El yo refleja las actitudes que primeramente adoptaron para él los otros significativos.* (Berger y Luckmann, 1968, p. 167). La identificación de los otros significantes le permite identificarse a sí mismo. La socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo. Es así como el infante acepta los roles y actitudes de los otros significantes, los internaliza y se apropia de ellos, siendo entonces capaz de identificarse a sí mismo. La socialización primaria va forjando en la conciencia del niño una progresiva abstracción, de las actitudes específicas a las actitudes en general. Este proceso finaliza cuando en la conciencia del individuo se establece el concepto del otro generalizado, es decir, cuando es un

miembro efectivo de la sociedad, con plena madurez y sentido de la responsabilidad. Pero la socialización en el individuo no termina nunca. La conciencia de la realidad adquirida durante la socialización primaria persiste, pero al mismo tiempo se va forjando otra modalidad de socialización: la socialización Secundaria.

La socialización secundaria *consiste en la internalización de submundos institucionales* (Berger y Luckmann, 1968, p. 174). En las sociedades complejas (división del trabajo y distribución social de conocimiento) la socialización se produce en contextos institucionales. Estos "submundos" son habitualmente contextos o escenarios parciales de una realidad más amplia, la sociedad.

Los procesos que conforman la socialización secundaria siempre se producen en un terreno abonado ya por la socialización primaria. Por lo tanto, esta segunda socialización debe trabajar con un yo anterior ya formado poseedor de una conciencia y un mundo internalizado. El problema planteado es relativo a determinada realidad ya internalizada, cómo permanece de forma persistente dificultando, en ocasiones, la socialización secundaria. Esto es debido a la mayor potencia de la socialización primaria frente a la secundaria.

	Socialización primaria	Socialización secundaria
Etapa cronológica	Infancia	Madurez
Internalización	Fuerte	Débil
Adhesión emocional	Imprescindible	Prescindible
Toma conciencia	Mundo base/total	Submundo social/parcial
Tipo de sociedad	Primitiva y simple	Moderna y compleja

Tabla 2.2. Distinción entre Socialización Primaria y Socialización Secundaria.[1]

López y Fuentes (1994) realizan una compilación de los estudios e investigaciones sobre desarrollo social. Entre los procesos implicados en el desarrollo social destacan los siguientes:

[1] Fuente: http://www.ual.es/Universidad/Depar/Sociologia/manual/tema-2.doc

- *Procesos interactivos que dan lugar al conocimiento social.* Aquí se incluyen el conocimiento de sí mismo, las personas, instituciones, valores, normas, etc. que se van adquiriendo mediante la acción ejercida por los diferentes agentes sociales.
- *Procesos interactivos orientados a la formación y desarrollo de los vínculos afectivos y sociales entre las personas.* Los vínculos afectivos (la amistad, el apego o el enamoramiento) mediatizan el desarrollo de la socialización.
- *Procesos interactivos de conformación de la conducta socialmente aceptable y de control de la socialmente inaceptable.* Adquirir hábitos y habilidades sociales, conocer y adoptar normas y valores (desarrollo moral). Para respetar estas normas y costumbres se hace necesario el control de la propia conducta (conformación).
- *Procesos de personalización.* Los procesos del desarrollo social también se verán mediatizados por las características individuales (físicas, motoras, perceptivas, temperamentales, etc.)

El esquema que presentamos a continuación es la propuesta de estos dos autores para abordar conceptualmente los estudios sobre desarrollo social.

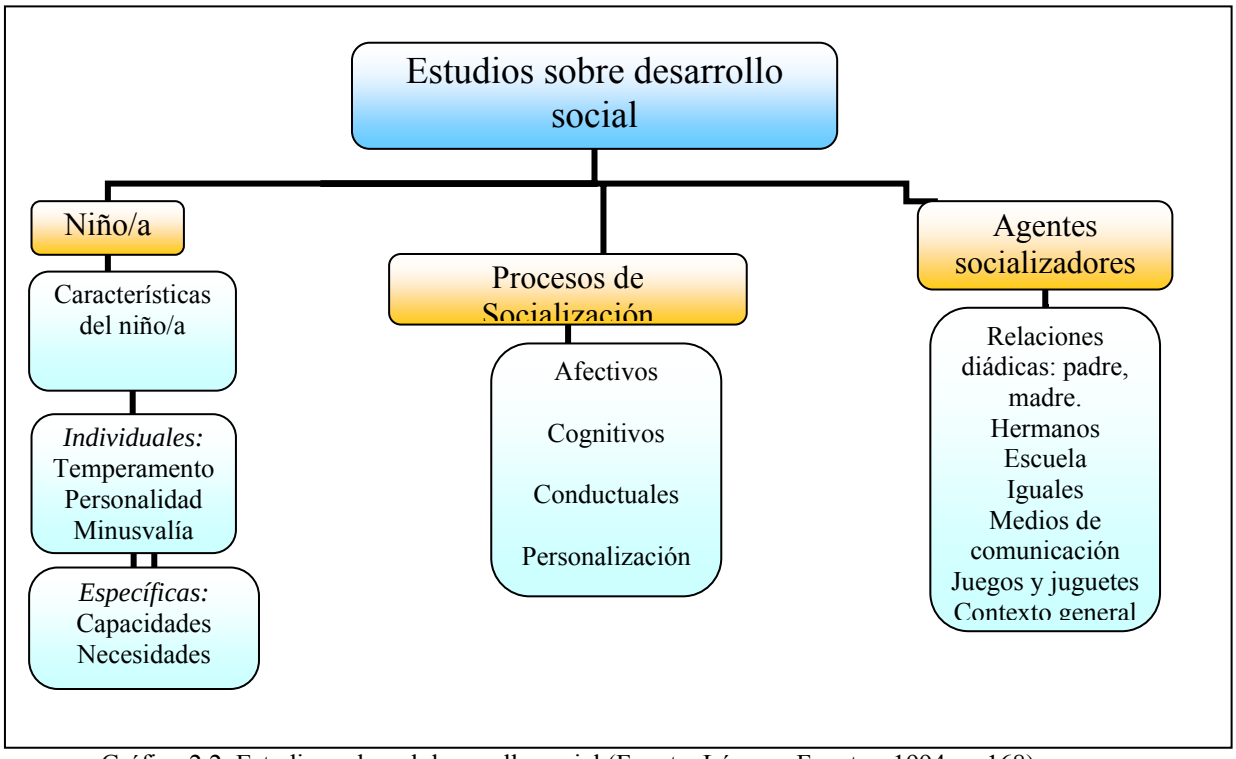


Gráfico 2.2. Estudios sobre el desarrollo social (Fuente: López y Fuentes, 1994, p. 168).

Superada la orientación ambientalista de los años 50 y 60, los estudios psicológicos se preocupan por investigar la influencia de las características de niñas y niños en el proceso de socialización. Es el caso de los factores biológicos (diferencias de temperamento y los determinantes genéticos o la herencia social), así como las necesidades básicas o las diferencias individuales (edad, sexo, personalidad).

> *El ser humano es un proyecto específico, resultado de una larga historia filogenética que hereda cada persona, y por otro, que cada persona es única aportando peculiaridades a la interacción con el ambiente. Los estudios actuales reconocen estos dos hechos fundamentales* (López y Fuentes, 1994, p. 170).

En todo proceso de socialización, actúan los "dominios" afectivo, cognitivo, conductual y de personalización; los cuales no tienen el mismo peso en las diferentes adquisiciones por las que el individuo atraviesa a lo largo de su vida. Cada corriente psicológica ha concedido mayor importancia a un "dominio" del proceso de socialización o a otro. En los trabajos de Piaget y Kohlberg, han dominado los aspectos cognitivos en el proceso de socialización, mientras que los enfoques ofrecidos por Durkheim, Bandura o Freud predominaba la perspectiva conductual.

Por ultimo los agentes de socialización son influencias o medios (personales o materiales) suficientemente eficaces para lograr la socialización de los nuevos miembros de la sociedad. Son las vías mediante las cuales se efectúa la transmisión de conocimientos, valores, etc. Familia, grupo de iguales, escuelas, asociaciones de todo tipo y medios de comunicación de masas constituyen los principales agentes de socialización. En el apartado de socialización deportiva se describe la influencia que ejercen los agentes de socialización.

2.5. APRENDIZAJE Y SOCIALIZACIÓN

Los conceptos de aprendizaje y socialización se refieren a fenómenos de naturaleza semejante. La socialización es un aprendizaje; en su virtud el individuo *aprende* a adaptarse a sus grupos, a sus normas, imágenes y valores El aprendizaje se refiere a la adquisición de nuevos recursos al repertorio de respuestas del individuo y en este sentido su alcance es más amplio, no todo aprendizaje supone una socialización. La socialización es un proceso temporal y avanza a lo largo del progreso evolutivo

individual. Para que ésta resulte efectiva el punto de partida se inicia en la edad temprana con la asimilación de las estructuras cognitivas y las habilidades lingüísticas y comunicativas para, a través de las pautas de valores, normas y significados reconocidos, aprehender la realidad y capacitar al sujeto para alcanzar contenidos significativos más extensos y lograr un proceso de interacción pleno.

2.6. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL

La socialización es un proceso fundamental en el desarrollo evolutivo infantil (McClellan y Katz, 2001). A los seis años deben haber adquirido la habilidad de socializarse, al menos en grado mínimo. Estas autoras alertan sobre la alta probabilidad de riesgos a lo largo de su vida adulta en caso de no llevar a cabo una socialización mínima. Las relaciones entre iguales influyen en el desarrollo cognitivo y social en el niño, determinando nuestra posterior adaptación a la vida adulta. Los riesgos de una escasa adaptación social pueden ser salud mental disminuida, abandono escolar, bajo rendimiento, dificultades escolares e historial laboral limitado (McClellan y Katz, 2001).

Como hemos expuesto anteriormente el desarrollo social del niño se inicia desde el nacimiento, durante la infancia el proceso de socialización se acelera. Por lo tanto los programas de educación deben incluir en forma constante, oportunidades de socialización entre las que se incluyen el desarrollo del juego social espontáneo. De esta manera, se hace necesario controlar el progreso de adquisición de la competencia social mediante una evaluación o seguimiento periódico y sistemático.

McClellan y Katz (2001) presentan en su trabajo los indicadores de competencia social en niños pre-escolares, citando investigaciones (Katz y McClellan, 1997; Ladd y Profilet, 1996; McClellan y Kinsey, 1999) donde el comportamiento de niños aceptados ha sido comparado con el de niños menos aceptados. La Lista de Características Sociales (LCS) que proponen estas autoras es una herramienta que permite observar el comportamiento social. La observación requiere juicios sobre el patrón generalizado del comportamiento durante un período de tres a cuatro semanas como mínimo. Basándose en el contacto directo y constante con el alumno, en observaciones en situaciones

diversas y en la información obtenida por padres, madres y cuidadores. El profesorado puede usar la lista como un medio para evaluar el bienestar social y emocional de cada niño/a. Es una herramienta para ayudar a observar, entender y estimular el crecimiento de las habilidades sociales.

Lista de Características Sociales

I. Características Individuales

El niño o la niña:

1. Usualmente está de buen humor.
2. No es excesivamente dependiente de los adultos.
3. Usualmente va al programa en forma voluntaria.
4. Usualmente maneja los desaires y contratiempos en forma adecuada.
5. Muestra capacidad para establecer empatía.
6. Establece relaciones positivas con uno o dos de sus compañeros; muestra capacidad de preocuparse por ellos y extrañarlos si no están presentes.
7. Muestra tener sentido del humor.
8. No parece estar severamente solo.

II. Características de las Habilidades Sociales

El niño o la niña usualmente:

1. Se acerca a otros en forma positiva.
2. Expresa sus deseos y preferencias de manera clara, da explicaciones sobre la razón de sus actitudes y acciones.
3. Expresa sus derechos y necesidades en forma apropiada.
4. No es fácilmente intimidado por niños violentos o agresivos.
5. Expresa sus frustraciones y desalientos de una manera efectiva sin llegar al extremo de discutir o agredir a otros.
6. Se gana el acceso a los grupos de juego y de trabajo.
7. Participa de manera efectiva en discusiones activas sobre algún tema y hace contribuciones relevantes a actividades puestas en marcha.
8. Toma turnos fácilmente.
9. Muestra interés por otros, solicita e intercambia información de y/o con otros apropiadamente.
10. Negocia y convence a otros adecuadamente.
11. No llama una atención inapropiada hacia sí mismo.
12. Acepta y disfruta relacionarse con compañeros y adultos de grupos raciales étnicos diferentes al propio.
13. Interactúa con otros en forma no verbal, por medio de risas, gestos con la cabeza, diciendo adiós con la mano, etc.

III. Características de Relaciones entre Pares

El niño o la niña:

1. Usualmente es aceptado en vez de abandonado o rechazado por otros niños.
2. Algunas veces es invitado por otros niños a jugar, a iniciar una amistad y a trabajar.
3. Otros niños mencionan su nombre como parte del grupo de amigos con quien les gusta jugar y trabajar.

Tabla 2.3. Lista de Características Sociales (Fuente: McClellan y Katz, 2001).

2.7. LA SOCIALIZACIÓN DEPORTIVA

La socialización deportiva es *un proceso de aprendizaje mediante el que se adquieren actitudes, habilidades y comportamientos útiles para la participación en deporte,* Escartí (2005, p. 127). Es un fenómeno complejo que puede abarcar todo el ciclo vital, desde la infancia, la edad adulta o la vejez. Existen dos componentes claves que nos permiten estudiar este proceso. Cómo se aprende, es decir, qué elementos influyen en el aprendizaje de la socialización deportiva y qué consecuencias se derivan de ese aprendizaje (la socialización a través del deporte). Debido a las características de nuestra investigación, nos centraremos en describir la segunda acepción.

Las investigaciones desarrolladas a partir del modelo de Rol Social, tenían serias limitaciones metodológicas (Coakley, 1993). Las investigaciones basadas en el modelo Interaccionista centran su foco de interés en la construcción social de la identidad, el proceso de toma de decisiones. Según Coakley las investigaciones de corte interaccionista trabajan con una metodología cualitativa, con métodos de registro como la observación participante o la entrevista en profundidad.

Una de las aportaciones más importantes de este enfoque en el campo de la socialización deportiva es, que la formación de la identidad deportiva depende, en gran parte, de la adquisición de conocimiento sobre el deporte, de la aceptación en el grupo así como de la identidad de uno mismo como participante. Otro hallazgo importante de los teóricos interaccionistas es el estudio de los procesos mediante los cuales los deportistas de élite se implican de forma progresiva en el deporte. En la mayor parte de los casos, las experiencias de los deportistas fueron apoyadas o solicitadas por personas muy cercanas en la vida de los deportistas. Los deportistas adquirían una identidad como deportista que fue definida como favorable y que fue reforzada de forma consistente por los agentes de socialización cercanos al deportista (iguales, padres, entrenadores, etc.). Este apoyo social debía ser reforzado de forma continua y persistente.

Sin embargo, las investigaciones elaboradas a partir de este modelo, adolecían, en algunos casos de fallos en el diseño de investigación. Algunos de los jóvenes que habían

sido definidos como no deportistas participaban activamente en programas de actividad física informales o realizaban actividad física de manera ocasional.

2.7.1. LA SOCIALIZACIÓN A TRAVÉS DEL DEPORTE

La socialización deportiva adquirió un mayor respaldo científico entre los años 50 y 80. Durante este período son muchas las investigaciones orientadas a estudiar las consecuencias del deporte en el proceso de socialización. Los primeros trabajos se centraron en intentar respaldar la idea extendida popularmente de que la participación deportiva contribuía al desarrollo del carácter, a la mejora del desarrollo moral o a la reducción de la delincuencia.

Las primeras referencias científicas sobre los efectos del deporte en la socialización deportiva se publicaron en 1973. Loy y Allan Ingham estudiaron el efecto socializante del deporte en niños y jóvenes. Escartí (2005, p. 135) destaca los siguientes aspectos en esta investigación pionera:

1) *El proceso a través del cual los niños aprenden a adaptarse a los valores dominantes de la sociedad en la que están inmersos.*
2) *El desarrollo de la masculinidad y la feminidad.*
3) *El proceso general de movilidad social, incluyendo los logros educativos y el desarrollo de aspiraciones educativas.*
4) *El proceso dialéctico del descubrimiento de la identidad*
5) *El desarrollo moral y las actitudes hacia el juego limpio y ganar.*

Tras esta precursora investigación se realizaron estudios correlacionales, en los que se realizaban comparaciones entre “deportistas” y “no deportistas”. Sólo alguno de estos estudios incluía diseños pretest y postest. Estos trabajos se han caracterizado según Coakey (1993) por pobres definiciones operacionales de participación deportiva. En contadas ocasiones se tenía en cuenta en la clasificación del sujeto como “deportista” y “no deportista”, la historia de su participación deportiva. La mayor parte de estas investigaciones se han centrado en poblaciones de niños y adolescentes, en algunos casos se ha utilizado muestras de deportistas adultos "amateurs".

A pesar de estos errores de tipo teórico y metodológico los resultados de estas investigaciones han proporcionado interesantes conocimientos ofreciendo un numero importante de datos cuantitativos sobre los atributos y comportamientos de los sujetos que participan en actividad deportiva y los que no. Por otro lado, los resultados de estos estudios han proporcionado las bases y el estimulo para que, en las dos últimas décadas, se han llevado a cabo otros estudios en donde se contempla la socialización como un proceso interactivo y dinámico. Estas investigaciones han analizado la influencia de la participación deportiva sobre: el logro académico, las aspiraciones educativas y ocupacionales, la delincuencia el autoconcepto, la popularidad o la ansiedad (Escartí, 2005, p. 136).

2.7.2. LA INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN

La socialización deportiva se podría definir como el proceso dinámico en el que se realiza una internalización de valores lo que conlleva una interacción entre el que socializa y el sujeto socializado. La socialización deportiva se realiza a través de los agentes sociales (familia, escuela, entrenadores, iguales, pareja). Se puede decir que toda la sociedad es agente de socialización y que cada persona con quien se entre en contacto es, en cierto modo, un agente social. En un primer momento es la familia, pero éste se amplia posteriormente con la entrada del profesorado, entrenadores/as, iguales, etc.

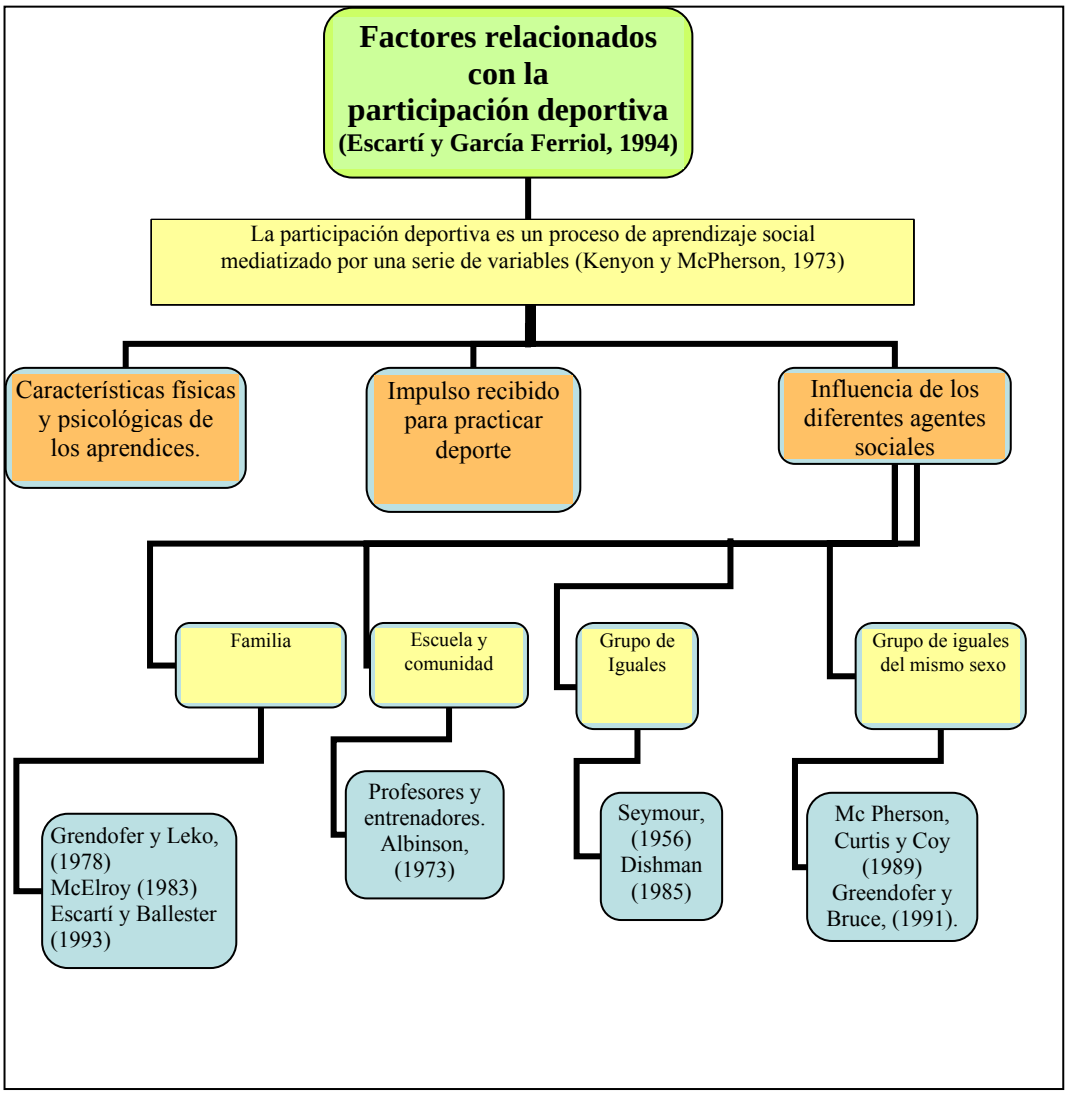


Gráfico 2.3. Factores relacionados con la participación deportiva.

En el ámbito de la participación deportiva las influencias socializadoras constituyen un papel fundamental en aspectos como: la percepción de habilidad (Boixadós, Cruz, Torregrosa y Valiente, 2004; Horn, 1985), las consecuencias afectivas y emocionales de la práctica deportiva en los atletas (Brustad, 1996) así como la transmisión de valores y la mejora del desarrollo moral (Shields y Bredemeier, 1994; Cruz et al., 1996). A pesar de las grandes aportaciones de estas y otras investigaciones, Brustad (1992) apunta la escasa importancia concedida a las influencias sociales. Torregrosa y Cruz (2006) reflexionan sobre el escaso número de investigaciones que se han preocupado de analizar la influencia de entrenadores, familia o iguales en la iniciación deportiva infantil y juvenil. Sin embargo en los últimos años se ha invertido la balanza, aumentando el número de trabajos que analizan profundamente los procesos de influencia social en la participación deportiva, en las clases de EF o en el deporte en general (Amorose, 2003; Reinboth, Duda y Ntoumanis, 2004; Kimiecik y Horn, 1998; Pitney, 2002; Cruz, Valiente, Mimbrero, Torregrosa y Boixadós, 1998; Viciana y Zabala, 2004; Torregrosa, 2004).

Miquel Torregrosa (2004) presenta la "pirámide deportiva" como la unión de las figuras más importantes en el deporte durante la etapa de la edad escolar: el deportista, el entrenador, las familias, especialmente padres y madres, así como iguales. Todos los componentes de la pirámide deportiva, especialmente la familia y los entrenadores deben ser conscientes del papel tan importante que desempeñan en la vida de jóvenes y adolescentes para que el deporte sea una experiencia enriquecedora en su desarrollo.

2.7.2.1. MADRES Y PADRES

La influencia de los padres en el proceso de socialización es innegable. De igual modo, la actitud y el interés de los padres hacia la actividad física y el deporte pueden determinar el grado de implicación de sus hijos. Brustad (1996) expone la existencia de estudios empíricos que han demostrado la influencia que ejercen los padres en diferentes aspectos de la actividad física, incluyendo el ejercicio, los juegos y los deportes. Brustad incluso ha encontrado cierta relación entre el nivel deportivo de los padres y sus hijos. Desde esta perspectiva, la actividad física de los padres representa una forma de comportamiento que niños y niñas pueden imitar, y eventualmente, adoptar.

Los dos modelos conceptuales más utilizados son la motivación de competencia de Harter (1978) y el modelo de expectancia (Eccles y Harold, 1991). Estos son dos modelos de actuación que conceden una gran importancia a la interacción dinámica entre padres e hijos durante los procesos de socialización. El enfoque de Harter se basa en la premisa según la cual los niños han de sentirse competentes reforzados por parte de los progenitores. Conscientes de esta influencia, actualmente se están desarrollando investigaciones (Cruz, Figueroa, García – Mas y Torregrosa, 2003; Gimeno, 2000; Peris, 2003 y Valiente et al., 2001), que se ocupan de que influyan de forma positiva en la vida del deportista.

Torregrosa (2004) siguiendo a De Knop et al. (1994) y Smoll y Smith (1999) establece unas pautas de actuación para los padres y madres, estas son:

1) Favorecer la participación deportiva y asesorarles en la elección del deporte. Madres y padres pueden ofrecer información, pero en ningún caso presionarlos hacia la práctica deportiva. Por otra parte deben asesorar a sus hijos en la elección atendiendo a las características físicas y psicológicas de sus hijos/as, así como de las propias características del deporte, la formación y estilo de los entrenadores, y otros datos como la cercanía al hogar, el gasto económico que implica, etc.
2) Asegurarse que practiquen el deporte de una manera sana. Pueden interesarse por los programas deportivos, asegurándose que el estilo pedagógico se ajusta a la edad, que permite la participación de todos y que la deportividad, el aprendizaje y la diversión son más importantes que los resultados.
3) Mostrar interés e implicación en las actividades deportivas de sus hijos. El apoyo familiar es fundamental para el niño/a, ya que se siente respaldado durante todo el proceso y no solo por los logros o fracasos.
4) Actuar como un modelo de autocontrol para promover la deportividad. Puesto que los niños tienden a imitar las conductas de madres y padres y si observan falta de deportividad o respeto hacia las decisiones de los entrenadores y árbitros, los pequeños deportistas tenderán a hacerlo también.
5) Colaborar con tareas logísticas de la escuela deportiva.

2.7.2.2. PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA, ENTRENADORAS Y ENTRENADORES

Los profesores de EF, entrenadoras y entrenadores juegan un papel fundamental ya que, en cierto modo, son los encargados de crear el interés por la actividad física y el deporte. De su profesionalidad depende la adherencia de los jóvenes al deporte a lo largo de la vida, creando actitudes positivas hacia el deporte y hábitos de salud.

Por este motivo los entrenadores fueron objeto de las primeras investigaciones en las que se analizaba su influencia en la experiencia deportiva de los jóvenes deportistas. En esta línea el modelo de Smoll y Smith (1989) se presentó como una alternativa cuyo objetivo primordial era mejorar el estilo de comunicación entre los entrenadores y jugadores. A pesar de la importancia de estos profesionales en el proceso de socialización deportiva, su influencia ha sido pobremente estudiada.

A partir de los años 70, se han realizado diversos estudios con el objeto de analizar cuáles son los comportamientos de los entrenadores que influyen positivamente en sus deportistas. Es fundamental que prevalezca un estilo positivo en el clima general de la clase. Se trata de motivar a los jugadores a través de la recompensa y corrección de los errores, en lugar de un enfoque negativo que intente eliminar los errores y las conductas no deseadas a través de la crítica y el castigo.

Monitores, entrenadores/as deportivos, madres y padres cuentan con dos posibles orientaciones: el enfoque positivo o el negativo. El primero se basa en recompensar las conductas deseadas, mientras que el segundo utiliza la crítica o el castigo para eliminar los errores o conductas no deseadas. Todos los entrenadores utilizan ambos enfoques, sin embargo, en la fase de aprendizaje es importante que predomine el enfoque positivo, puesto que el negativo produce miedo a fallar y un nivel de satisfacción bajo, pudiendo aumentar el número de abandonos. Además el enfoque positivo incrementa la comunicación entre los entrenadores y los deportistas, y entre los entrenadores y los padres de los niños. Al ser la actitud psicopedagógica una variable de valor, uno de los objetivos del psicólogo del deporte debe ser potenciar el enfoque positivo (Torregrosa, 2004).

El Programa para la Eficacia del Entrenador o *Coach Effectiveness Training* (CET) de Smith, Smoll y Curtis, (1979) ha sido el más utilizado para lograr que los entrenadores/as sean conscientes de sus conductas y mejoren la interacción con sus deportistas. En España un programa de estas características está siendo aplicado por el Grup d'Estudis de Psicologia de l'Esport de la Universitat Autònoma de Barcelona. Este programa destaca por su carácter de intervención individual, que permite detectar y desenvolver necesidades específicas de cada entrenador/a, respetando su propio estilo. El programa se implementa en tres fases principales: una primera sesión de *e-learning*, una sesión presencial con el entrenador, y una última fase de autovaloración del entrenador respecto a sus conductas. El estilo de comunicación del entrenador /a o del profesorado y el clima motivacional inducido por él o ella influyen en el compromiso y la diversión de los futbolistas jóvenes. Torregrosa et al. (2008) concluyen que el clima motivacional y el estilo de comunicación de los entrenadores determina significativamente la diversión y el compromiso de los jugadores.

2.7.2.3. GRUPOS DE IGUALES

Los grupos de iguales ejercen una influencia poderosa en el proceso de socialización. Durante la infancia, el grupo de iguales ayuda en la comprensión de la noción de autoridad. Esto posibilita el desarrollo de una idea de estructura de mando distinta a la que se produce en el seno familiar. En esta línea, Pérez, Vergel y Rodríguez (2007) investigan la influencia de la amistad en la formación de cualidades morales de los niños entre 9 y 10 años. El análisis de los resultados muestra que, en líneas generales, durante la infancia y entre amigos se estimula la formación de cualidades morales positivas, como confianza mutua, lealtad y sinceridad. Los autores concluyeron que la amistad constituyó una condición útil en la organización de la tarea gracias a los roles complementarios que los niños asumieron, estimulando a su vez la motivación y el rendimiento.

En la adolescencia la influencia ejercida por la familia y por otros adultos significativos o por instituciones sociales como el colegio, las federaciones, etc. comienza a decaer. Ahora es el grupo de iguales el que se convierte en el marco de referencia para la participación deportiva, especialmente, los iguales del mismo sexo (Escartí y García, 1994). El grupo de iguales es voluntario, y no es único ya que un sujeto puede pertenecer a uno o más grupos

simultáneamente de forma que su integración al grupo está en función de su interés hacia el mismo. De este modo, es previsible esperar que los amigos de un adolescente, que son muy parecidos a él en edad, sexo, características personales... ejerzan como importantes modelos de influencia social respecto a la motivación y a la participación deportiva.

Escartí y García (1994) citando los trabajos de Gill, Gross, Huddleston, (1983) y Watson, (1984) expone que para adolescentes que practican deporte en un club, un factor especialmente motivador son los aspectos sociales y amistosos del entorno deportivo. En este trabajo Escartí y García construyen un instrumento de medida para evaluar cuales son los factores de los iguales que se relacionan con la práctica y la motivación deportiva en la adolescencia. Concluyen que los adolescentes que practican deporte tienden a elegir amigos que también son deportistas y que los factores de los iguales relacionados con la práctica deportiva están vinculados con las necesidades afectivas y de afiliación de los jóvenes. *La intensa relación entre la práctica deportiva de los adolescentes y las relaciones con los amigos subraya, no sólo la importancia de los iguales para la práctica deportiva, sino también la naturaleza social del deporte* (Escartí y García, 1994, p. 40).

2.7.2.4. EL SISTEMA EDUCATIVO Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASAS

El sistema educativo constituye el ámbito formal en la transmisión cultural entre generaciones. Este proceso de socialización se efectúa a través del currículum, asignaturas impuestas, contenido de los programas y libros de textos. El conjunto de actos que constituyen los ritos de la escuela suponen igualmente un importante instrumento de socialización. La escuela será el primer ámbito donde los individuos experimentarán la competitividad, la necesidad de productividad y rendimiento, ritmos horarios y secuencias fijas e impuestas.

Los medios de comunicación de masas proporcionan informaciones y juicios sobre acontecimientos, ofrecen modelos de comportamiento y además, sus contenidos repercuten en un volumen de población superior al de cualquier otro agente de socialización. Hasta tal punto es importante en el proceso de socialización que pueden distinguirse dos períodos, antes y después de la aparición y difusión de estos medios, principalmente la televisión. En más ocasiones de las deseables, los medios de

comunicación transmiten valores que pueden ser contrarios a los que se intenta transmitir a través de los otros agentes de socialización.

González Ramallal (2004, p. 360) en su Tesis Doctoral *Sociedad y Deporte: Análisis del Deporte en la Sociedad y su reflejo en los Medios de Comunicación en España*, afirma:

> *La información deportiva textual, verbal y visual distribuida por los medios de comunicación españoles más representativos configura una realidad deportiva predominantemente futbolística centrada en dos protagonistas principales: el Real Madrid Club de Fútbol y el Fútbol Club Barcelona, de modo que, comparativamente, el reflejo del resto de realidades y protagonistas deportivos es significativamente inferior a la realidad mayoritaria presentada por los medios.*

Conjuntamente, expone que la dimensión espectacular obstruye la posibilidad de transmisión de las demás dimensiones del deporte, especialmente a la informal y a la higiénico-educativa, situación que se refuerza desde los propios medios. Los eventos deportivos relacionados con el fútbol, principalmente la Primera División española y la *Champions League*, se muestran en más de la mitad de los espacios y tiempos dedicados al deporte en los medios de comunicación, llegando a alcanzar más de las tres cuartas partes en el caso de la modalidad deportiva, primordialmente en la radio y en la televisión. La caducidad y la fugacidad es la norma habitual de las informaciones deportivas, como lo demuestra el hecho de que la mayoría de las unidades de información deportiva registradas son de tiempo de actualidad presente de tamaño pequeño (breves) y se fundamentan en la función referencial del lenguaje. De esta manera, prácticamente no hay espacios ni tiempos en los medios de comunicación para los géneros interpretativos y de opinión. Únicamente el fútbol y determinadas competiciones futbolísticas asociadas a esta modalidad, tienen una permanencia relativamente estable en los medios y pueden, por tanto, llegar a calar en las audiencias. Los propios medios de comunicación, especialmente la radio y la prensa, se convierten tanto en actores protagonistas como en actores mencionados de las unidades de información deportiva que ellos mismos generan, reorientando así el proceso informativo hacia el propio emisor. El colectivo arbitral no es sujeto, sino objeto de

información, objeto, además, de carácter negativo. Igualmente, los aficionados de los que se habla en los medios de comunicación se configuran más como objeto que como sujeto informativo.

En cuanto a la influencia ejercida por la televisión, Fierro escribe (2004)

> *Recibe hoy la escuela el encargo de la educación integral de las nuevas generaciones, pero se le hace ese encargo tardíamente ya: cuando ahora y en realidad, por otro costado, la escuela ha perdido peso frente a la televisión y a los medios audiovisuales. En la actualidad, además de las instancias educativas tradicionales .la familia, los compañeros de edad, la propia escuela, se ha constituido un formidable cuarto poder educador o deseducador, el de los medios, principalmente, la televisión. En esa situación objetiva a la escuela se le asigna todavía retóricamente un encargo de educar, mientras en realidad la forja o modelado de los más pequeños va por otro cauce: por el discurso y las imágenes de la televisión* (Fierro, 2004, p.294-295).

Como educadores en el ámbito deportivo tenemos una difícil tarea, educar al alumnado con un espíritu crítico. Para concluir se hace necesario resaltar la necesidad de que los agentes de socialización proporcionen modelos adecuados a fin de que la iniciación deportiva conlleve la adquisición de la deportividad, dejando a un lado el énfasis en los resultados.

CAPÍTULO 3

VALORES Y ACTITUDES EN EL DEPORTE Y LA EDUCACIÓN FÍSICA

3.1. Los valores
- 3.1.1. Concepto
- 3.1.2. Características de los valores
- 3.1.3. Jerarquía de los valores
- 3.1.4. Los valores en las Teorías Axiológicas
  - 3.1.4.1. El subjetivismo axiológico
  - 3.1.4.2. El objetivismo axiológico
  - 3.1.4.3. Perspectiva integradora
- 3.1.5. Cultura, educación y valores
- 3.1.6. Los valores en el deporte.
  - 3.1.6.1. Juego limpio, *fair play* y deportividad

3.2. Las actitudes
- 3.2.1. Concepto
- 3.2.2. Características y funciones de las actitudes
- 3.2.3. Formación de actitudes
  - 3.2.3.1. Actitudes basadas en la información cognitiva
  - 3.2.3.2. Actitudes basadas en la información afectiva
  - 3.2.3.3. Actitudes basadas en la información conductual
- 3.2.4. Actitudes hacia la EF y el deporte

3.3. Diferencia entre valores y actitudes

3.1. LOS VALORES

3.1.1. CONCEPTO

Los valores son principios éticos, en función de ellos las personas se comprometen y juzgan las conductas. ¿Qué hace que algo sea valioso? La humanidad ha adoptado criterios a partir de los cuales se establece la categoría o la jerarquía de los valores. Rokeach (1979) define el valor como una creencia duradera en la que un modo específico de conducta es deseable a un opuesto modo de conducta o estado final de existencia. Por consiguiente, los valores pueden referirse a estados finales de existencia (valor terminal), como metas valiosas por sí mismas y que en parte se identifican con valores morales, y a modos específicos de conducta (valores instrumentales), como estados deseables de conducta para conseguir determinadas metas u objetivos. Por ejemplo, una actitud de ayuda podría ser un valor terminal, mientras que mostrar interés por la lectura puede ser un valor instrumental.

Rokeach (1979) pensaba que el origen de los valores está en la sociedad y en la personalidad del sujeto que los comparte. Los valores personales dependen en mayor medida de los factores sociales, y, toda sociedad tiene un sistema de valores que impone a las personas que están inmersas en ella.

Un sistema de valores, se puede expresar en las correspondientes actitudes pero los valores ocupan un lugar más central y de orden superior que las actitudes. ¿Cómo valora el ser humano? El valor es algo que se encuentra muy ligado a la propia existencia de la persona, tanto que afecta a su conducta, modela sus pensamientos y condicionas sus sentimientos. El valor es algo dinámico, ya que a través del proceso de socialización se desarrolla la personalidad y la moral del individuo.

La filosofía, tradicionalmente y lo largo de su historia, se ha dedicado a estudiar, entre otras cosas, el ámbito de los valores. Mientras que la pedagogía se ha dedicado a estudiar los valores en el campo educativo. Sin embargo, la axiología es una disciplina mucho más reciente consagrada a estudiar, de forma más específica, las teorías de los valores. La primera persona en ocuparse de este tema de forma más sistemática, fue el

alemán Lozte, en el siglo XIX. Partiendo de Kant, consideró los valores como algo carente de realidad, los valores no son, sino que valen.

Lo que motiva, lo que nos mueve a comportarnos de una manera y no de otra es un valor. Toda educación está dirigida a desarrollar un valor, y nadie puede enseñar sin previamente haber valorado.

¿Cómo expresan sus valoraciones las personas? El proceso de valoración del ser humano incluye una compleja serie de condiciones intelectuales y afectivas que suponen: la toma de decisiones, la estimación y la actuación. Las personas valoran al preferir, al estimar, al elegir unas cosas en lugar de otras, al formular metas y propósitos personales. Las valoraciones se expresan mediante creencias, intereses, sentimientos, convicciones, actitudes, juicios de valor y acciones. Desde el punto de vista ético, la importancia del proceso de valoración deriva de su fuerza orientadora en aras de una moral autónoma del ser humano.

3.1.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS VALORES

¿Cómo son los valores? Los valores son duraderos, polares, jerárquicos, trascendentales, dinámicos, complejos. A continuación exponemos las principales características de los valores:

(a) Durabilidad: los valores se reflejan en el curso de la vida. Hay valores que son más permanentes en el tiempo que otros.

(b) Integralidad: cada valor es una abstracción en sí mismo, no es divisible.

(c) Flexibilidad: los valores cambian con las necesidades y experiencias de las personas.

(d) Satisfacción: los valores generan satisfacción en las personas que los practican.

(e) Polaridad: todo valor se presenta en sentido positivo y negativo; todo valor conlleva un contravalor (bueno-malo, justo-injusto, salud-enfermedad, sabiduría-ignorancia,...). Los valores se definen como los deseados y aspirados por todos, gracias a los beneficios que nos reporta, ya sea placer, necesidad, deber. En cambio los antivalores son rechazados, ya que suponen carencias o

perjuicios. Los valores y los antivalores son dos realidades que existen por sí mismas, no independientes, pero sí en cierto sentido autónomas.

(f) Jerarquía: hay valores que son considerados superiores (dignidad, libertad) y otros inferiores (los relacionados con las necesidades básicas o vitales). Las jerarquías de valores son flexibles no están predeterminadas; se van construyendo progresivamente a lo largo de la vida del individuo. Es muy probable que cada persona tenga su propia jerarquía de valores y que ésta coincida, en mayor o menor grado, con la de otras personas de su mismo entorno.

(g) Trascendencia: los valores trascienden el plano concreto; dan sentido y significado a la vida humana y a la sociedad.

(h) Dinamismo: los valores se transforman con las épocas.

(i) Aplicabilidad: los valores se aplican en las diversas situaciones de la vida; entrañan acciones prácticas que reflejan los principios valorativos de la persona.

(j) Complejidad: los valores obedecen a causas diversas, requieren complicados juicios y decisiones.

(k) Gradación: hace referencia a la intensidad o fuerza que posee o se presenta un valor o un antivalor.

(l) Infinitud: los valores suelen ser finalidades que nunca llegan a alcanzarse del todo (dimensión ideal).

3.1.3. JERARQUÍA DE LOS VALORES

La axiología debe resolver un problema complejo y central en su disciplina: la jerarquía de los valores. Muchos autores se han preocupado de esta problemática, Scheler (1942), Rokeach (1979), Frondizi (1992), Perry (1926), Marín Ibáñez (1976) y Gervilla (1988, 2000), entre otros.

Los valores se ordenan en la mayor parte de los tratados axiológicos en jerarquías. Esto es debido a las diferencias escalares o de intensidad de los valores, siendo ilimitadamente variados, fluctúan en función de las variaciones del contexto y de la perspectiva axiológica de los autores, así como de las preferencias de cada persona dentro de un contexto histórico sociocultural determinado.

La jerarquía, se diferencia de la clasificación, en el orden preferencial distinguiendo la existencia de valores superiores e inferiores. Aunque este orden es totalmente dinámico y variable hasta el punto de que un valor puede convertirse en antivalor en otro contexto diferente.

La clasificación o categorización de los valores nos permite tener una visión general así como entender las conductas individuales y colectivas de un período histórico determinado. Una jerarquía que clasifique por orden de importancia los valores se hace verdaderamente necesaria en el planteamiento de los objetivos o finalidades de un proyecto educativo. En palabras de Frondizi (1992)

> *que exista una clase de ordenamiento jerárquico, no significa que sea necesariamente fijo y absoluto; puede sufrir cambios similares al de los valores. El tipo de jerarquía depende de la naturaleza del valor. Si lo interpretamos como una cualidad estructural dentro de una situación, tendremos que llegar a una situación similar al referirnos a su jerarquía* (p. 222 - 223).

Los criterios que han establecido los distintos autores representantes de cada una de las perspectivas están fundamentados en la noción de valor que cada uno de ellos defienden. Gervilla (1988) realiza una síntesis muy interesante de los criterios de jerarquización aportados por autores representantes de cada una de las perspectivas axiológicas:

Desde la perspectiva subjetivista Perry (1926) considera que la preferencia axiológica se encuentra mediatizada por los intereses del sujeto. La jerarquización propuesta por este autor viene establecida por tres criterios:

- *La intensidad*. Cuanto más intenso es un interés mayor valor posee el objeto.
- *Preferencia*. Un objeto se valora por el grado de preferencia. Si la preferencia entra en conflicto con la intensidad se prioriza la preferencia.
- *Amplitud del interés*. Cuanto mayor sea el número de personas interesadas mayor será el valor.

Desde el objetivismo Max Scheler (1942) ordena los valores en niveles utilizando como criterios de su jerarquización axiológica los siguientes:

- *Durabilidad del valor*. Los valores inferiores son los más fugaces o efímeros; los valores superiores son más eternos e imperecederos.

- *Divisibilidad*. Los valores superiores son los menos divisibles, los inferiores se pueden fraccionar. Por ejemplo, los bienes materiales pueden dividirse, sin embargo una obra de arte es indivisible.

- *Fundación*. Si un valor engloba a otro, el valor resultante es jerárquicamente superior al fundado.

- *Profundidad de la satisfacción*. Un valor es más elevado cuanto mayor y más profunda es la satisfacción que produce.

- *Relatividad*. Todos los valores son objetivos, (independientes de los bienes y de las personas) y relativos.

La característica más peculiar de la clasificación de los valores de Scheler se encuentra en el establecimiento de una jerarquía, en la que establece niveles de posición (nivel alto, nivel medio y nivel bajo). (Ver *Figura 3.1*)

La jerarquía de valores según Scheler (1942) incluye:

(a) *valores religiosos*: lo santo y lo profano.

(b) *valores espirituales:* lo bello y lo feo, lo justo y lo injusto, valores del conocimiento puro de la verdad.

(c) *valores vitales:* el bienestar, la salud, enfermedad, vejez, muerte y agotamiento.

(d) *valores útiles*: agradable y desagradable, estos valores se corresponden con los estadios afectivos de placer y dolor sensibles.

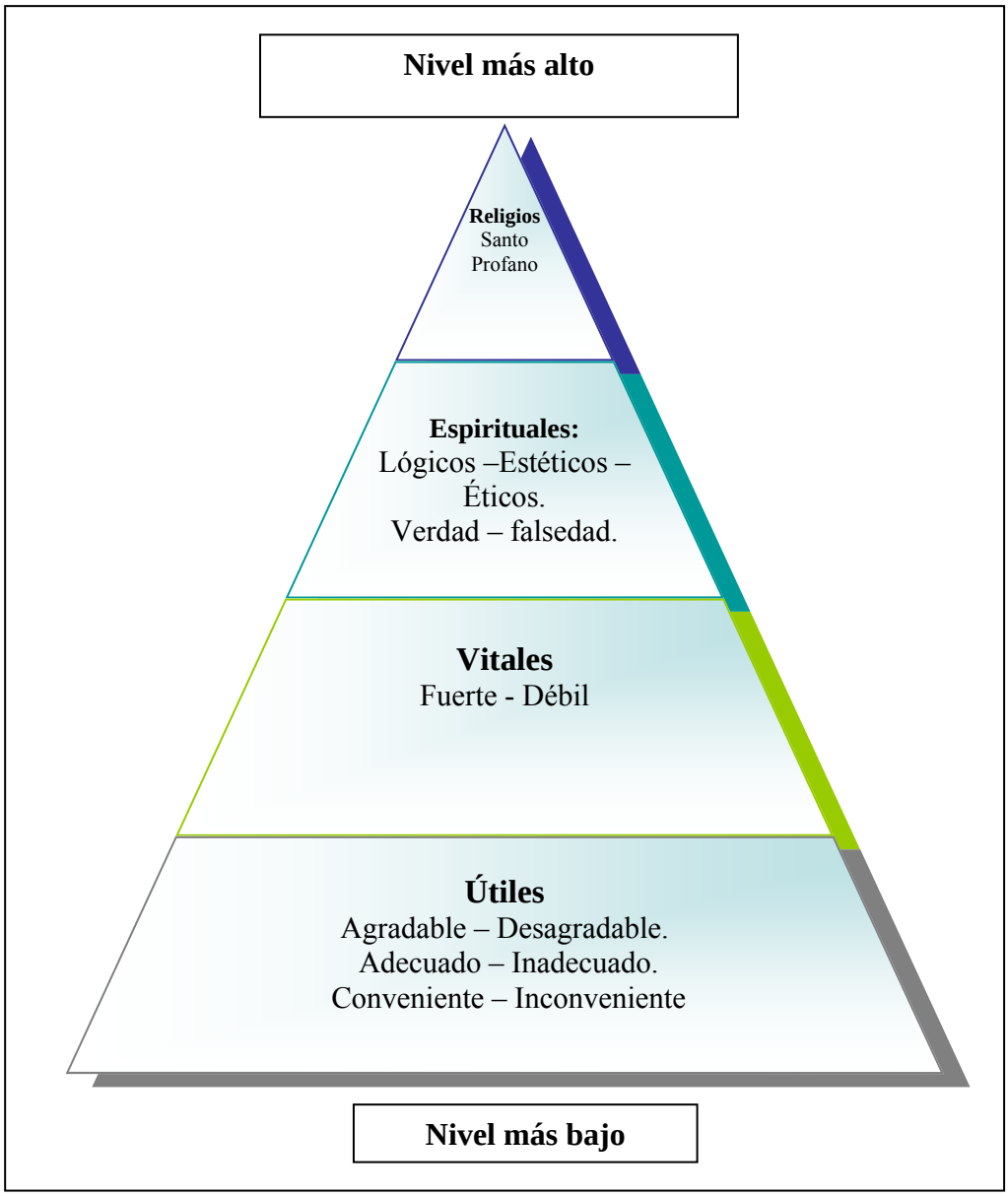


Figura 3.1. Categorización de los valores según Scheler, (1942) Fuente: Salmerón (2004, p.41).

Desde la perspectiva integradora, Frondizi (1992) considera que la jerarquía de valores debe estar en función del sujeto, del objeto y de la situación. Propone una jerarquía axiológica del valor determinada por los siguientes aspectos: valores objetivos y subjetivos.

- Las reacciones del sujeto: necesidades fisiológicas, psicológicas y socioculturales del sujeto, intereses, aspiraciones y preferencias.
- Cualidades del objeto. Las cualidades del objeto hacen que éste sea preferible

para el sujeto en una situación determinada. Cuantas más cualidades posea un objeto, mayor valoración tendrá por parte del sujeto.

- La Situación o el contexto modifican la relación de la persona con el objeto, y por tanto su grado en la escala de los valores.

Los valores se pueden clasificar desde distintas ópticas. Rokeach (1973) realizó una ordenación a partir de su escala de valores *(Rokeach Value Survey*). Después de varias revisiones, la escala contaba con 18 valores instrumentales y finales.

- los valores instrumentales son los medios para conseguir fines. A su vez, los valores instrumentales pueden referirse a valores de competencia (intrapersonal) o poseer carácter moral (interpersonales).
- los valores finales o terminales son los relacionados con modos de conducta, referidos a estados deseables de existencia (paz, libertad, felicidad, bien común). Pueden ser personales, o relacionados con los demás (sociales).

La clasificación detallada que ofrece Marín Ibáñez (1976, p. 53) diferencia seis grupos:

(a) *Valores técnicos, económicos y utilitarios*

(b) *Valores vitales* (EF, educación para la salud)

(c) *Valores estéticos* (literarios, musicales, pictóricos)

(d) *Valores intelectuales* (humanísticos, científicos, técnicos)

(e) *Valores morales* (individuales y sociales)

(f) *Valores trascendentales* (cosmovisión, filosofía, religión)

Desde la perspectiva integradora Gervilla (2003) hace espacial hincapié al valor del esfuerzo. *Toda educación es una carrera -"curriculum"-, imposible de alcanzar sin sudor, y sin un cierto hábito de sacrificio ilusionado.*

Autor	Perspectiva	Jerarquía de los valores depende de	Valores
Perry (1946)	Subjetivista	Intensidad Preferencia Amplitud de Interés	La preferencia de un valor está mediatizada por los intereses del sujeto.
Sheler (1942)	Objetivista	Durabilidad Divisibilidad Fundación Profundidad en la satisfacción Relatividad	El órgano de los valores es el sentimiento.
Frondizi (1972)	Integradora	Reacciones del sujeto Cualidades del objeto Situación	Valores religiosos, vitales, espirituales y útiles.
Marín Ibáñez (1976)	Integradora		Valores técnicos, vitales, estéticos, intelectuales, morales y transcendentales.
Rokeach (1973)	Valores son creencias	Influencia de la sociedad	Valores instrumentales y valores finales o terminales.

Tabla 3.1. Tabla identificadora de autores y su jerarquía de valores.

3.1.4. LOS VALORES EN LAS TEORÍAS AXIOLÓGICAS

La Axiología es la valoración de los factores morales. En el campo de la Axiología se han desarrollado dos grandes corrientes, la perspectiva subjetivista y la perspectiva objetivista. La diferencia básica entre estas dos aproximaciones es la consideración que cada una tiene del valor.

La perspectiva subjetivista define el valor como una experiencia dependiente del sujeto, por lo contrario, la objetivista, defiende el valor como algo real que existe independientemente del sujeto que valora. La perspectiva subjetivista piensa que los valores no son reales, no valen en sí mismos. Las personas somos quienes les otorgamos un determinado valor, dependiendo del agrado o desagrado que producen. Desde esta perspectiva, los valores son subjetivos, ya que dependen de la impresión personal del ser humano. La escuela neokantiana mantiene que el valor es, ante todo, una idea. Una cosa se considera valiosa (de otra que no) en función de las ideas o conceptos generales que comparten las personas.

La escuela fenomenológica, desde una perspectiva objetivista, considera que los valores son ideales y objetivos; valen independientemente de las cosas y de las estimaciones de las personas. En cambio, los realistas afirman que los valores son reales; valores y bienes son una misma cosa.

Algunos estudiosos sobre el tema, como Marín Ibáñez (1976) afirmaban que las teorías axiológicas en la mayor parte de los casos son verdaderas en lo que afirman y falsas en lo que niegan. De este modo el subjetivismo destaca el papel de de la experiencia personal en el proceso de valoración. El objetivista expresa la relación entre valor e idea. De la polémica existente entre ambas corrientes surge más tarde, una visión nueva, cuyos partidarios van a integrar de forma coherente las ideas más consistentes de las dos anteriores. Ésta es la denominada perspectiva integradora.

3.1.4.1. EL SUBJETIVISMO AXIOLÓGICO

La perspectiva subjetivista parte de la idea que el sujeto es quien otorga valor a las cosas. La persona nunca podrá ser ajena a las valoraciones, la existencia de los valores sólo es posible ante las distintas reacciones que en el sujeto se producen. Las cosas, por tanto, no son valiosas en sí mismas; es el ser humano quien con su valoración crea el valor. Esta visión admite que todo valor depende de la aceptación del grupo social dominante. Algo se define como bueno, malo..., en función de la valoración que le otorga el grupo social mayoritario. Desde esta perspectiva se ha producido una división de opiniones, hay quienes definen el valor como una *experiencia subjetiva*, otros lo conceptualizan como una *idea*.

Hay que destacar el trabajo de Perry (1926) por ser el primero en relacionar interés y valor. El concepto interés tiene un componente afectivo – motor, que engloba también el aspecto de búsqueda y la acción. La aportación de este filósofo se puede resumir, según Payá, *todo interés otorga valor a un objeto, sin necesidad de matizaciones* (Payá, 1997, p.45).

Durante el primer cuarto del siglo XX surgen los principales representantes de la concepción del valor como una *experiencia subjetiva*. Pertenecían a la Escuela Austriaca y de Praga, (o Círculo de Viena), entre los que destacan Alexius Meinong

(1853-1921), y Cristian Ehrenfels (1850-1932).

En el seno del subjetivismo axiológico, surge, desde la *Escuela Neokantiana*, otra forma de interpretación de la naturaleza subjetiva de los valores. Esta corriente admite el valor ante todo como una *idea*. No podemos valorar un acto, un objeto..., si no poseemos la idea que se refiere a ello (Payá, 1997).

Las diferentes aportaciones del subjetivismo axiológico coinciden en pensar que el proceso de valoración crea el valor. Las diferentes interpretaciones estiman que la valoración se crea por el agrado, el deseo o el interés. Así Meinong en Payá (1997), afirma que tiene valor lo que agrada. La crítica realizada por esta autora se fundamenta en que esta afirmación puede ser válida para un determinado tipo de valores. Hay productos que pueden agradar y no por ello son valiosos, como ejemplo, el consumo de drogas. Del mismo modo pierden potencia las demás explicaciones pertenecientes a esta corriente. Lo deseable no puede reducirse a lo deseado, como ciertas teorías han pretendido demostrar, como por ejemplo Barton Perry, al relacionar valor e interés. Es criticable la imprecisión del término interés y, por otro lado, *si es el interés el que otorga valor a un objeto, la teoría se derrumba si se encuentran en la experiencia objetos valiosos, en lo que nadie tenga interés o, al contrario, personas que se interesen por objetos nada valiosos* (Payá, 1997, p. 51).

El empirismo lógico y el emotivismo consideran que los valores no gozan de una esencia propia, sino tan sólo de la que les queremos otorgar, al ser expresiones de estados emocionales.

3.1.4.2. OBJETIVISMO AXIOLÓGICO

El objetivismo axiológico, se opone al subjetivismo, considerando el valor desligado de la experiencia individual. Entre los seguidores del objetivismo se van a crear dos perspectivas distintas: el valor como *ideal* (Escuela Fenomenológica) y el valor *real* (perspectiva realista).

Max Scheler (1942) es el principal representante de La Escuela Fenomenológica. Para él los valores son cualidades independientes de las cosas y actos humanos, ya que los valores tienen valor por si mismos al margen de cualquier realidad (física o psíquica). El ser humano capta ese valor a través de su experiencia sensible.

> *Las cualidades valiosas no varían con las cosas (...) El valor de la amistad no resulta afectado porque mi amigo demuestre falsía y me traicione (...) Aunque nunca se hubiera juzgado que el asesinato era malo, hubiera continuado el asesinato siendo malo. Y aunque el bien nunca hubiera valido como bueno, sería, no obstante, bueno.* (Scheler, 1942, p. 46).

Piensa que los valores son cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos. Que los valores se pueden definir como cualidades objetivas, que se dan o son aportados por cosas. Los valores son polares, todo valor tiene un contra-valor, lo que posibilita establecer una jerarquía de valores.

Scheler (1942) establece que el órgano de los valores es el sentimiento, lo que equivale a decir que los valores se sitúan en la zona de lo emocional del espíritu donde se incluye el sentir, el preferir, el amor y el odio. En el preferir se descubre la superioridad de un valor. Se puede preferir de dos maneras: intuitivamente, de forma inconsciente, o de forma consciente y reflexiva. Scheler realiza una aportación indiscutible al ámbito de los valores. Su mayor contribución es el análisis profundo de la naturaleza de los valores, lo cual ha sido el punto de partida de otros grandes estudiosos del tema.

El Realismo axiológico se encuentra en contra de la perspectiva fenomenológica. Desde este punto de vista los valores son considerados como reales, el valor se encuentra en todo lo que nos rodea.

Tanto el subjetivismo como el objetivismo axiológico exageran un aspecto de la naturaleza de los valores. Ambas perspectivas cometen el error de realizar idénticas exageraciones sobre supuestos contrarios lo cual les ha llevado a una incapacidad de aportar un discurso que englobe todas las características atribuibles a los valores (Payá Sánchez, 1997). Ante esta situación surge otra nueva perspectiva alternativa que suplirá las objeciones de ambas corrientes, se trata de la perspectiva integradora.

3.1.4.3. PERSPECTIVA INTEGRADORA

Este enfoque considera que el valor no tiene porque ser objetivo o subjetivo. El principal representante de esta perspectiva es Frondizi (1992). Este autor analiza la dimensión relacional del valor. Afirma la posibilidad de una relación de conjunción, que determinaría la naturaleza subjetiva y objetiva de los valores. Para valorar es necesario

un objeto o valor, y el acto de valoración, lo cual hace necesaria la presencia de un sujeto que la realice. Por tanto, para que exista valoración es precisa la presencia del objeto y del sujeto (dimensión objetiva). Al realizar la valoración, no podemos olvidar su carácter subjetivo, en el que influyen elementos fisiológicos, psicológicos y socioculturales.

Frondizi (1992) concibe el valor con una dimensión estructural, que surge de la relación de un sujeto con un objeto. Pero esta relación no se da en de una forma imprecisa, indefinida, sino en un contexto determinado. Así caracterizado, el valor es una cualidad compleja y cambiante, en función de componentes dinámicos. La naturaleza de los valores es compleja, sus propiedades, características y clasificaciones son diversas.

3.1.5. CULTURA, EDUCACIÓN Y VALORES

Los valores son dinámicos, es decir, están fuertemente influenciados por el momento histórico. Los valores evolucionan y sufren variaciones a lo largo del tiempo. Esta propiedad dinámica de los valores, se encuentra también en estrecha relación con la jerarquía.

En cada momento histórico y contexto sociocultural, las personas disponen de valores diferentes y los ordenan en su escala de valores. En el ámbito educativo actual, debido a la actual crisis de valores, están aumentando los esfuerzos y las investigaciones por crear, desarrollar e implantar programas de valores.

Los *valores emergentes* son los nuevos valores, surgen de forma progresiva y en armonía con los actuales valores dentro de una cultura y un momento histórico. Generalmente las generaciones más jóvenes, suelen ser mejores receptores y transmisores de los valores emergentes. Su realidad sociocultural (de forma casi imperceptible) ha cambiado con ellos, por ello serán más sensibles a estos nuevos valores, produciéndose en ocasiones conflictos axiológicos intergeneracionales.

A través del proceso de socialización se cimienta la realidad significativa de las personas que conviven en una misma cultura. En este sentido, Gervilla afirma: *Los valores de antes ya no lo son, surgen nuevos valores, o bien se mantiene el valor de antes con un sentido nuevo o cambia la intensidad del mismo* (Gervilla, 2000, p. 140).

Pero, ¿qué valores debemos transmitir? ¿Qué jerarquía de valores es la adecuada? Ante esta situación, la mayoría de los autores coinciden en afirmar que, especialmente, en el caso de los valores éticos o morales, no pueden aplicarse interpretaciones relativistas. Se deben defender unos valores éticos-morales universales que permitan la convivencia armónica entre las personas, como pertenecientes a una misma categoría: Seres humanos.

Desde la educación se deben promover aquellos valores que trasciendan a todas las culturas, la transmisión de los valores éticos universales como la libertad, la vida, la paz... Partiendo de la interculturalidad la finalidad es construir una ciudadanía democrática que reconozca como valor la realidad diversa en la que vive. La educación debe promover la participación en la discusión y reflexión actuando de forma responsable en defensa de aquellas situaciones en las que se amenace la justicia, la libertad, la paz, el respeto y la tolerancia.

3.1.6. LOS VALORES EN LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

La idea de que el deporte contiene en sí mismo un importante cúmulo de valores, sociales y personales que revierten en favor de sus practicantes, no es una afirmación novedosa, ni totalmente cierta. Arnold (1991) expone la creencia popular que a través de la participación en juegos y deportes florecen cualidades como lealtad, cooperación, valor, voluntad, dominio de sí mismo, resistencia, perseverancia o superación.

La literatura científica viene confirmando, desde hace unos años que el deporte o la EF no siempre comporta un desarrollo tácito de los valores, (Torregrosa y Lee, 2000; Bredemeier, Shields, Weiss y Cooper, 1986; Weinberg y Gould, 1996; Escartí, 2003). Escartí (2003, p. 45) ampliamente respaldada por Bredemeier, Weiss, Shields y Shewchuk, (1986) y Romance, Weiss, Bockoven (1986) escribe que *la participación deportiva puede facilitar el desarrollo moral en los niños sólo cuando el programa deportivo ha sido cuidadosamente diseñado para producir cambios en el razonamiento moral.*

El deterioro de la ética deportiva se debe a ciertas características del deporte actual, (competitividad, eficiencia, marca, espectáculo, presión por la victoria,…), el excesivo apoyo financiero que éste ha ido obteniendo y el consecuente deterioro en la práctica

deportiva (Gutiérrez, 2003). Algunos autores señalan que las conductas antisociales se promueven por el excesivo interés en el triunfo y en la competición (Bay-Hinitz, Peterson y Quilitch, 1994).

Hay investigaciones que avalan este deterioro, Priest, Krause y Beach (1999) en un estudio longitudinal estudiaron los cambios en los valores de los deportistas. En sus conclusiones mostraron una disminución en la elección de valores éticos en situaciones deportivas. Pero ¿por qué motivo después de un tiempo los deportistas disminuyen sus valores éticos? Los autores concluyen en que la razón podría estar en el aumento de la presión, la victoria a toda costa lo que conlleva aumento de las trampas, ingesta de sustancias dopantes…El deporte deja de ser amateur para convertirse en una profesión.

Los valores en el deporte presentan grandes contradicciones, hay valores positivos que se le atribuyen de forma exógena (salud, deportividad, respeto a las normas…), pero en muchas ocasiones los valores que se perciben (por ejemplo a través de los medios de comunicación,) son la vanidad, el triunfo a toda costa, la deslealtad o la injusticia, entre otros. Algunos de los deportes espectáculo realizados por adultos, ha ido adquiriendo una trascendencia, expansión e influencia de tal magnitud, que ejerce un poderoso influjo sobre otros sectores de la sociedad, como el ámbito de la EF y el deporte escolar.

Los valores que se deben transmitir en el deporte de iniciación, en ocasiones se oponen al concepto de competición. Competir implica demostrar el nivel de dominio de una técnica enfrentándose a otros deportistas o a sí mismo. En el propio concepto del término competición se encuentra el primer aliciente para el incumplimiento de las reglas del juego y la trasgresión de los valores del deporte de iniciación. La competición reduce las conductas prosociales y promueve las antisociales (Bay-Hinitz et al., 1994). El valor que aúna el respeto a los adversarios y el deseo de competir, de ser más hábil, de ganar: es el juego limpio, la deportividad o el *fair play*, que analizaremos en apartados posteriores.

El modelo de práctica deportiva como espectáculo, está siendo sometido a un gran poder mediático. Poder que se produce en algunas disciplinas, más que en otras. Es el caso del fútbol, del baloncesto, automovilismo o motociclismo. Las raíces del poder mediático de estas disciplinas deportivas están en la gran cantidad de dinero que los

clubes y organizaciones deportivas recogen gracias a los derechos de retransmisión. Ingresos que se hacen necesarios para equilibrar las cuentas anuales de dichas organizaciones.

El fútbol es el ejemplo más claro del deporte-espectáculo influenciado por los medios de comunicación. González Ramallal (2003, p. 197) dice:

> *el fútbol se convierte progresivamente en fenómeno masivo en diferentes ámbitos: por el número competiciones y partidos que se celebran; por el número de jugadores y equipos que existen; por las cantidades de dinero que se manejan en concepto de traspasos, publicidad, fichas, primas, etc.; por el número de partidos que se televisan y por el tiempo que se le dedica en los medios y; finalmente, por el número de telespectadores, radioyentes y lectores que están pendientes de todo lo que rodea el mundo del fútbol.*

En esta contradicción se hace difícil poder conciliar la enseñanza de la práctica deportiva con los valores que transmite el deporte espectáculo, y como algunos deportistas de alto nivel (que son los referentes para que niños y niñas) lo practican.

El objetivo central de la EF y la iniciación deportiva debería ser el desarrollo integral de los jóvenes deportistas. El pilar más importante del deporte base debe ser el desarrollo de niñas y niños responsables, tolerantes y con un alto grado de deportividad. Cualquier programa de EF o deporte escolar debe tener dicha finalidad. Sin embargo la competición es el objetivo primordial de muchos clubes, saben que un buen trabajo en la cantera implica tener jugadores para nutrir sus equipos seniors en un futuro.

El punto de vista del que partimos es considerar el ámbito de la EF y el deporte en general un escenario privilegiado para el desarrollo de los valores. Pero ¿cuáles son los valores predominantes en la práctica físico–deportiva? La respuesta a esta pregunta está desarrollada en el siguiente apartado.

Los primeros autores en recopilar los valores predominantes en el ámbito deportivo fueron Frost y Sims (1974). Los valores compilados se obtuvieron de las conclusiones

obtenidas por expertos en la materia en la conferencia celebrada en Springfield (1973). Otros autores recurren a la entrevista para obtener los valores predominantes en los deportistas (Cruz et al., 1991; Lee, 1993; Lee, Whitehead y Balchin, 2000). Se trata de una entrevista semiestructurada en la que se les presentaba a los deportistas diferentes dilemas en el ámbito deportivo (tenis o fútbol). A continuación los deportistas debían responder a tres preguntas.

a) ¿qué haría la mayoría de la gente en dicha situación?

b) ¿qué piensas que haría la mayoría de la gente con la que juegas?

c) ¿qué harías tú?

Los valores más importantes de los jóvenes deportistas obtenidos por Cruz et al. (1991) se presentan en el siguiente cuadro. Los valores expuestos no están dispuestos de forma jerárquica, sino que se trata de una sencilla ordenación.

Valores y sus correspondientes descriptores.
1. Mostrar habilidades: ser capaz de realizar correctamente las destrezas o habilidades que exigen las distintas situaciones de juego, tanto técnicas como tácticas.
2. Ganar- Victoria: obtener ventajas o superioridad en el resultado de un partido, utilizando para ello cualquier recurso, lícito o ilícito.
3. Utilidad: obtener beneficios para el equipo mediante acciones antirreglamentarias.
4. Diversión en el juego: disfrutar del juego independientemente del resultado, experimentando sentimientos de satisfacción.
5. Cohesión de equipo: mantener la "táctica" y el "estilo de juego" recomendado por el entrenador.
6. Mantenimiento de contrato: jugar según el espíritu del juego, aceptando los lances del mismo.
7. Deportividad: mostrar comportamientos positivos hacia los oponentes, aceptando las derrotas.
8. Preocupación por los demás: mostrar interés por los otros miembros del equipo y por los del contrario.
9. Obediencia: cumplir los mandatos de los entrenadores y/o árbitros.
10. Imagen social: realizar acciones encaminadas a ganar la aprobación por parte de los miembros del equipo, el público y los técnicos.
11. Conformidad: acomodarse a las expectativas de los otros

Valores y sus correspondientes descriptores.
miembros del equipo durante el partido.
12. Equidad /Justicia: buscar la igualdad y los justo en la reciprocidad de las acciones realizadas por los otros.
13. Responsabilidad social: sentimiento de satisfacción por cualquier acción que denote algo bien realizado.

Tabla 3.2. Valores expresados por futbolistas de 12 a 16 años (Cruz et al., 1991).
Fuente: Gutiérrez (2003, p. 82 – 83).

Posteriormente a partir de investigaciones anteriores el grupo de investigadores encabezados por Lee (1993) recoge una nueva jerarquía de valores, el *Youth Sport Values Questionnaire* (YSVQ), (Lee et al., 2000). La muestra estaba formada por 1391 deportistas participantes en competiciones juveniles.

Los valores y el orden de importancia obtenidos por este grupo de investigadores se exponen en el siguiente cuadro.

Orden	Valor	Ítem
1	Diversión	Disfruto y me divierto
2	Logro personal	Mejoro mi ejecución
3	Deportividad	Muestra buena deportividad.
4	Responsabilidad	Siempre juego correctamente
5	Justicia	Procuro ser justo.
6	Ayuda / compasión	Ayudo a la gente cuando lo necesita.
7	Tolerancia	Acepto las debilidades de los demás.
8	Perfeccionamiento	Mejoro las habilidades y técnicas.
9	Obediencia	Comparto actividades que me piden.
10	Cohesión de equipo	Colaboro para que el equipo se mantenga unido.
11	Compromiso	No dejo tirados a mis compañeros.
12	Excitación /emoción	Es un contexto excitante.
13	Salud y forma física	Hago deporte para estar en forma
14	Autorrealización	Vibro y me siento realmente bien cuando juego
15	Imagen pública	Muestro una buena imagen a los demás.
16	Compañerismo	Hago cosas con mis compañeros.
17	Conformidad	Atiendo las opiniones de los demás.
18	Ganar	Puedo demostrar que soy mejor que otros.

Tabla 3.3. Jerarquía de valores obtenidos por Lee et al. (2000).
Fuente: Modificado de Gutiérrez (2003, p. 84).

Los valores dominantes en la práctica físico – deportiva se pueden conocer a través de la utilización de cuestionarios y escalas. Simmons y Dickinson (1986) desarrollaron un instrumento de medida, *The Survey of Values Sport*. Los participantes debían de ordenar los valores propuestos para cada deporte en orden de importancia. Aunque la muestra era pequeña (54 mujeres y 41 varones) sus conclusiones aportan información útil al

ámbito de los valores en la práctica físico – deportiva.

Se encontraron diferencias en las respuestas según el género. Los hombres valoraban más importante *alcanzar los límites personales y el placer físico*, mientras que las mujeres valoraron más *mantener buena salud* y *el placer físico*, considerando como menos importante las *recompensas y ganar*. Las mujeres manifestaron de forma significativa la *expresión de sentimientos* mientras que los varones resaltaron el valor de la *competición*.

El Cuestionario de objetivos y valores, elaborado por Gutiérrez (1995) es una escala tipo Likert compuesta por 64 ítems. El cuestionario se divide en dos partes, ya que los participantes debían de valorar de forma independiente los valores que se daban en el ámbito del deporte y, por otro lado los que se producen en la EF. Entre sus conclusiones destacamos las que se refieren a las diferencias encontradas entre estas dos áreas.

Los valores relativos al deporte resultaron más compactos y significativos que los atribuidos a la EF, que resultaron más dispersos y difíciles de definir. En el ámbito del deporte el valor más significativo fue el *logro y el poder social*, mientras que en la EF fue la *sociabilidad*, concepto que se relaciona con la tolerancia y la comprensión.

El análisis de los comentarios de los medios de comunicación de masas en los espectáculos deportivos es otro procedimiento para identificar los valores en la práctica físico–deportiva. En nuestro país destacamos los trabajos de Gutiérrez y Montalbán (1994) y Gutiérrez (1995). Mediante la técnica del análisis de contenido, se estudian las imágenes y las comunicaciones orales y gestuales de dos series de dibujos animados. Los resultados obtenidos muestran que los valores que imperan son los valores individuales (poder, logro y autodirección), frente a valores sociales y grupales.

3.1.6.1. JUEGO LIMPIO, *FAIR PLAY* Y DEPORTIVIDAD

La palabra *fair play* es un término anglosajón, su traducción al castellano es juego limpio, según la traducción al castellano del código de ética deportiva del Consejo de Europa (CDDS). Se trata de un anglicismo muy utilizado en nuestro país. Sin embargo, en la literatura científica, aparece escrita de múltiples formas, *Fair Play, fair – play, Fairplay*… En el diccionario Oxford (en su tercera edición) el término juego limpio se traduce como *fair play.*

El concepto de juego limpio en ocasiones se utiliza como sinónimo de deportividad. El Consejo Superior de Deportes define deportividad (*fair play*) como el respeto a las normas del juego. Pero también incluye conceptos tan nobles como amistad, respeto al adversario y espíritu deportivo.

Gutiérrez (2003) crítica la falta de consenso en la definición de deportividad, en los programas destinados a promover este valor entre los deportistas jóvenes, o en una postura teórica única que guíe las investigaciones de la promoción de la deportividad en el ámbito del desarrollo moral.

Arnold (1991) aporta tres concepciones distintas de deportividad. a) La deportividad entendida como una alianza social, como modo idealizado y amistoso de participación. b) La deportividad como deleite, conducta generosa que lleva a la promoción de la diversión y de placer. c) La deportividad entendida como una forma de comportamiento altruista que se ocupa del bien o bienestar de otro.

El *fair play* o juego limpio es el respeto por las reglas o normas establecidas para un juego o deporte determinado. En ocasiones el juego limpio designa la conducta generosa que no es obligatoria y no forma parte de las reglas fijadas. (Gutiérrez, 2003). Autores como McIntosh (1990) entienden el *fair play* como el espíritu o el ánimo de competición, haciendo todo lo posible por ganar respetando al mismo tiempo las *reglas de juego, los códigos de ética y los adversarios*.

El *fair play* o juego limpio, ha venido tradicionalmente asociado a un comportamiento honrado en la competición (Sheridan, 2003). El concepto de honradez asociado al juego limpio en el deporte ha sufrido distintas interpretaciones a lo largo de la historia. En

primer lugar designa la no realización de trampas y/o estrategias ilícitas y la aceptación de las normas y reglas de un juego o deporte. También puede definirse, de forma más general, como la preservación de las tradiciones normativas e históricas del deporte en sí (reglas no escritas).

La honradez en el deporte, el juego limpio y el *fair play* se refieren a una actitud ética, honesta y responsable; que busque alcanzar la victoria pero no a cualquier precio. Todo ello dentro del escrupuloso cumplimiento de las reglas del juego.

Un manual práctico dirigido a profesores y entrenadores, realizado en 1990, por la *Comission for fair play in Canada*, ha realizado interesantes aportaciones a este ámbito. Las actividades que propone son de carácter interdisciplinar pensadas para alumnado de cuarto a sexto grado. Se basa en las teorías del Aprendizaje Social y en las del Desarrollo estructural. El programa está formado por una serie de propuestas pedagógicas destinadas a promover:

a) Respeto a las reglas.
b) Respeto a los jueces y árbitros y sus decisiones.
c) Respeto a los oponentes.
d) Proporcionar a todos las mismas oportunidades para participar.
e) Mantener el autocontrol en todo momento.

Partiendo de estos fundamentos, Gibbons, Ebbeck y Weiss (1995) desarrollaron una investigación mediante el desarrollo de un programa que defiende los cinco ideales del *fair play* antes mencionados: 1) el respeto a las reglas, 2) respeto a los jueces y árbitros, 3) respeto a los oponentes, 4) igual participación para todas y todos, 5) mantenimiento del autocontrol.

El programa de intervención fue aplicado a niñas y niños de entre 9 y 11 años divididos en tres grupos. Un grupo control, un segundo grupo en que se desarrolló el programa en el área de EF, y otro en el que se desarrolló el programa en todas las asignaturas. La metodología utilizada como estrategias de enseñanza fue el modelado, el refuerzo, la aplicación de dilemas, diálogos y la búsqueda de acuerdos. Las sesiones de *fair play*

(una por semana) se desarrollaron durante siete meses.

En la fase previa y posterior al programa se midió juicio moral, razonamiento, intención y conducta. Los resultados obtenidos determinaron que el grupo control no había obtenido mejoría ni en las variables de intención ni en las de conductas. Los otros dos grupos mejoraron significativamente en intención y en conducta, siendo equivalente la trayectoria de ambos grupos.

En un trabajo posterior, dos de las autoras del anterior trabajo, Gibbons y Ebeck (1997), realizaron una segunda investigación. En esta ocasión su objetivo era determinar cual de los dos programas, si el aprendizaje social o el desarrollo estructural era el más adecuado para el desarrollo del *Fair Play*. La muestra estaba formada, por niñas y niños de entre 9 y 11 años, distribuidos en tres grupos. Un grupo control, un grupo en el que se aplica el Programa mediante las técnicas propias del Aprendizaje Social (modelado y refuerzo); y otro grupo en el que se aplican las estrategias del desarrollo estructural (dilemas, diálogos y resolución de conflictos). Los grupos experimentales, obtuvieron mejores resultados en las variables, conducta, intención y juicio. El grupo de desarrollo estructural, obtuvo mejores resultados que los otros dos grupos.

Vivó (2001) citando a Hardman (1998) indica que en algunas escuelas del Reino Unido ante el declive de los niveles de deportividad en las competiciones escolares juzgaron preciso introducir un código deportivo de conducta. En España, el Grup dÉstudis de Psicología de l`Esport (GEPE) de la Universidad Autónoma de Barcelona se fundó en la década de los 90 para promocionar el *fair play* y la deportividad. Entre otros instrumentos, destacamos las plantillas de Observación de conductas de *fair play* (Cruz et al., 1996, 1999) y la Campaña de promoción del *fair play* y la deportividad en el deporte en edad escolar, *Compta fins a tres*. Se trata de una guía de asesoramiento dirigida a todos los agentes de socialización en el deporte: entrenadores, madres y padres, árbitros…Los objetivos fundamentales de esta campaña son promocionar el respeto y el esfuerzo:

El respeto. El principio básico del fair play y la deportividad es el respeto a:

- Sus iguales,
- Los adultos implicados en el deporte,

- Las normas y las reglas del propio deporte,
- Las instalaciones y material deportivo, así como las normas del club o entidad.

> *Dicho respeto conllevará a que los entrenamientos y competiciones deportivas se lleven a cabo en un ambiente de compañerismo, cooperación, ayuda, tolerancia, diversión, etc. El esfuerzo. Ganar es importante, pero lo es mucho más el esforzarse por dar lo mejor de uno mismo. El joven deportista debe asistir a los entrenamientos y a las competiciones con la intención de mejorar al máximo sus habilidades físicas, técnicas y tácticas, para conseguir que el éxito en las competiciones deportivas sea un reflejo del esfuerzo de las habilidades deportivas y no de la utilización de la trampa y la picaresca. Es decir, ganar es importante, pero no a cualquier precio* (Valiente et al., 2001, p.18).

La campaña ofrece a los agentes de socialización las principales funciones que tienen para fomentar el *fair play* y la deportividad. La difusión se llevó a cabo mediante trípticos, medios de comunicación, charlas, etc.

Amat y Batalla (2000) exponen que para educar en valores, el deporte debe planificarse de forma que permita:

1) promover el autoconocimiento y mejorar el autoconcepto
2) fomentar la resolución de problemas mediante el diálogo
3) fomentar la participación de todos
4) desarrollar la autonomía personal
6) promover el respeto de los demás mediante la aceptación de las diferencias individuales
7) aprovechar todas y cada una de las situaciones y de los conflictos que se producen en el juego, el entrenamiento y la competición para mejorar las habilidades sociales y favorecer la convivencia.

3.2. LAS ACTITUDES

3.2.1. CONCEPTO

En la mayoría de los casos, no se puede ver en términos neutrales el mundo. Las personas, los sucesos y las situaciones tienen consecuencias para los demás y para uno mismo, a veces positivas, otras negativas. No es de sorprender, entonces, que los sentimientos, pensamientos e inclinaciones a actuar relativos a diversos aspectos del ambiente presenten ciertas regularidades. Se denominan actitudes (Vander Zanden, 1986, p. 199).

Thomas y Znaniecki (1918) fueron pioneros al definir el término actitud, su objetivo era explicar las diferencias conductuales que existían entre los campesinos polacos que residían en Polonia y los que residían en Estados Unidos. Pero su estudio supuso mucho más, ya que marcó un hito en la historia de la sociología y en la historia del estudio sociológico de los valores. Una actitud es un juicio evaluativo (bueno o malo) de un objeto. Zanna y Rempel (1988) definen los rasgos esenciales del concepto de actitud. Las actitudes se refieren a un estímulo, se dirigen a un ser u objeto (asunto, conducta, persona, grupo…). Las actitudes son evaluaciones, juicios de valor que hacen los individuos de los objetos. Las actitudes están representadas en la memoria, aunque hay actitudes más accesibles que otras.

Allport describió las actitudes como el concepto más característico e imprescindible de la psicología social estadounidense contemporánea. Una de sus definiciones ha gozado de gran aceptación (Allport, 1935, p.843): una actitud es un *estado mental y neuronal de disposición para responder, organizada por la experiencia, que ejerce una influencia, directiva o dinámica, sobre la conducta respecto a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona*. En 1935, Allport hizo notar que las actitudes se pueden medir mejor de lo que se las puede definir.

3.2.2. CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES DE LAS ACTITUDES

Las actitudes son aprendidas, las experiencias desde niños las van forjando. Sin embargo las actitudes pueden verse alteradas por la ingesta de fármacos, o sustancias (drogas, alcohol…). Existe evidencia de que las actitudes tienen un componente de heredabilidad. En un estudio realizado por Olson, Vernon, Harris y Jang (2001) y citado por Worchel, Cooper, Goethals y Olson (2003) informan que las actitudes deportivas (como la predisposición a realizar ejercicio físico o los deportes organizados) presentaron un componente genético significativo. En tal caso, las capacidades naturales (aptitudes físicas heredadas) de los participantes los predispusieron a formar actitudes favorables o desfavorables hacia los deportes y el ejercicio físico.

Pero las actitudes son algo más, son una especie de "lupas o cristales" psicológicos a través de los cuales vemos el mundo con matices diferentes. Las actitudes sesgan la información de forma que hay más probabilidades de atender, percibir y memorizar la información congruente con las actitudes. De acuerdo con esta idea, tenemos una atención percepción y memoria de carácter selectivo. La información ambigua o confusa es la más propensa a recibir este tipo de alteraciones por parte de nuestras actitudes. Recordamos mejor la información congruente con nuestras actitudes que la incongruente.

Las actitudes tienen una función de supervivencia decisiva, de forma que motivan conductas congruentes con las evaluaciones que realizadas. Nos acercamos a los seres que evaluamos de forma favorable, mientras que evitamos lo que reprobamos. Katz (1960) identificó cuatro funciones de las actitudes.

- *Función utilitaria*, las actitudes sirven para maximizar las recompensas y reducir los castigos.

- *Función de conocimiento*. Las actitudes ayudan a los observadores a comprender su entorno, proporcionando evaluaciones resumidas de seres u objetos.

- *Función expresiva de valores*. Las actitudes reflejan los valores y la identidad de los individuos hacia los demás.

- *Función defensiva del yo*. Las actitudes nos pueden evadir de verdades dolorosas.

Las actitudes tienen una función psicológica muy importante, aunque se forman con rapidez y prácticamente sin esfuerzo. A veces, esta predisposición innata tiene consecuencias indeseables, ya que se hacen evaluaciones apresuradas negativas de una persona o grupo.

3.2.3. FORMACIÓN DE ACTITUDES

Hay quienes defienden que las actitudes se desarrollan a partir de la información cognoscitiva, afectiva o conductual. La Escuela de los Componentes Múltiples (o Multidimensional), define el constructo de actitud formada por tres componentes. Esto significa que las evaluaciones de los objetos se basan en el conocimiento y las ideas sobre ellos (información cognoscitiva), reacciones emocionales o sentimientos (información afectiva) y conductas y respuestas, tendencia a reaccionar hacia los objetos de una determinada manera (información conductual) (Worchel et al., 2003). Sin embargo, esta particularidad en la definición de actitud, es fuente de controversia.

Otro grupo de investigadores pertenecientes a la Escuela del Componente Único (o Unidimensional), mantienen que las actitudes son evaluativas, y que se refieren a un objeto. Definen actitud como la tendencia a evaluar un objeto o situación en términos positivos o negativos.

La actitud se puede medir pidiendo a las personas que valoren el objeto como bueno o malo, como favorable o desfavorable como sensato o insensato. Otra manera de medir las actitudes es pidiendo a los participantes que califiquen su acuerdo o discrepancia de los enunciados que expresan evaluaciones de los objetos. (Escalas Lickert, Escalas de Thurstone, Escalas de Guttman y Escalas del Diferencial Semántico.) Según la corriente multidimensional las actitudes se basan en tres clases de información, cognitiva, afectiva y conductual.

3.2.3.1. ACTITUDES BASADAS EN LA INFORMACIÓN COGNITIVA

El componente cognitivo se refiere al modo en que se percibe un objeto, suceso o situación, es decir, las ideas, los pensamientos o las creencias que las personas tenemos acerca de algo. Cuando el objeto de la actitud es una persona, el componente cognitivo con frecuencia es un estereotipo, un esquema mental que nos formamos de una persona o un grupo de referencia. Pero los estereotipos carecen de exactitud, son generalizaciones acientíficas que un individuo realiza acerca de otros individuos o grupos.

La Teoría de la Acción Razonada (Fishbein y Azjen, 1975), es el modelo más conocido que relaciona actitud y cognición. Fishbein y Azjen han estudiado las actitudes desde el punto de vista de las creencias, de las características que los observadores asocian con un objeto. Es decir, una actitud está determinada por cualquier característica del objeto que parezca importante a los individuos (que viene a la mente fácil y rápidamente cuando pensamos en un objeto), sopesadas por el hecho de si son características buenas o malas.

Estos autores investigaron sobre la fórmula que integran las creencias de las personas para formar una actitud general.

$$A_0 = \frac{\sum b_i . e_i}{n}$$

donde

A_o es la actitud hacia el objeto

Σ, sumatorio

b_i es la creencia

i sobre el objeto

e es la evaluación de la característica involucrada en la creencia

i y n es el número de creencias importantes

Las actitudes se basan a menudo en las creencias, por eso es conveniente recapacitar sobre el origen de las creencias. Hay dos categorías principales de creencias: basadas en

las experiencias personales con el objeto y las basadas en información indirecta obtenida a través de otras personas.

Lógicamente las actitudes basadas en experiencias directas son más accesibles, se retienen mejor, son más claras y vienen a la mente con mayor facilidad que las actitudes basadas en experiencias indirectas. Esto quiere decir, que las actitudes basadas en experiencias directas predicen mejor las conductas. Más que en la información proveniente de los demás confiamos en nuestras sensaciones.

Las actitudes de las personas o agentes que nos rodean ejercen una importante influencia en nosotros. Los niños comparten muchas creencias de sus progenitores. También nos influyen nuestros amigos y compañeros, actuando como grupo de referencia. Las escuelas, instituciones y los medios de comunicación son fuente de información indirecta en la formación de actitudes y creencias.

3.2.3.2. ACTITUDES BASADAS EN LA INFORMACIÓN AFECTIVA

Mediante la exposición a un objeto y el condicionamiento clásico, pueden crear actitudes de tipo afectivo. Zajonc (1968) defiende que la exposición repetida a un objeto conduce a una actitud más favorable hacia éste. Los experimentos que realizó, y que le llevaron a dichas conclusiones, consistían en exponer a los participantes diferentes frecuencias de presentación de estímulos, para que después los evaluaran. La exposición, a pesar de que los estímulos no eran conocidos (ideogramas chinos), creó un vínculo afectivo con los objetos que le resultaban familiares.

Este efecto no se produce en todas las situaciones. Si el estímulo ya era desagradable, la exposición repetida no proporcionaba un aumento en el agrado, incluso conduce a un mayor desagrado (Worchel et al., 2003).

Algunas de nuestras actitudes tienen afectos condicionados clásicamente. Tenemos afectos positivos por personas y lugares asociados con experiencias felices, y sentimos desagrado cuando rememoramos personas, lugares o situaciones que nos recuerdan experiencias negativas.

Las actitudes también se pueden inferir de las conductas realizadas. Si vemos a una persona dando dinero a un mendigo, inferimos que es caritativa. Bem (1972) desarrolló la teoría de la autopercepción. Realizamos juicios de nosotros mismos del igual manera a como los realizamos de los demás.

La autopercepción de las actitudes a partir de las conductas es más probable cuando esas actitudes se formaron recientemente, son débiles o son ambiguas. Una vez que tenemos una evaluación accesible intensa no analizamos las conductas pertinentes para conocer nuestra actitud.

3.2.3.3. ACTITUDES BASADAS EN LA INFORMACIÓN CONDUCTUAL

En este apartado se describe la formación de actitudes basada en inferencias de conductas pasadas. La teoría que mejor explica las actitudes basadas en la información conductual fue Bem (1972) con su teoría de la autopercepción. En ella postula que hacemos juicios acerca de nosotros mismos de igual forma a como lo hacemos de los demás, es decir, inferimos estados internos a partir de conductas elegidas libremente.

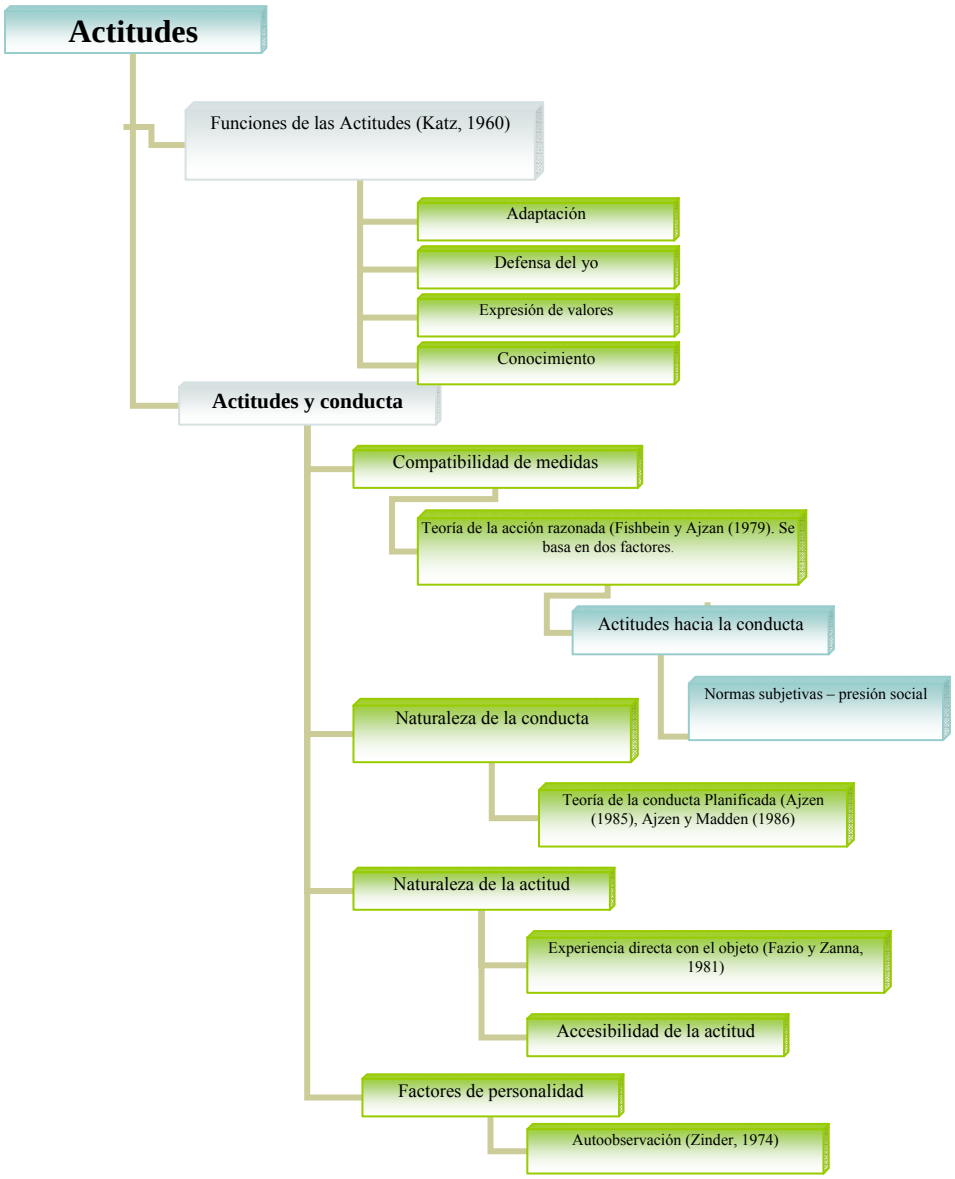


Figura 3.2. Formación de actitudes. Relación entre actitudes y conducta

Worchel et al. (2003, p.135) citando las investigaciones de Chaiken y Baldwin (1981) indican, *sólo aquellos cuyas actitudes eran débiles o ambiguas recurrieron a sus actos pasados para inferir sus actitudes.*

3.2.3.4. CONGRUENCIA ENTRE ACTITUD Y CONDUCTA

La relación entre actitud y conducta es compleja ya que intervienen múltiples factores y diferentes variables mediadoras. El sólo hecho de conocer la actitud de una persona no permite predecir con exactitud el comportamiento que manifestará. Dicho

comportamiento no es predecible debido a factores situacionales, las personas no traducen necesariamente sus inclinaciones en acciones manifiestas.

Hay investigadores que han defendido que las actitudes ocupan un lugar decisivo en nuestra conformación mental, y, como consecuencia, afectan a nuestra forma de actuar, (Cohen, 1964; Abelson, 1972; McGuire, 1976; Kahle y Berman, 1979).

En cambio, otros opinan que esta afirmación no ha sido confirmada en grado considerable por la observación. Establecen que existe una baja correspondencia o congruencia entre las actitudes expresadas verbalmente y el comportamiento manifiesto de un sujeto. LaPiere (1934), realizó el primer y más conocido estudio para demostrar la incongruencia entre ambos factores. Posteriormente Wicker, en 1969, publicó una revisión de más de 30 estudios, en la mayor parte de ellos había una escasa correlación entre actitudes y conductas. A partir de este año, las investigaciones se han centrado en detectar los factores que influyen en la congruencia entre actitudes y conducta.

Fishbein y Azjen (1975) trabajaron sobre la compatibilidad de las medidas de actitudes y conductas. Llegaron a la conclusión de que las actitudes generales predicen sólo actitudes generales, y que actitudes específicas, pronostican actitudes específicas. Esta podría ser la causa de la escasa correlación que Wicker (1969) encontró entre actitudes y conductas. Fishbein y Azjen (1975) han trabajado también sobre las intenciones. Partían de la hipótesis de que las intenciones se basan en dos factores: las actitudes hacia la realización de la conducta y las normas subjetivas que atañen a la conducta.

La Teoría de la Acción Razonada, postula que las actitudes de la persona en una situación determinada dependen de forma conjunta de la manera en que se evalúan las conductas (actitudes) y la presión social que siente respecto de dichas conductas (normas subjetivas).

La Teoría de la Acción Razonada ha sido el marco de referencia por excelencia durante muchos años. Sin embargo, cuando el foco de interés se centra en la naturaleza de las conductas, se observa que las conductas controladas por las normas sociales; son una categoría más amplia de actos, relativamente independientes de las actitudes. Ajzen (1985) estudió las conductas que no están por completo bajo el control de la voluntad. Es la Teoría de la Conducta Planificada, en la que se demuestra como el control

conductual percibido influye en las intenciones conductuales, independientemente de las actitudes y las normas subjetivas.

Volviendo a lo anteriormente dicho, sobre la Naturaleza de la actitud, las actitudes que predicen mejor las conductas son aquellas que están basadas en experiencias directas. Hay mayor congruencia entre actitudes y conductas cuando las actitudes parten de información directa que cuando se basan en información indirecta (Fazio y Zanna, 1981). La experiencia directa produce actitudes que predicen mejor la conducta debido a la accesibilidad de las mismas. La accesibilidad es la facilidad en que una actitud viene a la mente.

Los factores de personalidad también predicen una mayor congruencia entre actitudes y conductas. Algunas personas se comportan más de acuerdo con sus actitudes que otras. Esta variable se ha denominado autoobservación (Snyder, 1987) y es el acto de ajustar la conducta propia a las normas de la situación o a las expectativas de los demás. Los individuos con una autoobservación elevada están atentos a las reacciones de los demás ante ellos, y están más dispuestos a modificar su conducta para adaptarla a estas.

3.2.4. ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE

El desarrollo de actitudes positivas hacia la actividad física es un objetivo fundamental en los programas de EF. La finalidad última perseguida consiste en convertir esta práctica en un hábito o predisposición más estable durante la vida adulta. Un mayor conocimiento de las actitudes del alumnado puede influir en una mayor efectividad por parte del profesorado, y en la creación de programas que se adapten a las necesidades e intereses de los verdaderos destinatarios.

La etapa escolar coincide con el momento de máxima participación en actividades deportivas. (Ponseti, Pili, Palou y Borrás, 1998, p. 262). A medida que avanza la edad, el índice de practicantes disminuye, cuando el alumnado culmina sus estudios y abandona los centros escolares se produce un abandono masivo de la práctica deportiva (Peiró y González – Roma, 1987).

Webb en 1969, expuso como en el ámbito de la actividad física coexistían dos tipos de

actitudes: las actitudes orientadas hacia el juego, y las actitudes profesionales. En las actitudes orientadas hacia el juego, el valor más importante es la justicia. En segundo lugar se encuentran el desarrollo de habilidades y siendo la obtención del éxito el valor de menor relevancia. La orientación de juego cambia a una orientación de tipo profesional en función de la edad, el grado de implicación deportiva y el sexo. Siendo el alumnado de menor edad el que tiene una mayor orientación hacia el juego. Webb expone que las mujeres presentan mayores actitudes dirigidas al juego, que los varones de su misma edad.

Los trabajos de Bolland, (1981), Lee y Williams, (1989) y Waters, (1982) sobre las actitudes de jugadores juveniles de fútbol hacia las faltas profesionales apoyan la hipótesis de que las actitudes profesionales se producen con mayor fuerza entre los participantes de mayor edad.

Ponseti, Pili, Palou y Borrás (1998), informaron que los adolescentes practicantes habituales de ejercicio físico tenían actitudes más favorables hacia el deporte tanto de ocio como de competición. La disposición positiva o negativa hacia la práctica de actividad física parece depender en gran medida de la actitud que presente el individuo o grupo, y de la presión social percibida.

Gutiérrez y Pilsa Doménech (2006) apuntan que los diferentes bloques temáticos de la EF son percibidos con distinto grado de satisfacción por el alumnado. Así la disposición hacia la EF varía de unas personas a otras o de unos grupos a otros, en función de la estructura de personalidad y como resultado de las experiencias vividas.

Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (1997) realizaron una investigación con adolescentes de entre 12 y 15 años. Los resultados confirmaron la hipótesis de que las actitudes favorables hacia la EF descienden a medida de que aumenta el nivel escolar. Se encontraron diferencias de género, la EF y el ocio en su tiempo libre fue mejor valorada por los varones que por las mujeres. El número de sesiones de EF a la semana también resultó ser una variable determinante. A mayor número de sesiones de EF a la semana mejor valoración recibía la asignatura y el profesorado.

En cuanto a las actitudes hacia el profesorado, Luke y Cope (1994) exponen que las actitudes del alumnado hacia el profesorado eran más positivas en los niveles escolares

infantiles (8 – 9 años), y que se iban haciendo menos positivas a medida que aumenta la edad (12 – 13 años). Estas diferencias, se debían, según su interpretación a que el alumnado de mayor edad, entra en la adolescencia temprana, por lo que son más críticos y demandan más exigencias tanto del profesorado como del programa de EF.

3.3. DIFERENCIA ENTRE VALORES Y ACTITUDES

Las actitudes y los valores van unidos y debido a lo profuso de su relación, se crea cierta confusión. Por ello este apartado intenta desvelar algunas de las diferencias entre los valores y las actitudes. Se ha de tener en cuenta:

1º. Cuando determinadas actitudes específicas se organizan en una estructura jerárquica, constituyen sistemas de valores.

2º. Actitud es la predisposición aprendida a responder de un modo consistente a un objeto social (Eiser, 1989).

> *El término valor, tal como se entiende generalmente en la filosofía contemporánea, tiene el mismo sentido que la expresión escolástica "ratio boni", lo cual designa aquello por lo cual una cosa es buena. Es por ello que esta expresión beneficia la distinción entre el bien ("ratio boni"), o valor, y los bienes, es decir, las cosas que son buenas, que encarnan un valor. El valor es lo que no deja indiferente, lo que merece ser conocido, sentido, querido o deseado; es decir, aquella cualidad o conjunto de cualidades de una persona o cosa, en cuya virtud es apreciada* (Bautista Vallejo, 2001, p. 194).

Los valores se refieren a metas más amplias como la libertad, la igualdad…Un sistema de valores se puede expresar en las correspondientes actitudes, pero los valores ocupan un lugar más central y de orden superior que las actitudes.

Rokeach (1973), autor que ha estudiado en profundidad la relación entre conceptos tan próximos como creencias, actitudes y valores, distingue los siguientes rasgos:

- El valor es una creencia única, la actitud es múltiple, porque admite la organización de diversas creencias referidas a un objeto.

- Los valores trascienden el objeto aunque necesiten de él, mientras que las actitudes siempre van referidas a objetos concretos.

- La persona posee un menor número de valores que de actitudes.

- Los valores son normativos, se refieren al ámbito de lo que "debería ser", las actitudes no son normativas, sino que encarnan la prioridad de los valores.

- Como consecuencia los valores ocupan un lugar más destacado en la estructura de las actitudes.

Todas estas consideraciones permiten entender en qué se diferencian las actitudes de los valores. Los valores constituyen un proyecto o ideal compartido que da sentido y orienta la formación de actitudes en la escuela.

CAPÍTULO 4

EL DESARROLLO MORAL

4.1. El desarrollo moral
4.2. Teorías del desarrollo moral
    4.2.1. Piaget
        4.2.1.1. Las reglas del juego
        4.2.1.2. La práctica de la regla
        4.2.1.3. La conciencia de regla
        4.2.1.4. El realismo moral: de la heteronomía a la autonomía
        4.2.1.5. La cooperación y el desarrollo de la noción de justicia
    4.2.2. Kohlberg
        4.2.2.1. Los estadios morales
        4.2.2.2. La educación moral de Kohlberg
        4.2.2.3. Hacia una filosofía del desarrollo de la educación moral
4.3. Criticas al modelo de Piaget y Kohlberg
4.4. El desarrollo moral en la Educación Física
4.5. La medición del razonamiento moral
    4.5.1. La medida del modelo de Kohlberg
        4.5.1.1. El cuestionario de Dilemas sociomorales o *Defining Issues Test* (DIT)
        4.5.1.2. El Test de Juicio Moral o *Moral Judgement Test* (MJT)
        4.5.1.3. Development of the attitudes to Moral Decision – making in Youth Sport Questionnaire (AMDYSQ). Cuestionario del Desarrollo de Toma de Decisiones Morales en Jóvenes Atletas
4.6. Relación entre razonamiento moral, razonamiento prosocial y empatía

Filósofos y psicólogos han estudiado el problema de la moral. Entre los primeros destacan Hume, Leibniz, Kant (1983), Scheler (1942), Weber (1974) y Hegel (1999), y entre los segundos Dewey (1909), Freud (1982), Piaget (1935) y Kohlberg (1992). Sin embargo es I. Kant (1724-1804), el primero en señalar de forma explícita que la moral depende de la razón.

La ética y la moral en cualquiera de las diferentes áreas del comportamiento humano han constituido y constituyen un tema de interés creciente, bien sea como objetos de estudio o como conductas deseables. La crisis de valores de las sociedades occidentales ha puesto de manifiesto la necesidad de impulsar cambios en el currículum capaces de otorgar a la educación moral mayor importancia de la concedida hasta ahora. Esta circunstancia ha llevado a los gestores de la educación a proponer nuevas formas de abordar la educación ético-moral de los alumnos/as.

Conocer cómo el alumnado desarrolla su crecimiento moral y como va creando su propia escala de valores es el primer paso. En palabras de Piaget, *la moral infantil nos ayuda a comprender la del hombre. Así pues, para formar hombres, no hay nada más útil que aprender a conocer las leyes de esta formación* (Piaget, 1929, p. 8). En este sentido la investigación psicológica y pedagógica es uno de las herramientas más eficaces ya que pueden proporcionar los conocimientos necesarios para diseñar programas y desarrollar currículos que potencien dicha educación.

4.1. EL DESARROLLO MORAL

El desarrollo moral es un hecho espontáneo que se presta a la observación directa. Tanto padres como educadores pueden observar como los niños evolucionan moralmente, igual que intelectual, espiritual o físicamente. *Este dato esta confirmado mediante una reflexión crítica por parte de los estudios recientes. De ahí que los apoyos de toda teoría sobre el desarrollo moral participan de esa doble índole de la observación directa y de la reflexión científica* (Vidal, 1996, p.50).

Pero ¿qué es el desarrollo moral? El desarrollo moral es el resultado de una sucesión de interacciones entre las tendencias innatas de la persona a organizar su conducta en términos significativos y las experiencias ambientales que proporcionan información acerca de la realidad social. El proceso de crecimiento moral es visto como un proceso de reorganización y transformación de la estructura de razonamiento moral personal.

Todo desarrollo, por definición, exige un cierto grado de evolución. El desarrollo moral es la formación evolutiva de la personalidad moral. El desarrollo moral al que nos referimos en este capítulo es un desarrollo estructural básico, ya que corresponde a las edades y etapas en las que se forja la personalidad moral durante la infancia y primera adolescencia.

Nuestro planteamiento se ajusta a los términos de la corriente psicoevolutiva. Esto supone admitir la noción de etapas o estadios que se organizan dentro de una secuencia más o menos estable, si bien es cierto que cualquier alusión a la edad cronológica ha de entenderse como referencia de valor aproximativo y de ningún modo irrefutable. En este capítulo realizaremos una breve revisión desde la corriente cognitivo - estructural de los autores destacados que explican el desarrollo moral en la infancia y primera adolescencia.

4.2. TEORÍAS DEL DESARROLLO MORAL

4.2.1. PIAGET

Piaget comenzó el estudio de la moralidad infantil de un modo “circunstancial”. Su intención primigenia estaba encaminada hacia la epistemología genética, es decir, pretendía comprender cómo era el pensamiento infantil y cómo evolucionaba. Sin embargo, el fruto de sus estudios fue mucho más allá, llegando a ser el autor pionero en el análisis de una nueva teoría de la conducta moral. En palabras de Sastre

> *La psicología moral está marcada, en la obra de J. Piaget, por la necesidad de aprehender la interacción individuo-sociedad en toda su complejidad sin aceptar ni las simplificaciones del sociologismo durkheniano ni las del psicologismo de Baldwin. Sus investigaciones están dirigidas a acotar la función que Durkheim concede a la*

> *presión social y a analizar las relaciones, intuidas por Baldwin, entre el desarrollo intelectual y el razonamiento moral. Ambos objetivos están presentes en los diversos trabajos que, desde una orientación piagetiana, se han realizado en esta área de conocimiento* (Sastre et al., 1998, p. 156).

Piaget comienza su libro *El criterio moral del niño* diciendo *en cierto sentido, la moral infantil nos ayuda a comprender la del hombre. Así pues, para formar hombres, no hay nada más útil que aprender a conocer las leyes de esta formación* (Piaget, 1929, p. 8).

Las conclusiones que obtuvo parecen indicar que el razonamiento moral no puede explicarse como el resultado de un simple reflejo de la presión social, puesto que el sujeto desarrolla una intensa actividad organizadora que se apoya en cada uno de los estadios morales por él descritos (heteronomía y autonomía moral) en la interacción social que le es propia (obediencia a la autoridad y cooperación entre iguales). Sin embargo, los estadios del desarrollo del juicio moral de Piaget son matizados por el propio autor:

> *No podemos hablar de estadios globales caracterizados por la autonomía o la heteronomía, sino sólo de fases de heteronomía y de autonomía que definen un proceso que se repite para cada conjunto de reglas a cada nuevo plano de la conciencia* (Piaget, 1932, p. 71).

La psicología moral transcurre análoga a su psicología de la inteligencia. Piaget ha aportado al conocimiento del desarrollo humano que el juego infantil es el inicio del juicio moral como sistema de reglas. Analiza cómo se crean esas reglas en el juego, poniendo así de manifiesto el paso del origen de las mismas desde la heteronomía a la autonomía. Tres son las investigaciones que llevó a cabo para estudiar la génesis del juicio moral en los niños, y las tres se muestran coherentes entre si y se respaldan mutuamente.

- el análisis de las reglas del juego
- el realismo moral: de la heteronimia a la autonomía moral
- la noción de justicia: de la justicia retributiva a la justicia distributiva

4.2.1.1. LAS REGLAS DEL JUEGO

Piaget parte de la idea de que la moral es un sistema de reglas. Su investigación, por tanto, se centraliza en los juegos que "constituyen admirables instituciones sociales" presentes en los niños. Pero ¿las reglas del juego de los niños tienen un contenido específicamente moral? Piaget mantiene la escasa relevancia de esta cuestión porque lo esencial es observar la actitud del niño hacia la norma, su respeto por la ley. Toda moral se asienta en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que adquiere el individuo hacia dichas reglas. Las divergencias doctrinales surgen sólo cuando se trata de explicar cómo llega la conciencia al respeto por estas reglas.

En su libro *El Criterio Moral en el niño,* Piaget abarca dos tipos de fenómenos, en primer lugar la práctica de las reglas, es decir, la manera como los niños de las distintas edades aplican efectivamente las reglas, y en segundo lugar, la conciencia de la regla, es decir, la manera en que los niños de distintas edades se representan el carácter obligatorio, sagrado o decisorio, la heteronomía o la autonomía propia de las reglas del juego.

4.2.1.2. LA PRÁCTICA DE LA REGLA

Hay tres leyes de conducta: conductas motrices, conductas egocéntricas y de cooperación. A estos tres tipos de comportamiento social corresponden tres tipos de reglas en la práctica: la regla motriz, la regla debida al respeto unilateral y la regla debida al respeto mutuo. Aunque Piaget expone que no se pueden hacer afirmaciones absolutas, "todo es motor, individual y social a la vez". El autor diferencia cuatro estadios sucesivos desde el punto de vista de la práctica de la regla.

- Motor e individual
- Egocéntrico (aprox. 2-5 años)
- Cooperación naciente (aprox. 7-8 años)
- Codificación de la regla (aprox. 11-12 años)

Un primer estadio, motor e individual. En esta fase los niños manejan el juego según sus deseos y costumbres motrices. No se trata de un juego en común, por lo que no existen reglas propiamente dichas. Son regularidades y esquemas ritualizados.

El segundo estadio lo denomina egocéntrico, en él los niños juegan para sí mismos, incluso si juegan juntos no intentan dominar a los otros, ni atenerse a las reglas establecidas. En este estadio, por una parte el niño necesita jugar como los demás y especialmente como los mayores, pero por otro lado, no pretende utilizar sus adquisiciones más que para sí mismo. Por consiguiente, interesa muy poco lo que hace el compañero, ya que no intenta luchar contra él. Tampoco le interesa el detalle de las reglas, puesto que no hay contacto real entre los jugadores. Por ello, en el momento en que sabe copiar esquemáticamente el juego de los mayores, el niño de este estadio está convencido de estar en posesión de la verdad íntegra. Es el tipo de juego que se produce en los niños entre dos y cinco años, más adelante dice que esta etapa pertenece a los niños que se encuentran entre los cuatro y los seis años.

El tercer estadio es el de la cooperación naciente, cada jugador intenta, a partir de aquel momento, dominar a sus iguales, y por ello aparece la preocupación por el control mutuo y la unificación de las reglas. De este modo el placer por jugar deja de ser motriz y egocéntrico y empieza a ser social. Los niños todavía no conocen las reglas detalladamente, de hecho cuando se pregunta a varios niños de estas edades de una misma clase cada uno da una versión diferente. Sin embargo, se entienden cuando juegan juntos, siguen al compañero que está mejor informado, y parece que juegan a un tipo de juego más simplificado. Se trata de un juego más social que el anterior, pero en éste los niños siguen presentando cierto egocentrismo y un respeto por las reglas establecidas por los mayores. Se da en niños entre 7-9 o 10 años.

El cuarto estadio es la codificación de la regla. Los juegos están regulados por normas perfectamente estipuladas. Los niños y niñas de esta edad tienen un interés por la regla como tal, intentan cooperar y entenderse. Es característico edades comprendidas entre los once y doce años.

4.2.1.3. LA CONCIENCIA DE REGLA

Piaget se pregunta ¿cómo evoluciona el conocimiento sobre la procedencia de las reglas? Distingue tres etapas en el desarrollo de la conciencia de regla.

1. el primer estadio se corresponde con el motriz o individual, en el que la regla no es coercitiva,
2. el segundo es el respeto unilateral, la regla se considera sagrada e intangible,
3. el tercero es el estadio de la cooperación. La regla es considerada como una ley debida al consentimiento mutuo, modificable.

El paso de un estadio evolutivo a otro, provoca el paso decisivo de la heteronomía a la autonomía. Piaget llama primer estadio al puramente individual, es la regla motriz que coincide con el desarrollado anteriormente descrito de la práctica de las reglas. Esta regla se debe a la inteligencia motriz preverbal y es relativamente independiente de la relación social. Desde la primera infancia, todo presiona sobre el niño para imponerle la noción de regularidad.

En el segundo estadio, Piaget identifica a los niños que intentan imitar las reglas de los demás, sea cual sea el nivel de egocentrismo que tengan en la práctica de juego. En este punto, considera las reglas de juego como sagradas e intangibles, piensa que no se pueden cambiar y que cualquier modificación constituye una falta. Estos niños conservan un respeto místico hacia la regla: estas reglas son eternas, debidas a la autoridades (padres, mayores, etc.). Se trata, por tanto de la regla coercitiva, debida al respeto unilateral. El egocentrismo infantil, lejos de constituir una conducta social, va siempre unido a la obligación adulta. El egocentrismo es presocial por oposición a la cooperación.

Hay que distinguir dos tipos de relaciones sociales: la obligación y la cooperación; la primera implica un elemento de respeto unilateral, de autoridad, de prestigio; la segunda un simple intercambio entre individuos iguales. La obligación, por tanto se alía constantemente con el egocentrismo infantil. Por lo que respecta a las reglas morales, el niño se somete más o menos completamente, en intención, a las reglas prescritas, pero éstas, al ser en cierto modo ajenas a la conciencia del sujeto, no transforman

verdaderamente su conducta. Por ello el niño considera la regla como sagrada, a pesar de no practicarla realmente.

> *Es perfectamente normal que la cooperación naciente (en el terreno de la acción) no termine con los estadios psicológicos creados (en el terreno del pensamiento) a través del complejo egocentrismo – obligación. Efectivamente, el pensamiento va siempre atrasado respecto a la acción y la cooperación tiene que ser practicada durante mucho tiempo para que sus consecuencias puedan ponerse en claro a través de la reflexión* (Piaget, 1929, p.52).

Alrededor de los diez años, entre la segunda mitad del estadio de la cooperación y durante el estadio de la codificación de la regla, se va transformando la conciencia de regla. En este tercer estadio, el niño acepta que se modifiquen las reglas del juego, mientras éstas sean aceptadas por sus iguales. Los niños, no creen, como ocurre en estadios anteriores que sólo se pueda jugar con las reglas de los mayores, ya no creen que éstas sean eternas; es el fruto del resultado de sus decisiones y fruto del consentimiento mutuo.

De ahora en adelante, la regla se concibe como un libre decreto de las propias conciencias. Deja de ser coercitiva y exterior: puede ser modificada y adaptada a las tendencias del grupo (…), es construcción progresiva y autónoma (Piaget, 1929, p.57). De esta manera, los dos fenómenos, la conciencia de la regla y la práctica de la misma se encuentran relacionadas. Es el paso a la cooperación, por oposición a la obligación. En la cooperación se llega al intercambio intelectual o moral, en la obligación se imponen las costumbres y las opiniones por la tradición. A partir de ahora, cuando existe cooperación, lo justo y lo injusto, serán las que regularán las costumbres. Es la regla racional debida al respeto mutuo.

4.2.1.4. EL REALISMO MORAL: DE LA HETERONOMÍA A LA AUTONOMÍA.

Piaget se preocupa por conocer los aspectos que guían la presión adulta y el respeto unilateral y analiza la manera en que el niño concibe sus deberes y los valores morales en general. Desarrolla el concepto de realismo moral que lo define como *tendencia del niño a considerar los deberes y los valores que se relacionan con ellos, como subsistentes en sí mismos, independientemente de la conciencia y como obligatoriamente impuestos, sean cuales fueran las circunstancias en que se halle el individuo* (Piaget, 1929, p.92-93).

El realismo moral está compuesto por tres elementos:

- el deber es de naturaleza heterónoma, los niños piensan que todo hecho que conlleve una obediencia a los adultos es bueno.
- las normas se siguen al pie de la letra y no sólo en intención.
- la responsabilidad tiene una dimensión objetiva

Concebidas las normas de esta manera, el niño no juzgará los hechos según la intención sino según los daños materiales que dichos hechos han provocado. La metodología indirecta que utiliza este autor es la valoración que los niños realizan de una conducta u otra. Utiliza historias, a través de ellas pregunta cuál de las acciones (mentiras, robos o torpezas) de los personajes es la peor y porqué. En algunas de estas historias los protagonistas han cometido una torpeza importante (rotura de tazas) pero lo han hecho sin intención de romperlas, en otro caso el daño material ha sido más leve, pero la intención era peor o la obediencia a la regla era menor.

En los casos estudiados, se observa como en los niños más pequeños (6 ó 7 años) la preocupación por la pérdida material es mayor que la cuestión de obediencia o de no-obediencia a las reglas. A partir de los 7 u 8 años se comienzan a percibir los matices de la moralidad y a tener en cuenta las intenciones o los propósitos de las conductas. En este punto Piaget plantea la siguiente hipótesis, la evaluación de la torpeza, la mentira o el robo basados en la pérdida material son sólo un producto de la presión adulta, más que un reflejo espontáneo de la psicología del niño. A medida que los padres son justos y, sobre

todo, en la medida en que, con la edad, el niño opone a las reacciones adultas su propio sentimiento, la responsabilidad objetiva pierde su relevancia.

En el caso de la mentira, el autor desarrolla varios niveles. En los niños más pequeños, la mentira se asocia con decir malas palabras, después, entre los seis y ocho años, una mentira se asocia a la falta de verdad, pero independientemente de las intenciones de la persona. Para estos niños la mentira es peor cuanto más se aleje de la realidad, la intención no cuenta. También entra en juego la verosimilitud (credibilidad) de la mentira, la mentira es más grave, cuanto menos creíble. La media de edades de estos niños es de 7 años. A partir de los 9 años creen como síntoma de menor gravedad que la mentira sea poco verosímil. Por lo tanto, en esta edad se tiene más en cuenta las intenciones de las mentiras, la gravedad de la mentira es peor en cuanto que es más efectiva, y por lo tanto consigue sus fines.

En cuanto al valor moral de la mentira, Piaget distingue varias fases: al principio, la mentira es algo malo porque se sanciona, después pasa a ser algo malo en sí mismo y si no hubiera sanciones seguiría siendo así; finalmente los niños más mayores interiorizan la maldad de la mentira, dándole un sentido antisocial.

La responsabilidad objetiva, es decir, que los hechos sean valorados en función del resultado material y no de la intención con que se realizan, se reduce con la edad cediendo el paso a la responsabilidad subjetiva.

4.2.1.5. LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA NOCIÓN DE JUSTICIA

Piaget contempla varios niveles en los que la noción de justicia es diferente. Una noción de justicia retributiva, es inseparable de la sanción y se define por la correlación entre los actos. Y, por otro lado, la noción de justicia distributiva, que implica el concepto de igualdad.

En relación a la justificación del castigo, para los más pequeños el castigo es moralmente necesario a modo de expiación y pedagógicamente útil para prevenir la reincidencia. En esta etapa, eligen los castigos más severos. De esta manera, a la moral de heteronomía le corresponde naturalmente la noción de expiación: aquellos para los que la ley moral consiste únicamente en reglas impuestas por la voluntad superior de los adultos y los mayores, consideran que la desobediencia de los pequeños provoca la indignación de los mayores y que esta irritación se concreta bajo la forma de cualquier pena arbitraria inflingida al culpable. ¿Pero porqué aparecen estas conductas? Piaget lo atribuye a dos influencias: la influencia individual, que es necesidad de venganza, y la influencia social, derivada de la autoridad adulta que impone el respeto por las consignas.

A medida que va madurando los niños hacen referencia, sobre todo y casi únicamente en la utilidad preventiva, disminuyendo considerablemente la idea de expiación (pena). Prefieren las medidas que implican reciprocidad, rompen con el culpable la relación de solidaridad y piensan que la justicia está en la reparación del hecho. Es en estos casos cuando aparece la moral de la autonomía y la cooperación, donde también se encuentra la sanción por reciprocidad.

Se distingue, por tanto, en el ámbito de la justicia retributiva, dos formas distintas de reacción. Una expiatoria y otra de reciprocidad. En casi todas las edades se encuentran características de ambos tipos, pero en los niños mayores el segundo tipo de reacción tiende a predominar sobre el primero. Al principio se da una primacía de la justicia retributiva respecto a la distributiva (noción de igualdad) y después estos valores se van modificando a la inversa.

Con respecto a la responsabilidad objetiva o colectiva debemos considerar dos fases. Durante la primera, la presión adulta ejerce autoridad hacia los valores de sanción expiatoria, responsabilidad objetiva, etc. En la segunda fase, el niño está inmerso en la sociedad entre iguales con lo cual si existe la posibilidad de la responsabilidad colectiva, los niños son solidarios con el culpable en caso de que hubiera un conflicto entre éste y la autoridad adulta.

En relación al tema de la justicia inmanente, Piaget dice *el niño habiendo adquirido, gracias a la presión adulta, la costumbre de la sanción, prestaría espontáneamente a la naturaleza el poder de ejercer las mismas sanciones*. (Piaget, 1929, p. 218). Poco a poco (a partir de los 8 años), esta mentalidad va desapareciendo paulatinamente. Lo que orienta al individuo hacia una justicia distributiva es la valoración moral y la experiencia vivida. Llega un momento en que el niño descubre que la justicia adulta es imperfecta, por lo que empezará a creer menos en esta justicia universal y automática.

¿Qué es pues la responsabilidad? Se pregunta Piaget. Se descartarían las explicaciones de responsabilidad desde el punto de vista filosófico, ya que no tienen en cuenta las implicaciones del hecho en sí. Sin embargo Durkheim reflexionó sobre este tema elaborando la teoría del crimen. La sanción es el procedimiento utilizado para el restablecimiento del delito, y la responsabilidad recae sobre la persona que lo ha cometido. De esta manera se llega a la conclusión de que, en las sociedades modernas, la responsabilidad se ha individualizado y espiritualizado. La responsabilidad es por tanto individual, y no colectiva.

Coexisten dos morales en el niño, la de presión y la de cooperación. La primera es la moral del deber puro y la heteronomía, el niño realiza las consignas impuestas por el adulto y se somete a ellas, independientemente de los acontecimientos que se produzcan. La responsabilidad es objetiva ya que la intención, en estos casos, no se contempla. Pero poco después, y en oposición a ésta, se va desarrollando otra moral la autonomía, el deber mutuo, la intencionalidad y la responsabilidad subjetiva. De esta manera el autor se pregunta si estas dos moralidades son antagónicas, puesto que una forma más primitiva sucede a la más evolucionada. Por tanto ambas deben compartir una lógica interna aunque ambas difieran cualitativamente.

Según las críticas, el análisis piagetiano no es sólido en su totalidad. Desde el campo de la psicología, se critica la insistencia de Piaget en la presión adulta, pero escasamente menciona la presión social. Además su sentido de la justicia y la igualdad es ingenuo y simple, pues presupone que con la superación del egocentrismo aparece el sentido de justicia e igualdad. Por otro lado existe un gran salto cualitativo entre las reglas de juego y

las reglas morales, que él equipara. La presunción de la correlación entre el desarrollo intelectual y el desarrollo moral implica que a menor inteligencia menor juicio moral, ¿qué papel juegan en este caso la experiencia de la persona? Además de las críticas a su método de investigación, se le reprocha el no analizar la influencia de la clase social sobre el juicio moral.

> *A Piaget, de todos modos, le corresponde el mérito de haber traído a la luz un elemento constitutivo, el de que el juicio moral autónomo se gesta en el curso de unas interacciones entre iguales, en concreto, de los niños en los juegos comunes; y, junto con eso, que existe continuidad evolutiva de unas reglas a otras. Hay aquí una ética genética, análoga a su epistemología genética, paralela y complementaria de ella* (Fierro, 2004, p. 296 - 297).

4.2.2. KOHLBERG

Lawrence Kohlberg (1927-1987) a partir de las teorías de Kant y Piaget, desarrolla una teoría sobre el desarrollo del juicio moral. Kohlberg admiraba a Piaget, por haber conseguido desmentir con cierta eficacia los distintos tipos de relativismo que postulaban que el desarrollo del juicio moral está determinado por el sexo o la cultura. Según Kohlberg el gran mérito de su antecesor fue demostrar que existen etapas de desarrollo universales y regulares y que éstas tienen una sustentación formal – cognitiva. Ambos autores coinciden en pensar que un mayor desarrollo cognitivo comporta un mayor desarrollo social, por lo que, los niños mayores y más inteligentes son siempre más intencionales.

> *Puesto que el razonamiento moral es claramente un razonamiento, el razonamiento avanzado se basa en un razonamiento lógico avanzado. Existe un paralelismo entre el estadio lógico de un individuo y su estadio moral. El estadio moral está en relación como el avance cognitivo y la conducta moral, pero nuestra identificación de estadio moral debe de basarse sólo en el razonamiento moral* (Kohlberg, 1992, p. 186-187).

A pesar de las reservas de Piaget, por delimitar las fases o estadios, Kohlberg, se propone justamente todo lo contrario. Establece estadios morales claramente definidos y analiza sus relaciones con los estadios del desarrollo intelectual. Para ello elabora una serie de dilemas que contienen confrontación entre dos principios morales y los utiliza siguiendo la metodología clínica empleada por la Escuela de Ginebra. Esto le permite establecer un primer modelo explicativo basado en la evolución del desarrollo moral de los estadios cognitivos de Piaget. Kohlberg durante la década de 1960, elabora una "teoría cognitivo – evolutiva de la moralización", en la que intenta explicar:

- cómo se desarrollan los estadios morales a partir de la interacción entre individuo y ambiente,
- cómo se pasa de una período o etapa a la siguiente,
- por qué algunas personas se desarrollan moralmente más que otras,
- qué relación hay entre la cognición y la moralidad en un individuo.

El núcleo central de su modelo es el principio de justicia. Para Kholberg el razonamiento lógico se da antes que el razonamiento moral, que es un caso particular del razonamiento. Un individuo puede estar en un estadio lógico más elevado que el moral, pero no a la inversa. Sin embargo, aunque el razonamiento lógico es condición necesaria no es suficiente para alcanzar un determinado desarrollo moral. El pensamiento lógico tiene prioridad cronológica sobre el razonamiento moral porque sólo si el sujeto está en el estadio de operaciones formales puede razonar abstractamente y considerar las relaciones entre sistemas.

Durante la década de los sesenta el modelo de Kohlberg es utilizado ampliamente con fines teóricos, de intervención educativa y social. La utilización práctica de dicho modelo permite revelar sus carencias. Las líneas de investigación realizadas por Selman (1989), Turiel (1996) y Gilligan (1982), permiten resaltar la importancia de variables que Kholberg no había tenido en cuenta, como la afectividad, el conocimiento social, la ética del cuidado y la responsabilidad en el desarrollo del juicio moral. Posteriormente Kholberg a medida que su modelo originario va recibiendo críticas, lo enriquece y lo mejora.

Para comprobar que los niveles de juicio moral se correspondían con los criterios de Piaget, Kohlberg realizó una investigación longitudinal, entrevistando a los participantes originales cada cuatro años. De esta manera completó un estudio de veinte años de duración (Colby y Kohlberg, 1987, Kohlberg, Power y Higgins, 1997).

4.2.2.1. LOS ESTADIOS MORALES

Kohlberg establece tres *Niveles de desarrollo moral*, cada uno de ellos con dos *estadios* intermedios. Los seis estadios morales se agrupan dentro de tres grandes niveles: nivel preconvencional (Estadios 1 y 2), nivel convencional (Estadios 3 y 4) y nivel postconvencional (Estadios 5 y 6). Una forma de entender los tres niveles es considerarlos como tres diferentes tipos de relaciones entre el yo y las normas y expectativas de la sociedad.

1. El nivel moral preconvencional es el nivel de los niños menores de nueve años, de algunos adolescentes y delincuentes.

2. El nivel convencional es el nivel de la mayoría de los adolescentes y adultos de nuestra sociedad y de otras sociedades.

3. El nivel postconvencional se alcanza por una minoría de adultos y, normalmente, sólo después de los veinte años.

El término "convencional" significa conformidad y mantenimiento de las normas, expectativas y acuerdos de la sociedad. En el Nivel I, *preconvencional*, la persona es externa a las normas y expectativas sociales, no ha llegado todavía a entender y mantener las normas sociales convencionales. El Nivel II, la persona *convencional*, el yo se identifica con las reglas y expectativas de otros, especialmente de las autoridades La persona que está a un nivel *postconvencional* entiende y acepta en general las normas de la sociedad, pero esta aceptación se basa en la formulación y aceptación de los principios morales generales que subyacen a estas reglas. En algunos casos, estos principios entran en conflicto con las normas de la sociedad, en cuyo caso el individuo postconvencional juzga por principio más que por acuerdo.

LOS ESTADIOS MORALES DE KOHLBERG

NIVEL Y ESTADIO	LO QUE ESTÁ BIEN	RAZONES PARA ACTUAR CORRECTAMENTE	*PERSPECTIVA SOCIAL DEL ESTADIO*
Nivel I: **preconvencional** Estadio 1: Moralidad heterónoma	Evitar romper las normas sólo por el castigo, obedecer por obedecer y evitar causar daño físico a personas y a la propiedad.	Evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.	*Egocéntrico, no reconoce el punto de vista de los otros. Consideración física de los hechos antes que los intereses psicológicos de otros.*
Estadio 2: Individualismo, finalidad individual e intercambio	Seguir las normas sólo cuando interesa a alguien; actuar para conseguir los propios intereses y necesidades y dejar que los demás hagan lo mismo.	Servir las necesidades e intereses propios en un mundo en el que hay que reconocer que otra gente tiene también sus intereses.	*Perspectiva individualista concreta, es la consciencia de que todo el mundo tiene sus intereses de forma que lo correcto es relativo.*
Nivel II. **Convencional**. Estadio 3: Mutuas expectativas interpersonales, relaciones y conformidad interpersonal.	Vivir de acuerdo a lo que la gente de alrededor espera de uno. "Ser bueno" significa que se tienen buenas intenciones, preocupándose por los demás, tener gratitud, lealtad y confianza.	La necesidad de ser una buena persona ante uno mismo y ante los demás. Cuidar de otros, creencia en la Regla de Oro, deseo de mantener las normas y los estereotipos de buena conducta.	*Perspectiva del individuo en relación con otros individuos.* *Consciencia de sentimientos compartidos que tiene preferencia sobre los intereses individuales*
Estadio 4: Sistema social y conciencia	Cumplir las obligaciones acordadas. Se deben de mantener las leyes en casos extremos en donde entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. Está igualmente bien contribuir a la sociedad, al grupo o a la institución.	Mantener la institución en funcionamiento como un todo, evitar el colapso del sistema "si todo el mundo lo hiciera", o el imperativo de conciencia para llevar a cabo las obligaciones marcadas por uno mismo.	*Hace distinción entre el punto de vista de la sociedad y los motivos o acuerdos interpersonales. Toma el punto de vista del sistema que define las normas y los roles. Considera las relaciones individuales según el lugar que ocupan en el sistema.*
Nivel III. **Postconvencional o de principios.** Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales.	Ser consciente de que las personas mantienen una variedad de roles y opiniones, que la mayoría de los valores y normas son relativos a tu grupo. Estas normas relativas deberías, sin embargo, mantenerse en interés de la imparcialidad, y porque son el acuerdo social. Algunos valores y derechos no relativos como la vida y la libertad deben también mantenerse en cualquier sociedad e independientemente de la opinión de la mayoría.	Un sentido de la obligación hacia la ley por el contrato social que uno tiene de hacer y ser fiel a las leyes para el bienestar de todos y la protección de los derechos de todos. Un sentimiento de compromiso, libremente aceptado hacia los amigos, la familia y obligaciones de trabajo. Interés porque las leyes y obligaciones se basen en un cálculo racional de utilidad total, "lo mejor posible para el mayor número de gente".	*Perspectiva anterior a la sociedad. Perspectiva de una conciencia individual racional de los valores y derechos anteriores a los contratos y compromisos sociales. Integra perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y debido proceso. Considera los puntos de vista legal y moral; reconoce que a veces entran en conflicto y encuentra difícil integrarlos.*

NIVEL Y ESTADIO	LO QUE ESTÁ BIEN	RAZONES PARA ACTUAR CORRECTAMENTE	*PERSPECTIVA SOCIAL DEL ESTADIO*
Estadio 6: Principios éticos universales.	*Seguir principios éticos auto – escogidos. Las leyes particulares a los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se basan en tales principios. Cuando las leyes violan estos principios, se actúa de acuerdo con el principio. Los principios son principios universales de la justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de los seres humanos como personas individuales.*	*La creencia como persona racional en la validez de principios morales universales, y un sentido de compromiso social hacia ellos.*	*Perspectiva de un punto de vista moral, del cual derivan los acuerdos sociales. La perspectiva es la de cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y deben de ser tratadas como tales.*

Tabla 4.1. Los estadios morales de Kohlberg. Fuente: *Kohlberg, L. (1992). Psicología del desarrollo moral.*

Los estadios morales son estructuras de razonamiento moral. La decisión que adopta la persona es el contenido del juicio moral en una situación dada y el razonamiento sobre su decisión define la estructura de su juicio moral.

Kohlberg estudia los estadios por los que atraviesa el desarrollo moral, e igualmente está interesado en saber si éstos son universalizables a otras culturas y a ambos sexos. Después de las revisiones de su propia teoría llega a la conclusión de que el sexto estadio es una forma avanzada del quinto lo que explicaría su carácter minoritario y exclusivamente occidental. Tampoco se comprueba la universalidad del modelo referido a ambos sexos, ya que Kohlberg sólo incluyó varones en su estudio.

4.2.2.2. LA EDUCACIÓN MORAL DE KHOLBERG

Las inquietudes de Kohlberg, no concluyen con la presentación exitosa de sus estadios morales. Kohlberg está interesado en poner en práctica sus avances en el ámbito de la educación moral en escuelas reales, con alumnado real. En **"***La educación moral según Lawrence Kohlberg*", él y sus colaboradores desean hacer realidad un tipo de escuelas que sean en sí mismas sociedades democráticas capaces de transmitir valores morales. La educación moral no se lleva a cabo únicamente en actividades puntuales como son

las actividades extraescolares, o en la práctica de los deportes, sino que la educación moral se instruye durante toda la jornada escolar. El objetivo es hacer explícito el currículo oculto, hacer visible los valores y normas que rigen las escuelas. De esta manera, el alumnado y el profesorado podrán reflexionar, modificar y adecuar las normas para que cada vez más se adecuen a los principios de justicia y cuidado.

Para los autores de este libro un término clave es la definición de cultura moral: la cultura moral de una escuela es una variable que media entre su estructura organizativa, entre las prácticas educativas, y los resultados académicos de los estudiantes. Según el enfoque de la comunidad justa, la estructura organizacional y las prácticas pedagógicas de una escuela deben dirigirse principalmente a la promoción de una cultura escolar positiva, definida en términos de los principios de justicia y comunidad. Sostienen que, cuanto mejor es la cultura, mayor es la probabilidad de que la estructura organizacional del centro escolar desempeñe su función de manera más eficaz; y mayor es la probabilidad de que los estudiantes se desarrollen moralmente (Kohlberg et al., 1997). Admiten la influencia de Dewey en sus reflexiones sobre las escuelas de la comunidad justa. Concretamente en una afirmación que, a pesar de que está hecha hace ya casi medio siglo, sigue vigente en la actualidad. En tal sentido, Dewey, (1909) citado por Kohlberg (1997) afirma;

> *Creo que buena parte de la educación fracasa porque descuida el principio fundamental de la escuela como una forma de vida comunitaria. Concibe la escuela como un lugar donde se debe dar cierta información, donde se deben aprender ciertas lecciones, o donde se deben formar ciertos hábitos. […] Creo que la educación moral se centra en esta concepción de la escuela como medio de vida social, que la instrucción moral mejor y más profunda es precisamente aquella que uno obtiene cuando debe entrar en apropiadas relaciones con otros por medio del trabajo y el pensamiento. Los sistemas educacionales actuales, en la medida en que destruyen o descuidan esa unidad, hacen difícil obtener un aprendizaje moral regular y genuino* (Kohlberg, 1997, p. 23-24).

Partiendo de los trabajos realizados por Turiel (1966) y Rest (1986), Blatt (1969) realizó la siguiente hipótesis: si al alumnado se le presentaba un razonamiento moral, de forma sistemática, correspondiente a una etapa inmediatamente superior a la que tenía; estimularía al alumnado su desarrollo hacia la siguiente etapa de juicio moral.

Este estudio presentaba un diseño ABA (pretest, intervención, postest). La muestra estaba formada por una clase de sexto grado, en la que había personas que estaban en etapas diferentes de desarrollo moral. Buscando la forma más natural, preparó unas dinámicas de clase en las que los alumnos debían de resolver dilemas morales. Los alumnos escucharían las reflexiones de sus compañeros y los argumentos dados para defender las soluciones y alternativas a los distintos dilemas. Unos tratarían de convencer a otros, y, en la búsqueda de las mejores soluciones, los alumnos que se encuentran en etapas anteriores, tendrían acceso a otras etapas de razonamiento. El período de observación duró tres meses. Blatt (1969) obtuvo resultados satisfactorios, ya que el 64% había alcanzado una etapa completa en su razonamiento moral.

Posteriormente realizó otras investigaciones con dos grupos experimentales y un grupo control. Los grupos experimentales llevaban a cabo una metodología diferente en cuanto a la aplicación de los dilemas morales. En uno de los grupos las reflexiones y la puesta en marcha de la clase era guiada por un profesor. En la otra, las discusiones morales eran seguidas por iguales. Mientras que el grupo control no seguía ningún tratamiento. Los resultados indicaron una ventaja promedio de un tercio de etapa en los alumnos dirigidos por el profesor. Sustancialmente, la investigación de Blatt (1969), supuso la posibilidad de poner en marcha, de forma práctica, la teoría del desarrollo moral de Kohlberg.

4.2.2.3. HACIA UNA FILOSOFÍA DEL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN MORAL

A partir de las investigaciones realizadas por Blatt (1969), Kohlberg inicia un vuelco en las cuestiones prácticas. Aunque siguió existiendo un gran desequilibrio entre las teorías pedagógicas y las prácticas educativas que comenzó Blatt. De ahí que surgiera la idea

de desarrollar más ampliamente lo que se denominó la educación moral; y posteriormente los trabajos de la comunidad justa.

Kohlberg empieza planteándose preguntas muy básicas y que muchos profesores se han planteado seriamente al comenzar un programa de educación en valores. ¿Qué valores se deben inculcar a los estudiantes? ¿Cómo saber cuáles son los valores más adecuados? Si entendemos por valores aquellos que son relativos a cada persona, ¿cómo enseñar a otros los propios valores? ¿Y si no son los adecuados? ¿Y si lo que se debe inculcar son los valores de la sociedad? ¿Cómo elegir legítimamente entre todos los valores existentes en la sociedad, los que el profesor debe trasmitir a su alumnado?

En este sentido Kolhberg expresa la importancia de *enseñar* valores, partiendo de la idea de que esta actividad, "estimula el pensamiento", y de que es una responsabilidad de todos los profesores. En cuanto a la elección de cuales son los valores a transmitir, este autor se respalda en la Constitución. No cómo un documento histórico o legal, sino como un documento moral en el que se encuentran recogidos los valores morales básicos de una sociedad. De esta manera, afirma que los valores morales consensuados de la sociedad quedan íntimamente relacionados con el concepto de justicia.

La posición de Kholberg proporciona una solución al problema de cómo enseñar valores morales sin imponerlos a los niños. Al promover el desarrollo de su sentido innato de justicia, el profesor no les impone ningún contenido de valor a sus estudiantes, sino que los prepara para que comprendan mejor y luego se apropien del principio de justicia sobre el que se basa la filosofía moral de la Constitución. Además, dado que la justicia es un **principio moral universal** que toda persona moralmente madura de cualquier sociedad debe emplear como base para hacer juicios morales, la meta del enfoque evolutivo no se limita a los objetivos de la educación norteamericana, sino que se extiende a los objetivos de la ciudadanía global.

Kohlberg y otros de sus colaboradores Kohlberg y Mayer (1972), exponen en su ensayo que la finalidad de la educación evolutiva no es la de acelerar etapas, sino en profundizar y alcanzar un desarrollo moral óptimo.

Tanto en Piaget pero sobre todo en Kohlberg una cuestión crítica es la universalidad de los estadios del juicio y razonamiento moral. Los estadios morales de Kohlberg no son connaturales a la adolescencia ni a la adultez como hecho biológico; son fruto de aprendizaje y de maduración y sólo llegan a constituirse bajo determinadas circunstancias que los fomentan.

4.3. CRITICAS AL MODELO DE PIAGET Y KOHLBERG

La crítica forma parte de la construcción del conocimiento científico. Las realizadas al modelo de Kohlberg le hicieron reflexionar al autor sobre su propio modelo. En la actualidad siguen surgiendo críticas en algunas cuestiones infundadas, que en cualquier caso, ayudan a profundizar en el modelo y en las implicaciones de éste.

Selman (1989) y Gilligan (1982) antiguos colaboradores de Kohlberg describen dos procedimientos diferentes de pensar en lo no pensado por él. Carol Gilligan fue discípula de Kohlberg en la Universidad de Harvard, por lo que estaba muy familiarizada con sus investigaciones. No dudaba de la transcendencia de los hallazgos de su maestro sobre el desarrollo moral, pero observó algunas carencias. Kohlberg realizó sus investigaciones sólo con participantes de género masculino. En la escala final del desarrollo moral de Kohlberg las mujeres obtenían resultados inferiores a los hombres. Gilligan concluye que las mujeres orientan la moralidad en términos de responsabilidad y no de justicia, por lo que la ética de la mujer muestra una comprensión social y moral diferente. Gilligan realizó diferentes estudios, las participantes eran mujeres y los dilemas reales. El resultado fue el descubrimiento de un modelo ético diferente al defendido por Kohlberg. Si éste defendía como modelo de desarrollo moral una ética de la justicia, en los estudios de Gilligan salió a la luz la ética del cuidado. Los niveles de desarrollo son prácticamente idénticos, la mayor diferencia se encuentra en el contenido. Ambas concepciones de la moral defienden la igualdad,

pero la del cuidado pone el acento en el respeto a la diversidad y en la satisfacción de las necesidades del otro. La ética de la justicia concede mayor importancia a la imparcialidad y la universalidad (minimizando las diferencias).

Por su parte, Selman (1989), centra el foco de interés en los aspectos afectivos. Para Selman los conflictos morales se resuelven valorando los intereses individuales y relacionales, en su resolución intervienen aspectos cognitivos, afectivos y sociales. Sin embargo los estudios de Selman y Gilligan también son cuestionados al no realizar trabajos empíricos específicos dirigidos a la comprensión de la importancia de las emociones en el pensamiento moral, (Amorín y Sastre, 2003). En cualquier caso, Kohlberg no niega el papel de los aspectos afectivos, aunque eso si, le concede más valor a los aspectos cognitivos.

Al modelo de Kholberg se le ha criticado la interpretación del estadio 6. Este estadio no aparece en lugares como Turquía o México y, prácticamente sólo se da entre filósofos. Algunos estudiosos critican la falta de unanimidad que existiría entre este grupo de sabios al definir la moralidad de principios que Kholberg propone. Sin embargo Gibbs (1977), sospecha que no se trataría de una etapa de desarrollo natural, sino de un punto ideal de equilibrio. Habermas (1985) también reflexiona sobre este tema, y respalda los planteamientos de Kholberg. Él prefiere referirse a los estadios quinto y sexto como *estadios de reflexión*.

El estudio del desarrollo moral desde la corriente psico – evolutiva ha recibido no pocas críticas. Entre otros, Bandura en su libro Teoría del Aprendizaje Social, realiza una minuciosa (en ocasiones no acertada) crítica, que sintetizamos en los siguientes puntos.

- Los estadios evolutivos de Piaget y Kohlberg constituyen una secuencia evolutiva fija. Así, el juicio moral se aprende de forma ordenada, de forma que una persona no puede adquirir los estadios posteriores sin haber adquirido los estadios que le preceden. Sin embargo, Piaget y Kohlberg propugnan un modelo más flexible que el que Bandura critica.

- Las circunstancias ambientales pueden variar los juicios, las decisiones o las conductas morales. *Los individuos situados en un mismo nivel evolutivo suelen expresar juicios morales diferentes dependiendo de las circunstancias* (Bandura, 1987, p. 61). No existen modelos morales uniformes. Las circunstancias individuales marcadas por las condiciones del aprendizaje social hacen que los tipos de moralidad sean diferentes. Aunque Bandura acepta que existan rasgos evolutivos comunes en los individuos.

- Critica los procedimientos metodológicos de los experimentos, lo que implica una disminución de la generalidad de los resultados. En la medición del razonamiento moral sólo se tiene en cuenta un número limitado de dimensiones morales, que puede que no se ajusten a la realidad.

- Los dilemas morales no se ajustan a los intereses ni a los contextos significativos de los niños. Las opiniones que se mantienen en público, pueden ser muy diferentes de las que se mantienen en privado. La discrepancia entre actitudes y conductas es conocida, y no afecta únicamente a la teoría cognitivo – evolutiva, sino a todas aquellas que explican el desarrollo moral.

- El desarrollo moral se forja en otros aspectos por el modelado simbólico, ya que al niño se le presentan unas conductas como aceptables y otras como reprensibles, además de las sanciones que se aplican a unas y otras conductas. Sin embargo el modelado simbólico se queda corto al explicar los procesos evolutivos del crecimiento moral. Tampoco es capaz de explicar porqué atravesamos por las mismas etapas morales, como mínimo la etapa convencional.

4.4. EL DESARROLLO MORAL EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

La Teoría de Kohlberg es el enfoque más aceptado para promover el desarrollo de actitudes y valores morales en el área de Educación Física. Weiss (Weiss, 1987; Weiss y Bredemeier, 1991) aborda el estudio de los procesos morales en el ámbito de las actividades físicas y deportivas partiendo del enfoque ofrecido por Kohlberg.

Los estadios planteados por Kohlberg en los niveles preconvencional y convencional describen de forma exhaustiva el desarrollo moral en la infancia y en la adolescencia. Los estadios psico – evolutivos ofrecen un interesante punto de partida para investigar cómo el pensamiento moral se mantiene en los niños y jóvenes especialmente en actividades físicas y deportivas.

El método de discusión de dilemas morales utilizado por Kohlberg para acercarse al estudio del proceso evolutivo en el desarrollo moral, posee un buen potencial para la educación en valores dentro de la Educación Física. Este método ha recibido diversas críticas por plantear dilemas hipotéticos alejados de los intereses reales del alumnado. Años más tarde Kohlberg, Power y Higgins (1997) matizan que la educación moral y el juicio de los niños cambie, es preciso pasar de lo hipotético a lo cotidiano, es decir, que el aprendizaje sea significativo.

El diálogo y la reflexión conjunta que surge a través de los dilemas morales, favorece la adquisición de formas más avanzadas de pensamiento y desarrollo moral. Lo cual propicia el comportamiento ético y unas relaciones de convivencia positivas.

La idea de comunidad justa que propone Kohlberg también es aplicable en las clases de Educación Física, en las actividades extraescolares o en la iniciación deportiva. Se trata de crear pequeñas comunidades, si profesorado y alumnado desarrollan su actividad en coherencia con un estilo de vida democrático. Esto permite que todas las personas tengan la posibilidad de expresarse, de participar en la elaboración de las reglas de actuación, de vivir comprometido con el resto de la comunidad educativa. De esta manera el alumnado se siente educado en un clima de justicia. Promoviendo la equidad, se les estimula a actuar con justicia, desarrollando así una capacidad moral más elevada que le permita adquirir mayor compromiso con los principios de la deportividad.

4.5. LA MEDICIÓN DEL RAZONAMIENTO MORAL

En el ámbito de la psicología y educación moral existe la necesidad de una medida válida de la competencia del juicio moral. Existen distintas formas de medir el desarrollo moral. El modelo de desarrollo moral planteado por Kohlberg (1992) para representar el razonamiento moral ha sido casi hegemónico en el área de la psicología.

Palacios, Palacios y Ruiz (2002) desde la psicología cognitivo – estructural, citan dos líneas fundamentales de investigación desarrolladas en este campo. Por un lado la entrevista clínica, estos autores destacan los trabajos de Díaz- Aguado y Medrano, (1994); Aierbe, Cortés y Medrano, (2001); investigaciones en que se utiliza el modelo de Kohlberg para obtener la descripción de los estadios y el cuestionario estandarizado. La otra línea de investigación se centra en la validación empírica de los principios del modelo, (Pérez-Delgado y Soler, 1994). Una y otra línea comparten el interés por conocer las estrategias más eficaces para favorecer el desarrollo moral, y poder otorgar una puntuación a los sujetos en función de su forma de aplicar distintos principios morales a situaciones sociomorales.

Los cuestionarios más utilizados basados en la teoría evolutiva de Kohlberg son el *Defining Issues Test* (DIT) de Rest (1979) y el *Moral Judgement Test* (MJT) de Georg Lind (1982). La identificación de estadios que asumen ambos cuestionarios es fundamentalmente la misma, si bien presentan algunas diferencias significativas.

4.5.1. LA MEDIDA DEL MODELO DE KOHLBERG

4.5.1.1. EL CUESTIONARIO DE DILEMAS SOCIOMORALES O *DEFINING ISSUES TEST* (DIT)

El *Defining Issues Test* es una prueba que mide el desarrollo moral del individuo, fue creado por Rest (1979). Traducido al castellano como Cuestionario de Problemas Morales por Pérez-Delgado y García-Ros, (1991). A la aportación de Rest se le conoce

como el enfoque neokohlbergiano. Esta perspectiva es más flexible en cuanto a la estructura de los estadios, destaca el aspecto social de la moralidad, sin embargo su teoría sigue siendo cognitiva. Rest desarrolló este cuestionario con el objetivo de cubrir las deficiencias metodológicas de la entrevista semiestructurada de Kohlberg.

El DIT está formado por seis casos o historias con el objeto de presentar al participante un dilema moral. Estos seis casos son: Heinz y la medicina, el prisionero fugado, Webster y el mecánico, el dilema del doctor, la ocupación de los estudiantes y el periódico.

El cuestionario está formado por dos partes. En la primera fase se le presentan doce enunciados de cada una de los dilemas. El participante debe juzgar el grado de importancia de los doce enunciados para la resolución del problema planteado. La importancia se evalúa es una escala de cinco grados de importancia: Extrema, Mucha, Alguna, Poca o Ninguna. En un segundo momento el participante jerarquiza por orden de importancia cuatro de los doce enunciados anteriormente clasificados, para la resolución del dilema.

Como resultado de esta operación quedan determinados cuáles son los 24 elementos (4 x 6 historias) que la persona considera más relevantes para solucionar los dilemas. Estos elementos se relacionan con las estructuras de razonamiento de los estadios del juicio moral, lo cual permite obtener el perfil moral de la persona.

Las respuestas de los sujetos se adscriben a seis estadios (2, 3, 4, 5A, 5B y 6). De esta manera el DIT permite obtener *la Puntuación P*, que representa el grado en el que una persona juzga los dilemas propuestos desde la perspectiva postconvencional. *La puntuación P se obtiene del sumatorio de los puntos dados a los ítems propios de los estadios 5A, 5B y 6, que resulta de las cuatro cuestiones que los sujetos consideran más relevantes para cada dilema* (Pérez – Delgado y Escrivá, 1993, p. 61).

Rest (1979) señala que la puntuación *P* es superior en las personas que han recibido educación y formación. Rest se resistió a crear tablas comparativas para identificar a las personas con un determinado nivel de desarrollo moral. En la metodología de una investigación propone hacer comparaciones entre los resultados de los grupos entre dos momentos diferentes de una misma población (pretest y postest) (Rest, Narváez, Thoma y Bebeu, 2000).

Es conveniente especificar que el cuestionario mide razonamiento moral, no comportamiento moral. Por lo que la prueba no predice cómo se comportará una persona ante situaciones de índole moral. Todavía no existen acuerdo entre las investigaciones, algunas obtienen consistencia entre el razonamiento moral y la conducta moral, pero otros estudios no. Esta prueba se ha utilizado para llevar a cabo numerosas investigaciones, sin embargo, ha recibido serias críticas poniendo en duda algunas de ellas la propia validez de la prueba (Palacios et al., 2002).

En España destacamos el trabajo realizado por Pérez – Delgado y Mestre (1992) siguiendo a Feather (1988). Su trabajo *Desarrollo del juicio moral y valores humanos*, investiga si los diferentes estadios de razonamiento moral están asociados a diferentes subgrupos de valores prioritarios. Es decir, los autores relacionan las estructuras de razonamiento moral de Kohlberg, con la jerarquía de valores de Rokeach (valores instrumentales y valores finales) a través del cuestionario DIT. Concluyen que el nivel posconvencional de los participantes predice un perfil específico de valores. Desde otro enfoque Aierbe, Cortés y Medrano (2001) y Cortés Pascual (2002) anexionan el planteamiento de Kohlberg con la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner proponiendo nuevas formas de medir el desarrollo moral.

4.5.1.2. EL TEST DE JUICIO MORAL O *MORAL JUDGEMENT TEST* (MJT)

El *Moral Judgement Test* (MJT) o Test de Juicio Moral fue creado por Lind en 1989. Este test está basado en el modelo de desarrollo moral de Kohlberg, aunque aporta una renovación de dicho modelo. Este instrumento está generando nuevas investigaciones,

prueba de ello son el número de versiones validadas así como la diversidad de ámbitos en los que se ha aplicado (Lind, 2005).

El MJT es más corto que el DIT, y permite trabajar con muestras grandes. Este test mide la capacidad de juicio moral, medida que se realiza a través del índice C. El índice C mide la capacidad de un participante de juzgar los razonamientos de otros con relación a las pautas morales que ellos han aceptado como válidos. El MJT es también capaz de originar medidas o calificaciones sobre las actitudes morales. Pero va más allá, ya que puede producir otras medidas cognitivas morales como la *adaptabilidad adecuada a situaciones del juicio moral, el juicio extremista, la mente cerrada moral o los niveles preferidos de razonamiento y otros.* (Palacios et al., 2002).

El test contiene dos dilemas. En ambos la persona se encuentra en conflicto con las normas, cualquiera de las opciones que elija entra en conflicto con alguna modelo de conducta. En primer lugar el participante debe calificar la decisión del protagonista de la historia como buena o mala. Este primer juicio no afecta a la medida de la capacidad de juicio moral, sin embargo es importante para que la evaluación posterior sea menos ambigua y más válida. Posteriormente se les pide a los participantes que consideren en qué medida los argumentos son aceptables. Cada argumento o cuestión implica distintos niveles de razonamiento moral. La prueba debe evaluarse en su conjunto, las respuestas o juicios aislados no aportan resultados fiables o válidos.

Según Palacios et al. (2002), para probar la capacidad de juicio moral de los participantes (como sugieren la investigación experimental y la filosofía moral) es conveniente confrontar a la persona con los argumentos que representan su nivel de razonamiento y a los argumentos opuestos, (Habermas, 1985). Si su reflexión de los argumentos a favor y en contra muestra una alta consistencia moral, la persona logra una alta calificación de competencia en el test.

Ambos cuestionarios han sido diseñados para permitir obtener una medida fiable y válida del desarrollo moral de las personas. Parten desde la perspectiva evolutiva

propuesta por Kohlberg pero matizan su adhesión aportando parcelas que acoten la extensión de dicho modelo.

4.5.1.3. DEVELOPMENT OF THE ATTITUDES TO MORAL DECISION – MAKING IN YOUTH SPORT QUESTIONNAIRE (AMDYSQ). CUESTIONARIO DEL DESARROLLO DE TOMA DE DECISIONES MORALES EN JÓVENES ATLETAS.

Este cuestionario (AMDYSQ) realizado por Lee, Whitehead y Ntoumanis (2007) permite determinar las actitudes y toma de decisiones (morales) en el deporte juvenil, así como describir las actitudes éticas en deportistas jóvenes. Su diseño está abalado por un estudio cualitativo y 4 cuantitativos, realizados mediante entrevistas grupales a 50 competidores con edades comprendidas entre 11- 17 años. Las entrevistas se centraban en identificar las actitudes de los jóvenes en relación a diversos dilemas morales. El cuestionario final es un instrumento de 3 factores y 18 ítems que miden, 1) la aceptación en el juego de la realización de trampas, 2) aceptación del juego sucio y 3) la competitividad y el equilibrio en la competición.

Los resultados indicaron que los varones de mayor edad y los atletas de deporte en equipo obtuvieron mayores resultados que mujeres de menor edad y que atletas de deportes individuales con respecto a la aceptación de las trampas y la deportividad. La aceptación de juego sucio era correlativamente más alta en atletas que competían en niveles más altos de competición.

4.6. RELACIÓN ENTRE RAZONAMIENTO MORAL, RAZONAMIENTO PROSOCIAL EMPATÍA

El razonamiento moral es el juicio que hacemos sobre dilemas morales, permitiendo decidir y pensar cómo actuar. El razonamiento moral prosocial es definido por Eisenberg (1974) como el razonamiento acerca de cuáles son las necesidades de una persona que entran en conflicto con las necesidades de otra en una situación o contexto

en el cual el papel de las normas, leyes, dictados de las autoridades y obligaciones formales es mínimo.

La empatía juega un papel importante en la disposición prosocial de las personas. La empatía es la capacidad para ponerse en el lugar del otro junto con sentimientos de preocupación por el otro. Es una respuesta emocional que procede de la comprensión del estado o situación de otra persona. La respuesta empática según Mestre, Frías y Samper (2004) incluye: (1) *la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar (a partir de lo que se observa, de la información verbal o de información accesible desde la memoria) y (2) la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir tristeza, malestar o ansiedad* (Mestre et al. 2004, p.255)

El altruismo es un deseo desinteresado de ayudar o de beneficiar a los demás. El razonamiento moral, el razonamiento prosocial y la empatía están interrelacionados empíricamente de forma positiva. En cada uno de estos factores están implicados procesos cognitivos y afectivos que conforman el desarrollo moral de la persona.

	Razonamiento moral	**Razonamiento prosocial**	**Empatía**
Diferencias de género	No	Si	Si
Diferencias de edad	Si	Si	Si
Nivel educativo	Si	Si	Si

Tabla 4.2. Género, edad y el nivel educativo. Diferencias significativas en razonamiento moral, razonamiento prosocial y empatía.

En una investigación realizada con adolescentes Retuerto (2002) compara los resultados entre estos tres factores, obteniendo los siguientes resultados. En razonamiento moral no hay diferencias significativas en función del género en los adolescentes y jóvenes. Chicos y chicas obtienen similares puntuaciones. En cuanto al razonamiento prosocial, si existen diferencias significativas en función de esta variable. Los varones adolescentes puntúan más que las mujeres en razonamiento orientado a la aprobación. Las mujeres puntúan más en razonamiento estereotipado, internalizado y puntuación compuesta del PROM (*Objective Measure of Prosocial Reasoning*) (Carlo, Eisenberg y

Knight, 1992). En la empatía aparecen diferencias significativas debidas al género, ellas están más predispuestas a una respuesta afectiva ante una determinada situación.

La edad ejerce una influencia significativa sobre el razonamiento moral, razonamiento prosocial y sobre la empatía de los adolescentes. A medida que los participantes se hacen mayores adquieren un mayor desarrollo cognitivo. Pasan de la moral heterónoma a la autónoma. Es el comienzo de la cooperación y la responsabilidad social. En cuanto al razonamiento prosocial, los juicios morales son en menor medida egocéntricos, para ser más orientados hacia el otro. En empatía la edad implica un aumento progresivo de las puntuaciones en toma de perspectiva, fantasía y preocupación empática.

El nivel educativo tiene un efecto significativo sobre los tres constructos estudiados en esta investigación. En adolescentes a medida que el nivel aumentaba lo hacia el razonamiento moral, el razonamiento prosocial y la empatía.

Piaget y Kohlberg han contribuido al conocimiento de estos conceptos, destacando las condiciones de capacidad cognitiva necesarias para poder ponerse en el lugar del otro. Auque no debemos olvidar aquí la existencia de bases psicogenéticas de la educación de los sentimientos morales como la empatía. Finalizamos este capítulo con unas palabras de Piaget que hacen referencia a dicho concepto. *La veracidad es necesaria a las relaciones de simpatía y respeto mutuo. (…)La autonomía aparece con la reciprocidad cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente desde dentro la necesidad de tratar a los demás como el querría ser tratado* (Piaget, 1935, p. 165).

CAPÍTULO 5

LA EDUCACIÓN MORAL A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: MODELOS Y ESTRATEGIAS

5.1. Estrategias para el desarrollo de valores en la Educación Física y el deporte
- 5.1.1. Autoconocimiento y expresión. Clarificación de valores
- 5.1.2. El desarrollo del juicio moral
- 5.1.3. Orientadas al desarrollo de competencias autorreguladoras
- 5.1.4. El desarrollo de la perspectiva social y la empatía
- 5.1.5. El análisis y la comprensión crítica
- 5.1.6. El papel del profesorado

5.2. Antecedentes de investigación
- 5.2.1. Investigaciones en programas para la promoción del desarrollo moral en Educación Física. Discusión de dilemas morales
- 5.2.2. Investigaciones sobre el beneficio del juego cooperativo o competitivo

5.3. El desarrollo moral en los diferentes niveles de Concreción Curricular en Educación Física
- 5.3.1. Primer nivel de concreción curricular
  - 5.3.1.1. Objetivos generales de Etapa
  - 5.3.1.2. Objetivos generales de Área
- 5.3.2. Segundo nivel de concreción curricular
  - 5.3.2.1. Objetivos de Ciclo
- 5.3.3. Tercer nivel de concreción curricular
  - 5.3.3.1. Objetivos didácticos

5.4. Programas Educativos actuales en el ámbito de Andalucía
- 5.4.1. El programa “Deporte en la escuela”
- 5.4.2. El proyecto “Escuela: espacio de paz”
- 5.4.3. Los planes de convivencia

Llegamos a este capítulo tras un repaso de las principales teorías éticas, psicológicas y sociológicas que sustentan el desarrollo moral. En este apartado expondremos modelos y estrategias que promueven el razonamiento moral en las clases de Educación Física. Llegados a este punto somos conscientes que el aprendizaje de habilidades motrices no es un desarrollo aislado. Su relación con otros ámbitos de la personalidad es evidente. Existe una estrecha relación entre el aprendizaje motor, el desarrollo cognitivo, afectivo y sociomoral. En este capítulo nos centraremos en cómo trabajar y estimular el desarrollo sociomoral.

El Manifiesto mundial de la Federación Internacional de EF. lo refleja en diferentes artículos que aquí se resumen.

Manifiesto Mundial de Educación Física - FIEP 2000

Art. 1 - La Educación Física, por sus valores, debe ser comprendida como uno de los derechos fundamentales de todas las personas.
Cada país tiene su propia identidad cultural, donde en general, cada alumno, independiente de la habilidad, sexo, etnia o base cultural, tiene el derecho de experimentar un programa de Educación Física que promueva:

- una sólida base de competencia física y conocimiento de las actividades físicas; crecimiento y desarrollo;
- un entendimiento de la importancia de un estilo de vida saludable
- una autoestima positiva en el contexto de la Educación Física;
- habilidades que puedan ayudar a resolver problemas y cooperaciones con otros en los contextos del deporte y de la actividad física;
- un interés a lo largo de la vida para un compromiso y afinidad para las actividades físicas.

Art. 5 - La Educación Física, debe ser asegurada y promovida durante toda la vida de las personas, ocupando un lugar de importancia en los procesos de educación continuada, integrándose con los otros componentes educacionales, sin dejar, en ningún momento, de fortalecer el ejercicio democrático expresado por la igualdad de condiciones ofrecidas en sus prácticas.
Art. 6 La Educación Física, por sus posibilidades de desarrollar la dimensión psicomotora de las personas, principalmente en los niños y adolescentes, conjuntamente con los dominios cognitivos y sociales, debe ser disciplina obligatoria en las escuelas primarias y secundarias, debiendo ser parte de un currículo longitudinal
Art. 8- La Educación Física deberá siempre constituirse de practicas alegres para que pueda crear hábitos y actitudes favorables en las personas en cuanto al uso de las diversas formas de actividades físicas en tiempo para el ocio
Art. 12 - La Educación Física, como campo de actuación esencial para las personas, necesita que todos los organismos e instituciones que la consideran como objeto principal, prosigan desarrollando eventos y estudios que permitan una sustentación científica para la acción de los profesionales en ella envuelta.

Tabla 5.1. Manifiesto Mundial de la Educación Física[1].

[1] http://www.fiep.net/index.asp?l=es&i=46 [Consulta realizada el 29 – 4 – 08]

[2] En 2003 ministros y principales responsables de la EF y el deporte de 103 países pidieron a la UNESCO que elaborara, en cooperación con las Naciones Unidas y otros organismos competentes, una convención internacional relativa a la lucha contra el dopaje en el deporte. En dicho documento se menciona que en muchos países la EF está siendo objeto de "una creciente marginación en el seno de los sistemas educativos".

Cada vez son menos las horas semanales que se destinan a la EF en el currículo educativo. Para combatir esta situación, los países firmantes se comprometen a intervenir activamente para que se tenga en cuenta y se fomente la función de la EF y el deporte dentro y fuera de los sistemas educativos. Este compromiso implica la creación de un seguimiento que permita evaluar periódicamente la situación de la EF y revitalizando la práctica de deportes y juegos tradicionales, elementos esenciales de las identidades culturales propias de cada país o región.

Sánchez Bañuelos (1996) expone que la clase de EF debe tener dos componentes principales: diversión y exigencia. Las clases deben divertir, el juego es un placer. Y, por otro lado, las clases deben tener una dificultad adaptada a los niveles de esfuerzo de los jóvenes. Si la actividad cumple estas dos premisas los aprendizajes resultan significativos y se produce una sensación placentera de utilidad y aprovechamiento del tiempo.

Llegados a este punto, nos preguntamos, ¿se pueden desarrollar los valores a través de la EF? Dependiendo de cómo se lleva a cabo la práctica de la actividad física podremos o no desarrollar valores a través de la misma.

[2] http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=8725&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [Consulta realiza el 1- 3 – 08]

5.1. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE VALORES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE

La educación en actitudes y valores se puede llevar a cabo a través de diversas técnicas. Nosotros nos centraremos en las siguientes estrategias que, a nuestro juicio, más se adecuan a las características de nuestra área curricular. Las estrategias que vamos a desarrollar son: clarificación de valores, estrategias para el desarrollo del juicio moral, estrategias para el desarrollo de competencias autorreguladoras, estrategias para el desarrollo de la perspectiva social y la empatía y estrategias para el desarrollo de la comprensión crítica.

Estrategias	Objetivo	Enfoque basado en…	Actividades
Clarificación de valores	Autoconocimiento Ser consciente escala de valores	Raths, Harmin y Simon (1967)	Frases inacabadas, preguntas esclarecedoras, diálogos clarificadores y hojas de valores.
Estrategias para el desarrollo del juicio moral	Restablecer el nivel de juicio moral a niveles superiores que conducen a posturas más autónomas (entre otros).	Piaget (1935) y Kohlberg (1992)	Discusión de dilemas reales o hipotéticos morales, diálogo, reflexión ...
Estrategias para el desarrollo de competencias autorreguladoras	Desarrollar estrategias de autorregulación y autocontrol que permitan fomentar la deportividad.	Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1982, Bandura y Walters, 1987)	Habilidades sociales, técnicas de relajación, establecimiento de contratos entre profesorado y alumnado.
Estrategias para el desarrollo de la perspectiva social y la empatía	Desarrollar la capacidad de empatía y la solidaridad.	Goffman (1966), Blumer (1969), Turner (1962) y Parsons (1970)	*Role – playing, role - model*
Estrategias para el desarrollo de la comprensión crítica	Comprender la realidad social, fomentar la responsabilidad y participar activamente para el cambio de dicha realidad.	Freire (1977) o Stenhouse (1984) que concretó Puig (1991)	Comentario crítico de textos: Elección de un texto, imagen, fotografía o película. Debate, reflexión y crítica. Se finaliza con un compromiso activo para cambiar la realidad tratada.

Tabla 5.2. Estrategias para el desarrollo de los valores en la EF.

5.1.1. AUTOCONOCIMIENTO Y EXPRESIÓN. CLARIFICACIÓN DE VALORES

La clarificación de valores consiste la adquisición de un mayor grado de autoconocimiento y expresión de los propios valores. Se trata de un proceso mediante el cual el alumnado es consciente de su escala de valores. Raths, Harmin y Simon (1967), Ruiz de Omeñaca, (2004) y Gutiérrez (2003) plantean que esta estrategia se debe desarrollar en un clima de libertad y confianza, donde la comprensión y el respeto posibilite el debate y el diálogo. Esta técnica se basa no sólo en razonamientos, también en los sentimientos y afectos que, en ocasiones, guían la conducta humana. El papel del profesorado es de facilitador, de guía, en ningún caso debe juzgar o criticar los valores de su alumnado. Su cometido es crear un clima adecuado de respeto y confianza. Las actividades que propone este enfoque son las frases inacabadas, preguntas esclarecedoras, diálogos clarificadores y hojas de valores. La clarificación de valores consiste en un autoconocimiento de los valores que, en ocasiones inconscientemente, guían nuestra vida. Por ello esta técnica debe ir dirigida hacia una actuación consecuente y coherente con dichos valores.

La utilización de esta técnica en grupos heterogéneos permite la diversidad de opciones y opiniones. Esto sitúa al sujeto frente a la diversidad, siendo necesaria la reflexión posterior y la mediación por parte de un profesional, para que ellos descubran por sí mismos esa opción válida y democrática que existe en nuestra sociedad. Sin embargo esta técnica ha sido criticada. Sus detractores consideran que no existe una opción de valor preferible entre las alternativas propuestas. Si en la puesta en marcha de esta técnica aparecen opciones de antideportividad, por ejemplo, éticamente reprobables, el profesorado, desde la perspectiva de Raths et al. (1982) no puede intervenir (Ruiz Omeñaca, 2004). El educador tiene, pues, un sólo cometido: “preparar el ambiente necesario y dejar que el niño crezca y se desarrolle por sí mismo” Cousinet (1953) citado por Medina (2000, p.2). Ruiz Omeñaca (2004) y Medina (2000) expone que en el marco axiológico global, puede llevarnos a posturas cercanas al relativismo. Creemos que esta técnica puede ser útil en una primera fase para clarificar los posicionamientos de nuestro alumnado, y sobre todo, se adapta mejor a las características psicológicas del alumnado de Secundaria o último ciclo de Primaria.

5.1.2. EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL

Dentro de este tipo de estrategias la técnica principal es la *discusión de dilemas morales*. Esta técnica tiene su origen en los estudios de Piaget (1977) y Kohlberg (1992) en la universalidad de los estadios evolutivos y en la existencia de principios universales que guían nuestras decisiones morales. Mediante esta técnica se analizan y discuten dilemas morales. Los dilemas son pequeñas historias, reales o inventadas, en las que las personas tienen que posicionarse y elegir, si fueran los protagonistas de la historia que elección tomarían. La posterior discusión en clase pretende crear conflictos sociocognitivos en los que los alumnos restablecen el equilibrio en un nivel superior del juicio moral, que conduce hacia posturas más autónomas.

Según Cantillo et al. (1995) los objetivos de la discusión de dilemas morales son los siguientes:

- Impulsar y favorecer el desarrollo y crecimiento moral del alumnado tanto en sus aspectos cognitivos como actitudinales, y a ser posible conductuales.
- Potenciar el desarrollo de estructuras universales de juicio moral que permiten la adopción de juicios generales de valor.
- Ayudar a tomar conciencia de los principales problemas éticos que padece la sociedad actual, y más concretamente la práctica deportiva.
- Crear conflictos cognitivos con el fin de fomentar el diálogo interno de los alumnos y deportistas consigo mismos y con los demás, de modo que sea posible desarrollar un razonamiento coherente que facilite la comprensión de los problemas y la adopción de posturas ante ellos.
- Posibilitar el desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia, estimulando su capacidad de adoptar nuevas perspectivas y desempeñar roles diferentes en cada una de las situaciones deportivas.

Desde la perspectiva de Kohlberg no interesa tanto la solución elegida cuanto los argumentos utilizados para defender dicha opción. Los argumentos y razonamientos que expone el alumnado ofrecen una idea relativa del estadio de desarrollo moral en el que se encuentra el alumnado.

Los dilemas pueden ser reales o hipotéticos. Para favorecer el aprendizaje significativo es aconsejable que los dilemas sean reales. En las clases de EF surgen habitualmente conflictos de tipo moral que afectan al alumnado. Por ejemplo las situaciones en las que es necesario compartir el material, dar igualdad de oportunidades a todos los compañeros y compañeras para participar, respetar al adversario o al árbitro…Estas situaciones resultan más motivantes ya que el diálogo y la reflexión conjunta pueden facilitar la resolución del problema real. Para ello Ruiz Omeñaca (2004) propone que los dilemas se planteen con una distancia óptima, que perciban que el dilema versa sobre un problema que les afecta a ellos, pero evitando hacer juicios de valor sobre actuaciones personales presentes o pasadas.

Para la redacción de un dilema moral es conveniente seguir las siguientes pautas:

a) *centrarlo en una situación, definiendo los personajes,*

b) *plantear cuestiones de tipo moral,*

c) *plantear alternativas, preguntando qué debería hacer el protagonista y el porqué,*

d) *formular otras preguntas relacionadas con el tema.* Gutiérrez (2003, p. 109).

Un clima agradable de comprensión y respeto es un aspecto fundamental, al igual que ocurría en la técnica de clarificación de valores. Para ello es necesario que en el grupo estén consolidadas las habilidades sociales que permitan dialogar de forma abierta: respetar el turno de palabra, las opiniones de los demás, hablar exponiendo la opinión, sin tratar de imponer el propio criterio…

La técnica de discusión de dilemas morales es muy interesante, permite la superación de la concepción tradicional del profesorado como fuente de conocimientos. Son los iguales de desarrollo moral más avanzado los que estimulan y ofrecen formas de pensar de estadios morales superiores. Los dilemas posibilitan relaciones de empatía y fomentan el desarrollo de habilidades de comunicación: escuchar, exponer ideas, hablar con precisión y propiedad, respetar el turno de palabra, etc.

5.1.3. ORIENTADAS AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS AUTORREGULADORAS

La *autorregulación y el autocontrol* son estrategias reguladoras de la conducta, fundamentales para una madurez moral. La autorregulación es el proceso comportamental mediante el cual la persona es la responsable de su conducta. El autocontrol se define como la capacidad para no llevar a cabo una conducta cuya probabilidad de elección es alta, supone el control de los propios impulsos y reacciones. Esta estrategia de actuación se fundamenta en las Teorías del Aprendizaje Social de Bandura (1982), en la intersección de las perspectivas conductual y cognitiva.

En el ámbito de la EF y el deporte se producen numerosas situaciones de interacción. La pérdida del control en los juegos y deportes es más frecuente que en otras situaciones. Es por esta razón que desarrollar estas estrategias es muy adecuado en los contextos físicos y deportivos en los que nos estamos desenvolviendo (Gutiérrez, 2003, Ruiz de Omeñaca, 2004).

La técnica de autorregulación y autocontrol suponen un nexo de unión entre el juicio moral y la acción, es decir, entre lo que pensamos y lo que hacemos. La adquisición de esta capacidad posibilita situaciones lúdicas más cercanas a la deportividad. Se consideran cinco fases en el desarrollo de las competencias autorregularas:

a) Autoobservación y fijación de objetivos
b) Percepción de la situación
c) Acción
d) Autoevaluación
e) Autorefuerzo se produce cuando el alumnado se enfrenta a la situación y es capaz de ser dueños de sus actos.

A partir de dichas fases, los procesos de autorregulación se hacen tangibles a través de objetivos progresivos. Una forma de hacer explícito este proceso y el compromiso del alumnado y el profesorado es a través de los contratos (Ruiz de Omeñaca, 2004, Gutiérrez, 2003).

5.1.4. EL DESARROLLO DE LA PERSPECTIVA SOCIAL Y LA EMPATÍA

Una de las técnicas más utilizadas es el *role – playing* (Goffman, 1966; Blumer, 1969; Turner, 1962 y Parsons, 1970). El objetivo de ésta es conseguir desarrollar la empatía y la perspectiva social, se educa en valores a través de la tolerancia el respeto y la solidaridad. Consiste en la dramatización de una situación moralmente relevante en la que se plantea un conflicto de intereses y valores.

La puesta en práctica de esta técnica ayudará al alumnado, realizada de forma continuada puede favorecer la comprensión de los puntos de vista de los demás. La técnica de *role – playing* se prepara siguiendo varias fases. Entrenamiento y motivación de los alumnos, preparación de la dramatización, dramatización propiamente dicho y comentario del proceso desarrollado (Gutiérrez, 2003).

El *role – model* es otra técnica que se utiliza en este tipo de estrategias. Se potencia el conocimiento y la empatía hacia personajes que han tenido una vida destacable desde el punto de vista moral. En el ámbito de la EF y el deporte hay muchos ejemplos de deportistas o equipos que han realizado hazañas, no sólo desde el punto de vista deportivo también desde el plano ético o moral. Por ejemplo El *Leicester City* da un ejemplo de "fair play". *Se dejó marcar un gol a los 23 segundos para que un partido que tuvo que repetirse se reanudara con el resultado que registraba el marcador en el momento de la suspensión y no con 0-0.* [3]

Para trabajar el *role – model* se elige un personaje, ya sea por el alumnado o por el profesorado. Se elabora una descripción sobre la vida del personaje en cuestión o sobre alguno de los hechos más destacables de su vida. Se puede realizar la lectura de un texto o un visionado de vídeo que haga referencia a su vida. Para finalizar es conveniente crear un espacio para la reflexión ya sea personal o grupal.

[3] www.deportistadigital.com . [Consulta realizada 20 de septiembre de 2007]

5.1.5. EL ANÁLISIS Y LA COMPRENSIÓN CRÍTICA

Es un tipo de intervención educativa cuya finalidad es la comprensión crítica de la realidad social. La crítica, la autocrítica, la discusión, el diálogo y el respeto de las elecciones de los demás conforman los elementos fundamentales de la comprensión crítica. Su concreción como estrategia de educación en valores fue realizada por Puig (1991), en base a los planteamientos de Freire (1977) o Stenhouse (1984).

El desarrollo de una actividad mediante la técnica de la comprensión crítica consta de varias partes. En primer lugar se elige un texto, imagen, fotografía o película polémica. Es importante que el texto represente los diferentes puntos de vista de un mismo tema o problema ético. A continuación es leído y comprendido por todo el alumnado. Es conveniente que cada persona extraiga los elementos más representativos del texto con el objeto de centrar el debate. Una vez comprendido se posibilita el debate y la crítica. Para finalizar comprometiéndose activamente en el cambio de la realidad tratada.

Esta técnica resulta interesante siempre y cuando se le dedique un tiempo no demasiado extenso. No podemos olvidar que el área curricular en la que estamos desarrollando esta actividad es primordialmente motriz. Por ello para conseguir un equilibrio de los contenidos curriculares en relación con el tiempo escolar, es conveniente utilizar esta estrategia ocasionalmente para el tratamiento de dilemas de gran calado social. (Ruiz Omeñaca, 2004).

Para finalizar presentamos una técnica de Weinberg y Gould (1996*)* que consiste en definir la deportividad en el contexto particular y explicar las ideas que subyacen a las conductas adecuadas. Aunque todos los profesores y profesoras tienen una idea concreta de la deportividad, rara vez se hacen explícitas. Sin unos principios claros de valores deportivos el alumnado o los jóvenes deportistas de iniciación no sabrán qué queremos decir con conducta aceptable o inaceptable. Una buena solución es adoptar una definición del término deportividad, ajustarla al contexto en el que se desarrolla la actividad física y elaborar unos principios claros.

5.1.6. EL PAPEL DEL PROFESORADO

Las estrategias que acabamos de describir son de gran utilidad para promover el desarrollo moral. Pero ninguna de estas estrategias es efectiva sin un profesorado responsable y dinamizador. Un aspecto fundamental es la actitud del profesorado y entrenadores/as en las sesiones de EF. Para llevar a cabo una intervención educativa en valores y juicio moral es necesario que el currículo oculto sea coherente con el formal (López et al., 2006). Es importante realizar una reflexión, admitiendo los valores morales que alentamos antes de influir en ellos de una manera fortuita. El profesorado será el primero en mostrar empatía, capacidad de escucha, autorregulación y autocontrol. Weinberg y Gould, (1996*)* siguiendo a Smoll y Smith (1980) y Weiss (1991), proponen ser entusiasta. Niños y niñas responden bien a entornos positivos y estimuladores. Hay que alimentar el entusiasmo, sonreír, interactuar y escuchar. Somos conscientes de que esto no es siempre tarea fácil.

El profesorado es el responsable de hacer una adecuada temporalización de las estrategias. La cuestión no está en discutir dilemas morales durante toda la sesión de EF. La cuestión está en hacerlo en momentos puntuales e idóneos. Cada vez que surja un problema en el desarrollo de la actividad, será conveniente que lo abordemos de forma puntual. Una buena oportunidad pueden ser *los problemas surgidos a raíz de la diferencia de competencia motriz de los alumnos, la integración de personas diferentes, la presencia de ciertos estereotipos sexuales y diferencias de género, conflictos relativos a la disciplina en clase* (Gutiérrez, 2003, p.111).

Los profesionales de la actividad física juvenil sienten, en muchos momentos, que se encuentran ante una dura y constante batalla. Hacer frente a las influencias poderosas y casi siempre negativas de los medios de comunicación y del deporte espectáculo que contradicen muchos de los principios que intentan enseñar en el aula o el gimnasio. La mejor recompensa para un profesional de la EF son los resultados positivos que pueden obtenerse aplicando las técnicas que hemos sugerido para el incremento del razonamiento moral en las clases de EF (Gutiérrez y Vivó, 2005). La mejora del desarrollo moral y la deportividad a través de la actividad física es un proceso imperfecto (Martens, 1982). No podemos llegar a todos nuestros jugadores en todo

momento. Es importante ser realista. Experimentaremos grandes éxitos, pero también grandes fracasos (Weinberg y Gould, 1996).

Nuestro punto de partida serán los trabajos que diseñan programas educativos para el fomento del desarrollo moral en las clases de EF. En el siguiente apartado exponemos las investigaciones antecedentes de nuestro estudio.

5.2. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

La práctica de ejercicio físico no siempre es beneficiosa desde el punto de vista psicológico. La mejoría no se realiza de manera automática. Desde finales de los años 80 se están realizando investigaciones para determinar la influencia de la participación deportiva. Estos trabajos concluyen que, la participación deportiva en sí misma no mejora el carácter, ni el desarrollo moral, ni reduce la violencia a no ser que el programa esté cuidadosamente diseñado para tal fin (Torregrosa, y Lee, 2000; Bredemeier, Shields, Weiss y Cooper, 1986; Bredemeier, Weiss, Shields y Shewchuk, 1986; Weinberg, y Gould, 1996; Escartí, 2003 y Romance, Weiss, Bockoven 1986).

Commissioned by Sport for Development and Peace International Working Group (SDP IWG) (2007) de Canadá ha realizado una interesante revisión de las investigaciones que afectan al deporte, el desarrollo y la paz. Entre las aportaciones que realizan al ámbito del desarrollo del carácter ofrecemos las siguientes. De toda la literatura revisada en cuanto al deporte y la juventud, lo más difícil es cuantificar que la participación deportiva afecta positivamente el desarrollo moral. Los canadienses consideran que el deporte después de la familia es la mayor influencia en el desarrollo de valores positivos en la juventud.

Hansen, Larson y Dworkin, (2003) en un análisis reciente de actividades deportivas en jóvenes encontró que tales actividades proporcionan un contexto favorecedor de gran variedad de experiencias para el desarrollo. Sin embargo autoconocimiento y el desarrollo cognitivo también se favorece mediante otras experiencias como las actividades académicas o las actividades de liderazgo. Al mismo tiempo, las actividades deportivas fueron en este estudio, el único contexto en que los jóvenes obtuvieron mayores frecuencias en experiencias negativas (Hansen et al., 2003). Las actividades

deportivas dentro de un cúmulo de actividades para los niños/as y jóvenes conforman un patrón de experiencias mixto. Las actividades físicas y el deporte podría ser entendidos como construcción del carácter, a veces lo construyen, en otros momentos se desafía (Hansen et al., 2003).

Hedstrom y Gould (2004) concluyen que el carácter en niños y los jóvenes puede ser desarrollado en el deporte y en la EF *cuando la información en el juego limpio, el espíritu deportivo y desarrollo moral son sistemáticamente y consistentemente enseñados.* En otras palabras, como quiera que el deporte es una poderosa experiencia social en las vidas de niños/as y jóvenes, el desarrollo positivo del carácter puede ocurrir bajo circunstancias correctas y adecuadas (PCPFS, 2006).

La conducta moral es aprendida mediante interacción social directa. En los juegos y actividades físicas se producen impactos y encuentros. Éstos permiten aprender el modo de establecer relaciones con otros, por un lado se facilita las posibilidades de aprender comportamientos éticos. Sin embargo dichos encuentros empeoran y dificultan las relaciones que se producen durante el juego. En otras palabras, hay un nivel de transferencia entre los valores y la promoción de la ética en el deporte y el carácter moral alentado en niños y jóvenes participantes.

Los programas deportivos han sido utilizados de forma exitosa para el desarrollo de niños y jóvenes en un gran número de contextos. Fundamentado en las últimas investigaciones la Commissioned by Sport for Development and Peace International Working Group (SDPIWG) de Toronto (Canadá) expone las conclusiones más destacadas para el desarrollo del niño y de la juventud a través del deporte.

En primer lugar los beneficios (o los fracasos) del deporte y los proyectos de desarrollo del niño o de la juventud no pueden ser comprendidos sin el análisis de los factores sociales. Bailey y Dismore (2004) exponen la importancia de diferenciar entre condiciones necesarias (la participación deportiva) y condiciones suficientes (las condiciones bajo las cuales los resultados se consiguen). Es esencial que los proyectos deportivos tomen conciencia de los factores de riesgo, las condiciones sociales y las realidades de niños y jóvenes para que dichos programas tengan un impacto positivo.

En segundo lugar, la documentación de programas de deporte exitosos ha señalado en casi todos los casos, la importancia de profesores y entrenadores expertos y entusiastas. Las habilidades de liderazgo, las habilidades interpersonales y el comportamiento del profesorado o entrenador/a son esenciales para el desarrollo positivo en los niños y jóvenes. También se ha encontrado que el juego limpio y el desarrollo moral son sólo transferidos a los participantes cuando las metas del programa y el profesorado o entrenador/a desarrollan comportamientos y actitudes morales, y cuándo éstos divulgan las estrategias específicas de enseñanza para promover un cambio positivo en el crecimiento moral (Ewing et al., 2002).

En tercer lugar, es necesario un buen apoyo a estos programas. No sólo en material e instalaciones deportivas, sino ofrecer a los responsables de este tipo de programas soporte constante, asesoramiento, documentación apropiada y apoyo humano.

En los últimos años, como ha quedado recogido, las investigaciones se ocupan de desarrollar programas de intervención con la finalidad de promover valores en contextos de actividad física y deporte. Muchos investigadores conscientes de esta problemática elaboran y evalúan programas para promover el desarrollo psicológico y competencias de vida (Dias, Cruz y Danish, 2000), otros están destinados a la promoción del desarrollo moral en campamentos deportivos de verano (Bredemeier, Weiss, Shields y Shewchuk, 1986 y Bredemeier y Shields, 1996) para el desarrollo de la responsabilidad social (Hellison, 1985; Martinek, y Hellison, 1998; Parker, Kallusky y Hellison 1999; Parker y Hellison, 2001; Escartí, 2003, Escartí et al., 2006), para el desarrollo del carácter (Berdemeier y Shields, 2006), para el autoconcepto (Ebbeck y Gibbons, 1998), programas centrados en la motivación (Xiang y Lee, 2002) entre otros. Hay estudios que confirman los beneficios de la personalidad infantil a través del juego cooperativo (Garaigordobil, 1994, 1995, 1996, 1999, 2003).

En el próximo apartado exponemos investigaciones cuya finalidad es determinar qué programas de EF mejoran el desarrollo moral. Los trabajos son presentados en orden cronológico, todos ellos han aportado conclusiones válidas para el desarrollo del conocimiento científico, sentando las bases de futuras líneas de investigación.

5.2.1. INVESTIGACIONES EN PROGRAMAS PARA LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO MORAL EN EDUCACIÓN FÍSICA. DISCUSIÓN DE DILEMAS MORALES

En el campo de la EF, la promoción del desarrollo moral a través de dilemas morales ha sido estudiada por autores como Horrocks (1979), Wandzilak (1985), Bredemeier (1994), Bredemeier et al. (1986), Romance et al. (1986) y entre otros, comprobando su eficacia en el desarrollo del razonamiento moral de los escolares y deportistas (Gutiérrez y Vivó, 2005).

Horrocks (1979) citado por Gutiérrez y Vivó (2005) encuentra relaciones significativas entre razonamiento moral, conductas prosociales de juego y percepción de la deportividad. El estudio de Horrocks marcó el comienzo de investigaciones posteriores que estudian la relación entre razonamiento moral, deporte y EF. Así como la utilización de dilemas morales para el fomento del desarrollo moral en las sesiones de EF en las escuelas.

Romance en 1984 diseña e investiga un programa de EF para la promoción del desarrollo moral. Trabajo que posteriormente fue publicado por Romance, Weiss, y Bockoven (1986). La muestra estaba formada por alumnado de quinto curso, divididos en dos grupos, control y experimental. El programa de EF constaba de ocho semanas. Los juegos y los períodos de tiempo eran idénticos, pero en el grupo experimental se desarrollaban estrategias de razonamiento moral, como la discusión de dilemas morales reales. Los problemas se dialogaban y se proponían decisiones grupales. Los resultados obtenidos indicaban que el grupo experimental obtuvo logros de razonamiento moral significativamente mayores.

Wandzilak (1985) estudia el efecto de los dilemas morales en la promoción del desarrollo moral. Concluye que los participantes del grupo experimental, sometidos a un programa de discusión de dilemas durante diez semanas, mejoraron su razonamiento moral post-convencional. Entre las aportaciones de Wandzilak destacamos el análisis

sobre la utilización de los dilemas en EF. La discusión de dilemas no debe limitarse a una simple discusión de problemas ajenos. Para que sean efectivos los dilemas deben convertirse en una experiencia de aprendizaje activo, donde se reflexione y analicen problemas, consecuencias, implicaciones y pautas de actuación.

Gibbons, Ebeck y Weiss (1995) diseñaron un programa de intervención cuya finalidad era la promoción de la deportividad. La muestra estaba formada por niños y niñas de entre nueve y once años divididos en tres grupos. Un grupo control, un grupo que desarrollaba el programa sólo en las clases de EF y un grupo que lo hacía en todas las asignaturas. La intervención se desarrolló en un período de siete meses, con un diseño pretest – postest. Las estrategias de enseñanza se basaban tanto en las teorías del aprendizaje social (refuerzo y modelado) como en el enfoque del desarrollo estructural (dilemas, diálogos, búsqueda de acuerdos, etc.). Los resultados determinaron que el grupo control no obtuvo diferencias significativas ni en intención ni en conducta. Los otros dos programas mejoraron significativamente, en intención y en conducta. Sin embargo las diferencias entre ambos grupos experimentales fueron equivalentes.

Gibbons y Ebeck (1997) trabajaron en un segundo estudio cuya finalidad era determinar qué método aportaba mejores resultados en el desarrollo de la deportividad: el aprendizaje social o el desarrollo estructural. El tipo de muestra y de diseño fueron idénticos a su investigación anterior. Se formaron tres grupos de EF: grupo control, grupo trabajaba con un programa de aprendizaje social y otro grupo cuyo programa se desarrollaba a través de estrategias de desarrollo estructural. Los resultados mostraron que los grupos experimentales puntuaron más alto en juicio, intención y conducta que el grupo control. Además, el grupo que trabajó estrategias propias del desarrollo estructural puntuó más alto que los otros dos grupos en razonamiento moral.

Resulta esperanzador encontrar en este ámbito investigaciones realizadas por profesores. Prueba de ello es el trabajo de Barba, Barba y Muriarte, (2003). La investigación en las clases de EF junto con la realizada en deportes de iniciación o actividades extraescolares es el mejor modo de sacar provecho de tanta investigación. De nada sirve determinar que un determinado programa es eficaz para el desarrollo moral si luego las conclusiones obtenidas no se ponen en práctica.

Gutiérrez y Vivó (2005) estudian el efecto de un programa semejante. La muestra estaba formada por 120 escolares de entre 15 y 16 años. Durante un trimestre escolar el profesorado destinaba diez o quince minutos de clase a la discusión de dilemas durante las sesiones de EF. Las actividades trabajadas eran: *Discusión de dilemas en subgrupos, elaboración y discusión de dilemas, discusión y resolución de dilemas presentados a través de imágenes y escenificación de conflictos.* Los resultados apuntan un incremento del desarrollo moral del alumnado del grupo experimental. Gutiérrez y Vivó exponen que tras el período de intervención se observa *una importante mejora en aspectos sociales como la disciplina en la clase, el respeto entre los alumnos, la comunicación de los alumnos entre sí y de éstos con el profesor, y un clima más democrático en general, resultados también encontrados por Romance et al. (1986). Estos autores consideran que la incorporación de actividades que incluyen diálogos como parte de la intervención constituye un factor de éxito en la efectividad del desarrollo estructural. Por eso, proponen el empleo de estrategias de enseñanza que faciliten a los alumnos el desarrollo de sus habilidades para interactuar con los demás y alcanzar consensos en cuestiones morales*. Gutiérrez y Vivó (2005, p. 15)

En este trabajo los autores destacan al igual que el Grupo de Trabajo para el Desarrollo del Deporte y la Paz Internacional (*Commissioned by Sport for Development and Peace International Working Group)* (2007) de Canadá la dificultad de trabajar en la promoción de los valores y el desarrollo moral. Por un lado la subjetividad de los conceptos implicados desarrollo moral y valores, por otro, la necesidad de utilizar instrumentos de medida válidos y fiables para detectar los posibles cambios. En la línea de Gutiérrez y Vivó entendemos esta dificultad no como un problema, sino más bien como un reto para investigar en nuevos programas de intervención y aplicar los ya conocidos en ambientes diferentes para la posterior generalización de resultados.

Las investigaciones sobre desarrollo moral han aumentado recientemente, un ejemplo de ello son las aportaciones de Shields y Bredemeier (2001) o Weiss y Smith (2002). *Existe evidencia empírica de que las actividades físicas y deportivas pueden contribuir al desarrollo moral y social de sus participantes, siempre y cuando lo que se persiga y la organización de la actividad tengan una orientación adecuada* (Dosil, 2004, p. 288).

AUTORES	INTERVENCIÓN	DURACIÓN INTERVENCIÓN	RESULTADOS
Horrocks (1979)	A través de dilemas morales para el fomento del desarrollo moral en la sesiones de EF		Demostró que la participación en el deporte está positivamente relacionada con el razonamiento moral de los dilemas en el deporte.
Romance, Weiss y Bockoven (1986)	Programa de EF para la promoción del desarrollo moral estrategias de discusión de dilemas morales	8 semanas 10-11 años	El grupo experimental obtuvo logros de razonamiento moral significativamente mayores.
Gibbons, Ebeck y Weiss (1995)	El objetivo de la Intervención fue la promoción de la deportividad. Las estrategias de enseñanza se basaban tanto en las teorías del aprendizaje social (refuerzo y modelado) como en el enfoque del desarrollo estructural (dilemas, diálogos, búsqueda de acuerdos…).	Muestra: participantes entre nueve y once años. Duración de Intervención Siete meses	Los resultados determinaron que el grupo control no obtuvo diferencias significativas ni en intención ni en conducta. Los otros dos programas mejoraron significativamente, en intención y en conducta. Sin embargo las diferencias entre ambos grupos experimentales fueron equivalentes.
Gibbons y Ebbeck (1997)	Determinar qué método aportaba mejores resultados para la promoción de la deportividad: desarrollo estructural (Piaget, Kohlberg) o aprendizaje social (Bandura).	Duración 7 meses. Muestra: participantes de 9- 11 años.	Los resultados mostraron que el grupo que trabajó con estrategias propias del aprendizaje estructural puntuó más alto que los otros dos en razonamiento moral.
Barba, Barba y Muriarte (2003)	Detectar conductas agresivas en adolescentes, reflexionar sobre ellas y cómo reducirlas o erradicarlas dentro de un contexto deportivo.	Muestra : Adolescentes entre 14 y 17 años.	Las estrategias de intervención en la práctica y las actividades de reflexión reducen la frecuencia de las respuestas agresivas a corto plazo.
Gutiérrez y Vivó (2005)	Discusión de dilemas en grupos, escenificación de conflictos, resolución de conflictos. Los dilemas se discuten durante10 ó 15 min. en la sesión de EF	Muestra: adolescentes Duración: Tres meses	El grupo experimental obtuvo un incremento en el desarrollo moral.

Tabla 5.4. Principales autores de investigaciones en programas para la promoción del desarrollo moral en EF.

5.2.2. INVESTIGACIONES SOBRE EL BENEFICIO DEL JUEGO COOPERATIVO Y/O COMPETITIVO

Bay-Hinitz, Peterson y Quilitch (1994) y Finlinson (1997) comparan los efectos de programas de actividad cooperativa y competitiva. El trabajo de Bay-Hinitz et al. (1994) está destinado a 70 niños y niñas cuatro y cinco años de edad, distribuidos en cuatro aulas. El objetivo de este estudio era determinar los efectos del programa de juegos cooperativos y competitivos en las conductas agresivas y cooperativas. Los resultados obtenidos verifican que el grupo participó en actividades cooperativas obtuvo un aumento de las conductas de ayuda y cooperación y una disminución significativa de las conductas agresivas. En el grupo que trabajaba con juegos competitivos se produjo un aumento de las conductas agresivas y una disminución de las conductas de ayuda y cooperación.

Finlinson (1997) obtuvo resultados similares. La muestra de su investigación era más reducida (38 niños y niñas de cuatro años de edad) pero los resultados similares al estudio anterior. Los grupos se asignaron a dos programas diferentes, un programa de juegos cooperativos y un programa de juego competitivo. Los resultados indican un aumento significativo de las conductas prosociales en el grupo que desarrolló el programa de juegos cooperativos. En el grupo de juegos competitivos surgieron un mayor número de conflictos, conductas antisociales, discusiones y agresiones.

Garaigordobil ha diseñado diversas investigaciones para la evaluación de programas de juegos cooperativos (Garaigordobil, 1994, 1995, 1996, 1999,2003). Sus resultados confirman los beneficios de la personalidad infantil a través del juego cooperativo. Trabaja en muestras formadas por alumnado de Infantil o de los diferentes niveles de Primaria. Los diseños contienen fase pretest y postest con grupo experimental y control. Se encontraron mejoras significativas en conducta asertiva con los iguales, conducta prosocial y cantidad y calidad de la comunicación intragrupo. Mediante estas investigaciones Garaigordobil, señala que el juego prosocial, cooperativo y creativo beneficia a nivel preventivo y terapéutico el desarrollo evolutivo infantil.

AUTORES	INTERVENCIÓN	DURACIÓN	RESULTADOS
Bay – Hinitz et *al*. (1994)	Efectos de los programas de intervención de juego cooperativo y competitivo en el desarrollo social.	Muestra: participantes de 4 – 5 años.	El grupo experimental (actividades cooperativas) obtuvo un aumento en las conductas de ayuda y una disminución significativa de las conductas agresivas.
Finlinson (1997)	Efectos del nivel de agresividad de un programa de intervención de juego cooperativo y competitivo.	Muestra: participantes de 4 – 5 años.	Juego cooperativo aumenta los comportamientos cooperativos y disminuye la agresividad.
Garaigordobil (1994,1995,1996,1999,2003)	Efectos de los programas de juego cooperativo en la personalidad y el desarrollo infantil y juvenil.	Curso escolar completo. Muestra: participantes de distinto niveles de Primaria e Infantil.	El juego cooperativo beneficia la conducta asertiva con los iguales, disminución de conductas agresivas, aumento de la conducta prosocial

Tabla 5.5. Principales autores de investigaciones sobre el beneficio del juego cooperativo y/o competitivo.

5.3. EL DESARROLLO MORAL EN LOS DIFERENTES NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN FÍSICA

La Educación Primaria, que comprende de los 6 a los 12 años de edad, tiene como finalidades básicas contribuir al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y las alumnas, a su preparación para participar activamente en la vida social y cultural y a la compensación de las desigualdades sociales.

El Decreto de Enseñanza de Andalucía para la Educación Primaria indica en la selección de contenidos que junto a aspectos cognitivos, es necesario atender a los rasgos afectivos que inciden en el aprendizaje y dada la función socializadora que cumple a la educación obliga a tomar en consideración aquellos conocimientos que se consideran culturalmente relevantes.

Una formulación adecuada de los objetivos debe asumir una jerarquía de tipo lógico, comenzando por formular habilidades de carácter general para concretarse, después, en

capacidades que deriven de ellas, hasta llegar a objetivos de carácter concreto que puedan traducirse en actividades determinadas dentro del aula.

5.3.1. PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN CURRICULAR

El primer nivel de concreción curricular determina los objetivos generales de Etapa y los objetivos generales de Área. *Su función consiste en definir y formular en forma de capacidades de las conductas generales correspondientes a una Etapa educativa y cada una de sus áreas curriculares* (Chinchilla y Córdoba, 1995, p.42).

5.3.1.1. OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA

En el Real Decreto de Primaria se establece la necesidad de asegurar un desarrollo integral de los escolares. Los Objetivos Generales de Etapa son una declaración de intenciones educativas que la Administración dispone para los escolares a la hora de planificar el currículo escolar. Constituyen una referencia obligada para los docentes en el momento de planificar su intervención educativa en el aula.

El decreto 105/92, de 9 de junio establece las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía (Boja nº 56 de 20 de junio de 1.992). Los objetivos generales de Etapa relacionados con el desarrollo moral son los siguientes.

- *Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y establecer relaciones afectivas*. La etapa de la Educación Infantil y Primaria debe posibilitar el paso de la heteronomía a la autonomía. El desarrollo moral al final de la Etapa de Primaria debe haber adquirido cierta madurez, empezando a tomar decisiones propias, desarrollando habilidades sociales en el establecimiento de relaciones afectivas.
- *Colaborar en la planificación y realización de actividades de grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, respetando los diferentes puntos de vista y asumiendo las responsabilidades que correspondan*. El clima democrático debe imperar en el aula para que exista una participación real de los escolares.

- *Establecer relaciones equilibradas, solidarias y constructivas con las personas conociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencia, raza u otras características individuales y sociales.* . Experiencias que producen importantes consecuencias formativas, entre las que cabe destacar el desarrollo del juicio moral, la consolidación del respeto mutuo, la comprensión recíproca, la solidaridad, la cooperación y la integración colectiva, la creación de hábitos de autogobierno que faciliten la obtención de acuerdos colectivos; y finalmente la coherencia entre juicio y acción moral son las que merecen un verdadero reconocimiento en el desarrollo de las sesiones que nos propongamos plantear y desarrollar con nuestros alumnado.
- *Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y actuar de acuerdo con ellos.* Las actividades escolares para la promoción de la educación moral y los valores deben ser muchas y muy variadas. Valores y principios deberán regir de forma eficaz las experiencias reales y directas que ofrece la vida colectiva.

5.3.1.2. OBJETIVOS GENERALES DE ÁREA

Establecen el conjunto de capacidades que configuran las áreas curriculares. Los objetivos de área representan, por tanto, un mayor nivel de concreción de las capacidades, hacen referencia a un determinado ámbito de conocimiento o experiencia. Los objetivos generales del área de Educación Física que se relacionan con el desarrollo moral son dos:

- **Valorar diferentes comportamientos que se presentan en la práctica de la actividad física.** Con este objetivo se pretende que los alumnos sean capaces de analizar los distintos comportamientos que se manifiestan durante la práctica deportiva, así como aquellos hechos producidos por los mismos, siendo capaces de reconocer los que se consideran correctos y rechazar los comportamientos agresivos, utilizando fundamentalmente la vivencia de las distintas situaciones como procedimiento más habitual.

- **Participar en juegos y otras actividades, estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás.** A lo largo de la Educación Primaria el desarrollo físico se lleva a cabo mayoritariamente sobre la base de juegos y actividades realizadas con otros niños y niñas. Al mismo tiempo que se lleva a cabo este desarrollo físico, se establecen relaciones sociales y grupales más complejas.

5.3.2. SEGUNDO NIVEL DE CONCRECIÓN CURRICULAR

El segundo nivel de concreción curricular es realizado por los equipos docentes de un centro educativo concreto. Estos objetivos tienen la finalidad de contextualizar los objetivos en el centro, en la etapa, ciclo y nivel educativo a través del análisis del contexto, partiendo de los objetivos prescriptitos.

5.3.2.1. OBJETIVOS DE CICLO

Se consideran como fines que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son contextualizados a partir de los Objetivos Generales de Etapa de la Educación Primaria y los objetivos generales del área. Los objetivos de Ciclo del Centro están organizados en relación a los objetivos generales de área, su numeración viene dada en función de éstos. El primer número que aparece corresponde al objetivo de área (apartado anterior), el segundo se refiere a una simple numeración. Los objetivos de Ciclo que se relacionan con el desarrollo moral son los siguientes:

3.1. Dosificar el esfuerzo reconociendo y respetando sus propias capacidades motoras y la de sus compañeros.

3.2. Adoptar una buena disposición hacia cualquier tipo de actividad física propuesta, obteniendo el máximo rendimiento de sí mismo.

6.1. Reconocer el juego como forma fundamental de realizar la actividad física y como medio de disfrute de relación.

6.2. Mostrar actitudes positivas independientemente de que se gane o se pierda en los juegos.

6.5. Realizar juegos en los que se potencie la solidaridad, el esfuerzo, la cooperación, la autoestima.

7.1. Valorar, conocer y practicar diferentes deportes adaptados y alternativos.

7.2. Ocuparse del mantenimiento tanto de los materiales como de los lugares aptos para la práctica de los deportes aprendidos.

8.3. Reconocer sensaciones, ideas y estados de ánimos en otros compañeros, a través del gesto y del movimiento.

8.4. Eliminar estereotipos, adoptar una actitud crítica respecto a ideologías consumistas, asumir una actitud pacifista y dialogante ante la vida.

5.3.3. TERCER NIVEL DE CONCRECIÓN CURRICULAR

5.3.3.1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

El diseño de los objetivos didácticos es competencia del profesorado. Suponen el último eslabón de concreción curricular. Tienen una importante función: facilitar la evaluación de los objetivos generales. El diseño de los *objetivos didácticos* permite concretar las capacidades en conductas observables, se convierten así en el referente inmediato de la evaluación, son directamente evaluables.

Los objetivos didácticos guían la intervención educativa, facilitan la creación de actividades donde las capacidades estén referidas a contenidos y señalan el grado de aprendizaje que se espera alcanzar. Hemos de subrayar, asimismo, que los objetivos didácticos deberán referirse a los diversos tipos de contenido: conceptuales (C), procedimentales (P) y actitudinales (A). Los objetivos didácticos no se concretan aquí pues dependerá del juicio de cada docente. En nuestro caso los objetivos didácticos se presentan en el siguiente capítulo en la programación.

5.4. PROGRAMAS EDUCATIVOS ACTUALES EN EL ÁMBITO DE ANDALUCÍA

La educación moral y en valores permite la promoción y la concienciación de los valores básicos y universales como el respeto, la igualdad, la justicia y la libertad. La enseñanza en valores posibilita el desarrollo de estrategias y actitudes que sean justas, colaboradoras, solidarias y tolerantes tanto en su convivencia diaria en la escuela como fuera de ella. Ante un conflicto de valores no podemos prescindir del juego simultáneo

de estos dos principios:

- El respeto de la autonomía de cada sujeto se opone a la presión exterior que ahoga la conciencia libre y voluntaria.
- La razón dialógica contempla la posibilidad de hablar con ánimo de acuerdo sobre todo aquello que nos separa cuando nos encontramos ante un conflicto de valores.

Respetar la autonomía personal y considerar los temas conflictivos por medio del diálogo fundamentado en buenas razones son algunas de las condiciones básicas para construir formas de convivencia personal y colectiva más justas. Formas de convivencia que, en cualquier caso, estarán regidas y respetarán los valores que se derivan de los objetivos que presentamos en este apartado.

Tal como la hemos definido la Educación Moral puede ser un ámbito de reflexión que ayude a:

- Detectar y criticar los aspectos injustos de la realidad cotidiana y de las normas sociales vigentes.
- Construir formas de vida más justas tanto en los ámbitos interpersonales como en los colectivos.
- Elaborar autónoma, racional y dialógicamente principios generales de valor que ayuden a enjuiciar críticamente la realidad.
- Conseguir que los jóvenes hagan suyo aquel tipo de comportamientos coherente con los principios y normas que personalmente hayan construido.
- Lograr que adquieran también aquellas normas que la sociedad de modo democrático y buscando la justicia y el bienestar colectivo se ha dado.

Sin embargo para la consecución de estos objetivos es necesario que las actividades de educación moral sean *sistemáticas*. Ni las metodologías específicas ni su planteamiento transversal pueden quedarse en actividades ocasionales y quizás desordenadas, sino que deben estar reguladas y orientadas por una propuesta curricular específica (Lipman y Sharp, 1988).

Por ello a finales de los 90 y, sobre todo, a partir del 2000 los responsables en políticas educativas comenzaron a desarrollar programas para la mejora en la convivencia en los

centros. Programas que cada vez son más implantados en centros con el apoyo de la comunidad educativa.

En nuestro contexto más cercano el máximo responsable en materia de enseñanza y, en concreto de los planes y proyectos en los centros de enseñanza es la Junta de Andalucía. Con el respaldo de la Consejería de Educación, cada vez hay más centros que se ocupan de desarrollar e implantar programas holísticos con un tratamiento sistemático. En este momento no existe un programas específico para el desarrollo moral en el área de EF. Sin embargo hay diversos planes que lo fomentan el desarrollo moral de forma indirecta. Los programas a los que nos referimos son: el proyecto "escuelas: espacio de paz", el programa deporte en la escuela y los programas de convivencia. El programa *El Deporte en la escuela* permite organizar de forma eficaz el deporte realizado tras la jornada escolar, las actividades extraescolares. "Escuelas: espacio de paz" es un proyecto global, de mayor envergadura que implica a toda la comunidad educativa.

5.4.1. EL PROGRAMA EL DEPORTE EN LA ESCUELA

La Consejería de Educación ha puesto en marcha el programa "El Deporte en la Escuela" mediante la Orden de 6 de Abril de 2006. Esta Orden permite la regulación de la actividad físico-deportiva, recreativa y/o competitiva, realizada con carácter voluntario por escolares, en horario no lectivo, desde su incorporación a la Educación Primaria hasta la finalización del período de escolarización obligatoria. Las categorías abarcan desde los prebenjamines –7 y 8 años- hasta los cadetes –15 y 16 años. Los equipos serán femeninos, masculinos y mixtos.

Este programa se crea con la finalidad de fomentar entre el alumnado la adquisición de hábitos permanentes de actividad física y deportiva, utilizando el deporte como elemento de integración y haciendo de la práctica deportiva, un instrumento para la adquisición de valores como la solidaridad, la colaboración, el diálogo, la tolerancia, la igualdad entres sexos y el juego limpio. La Consejería de Educación, busca la implicación de toda la Comunidad Educativa en este Programa. Para ello han elaborado un *Manual para las buenas prácticas deportivas*, que sirve de guía a los agentes de socialización deportiva en el marco de las actividades extraescolares: coordinador/coordinadora del programa, técnico deportivo o monitor/monitora, centro,

voluntariado deportivo, padres y madres. También hay un apartado dirigido a los receptores del programa, al alumnado, en el que constan sus derechos y deberes.

El Deporte en la escuela intenta fomentar una filosofía de juego limpio donde primen los valores y actitudes de respeto, compañerismo, esfuerzo, solidaridad, tolerancia, e integración. Se aconseja primar siempre los valores participativos sobre los competitivos, utilizar medidas educativas ante la aparición de conflictos y formar una comisión deportiva de mediadores, que asesore y ayude a la Comisión Deportiva Escolar del centro. Esto se concreta en la promoción de actividades físico – deportivas. Si bien en la práctica se hace necesaria mayor apoyo, actividades concretas de promoción de la deportividad, asesoramiento y seguimiento a los monitores que desarrollan esta actividad.

5.4.2. EL PROYECTO "ESCUELA: ESPACIO DE PAZ”

La Orden de 30 de enero de 2003 reguló la realización de proyectos “Escuela: Espacio de Paz”. Se trata de un proyecto integral cuya finalidad es impulsar una educación de calidad basada en los principios que sostienen la Cultura de Paz. La construcción de la Cultura de Paz es un proyecto que fomenta valores, actitudes y conductas fundamentados en el derecho humano a la paz. Está destinado a todas las etapas y niveles de la Educación Escolar.

Se articula en torno a los principios de la democracia, impulsando el diálogo y la negociación para la resolución de conflictos mediante el diálogo, la mejora de la convivencia escolar. Se trata de un proyecto de centro holístico que se desarrolle a través de una estrategia completa de acción que cubra todos los elementos de la vida de un centro docente.

Este proyecto global implica mejorar la formación del profesorado, modificar la organización y la gestión escolar, implicando también a las actividades extraescolares que se realicen en el centro. La posibilidad de integrar el diálogo, la reflexión y los valores de respeto y paz posibilitan el razonamiento moral y la adquisición de un desarrollo autónomo. Esta idea ya fue aportada por Kohlberg cuando describe y pone en

práctica su escuela de *comunidad justa*. *Según el enfoque de la comunidad justa, la estructura organizacional y las prácticas pedagógicas de una escuela deben dirigirse principalmente a la promoción de una cultura escolar positiva, definida en términos de la corporación de los principios de justicia y comunidad. Sostenemos que, cuanto mejor es la cultura, mayor es la probabilidad de que la estructura organizacional de la escuela funcione de manera más eficaz y mayor es la probabilidad de que los estudiantes se desarrollen moralmente* (Kohlberg, Power y Higgins, 1997, p.19). Y más adelante esplica *Creo que buena parte de la educación fracasa porque descuida el principio fundamental de la escuela como una forma de vida comunitaria*. *[…]. Los sistemas educacionales actuales, en la medida en que destruyen o descuidan esa unidad, hacen difícil obtener un aprendizaje moral regular y genuino* (Kohlberg, Power y Higgins, 1997, p. 23-24).

5.4.3. LOS PLANES DE CONVIVENCIA

El Decreto 19/2007, de 23 de enero especifica la forma de adoptar medidas para la promoción de la Cultura de Paz. Para ello propone la elaboración del Plan de Convivencia. El Plan de Convivencia permite hacer explícitas las estrategias y herramientas para la promoción de una convivencia sana y positiva entre todos los miembros de la comunidad educativa. Es necesario realizar una planificación y diseño del programa de convivencia. Las fases que conforman un plan de convivencia son: Diagnóstico, concreción de objetivos, detección de necesidades, plan de formación, presentación, difusión y seguimiento. Todo ello se concreta en el currículo explícito y manifiesto pero no se transmite realmente si el currículum oculto es contrario a estos propósitos.

Finalizamos este apartado y el marco teórico de este trabajo con la esperanza de que cada vez sean más los planes, programas, proyectos y estrategias que con el esfuerzo y el trabajo de los docentes, se ocupen de manera directa o indirecta a este gran propósito: **la educación moral.**

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6

ESTUDIO EMPÍRICO

6.1. Objetivos
6.2. Hipótesis
6.3. Diseño
6.4. Método
6.4.1. Participantes
6.4.2. Material
6.4.3. Procedimiento
6.4.3.1. Programación anual
6.4.3.1.1. Objetivos generales y concretos
6.4.3.1.2. Temporalización de las Unidades Didácticas
6.4.3.1.3. Características y configuración del Programa
6.4.3.1.4. Didáctica para la aplicación del Programa de Intervención
6.4.3.2. Sistemas Mixto de Sistemas de Formatos de Campo y Sistema de Categorías
6.4.3.3. Cuestionario de Evaluación de Desarrollo Moral (CDEM)
6.4.3.4. Cuestionario del profesorado
6.4.3.5. Diario de la profesora

El área de EF ha sido una de las últimas materias que ha abordado el tema de los valores en sus programaciones, otras como Conocimiento del Medio ya contribuían al ámbito de los valores con la introducción en sus contenidos actitudinales de aspectos medioambientales (respeto a la naturaleza, uso controlado de la energía, etc.). La EF es un área educativa en que se producen situaciones conflictivas debido a que se establecen mayor número de relaciones, se comparte material deportivo, y se producen situaciones de competitividad en unos casos, en otras de cooperación o de rivalidad. El alumnado abandona un espacio (su aula) para acudir al lugar destinado para la actividad física (trayecto en el que también se pueden producir situaciones problemáticas) con el consiguiente cambio de escenario de aprendizaje aspecto que también influye en el comportamiento del alumnado. Todas estas circunstancias inherentes al área de EF hacen que los profesores ante el reto de la enseñanza de los valores tengamos una gran responsabilidad.

La literatura científica viene corroborando, desde hace unos años, la confirmación que el deporte no siempre conlleva un desarrollo implícito de los valores, (Torregrosa, y Lee, 2000; Bredemeier, Shields, Weiss y Cooper, 1986; Weinberg, y Gould, 1996; Escartí, 2003).

Bajo esta perspectiva el presente trabajo tiene como finalidad la Evaluación de un Programa de EF para la mejora del desarrollo moral del alumnado de Primaria que a su vez está dividido en tres subprogramas.

En este capítulo se exponen los elementos que configuran la estructura metodológica de la investigación. En primer lugar se describen los objetivos e hipótesis, en segundo lugar los referidos a participantes, material y procedimiento.

6.1. OBJETIVOS

Los objetivos que ha pretendido cumplir esta tesis doctoral son los siguientes.

1. Analizar la influencia de las clases de EF en el desarrollo moral de los niños y niñas.

2. Analizar qué tipo de tareas psicomotrices, de cooperación o de cooperación oposición incrementan el desarrollo moral del alumnado.

3. Construir una herramienta *ad hoc* que nos permita observar de forma fiable, válida y generalizable.

4. Diseñar un instrumento semiestandarizado para evaluar el pensamiento moral de los niños y niñas de manera fiable, válida y generalizable.

6.2. HIPÓTESIS

Partiendo de los objetivos anteriores, la investigación plantea la siguiente hipótesis general. La participación en el Programade intervención favorece el desarrollo moral del alumnado. En relación a esta hipótesis general se articulan una serie de hipótesis que, en función de las distintas variables de estudio, articulan el presente trabajo.

H_1: El Programa de intervención Psicomotriz incrementa el desarrollo moral del alumnado.

H_2: El Programa de intervención Cooperativo, incrementa el desarrollo moral del alumnado.

H_3: El Programa de intervención de Cooperación-Oposición incrementa el desarrollo moral del alumnado.

H_4: El Programa de intervención (psicomotriz, cooperación y cooperación – oposición), incrementa las Conductas Positivas (CP) del alumnado.

H_5: La herramienta construida registra de forma fiable, precisa y válida.

H_6: El Cuestionario de Desarrollo Moral (CDEM), registra el desarrollo moral de forma fiable, precisa y válida.

H_7: El Programa de intervención es válido y fiable.

H_8: Existen diferencias significativas entre los cursos experimentales en las diferentes fases.

6.3. DISEÑO

En relación a la metodología observacional, el diseño utilizado se encuentra en el IV cuadrante siendo de carácter Nomotético, Seguimiento y Multidimensional (N/S/M), (Anguera, 1990). Se trata de un estudio nomotético ya que observamos el comportamiento de 47 niñas y 51 niños. Es un estudio de seguimiento, puesto que se ha observado el comportamiento del alumnado en un lapso de tiempo (dos trimestres del curso escolar). Y, por último es un estudio multidimensional, considerando la multiplicidad metodológica que supone la utilización de un sistema mixto de formatos de campo y sistemas de categorías. En relación a la lógica experimental se trata de un diseño cuasi – experimental con pretest, postest, y grupos controles no equivalentes.

6.4. MÉTODO

6.4.1. PARTICIPANTES

La muestra del estudio está constituida por alumnado distribuido en 6 grupos de 3º a 5º (entre 8 y 11 años) de Educación Primaria. Todos los participantes pertenecen al mismo centro escolar de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Málaga.

La muestra está formada por 47 niñas que representan el 47.9%, y 51 niños que representan al 52.1%. La distribución por género en la condición de control es de 48.1 % niñas y 51.9 % niños, (25 niñas y 27 niños) mientras que en el grupo experimental el 47.8% son niñas, mientras que el 52.2 % son niños (22 niñas y 24 niños). La distribución de niñas y niños en los grupos experimental y control se muestra en la Tabla 6.1. Los grupos control y experimental se asignaron al azar a partir de los grupos controles construidos por el centro.

La muestra pertenece a un Centro de Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P.) de una población rural de aproximadamente 3500 habitantes aproximadamente. El centro tiene dos líneas por nivel y una ratio que oscila entre los 19 – 28 niños o niñas por aula.

		Grupo experimental	Grupo control	Totales
		3º A	3º B	
3º	Niñas	5	11	16
	Niños	8	5	13
		4º A	4º B	
4º	Niñas	8	5	16
	Niños	8	12	13
5º		5º B	5º A	
	Niñas	9	9	16
	Niños	8	10	13
Totales	Niñas	22	25	47
	Niños	24	27	51

Tabla 6.1. Muestra. Número de niños y niñas participantes.

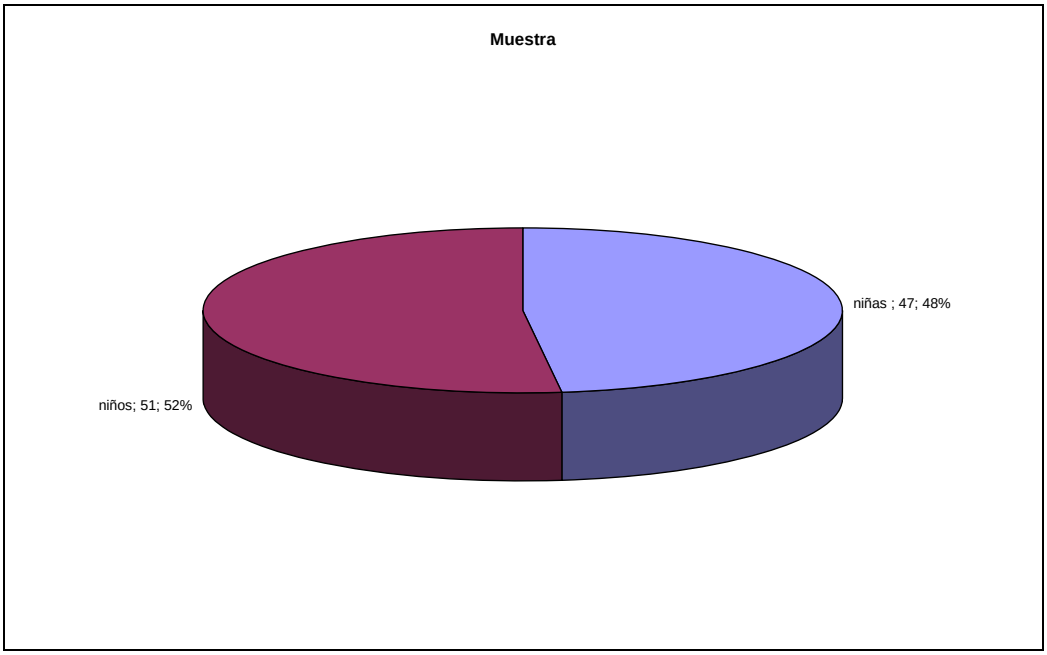


Gráfico 6.1. Muestra de alumnado por género.

6.4.2. MATERIAL

Se han utilizado los siguientes paquetes estadísticos: SPSS v.14.0., SAS (SAS Institute Inc., 1999), GT (Ysewjin, 1996), Atlas.ti (Mühr, 1997) y Kwalitan, (Peters, 1998), GSQ-SDIS (Bakeman y Quera, 1995), software de digitalización, dos cámaras de vídeo, un reproductor y un grabador de DVD, televisor, así como el material y las instalaciones utilizadas para el desarrollo de las sesiones de EF. Junto a estos programas se han elaborado cuatro instrumentos:

- Programación de aula anual de Educación Física con actividades para el grupo control y para los grupos experimentales (psicomotrices, de cooperación, de cooperación–oposición). Con una metodología específica para el grupo experimental.
- Sistema mixto de formatos de campo y sistema de categoría.
- Cuestionario de Evaluación del Desarrollo Moral (CEDM).
- Cuestionario del profesorado.

6.4.3. PROCEDIMIENTO

El desarrollo de esta investigación ha sido posible gracias a la colaboración del profesorado y del Equipo Directivo del centro escolar donde se realizó la implementación del programa. Las instalaciones del pabellón de deportes fueron cedidas por el Equipo Directivo del Instituto de Secundaria para la grabación de las sesiones. La autorización de madres y padres para la grabación del alumnado se realizó mediante el procedimiento formal de consentimiento informado (Ver Anexo I).

La investigación se inició con los ensayos pilotos sobre grabación y ubicación de las cámaras en el pabellón de deportes. Posteriormente se procedió a la elaboración del Programa de EF, el sistema mixto de formatos de campo, el cuestionario de desarrollo moral y el cuestionario de profesores. Se ha utilizado además el Análisis de Contenido sobre el diario de la profesora.

Esta investigación se ha visto afectada por una inesperada obra que afectó a la ubicación del alumnado. Desde septiembre a enero del año 2005, se realizan obras de micropilotación iniciadas en julio y que afectan al edificio del centro donde se realiza la investigación. Dichas obras son de tal envergadura que es necesario evacuar el edificio durante toda su ejecución. Por lo que los niños y niñas son ubicados en distintos espacios del pueblo.

El primer ciclo se ubica en los vestuarios del Polideportivo, el Segundo Ciclo utiliza las instalaciones de un antiguo centro escolar y que actualmente son utilizadas por el Ayuntamiento. El Tercer Ciclo utiliza las plantas superiores de la Casa de Cultura. La

profesora de EF imparte clase en los tres ciclos por lo que se hace imposible la intervención o grabación de las sesiones.

Esta situación se prolonga un trimestre completo, según está reflejado en el Proyecto Curricular del centro de dicho año. El curso recupera su normalidad a mediados de mes de Febrero. Momento en el que se comienza la intervención y la grabación de las sesiones de EF.

6.4.3.1. PROGRAMACIÓN ANUAL

6.4.3.1.1. OBJETIVOS GENERALES Y CONCRETOS

El Programa de EF que presentamos está dirigido a niñas y niños de entre 8 y 11 años de edad. Tiene dos grandes objetivos:

- Potenciar y mejorar las CP en las clases de Educación Física procurando una transferencia a otros ámbitos de la vida.
- Desarrollar pautas de intervención y estrategias que permitan al profesorado aumentar la deportividad y el juego limpio en la EF.

De un modo más específico los objetivos concretos que el Programa pretende fomentar son:

- Mejorar el nivel de desarrollo moral del alumnado.
- Fomentar la deportividad y el juego limpio.
- Desarrollar habilidades de interacción básicas: escuchar, ser escuchado, esperar el turno, compartir, autocontrol de la conducta.
- Mejorar la capacidad para asumir normas.

6.4.3.1.2. TEMPORALIZACIÓN DE LAS UNIDADES DDÁCTICAS

Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Totales	Unidades didácticas		
1	1	1	1	1					1	6	¿Jugamos?	5	Juegos
	2	1								3	Nos conocemos	1	Esquema Corporal
		1	1							2			Lateralidad
1										1		3	Percepción espacial
1										1			Percepción temporal
	1									1			Coordinación
	1	1		1						3	Juntos Mejoramos nuestras habilidades	2	Desplazamiento
	1	1			1					3			Saltos
				1		1				2			Giros
				2	1					3			Lanzamiento-Recepciones
	1	1								2			Equilibrio
					1	2	1			4			Bote
							1	1	1	3			Conducción
						1				1			Interceptación
							1	1		2			Golpeo
										1			Finta
								2	2	4	No te pierdas yo te oriento	6	Orientación
	1				1	1				3	Danzamos, mimamos, ¡hacemos comedias!	4	Expresión Corporal
					1	2	1	4		8	Juntos mejoramos nuestras habilidades	5	Predeportes
							1	1		2			Juegos Populares
					1					1			Candelaria
		2	1	1	2					6			Lluvia/ teoría
			1			1			1	3			Evaluación
1									1	2	Nos conocemos	1	Medir /pesar
													Otros
3	8	8	4	6	8	8	6	10	6	68	Nº sesiones totales		

Tabla 6.2. Contenidos y unidades didácticas de la Programación Anual.

6.4.3.1.3. CARACTERÍSTICAS Y CONFIGURACIÓN DEL PROGRAMA

Las actividades del Programa de intervención han sido diseñadas específicamente para niños de 3º a 5º de Educación Primaria. El Programa está configurado por cinco unidades didácticas. Algunas de las actividades incluidas han sido seleccionadas o adaptadas de un amplio abanico de juegos, mientras que otros han sido creados para esta investigación.

El Programa está dividido en cuatro subprogramas: control, experimental de actividades psicomotrices, experimental de actividades de cooperación y experimental de actividades cooperación – oposición (Ver Anexo II). Todos los grupos llevaban a cabo los mismos contenidos. El grupo control llevaba a cabo un Programa de EF *tradicional*. Cada uno de los grupos experimentales desarrollaba las actividades motrices de un modo diferente. A continuación desarrollamos en qué consistía cada uno.

1) **Programa control**

Este Programa está formado por un amplio abanico de juegos, actividades motrices y deportes de iniciación. En este Programa se incluyen la promoción de valores aunque de forma poco sistemática. El comportamiento negativo realizado por el alumnado se castigaba con amonestaciones orales. Muchas de las sesiones incluidas en este Programa se han escogido de las desarrolladas por la profesora de EF que imparte las clases en este centro. Este Programa se desarrolla en los cursos control, 3º B, 4º B y 5º A.

2) **Programa experimental de actividades psicomotrices**

Las unidades didácticas que conforman este Programa están formadas por juegos y actividades que se ejecutan de forma individual, es decir, se trata de actividades motrices individuales en las que el participante interviene en solitario, sin interactuar con compañeros o adversarios. Este Programa se lleva a cabo en el curso de 3º A.

3) **Programa experimental de actividades de cooperación**

Sólo la cooperación puede hacer salir al niño de su estado inicial de egocentrismo inconsciente (Piaget, 1977, p. 157). Todas las actividades lúdicas de este Programa son cooperativas, es decir, todos los participantes persiguen un objetivo común. Creemos que este Programa estimula la conducta prosocial, ya que contiene actividades que

estimulan las relaciones de ayuda y cooperación y confianza, los vínculos de amistad, la comunicación y la cohesión grupal. Este Programa se lleva a cabo en el curso de 4º A.

4) Programa experimental de actividades cooperación – oposición

Este Programa está formado por un conjunto de juegos, predeportes y actividades motrices en el que se establecen relaciones de cooperación (entre los componentes de un mismo grupo o equipo) y de oposición (al dificultar las acciones de sus contrincantes). Se refieren a situaciones Sociomotrices correspondientes a aquellos contextos en que el participante interactúa con los demás. Atendiendo el criterio de Interacción con otras personas según la clasificación de Parlebás (1981) se trata de situaciones de cooperación-oposición, en las que los protagonistas intervienen con la colaboración de compañeros y la oposición de adversarios. Se trata de actividades físicas correspondientes a los deportes de duelo colectivo del tipo fútbol, baloncesto, voleibol o balonmano. También es el caso de algunos juegos tradicionales que se presentan como un duelo colectivo.

Creemos que el desarrollo de este tipo de actividades puede educar al alumnado en la toma de decisiones, así como en la resolución de problemas, ambas habilidades transferibles a otras situaciones. Por ello las actividades que proponemos deben ir acompañadas de estrategias, de técnicas de resolución de conflictos. Este Programa se ejecuta en 5º B.

En todos los grupos experimentales se trabaja con una misma metodología, que se desarrolla ampliamente en el apartado siguiente.

La programación presentada es anual, sin embargo sólo se han desarrollado los contenidos del segundo y tercer trimestre. Durante el primer trimestre el edifico del centro fue cerrado debido unas obras de cimentación del edificio que afectaban a su estabilidad. El alumnado fue trasladado de forma inminente a distintos espacios del pueblo, en cuyas instalaciones se hacía imposible proceder a la grabación de las sesiones de EF.

6.4.3.1.4. DIDÁCTICA PARA LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

a) Variables constantes en la aplicación de los programas del grupo experimental.
b) Estructura de las sesiones del programa
c) Técnicas del Programa

a) Variables constantes en la aplicación de los programas del grupo experimental.

La didáctica utilizada en el grupo experimental se desarrolla manteniendo constantes unas variables que constituyen el marco metodológico de la intervención. Las variables son:

a) Constancia intersesional: el Programa se ha aplicado durante nueve semanas, en todas las sesiones de EF de los crsos experimentales.
b) Constancia espacio – temporal: cada curso llevaba a cabo dos sesiones semanales en los mismos espacios y a la misma hora. Se grababa una sesión semanal, la realizada en el pabellón de deportes, por ser el espacio cubierto adecuado para tal fin.
c) Constancia del profesorado. Las sesiones fueron desarrolladas siempre por la misma persona, la profesora de EF.
d) Constancia de la estructura de la sesión. Las sesiones constaban de tres fases. En la primera fase el alumnado se colocaba en círculo y realizaba el calentamiento por movilidad articular. Al mismo tiempo se explicaba el desarrollo de la primera actividad o juego, siempre con un enfoque motivador, en el que primaba, ante todo, la deportividad. En segundo lugar, se desarrollaba la parte principal de la sesión, donde el alumnado participaba en los juegos. Finalmente, todo el alumnado se volvía a poner en círculo, en esta ocasión sentados, para realizar una evaluación de la sesión.

b) Estructura de las sesiones del programa

El Programa de intervención se aplicó desde el 20 de Febrero de 2006 hasta el 14 de Mayo del mismo año. Cada sesión tenía una duración temporal de 45 a 60 minutos. La estructura básica de la sesión de EF se halla constituida por tres momentos o fases.

1) Primera fase: Fase de calentamiento o apertura

La primera fase está constituida por el calentamiento, que generalmente consistía en una movilidad articular realizada en círculo por todo el alumnado. Mientras que la profesora organiza el material, niños y niñas se colocan de forma autónoma en el corro. Esta organización posibilita que todos los compañeros/as se puedan mirar sin obstáculos. Mientras calientan por movilidad articular la profesora explica el contenido de la sesión. El tiempo estimado para esta fase oscilaba entre 5 y 10 minutos.

2) Segunda fase: parte principal

Los juegos se realizan de forma sucesiva con siguiente estructura:

1) Motivación para la actividad.

Se explican los juegos de la sesión de forma que invite a la acción. Se les recuerdan algunos objetivos del juego, divertirse, ayudar a los demás, deportividad y juego limpio. Si la actividad o juego es complicada, se hace necesario, ejemplificar la actividad para una mejor comprensión de la misma.

2) Explicación del juego y formación de grupos.

La organización de los grupos es fundamental para establecer relaciones equilibradas entre el alumnado. La formación de grupos era una actividad más característica del curso de actividades de cooperación y del curso de actividades de cooperación – oposición, ya que se formaban grupos constantemente. En el grupo de actividades psicomotrices no había necesidad de realizar grupos pues las actividades motrices se ejecutaban de forma individual. En todo momento se procuró que los grupos fueran heterogéneos y mixtos. La realización de grupos se intentaba realizar de forma que dañase lo menos posible la autoestima de los participantes. En el apartado siguiente “Técnicas del programa” se explican de forma detallada cómo se realizaba la formación de grupos.

3)

4) Desarrollo del juego

Los niños y niñas llevaban a cabo la actividad propuesta. En esta fase la profesora se dedicaba a estimular el aprendizaje, guiando la actividad, procurando el cumplimiento de las normas y el respeto entre todos los participantes. El tiempo total estimado para esta fase oscilaba entre 30 a 45 minutos.

3) Tercera fase: reflexión final

En corro se realizaba una autoevaluación sobre el desarrollo de la sesión. La profesora realizaba una pregunta a la que el alumnado debía contestar colocando el pulgar hacia arriba, (si la actitud había sido positiva) hacia abajo (en caso negativo) o en posición lateral (si la experiencia había sido normal/corriente). Las preguntas de la evaluación eran fijas, a saber:

1) ¿Cómo os habéis portado con los demás?
2) ¿Cómo se han portado los demás con vosotros?
3) ¿Os han gustado los juegos de la sesión de hoy?
4) ¿Cómo se ha portado la profesora con vosotros?

Cuando la profesora observaba algún pulgar hacia abajo, preguntaba qué había ocurrido, cómo se habían sentido, qué había sucedido durante la sesión, etc. La explicación del conflicto por parte de los participantes daba pie a un pequeño debate entre los implicados, que, según el caso culminaba de la siguiente manera:

- con la referencia de la profesora a los valores de la deportividad,
- o con la referencia a la regla de oro, haz a los demás lo que te gusta que te hagan a ti,
- o si el conflicto implicaba a la mayor parte de la clase con la *zapatilla de la deportividad* (ver siguiente apartado) que se rellenaba en la sesión siguiente.

Cuando el tiempo lo permitía se realizaba relajación o estiramientos. El tiempo estimado para esta fase era de aproximadamente de 5 a 10 minutos.

Fases de la sesión de EF	Descripción
Fase de calentamiento o apretura	En corro, calientan y se introduce la sesión.
Fase principal o de desarrollo	Se explican y se ejecutan los juegos de forma sucesiva.
Fase final o de debate	Debate de la sesión realizada. En corro se comentan los dilemas e impresiones de la sesión.

Tabla 6.3. Estructura de las sesiones de intervención.

c) Técnicas del programa

Las actividades físicas del Programa de EF van acompañadas de técnicas que, adaptadas al desarrollo evolutivo del alumnado, creemos estimulan el crecimiento moral y la deportividad. Las técnicas utilizadas son:

- Ideales de la deportividad.
- Hacer equipos
- Mantener el autocontrol
- El banco de los problemas
- La zapatilla de la deportividad
- Los dilemas morales
- Refuerzo positivo
- Reflexión final

Ideales de la deportividad. Los ideales de la deportividad fueron dibujados por el alumnado de los cursos experimentales. El panel se dibujó en papel continuo y con colores llamativos. Se instaló en el pasillo por el que obligatoriamente hay que pasar para bajar a las instalaciones deportivas. De esta manera, antes de comenzar la sesión, la fila se paraba ante el cartel, se leían los ideales de la deportividad o bien la profesora hacía referencia a ellos.

Los ideales de la deportividad que se definieron para tal fin fueron los siguientes:

1. *Respeta las reglas.*
2. *Respeta a los árbitros y sus decisiones.*
3. *Respeta a tu adversario.*
4. *Da a todos igualdad de oportunidades para participar.*
5. *Mantén tu autocontrol en todo momento.* (Comisión para el *Fair Play*, 1993).

Hacer equipos. La formación de equipos es necesaria hacerla de forma sutil, si no se puede dañar la autoestima de los participantes. Si dejamos en manos del alumnado la elección de equipos ocurrirá lo siguiente. Seguramente dos capitanes comenzarán a elegir jugadores y jugadoras. Lo que suele ocurrir en estos casos es que los capitanes (que suelen ser niños, no niñas) eligen primero a ciertos compañeros. Esto supone *aumentar enormemente su autoestima porque han sido seleccionados primero y se les respeta como reconocidos atletas* (Steffens y Gorin, 1999, p 67). Sin embargo los últimos en ser elegidos sienten que no cuentan para el equipo, su autoestima queda seriamente dañada. Para evitar este sufrimiento debemos realizar los equipos de otro modo

La nuestra propuesta es la siguiente. Todos los participantes se colocan en fila, luego se les asigna a un grupo por orden de colocación. Otra forma es asignar a un grupo por el color del pelo, de los ojos o por el color de la camiseta o sudadera. Por último, hay otro modo de realizar grupos un poco más complicado pero también muy efectivo. Cada persona que elija a un compañero/a, los que no tengan que levanten la mano, se emparejan, si alguien queda sólo se pone con el profesor/a. A continuación se les pide que elijan entre dos cosas, por ejemplo entre el pectoral y el gemelo, si están estudiando los músculos. Entonces se les pide a los participantes que levanten la mano los que han elegido el gemelo. Los que tengan la mano levantada se ponen a un lado de la zona de juego, los otros participantes al otro lado. Habrá participantes que quieran manipular este procedimiento. Se deben dividir rápido y con delicadeza. Aquellos participantes que no lo hagan, se apartan del grupo, y se les pide que arreglen sus diferencias en el banco de los problemas.

Mantener el autocontrol. Se enseñaron estrategias de autocontrol, entre ellas “el globo”. Para trabajar con esta técnica se le pide al alumnado que dibuje un globo, se

identifica a éste con su *globo interior*, que les ayudará a afrontar las situaciones conflictivas en las que estamos a punto de perder nuestro autocontrol. La profesora apoyándose en la narración de un cuento, explica cómo se utiliza el globo, en qué situaciones es útil y porqué es necesario mantener el autocontrol.

El banco de los problemas. El banco de los problemas como la misma palabra dice es un lugar donde se solucionan problemas. Cuando se produce algún altercado durante la sesión el banco de los problemas puede servir de ayuda. Tiene dos posibilidades de utilización:

- La primera es individual. Un solo jugador/a no respeta las normas o se comporta de forma antideportiva. Al participante se le proponen tres oportunidades progresivas: 1.) la primera oportunidad, si no da resultado se le ofrece la segunda 2.) y si el problema continúa ofreceremos la tercera oportunidad 3.).

Las tres posibilidades ofrecidas son las siguientes:
1ª.) Oportunidad: se le invita a sentarse en el banco de los problemas, puede sentarse o no, depende de él.
2ª.) Oportunidad: se le invita a sentarse, esta vez debe sentarse, pero puede levantarse cuando crea conveniente, cuando se haya tranquilizado y pueda volver al juego cumpliendo las normas del mismo.
3ª.) Oportunidad: se sentará y permanecerá sentado hasta que la profesora haya hablado con él o ella.

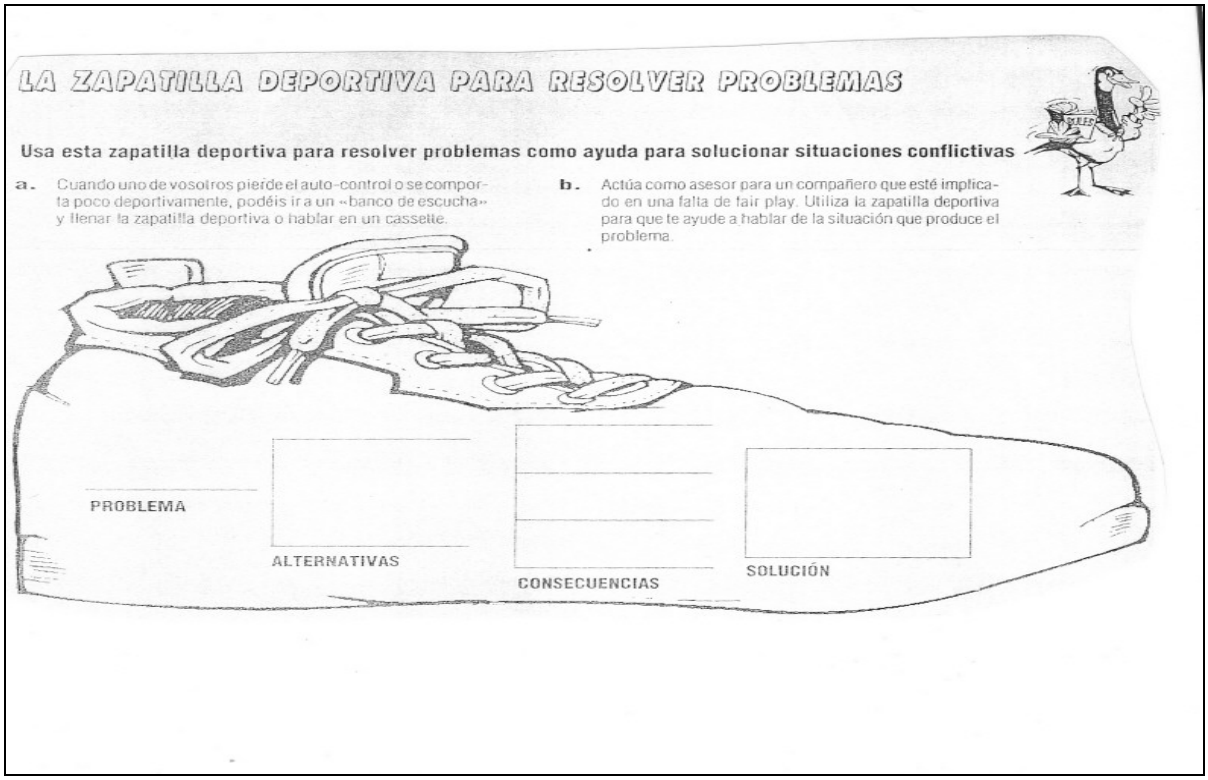
La permanencia en el banco de los problemas no debe ser extensa en el tiempo. Hay que proporcionarles la oportunidad de que han aprendido la buena conducta. La finalidad del castigo es enseñar al alumnado lo que es correcto, pero debemos darle la oportunidad de que demuestre lo que ha aprendido. Si el tiempo de permanencia en el banco de los problemas es excesivo, puede que la clase finalice, y que no le permitamos al alumnado la opción de rectificar.

- La segunda posibilidad se produce cuando dos o más participantes se enfadan o se pelean durante el desarrollo del juego. La profesora les invita a sentarse y a resolver sus problemas. A veces el silencio y la imposibilidad de jugar les hacen pensar sobre la

incomodidad de reñir. En otros casos, hablan, resuelven sus diferencias y vuelven al juego con toda normalidad.

La zapatilla de la deportividad, Comisión para el Fair Play (1993)**.** La zapatilla de la deportividad es otra técnica para la resolución de problemas y conflictos en las clases de EF. El objetivo de esta estrategia didáctica es reconocer y resolver conflictos morales, aumentando la autoestima. Se trata de una zapatilla dibujada en un papel. En ella hay cuatro apartados: problema, alternativas, consecuencias y solución. La zapatilla de la deportividad es útil en conflictos que afectan a toda la clase (como los enfrentamientos de género) o en casos de niños o niñas disruptivos.

Figura 6.2. La zapatilla de la deportividad. Fuente: Comisión para el Fair Play (1993).

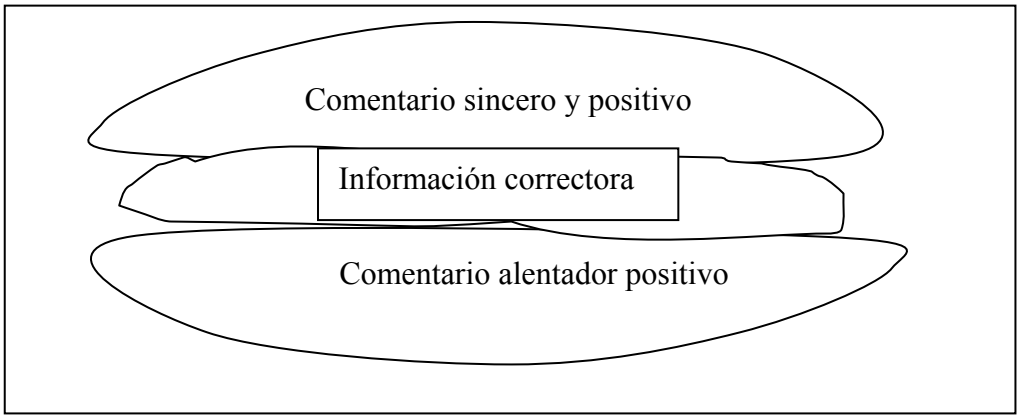


Los dilemas morales. Es el procedimiento habitualmente empleado por los autores del enfoque cognitivo-evolutivo para evaluar el razonamiento moral, (Piaget, 1935; Kohlberg, 1992; Kohlberg, Power y Higgins, 1997; Gutiérrez, 2003; Shields y Bredemeier, 1995; Barba, Barba y Muriarte, 2003; Cantillo, *et* al. 1995, entre otros).

Los dilemas morales, ya sean reales o hipotéticos son también utilizados como recurso didáctico. Consiste en plantear una serie de dilemas que contienen valores en conflicto y que obligan al alumnado a valorar los posibles cursos de acción. Desde esta perspectiva lo significativo no es tanto la decisión específica que la persona considera que debe adoptarse, sino la forma o estructura a partir de la cual justifica dicha decisión.

El refuerzo positivo. Es muy importante reforzar tanto la correcta ejecución como las CP en las sesiones de EF. La profesora corregía los errores utilizando un enfoque positivo "tipo Sándwich" (Weinberg y Gould, 1996). Cuando el participante comete un fallo primero hay que mencionar algo que hizo bien, ("buen intento, no te diste por vencido"). Esto ayuda a reducir la frustración derivada del fallo cometido en la tarea motriz. En segundo lugar, le aportamos información que sirva para corregir el error, (por ejemplo, "debes darle al balón con el interior del pie"). A continuación es conveniente finalizar de forma positiva con una observación alentadora. ("sigue así, ya verás que al final lo conseguirás"). De este modo habremos creado un sándwich psicológico tal como se observa en la figura. También se reforzó el esfuerzo tanto como el resultado.

Figura 6.3. Corrección de errores, enfoque positivo tipo Sándwich. *Fuente:* Weinberg y Gould, (1996, p. 539).



La reflexión final y puesta en común. Ya ha sido comentada en el apartado anterior, en la estructura del programa. Aquí añadiremos elementos de cómo se desarrolla y qué beneficios aporta. Los participantes se colocaban en corro al finalizar la sesión y realizaban una sencilla evaluación. La reflexión final supone un resumen de los principales elementos que configuran una sesión de EF. Se evalúa el propio

comportamiento, el de los compañeros/as, los juegos o actividades físicas de la sesión y el comportamiento de la profesora.

Cuando el alumnado responde con el pulgar hacia arriba, implica que todo había ido bien, que la sesión se había desarrollado con deportividad. Las sesiones finalizan con una sensación reconfortante, sabidos del trabajo bien hecho. El alumnado se va satisfecho por la sensación placentera que supone la actividad lúdica sin conflictos. La profesora, termina la sesión con la satisfacción de haber conseguido en su alumnado estimular la deportividad y el juego limpio.

Cuando en la reflexión final se observan pulgares hacia abajo, es conveniente preguntar qué ha pasado. Esta era una ocasión ideal que la profesora aprovechaba para informarse de algún conflicto que no había percibido. En ocasiones la reflexión final originaba dilemas reales. Por ejemplo el día que las niñas protestaron de que los niños no les pasaban el balón. Los niños comentaban que, a veces les pasaban el balón y que ellas evitaban la pelota, por miedo a hacerse daño. Una vez planteado el problema, se planteó la necesidad de trasladarlo a la zapatilla de la deportividad. Se manejaron algunas alternativas, y las consecuencias de cada una de ellas. Tras una animada discusión, se llegó al siguiente acuerdo. Las niñas se comprometieron a practicar el fútbol al menos dos días en semana, en su tiempo libre, los niños se comprometieron a jugar con un balón más blando.

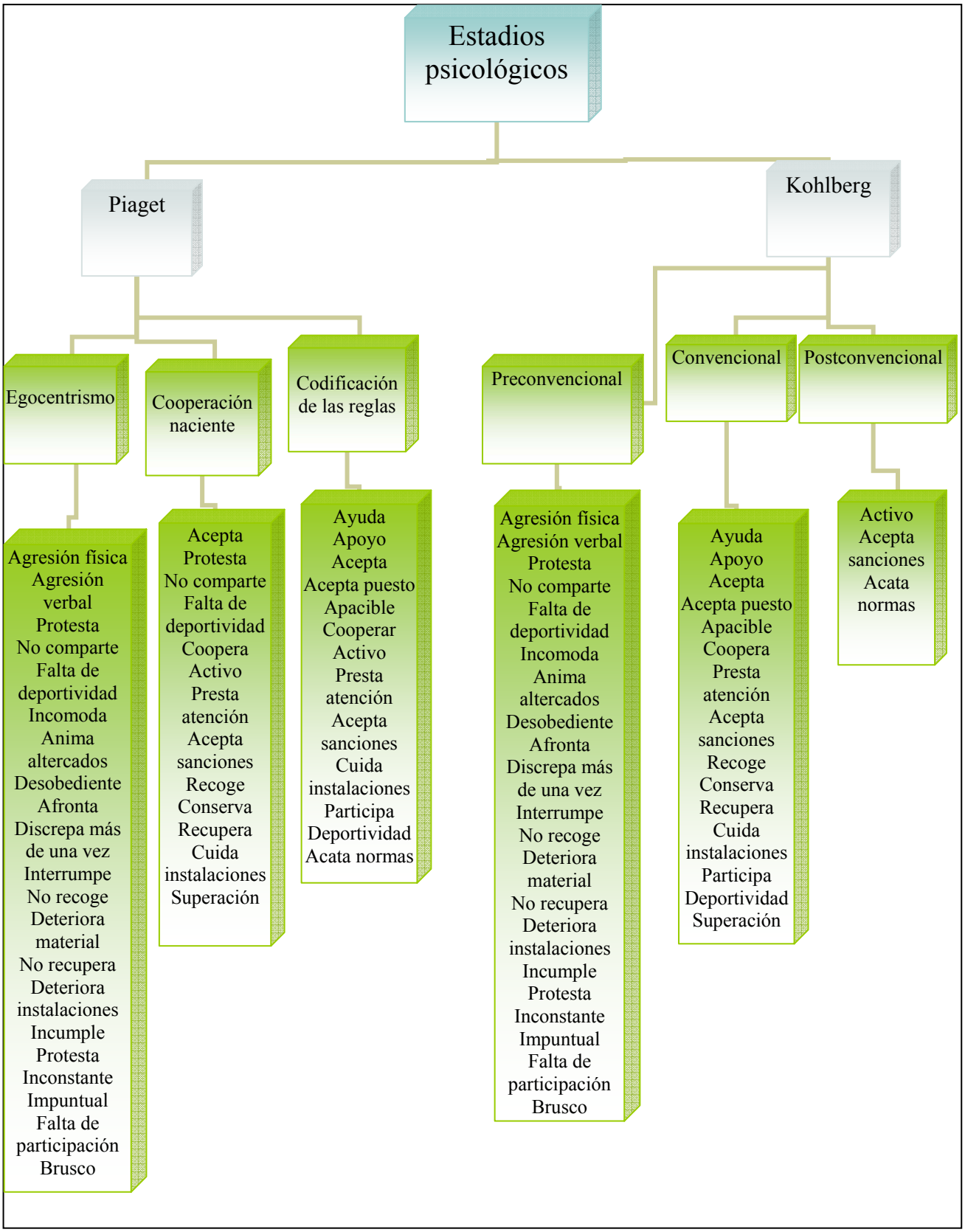
La reflexión final es una técnica abalada por investigaciones que trabajan en la promoción de valores (Gutiérrez y Vivó, 2005; Collado, 2005; Gil Medrano et al., 2006; Cecchini et al., 2008). U*na estructura de razonamiento subyace al juicio sobre cuál es el comportamiento correcto y cuál no. Esta estructura debe cambiar a medida que se implementa el programa como resultado del análisis, la reflexión y la puesta en común de los hechos acontecidos. Los participantes deben extraer, para su desarrollo moral, conclusiones útiles de las situaciones personales vividas. El carácter cíclico implica una espiral dialéctica entre la acción (deportiva) y la reflexión (razonamiento moral), de forma que ambas quedan integradas y se complementan. El método supone una espiral autorreflexiva formada por ideas sucesivas de planificación, acción, observación y reflexión* (Cecchini, Fernández Losa, González y Arruza, 2008, p.172).

6.4.3.2. SISTEMA MIXTO DE FORMATO DE CAMPO Y SISTEMA DE CATEGORÍAS E/ME

Los sistemas de formatos de campo se empezaron a usar como una simple técnica de registro, si bien en los últimos años han adquirido mayor rango que garantiza el registro sistemático de conductas (Anguera y Blanco, 2003).

Un sistema de formatos de campo es un sistema flexible y versátil, que nos permite sistematizar las conductas a observar en ambientes naturales, como son las clases de Educación Física. El sistema de formatos de campo que elaboramos (ver Anexo III), cumple los requisitos de la Metodología Observacional, esto es, el comportamiento es perceptible y los registros obtenidos con esta herramienta son fiables y generalizables.

La fundamentación teórica de esta herramienta está basada en las aportaciones de Piaget (1977) y Kholberg (1992). En el siguiente mapa conceptual se relacionan las categorías del sistemas de formatos de campo con los autores de la corriente cognitivo – evolutiva.



Cuadro 6.1. Clasificación de las categorías del Sistema Mixto de Formato de Campo y sistema de Categorías en función de los estadios morales de Piaget y Kohlberg.

A través de las observaciones y con ayuda de este instrumento analizamos tanto la conducta no verbal (se refiere a las expresiones motoras que pueden originarse en distintas partes del organismo) como la espacial o proxémica, (de carácter estático -relacionada con la elección de un lugar, las distancias interpersonales- o dinámico -los desplazamientos y trayectorias de un individuo, la ocupación del espacio, etc.-) así como la conducta verbal; es por ello que exigimos que dichas observaciones tengan una continuidad temporal.

El sistemas de formatos de campo se compone de diez criterios, cada uno de ellos incluye un sistema de categorías exhaustivo y mutuamente excluyente (E/ME). En la tabla 6.3 se enumeran los diez criterios cada una de ellos se representa en sentido dicotómico (positivo o negativo). Los valores son polares, es decir, *son necesariamente positivos o negativos* (Marías, 1941). *A lo bueno, se opone lo malo; a lo bello, lo feo; así el valor "belleza" esta polarizado positiva o negativamente; y así todos los demás (…) Cabe por tanto, una clasificación de los valores, atendiendo a su materia y siguiendo su jerarquía; y en todos los casos, en la doble forma polar de los positivo y lo negativo* (Marías, 1941, p. 408 – 409). Los valores se presentan por tanto, en esta forma polar de lo positivo y lo negativo, razón por la cual nosotros hemos clasificado las conductas de este modo, atendiendo a la doble polaridad de los valores. Todo valor tiene un contra-valor, lo que posibilita establecer una jerarquía de valores (Sheler, 1942). Rokeach (1979) define el valor como una creencia duradera en la que un modo específico de conducta es deseable a un opuesto modo de conducta o estado final de existencia.

Criterios
1. CP dirigidas hacia sus iguales
2. Conductas NEGATIVAS (CN) dirigidas hacia sus iguales
3. CP dirigidas hacia el profesor
4. CN dirigidas hacia el profesor
5. CP dirigidas hacia el equipamiento
6. CN dirigidas hacia el equipamiento
7.CP dirigidas hacia la instalación
8.CN dirigidas hacia instalación
9. CP dirigidas hacia las reglas del juego
10. CN dirigidas hacia las reglas del juego

Tabla 6.4. Criterios del Sistema de Formatos de Campo.

Cada uno de los criterios está formado por un número variable de categorías. La estructura categorial se compone de un núcleo categorial, el grado de apertura, la relación deductiva con los estadios psicológicos de Piaget y Kholberg, el tipo de actividad motriz preferente (psicomotriz, cooperación o cooperación-oposición), y el tipo de datos predominante (eventos multimodales) (Ver Anexo III).

El núcleo categorial y las abreviaturas de cada categoría correspondientes a cada uno de los diez criterios quedan expuestos a continuación.

1. *CP dirigidas hacia los iguales*, está formado por las siguientes categorías.

1.1. Conducta de ayuda (A)

Los participantes observados llevan a cabo una conducta asistencial, auxilian e integran a los compañeros/as en clase.

1.2. Conducta de apoyo (Ap)

Los participantes observados animan a sus compañeros/as durante el desarrollo del juego.

1.3. Acepta (Ac)

El participante observado admite las disculpas de un compañero/a.

1.4. Acepta puesto (Ao)

El participante observado acata el lugar que ocupa en el desarrollo del juego.

1.5. Apacible (Ab)

El participante observado evita participar en acciones violentas propias o de los compañeros/as.

2. CN dirigidas hacia los iguales. Está formada por las siguientes categorías.

2.1. Agresión física (Af)

El participante observado lleva a cabo comportamientos que causan dolor o sufrimiento físico a sus compañeros/as.

2.2. Agresión verbal (Av) o amenaza

El participante observado lleva a cabo conductas tendentes a ofender a los compañeros/as mediante gestos.

2.3. Protesta (Pr)

El participante observado lleva a cabo conductas o comportamientos tendentes a denegar a los compañeros/as del juego.

2.4. No comparte (Nc)

El participante observado lleva a cabo comportamientos que impiden compartir en el desarrollo del juego cuando es obligado hacerlo.

2.5. Falta de deportividad (Fd)

El participante observado discute el resultado, se enfada, deja de jugar o insulta a los compañeros/as o adversarios.

2.6. Incomoda (Ica)

El participante observado realiza acciones o conductas tendentes a molestar a su compañero/a.

2.7. Anima altercados (Aa)

El participante observado aplaude o jalea las disputas de otros niños y niñas.

3. CP hacia el cuerpo docente.

3.1. Cooperar (Coo)

El participante observado realiza comportamientos tendentes a colaborar con el profesorado cuándo, dónde y cómo el profesorado lo requiera.

3.2. Activo (Ai)

El participante observado lleva a cabo conductas o comportamientos tendentes a practicar las habilidades o juegos que el profesorado propone.

3.3. Presta atención (Pa)

El participante observado durante las explicaciones del profesorado está atento.

3.4. Acepta sanciones (As)

El participante observado admite los castigos, las recriminaciones del profesorado.

4. CN dirigidas hacia el cuerpo docente.

4.1. Desobediente (Db)

El participante observado realiza conductas disruptivas en clase, no pide permiso para salir o no sigue los patrones indicados por el profesorado.

4.2. Afronta (Afr)

El participante observado se enfrenta al profesorado.

4.3. Discrepa más de una vez (Dr)

El participante observado discute repetidamente las correcciones, castigos o sanciones impuestas por el profesorado.

4.4. Interrumpe (Ite)

El participante observado interrumpe el desarrollo normal de la clase.

5. CP dirigidas hacia el equipamiento.

5.1. Recoge (Rg)

El participante observado colabora en recoger y almacenar el material.

5.2. Conserva (Cv)

El participante observado cuida el material.

5.3. Recupera (Rp)

El participante observado recoge o busca el material deportivo que se pierde.

6. CN dirigidas hacia las instalaciones.

6.1. No recoge (Nrg)

El participante observado una vez que ha terminado de jugar con el material lo deja sin recoger.

6.2. Deteriora material (Dm)

El participante observado lleva a cabo comportamientos violentos hacia el material. No lo utiliza adecuadamente.

6.3. No recupera (Nrp)

El participante observado no intenta localizar ni buscar el material que se queda en un lugar de difícil acceso o no localizado.

7.1. Cuida las instalaciones (Ci)

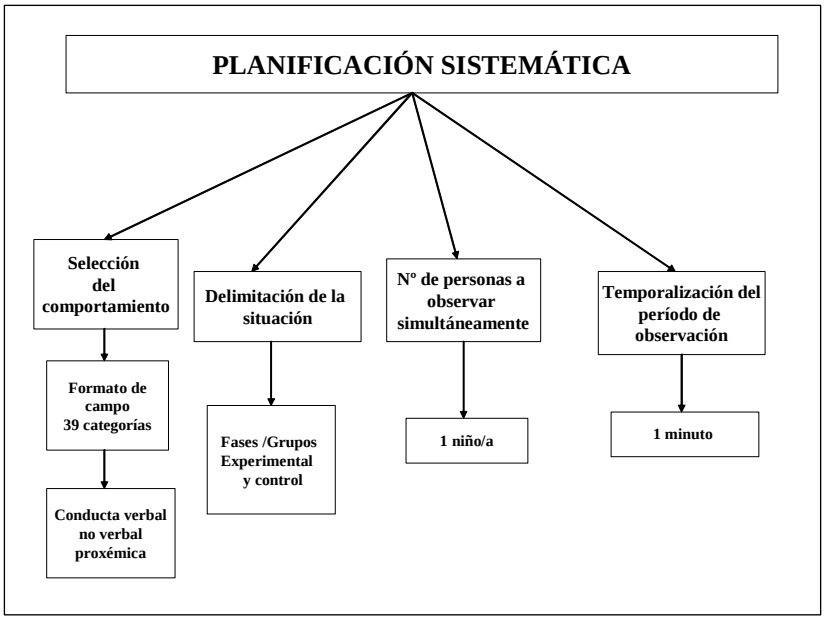
El participante observado conserva las instalaciones del centro en buen estado.

La herramienta elaborada, como se comprueba más adelante (ver Capítulo de Resultados) nos permite observar el comportamiento del alumnado durante las sesiones de Educación Física en la etapa de Educación Primaria. El procedimiento de observación de sesiones de EF a través de los sistemas de formatos de campo se desarrolló del siguiente modo.

Se colocaron dos cámaras estratégicamente situadas en el pabellón de deportes del centro. La ubicación de las cámaras estaba en función del tipo de actividad o juego que se realizara en cada sesión, para evitar en todo momento la inobservabilidad. Cuando aparece una discontinuidad en el registro se dice que existe una inobservabilidad (Castellano et al. 2000).

Una vez grabadas las sesiones en ambas cámaras en los distintos cursos se procedía a su digitalización. La digitalización nos permite observar de forma más precisa las conductas de los participantes. Las sesiones grabadas con ambas cámaras suman un total de 108 horas de grabación aproximadamente. En primer lugar se procedía a realizar una copia de seguridad de las grabaciones con el fin de proteger la información. Después se procedía a realizar un visionado rápido de la sesión, con el fin de confirmar que la grabación estaba realizada correctamente desde ambas cámaras. Una vez seleccionada la sesión de EF que se desea observar se procedía a la sincronización de ambos DVD´s (cada uno de una cámara). En tercer lugar se procedía a realizar una observación minuciosa y pormenorizada de las conductas del alumnado. En algunos casos se observó la situación en varias ocasiones para cerciorarnos de que el hecho que se visionaba correspondía exactamente con la conducta que se iba a registrar. El registro se realizó en un documento Excel.

A través de las observación y con ayuda de este instrumento analizamos: la conducta verbal, la conducta no verbal (se refiere a las expresiones motoras que pueden originarse en distintas partes del organismo) y la espacial o proxémica. Es por ello que exigimos que dichas observaciones tengan una continuidad temporal.



Cuadro 6.2. Fases de la planificación sistemática.

La selección del comportamiento viene definida por las treinta y nueve categorías que forman el sistema de formatos de campo. La situación queda delimitada por las fases y grupos experimental y control.

El muestreo de registros es focal y continuo, se trata de un barrido, se observa un minuto a cada participante. Registramos la ocurrencia de las conductas. En caso de finalizar la sesión se comienzan a visionar de nuevo los DVD´s desde el principio. Cuando un participante no era observado durante más de 3 segundos se anotaba Inobservabilidad.

6.4.3.3. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO MORAL (CEDM)

El CEDM es un cuestionario que consta de seis dilemas morales y cincuenta ítems (Ver Anexo IV). El instrumento ha sido elaborado siguiendo las propuestas del modelo de Rasch (1960) para su adecuación a la Teoría de Respuesta al Item (TRI).

La elaboración del cuestionario ha sido necesaria e ineludible. En el momento en el que se comenzó la investigación no existía un cuestionario que se ajustara a las

características de esta investigación (edad de los participantes, contenido a estudiar: el desarrollo moral).

Con el fin de detectar problemas en la elaboración del cuestionario -dificultades de comprensión, problemas en la ejecución, etc.-, se realizaron dos estudios pilotos en sendos centros educativos de Málaga: el CEIP "Rebello de Toro" de Málaga y el CEIP "San Faustino" de Benajarafe. Durante su aplicación se anotaron todas las dudas planteadas por el alumnado y los problemas encontrados durante su ejecución. En su mayor parte se trataban de problemas de comprensión lectora. Una vez solventados y modificadas algunos ítems se procedió a pasar dicho cuestionario al alumnado de Tercero, Cuarto y Quinto de Primaria del CEIP "San Faustino" de Benajarafe.

El cuestionario aborda diversos aspectos del desarrollo moral infantil. Está desarrollado en sentido dicotómico y dirigido al alumnado que se encuentran entre los niveles de tercero a quinto de Primaria. Los participantes debían de responder "si" o "no" a las preguntas planteadas sobre aceptación de reglas, justicia, mentira y castigo.

Los grupos control y experimental han sido sometidos a las mismas pruebas del CDEM, en la fase pretest y postest. Tras la realización de varias pruebas para optimizar el cuestionario (ver elaboración de instrumentos apartado) se procede a su administración definitiva. Consideramos necesario exponer el procedimiento en dos momentos diferentes:

Momento 1: 3 de Marzo de 2006, fecha en la que se administra el cuestionario de dilemas morales, en la fase previa al desarrollo del programa, fase pretest.

Momento 2: transcurridas 9 semanas (duración del período de intervención) el 15 de Mayo de 2006, se administra la misma prueba el CDEM, en la fase posterior al desarrollo del programa, fase postest. Con el objeto de determinar el contraste estadístico de los datos entre las distintas variables que configuran el diseño de observación.

Normas de aplicación

La recogida de datos fue realizada por la propia profesora de EF y autora del presente trabajo. Tras la entrega del cuestionario, el alumnado escribía sus datos personales: nombre, edad, curso, profesión del padre y profesión de la madre.

A continuación los dilemas eran leídos en voz alta por algún niño o niña de la clase. Si había alguna duda la profesora las resolvía en voz alta, con el fin de que todos los participantes obtuvieran/dispusieran de la misma información. Cuando todos los participantes habían finalizado las preguntas del primer dilema, se realizaba la lectura del segundo dilema, y así sucesivamente hasta completar todo el cuestionario.

6.4.3.4. CUESTIONARIO DEL PROFESORADO

El cuestionario del profesorado es una escala tipo Lickert. (Ver Anexo V). El cuestionario se administra a los tutores u tutoras de los cursos "experimental" y "control". Nos interesa conocer si los tutores o tutoras habían encontrado mejoría en su alumnado en las siguientes variables, durante el período de intervención. Todos los ítems del cuestionario están elaborados en sentido positivo.

Las variables del cuestionario son las siguientes:

- Comportamiento
- Respeto a las normas
- Realización de las tareas
- Resultados en los controles
- Responsabilidad
- CP hacia sus compañeros
- CP hacia el profesor
- Cuidado del material escolar
- Cuidado de las zonas comunes

Las variables del cuestionario, están relacionadas con los criterios del sistema de formatos de campo, por ejemplo, las CP hacia sus compañeros, y las CP hacia el profesor. La realización de las tareas y el resultado de los controles son variables de utilidad para conocer si existen relaciones con el rendimiento académico. El

comportamiento, el respeto a las normas y la responsabilidad, son variables generales que evalúan el nivel de autonomía de aceptación y cumplimiento de las normas de clase. El cuidado del material escolar y el cuidado de las zonas comunes se refieren a los criterios de las conductas (positivas o negativas) hacia las instalaciones y el material deportivo. Aunque en el cuestionario al profesorado estas variables, están adaptadas al contexto del aula.

El cuestionario iba dirigido a los tutores y tutoras de los cursos control y cursos experimental. Un total de cuatro profesoras y dos profesores que colaboraron en todo momento con la investigación. Finalizada la fase de intervención, se le pidió que completaran el cuestionario. A todos los profesores se les dio idéntica consigna: asignar a cada alumno o alumna en cada una de las variables si su comportamiento había mejorado (M) empeorado (P) o se había mantenido constante (=) durante la fase de intervención. Al profesorado se le dio una semana para que completara el cuestionario. Una vez finalizada ésta, se recogieron los cuestionarios.

6.4.3.5. DIARIO DE LA PROFESORA

El Diario es un documento de gran utilidad tanto para el docente como para el investigador. En nuestro caso el Análisis de Contenido temático del diario de la profesora aporta una información cualitativa sobre la evaluación de un Programa de EF para la mejora del desarrollo moral. Debido a la complejidad de la investigación, los resultados obtenidos a partir del Análisis de Contenido del diario aportan una información cualitativa que se complementa con metodología observacional y metodología selectiva.

Los diarios son relatos descriptivos escritos, que recogen los comentarios y reflexiones de los acontecimientos más destacados que tienen lugar durante un período en la vida de una manera regular y continuada (Del Rincón et al., 1995). Desde la metodología cualitativa se considera una técnica de gran interés ya que permite la información de hechos y acontecimientos personales que ocurren durante la acción.

Para que el Diario se a válido como fuente de información para esta investigación se han tomado una serie de precauciones (Yinger y Clark, 1988; Zabalza, 1991; Romero Cerezo, 1995; citados por Collado, 2005).

- Representatividad debe reflejar la experiencia habitual del profesor, es decir, debe ajustarse a la realidad de lo acontecido.
- La fiabilidad de los datos se consigue a través de la triangulación con otras fuentes de obtención de los mismos como puede ser la entrevista, la observación, etc.
- La validez se obtiene cuando las evidencias documentales están a disposición de otros investigadores.

Las normas de realización del diario indicadas a la profesora de EF fueron las siguientes (Romero Cerezo, 1995, citado por Collado, 2005). El diario de clase debía ser cumplimentado el mismo día de realización de la sesión, como máximo al día siguiente. En él se debían reflejar de forma libre las observaciones, sensaciones, impresiones…sobre toda vivencia ocurrida desde que la profesora entraba en el aula.

La muestra está formada por ciento once registros de sesiones de E.F. dirigidas a alumnos de entre 8 a 11 años, que se encuentran entre los niveles de 3º a 5º de Educación Primaria.

El análisis cualitativo del diario se ha realizado en dos fases:

- En la primera fase se procedió al estudio sintáctico y al análisis cuantitativo de las palabras más utilizadas mediante el software Kwalitan. Éste es un programa para el análisis de datos cualitativos, que permite coligar a un segmento de texto hasta veinticinco códigos distintos. Kwalitan ofrece una descripción alfabética de los códigos ya asociados a los segmentos seleccionados, junto con sus frecuencias, pudiendo crear una estructura de árbol para establecer la estructura jerárquica de los códigos. Los códigos y sus combinaciones pueden ser analizados también mediante la lógica booleana. (Piñuel Raigada, 2002).

Kwalitan tiene algunos rasgos para el análisis de contenido, por ejemplo las frecuencias de palabras, las descripciones de palabra clave en contexto y palabra clave fuera del

contexto. Mediante este software se han creado matrices de frecuencias de palabras, para posteriormente proceder a volcar estos datos al programa Atlas.ti.

- En la segunda fase se procedió al análisis cualitativo de los datos mediante el programa estadístico ATLAS/ti. La utilidad de este software para nuestra investigación radica, no en automatizar el proceso de análisis, sino auxiliar y agilizar el trabajo. Este programa permite realizar *muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo y la interpretación, como por ejemplo la segmentación del texto en pasajes o citas, la codificación, o la escritura de comentarios y anotaciones; es decir, todas aquellas actividades que, de no disponer del programa, realizaríamos ayudándonos de otras herramientas como papel, lápices de colores, tijeras, fichas, fotocopias...* (Muñoz Justicia, 2005, p. 2).

El programa Atlas.ti, utilizado en el tratamiento del diario, posibilita la realización de mapas conceptuales o redes de trabajo "*networks*", ofreciendo información compleja fácilmente accesible por medio de esquemas conceptuales. La herramienta informática Atlas.ti está basada en los principios de la *Grounded Theory*. Nuestro análisis asume, como expresan los principales autores de esta teoría (Claser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990) el procedimiento de teorizar a partir de los datos recogidos. Mediante este modelo, el conocimiento se va construyendo a medida que se va profundizando, a medida que se va descubriendo.

Utilizamos por tanto, una observación participante, es decir, contamos con la participación no encubierta del investigador en el contexto que desea investigar. Este tipo de observación requiere el registro meticuloso de todos los hechos que se producen durante la observación sin establecer ningún predominio de aquello que se observa. Para ello, en nuestro estudio, se tomaron precauciones para la no contaminación de los datos aportados por la profesora de Educación Física. La observadora en cuestión conocía la hipótesis de partida, pero no tenía conocimiento de las características básicas de un análisis de contenido, ni de los software que iban a ser utilizados (Kwalitan y Atlas.ti).

CAPÍTULO 7

RESULTADOS

7.1. Análisis de componente de varianza
7.2. Análisis de generalizabilidad
7.3. Optimización del Diseño de Medida
7.4. Comparación de medias
7.5. Resultados Metodología Observacional
7.6. Resultados del Cuestionario de Desarrollo Moral (CDEM)
    7.6.1. Análisis de fiabilidad
    7.6.2. Teoría de Respuesta al ítem
    7.6.3. Análisis Factorial
    7.6.4. Resultados del alumnado, fase pretest y postest
7.7. Resultados del cuestionario al profesorado
7.8. Resultados Análisis de contenido
    7.8.1. Análisis de frecuencia
    7.8.2. La unidad hermenéutica
        7.8.2.1. Mapas Conceptuales

7.1. ANÁLISIS COMPONENTE DE VARIANZA

Utilizaremos los modelos de máxima verosimilitud tal y como se ha recomendado en diversos artículos científicos (Rao, 1971 y 1972; Hocking, 1983; Searle, Casella, y McCulloch, 1992; Scafer y Graham, 2002). Estas recomendaciones nos llevan al uso del análisis de varianza utilizando el paquete e*stadístico SAS,* programa que contiene, entre otros, los siguientes procedimientos de análisis:

1. El procedimiento *VARCOMP (proc VARCOMP method)*. Este procedimiento estima la contribución de cada uno de los efectos aleatorios a la varianza de la variable dependiente.

2. El procedimiento *MIXED (proc MIXED method)* realiza el mismo análisis que *PROC VARCOMP* y muchos otros, incluyendo pruebas Tipo1, Tipo2, y Tipo3 para efectos fijos, límites de confianza, contrastes de medida, y medias de cuadrados. Además, permite variables continuas tanto en efectos fijos como aleatorios en *PROC MIXED*, y otras estructuras de covarianza además de componentes de varianza. Tiene en cuenta los datos perdidos (*missing date)* y los diseños no ortogonales. Es un procedimiento de componentes de varianza por máxima verosimilitud restringida, tiene las mismas exigencias que *ML*, es un procedimiento adecuado cuando hay elementos negativos en mínimos cuadrados.

3. El modelo *GLM (proc GLM method), Generalized Linear Model,* es un procedimiento del Modelo Lineal General, se debe calcular cuando hay coincidencia en la varianza residual (varianza error) calculada a partir del procedimiento de mínimos cuadrados *(LS)* y máxima verosimilitud *(ML),* sea de *VARCOMP o de MIXED.* Implica que cumple los requisitos de normalidad, linealidad y homocedasticidad.

Dada las condiciones del diseño, se utilizará el modelo *GLM*. En primer lugar realizamos un análisis de componente de varianza con todas las facetas del estudio y las frecuencias de las conductas de las sesiones de contenido observadas. Las facetas utilizadas son las siguientes: Fase (F), Grupo (G), Curso (C), Sesión (S), Día (D), Categorías (cat) y frecuencias. Las facetas que no aportan significación al modelo son

días y curso. A continuación procedemos a detallar el análisis de componente de varianza que justifica esta afirmación.

Significación de la faceta *Días*. En dicho análisis se ha tomado como variable de medida las frecuencias (y), y se ha estudiado la interacción de la faceta *Días (d)* con el resto de las facetas. El procedimiento utilizado ha sido GLM *(general lineal model)* y los modelos analizados son:

y= f | d, y= g | d, y= c | d, y= cat | d

Significación de la faceta *curso*. Para estudiar la significación de esta faceta utilizaremos los siguientes modelos:

y= f | c, y= g | c, y= d | c, y= cat | c.

Una vez finalizado este proceso realizaremos un análisis de varianza con la matriz de datos, aplicando el siguiente modelo y= f | g | cat; con el procedimiento GLM. Como se puede comprobar en este modelo no se incluyen las facetas *curso* ni *días*, pues como hemos comentado anteriormente quedan provisionalmente eliminadas debido a su falta de significación.

En la tabla 7.1. se muestra el nivel de significación del modelo y las facetas (*fase, grupo, curso, categorías*) en relación con la variable dependiente *frecuencias*.

Modelo	Significación	F- Valor
Modelo	Significativo	< 0.0001
F	Significativo	< 0.0001
G	No significativo	-
FG	No significativo	-
C	No significativo	-
FC	No significativo	-
GC	No significativo	-
FGC	No significativo	-
cat	Significativo	< 0.0001
F|cat	Significativo	< 0.0001
G cat	No significativo	-
FGcat	No significativo	-
Ccat	No significativo	

Modelo	Significación	F- Valor
FCcat	No significativo	-
GCcat	No significativo	-
FGCcat	No significativo	-

Tabla 7.1. Resultados del análisis de componente de varianza.

El modelo es significativo. Las facetas fases, categorías y la interacción entre ambas (el modelo F | cat) son significativas. Estos datos indican que los Programas de Intervención son significativos y lo son además las fases planteadas en el diseño de investigación.

Se ha realizado un análisis de componentes de varianza para determinar si el tiempo de grabación de las sesiones podría estar afectando los resultados obtenidos. Este análisis nos permite determinar si la variable tiempo es significativa para cada una de las facetas determinantes en nuestro estudio.
En la tabla 7.2 se muestra el nivel de significación de los modelos en relación con la variable dependiente tiempo.

Modelo	Significación	F- Valor
Modelo	No significativo	-
FG	No significativo	-
CF	No significativo	-
FD	No significativo	-
FT	No Significativo	-
GC	No significativo	-
GD	Significativo	< 0.0001
GT	Significativo	< 0.0101
CD	No significativo	-
CT	No significativo	-
DT	Significativo	< 0.0002
FGC	No significativo	-
FGD	Significativo	< 0.0001
FGT	Significativo	< 0.0380
GCD	No significativo	-
GCT	No significativo	-
CDT	No significativo	-
FGCD	No significativo	-
FGCT	No significativo	-
GCDT	No significativo	-
Saturado FGCDT	No significativo	-

Tabla 7.2.Significación en los modelos de 2,3, 4 y 5 facetas.

Como se puede observar en esta tabla, el modelo no es significativo. Sólo hay cinco interacciones que son significativas, asociados a las facetas grupo y tipo de tarea. Como se puede comprobar la variable tiempo no afecta al resto de los modelos. Estos aspectos se discuten en el siguiente capítulo.

7.2. ANÁLISIS DE GENERALIZABILIDAD

La Teoría de la Generalizabilidad (GT) fue diseñada inicialmente por Cronbach, Gleser, Nanda y Rajaratnam (1972). El análisis de generalizabilidad es un estudio apriorístico que tiene como objetivo la estimación de diseños de medida precisos. Para la consecución de dicho objetivo se realiza una estimación de los componentes de varianza dado que su magnitud aporta información sobre las fuentes de error que puedan afectar a una medición conductual (Blanco Villaseñor y Hernández Mendo, 1998).

La utilización de la Teoría de la Generalizabilidad permite determinar la fiabilidad de los observadores, valorar la homogeneidad de las categorías o del sistema de categorías. Posibilita la optimización del diseño de medida y valorar la estabilidad inter – sesiones (Blanco, 1989, 1997; Blanco y Hernández Mendo, 1998; Blanco, Castellano y Hernández Mendo, 1999; Blanco y Anguera, 2003).

El análisis de generalizabilidad se realiza en este trabajo con el fin de estimar la fiabilidad y generalizabilidad y los porcentajes de varianza asociados a las facetas. El análisis de generalizabilidad permite optimizar los diseños de medida en función del tamaño muestral, objetivo último de este análisis.

Las facetas asociadas a este análisis se presentan a continuación: Sesión (S), Grupo (G), Curso (C), Día (D), Categorías (T) y Frecuencias, variable de medida (y). Cada uno de estos análisis se realiza de forma independiente en cada una de las fases que forman el período de observación: línea base pretest, intervención y postest. A partir de la Suma de Cuadrados se realiza el análisis de generalizabilidad.
En la tabla 7.3. se muestra el porcentaje de varianza asociado a las facetas *grupo, curso, día, tipo de tarea y sesión de contenido* en la fase pre.

MODELOS ESTUDIADOS	GCDT/S	CDT/SG	GDT/SC	GCT/SD	GCD/ST	Varianza asociada
I. fiabilidad	0.991	0.991	0.995	0.991	0.430	97% (T)
I. generalizabilidad	0.991	0.991	0.995	0.991	0.011	2%(SCT)
E. relativ. Varianza	0.248	0.236	0.141	0.248	0.010	1% (ST)
E. absoluto varianza	0.248	0.236	0.142	0.248	0.687	

Tabla 7.3. Análisis de generalizabilidad de la fase pretest.

Como se puede observar 97% de la varianza queda asociada a la faceta tipo de tarea, mientras que el 2% lo explica la interacción de las facetas sesión de contenido, curso y tipo de tarea. Siendo el 1% la varianza explicada por la interacción de las facetas sesión de contenido y tipo de tarea. El índice de fiabilidad y generalizabilidad de todos los modelos estimados en la fase pretest es de 0.99, excepto en el modelo GCD/ST, cuyo índice de fiabilidad es de 0.430 y el índice de generalizabilidad es de 0.011.

MODELOS ESTUDIADOS	GCDT/S	CDT/SG	GDT/SC	GCT/SD	GCD/ST	Varianza asociada
I. fiabilidad	0.984	0.986	0.993	0.984	0.027	95% - (T)
I.generalizabilidad	0.984	0.986	0.992	0.984	0.001	3% - (SCT)
E. relativ.varianza	0.442	0.389	0.204	0.442	0.039	1% - (SGT)
E. ab. varianza	0.442	0.393	0.208	0.442	0.744	1% - (CT)

Tabla 7.4. Análisis de generalizabilidad de la fase intervención.

En la tabla 7.4 se presentan los resultados del Índice de fiabilidad y de generalizabilidad, así como la varianza en la fase intervención. El 95% de la varianza queda asociada a la faceta tipo de tarea, mientras que la interacción de las facetas sesión de contenido, curso y tipo de tarea explica el 3% de la varianza. Siendo del 1% la varianza explicada por la interacción de las facetas sesión de contenido, grupo y tipo de tarea; y también de 1% la varianza explicada por la interacción curso y tipo de tarea.

En la fase de intervención el Índice de fiabilidad y generalizabilidad de los modelos GCDT/S, CDT/SG Y GCT/SD, es de 0.98, mientras que en el modelo GDT/SC aumenta a 0.99. En el modelo GCD/ST el Índice de fiabilidad es de 0.027, el de generalizabilidad es 0.001.

MODELOS ESTUDIADOS	GCDT/S	CDT/SG	GDT/SC	GCT/SD	GCD/ST	Varianza asociada
I. fiabilidad	0.980	0.982	0.983	0.980	0.588	92% - (T)
I.generalizabilidad	0.980	0.982	0.982	0.980	0.078	2% - (ST)
E. relativ.varianza	0.393	0.351	0.329	0.393	0.032	2% - (CT)
E. ab. varianza	0.402	0.364	0.348	0.402	0.537	2% - (SCT) 1% - (SGT)

Tabla 7.5. Análisis de generalizabilidad de la fase postest.

En la tabla 7.5 presentamos los datos del Índice de fiabilidad y de generalizabilidad de la fase postest. Como se puede observar, el 92% de la varianza queda asociada a la faceta tipo de tarea. El 2% de la varianza explica la interacción de las facetas sesión de contenido y tipo de tarea, y curso y tipo de tarea, así como sesión de contenido, curso y tipo de tarea. El 1% de la varianza está asociada a la interacción sesión, grupo y tipo de tarea.

El Índice de fiabilidad y generalizabilidad de todos los modelos estudiados en la fase postest, es de 0.98. Excepto en el modelo GCD/ST, cuyo Índice de fiabilidad es de 0.588 y el Índice de generalizabilidad es de 0.078.

7.3. OPTIMIZACIÓN DEL DISEÑO DE MEDIDA

A continuación se detalla el proceso de optimización del diseño de medida. Este análisis se realiza con la finalidad de estimar el aumento del Índice de generalizabilidad y de fiabilidad en el caso de que se ampliara el número de las sesiones de contenido. Hasta el momento, el número de sesiones de contenido observadas por fase y por curso son tres. Al disponer de seis cursos contamos con cincuenta y cuatro clases observadas. En la tabla que se presenta a continuación se pueden observar estos datos de forma clara y concisa.

FASE	Nº SESIÓN DE CONTENIDO	CONTENIDOS SESIÓN
Línea base	1	Lanzamientos
Pre	2	Saltos
	3	Bote
	4	Atletismo
Intervención	5	Expresión corporal
	6	Golpeo
Línea base	7	Bádminton
post	8	Baloncesto
	9	Juego libre reglado

Tabla 7.6. Sesiones de contenido

Uno de los objetivos del Análisis de generalizabilidad es la optimización del diseño de medida. En esta línea se han realizado diversas optimizaciones en función de la fase, que figuran en la tabla 7.7 y siguientes.

Modelo	Estimación Sesiones de Contenido	Nº Total De Observ.	I. Fiabilidad	I. Generalizabilidad	Error Relativo Varianza	Error Absoluto Varianza
	3	8424	0.991	0.991	0.248	0.248
GCDT/S	4	14976	0.993	0.993	0.186	0.186
	5	23400	0.994	0.994	0.149	0.149
	6	33696	0.995	0.995	0.124	0.124
	3	8424	0.991	0.991	0.236	0.236
CDT/SG	4	14976	0.993	0.993	0.180	0.180
	5	23400	0.995	0.995	0.145	0.145
	6	33696	0.995	0.995	0.123	0.123
	3	8424	0.995	0.995	0.141	0.142
GDT/SC	4	14976	0.996	0.996	0.109	0.111
	5	23400	0.997	0.997	0.090	0.091
	6	33696	0.997	0.997	0.077	0.779
	3	8424	0.991	0.991	0.248	0.248
GCT/SD	4	14976	0.993	0.993	0.186	0.186
	5	23400	0.994	0.994	0.149	0.149
	6	33696	0.995	0.995	0.124	0.124

Tabla 7.7. Optimización del diseño de medida fase pretest

Incrementando una sesión de contenido en la fase pretest, el número total de observaciones asciende a 14976. El Índice de fiabilidad, así como el de generalizabilidad sólo aumenta en una o dos milésimas según el modelo estudiado.

MODELO	ESTIMACIÓN SESIONES DE CONTENIDO	Nº TOTAL DE OBSERV.	I. FIABILIDAD	I. GENERALIZABILIDAD	ERROR RELATIVO VARIANZA	ERROR ABSOLUTO VARIANZA
	3	8424	0.984	0.984	0.442	0.442
GCDT/S	4	14976	0.988	0.988	0.332	0.332
	5	23400	0.990	0.990	0.265	0.265
	6	33696	0.992	0.992	0.221	0.221
	3	8424	0.986	0.986	0.389	0.393
CDT/SG	4	14976	0.989	0.989	0.292	0.295
	5	23400	0.992	0.991	0.233	0.236
	6	33696	0.993	0.993	0.194	0.197
	3	8424	0.993	0.992	0.204	0.208
GDT/SC	4	14976	0.994	0.994	0.153	0.156
	5	23400	0.996	0.995	0.123	0.125
	6	33696	0.996	0.996	0.102	0.104
	3	8424	0.984	0.984	0.442	0.442
GCT/SD	4	14976	0.988	0.988	0.332	0.332
	5	23400	0.990	0.990	0.265	0.265
	6	33696	0.992	0.992	0.221	0.221

Tabla 7.8. Optimización del diseño de medida, fase intervención.

En la tabla 7.8. se expone la estimación del diseño de medida en la fase de intervención, si se amplía una sesión de contenido, el número total de observaciones incrementaría a 14976. Sin embargo, no iría acompañado de un aumento del Índice de fiabilidad o de generalizabilidad, ya que éste acrecienta sólo en una, tres o cuatro milésimas según el caso.

MODELO	ESTIMACIÓN SESIONES DE CONTENIDO	Nº TOTAL DE OBSERV.	I. FIABILIDAD	I. GENERALIZABILIDAD	ERROR RELATIVO VARIANZA	ERROR ABSOLUTO VARIANZA
	3	8424	0.980	0.980	0.393	0.402
GCDT/S	4	14976	0.985	0.985	0.294	0.302
	5	23400	0.988	0.988	0.236	0.241
	6	33696	0.990	0.990	0.196	0.201
	3	8424	0.982	0.982	0.351	0.364
CDT/SG	4	14976	0.987	0.986	0.263	0.273
	5	23400	0.989	0.989	0.210	0.218
	6	33696	0.991	0.991	0.175	0.182
	3	8424	0.983	0.982	0.329	0.348
GDT/SC	4	14976	0.987	0.986	0.262	0.278
	5	23400	0.989	0.988	0.222	0.236
	6	33696	0.990	0.989	0.195	0.208
	3	8424	0.980	0.980	0.393	0.402
GCT/SD	4	14976	0.985	0.985	0.294	0.302
	5	23400	0.988	0.988	0.236	0.241
	6	33696	0.990	0.990	0.196	0.201

Tabla 7.9. Optimización del diseño de medida fase postest.

En la tabla 7.9 se recoge la estimación del diseño de medida en la fase postest, ampliando una sesión de contenido, el índice de fiabilidad y de generalizabilidad en los modelos estudiados incrementaría en cuatro o cinco milésimas.

En nuestra investigación incrementar una sesión de contenido, implica observar seis clases más por cada fase. Esto supondría la observación de 18 clases más por cada sesión de contenido que se quisiera añadir al tamaño muestral de la investigación. La relación costo – beneficio estaría desequilibrada, por lo que no es aconsejable incrementar el número de observaciones.

Como se puede observar en la tabla el Índice de fiabilidad aumenta entre una y cinco milésimas según el modelo y la fase estudiada.

Fases	Aumento del Índice de				Modelos
	Fiabilidad		Generalizabilidad		
PRE	0.001	0.995 a 0.996	0.001	0.995 a 0.996	GDT/SC
	0.002	0.991 a 0.993	0.002	0.991 a 0.993	GCDT/S CDT/SG GCT/SD
INTERVENCIÓN	0.001	0.993 a 0.994	0.002	0.992 a 0.994	GDT/SC
	0.003	0.986 a 0.989	0.003	0.986 a 0.989	CDT/SG
	0.004	0.984 a 0.988	0.004	0.984 a 0.988	GCDT/S GCT/SD
POST	0.004	0.983 a 0.987	0.004	0.982 a 0.986	GDT/SC
	0.005	0.980 a 0.985	0.005	0.980 a 0.985	GCDT/S GCT/SD
	0.005	0.982 a 0.987	0.004	0.982 a 0.986	CDT/SG

Tabla 7.10. Optimización de los diseños de medida por fases aumentando una sesión de contenido.

7.4. COMPARACIÓN DE MEDIAS

El análisis de varianza (ANOVA) de un factor se realizó con el objeto de determinar si existen diferencias significativas en función del curso, grupos, fases y sesiones de contenido.

> "*El procedimiento ANOVA de un factor crea un análisis de varianza de un factor para una variable dependiente cuantitativa respecto a una única variable*

> *de factor (la variable independiente). El análisis de varianza se utiliza para contrastar la hipótesis de que varias medias son iguales. Esta técnica es una extensión de la prueba t para dos muestras*" (Spss, v 14.0, 2005).

Todos los análisis realizados se han efectuado sin recategorizar, es decir seleccionado las 38 conductas/categorías que inicialmente forman el sistema de formatos de campo, y mediante las cuales se realizó la observación de las sesiones. En la mayor parte de los análisis, además de realizar un estudio sin recategorizar, se le ha efectuado una recategorización global, es decir, se agrupan todas las CP, por un lado y CN por otro. La recategegorización de criterio, consiste en la agrupación de todas las CP o CN que pertenecen a un mismo criterio siguiendo el orden del sistema de formatos de campo. Por ejemplo, las conductas de Ayuda, Apoyo, Acepta, Acepta puesto y Apacible pertenecen todas al Criterio CP hacia los iguales. Y por último la recategorización conceptual, que incluye todas aquellas conductas cuyos constructos están próximos. Por ejemplo, Acepta Puesto y Apacible, o Coopera con el profesor y Presta Atención (Ver Anexo III).

A continuación, en las siguientes tablas hemos seleccionado los resultados más representativos de este estudio. En el Anexos VII se detallan todos los análisis realizados, tanto de las pruebas paramétricas como de las no paramétricas, así como de las recategorizaciones. En nuestro caso estimamos que debido a las características de la muestra la prueba de Kolmogorov – Smirnov es la que mejor se ajusta a nuestra investigación.

Los datos que aportan información sobre la Evaluación del Programa son:

1. Mediante la prueba K- S, (3 imputaciones) se comparan las observaciones de los cursos control y experimental en cada una de las fases. Este análisis nos permite determinar si el Programa ha producido efectos significativos en los cursos experimentales.

		Fase 1		Fase 2		Fase 3	
		Sig. Asint.	Sig. Monte Carlo	Sig. Asint.	Sig. Monte Carlo	Sig. Asint.	Sig. Monte Carlo
3º	R. Criterio	2	4	3	4	5	5
4º	R. Criterio	3	4	5	5	6	6
5º	R. Criterio	4	4	5	6	6	6

Tabla 7.11. Número de diferencias significativas entre los cursos en las distintas fases, prueba K-S.

R. Criterio	Fase 1				Fase 2				Fase 3			
	Sig. Asint.		Sig. Monte Carlo		Sig. Asint.		Sig. Monte Carlo		Sig. Asint.		Sig. Monte Carlo	
3º	CPP	0.050	CPI	0.049[d]	CPI	0.037	CPI	0.027[d]	CPP	0.001	CPP	0.001[d]
	CNR	0.052	CPP	0.041[d]	CPP	0.012	CPP	0.007[d]	CPR	0.003	CPR	0.002[d]
			CNP	0.051[d]	CNI	0.013	CPR	0.048[d]	CNI	0.016	CNI	0.011[d]
			CNR	0.042[d]			CNI	0.009[d]	CNE	0.046	CNE	0.033[d]
									CNR	0.022	CNR	0.015[d]
4º	CPE	0.041	CPE	0.032[d]	CPE	0.021	CPE	0.014[d]	CPP	0.001	CPP	0.001[c]
	CNI	0.045	Cpins	0.035[d]	CPins	0.021	CPins	0.014[d]	CPE	0.002	CPE	0.002[d]
	CPins	0.010	CPR	0.044[d]	CPR	0.000	CPR	0.000[d]	CPins	0.004	CPins	0.003[d]
			CNI	0.007[d]	CNP	0.048	CNP	0.039[d]	CNE	0.008	CNE	0.006[d]
					CNE	0.008	CNE	0.005[d]	Cnins	0.005	Cnins	0.004[d]
									CNR	0.047	CNR	0.038[c]
5º	CPE	0.047	CPE	0.038[c]	CPE	0.020	CPE	0.017[d]	CPP	0.029	CPP	0.024[c]
	CPins	0.003	CPins	0.002[c]	CNI	0.031	CPins	0.052[d]	CPE	0.038	CPE	0.006[c]
	CNE	0.000	CNE	0.000[c]	CNP	0.000	CNI	0.027[d]	CPins	0.013	CPins	0.001[d]
	CNins	0.000	CNins	0.000[c]	CNR	0.002	CNP	0.000[d]	CNP	0.009	CNP	0.006[d]
					CNE	0.002	CNE	0.002[d]	CNE	0.001	CNE	0.033[d]
							CNR	0.001[d]	CNins	0.008	CNins	0.010[d]

Tabla 7.12. Diferencias significativas entre los cursos en las distintas fases, prueba K-S.

	Fase 1		Fase 2		Fase 3	
3º	CPP (exp)	0.050	CPI (control)	0.037	CPP (exp)	0.001
			CPP (control)	0.012	CPR (control)	0.003
	CNR (control)	0.052	CNI (control)	0.013	CNI (exp)	0.016
					CNE (control)	0.046
					CNR (control)	0.022
4º	CPE (control)	0.041	CPE (control)	0.021	CPP (control)	0.001
	CNI (control)	0.045	CPins (control)	0.021	CPE (exp)	0.002
			CPR (control)	0.000	CPins (control)	0.004
	CPins (control)	0.010	CNP (control)	0.048	CNE (control)	0.008
			CNE (control)	0.008	CNins (exp)	0.005

	Fase 1		Fase 2		Fase 3	
					CNR (control)	0.047
5º	CPE (exp)	0.047	CPE (exp)	0.020	CPP (control)	0.029
	CPins (exp)	0.003	CNI (control)	0.031	CPE (exp)	0.038
	CNE (exp)	0.000	CNP (control)	0.000	CPins (exp)	0.013
	CNins (control)	0.000	CNR (control)	0.002	CNP (exp)	0.009
			CNE (control)	0.002	CNE (exp)	0.001
					CNins (exp)	0.008

Tabla 7.13. Diferencias significativas con el curso a que corresponde la mayor media.

2. Se comparan las observaciones de los cursos control y experimental en cada una de las fases. ANOVA factor sesión de contenido.

		Fase 1	Fase 2	Fase 3
3º	R. Criterio	-	3	3
4º	R. Criterio	-	-	-
5º	R. Criterio	-	2	1

Tabla 7.14. Número de diferencias significativas entre los cursos en las distintas fases, ANOVA factor sesión de contenido.

		Fase 1	Fase 2		Fase 3	
3º	R. Criterio	-	CPP	0.002	CPP	0.040
			CPE	0.038	CNP	0.035
			CPins	0.041	CPR	0.026
4º	R. Criterio	-	-		-	
5º	R. Criterio	-	CPE	0.012	CNE	0.018
			CPins	0.013		

Tabla 7.15. Diferencias significativas entre los cursos en las distintas fases, ANOVA factor sesión de contenido.

3. En la siguiente tabla exponemos las diferencias significativas entre los cursos experimentales. En los grupos experimentales las diferencias significativas entre las fases nos aportan información sobre los efectos del Programa según los tipos de tarea.

		Fase 1	Fase 2	Fase 3
3º A – 4º A	R. Criterio	3	7	4
3º A – 5º B	R. Criterio	2	5	6
4ºA – 5º B	R. Criterio	2	5	3

Tabla 7.16. Número de diferencias significativas entre los cursos experimentales en las diferentes fases, prueba de Kolmogorov – Smirnov.

		Fase 1		Fase 2		Fase 3	
3º A – 4º A	R. Criterio	CPI	0.024	CPE	0.005	CPR	0.040
		CNP	0.020	CPins	0.003	CNI	0.033
		CNR	0.008	CPR	0.012	CNE	0.008
				CNI	0.021	CNins	0.005
				CNP	0.049		
				CNE	0.008		
				CNR	0.001		
3º A – 5º B	R. Criterio	CPR	0.040	CPP	0.025	CPI	0.034
		CNE	0.044	CPins	0.020	CPP	0.002
				CPR	0.008	CPE	0.051
				CNI	0.051	CPins	0.067
				CNE	0.008	CPR	0.044
						CNins	0.008
4 ºA – 5º B	R. Criterio	CPR	0.039	CPI	0.047	CPP	0.046
		CNI	0.002	CPE	0.002	CNP	0.018
				CPR	0.001	CNR	0.042

Tabla 7.17. Diferencias significativas entre los cursos experimentales en las diferentes fases, prueba de Kolmogorov – Smirnov.

4. En la siguiente tabla exponemos las diferencias significativas entre los cursos control entre sí. Las diferencias de maduración se contemplan en los cursos control entre sí, entre la fase pretest y postest en las fases 1, 2 y 3.

		Fase 1	Fase 2	Fase 3
3º B – 4º B	R. Criterio	5	7	2
3º B – 5º A	R. Criterio	4	2	4
4º B – 5º A	R. Critero	5	7	2

Tabla 7.18. Número de diferencias significativas entre los cursos control en las diferentes fases, prueba de Kolmogorov – Smirnov.

		Fase 1		Fase 2		Fase 3	
3º B – 4º B	R. Criterio	CPP	0.047	CPI	0.006	CPins	0.001
		CPins	0.023	CPP	0.009	CNP	0.028
		CNI	0.007	CPE	0.004		
		CNP	0.036	CPins	0.001		
		CNR	0.012	CPR	0.000		
				CNP	0.004		
				CNins	0.008		
				CNR	0.014		

		Fase 1		Fase 2		Fase 3	
3º B – 5º A	R. Criterio	CPP	0.031	CPI	0.006	CPI	0.051
		CPins	0.002	CNins	0.000	CPR	0.042
		CNP	0.013	CNR	0.051	CNI	0.034
		CNE	0.000			CNP	0.004
		CNins	0.000			CNins	0.000
4º B – 5º A	R. Criterio	CPE	0.041	CPI	0.041	CPR	0.027
		CPins	0.002	CPE	0.047	CNI	0.052
		CNI	0.024	CPins	0.052	CNins	0.000
		CNE	0.000	CNE	0.018		
		CNins	0.000	CPR	0.008		
				CNP	0.037		
				CNR	0.014		

Tabla 7.19. Diferencias significativas entre los cursos control en las diferentes fases, prueba de Kolmogorov – Smirnov.

		Fase 1		Fase 2		Fase 3	
3º B – 4º B	R. Criterio	CPP (4º B)	0.047	CPI (4º B)	0.006	CPins (4º B)	0.001
		Cpins (4º B)	0.023	CPP (4º B)	0.009	CNP (3º B)	0.028
		CNI (4º B)	0.007	CPE (4º B)	0.004		
		CNP (3º B)	0.036	Cpins (4º B)	0.001		
		CNR (3º B)	0.012	CPR (3º B)	0.000		
				CNP (3º B)	0.004		
				Cnins =	0.008		
				CNR (3º B)	0.014		
3º B – 5º A	R. Criterio	CPP (5º A)	0.031	CPI (3º B)	0.029	CPR (5º A)	0.050
		Cpins (3º B)	0.002	CNI (5º A)	0.012	CNP (5º A)	0.032
		CNP (3º B)	0.013			CNins =	0.051
		CNE (5º A)	0.000				
		CNins (5º A)	0.000			CNE (3º B)	0.003
4º B – 5º A	R. Criterio	CPE (4º B)	0.041	CPI (4º B)	0.041	CPR (5º A)	0.027
		Cpins (4º B)	0.002	CPE (4º B)	0.047	CNI (4º B)	0.052
		CNI (5º A)	0.024	Cpins (4º B)	0.052	CNins =	0.045
		CNE (5º A)	0.000	CPR (4º B)	0.008		
		CNins (5º A)	0.000	CNE (5º A)	0.018		
				CNP (4º B)	0.037		
				CNR (4º B)	0.014		

Tabla 7.20. Diferencias significativas entre los cursos control en las diferentes fases, prueba de Kolmogorov – Smirnov

5. Diferencias entre los grupos control entre las fase 1 y la fase 3 para estimar los efectos de maduración. Diferencias entre los grupos experimentales para estimar las diferencias de los efectos del Programa entre la fase 1 y la fase 3 y entre la fase 1 y la fase 2. Si existen diferencias significativas entre la fase 1 y 2 y no entre la fase 1 y 3 puede significar que el Programa no hay producido efectos perdurables en el tiempo. Es posible que el desarrollo moral no haya perdurado en el tiempo. Esto está relacionado con la evaluación de los programas que deben ser eficaces, eficientes y efectivos.

ANOVA FACTOR CURSO	RELACIONES ENTRE LOS CURSOS	SIGNIFICACIONES
CONTROL	3º B – 4º B	3
	3º B – 5º A	1
	4º B – 5º A	4
EXPERIMENTAL	3º A – 4º A	0
	3º A – 5º B	3
	4º A – 5º B	1

Tabla 7.21. Número de diferencias significativas entre los cursos control y entre los cursos experimentales en todas las fases. Factor curso

ANOVA FACTOR CURSO	CURSOS	SIGNIFICACIONES	
CONTROL	3º B – 4º B	CPP (4º B)	0.014
		CPR (4º B)	0.021
		CNI (4º B)	0.000
		CNE (3º B)	0.000
		CNR (3º B)	0.042
	3º B – 5º A	CPins (3º B)	0.006
		CNI (5º A)	0.000
		CNP (3º B)	0.010
		CNE (5º A)	0.022
		CNins (5º A)	0.010
	4º B – 5º A	CPP (4º B)	0.002
		CPE (4º B)	0.016
		CPins (4º B)	0.003
		CPR (4º B)	0.003
		CNE (5º A=)	0.005
		CNins (5º A)	0.010
EXPERIMENTAL	3º A – 4º A	CPI (4º A)	0.001
		CPE (4º A)	0.005
		CPins (4º A)	0.008
		CNI (3º A)	0.009
		CNP (4º A)	0.022
		CNins (4ºA)	0.000
	3º A – 5º B	CPI (5º B)	0.000
		CPP (5º B)	0.000
		CPE (5º B)	0.000
		CPins (5º B)	0.000
		CPR (5º B)	0.000

ANOVA FACTOR CURSO	CURSOS	SIGNIFICACIONES	
	4º A – 5º B	CNI (3º A)	0.011
		CNins (5º B)	0.002
		CNR (5º B)	0.000
		CPP (5º B)	0.000
		CPE (5º B)	0.000
		CPins (5º B)	0.000
		CPR (5º B)	0.000
		CNR (4º A)	0.000

Tabla 7.22. Diferencias significativas entre los cursos control y entre los cursos experimentales en todas las fases. Factor curso

6. Diferencias significativas de los cursos experimentales entre la fase 1 y la fase 3.

	CURSOS EXPERIMENTALES	DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS	
R. CRITERIO	3º A	CPI	0.049
		CPP	0.000
		CPE	0.000
		CPins	0.000
		CPP	0.000
		CNI	0.000
		CNP	0.000
		CNR	0.000
	4º A	CPI	0.000
		CPP	0.004
		CPE	0.000
		CPins	0.000
		CPR	0.022
		CNI	0.044
		CNins	0.000
		CNR	0.000
	5º B	CPP	0.000
		CPE	0.011
		CPR	0.000
		CNI	0.005
		CNP	0.000
		CNE	0.001
		CNins	0.000

Tabla 7.23. Diferencias significativas en cursos experimentales entre fase 1 y fase 3.

7.5. RESULTADOS METODOLOGÍA OBSERVACIONAL

A continuación se exponen los resultados de los análisis realizados para validar la herramienta de observación. En primer lugar se procedió a realizar una codificación previa. Ésta se efectuó mediante la grabación de tres sesiones de observación, con el fin

de contrastar las decisiones metodológicas. Dichas sesiones sirvieron para optimizar la herramienta observacional.

En segundo lugar se procedió a la realización del análisis de calidad del dato mediante un análisis de fiablidad interobservadores e intraobservadores. Los observadores formaban dos grupos de tres observadores cada uno. Primero se realizó una concordancia consensuada (forma cualitativa de control de calidad del dato) con los observadores. Los datos analizados a través del programa estadístico SDIS-GSEQ (Bakeman y Quera, 1995) nos proporcionan unos índices Kappa óptimos ya que oscilan entre 0.7 y 0.93 (ver Tabla 7.24).

Cursos	Concordancia Intraobservadores	Concordancia Interobservadores
3º A	0'8	0'81
4º A	0'88	0'81
5º B	0'93	0'70

Tabla 7.24. Valores de los índices de Kappa de Cohen en relación a los diferentes cursos experimentales presentes en la investigación.

En tercer lugar se ha llevado a cabo un estudio de generalizabilidad. Para determinar la fiabilidad inter e intra observadores se ha tomado un diseño de dos facetas (categorías y observadores). En el curso experimental de 3º A, el análisis determina que el 98% de la variabilidad queda asociada a la faceta categorías. Siendo nula para la faceta observadores, y de un 2% para la faceta de interacción categorías / observadores. El análisis del modelo C/O, revela un Índice de generalizabilidad excelente de un 0.995 (ver tabla 7.25).

	Suma de cuadrados	GL	Media de cuadrados	%
O	0.05	2	0.026	0
C	4128.97	38	108.657	98
CO	43.28	76	0.570	2
	C/O		O/C	
I. fiabilidad	0.995		0.000	
I. generalizabilidad	0.995		0.000	

	Suma de cuadrados	GL	Media de cuadrados	%
E. Relativo varianza	0.190		0.015	
E. Absoluto Varianza	0.190		0.938	
Error estándar…	0.436		0.121	
Error estándar	0.436		0.969	

Tabla 7.25. Análisis de generalizabilidad inter e intraobservadores 3º A

Para el análisis de generalizabilidad de 4º A se toma el diseño mencionado anteriormente. En este caso el 99% de la variabilidad queda asociada a la variable categorías, es nula la variabilidad asociada a los observadores y, de un 1% a la interacción de observadores categorías. El Índice de generalizabilidad es excelente, de un 0'996 (ver tabla 7.26).

	Suma de cuadrados	GL	Media de cuadrados	%
O	0.02	2	0.009	0
C	5424.22	38	142.743	99
CO	44.65	76	0.587	1
	C/O		O/C	
I. fiabilidad	0.996		0.000	
I. generalizabilidad	0.996		0.000	
E. Relativo varianza	0.196		0.015	
E. Absoluto Varianza	0.196		1.230	
Error estándar …	0.443		0.123	
Error estándar	0.443		1.109	

Tabla 7.26. Análisis de generalizabilidad inter e intraobservadores 4º A

En este grupo experimental un 98% de la variabilidad queda asociada a las categorías, es nula para los observadores, siendo de un 2%, a la interacción de categorías/observadores. En cuanto al análisis de los coeficientes de generalizabilidad en esta estructura de diseño, determinan una fiabilidad de precisión de generalización de los resultados que consideramos bastante bueno, de un 0'995 (ver tabla 7.27).

	Suma de cuadrados	GL	Media de cuadrados	%
O	3.35	2	1.675	0
C	8887.81	38	233.890	98
CO	95.32	76	1.254	2
	C/O		O/C	
I. fiabilidad	0.995		0.251	
I. generalizabilidad	0.995		0.005	
E. Relativo varianza	0.418		0.032	
E. Absoluto Varianza	0.422		2.020	
Error estándar…	0.647		0.179	
Error estándar	0.649		1.421	

Tabla 7.27. Análisis de generalizabilidad inter e intraobservadores. 5º B

7.6. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE DESARROLLO MORAL (CDEM)

Los resultados del cuestionario de desarrollo moral se desarrollan en cuatro apartados: 1) Análisis de fiabilidad, 2) Análisis factorial y 3) Teoría de respuesta al ítem y 4) Resultados del alumnado, fase pretest y postest.

7.6.1. ANÁLISIS DE FIABILIDAD

Las características del cuestionario nos permiten realizar un análisis de fiabilidad generalizado donde los seis ítems se analicen en conjunto. Este análisis es perfectamente válido porque los dilemas (que versan sobre aceptación de reglas, mentira o justicia) forman parte de un mismo constructo, el razonamiento moral.

El Alfa de Cronbach estimado utilizando un tratamiento generalizado es óptimo siendo de 0.700 con 35 ítems y de 0.7069 con 32 ítems. Por lo tanto, el cuestionario ha resultado eficaz para detectar los cambios producidos como consecuencia de la aplicación de los programas de intervención aplicados en la investigación.

SI SE ELIMINA EL ÍTEM	ALFA DE CRONBACH
Alfa de Cronbach directo Todos los dilemas	.5590
d33	.5842
d11	.6113
d13	.6950
d28	.6761
d29	.6463
d37	.6993
d41	.6675
d42	.6912
d43	.7032
d44	.6527
d47	.7069
d48	.6258
d492	.7000
d51	.6803
d52	.6872
d62	.7016
d691	.6369
d692	.6585
con 35 ítems	.7000
con 32 ítems	.7069

Tabla 7.28. Alfa de Cronbach del CDEM.

En el cuestionario inicial hay 50 ítems. Este análisis indica que, de los 50 ítem, formulamos en un principio, 25 tienen un alto índice de fiabilidad. El Alfa de Cronbach de estos 25 ítems es de 0.729. Los ítems con este índice son: d21, d23, d24, d25, d26, d27, d37, d42, d45, d46, d47, d49, d491, d493, d53, d55, d56, d57, d61, d63, d64, d65, d67, d68, d69. El análisis de las respuestas del alumnado en la fase pretest y postets del Programa de intervención, se realizarán únicamente con estos ítems.

7.6.2. TEORÍA DE RESPUESTA AL ÍTEM

En cuanto al análisis de Teoría de Respuesta al Item (TRI) los índices de discriminación fluctúan entre -0.12 del ítem 16 y 0.44 del ítem 40.

El mapa de escalamiento (figura 7.1), nos muestra un solapamiento en seis grupos de ítems, el grupo (a) compuesto por los ítems 21 y 23, el grupo (b) compuesto por los ítems 16 y 19, el grupo (c) por los ítems 9 y 25, el grupo d) formado por los ítems 4, 8,15 y 18, el grupo e) por los ítems 6 y 10 y el grupo f) por los ítems 12,13 y 22. En su conjunto, los ítems de esta escala están bien construidos, aunque sería conveniente eliminar uno de cada grupo, dado que estos grupos de ítems estiman la misma parte del constructo. Esta elección es importante para cumplir el principio de parsimonia, según el cual los fenómenos deben explicarse con el menor número de elementos posibles. Además se observa que la escala estima adecuadamente la parte media e inferior del

constructo. Sería conveniente construir ítems que estimen la parte superior del mismo.

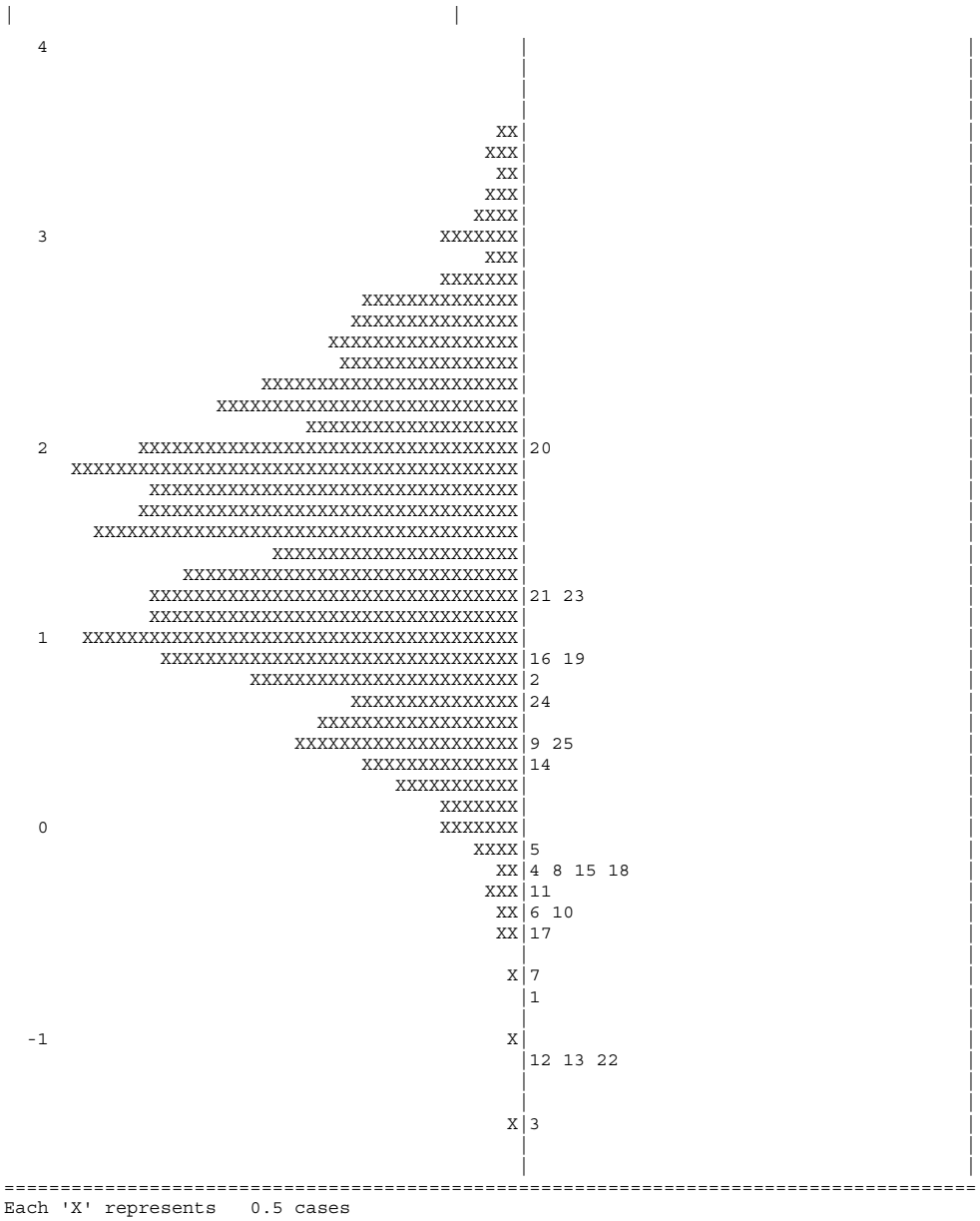


Figura 7.1. Análisis TRI del Cuestionario de Desarrollo Moral. Mapa de escalamiento conjunto sujetos e ítems.

7.6.3. ANÁLISIS FACTORIAL

A continuación se exponen los criterios que nos permiten determinar si el Análisis factorial del Cuestionario de Desarrollo Moral es pertinente.

Correlación	D21	D23	D24	D25	D26	D27	D37	D42	D45	D46	D47	D49	D491	D493	D53	D55	D56	D57	D61	D63	D64	D65	D67	D68	
D21	1,000	-,146	,185	-,193	-,362	-,189	,022	,038	-,223	,199	,068	,167	,286	,063	-,201	-,034	,087	-,265	-,043	-,044	-,096	,229	-,053	-,146	
D23	-,146	1,000	-,117	,266	,350	,170	,088	,156	,218	-,150	,112	-,054	,039	,021	,039	,025	-,067	-,015	,288	,052	-,154	-,036	-,195	,269	
D24	,185	-,117	1,000	-,101	-,119	-,109	,223	,033	-,099	,149	,011	,065	,157	,208	-,106	-,012	,211	,008	-,044	,046	-,089	,097	,073	-,183	
D25	-,193	,266	-,101	1,000	,357	,332	-,037	,147	,158	-,138	-,156	-,193	-,207	-,063	,118	-,099	-,186	,191	,112	-,015	-,039	-,199	-,136	,094	
D26	-,362	,350	-,119	,357	1,000	,570	,021	,109	,193	-,231	-,044	-,101	-,106	,024	,054	-,012	-,075	,133	,042	,008	,050	-,117	,002	,091	
D27	-,189	,170	-,109	,332	,570	1,000	-,027	,035	,133	-,167	-,102	-,189	-,137	-,054	,036	-,093	-,098	,216	-,047	,012	,026	,017	-,014	,114	
D37	,022	,088	,223	-,037	,021	-,027	1,000	,070	-,017	,000	,108	-,072	,091	,110	-,114	,174	,127	-,206	-,006	,163	-,099	-,059	-,038	,037	
D42	,038	,156	,033	,147	,109	,035	,070	1,000	,006	,006	-,095	-,032	,014	,175	-,017	,003	-,081	-,026	,091	,144	-,019	,083	-,002	,040	
D45	-,223	,218	-,099	,158	,193	,133	-,017	,006	1,000	-,106	,029	-,223	-,257	-,128	,171	,076	-,120	,090	,058	,043	,004	-,093	-,029	,218	,002
D46	,199	-,150	,149	-,138	-,231	-,167	,000	,006	-,106	1,000	,194	,421	,430	,252	-,146	,114	,339	-,147	-,056	,020	-,028	,447	,035	-,110	,162
D47	,068	,112	,011	-,156	-,044	-,102	,108	-,095	,029	,194	1,000	,318	,264	,224	-,118	,030	,186	-,148	,024	-,053	,073	,199	,003	-,128	,229
D49	,167	-,054	,065	-,193	-,101	-,189	-,072	-,032	-,223	,421	,318	1,000	,665	,492	-,201	,150	,417	-,208	,093	,001	,130	,327	,080	-,100	,145
D491	,286	,039	,157	-,207	-,106	-,137	,091	,014	-,257	,430	,264	,665	1,000	,416	-,216	,091	,416	-,265	,091	,078	,029	,374	,015	-,128	,180
D493	,063	,021	,208	-,063	,024	-,054	,110	,175	-,128	,252	,224	,492	,416	1,000	-,114	,252	,306	-,083	,128	,142	,012	,130	,011	-,038	,145
D53	-,201	,039	-,106	,118	,054	,036	-,114	-,017	,171	-,146	-,118	-,201	-,216	-,114	1,000	,026	-,397	,115	,370	,215	-,157	-,206	-,222	,144	-,097
D55	-,034	,025	-,012	-,099	-,012	-,093	,174	,003	,076	,114	,030	,150	,091	,252	,026	1,000	,108	-,212	-,073	,058	,089	,039	-,013	-,026	,134
D56	,087	-,067	,211	-,186	-,075	-,098	,127	-,081	-,120	,339	,186	,417	,416	,306	-,397	,108	1,000	-,090	-,052	-,015	,155	,222	,053	-,103	,086
D57	-,265	-,015	,008	,191	,133	,216	-,206	-,026	,090	-,147	-,148	-,208	-,265	-,083	,115	-,212	-,090	1,000	,030	,027	,007	-,092	-,007	,048	-,116
D61	-,043	,288	-,044	,112	,042	-,047	-,006	,091	,058	-,056	,024	,093	,091	,128	,370	-,073	-,052	,030	1,000	,503	-,469	,027	-,424	,263	-,178
D63	-,044	,052	,046	-,015	,008	,012	,163	,144	,043	,020	-,053	,001	,078	,142	,215	,058	-,015	,027	,503	1,000	-,263	,138	-,217	,303	,003
D64	-,096	-,154	-,089	-,039	,050	,026	-,099	-,019	,004	-,028	,073	,130	,029	,012	-,157	,089	,155	,007	-,469	-,263	1,000	-,191	,363	-,079	,065
D65	,229	-,036	,097	-,199	-,117	,017	-,059	,083	-,093	,447	,199	,327	,374	,130	-,206	,039	,222	-,092	,027	,138	-,191	1,000	-,068	-,036	,185
D67	-,053	-,195	,073	-,136	,002	-,014	-,038	-,002	-,029	,035	,003	,080	,015	,011	-,222	-,013	,053	-,007	-,424	-,217	,363	-,068	1,000	-122	,108

Tabla 7.29. Inversa de la matriz de las correlaciones.

		D21	D23	D24	D25	D26	D27	D37	D42	D45	D46	D47	D49	D491	D493	D53	D55	D56	D57	D61	D63	D64	D65	67	D68	D6
Sig. (Uni)	D21		,029	,008	,006	,000	,007	,387	,309	,002	,005	,189	,015	,000	,208	,004	,330	,130	,000	,288	,284	,106	,001	,247	,029	,10
	D23	,029		,064	,000	,000	,013	,126	,021	,002	,025	,072	,241	,308	,393	,308	,375	,193	,421	,000	,249	,023	,320	,005	,000	,33
	D24	,008	,064		,096	,061	,079	,002	,333	,100	,026	,445	,200	,021	,003	,085	,436	,003	,460	,285	,274	,124	,104	,173	,008	,44
	D25	,006	,000	,096		,000	,000	,314	,028	,020	,036	,021	,006	,003	,208	,063	,098	,008	,006	,072	,423	,307	,005	,039	,111	,02
	D26	,000	,000	,061	,000		,000	,394	,079	,006	,001	,285	,094	,084	,379	,243	,439	,164	,042	,294	,457	,258	,065	,492	,118	,24
	D27	,007	,013	,079	,000	,000		,363	,327	,042	,015	,092	,007	,038	,243	,320	,113	,101	,002	,271	,437	,367	,414	,429	,070	,20
	D37	,387	,126	,002	,314	,394	,363		,182	,415	,500	,081	,176	,120	,076	,069	,012	,049	,004	,469	,017	,099	,222	,310	,318	,25
	D42	,309	,021	,333	,028	,079	,327	,182		,469	,468	,110	,340	,430	,011	,413	,486	,146	,369	,119	,031	,405	,141	,490	,301	,12
	D45	,002	,002	,100	,020	,006	,042	,415	,469		,085	,356	,002	,000	,048	,013	,161	,059	,123	,226	,288	,482	,115	,355	,002	,49
	D46	,005	,025	,026	,036	,001	,015	,500	,468	,085		,006	,000	,000	,000	,028	,069	,000	,028	,233	,397	,358	,000	,324	,077	,018
	D47	,189	,072	,445	,021	,285	,092	,081	,110	,356	,006		,000	,000	,002	,063	,347	,008	,027	,378	,245	,172	,005	,485	,048	,001
	D49	,015	,241	,200	,006	,094	,007	,176	,340	,002	,000	,000		,000	,000	,004	,026	,000	,003	,114	,493	,045	,000	,150	,097	,029
	D491	,000	,308	,021	,003	,084	,038	,120	,430	,000	,000	,000	,000		,000	,002	,120	,000	,000	,118	,156	,356	,000	,422	,048	,010
	D493	,208	,393	,003	,208	,379	,243	,076	,011	,048	,000	,002	,000	,000		,070	,000	,000	,140	,049	,032	,437	,046	,446	,311	,030
	D53	,004	,308	,085	,063	,243	,320	,069	,413	,013	,028	,063	,004	,002	,070		,366	,000	,068	,000	,002	,020	,004	,002	,031	,103
	D55	,330	,375	,436	,098	,439	,113	,012	,486	,161	,069	,347	,026	,120	,000	,366		,080	,003	,171	,227	,124	,306	,432	,369	,041
	D56	,130	,193	,003	,008	,164	,101	,049	,146	,059	,000	,008	,000	,000	,000	,000	,080		,121	,248	,424	,022	,002	,245	,090	,131
	D57	,000	,421	,460	,006	,042	,002	,004	,369	,123	,028	,027	,003	,000	,140	,068	,003	,121		,348	,365	,465	,115	,464	,268	,065
	D61	,288	,000	,285	,072	,294	,271	,469	,119	,226	,233	,378	,114	,118	,049	,000	,171	,248	,348		,000	,000	,365	,000	,000	,010
	D63	,284	,249	,274	,423	,457	,437	,017	,031	,288	,397	,245	,493	,156	,032	,002	,227	,424	,365	,000		,000	,036	,002	,000	,484
	D64	,106	,023	,124	,307	,258	,367	,099	,405	,482	,358	,172	,045	,356	,437	,020	,124	,022	,465	,000	,000		,006	,000	,153	,198
	D65	,001	,320	,104	,005	,065	,414	,222	,141	,115	,000	,005	,000	,000	,046	,004	,306	,002	,115	,365	,036	,006		,190	,320	,008
	D67	,247	,005	,173	,039	,492	,429	,310	,490	,355	,324	,485	,150	,422	,446	,002	,432	,245	,464	,000	,002	,000	,190		,057	,081
	D68	,029	,000	,008	,111	,118	,070	,318	,301	,002	,077	,048	,097	,048	,311	,031	,369	,090	,268	,000	,000	,153	,320	,057		,024
	D69	,104	,332	,441	,021	,246	,206	,254	,125	,490	,018	,001	,029	,010	,030	,103	,041	,131	,065	,010	,484	,198	,008	,081	,024	

Tabla 7.30. Matriz de correlaciones

En las tablas anteriores (Tabla 7.29 y 7.30) presentamos la Inversa de la Matriz de Correlaciones y la Matriz de Correlaciones. En la Inversa de la Matriz de Correlaciones es importante que los valores de la diagonal sean iguales a la unidad, los externos a la diagonal iguales a 0. Los datos obtenidos reflejan como los valores de las diagonales son uno, mientras que los externos no son todos iguales a cero. En la Matriz de Correlaciones es primordial que todas las variables tengan al menos un coeficiente de correlación significativo en la matriz (ver tabla 7.30).

El determinante de la matriz de correlaciones es de .002. Es excelente, indica altas intercorrelaciones entre las variables. En la siguiente tabla (7.31) exponemos los resultados de KMO y prueba de Bartlett. El valor de la KMO es de .698, este valor se considera aceptable.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.698
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1022.858
	gl	300
	Sig.	.000

Tabla 7.31. KMO y prueba de Bartlet

En los resultados de esta escala, se aprecia una estructura factorial simple que explica un porcentaje de varianza del 64.45%, (Tabla 7.32).

	Valores iniciales			Rotación suma datos al cuadrado		
Factor	**Total**	**% de Varianza**	**% Ítem. Acumulada**	**Total**	**% de Varianza**	**% Ítem. Acumulada**
1	4,093	16,373	16,373	2,964	11,856	11,856
2	2,620	10,480	26,853	2,380	9,522	21,378
3	2,028	8,111	34,963	2,355	9,421	30,799
4	1,437	5,749	40,713	1,605	6,420	37,218
5	1,368	5,473	46,185	1,429	5,718	42,936
6	1,261	5,044	51,229	1,399	5,596	48,532
7	1,149	4,594	55,824	1,382	5,529	54,061
8	1,104	4,416	60,240	1,380	5,521	59,582
9	1,053	4,210	64,450	1,217	4,868	64,450

Tabla 7.32. Varianza explicada de análisis factorial.

	Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
D21						-,384			
D23			,586						
D24					,702				
D25			,605						
D26			,818						
D27			,712						
D37					,749				,779
D42									
D45							,346		
D46	,483								
D47									-,502
D49	,849								
D491	,769								
D493	,690								
D53		,493							
D55								,666	
D56	,619								
D57						,727			
D61		,809							
D63							,462		
D64		-,725							
D65				,729					
D67									
D68		-,693					,823		
D69				,639					

Tabla 7.33. Matriz de componentes rotados

Cada uno de los nueve factores que componen la estructura factorial del cuestionario versa sobre un aspecto diferente.

1. Mentir (d46, d49, d491, d493, d56)
2. Castigo (d53, d61, d64, d67)
3. Perdón (d23, d25, d26, d27)
4. Dialogar (d65, d69)
5. Disculpas/ consenso/juego (d24, d37)
6. Justificaciones/mentira (d21, d57)
7. Creencias falsedad (d45, d63, d68)
8. Ejemplo bulo (d55)
9. Mentiroso (d42, d47)

7.6.4. RESULTADOS DEL ALUMNADO, FASE PRETEST Y POSTEST

Una vez realizado el Análisis fiabilidad, Teoría de respuesta al ítem y el Análisis factorial del CDEM procedemos a realizar el estudio de las respuestas realizadas por el alumnado. Como comentamos en capítulos anteriores el CDEM se realizó al final de la fase pretest y al finalizar la fase postest.

El análisis de los datos se ha realizado mediante la prueba no paramétrica K-S. Se han seleccionado los datos de los cursos (3º A, 3º B, 4º A, etc.) en el momento 1 y en el momento 2.

Los resultados obtenidos son:

	3º A	4º A	5º B
Significación asintótica en los ítems	0.000	0.000	0.000

Tabla 7.34. Significación de los dilemas en cursos experimentales entre el momento 1 el momento 2. prueba K-S.

Comparación	Cursos	Significación
Entre curso control y experimental	3º A – **3º B**	0.000
	4º A – **4º B**	0.000
	5º A – 5º B	0.000
Entre cursos experimentales	3º A – **4º A**	0.000
	3º A – **5º B**	0.000
	4º A – **5º B**	0.000
Entre cursos control	3º B – **4º B**	0.000
	3º B – **5º A**	0.000
	4º B – **5º A**	0.000

Tabla 7.35. Significación de los dilemas entre el momento 1 el momento 2 comparando los cursos. En negrita los cursos con mayor media.

7.7. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO AL PROFESORADO

Los datos obtenidos en las distintas variables del cuestionario (ver Anexo IV) fueron volcados a una matriz de datos. Su análisis se ha analizado con la prueba no paramétrica (K-S) y mediante comparación de medias. Los resultados obtenidos se resumen en las siguientes tablas.

	3º	4º	5º
Comportamiento	0.000	0.000	0.000
Respeto Normas	0.000	0.000	0.000
Tareas	0.000	0.003	0.000
Rendimiento Académico	0.000	0.002	0.000
Responsabilidad	0.000	0.000	0.000
CP hacia los compañeros	0.000	0.001	0.000

	3º	4º	5º
CP hacia el profesorado	0.000	0.000	0.000
Cuidado de material	0.000	0.000	0.000
Cuidado de zonas comunes	0.000	0.000	0.000

Tabla 7.36. Resultados prueba K – S del cuestionario al profesorado.

	3º	4º	5º
Comportamiento	-	-	-
Respeto Normas	-	-	0.026 (5º B)
Tareas	0.025 (3º A)	-	
Rendimiento Académico	0.040 (3º A)	-	
Responsabilidad	-	-	0.030 (5º B)
CP hacia los compañeros	0.046 (3º A)	-	0.013 (5º B)
CP hacia el profesorado	-	-	-
Cuidado de material	0.044 (3º A)	-	-
Cuidado de zonas comunes	-	-	-

Tabla 7.37. Resultados comparación de medias (ANOVA) cuestionario al profesorado.

	3º A – 4º A	3º A - 5º B	4º A - 5º B
Comportamiento	-	-	0.019 (5º B)
Respeto Normas	0.046 (3º A)	-	0.007 (5º B)
Tareas	-	-	
Rendimiento Académico	-	0.046 (3º A)	
Responsabilidad	-	-	-
CP hacia los compañeros	-	-	-
CP hacia el profesorado	-	-	-
Cuidado de material	-	-	-
Cuidado de zonas comunes	-	-	-

Tabla 7.38. Resultados comparación de medias entre cursos experimentales del cuestionario al profesorado.

Los datos obtenidos se analizan para determinar las diferencias de género. Para ello se realiza una comparación de medias. Los resultados obtenidos de este análisis se presentan en la siguiente tabla.

	3º		4º		5º	
	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños
Comportamiento	1.40	1.63	1.5	1.45	1.66	1.46
Respeto Normas	1.66	1.57	1.00	1.46	1.83	1.44
Tareas	1.33	1.64	1.63	1.35	1.85	1.4
Rendimiento Académico	1.64	1.5	1.57	1.42	2	1.41
Responsabilidad	1.5	1.63	1.5	1.43	1.50	1.51
CP hacia los compañeros	2	1.52	1.8	1.41	1.8	1.47
CP hacia el profesorado	1.50	1.59	2	1.4	1.5	1.52
Cuidado de material	1.33	1.61	1	1.46	2	1.48
Cuidado de zonas comunes	2	1.55	1.5	1.42	1.51	1.51

Tabla 7.39. Resultados comparación de medias del cuestionario al profesorado. Diferencias de género.

7.8. RESULTADOS ANÁLISIS DE CONTENIDO

7.8.1. ANÁLISIS DE FRECUENCIA

En primer lugar se realizó un análisis previo, se procedió al análisis cuantitativo y estudio sintáctico de las palabras más utilizadas mediante el software estadístico Kwalitan. El análisis cuantitativo se ha realizado por fases, a partir del número de palabras diferentes y número de palabras totales que se mencionan en cada sesión. A continuación se presentan en las tablas siguientes los datos de las distintas fases con el número de palabras clasificadas por curso y por sesión de contenido.

	Cursos											
SESIÓN	3A		3º B		4º A		4º B		5º A		5º B	
	Nº palabras diferentes	Nº palabras totales	Nº palabras diferentes	Nº palabras totales	Nº palabras diferentes	Nº de palabras totales	Nº palabras diferentes	Nº de palabras totales	Nº palabras diferentes	Nº palabras totales	Nº palabras diferentes	Nº de palabras totales
1			53	66			85	132			68	93
2	79	133	62	83	120	198	111	193	78	104	47	68
3	74	115	51	62	31	33	95	140	38	45	47	65
4	65	99	45	54	80	103	55	65	91	136	33	44
5	21	22	84	144	50	67	93	135	99	137	43	51
Otros									65	91	93	135
Totales	239	369	295	409	281	401	439	665	371	513	331	456

Tabla 7.40. Número de palabras clasificadas por cursos y por sesiones de observación. Fase pre.

	Curso											
SESIÓN	3A		3º B		4º A		4º B		5º A		5º B	
	Nº palabras diferentes	Nº palabras totales	Nº palabras diferentes	Nº palabras totales	Nº palabras diferentes	Nº de palabras totales	Nº palabras diferentes	Nº de palabras totales	Nº palabras diferentes	Nº palabras totales	Nº palabras diferentes	Nº de palabras totales
6	111	182	58	73	88	134			29	33	77	109
7	96	161			66	92	121	196	120	212	69	93
8	25	29	47	54	96	158	84	141	18	19	54	76
9	90	133	79	124	55	64	93	119	78	108	67	84
10	41	51	21	23	35	41	23	23	51	69	87	132
11	63	84			78	121			77	113	129	237
12	104	147	109	158	76	103	127	205	134	238	143	225
13			65	84	84	122	150	279	90	149	60	83
14	106	176	99	138	104	159	103	177			103	152
15	62	75	52	64	47	65	76	104	73	99	129	216
			95	125	70	106						
Otros					60	85						
					92	142						
Totales	698	1038	625	843	951	1392	777	1244	670	1040	918	1407

Tabla 7.41. Número de palabras clasificadas por cursos y por sesiones de observación. Fase intervención.

	Curso											
SESIÓN	3A		3º B		4º A		4º B		5º A		5º B	
	Nº palabras diferentes	Nº palabras totales	Nº palabras diferentes	Nº palabras totales	Nº palabras diferentes	Nº de palabras totales	Nº palabras diferentes	Nº de palabras totales	Nº palabras diferentes	Nº palabras totales	Nº palabras diferentes	Nº de palabras totales
16	55	69	91	132	79	111	74	99	126	196	79	107
17	91	133	65	93	51	64	65	97	52	69	55	73
18	84	136	20	20	79	109	66	88	99	150	49	67
19	44	61	46	50	14	14	54	70	22	26	71	94
20	65	84	84	133	77	113	112	169	132	221	126	226
Otros												
Totales	339	483	306	428	300	411	371	523	431	662	380	567

Tabla 7.42. Número de palabras clasificadas por cursos y por sesiones de observación. Fase post.

	Curso											
FASES	3ª		3º B		4º A		4º B		5º A		5º B	
	Nº palabras diferentes	Nº palabras totales	Nº palabras diferentes	Nº palabras totales	Nº palabras diferentes	Nº de palabras totales	Nº palabras diferentes	Nº de palabras totales	Nº palabras diferentes	Nº palabras totales	Nº palabras diferentes	Nº de palabras totales
PRE	239	369	295	409	281	401	439	665	371	513	331	456
EXP	698	1038	625	843	951	1392	777	1244	670	1040	918	1407
POST	339	483	306	428	300	411	371	523	431	662	380	567
Totales	1276	1890	1226	1680	1532	2204	1587	2432	1472	2215	1629	2430

Tabla 7.43. Número de palabras clasificadas por cursos y por sesiones de observación. Todas las fases.

El número de palabras totales no es una variable significativa. Para llegar a esta conclusión se ha realizado una prueba estadística no paramétrica de Kolmogorov - Smirnov, con el número de palabras diferentes y el número de palabras totales para cada uno de los cursos en las diferentes fases de intervención. Los datos no reflejan significación alguna.

En las siguientes tablas y gráfica se presentan las palabras más utilizadas y la frecuencia de aparición por fases.

Palabras más usadas	Nº de veces que aparece
Jugar (y familia…)	30
Bien	15
Atención	9
Mejor, mejorando, mejorar	8
Buen/buena/bueno	7
Normalidad, normalmente	7
Problema/s	6
Gusta (y familia gustado, gustaría)	6
Mal, mala, malísima	6
Enfada (y familia: enfadaban, enfadarse…)	5
Perdón, perdonado	5
Recoge (y familia)	3
Deportividad	3
Insulto (y familia: insultan, insultado…)	3
Respeto (y familia)	3
Paro	2
Peor	2
Enfrentamientos y enfrentarse	2
Falta	2
Molesta	2
Trampas	2
Solucionarlo, solucionen	2
Rechazado	1

Tabla 7.44. Frecuencias de palabras más utilizadas en la fase pre

Palabras más usadas	Nº de veces que aparece
Jugar (y familia…)	84
Bien	29
Problema, problemas	29
Gusta/gustado /gustaría	21
Atención	17
Pegar (pagado, pegan)	12
Mal, mala, malísima	11
Recoge (y familia)	11
Molesta	10
Deportividad	9
Enfada (y familia: enfadaban, enfadarse…)	8
Perdón, perdonado	8
Trampas	8
Normalidad, normalmente	6
Buen/buena/bueno	5
Insulto (y familia: insultan, insultado…)	5
Mejor, mejorando, mejorar	5
Respeto (y familia)	4
Paro	3
Enfrentamientos y enfrentarse	2
Rechazado	2
Solucionarlo, solucionen	2
Falta	1

Palabras más usadas	Nº de veces que aparece
Peor	1

Tabla 7.45. Frecuencias de palabras más utilizadas en la fase intervención.

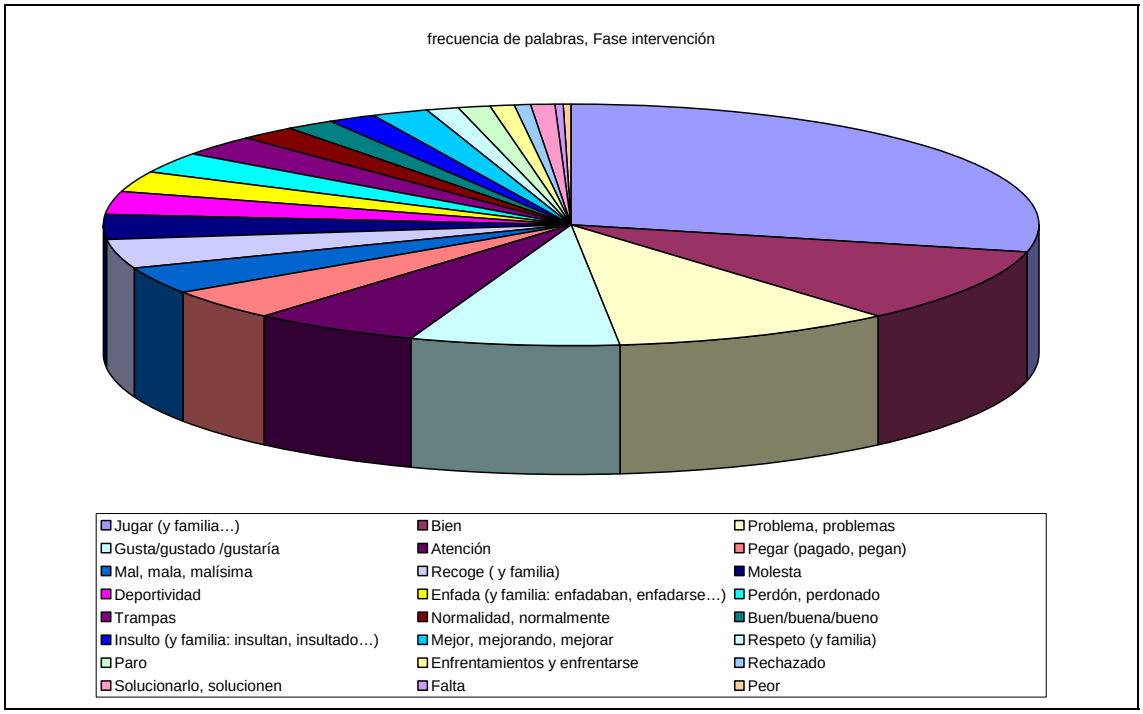


Gráfico 7.1. Palabras más usadas en la fase de intervención.

Palabras más usadas	Nº de veces que aparece
Jugar (y familia…)	48
Bien	16
Enfada (y familia: enfadaban, enfadarse…)	12
Problema, problemas	12
Atención/ Atienden	9
Gusta/gustado /gustaría	9
Molesta	8
Buen/buena/bueno	6
Insulto (y familia: insultan, insultado…)	5
Mal, mala, malísima	4
Falta	3
Recoge (y familia)	3
Deportividad	2
Mejor, mejorando, mejorar	2
Pegar (pagado, pegan)	2
Perdón, perdonado	2
Normalidad, normalmente	1
Solucionarlo, solucionen	1
Trampas	1
Enfrentamientos y enfrentarse	0
Paro	0
Peor	0
Rechazado	0
Respeto (y familia)	0

Tabla 7.46. Frecuencias de palabras más utilizadas en la fase post.

7.8.2. LA UNIDAD HERMENEÚTICA

En la línea de propuesta por Garay, Iñiguez, Martínez González, Muñoz Justicia, Pallarès y Vázquez Sixto (2002), podemos considerar que nuestro análisis ha seguido las propuestas de la *Grounded Theory* (Claser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990). Hemos procedido a la codificación abierta, identificando las temáticas principales asignándoles etiquetas o códigos que desde el punto de vista del investigador presentan características comunes, que hacen referencia a un mismo fenómeno o comparten algunas propiedades. Partimos por tanto de una codificación específica, lo cual nos ofrece la posibilidad de crear "familias de códigos" o bien de crear "códigos genéricos" relacionados con códigos de carácter más específico.

Al trabajar con el software Atlas.ti se genera automáticamente la Unidad hermenéutica. Ésta se crea añadiendo componentes o "documentos primarios" que, en nuestro caso, lo componen ciento once documentos. Cada uno de éstos se corresponde con una sesión de EF. En la fase pretest disponemos de veintisiete documentos primarios, en la fase intervención, contamos con cincuenta y cuatro, y en la fase postest, con veintinueve. Las frases más significativas que componen cada documento primario se *codifican.*

Los códigos asignados a cada documento primario suelen ser la unidad básica de análisis, en nuestro caso lo forman las categorías del Sistema mixto de formatos de campo y sistemas de categorías creado para esta investigación. La creación de familias va a permitir agrupar los documentos primarios en tres grupos fundamentales de análisis. Las familias creadas para tal fin se corresponden con las tres fases de nuestro diseño de investigación (fase pretest – intervención – postest). El objetivo de nuestra investigación es conocer si se ha producido un incremento en el desarrollo moral en los grupos experimentales (actividades de colaboración, actividades de colaboración – oposición y actividades psicomotrices) tras la fase de intervención.

Tras la fase de codificación procedemos a realizar la creación de familias lo que permite acceder a los datos de forma sencilla y eficaz. La creación de familias se ha realizado en función de la lógica interna del diseño de investigación. Se han creado familias por cursos y por fases de intervención.

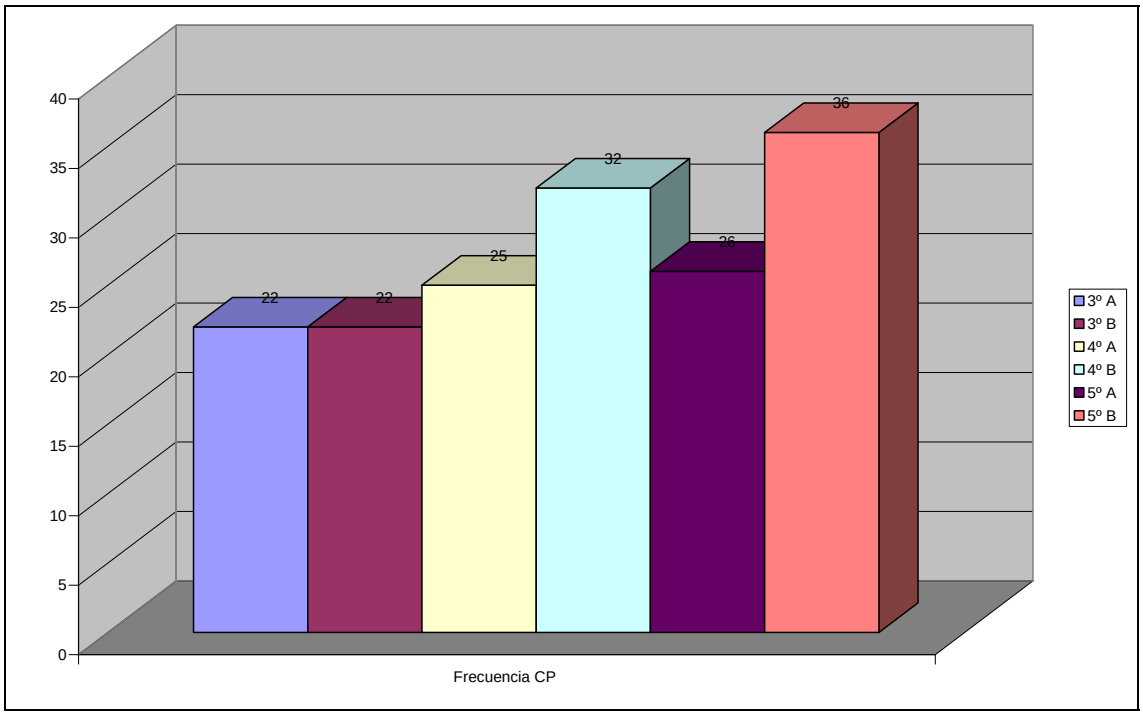
La herramienta *Query Tool* en el programa *Atlas.ti* nos ofrece la posibilidad de recuperar todas aquellas citas que están relacionadas con una determinada familia. En el Anexo VIII se encuentran las citas recuperadas y los códigos a los que van asociados.

Un primer estudio ha consistido en la cuantificación del número de citas relacionadas con CP y CN en cada una de las fases de intervención y de los cursos. Los resultados obtenidos a partir de los informes realizados a través de la herramienta *Query Tool* se presentan a continuación.

En las siguientes tablas exponemos los resultados de las CP, del grupo control y experimental, en las distintas fases de intervención.

	CP			
	Conductas correspondientes a la etapa convencional			
	Cursos	Pretest	Intervención	Postest
GRUPO	3º A	17	22	4
EXPERIMENTAL	4º A	13	25	18
	5º B	17	36	11
GRUPO	3º B	13	22	5
CONTROL	4º B	14	32	0
	5º A	6	26	12

Tabla 7.47. Frecuencia de CP en las diferentes fases de intervención.



Gráfica 7.2. Frecuencia de CP en fase de intervención.

	CP Conductas correspondientes a la etapa convencional			
	Cursos	Pretest	Intervención	Postest
GRUPO EXPERIMENTAL	3º A	Acepta 2 Ayuda 3 Acepta sanciones C. Positivas Iguales 3 Coopera 2 C. Positivas Profesor 2 Acata normas 2 Participa C. Positivas Reglas	Acepta 2 Ayuda 4 C. Positivas Iguales 3 Coopera 4 C. Positivas Profesor 2 Acata normas Participa C. Positivas Reglas 2 Deportividad Recoge Activo	Acepta 2 Ayuda 2
	4º A	Acata normas 3 C. Positivas Iguales 3 C. Positivas Profesor 2 Coopera Participa C. Positivas Reglas 2 Activo	Acata normas 5 C. Positivas Iguales 3 C. Positivas Profesor 2 Coopera 4 Participa C. Positivas Reglas 2 Activo Acepta 2 Ayuda 3 Presta atención Deportividad	Acata normas C. Positivas Iguales 3 C. Positivas Profesor Coopera 2 Participa C. Positivas Reglas 3 Activo Acepta Ayuda 2 Deportividad 2 Superación
	5º B	C. Positivas Iguales 4 C. Positivas Reglas 3 Ayuda Coopera 2 C. Positivas Profesor 2 Acata normas 2 Superación	C. Positivas Iguales 4 C. Positivas Reglas 3 Ayuda Coopera 5 C. Positivas Profesor 2 Acata normas 5 Deportividad 3	C. Positivas Iguales 2 C. Positivas Reglas 2 Ayuda 2 C. Positivas Profesor Acata normas Activo 2 Superación

		CP Conductas correspondientes a la etapa convencional		
	Cursos	Pretest	Intervención	Postest
GRUPO CONTROL		Deportividad Activo	Activo 6 Participa 5 Apoyo Acepta	
	3º B	Coopera 3 C. Positivas Iguales 3 C. Positivas Profesor 2 Acata normas Activo C.Postivas Reglas Acepta Acepta sanciones	Coopera C. Positivas Iguales 6 C. Positivas Profesor 2 Acata normas 4 Activo 2 C.Postivas Reglas 4 Participa 3	Coopera C. Positivas Iguales C. Positivas Profesor Acata normas Activo
	4º B	Acata normas 2 Activo 2 C. Positivas Iguales C. Positivas Reglas 2 C. Positivas Profesor Acepta Ayuda 3 Apoyo 2	Acata normas 4 Activo 3 C. Positivas Iguales 7 C. Positivas Reglas 4 C. Positivas Profesor 4 Ayuda Presta atención Participa 3 Deportividad Coopera 4	
	5º A	Acata normas Activo C. Positivas Iguales C. Positivas Profesor Ayuda 2	Acata normas 4 Activo 3 C. Positivas Iguales 4 C. Positivas Profesor 3 Ayuda Participa 5 Coopera 3 C. Positivas Reglas 3	Acata normas Activo 2 C. Positivas Iguales 2 C. Positivas Profesor Participa Coopera C. Positivas Reglas Superación Apoyo Deportividad

Tabla 7.48. CP en los grupos control y experimental en las fases de intervención.

A continuación se exponen las tablas dónde se reflejan los resultados de las CN en los grupos control y experimental.

	CN Conductas correspondientes a la etapa preconvencional			
	Cursos	Pretest	Intervención	Postest
GRUPO EXPERIMENTAL	3º A	9	16	8
	4º A	3	15	7
	5º B	8	16	12
GRUPO CONTROL	3º B	8	15	8
	4º B	22	22	13
	5º A	7	19	12

Tabla 7.49. Frecuencia de CN en las fases de intervención.

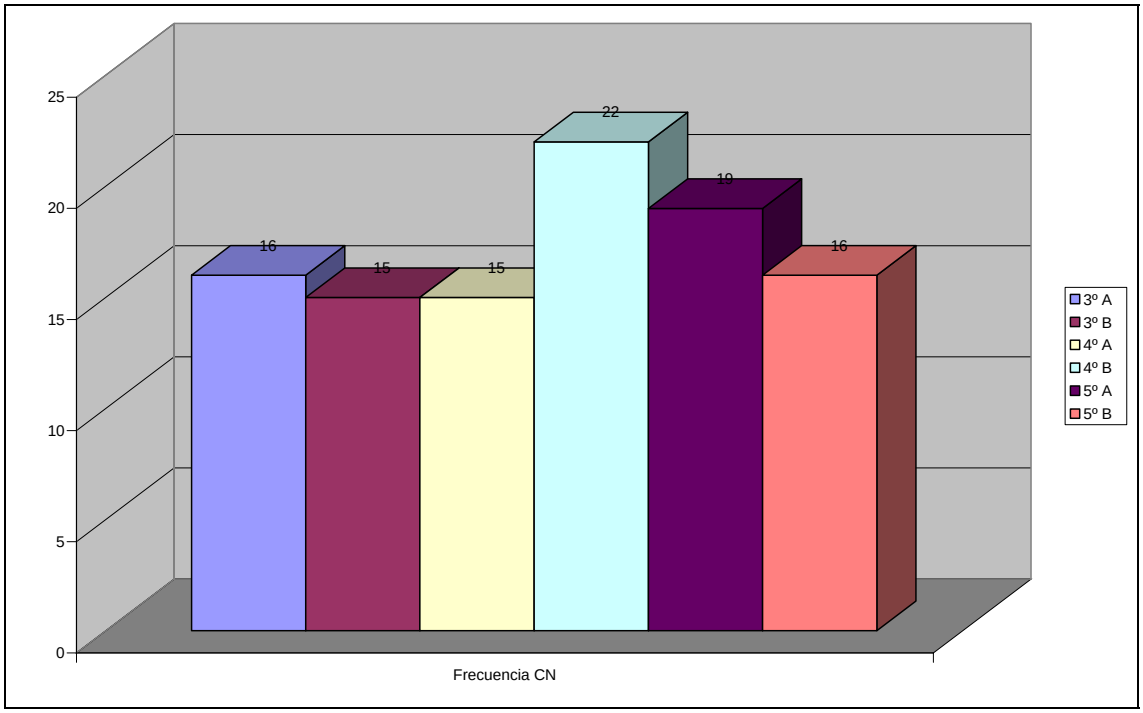


Gráfico 7.3. Frecuencia de CN en fase de intervención.

		CN Conductas correspondientes a la etapa preconvencional		
	Cursos	Pretest	Intervención	Postest
GRUPO EXPERIMENTAL	3º A	Agresión física 2 Agresión verbal Incomoda Desobediente2 Falta de deportividad Incumple Molesta	Agresión física 2 Incomoda 5 Incumple 6 Desobediente 8 Inconstante 2 Deteriora material Afronta Protesta	Agresión verbal Desobediente Incumple Falta deportividad 2 No comparte Incomoda 2 Falta de participación Protesta Inconstante
	4º A	Desobediente Protesta Incumple	Agresión física Incomoda 7 Incumple 6 Falta deportividad 2 Desobediente 2 Interrumpe Molesta 2 No comparte Protesta	Incomoda 2 Interrumpe 2 Agresión verbal Protesta 2 Falta participación

		CN Conductas correspondientes a la etapa preconvencional		
	Cursos	Pretest	Intervención	Postest
GRUPO CONTROL	5º B	Desobediente Afronta 3 Interrumpe Incumple	Incomoda 4 Desobediente 2 Incumple 5 Falta deportividad 5 Protesta 6 No comparte	Inconstante 4 Falta participación Agresión verbal Protesta 4 Incumple Deteriora material Incomoda
	3º B	Desobediente 3 Protesta Agresión física 2 Incomoda Incumple No recoge	No recoge Desobediente 6 Incomoda 2 Molesta Protesta 6 Inconstante 3 Interrumpe 2 Incumple 3	Protesta 2 Deteriora instalaciones Falta de participación 2 Incomoda
	4º B	Afronta 2 Desobediente 5 Incomoda 8 Falta deportividad 2 Protesta Interrumpe 3 Agresión verbal 2 Agresión física 2 Incumple	Desobediente 5 Interrumpe 3 Afronta 3 Incomoda 10 Falta deportividad Incumple 3 Molesta Protesta Agresión física 2 Agresión verbal 3	Afronta Incomoda Agresión verbal Desobediente 3 Falta participación No comparte 2 Inconstante Incumple 2 Interrumpe 3 Brusco Protesta 2 Falta deportividad 2 Agresión física
	5º A	Desobediente 3 Agresión verbal Interrumpe 2 Falta deportividad Inconstante 4 Incomoda	Desobediente 9 Incumple 5 Agresión verbal Falta deportividad 2 Afronta Interrumpe 2 Inconstante 3 Agresión física	Inconstante 2 Protesta 5 Falta deportividad Incumple 5 Desobediente 2 Falta de participación 2 Agresión verbal Agresión física

Tabla 7.50. CN en los grupos control y experimental en las distintas fases.

Las CP hacia los iguales y la cooperación son códigos que cobran especial transcendencia, y su aparición se refleja en la siguiente tabla.

En función de la fase	CP hacia los iguales. Conductas de cooperación
Fase pretest	27 conductas
Fase experimental	54 conductas
Fase postest	30 conductas
En función del curso	
3º	36 conductas
4º	37 conductas

5º	38 conductas

Tabla 7.51. Número de CP hacia los iguales y de cooperación, en función de las fases y en los distintos cursos.

Un segundo estudio se ha desarrollado en torno a la *generación de teoría*. Andréu, García - Nieto y Pérez Corbacho, (2007) exponen que éste es un proceso estratégico para gestionar y analizar los datos en una investigación proporcionando formas conceptuales que sirven para describir y explicar los datos. En nuestro caso este proceso se realiza para confirmar o no las hipótesis de partida.

El diario de la profesora refleja los acontecimientos más destacados que se producen durante la sesión de EF, se detallan los problemas que han surgido y cómo se han resuelto. En este sentido es interesante realizar comparaciones de cómo se solucionan conflictos en el grupo control y experimental durante la fase de intervención, fase en la que se trabaja con distinta metodología. De ahí se podrán obtener datos que reflejen regularidades y que indiquen en qué grupo se favorece en mayor medida el razonamiento moral.

Los problemas que surgen entre iguales aparecen, en mayor medida, durante el desarrollo de los juegos o actividades físicas. La profesora trata de solucionar las situaciones conflictivas (en el grupo experimental con una metodología específica). Realizando un análisis de los documentos primarios encontramos las siguientes regularidades de la aparición de situaciones conflictivas entre iguales.

	Origen de los conflictos entre iguales durante las sesiones de EF	Observaciones
Antes de jugar	Prefieren caer en el mismo equipo con unos compañeros y no con otros, se molestan entre si.	
Durante el juego	Falta de aceptación del rol en el juego, trampas, transporte del material, compartir espacio o materiales, falta de motivación, falta de respeto (chivar, insultar, colarse en la fila), rivalidad desmesurada. En ocasiones se trata de golpes fortuitos e involuntarios que no son percibidos de ese modo por el participante que los recibe, sino como una amenaza (los niños en etapas de iniciales desarrollo moral no son capaces de reconocer las intenciones de la conducta, Piaget, 1932). Perciben una amenaza y responden del mismo modo (pegando).	Mayor cantidad de conflictos y más graves
Después de jugar	Al recoger el material, (porque alguien no ayuda o porque todos quieren ayudar), faltas de respeto.	

Tabla 7.52. Origen de los conflictos entre iguales durante las sesiones de EF.

Estos conflictos se manifiestan en todas las fases de investigación (pretest, intervención y postest) y en todos los cursos. Sin embargo si comparamos la resolución de conflictos en cursos control y cursos experimentales en la fase de intervención encontramos algunas diferencias interesantes. Los sucesos son idénticos, se trata de problemas entre iguales, sin embargo la resolución en ambos grupos es diferente. En el grupo control la resolución de situaciones conflictivas se resuelve mediante amonestaciones orales, castigos o charlas. A continuación se exponen algunos ejemplos.

4º B: *Hoy toca voleibol. J. M. se porta peor pega gritos y molesta a sus compañeros. Tiene un problema con M.V. Ella dice que le ha dado a J.M. con la pelota sin querer cuando estaba haciendo un movimiento. Él me explica, con gestos violentos y muy nervioso que, como le han dado, responde también.*

5º A: *Mientras coloco la cámara del fondo observo como las chicas se quedan en el centro de la pista y los chicos son los que pillan y son pillados. Se atrapan entre ellos y en pocas ocasiones se acercan a las chicas. Juegan durante bastante tiempo pues yo tengo problemas con esa cámara. Está grabando borroso. Las niñas me comentan que los chicos no van a por ellas. Les regaño, "a vosotros no os gustaría…". Formo los equipos para jugar a las carreras de orientación. Cuando pongo a S. en uno de los grupos dice "adiós". Le llamo la atención. C. también realiza un gesto extraño con la cara cuando le asigno un grupo. Vuelvo a regañarle.*

4º B*: V. le desequilibra la pelota a J.M. Éste le lanza una pelota a V. de forma violenta y agresiva. Les regaño.*

En el grupo experimental, el banco de los problemas, la zapatilla de la deportividad, la discusión de dilemas morales y la reflexión final proporcionan los elementos metodológicos básicos en el desarrollo de las sesiones para la resolución de conflictos. Así encontramos las siguientes citas:

3º A: *Llegamos al pabellón y les digo que comiencen a calentar. A continuación van realizando los ejercicios propuestos, les voy explicando algunas cosas. Me recuerdan lo de la "zapatilla de cristal" como ellos la llaman. Al principio no caigo y no sé a qué se refieren, después me doy cuenta que se refieren a la zapatilla de la deportividad. Les pregunto cómo ha ido la cosa. Me dicen que J. M. ha tirado piñas en la hora del recreo. Sin embargo lo que habíamos firmado es que J. M. no debía pegar ni mentir a sus compañeros. Y, hasta ese momento, no lo había hecho. Después cuando los he visto subir después del recreo me comentaban que J. M. había pegado en la fila a un niño de su clase. Cuando estaba hablando con él ha venido la profesora que le tocaba a continuación, y se lo ha subido a clase.*

4º A*: C. pide perdón sin que nadie se lo diga, es la primera vez que lo escucho. Se lo alabo.* Un niño que

habitualmente tiene comportamientos disruptivos en la clase, pide perdón a un compañero en el desarrollo de un juego. Esta acción es muy interesante ya que puede evitar problemas mayores. Los iguales pueden reconocer más fácilmente que se trata de una acción involuntaria.

5º B*: Después jugamos al lacito con balón. Cuando uno de los equipos gana, el otro no se enfada. Esta clase, en general trabaja muy bien. En la reflexión me cuentan quien les ha ayudado, como se han sentido, etc."* Deportividad durante un juego de Cooperación – oposición lo cual indica niveles de razonamiento moral cercanos al Nivel II, Convencional, Estadio 3 (estadios de Kohlberg), *Mutuas expectativas interpersonales, relaciones y conformidad interpersonal* (ver tabla 4.1).

5º B: *En la reflexión final vuelvo a darle mensajes positivos. Se van contentos y yo también esta clase ha mejorado mucho.* La reflexión final, se demuestra, es una estrategia en la que se produce un clima de sinceridad (se solucionan algunos problemas) y confianza.

5º B: *J. me pregunta si no vamos a hacer la reflexión final. Parece que les gusta. Comenzamos la reflexión final. C. y otros niños están molestos con el partido. J. A. dice que no es justo, que en el otro equipo había más niños. Que las niñas se quedan paradas, que les asusta la pelota, y que la única que juega bien es P. Les digo que tenemos que rellenar una zapatilla. La rellenaremos el próximo día en clase.* Esta actitud de rechazo a las chicas por presentar menor habilidad pertenece al estadio 2, nivel I preconvencional, según los estadios de Kohlberg, se trata de una *Perspectiva individualista concreta* (ver tabla 4.1.)

5º B*: En la reflexión P. y otras chicas me comentan que ha funcionado la zapatilla de la deportividad. El problema estaba en que les daba miedo de la pelota, que no sabían jugar. De esta manera, los chicos se desesperaban y no les pasaban el balón. Les propuse que se podían ir por las tardes a entrenar, me cuentan que todas las tardes entrenan y que se sienten más seguras.* En la siguiente sesión tras el uso de la zapatilla de la deportividad se encuentran niveles más avanzados de razonamiento moral en el grupo. En esta cita se encuentran indicios del siguiente estadio de razonamiento, Estadio 3 (convencional) *Ser bueno significa que se tienen buenas intenciones, preocupándose por los demás, tener gratitud, lealtad y confianza* (ver tabla 4.1.). Con esta cita queda demostrado que la zapatilla de la deportividad y la reflexión final son instrumentos útiles para la resolución de problemas en las sesiones de EF.

Gracias al refuerzo positivo, la reflexión y la búsqueda consensuada de soluciones el conflicto original se resuelve (al menos momentáneamente) lo cual crea una atmósfera positiva, un clima de respeto mutuo. La afirmación de la profesora es clara en ese sentido. En la anterior cita se mencionan palabras como *molestos, no es justo, asustada*. En la siguiente sesión el clima de clase se percibe como positivo, (*el problema estaba, se sienten más seguras, ha funcionado la zapatilla de la deporitividad*).

Al analizar, las CN y las situaciones conflictivas entre el alumnado y la profesora encontramos que la mayor parte de ellos es provocada por una conducta desobediente (*el participante realiza conductas disruptivas en clase, no sigue los patrones indicados por el profesorado*, ver Sistema mixto de formatos de campo y sistemas de categorías, Anexo III).

La frecuencia de esta CN en los cursos control y experimental se refleja en la siguiente tabla.

	3º A experimental	3º B control	4º A experimental	4º B control	5º A control	5º B experimental
PRETEST	2	3	1	5	3	1
INTERVENCIÓN	8	6	2	5	9	2
POSTEST	1	0	0	3	2	0
TOTALES	11	9	3	13	14	3

TABLA 7.53. Frecuencia de conducta *desobediente* en cursos control y experimental en las distintas fases.

La CP hacia el profesorado más destacada es la Cooperación, se produce cuando el participante realiza comportamientos tendentes a colaborar con el profesor cuando, donde y como el profesorado lo requiera. La frecuencia de CP de cooperación en los cursos experimental y control se refleja en la siguiente tabla.

	3º A experimental	3º B control	4º A experimental	4º B control	5º A control	5º B experimental
PRETEST	2	3	1	0	0	2
INTERVENCIÓN	4	1	4	4	3	5
POSTEST	0	1	2	0	1	0
TOTALES	6	5	7	4	4	7

TABLA 7.54. Frecuencia de conducta *coopera* en cursos control y experimental en las distintas fases.

La metodología cualitativa, tal y como se ha realizado en esta investigación, sugiere la existencia de profundidad en el muestreo teórico, es decir, aquí es más importante la calidad y eficacia de los datos frente a la cantidad. *Significa recopilar sólo los datos que son necesarios para la elaboración de las categorías y las hipótesis, en contra de los postulados que predican que cuantos más datos se recojan mayor fiabilidad tiene el estudio* (Andréu, García - Nieto y Pérez Corbacho, 2007, p.65).

7.8.2.1. MAPAS CONCEPTUALES

A continuación se exponen tres mapas conceptuales o *networks* (ver gráficos 7.4, 7.5 y 7.6). En los dos primeros se presentan las CP y las CN registradas en el diario. El tercer mapa es una clasificación de las categorías del Sistema Mixto en función de los estadios psicológicos de los autores en que se fundamenta este trabajo: Piaget y Kohlberg.

En los Mapas conceptuales o networks de CP y CN se exponen todos aquellos comportamientos registrados a partir del Sistema Mixto. Hay 7 conductas que están presentes en la herramienta *ad hoc* y no en los mapas que presentamos a continuación. No todas las conductas del Sistema Mixto se registran en el Diario. Es lógico que así sea. La profesora que realiza las anotaciones no tiene conocimientos previos de aquello que debe registrar en el Diario. No tiene porqué haber coincidencia entre las conductas que se registran en el Diario y las observadas en las grabaciones de las sesiones de EF en vivo.

En el mapa conceptual o *Network* de las CP quedan representados todos aquellos comportamientos que se han codificado a partir de las anotaciones del Diario de la profesora. Las tres conductas del Sistema Mixto que no aparecen en el Diario son las siguientes: Conserva (CP hacia el equipamiento), Recupera (CP hacia el equipamiento) y CP hacia las instalaciones. Durante las sesiones la profesora percibió que el alumnado cuidaba el material y las instalaciones de forma adecuada y sistemática. En un diario se anotan los hechos más destacados e importantes, por ello las conductas de Conserva, Recupera y las CP hacia las instalaciones no se anotan.

Las relaciones establecidas en este mapa conceptual son de *asociación* y *parte de*. Ésta última se establece entre cada código y su correspondiente criterio. Por ejemplo, Coopera, Acepta sanciones, Presta atención y Activo forman parte del criterio CP hacia el profesorado. Como se puede observar en el mapa conceptual el código Participa se asocia con Acata normas, éste con Deportividad y con Coopera. El código Participa se registra cuando la profesora anota en su diario que el alumnado es activo y aporta ideas,

situaciones, actitudes o movimientos para que el juego funcione bien. La participación activa en el juego implica una sumisión de las normas, por este motivo se asocia con el código Acata normas. Estos dos códigos (Participación y Acata normas) en ocasiones implican Deportividad, cuando el participante acepta el resultado del juego. Todos y cada uno de estos comportamientos, en una sesión de EF, suponen una actitud de Cooperación, es decir realizan comportamientos tendentes a colaborar con el profesorado cuándo, dónde y cómo éste lo requiera. Estas relaciones son idénticas a las que se observan en el tercer mapa.

Las CN que conforman en el Sistema Mixto son 21, en el Diario de la profesora se registran todas excepto 4. Se trata de Conductas que han tenido también escasa repercusión en el Sistema Mixto. Dichas conductas son Anima altercados (en las CN hacia los iguales), Discrepa más de una vez (CN al profesorado), No Recupera (CN al equipamiento) e Impuntual (CN hacia las Reglas). Estos comportamientos corresponden con conductas de mayor nivel de negatividad que no se corresponden con la agresividad o violencia del alumnado de la muestra. La repercusión de dichas conductas en las observaciones es escasa y en el Diario de la profesora ni siquiera aparecen.

Las relaciones en este mapa conceptual se establecen entre los códigos y sus correspondientes criterios. Por ejemplo el código Protesta, Falta de participación, Brusco, Incumple e Inconstante *forman parte* del criterio CN hacia las reglas.

En el tercer network se realiza una clasificación de las categorías del Sistema Mixto en función de los estadios psicológicos de Piaget y Kohlberg. En la parte inferior se observan los autores y la clasificación de los estadios de desarrollo evolutivo. En la parte superior del mapa conceptual se han agrupado, en la parte derecha, las conductas negativas, a la izquierda, las positivas.

La clasificación de Piaget responde a uno de los fenómenos que estudia en su libro "El criterio moral", la práctica de las reglas, es decir, la manera como los niños de las distintas edades aplican efectivamente las reglas. El autor diferencia cuatro estadios sucesivos desde el punto de vista de la práctica de la regla: Motor e individual, Egocéntrico (aprox. 2-5 años), Cooperación naciente (aprox. 7-8 años), Codificación de

la regla (aprox. 11-12 años). El estadio Motor e individual se ha suprimido del mapa conceptual por ser un estadio elemental, superado por el alumnado de la muestra. En el caso de Kohlberg, se ha seguido la clasificación de los estadios morales (preconvencional, convencional y postconvencional). La descripción ofrecida por los autores de los diferentes estadios de desarrollo moral, sirve de guía para relacionar dichos estadios con las categorías del Sistema Mixto que más se adecuan entre sí.

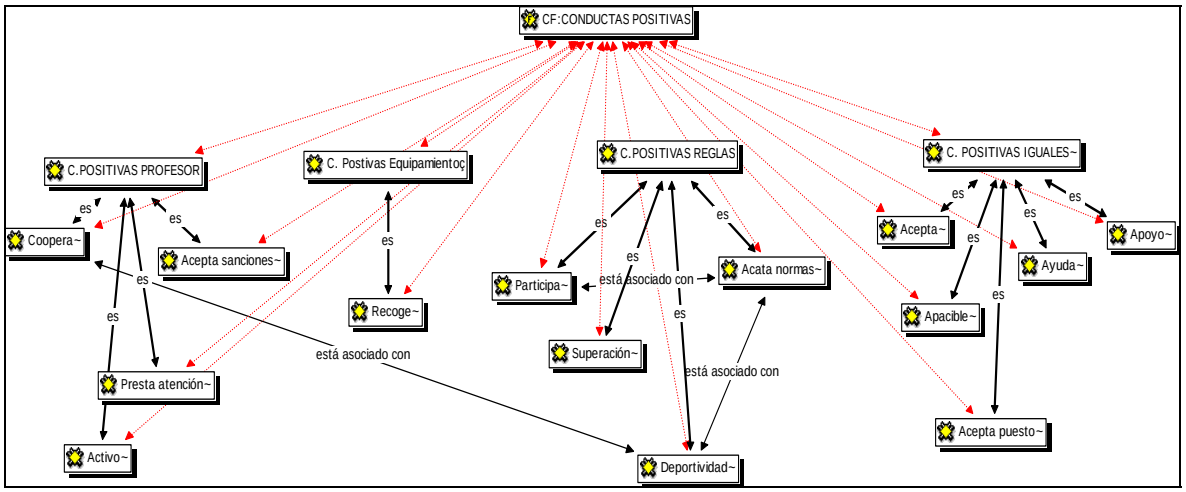


Gráfico 7.4. Mapa conceptual de Conductas Positivas.

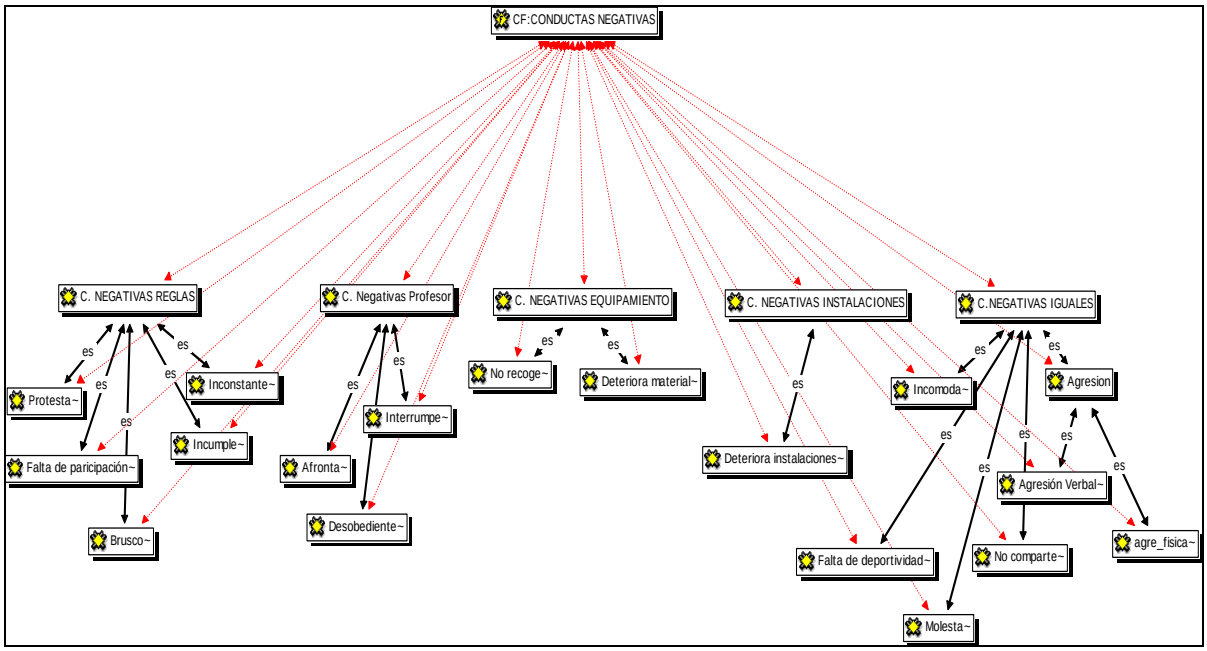


Gráfico 7.5. Mapa conceptual de Conductas Negativas

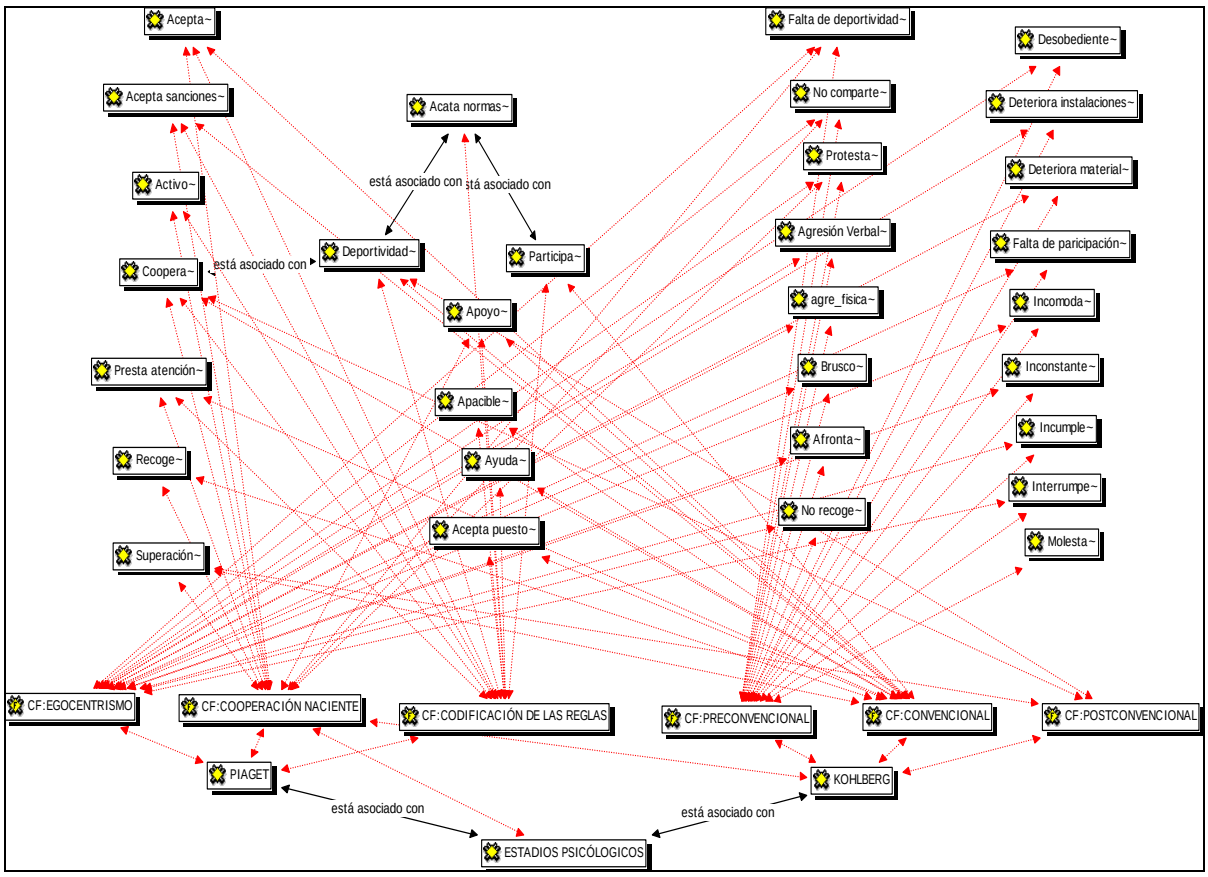


Gráfico 7.6. Estadios psicológicos de Piaget y Kohlberg.

CAPÍTULO 8

DISCUSIÓN

Este capítulo tiene la finalidad de sintetizar y comparar los resultados estimados en el desarrollo de esta investigación. Este trabajo se ha centrado en determinar si el Programa de intervención ha producido efectos significativos en el desarrollo moral del alumnado. Durante mucho tiempo se ha admitido que la EF promociona el desarrollo moral y que su práctica habitual era capaz, por sí sola, de generar valores y cualidades socialmente deseables. Sin embargo, se ha comprobado que la práctica de la EF, no educa de forma automática, sino que ha de practicarse de una forma planificada.

La mayor parte de la comunidad científica (Bredemeier, Weiss, Shields y Cooper, 1986, Bredemeier, Weiss, Shields y Shewchuk, 1986, Romance, Weiss, Bockoven, 1986, Ewing et al., 2002; Hedstrom y Gould, 2004; Escartí, 2006) defiende que la participación deportiva puede promover el incremento desarrollo moral y la socialización en los niños sólo cuando el programa deportivo ha sido celosamente diseñado. Si consideramos la EF como un *vehículo* adecuado para orientar al alumnado hacia la interpretación de la práctica deportiva de forma positiva debemos preguntarnos cual es el mejor modo de hacerlo. En esta investigación presentamos el proceso de implantación y los resultados de un Programa de intervención aplicado en el contexto de la EF escolar, para la promoción del desarrollo moral del alumnado.

Los últimos trabajos, como el presentado por el grupo de Trabajo para el Desarrollo del Deporte y la Paz Internacional de Toronto (Canadá, 2007- *Sport for Development and Peace International Working Group, SDPIWG),* apuntan que en las relaciones entre ejercicio físico y juventud, lo más difícil es medir en cuanto la participación deportiva afecta positivamente el desarrollo moral. Dificultad que ha sido constatada en el desarrollo de esta investigación.

En primer lugar analizamos los resultados correspondientes al análisis de componentes de varianza en relación a la variable tiempo y las interacciones entre las variables de estudio. Según los resultados del capítulo anterior el modelo es significativo y, por consiguiente el programa podemos considerarlo eficaz y efectivo. En segundo lugar desarrollamos el ajuste de los resultados en relación a las hipótesis planteadas.

El análisis de componente de varianza se realiza (como se puede comprobar en el Capítulo 7) para determinar si el tiempo de grabación de las sesiones podría estar afectando a los resultados obtenidos. Este análisis se realiza con el objetivo de establecer si la variable tiempo, es significativa para cada una de las facetas estudiadas. Para ello la variable tiempo se establece como variable de medida (ver tabla 7.1). En general no aparecen significaciones, a continuación presentamos la justificación de las encontradas.

Modelo GD (Grupos y Días) consideramos que la significación se produce porque a la faceta grupos se le han asignado distintos tipos de tarea teniendo en cuenta los días de grabación de las sesiones de EF.

Días de grabación			
Día 1, Miércoles		Día 2, Jueves	
3º A	Experimental (psicomotrices)	3º B	Control
4º A	Experimental (cooperación)	4º B	Control
5º A	Control	5º B	Experimental (cooperación oposición)

Tabla 8.1. Grupos y tipos de tarea en función de los días de grabación.

Modelo GT (Grupos y Tipos de Tareas) es significativo porque para el grupo 1 (control) están asignados tres cursos con el mismo tipo de tarea, tipo de tarea control. Mientras que para el grupo 2 (experimental**)** los tipos de tareas asignados a los tres cursos de este grupo son: tareas psicomotrices, tareas de cooperación y tareas de cooperación - Oposición (Ver tabla 8.2).

GRUPOS	CURSOS	TIPO DE TAREA	TIEMPO
1	3º B	Control (4)	...
CONTROL	4º B	Control (4)	…
	5º A	Control (4)	…
2	3º A	Psicomotrices (1)	…
EXPERIMENTAL	4º A	Cooperación (2)	…
	5º B	Cooperación – oposición (3)	…

Tabla 8.2. Grupos y tipos de tarea que componen el diseño de investigación.

Por este motivo la variable de medida tiempo no actúa del mismo modo ante los diferentes grupos. Esto se debe a que uno de los grupos se le ha asignado el tiempo correspondiente a tres cursos diferentes que tienen el mismo tipo de tarea, control. Mientras que en el otro grupo, el experimental, está subdividido en tres tipos diferentes de programas de intervención.

Modelo DT (Días y Tipo de tarea), es significativo. Esta significación se explica porque se han determinado 4 tipos de tareas diferentes. El tipo de tarea control se desarrolla en tres cursos diferentes, (3º B, 4º B y 5º A). Los otros tres tipos de tarea: psicomotriz, cooperación y cooperación – oposición están establecidos a un curso diferente cada una de ellos (3º A, 4º A y 5º B). Ver tabla 8.3.

DÍA	CURSO	TIPO DE TAREA	TIEMPO
	3º A	Psicomotrices	…
1	4º A	Cooperación	…
	5º A	Control	…
	3º B	Control	…
2	4º B	Control	…
	5º B	Cooperación - oposición	…

Tabla 8.3. Curso, tipo de tarea y días que componen el diseño de la investigación.

De esta manera la variable dependiente tiempo en el análisis de componente de varianza está determinada por la falta de equidad. En un día determinado de intervención el tipo de tareas que se lleva a cabo son psicomotrices, de cooperación y control. Mientras al siguiente día se realizan las sesiones, corresponden a los tipos de tareas control, de nuevo otro grupo control y cooperación – oposición. No existe homogeneidad entre las facetas en los diferentes días, por este motivo el modelo DT es significativo.

Modelo FGD (Fases, Grupos y Días), al igual que el modelo GD este modelo es significativo, porque los grupos tienen asignados tipos de tareas diferentes.

Modelo FGT (Fases, Grupos y Tipo de Tarea). La significación de este modelo viene dada por la desigualdad en la distribución en los tipos de tarea, ante fases y grupos diferentes. Por ejemplo, en la fase 1, en el grupo 1 hay tres cursos que tienen el mismo tipo de tarea. Mientras que en la fase 2, (intervención) en el grupo 2, cada curso tiene un

tipo de tarea diferente. Y así ocurre en las demás fases. En la siguiente tabla se exponen los resultados.

FASE	GRUPO	TIPO DE TAREA	TIEMPO
1	1	4-4-4	…
	2	1	…
		2	
		3	
2	1	4-4-4	…
	2	1	…
		2	
		3	
3	1	4-4-4	…
	2	1	…
		2	
		3	

Tabla 8.4. Fase, grupo y tipo de tareas que componen el diseño de investigación.

En el análisis de las Interacciones de las variables presentes en el estudio, se comprueba como las facetas días y la faceta curso no son significativas. Es lógico que la faceta días no sea significativa, los resultados no deberían explicarse en función de los días de realización de las sesiones. Tampoco la faceta curso es válida pues esto implicaría que el Programa de intervención produce efectos significativos independientemente de los cursos experimentales y de las fases. Los resultados demuestran que estas facetas no son significativas con ninguna, excepto con la faceta categorías. Es razonable que en este caso si exista significación puesto que la faceta categorías por sí misma presenta unos valores muy altos en la Suma de Cuadrados.

La presente tesis doctoral plantea nueve hipótesis que orientan la discusión científica de esta investigación. Las tres primeras (H_1, H_2, H_3) relativas a comprobar que el Programa psicomotriz, de cooperación y de cooperación – oposición incrementa el desarrollo moral del alumnado. La hipótesis cuarta considera que el Programa (psicomotriz, de cooperación y de cooperación – oposición) incrementa las CP. La quinta y sexta hipótesis se centran en determinar que tanto el instrumento construido *ad hoc* como el cuestionario CDEM son fiables, precisos y válidos. La séptima hipótesis expone que el Programa es válido y fiable. La octava relativa a la comprobación de diferencias

estadísticamente significativas en los cursos entre las distintas fases. La octava hipótesis relativa a la comprobación de diferencias estadísticamente significativas en los cursos experimentales entre las distintas fases. Siguiendo el diseño de esta investigación y mediante una triangulación de los resultados de las metodologías utilizadas, en la siguiente tabla, se exponen *grosso modo*, los datos relativos a las hipótesis. En la presente investigación, las nueve hipótesis planteadas se han confirmado.

	Metodologías utilizadas			
Hipóteis	Observacional	Selectiva		Cualitativa
		CDEM	Cuestionario Profesorado	
H_1:El Programa de intervención psicomotriz incrementa el desarrollo moral del alumnado.	Se confirma parcialmente. Hay diferencias significativas entre fase 1 y fase 3.	Se confirma hay diferencias significativas entre el momento 1 y momento 2.	Se confirma hay diferencias significativas entre curso control y experimental.	
H_2: El Programa de intervención de cooperación, incrementa el desarrollo moral del alumnado.	Se confirma parcialmente. Hay diferencias significativas entre fase 1 y fase 3.	Se confirma hay diferencias significativas entre el momento 1 y momento 2.	Se confirma hay diferencias significativas entre curso control y experimental.	
H_3: El Programa de intervención de cooperación-oposición incrementa el desarrollo moral del alumnado.	Se confirma parcialmente. Hay diferencias significativas entre fase 1 y fase 3.	Se confirma hay diferencias significativas entre el momento 1 y momento 2.	Se confirma hay diferencias significativas entre curso control y experimental.	Se confirma que el Programa genera un mejor clima de confianza.
H_4: El Programa de Intervención (psicomotriz, cooperación y cooperación – oposición) incrementa las CP del alumnado.	Se confirma	Se confirma incremento del desarrollo Moral en cursos: cooperación – oposición y cooperación.	Se confirma esta hipótesis en cursos: psicomotrices y cooperación - oposición	Se confirma. Mayor nº CP en fase intervención en curso cooperación-oposición.
H_5: La herramienta construida registra de forma fiable, precisa y válida.	Se confirma: Índices de fiabilidad inter e intra observadores óptimos. Ïndices Kappa: 0.7 – 0.93. Índice de generalizabilidad: 0.99. Variabilidad asociada a la faceta Categorías 98%.			
H_6: El Cuestionario de Desarrollo Moral (CDEM), registra el desarrollo moral de forma fiable, precisa y válida.	Se confirma. Análisis de fiabilidad óptimo (Alfa de Cronbach 0.73), TRI- adecuada, Análisis Factorial óptimo.			
H_7: El Programa de intervención es válido y fiable.	Se confirma. Modelo, Fases, Categorías, y la interacción Fases/Categorías son significativas. El análisis de Generalizabilidad es óptimo. El número total de observadores es óptimo según indica la optimización del diseño de medida.			
H_8: Existen diferencias significativas entre los cursos experimentales en las diferentes fases.	Se confirma (ver tabla 8.6)	Se confirma (ver tabla 7.35)	Se confirma esta hipótesis tras la intervención.	Se confirma. Hay diferencias aunque no son significativas ya que esta metodología no lo permite.

Tabla 8.5. Hipótesis planteadas, grado de confirmación en relación a las metodologías estudiadas.

La primera hipótesis se confirma parcialmente el Programa de intervención psicomotriz incrementa el desarrollo moral del alumnado. No encontramos diferencias significativas entre grupo control y experimental (tal y como se observa en la tabla 7.12 y 7.13). Sin embargo encontramos diferencias significativas en el propio curso entre la fase pretest y postest (ver tabla 7.23). Los resultados del CDEM indican que existen diferencias significativas entre el momento 1 y momento 2 (ver tabla 7.34). En el cuestionario al profesorado encontramos diferencias significativas entre curso control y experimental (ver tabla 7.36 y 7.37).

La segunda hipótesis, se confirma parcialmente, el Programa de cooperación incrementa el desarrollo moral del alumnado. No encontramos diferencias significativas entre el curso experimental y su homólogo control (tablas 7.12 y 7.13); sin embargo existen diferencias estadísticamente significativas entre la fase pretest y postest (ver tabla 7.23). Los resultados del CDEM en este curso muestran diferencias significativas entre el momento 1 y el 2 (tabla 7.34). En el Cuestionario al profesorado, se observan diferencias entre 4º A y 4º B (tabla 7.36). En el Diario de la profesora el alumnado de 4º A es el curso que mayor frecuencia de CP (tabla 7.47) y menor de CN (tabla 7.49) presenta en la fase postest. Así mismo el Diario de la profesora revela que el curso experimental de 4º A presenta mayor frecuencia en conductas de cooperación y menor frecuencia de conductas desobedientes en la fase de intervención y postest (ver tablas 7.53 y 7.54)

La hipótesis tercera queda confirmada parcialmente a la vista de lo resultados obtenidos. Al igual que en las dos hipótesis anteriores se encuentran diferencias significativas en el curso experimental de 5º (5º B) entre la fase 1 y la fase 3 (ver tabla 7.23). Los resultados del CDEM en este curso muestran diferencias significativas entre el momento 1 y el 2 (ver tabla 7.34). En el Cuestionario al profesorado se observan diferencias entre 5º A y 5º B (tabla 7.36). En el diario de la profesora se observa como el alumnado de este curso, tras la utilización de la técnica de la zapatilla de la deportividad, resuelve al menos una situación conflictiva (ver capítulo 7) mediante razonamientos pertenecientes a estadios morales más avanzados. Según los niveles de razonamiento moral de Kohlberg, desde el estadio 2 (preconvencional) al estadio 3 (convencional). La frecuencia de conductas desobedientes en este curso es una de las más bajas (idéntica a

la de 4º A) (ver tabla 7.53), la frecuencia de conductas de cooperación hacia el profesorado es la mayor de todos los cursos en la fase de intervención (ver tabla 7.54).

Los resultados encontrados en estas tres hipótesis son consistentes con los observados en otros programas basados en la promoción del desarrollo moral a través de la discusión de dilemas morales (Horrocks, 1979; Wandzilak, 1985; Barba, Barba y Muriarte, 2003; y Gutiérrez y Vivó, 2005). Si bien los únicos desarrollados con muestras semejantes a la de esta investigación son las de Gibbons, Ebeck y Weiss, (1995); Gibbons y Ebeck, (1997); Gibobons et *al*., (1995); Romance, Weiss y Bockoven, (1986).

En cuanto al tipo de tarea señalado en las tres hipótesis anteriores, los resultados encontrados en otros programas que encuentran beneficios en el juego cooperativo frente al competitivo (Bay – Hinitz et *al*., 1994, Finlinson, 1997) son consistentes con la segunda hipótesis y no con la tercera.

La cuarta de las hipótesis planteadas expone que el Programa de intervención (psicomotriz, cooperación y cooperación – oposición) incrementa las CP del alumnado. Esta hipótesis se ha confirmado. Se comprueba la existencia de un incremento de las CP en los cursos experimentales, excepto en el curso de 3º A. La metodología observacional confirma esta hipótesis. Comparando cursos experimentales (ver tabla 8.6) encontramos diferencias estadísticamente significativas en CP en cursos de cooperación – oposición y de cooperación. En la fase de intervención, al comparar 3º A y 4º A, se comprueba diferencias significativas en CP hacia el equipamiento, instalaciones y reglas a favor del curso de cooperación. En la comparación entre 3º A y 5º B se aprecian diferencias significativas en CP hacia el profesorado, las reglas y las instalaciones, siendo el curso de cooperación – oposición el de mayor media. Al comparar 4º A y 5º B encontramos en el curso de cooperación – oposición diferencias significativas en CP hacia los iguales, el equipamiento y las reglas. En la tabla siguiente se exponen los resultados referentes a las diferencias significativas entre los cursos experimentales en las diferentes fases, mediante la prueba K – S.

R. Criterio	Fase 1		Fase 2		Fase 3	
	Conductas	Significación	Conductas	Significación	Conductas	Significación
3º A –4º A	CPI (3ºA)	0.024	CPE (4º A)	0.005	CPR (4º A)	0.040
	CNP (3º A)	0.020	CPins (4º A)	0.003	CNI (4º A)	0.033
	CNR (4º A)	0.008	CPR (4 ºA)	0.012	CNE (3º A)	0.008
			CNI (4º A)	0.021	CNins (4º A)	0.005
			CNP (4º A)	0.049		
			CNE (3º A)	0.008		
			CNR (4º A)	0.001		
3º A –5º B	CPR (5º B)	0.040	CPP (5º B)	0.025	CPI (5 ºB)	0.002
	CNE (3º A)	0.044	CPins (5º B)	0.020	CPP (5º B)	0.034
			CPR (5º B)	0.008	CPE (5º B)	0.051
			CNI (3º A)	0.051	CPR (5º B)	0.044
			CNE (3º A)	0.008	CNins (5º B)	0.008
4 º A –5º B	CPR (5º B)	0.039	CPI (5º B)	0.047	CPP (5º B)	0.046
	CNI (5º B*)	0.002	CPE (5º B)	0.002	CNP (4º A)	0.018
			CPR (5º B)	0.001	CNR (5º B)	0.042

Tabla 8.6. Diferencias significativas entre los cursos experimentales en las diferentes fases, prueba de Kolmogorov – Smirnov.

Los resultados del CDEM confirman, en la comparación entre cursos experimentales, un incremento del desarrollo moral en mayor medida en cursos de cooperación – oposición y cooperación (ver tabla 7.35). Los resultados del Cuestionario del profesorado indican, en la comparación entre cursos experimentales y control diferencias estadísticamente significativas en las variables de Comportamiento, Respeto Normas, Tareas, Rendimiento Académico, Responsabilidad, CP hacia los compañeros, CP hacia el profesorado, Cuidado de material y Cuidado de zonas comunes (ver tabla 7.36). En la comparación entre cursos experimentales se encuentran diferencias a favor del curso de actividades psicomotrices y de cooperación – oposición (tablas 7.37 y 7.38). La metodología cualitativa revela un aumento del número de CP en fase de intervención en curso de cooperación-oposición (tabla 7.47). Los resultados del Diario

indican en los cursos de cooperación y cooperación – oposición las menores frecuencias en conducta "desobediente", así como las mayores frecuencia relativas a "cooperar con el profesorado".

La confirmación de esta hipótesis es consistente con los trabajos de Bay – Hinitz et *al*. (1994), Finlinson, (1997) y Garaigordobil, (1996, 1999, 2003); tras los Programas de intervención se producía un aumento en los cursos experimentales de las conductas de ayuda, cooperación o conducta asertiva.

La hipótesis quinta se confirma, los Índices de fiabilidad inter e intra observadores son óptimos. Los Índices Kappa oscilan entre 0.7 – 0.93. El Índice de generalizabilidad es de 0.99 y la variabilidad asociada a la faceta Categorías de un 98%. Presenta índices de fiabilidad (0.99) y generalizabilidad (0.99) óptimos.

Estos resultados indican que la herramienta *ad hoc* que presentamos permite obtener registros fiables del comportamiento del alumnado durante las sesiones de EF. La ventaja de este sistema es su fácil manejo, al mismo tiempo es exhaustivo y las categorías son mutuamente excluyentes. Esta herramienta ofrece al evaluador, investigador y/o a los profesionales de EF, un instrumento útil y sencillo para el desarrollo de investigaciones (evaluación de Programas, investigaciones cuasi – experimentales, observaciones, etc.) En consecuencia, se trata de un instrumento de registro adecuado al ámbito social de la EF en Primaria. Debido a la particularidad de la hipótesis presentada, basada en un Sistema de Formatos de Campo inédito hasta el momento no encontramos investigaciones que confirmen exactamente estos resultados. Aproximaciones a esta herramienta se encuentran en "La escala de actitudes de Fair Play" Cruz el *al*., (1996), Escartí, et *al*. (2006) y Gil Madrona et *al.* (2006). Si bien no se trata de trabajos equivalentes, los resultados de estas investigaciones caminan en la línea de esta investigación.

La sexta hipótesis se refiere al CDEM si es capaz de registrar el desarrollo moral de forma fiable, precisa y válida El CDEM presenta un Índice de fiabilidad óptimo. La Teoría respuesta al ítem muestra que el Cuestionario estima adecuadamente el constructo, si bien es susceptible de ser mejorado. El Análisis factorial realizado indica que el CDEM presenta una estructura factorial óptima. El cuestionario presentado ha

resultado eficaz para detectar los cambios producidos como consecuencia de la aplicación del Programa de intervención aplicado en la investigación. A la vista de estos resultados podemos considerar que la hipótesis queda confirmada, el cuestionario es una herramienta de una fiabilidad satisfactoria, con una estructura factorial parsimoniosa y que reuniendo los requisitos metodológicos necesarios, es útil para aportar información de gran utilidad en la evaluación del desarrollo moral del alumnado.

La hipótesis séptima expone que el Programa es válido y fiable. El análisis de generalizabilidad realizado para determinar la optimización del diseño de medida indica que el número total de observaciones es óptimo. Esto se explica por el Índice de fiabilidad y generalizabilidad que, en ambos casos, es 0.98 para la fase intervención y postest, y 0.99 para la fase pretest. Esto nos permite generalizar los resultados a centros educativos y muestras similares al del objeto de nuestro estudio.

En el análisis de generalizabilidad, el modelo GCD/ST, en todas las fases estudiadas presenta un índice de fiabilidad y de generalizabilidad bajo. Esto se explica por la existencia de cursos con distintos tipos de tareas. Estimar la fiabilidad y la generalizabilidad a partir de los tipos de tareas y las de las sesiones sería improbable. Si este modelo fuera significativo, esto implicaría que todas las sesiones y todos los tipos de tarea serían iguales, esta afirmación es inadmisible según el diseño de investigación planteado. La intervención es significativa en el Modelo General, en las fases, en las Categorías y en la interacción F/ cat. Estos resultados nos permiten revelar que el Programa desarrollado es válido y fiable y, que, en términos generales, ha producido efectos significativos.

En la octava hipótesis se expone que existen diferencias significativas entre los cursos experimentales entre las fases. Los resultados de las distintas metodologías empleadas confirman esta hipótesis. La metodología observacional así lo ratifica a la vista de los resultados entre cursos experimentales (ver tabla 8.6 y tabla 7.17) se observan diferencias significativas entre las fases. La metodología selectiva también confirma esta hipótesis tanto en el CDEM (ver tabla 7.35) como en el cuestionario al profesorado (ver tabla 7.37 y 7.38). La metodología cualitativa confirma que existen diferencias aunque no son significativas ya que esta metodología no lo permite. Sin embargo en la

tabla 7.48 se aprecia un mayor número de CP en la fase de intervención en el curso de 5º B.

Aunque la duración del Programa no ha permitido observar grandes cambios, si se ha podido evidenciar la orientación de un significativo número de participantes (curso experimental) hacia niveles de razonamiento moral más elevados, confirmándose este sistema como alternativa de apoyo a la EF tradicional.

Los datos apuntan a que el grupo que mejores resultados ha obtenido es el grupo de 5º B. En los resultados de las observaciones es un grupo que ha obtenido significaciones considerables. Los resultados del CDEM y del cuestionario del profesorado también reflejan una mayor significación del curso de quinto experimental con respecto a su homólogo control. En el Diario de la profesora es el grupo que mayor número de conductas positivas ha obtenido en la fase de intervención. Los resultados indican que el grupo de actividades de cooperación – oposición obtiene mejores resultados.

El curso experimental de 5º realiza las sesiones de intervención con un tipo de tarea de cooperación – oposición y mediante una metodología específica, a través de técnicas como la discusión de dilemas morales. En la discusión de resultados esta ambivalencia conlleva la siguiente reflexión.

En primer lugar este grupo presenta un tipo de tarea de cooperación – oposición. Como expone Velázquez Callado (2004) no es lo mismo oposición y competición. *La oposición hace referencia a un tipo de interrelación entre las acciones de los participantes mientras que la competición implica una incompatibilidad de meta entre los mismos. Todas las actividades competitivas implican relaciones de oposición, pero la existencia de oposición no siempre supone competición.* Las tareas de cooperación – oposición no son exclusivamente competitivas, aunque durante las sesiones se producen situaciones de rivalidad entre equipos.

Los resultados de trabajos que estudian el efecto de la competición (Barnet y Bryan, 1974; McGuire y Thomas, 1975) indican que ésta reduce las tendencias de comportamiento prosocial, tales como ayudar y compartir e aumentan las tendencias de carácter antisocial (Berkowitz, 1972; Gelfand y Hartmann, 1978; Rausch, 1965),

conductas que se incrementan en caso de perder en la competición. Siedentop, Mand y Taggart (1986) indican que los programas de EF centrados en actividades competitivas, conducen al alumnado a ser menos habilidosos y a tener menos condición física, lo que incide en el rechazo del alumnado hacia la competición.

Trabajos como Bay – Hinitz et al. (1994) y Finlinson (1997) indican que el grupo que desarrollaba la intervención con juegos cooperativos obtenía mejores resultados que el que trabajaba mediante juegos competitivos. Si bien la edad de la muestra de estos trabajos no coincide con la del presente estudio. Sería necesario realizar otras investigaciones que avalaran o no estos juicios.

Buxarrais y Martínez (2000) exponen que el término "competición" o mejor dicho, *"competitividad"*, debe entenderse como algo positivo, que suponga la búsqueda de excelencia en la competencia de cada uno, sin traicionar la confianza del otro. Vivó expone que la competitividad reglada y correcta que busca la superación de uno mismo y de sus limitaciones, incrementa el sentimiento de pertenencia a un equipo y la confianza en las posibilidades de cada uno para recuperar los objetivos propuestos. (Vivó, 2001). En la misma línea Velázquez Callado (2004) indica que las clases de EF deben favorecer una competición más racional en la que se favorezca la participación, se promueva el gusto por la actividad, desvinculando ésta del resultado, y se reparta el protagonismo entre los participantes.

En segundo lugar, como se ha podido comprobar a la vista de los resultados la metodología usada en el Programa de intervención facilita situaciones donde se promociona el desarrollo moral desde niveles preconvencionales hasta niveles iniciales del estadio convencional. El incremento del desarrollo moral mediante este tipo de metodología es consistente con los resultados de otros trabajos (Horrocks, 1979; Wandzilak, 1985; Romance et al., 1986; Gibbons, Ebeck y Weiss, 1995, Gibbons y Ebbeck, 1997; Shields y Bredemeier, 2001; Weiss y Smith, 2002; Ewing et al., 2002; Barba, Barba y Muriarte, 2003; Gutiérrez y Vivó, 2005).

En la misma línea Hedstrom y Gould (2004) exponen que el carácter en niños y los jóvenes puede ser desarrollado en el deporte y en la EF *cuando la información en el*

juego limpio, el espíritu deportivo y desarrollo moral son sistemáticamente y consistentemente enseñados.

A la vista de los resultados obtenidos podemos decir que el Programa de intervención planteado en esta investigación contribuye a mejorar el desarrollo moral del alumnado. Los resultados parecen indicar que contribuye, en mayor medida la didáctica utilizada que el tipo de tarea. Es posible que estemos ante un discernimiento nuevo: que la importancia concedida al tipo de tarea no sea tan importante como la metodología desarrollada. Como decíamos sería necesario realizar otros estudios que profundicen en el tema.

La contribución de nuestro trabajo al ámbito científico no está exenta de las siguientes limitaciones. Una de ellas es la falta de tiempo. La duración del Programa se vio mermada por causas ajenas a la investigación (ver Capítulo 6). Además influye en esta limitación el escaso número y duración de las sesiones de EF. El alumnado de estos cursos dispone de dos sesiones semanales de cuarenta y cinco minutos a una hora de duración. Otra de las limitaciones encontradas es el escaso o nulo control sobre la influencia de agentes de socialización como los tutores, otros docentes, familiares, iguales, medios de comunicación y entrenadores cuyo influjo puede afectar a los resultados del programa. No podemos olvidar que estamos ante una investigación social, desarrollada en un ambiente natural, con la imposibilidad de aislar variables de forma experimental.

En esta investigación hay datos que no pueden ser utilizados de forma aislada. A pesar del auge que las metodologías cualitativas están tomando en la actualidad (Blasco Mira, 2003; Piñuel Raigada, 2002; Collado, 2005). El Diario de la profesora de EF, se considera un análisis secundario porque la veracidad, o dicho en términos psicométricos, la validez de las observaciones recogidas por la observadora original está cuestionada. Con esto no rechazamos el uso de esta herramienta para otras investigaciones en las que exista interdependencia, entre la persona que imparte las sesiones de EF y la investigadora. Aunque como expone Habermas (1985) en su libro "Conciencia moral y acción comunicativa", *comprender lo que se dice precisa participación y no mera observación. (…). Toda ciencia que permite las objetivaciones de significados como parte de su ámbito de conocimiento ha de hacer frente a las*

consecuencias metodológicas de la función participativa de un intérprete que no "da" significado a las cosas observadas, sino que tiene que hacer explícita la acción "dada" a objetivaciones que únicamente pueden comprenderse como procesos de comunicación. Estas consecuencias constituyen una amenaza frente a aquella independencia del contexto y a aquella neutralidad axiológica, que parecen ser necesarias para la objetividad del conocimiento teórico (p. 41).

En este trabajo esta limitación ha sido controlada mediante la utilización de forma exhaustiva de las metodologías selectiva y observacional que permiten triangular los resultados obtenidos. Todas estas precauciones se han tomado con el máximo rigor metodológico para confirmar las hipótesis y demostrar en qué medida la participación en este programa de EF afecta positivamente al desarrollo moral. Recordando aquí que estamos sometiendo a juicio cómo las tareas y la metodología empleadas influyen en la mejora del desarrollo moral.

El número de metodologías empleadas, la elaboración de un instrumento *ad hoc*, la elaboración de cuestionarios pertinentes y los resultados contrastados de forma rigurosa nos permitirían señalar que este programa es una contribución al ámbito de las investigaciones que se ocupan de la promoción del desarrollo moral en la EF.

CAPÍTULO 9

FUTURAS LÍNEAS DEINVESTIGACIÓN

En este capítulo se incluyen propuestas que puedan desarrollar futuros trabajos de investigación. Como propuestas que avancen en la línea del presente trabajo formulamos las siguientes:

- Realizar un estudio transversal y longitudinal, ampliando la muestra a toda la Etapa de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Determinar cuales son las transferencias a otros ámbitos de la vida, el alcance del programa a lo largo de las distintas edades y de los distintos niveles de desarrollo moral.

- Desarrollar esta investigación en centros con distintas características para poder generalizar los resultados a mayor población.

- Valorar como afecta el programa en función del género.

- Realizar una investigación con un tipo de diseño diferente para determinar el efecto del Tipo de tarea y de la metodología específica.

- Siendo el objetivo primordial la promoción del desarrollo moral, finalidad última de la educación, se hace necesario investigaciones completas, con la implicación de todas las áreas y de todos los docentes de un mismo centro.

- A través de la herramienta observacional, valorar otro tipo de conductas las conductas violentas o disruptivas y aplicar un programa que permita reducir las mismas, por ejemplo una propuesta de tareas cooperativas y de valores positivos.

- Realizar programas de intervención holísticos que abarquen a otros agentes poderosos de influencia social como grupo de iguales, madres, padres, tutores, otros docentes, entrenadoras y entrenadores.

- Desarrollar programas de intervención implementados en otros países (la mayor parte en EEUU), que han dado resultados en cuanto al desarrollo de los aspectos morales (Bredemeier, 1994; Bredemeier y Shields, 1996; Bredemeier y Shields,

2006; Bredemeier, et al. 1986; Weiss, 1991) que aconsejan una investigación desde la perspectiva de la metodología observacional.

- Desarrollar este tipo de investigaciones en poblaciones desfavorecidas, personas con distintos niveles de incapacidad, niños y jóvenes que han sufrido guerras y centros escolares de países en desarrollo.

- Optimizar el CDEM en cuanto al grado de parsimonia de la TRI y realizar la validez concurrente.

- Adaptación del Sistema mixto de formatos de campo y sistema de categorías al ámbito de las actividades deportivas extraescolares.

REFERENCIAS

Abelson, R.P. (1972). Relative deprivation, rising expectations, and Black militancy. *Journal of Social Issues*, 32, 119-137.

Aierbe, A.; Cortés, A.; Medrano, C. (2001). Una visión integradora de la teoría kohlbergiana a partir de las críticas contextuales: implicaciones para la educación y la investigación en el ámbito moral. *Cultura y Educación*, 13(2), 147-177

Ajzen, I. (1985). Form actions to intencions: A theory of planned behavior. En J. Kuhl y J. Beckman (Eds.), *Action control: From cognition to behavior*. New York: Springer – Verlag. Faltan las páginas

Allport, G.W. (1935). Attitudes. En C. Murchison, *A Handbook of Social Psychology* (p.798-844.) New York: Clark Univ.

Alvaro, J.L. (1995). *Psicología social: perspectivas teóricas y metodológicas*. Madrid: Sigloveintiuno.

Amat M. y Batalla, A. (2000). Deporte y educación en valores. *Aula de Innovación Educativa, 91*, 10-13.

Amorín y Sastre G. (2003). Moralidad, sentimientos y educación. *Educar, 31*, 47-66.

Amorose, A. J. (2003). Reflected appraisals and perceived importance of significant others' appraisals as predictors of college athletes' self-perceptions of college Athletes´s Self – perceptions of Competence. *Reseach Quarterly for Exercise and* Sport, *74*, 1, 60-70.

Andréu, J., García – Nieto, A. y Pérez Corbacho, A. M. (2007). Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de Análisis Cualitativo. *Cuadernos Metodológicos*, 40. CIS: Madrid.

Anguera Arguilaga, MT. (1979). *Observación de la conducta espacial*. VI Congreso Nacional de Psicología. Pamplona.

Anguera Arguilaga, M.T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M.T. Anguera y J. Gómez, *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento* (pp. 125-236). Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Anguera Arguilaga, M. T. (2006). Evaluación de programas de actividad física y deportes. En J. Castellano, (Coord). *Socialización y deporte: revisión crítica*. Vitoria: Diputación Foral de Álava.

Anguera Arguilaga, M. T., Blanco Villaseñor, Á., Losada López, J.L. y Hernández. Mendo, A. (2000). La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos. *Lecturas: E.F. y Deportes. Revista Digital*. Buenos Aires: Tulio Guterman. (http://www.efdeportes.com) [Consulta realizada 11 de febrero de 2005]

Anguera Arguilaga, M.T. y Hernández Mendo, A. (2003). Evaluación de programas de actividad física. En A. Hernández Mendo, (Coord.). *Psicología del Deporte*. (p.88-103). Buenos Aires: Tulio Guterman. (http://www.efdeportes.com) [Consulta realizada 7 de enero de 2006]

Aranguren, J.L. (1968). *Ética.* Madrid: Revista de Occidente.

Aranguren, J.L. (1983). Propuestas morales. En F. Blázquez, (Ed.) *Obras Completas*, Vol.II. Madrid: Trotta.

Ardá, A. (1998). *Análisis de patrones de juego en fútbol A7. Estudio de las acciones ofensivas*. Tesis Doctoral no publicada. Coruña: Universidad de La Coruña.

Arnold, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.

Bailey, R. y Dismore, H. (2004). *Spined: The Role of Physical Education and Sport in Education.* Athens: 4th International Conference of Ministers and Senior Officials Responsible for Physical Education and Sport

Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
Bandura, A. y Walters, R. H. (1987). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza. (Versión original 1963).
Bakeman R. y Quera, V. (1995) *Analyzing interaction: Sequential analysis using SDIS and GSEQ*. New York: Cambridge University Press .
Bakeman, R. y Gottman, J.M. (1997). *Observing behavior. An introduction to sequential analysis*, (2ªed.). Cambridge: Cambridge University Press.
Barba Martín, J., Barba Martín, F.J. y Muriarte Solana, D. (2003). Desarrollo moral en Educación Física. Una propuesta de dilemas morales a través de la actividad física y el deporte. Buenos Aires: *Lecturas: Educación Física y Deportes.* http://www.efdeportes.com. [Consulta realizada 8 de julio de 2007]
Barnett, N.P., Smoll, F.L. y Smith, R.E. (1992). Effects of enhancing coach –athlete relationships on youth attrition. *The Sport Psychologist*, 6, 111- 127.
Baumeister, Smart y Boden (1996). Relations of threatened egotism to violence and aggression: The dark side oh high self – esterm. *Psychological Review*, 103, 5-33.
Bautista Vallejo, J.M. (2001). Actitudes y valores: Precisiones conceptuales para el trabajo didáctico. *Revista de educación*, 3, 189-196.
Barnett, M. A. y Bryan, J. H. (1974). Effects of competition with outcome feedback on children´s helping behavior. *Developmental Psychology,10*, 838-842.
Bay-Hinitz, A.K., Peterson, R.F. y Quilitch, H.R. (1994). Cooperative games: A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 3, 435-446.
Bem, D.J. (1972). Self – perception theory. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 6). New York: Academic Press.
Berger, P. L. y Luckmann, T. (1989). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu. (Versión original 1968).
Berkowitz, L. (1972). Sport competition and aggression. In I. Williams & L. Wankel (Eds.), *Fourth Canadian symposium on psychology of motor learning and sport*. Ottawa: University of Ottawa.
Berlant, A. R. y Weiss, M. R (1997). Goal orientation and the modeling process: An individual's focus on form and Outcome. *Research Quarterly for Exercise and Sport; 68*, 4, 317-330.
Berrueco Ruiz de Gallo, L. (2004). *Evaluación de los efectos de un programa de juego cooperativo y creativo en el desarrollo motor de niños de 5 a 6 años*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Donosita – San Sebastián.
Blanco Villaseñor, A. (1989). Fiabilidad y generalización de la observación conductual. *Anuario de Psicología*, 43 (4), 5- 32.
Blanco Villaseñor, A. (1997). Precisión en la evaluación de la Investigación Observacional. *En V Congreso de Metodología de las Ciencias Humanas y Sociales.* Sevilla: AEMCCO, 23 – 26 de septiembre.
Blanco Villaseñor, A. y Anguera, M.T. (2003). Calidad de los datos registrados en el ámbito deportivo. En A. Hernández Mendo (Coord.), *Psicología del deporte* (Vol. 2): Metodología. Buenos Aires: efdeportes.com
Blanco Villaseñor, Castellano Paulís, J y Hernández Mendo, A. (1999). Generalizabilidad de las observaciones en la acción del juego en el fútbol. *Psicothema*, suplemento, 12,2, 81 – 86.
Blanco Villaseñor, A. y Hernández Mendo, A. (1998). Estimación y generalización en un diseño de estructura espacial defensiva en el fútbol. En J. Sabucedo, R. García Mira, E. Ares y D. Prada, *Medio Ambiente y Responsabilidad Humana* (pp. 579-583). A Coruña: Libro de Comunicaciones-VI Congreso de Psicología Ambiental.

Blanco Villaseñor, Á., Morales Sánchez, V. y Hernández Mendo, A. (2005). Evaluación de la calidad en los programas de actividad física. *Psicothema, 17*, 2, 311-317.
Blasco Mira, J. E. (2003). Las narrativas como instrumento de análisis del pensamiento del profesorado de Educación Física, *CD Actas XXI Congreso Nacional de Educación Física.* Puerto de la Cruz (Tenerife).
Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin, 88*, 1-45.
Blatt, M. (1969). *Sludies on the effects of classroom discusion upon childrens moral development*, Chicago, IL: Dissertation, Universidad de Chicago.
Blatt, M. y Kohlberg. L. (1975). The Effects of Classroom Moral Discussion Upon Children's Level of Moral Judgment. *Journal of Moral Education* 4, 129-161.
Blumer, H. (1966). Sociological Implications of the Work of G. H. Mead, en *American Journal of Sociology*, 78, 535-544.
Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.
Boixadós M., Cruz, J., Torregrosa, M. y Valiente, L. (2004). Relationships Among Motivational Climate, Satisfaction, Perceived Ability, and Fair Play Attitudes in Young Soccer Players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16,4, 301-317.
Bolland, C. (1981). *An examination of attitudes of young football players to the profesional/tactical foul.* Unpublished dissertation, Trinity & All Saint´s College, Leeds, England.
Bredemeier, B. (1994). Children´s moral reasoning and their assertived, aggressive and submissive tendencies in sport and daily life. *Journal of Sport and exercise psychology*, 16, 1, 1- 14.
Bredemeier, B.J. y Shields, D.L. (1996). Moral development and children's sport. En F.L. Smoll y R.E. Smith (eds.), *Children and youth sport: a biopsychosocial perspective* (pp. 381-401). Madison, Wis.: Brown y Benchmark
Bredemeier, B. y Shields, D. (2006). Sports and Character development. *Research Digest, 7,* 1, 1 – 8.
Bredemeier, B., Weiss, M., Shields, D. y Cooper, B. (1986). The relationship of sport involvement with children's moral reasoning and aggressive tendencies. *Journal of Sport Psychology*, 8, 304-318.
Bredemeier, B. J., Weiss, M.R., Shields, D.L. y Shewchuk, R.M. (1986). Promoting moral grouth in a summer sport camp: The implementation of theoretically grounded instructional strategies. *Journal of Moral Education, 15*, 212-220.
Brustad, R. (1992). Integrating socialization influences into the study of children's motivation in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 59-77.
Brustad, R.J. (1996). Attraction to physical activity in urban schoolchildren: Parental socialization and Gender Influences. *Research Quarterly for Exercise and Sport;* 67, 3, 316 – 323.
Buxarrais, M. R. (1993). Procedimientos y métodos en educación moral. *Aula, 16-17*, 35-40.
Buxarrais, M. R.; Martínez, M; Puig, J. M. y Trilla, J. (1995). *La educación moral en primaria y en secundaria.* Madrid: MEC- Edelvives.
Buxarrais, M. R. y Martínez, M. (2000). Los valores de la educación física y el deporte en la edad escolar. *Aula de Innovación Educativa, 91*, 6-9.
Cantillo, J., Domínguez, A., Encinas, S, Muñoz, A, Navarro, F. y Salazar, A. (1995). *Los dilemas morales. Un método para la educación en valores*. Valencia: Nau Llibres.
Carlo, G., Eisenberg, N. y Knight, G.P.(1992). An Objective Measure of Adolescents´Prosocial Moral Reasoning. *Journal of Reseach on Adolescence, 2* (4), 331 – 349.

Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
Bria, Ll., Doltra, M., Moreno, E., Pedrals, J., Juan, J. y Boldú, J. (2004). *Los libros de los Filósofos*. Barcelona: Ariel.
Castellano, J. y Hernández Mendo, A. (2000). Sistema de codificación y análisis de la calidad del dato en fútbol de rendimiento. *Psicothema, 12*, 4, 635-641.
Castellano, J., Hernández Mendo, A., Gómez de Segura, P, Fonretxa y Bueno, I. (2000). Sistema de Codificación y Análisis de la Calidad del Dato en el Fútbol de Rendimiento. *Psicothema* Vol. 12, nº 4, pp. 635-641
Cechinni, J.A., Montero, J. y Peña, J.V. (2003). Repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social de Hellison sobre los comportamientos de Fair – play y el autocontrol. *Psicothema, 15*, 4, 631-637.
Cecchini, J. A., Fernández Losa, J., González, C., Arruza, J. A. (2008). Repercusiones del Programa Delfos de Educación en Valores a través del Deporte en Jóvenes Escolares. *Revista de Educación*, 346, pp. 167-186
Chinchilla, J.L. y Córdoba, E.R. (1995). *Educación Física y su Dídáctica en Primaria*. España: Rógar.
Chinchilla, J.L. y Zagalaz M.L. **(**2002). Didáctica de la educación física. Madrid: CCS.
Glaser, B.G. y Strausss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* New York: Aldine Publishing Company.
Coakley, J. (1993). Sport and socialization. En J. Holloszy (DE.), *Exercise and sport sciences reviews, 21*, (p.169-200). Baltimore: Williams y Wilkins.
Coakley, J. y Donnelly. P (2004) *Sports in Society: Issues and Controversies.* Toronto: McGraw-Hill Ryerson.
Cohen, A.R. (1964). *Attitude Change and Social Influence*. Nueva York: Academic Press.
Colby, A. y Kohlberg, L. (1987) *The measurement of moral judgment. Vol. 1, Theoretical foundations and research validation*. Cambridge: University Press.
Collado, E. (2005). *Transmisión y adquisición de Valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Granada.
Commission for Fair Play (1990). *Fair Play for Kids*. Ontario (Canadá): Commission for Fair Play.
Commissioned by Sport for Development and Peace International Working Group (SDP IWG) Secretariat (2007). Literature Reviewson Sport for Development and Peace. Toronto,Canadá.www.iwg.sportanddev.org/data/htmleditor/file/SDP%20IWG/literature%20review%20SDP.pdf [Consulta realizada el 1 Febrero 2008]
Consejo de Europa en materia del deporte (1967 – 1991). *El deporte para los niños* (doc.CDDS, 83,11) vol. II. Madrid: MEC, Consejo Superior de Deportes.
Cooley, C.H. (1966). *Social Process*. Carbondale; Edwardsville: Southern Illinois University Press. (Versión original 1918).
Conbach, L.J., Gleser, G.C., Nanda, H. y Rajaratnam, N. (1972). *The dependability of behavioral measurements: Theory of generalizability for scores and profiles*. New York: Wiley.
Cousinet, R. (1953). *Educacione nuova*, La Nuova Italia, Firenze,
Cortés Pascual, A. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de psicología, 18*, 1, 111-134.
Cruz, J., Barrangé, J., Boixadós, M., Mimbrero, J., Niñerota, J., Torregrosa, M., y Valiente, L. (1999). *Evaluación del fairplay en partidos de fútbol internacional y su influencia en futbolistas juveniles y cadetes. Informe Técnico del proyecto*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L., Ruiz, A., Arbona, P., Molons, Z., Call, J., Berbell, G. y Capdevila, Ll. (1991). Identificación de valores relevantes en jugadores jóvenes de fútbol. *Revista de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la EF y del Deporte, 19,* 81 – 89.

Cruz, J. Boixadós, M., Capdevila, Ll., Mimbrero, J., Torregrosa, M., y Valiente L. (1999). Evaluación del fair play en el deporte profesional y en el deporte de iniciación. En A.A.V.V. *Participación deportiva: perspectiva ambiental y organizacional. Investigaciones en ciencias del deporte*. 24 (p. 7 -52). Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Cruz, J.; Boixados, M.; Rodriguez, M. A.; Torregrosa, M.; Valiente, L. y Villamarin, F. (2000). *Evaluación del fairplay en partidos de fútbol internacional e influencia en futbolistas juveniles y cadetes*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Cruz, J., Capdevila, Ll., Boixadós, M., Pintanel, M., Alonso, C., Mimbrero, J., Torregrosa, M. (1996). Identificación de conductas, actitudes y valores relacionadas con el fair play en deportistas jóvenes. En A.A.V.V. *Valores sociales y deporte. Fairplay versus violencia. Investigaciones en ciencias del deporte.* (p. 38 – 67). Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Cruz, J., Figueroa, J., García – Mas, A. y Torregrosa, M. (2003). Design and aplication of a psychological campaign focusing on parent`s positive participation in sport. En R. Stelter (Ed*.), Un gol al futuro: Claves del fútbol profesional para el siglo XXI* (pp. 195 – 215). Madrid: Liga de Fútbol Profesional.

Cruz J., Valiente, L., Mimbrero, J., Torregrosa, M. y Boixadós, M. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas de edad escolar. *Revista de psicología del deporte, 7,* 2, 295-310.

Comisión para el Fair Play (1993). Fair Play para niños un manual de Recursos. En Unisport (Comp.) *Juega limpio en el deporte. Campañas de promoción del Fair Play.* Chiclana: Unisport

Danish, S.J. y Nellen, V.C. (1997). New roles for sport psychologist: Teaching life skills through sport to at – risk youth. *Quest,* 49, 100-113.

Del Rincón, D., Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dyckinson.

Delgado, A.R. y Prieto, G. (1997). *Introducción a los métodos de investigación de la Psicología*. Madrid: Pirámide.

Delgado, M.A. y Del Villar, F. (1994). El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la Educación Física. *Revista Motricidad*, l, 25-44.

Devis, J. (1994). Introducción crítica a la investigación positivista en la enseñanza de la educación física. *Revista de Educación Física. Teoría y práctica,* 58, 35-38.

Dewey, J. (1909). *Moral principles in education, Middle works, (*Vol. 4). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dias, C., Cruz, J.F. y Danish, E. (2000). El deporte como contexto para el aprendizaje y la enseñanza de competencias personales. Programas de intervención para niños y adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte,* 9, 1 y 2, 107 - 122.

Diaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

Díaz Aguado, M. J. y Medrano, C. (1994). *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Mensajero.

Dosil, J. (2004). *Psicología de la Actividad Física y del Deporte*. Madrid: McGraw – Hill.

Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.

Eisenberg,N. (1979). Development of children´s Prosocial Moral Judgment. *Developmental Psychology*, 15, 2, 128 – 137.

Eiser, J.R. (1989). *Psicología Social*. Madrid: Pirámide.

Ebbeck, V. y Gibbons, S.L. (1998). The effect of a team building program on the self-conceptions of grade 6 and 7 Physical Education students. *Journal of Sport and Exercise Psycology*, 20, 300 - 310.

Eccles, J.S. y Harold, R.D. (1991). Gender differences in sport involvement: applying the Eccles´ expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology, 3,* 7-35.

Escartí, A. (2003). Socialización deportiva. En A. Hernández Mendo, A. (Coord.). *Psicología del Deporte.* (pp.88-103). Buenos Aires: Tulio Guterman. (http://www.efdeportes.com).

Escartí, A. (2005). Socialización deportiva. En A. Hernández Mendo (Coord.), *Fundamentos. Psicología del Deporte.* (2 tomos). Sevilla: Wanceulen.

Escartí, A. y García - Ferriol, A. (1994). Factores de los iguales relacionados con la práctica y la motivación deportiva en la adolescencia. *Revista Psicología del Deporte*, 6, 35-51.

Escartí, A. y Gutiérrez Sanmartín, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la Educación Física y el deporte*. Barcelona: Grao.

Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D. Martínez, C. y Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio "observacional". *Revista de Educación*, 341, 373 – 396.

Ewing M., Gano-Overway, L., Branta, C. y Seefeldt, V. (2002) The Role of Sports in Youth Development. In M. Gatz, M. Messner y S. Ball-Rokeach (eds.), *Paradoxes of Youth and Sport.* (31–47). Albany: State University of New York Press.

Fazio, R.H. y Zanna, M.P. (1981). Direct experience and attitude behavior consistency. En L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology* (Vol. 14, p. 161 – 202). San Diego, CA: Academic Press.

Feather, N.T. (1988). Moral judgement and human Values. *British Journal of Social Psychology*, 27, 239 – 246.

Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de Filosofía.* Barcelona: Ariel.

Fierro, A. (2004). Jalones Psicoevolutivos para una Educación Moral. *Revista de Educación,* 335, 293-304.

Finlinson, A. R. (1997). "Cooperative games: promoting prosocial behaviors in children", *Dissertation abstracts international*, V.35 - 06, p. 1582.

Finlinson, A. R., Berghout, A.M. y Pfister, R. (2000). Cooperative Games and Children's Positive Behaviors. *Early Child Development and Care,* 164, 29-40.

Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975) *Belief, Attitude, Intention and Behavior*. New York: Reading, Mass. Addison-Wesley.

Fraile Aranda, A. (1993). *Un modelo de formación permanente para el profesorado de Educación Física.* Tesis doctoral no publicada. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.

Fraile Aranda, A. (1995). *El maestro de educación física y su desarrollo profesional.* Salamanca: Amarú.

Freire, P. (1977). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo veintiuno

Freud, S. (1982). *Introducción al psicoanálisis.* Madrid: Alianza. (12ª ed.)

Frondizi, R. (1992). *¿Qué son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica. (Versión original 1958).

Frost, R.B. y Sims, E.J. (1974). *Development of Human Values through Sports*. Washinton, D.C: American Aliance for Health, Physical Education and Recreation.

Garaigordobil. M. (1994). Programas de acción para el desarrollo de la conducta altruista. En M. Garaigordobil, y C. Maganto (eds.), *Socialización y conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia* (p. 125-162). San Sebastián: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.

Garaigordobil. M. (1995). Propuestas de intervención grupal para el desarrollo de la personalidad y la prevención de actitudes discriminatorias y xenofóbicas. En: A. Echebarría, M., Garaigordobil, J. L. González y M. Villareal (Eds*.), Psicología social del prejuicio y del racismo* (p. 153-183). Madrid. Ramón Areces.

Garaigordobil, M. (1996). *Evaluación de una Intervención Psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad en niños de 2º ciclo de Educación Primaria*. En Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa 1994 (pp. 13-50). Madrid: Ministerio de educación y ciencia. Cide.

Garaigordobil, M. (1999). *Diseño y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa para la educación en derechos humanos durante la adolescencia*. En Premios Nacionales de Investigación Educativa 1998 (pp. 117-150). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Cide.

Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.

Gelfand, D. M. y Hartmann, D. P. (1978). Some detrimental effects of competitive sports on children´s behavior: In R. A. Magill, M. J. Ash, & F. L. Smoll (Eds.), *Children in sport: A contemporary anthropology.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Gervilla, E. (1988). *Axiología educativa***.** Granada: TAT.

Gervilla, E. (2000).*Valores del cuerpo educando: antropología del cuerpo y educación***.** Barcelona: Herder.

Gervilla, E. (2003). Pedagogía del esfuerzo y cultura del placer. *Revista española de pedagogía*, 61, 224, 97-114.

Gibbs, J.C, (1977). Kohlber´s Stages of Moral Judgment: A Constructive Critique, *Harvard Educational Review*, 47, 42 – 61.

Gibbons, S.L., Ebeck, V. y Weiss, M. R. (1995). Fair Play for Kids: Effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 66, 247 – 255.

Gibbons, S.L. y Ebeck, V. (1997). The effect of different teaching strategies. *Journal of Teaching in Physical Education,* 17, 85 – 98.

Gil Madrona, P., López, A., García, L., Hortelano, M., Codina, P., Paterna, A., Sánchez –Ajofrín, R., Pardo, E., Fernández, M., Calero, F., Sánchez Palacios, J. A., Zamorano, D., García Molinero, G., González Vilbra, S., Pastor, J.C., Marínez Jiménez, M.C. (2006). Educar en Valores a través de Juegos Motores y Deportes. *Ensayos*, 21, 109 – 128.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice.* Cambridge: Harvard University Press.

Gimeno, F. (2000). *Entrenando a padres y madres…Claves para una gestión eficaz de la relación con los padres y madres de jóvenes deportistas*. Zaragoza: Departamento de Cultura y Turismo del Gobierno de Aragón.

Goffman, E. (1966). *Behavior in public places*. Nueva Cork: Harper and Row.

Gómez, C y Muguerza, J. (2007). *La Aventura de la Moralidad. (Paradigmas, fronteras y problemas de la Ética)*. Madrid: Alianza Editorial.

González Ramallal, M. E. (2004). *Sociedad y Deporte: Análisis del Deporte en la Sociedad y su reflejo en los Medios de Comunicación en España*. Tesis Doctoral no publicada. Coruña: Universidad de La Coruña.

González Torres, C. (2001). Las concepciones psicológicas del yo en las Posmodernidad: implicaciones para la Educación moral y cívica. En Naval Durán, C. y Urpí Guercia, C. (Editores.), *Una voz diferente en la Educación Moral* (pp. 41-78). Navarra: Universidad de Navarra.

Goñi, A. (1994). Cuestionario de dilemas sociomorales. (CPS). (Inédito).

Gorospe, G. (1999). *Observación y análisis de la acción de juego en el tenis de individuales: Aportaciones del análisis de secuencial y de las coordenadas polares*. Tesis doctoral no publicada. Vitoria: Universidad del País Vasco.
Gorospe Egaña, G., Hernández Mendo, A., Anquera, M.T. y Martínez de Santos, R. (2006). Desarrollo y optimización de una herramienta observacional en el tenis individuales. *Psicothema*, 17, 1, 123-127.
Gutiérrez Sanmartín, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
Gutiérrez Sanmartín, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
Gutiérrez Sanmartín, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*, 335, 105-126.
Gutiérrez, M. y Montalbán, A. (1994). ¿Qué valores transmite la serie deportiva de dibujos animados Campeones? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 1,2, 26-33.
Gutiérrez Sanmartín, M. y Pilsa Doménech, C. (2006) Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6 (24) ,212-229.
Gutiérrez, M. y Vivó, P. (2005). Enseñando razonamiento moral en las clases de educación física escolar. *Motricidad*, 14, 1-22.
Habermas, J. (1985). Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona: Península.
Hansen, D., Larson R. y Dworkin, J. (2003). What Adolescents Learn in Organized Youth Activities: A survey of Self-reported Developmental Experiences, *Journal of Research on Adolescence* 13 (1),25–55.
Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human Development, 21*, 34-64.
Hauser, M. D. (2002). *Mentes salvajes. ¿Qué piensan los animales?* Barcelona: Granica.
Hedstrom R. y Gould, D. (2004). *Research in Youth Sports: Critical Issues Status.* East Lansing: Institute for the Study of Youth Sports, Michigan State University.
Hegel, G. W. F. (1999). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Madrid: Alianza. (Versión original 1817).
Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. United States of America: Human Kinetics Publishers.
Hernández Mendo, A. (1996). *Observación y Análisis de patrones de juego en deportes sociomotores*. Tesis Doctoral no publicada. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
Hernández Mendo, A. (2003). Psicología del Deporte (VOL. II). *Lecturas: Educación Física y Deportes*. Buenos Aires: Tulio Guterman. (http://www.efdeportes.com). [Consulta realizada 13 de julio de 2005]
Hernández Mendo, A. (2005). *Fundamentos Psicología del Deporte* (2 tomos). Sevilla: Wanceulen.
Hernández Mendo, A. y Molina Macías, M. (2002). Cómo usar la observación en la psicología del deporte: principios metodológicos. *Lecturas: Educación Física y Deportes*. Buenos Aires: Tulio Guterman. (http://www.efdeportes.com). [Consulta realizada 25 de febrero de 2005]
Hernández Mendo, A. y Morales Sánchez, V. (2000). La actitud en la práctica deportiva: concepto. Buenos Aires: *Lecturas: Educación Física y Deportes.* http://www.efdeportes.com. [Consulta realizada 25 de octubre de 2007]

Hocking, R.R. (1983). A Diagnostic Tool for Mixed Models with Applications to Negative Estimates of Variance Components. *Proceedings of the Eighth Annual SAS Users Group International Conference, 8*, 711-716., Cary: SAS Institute Inc.
Horn, T.S. (1985). Coaches´ feedback and children´s perception of their physical competence. *Journal of Educational Psychology*, 77, 144- 186.
Horrocks, R. (1979). *The relationship of selected pro-social play behaviors in children to: Moral reasoning, youth sports participation, and perception of sportsmanship*. Tesis Doctoral. University of North Carolina at Greensboro.
Izquierdo, C y Anguera, M.T. (2000). Hacia un alfabeto compartido en la codificación del movimiento corporal en estudios observacionales. *Psicothema,* 12, 2, 311-314.
Jaspers, K. (1969). *Entre el destino y la voluntad*. Madrid: Guadarrama.
Jiménez Burillo, F., del Aguila Tejerina, R., Luque, E., Sangrador, J.L., Vallespín, F. (2006). *Psicología de la relaciones de autoridad y de poder*. Barcelona: Editorial UOC.
Jiménez Burillo, F. (1981). *Psicología social.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, D.L.
Kahle, L. R. y Berman, J. J. (1979). Attitudes cause behaviors: A cross – lagged panel analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 315-321.
Kant, E. (1983). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres.* Buenos Aires: Espasa – Calpe. (Versión original 1946).
Katz, D. (1960). The Functional Approach to the Study of Attitudes. *Public Opinion Quaterly*, 24, 27-46.
Katz, L. G., & McClellan, D. E. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
Kierkegaard, S. (1969). *Estudios estéticos*. Vol. 2. Madrid: Guadarrama, D.L.
Kimiecik, J. C. y Horn, T. S. (1998). Parental Beliefs and Childrens Moderate-to-Vigorous Physical Activity. *Health Phyisical Education, Recreation and Dance*, 69, 2, 163 – 175.
Klein, M. (1964). *El psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Hormé.
Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
Kohlberg, L. y Candee, D. (1992). La relación del juicio moral con la acción moral. En L. Kohlberg (ed.), *Psicología del desarrollo moral*. (463 – 533). Bilbao: Desclée de Brouwer.
Kohlberg, L., Power F. C. y Higgins, A. (1997). La *educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
Kohlberg, L., y Mayer. R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review* 42, 449-96.
Labbé, B. y Puech, M. (2002). *Piruletas de Filosofía*. Madrid: Sm.
Lakatos, I. (1982). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial.
LaPiere, R.T. (1934). Attitudes versus actions. *Social Forces*, 13, 230- 237.
Lind, G. (1982) Experimental Questionnaires: a new approach to personality research. En: A. Kossakowski y K. Obuchowski (Eds.). *Progress in Psychology of Personality*. Amsterdam: North Holland, p. 132-144.
Lind, G. (2005) Moral Judgement Test (MJT). http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-span.htm. [Consulta realizada el 19 Julio 2007]
Lipman, M. y Sharp, M.A. (1988). *Investigación ética: Manual del profesor para acompañar a Lisa*. Madrid: Ediciones de la Torre.
Levine, R. y Merry I. W. (1987). *El hecho humano: las bases culturales del desarrollo educativo*. Madrid: Ministerio de educación y Ciencia.
Lee, M. y Williams, V. (1989). Over the top. *Sport and Leisure,* 27 – 28.

Lee, M. (1993). Moral development abd Children´s sporting values. En J. Whitehead (comp.), *Development Issuesin Children´s Sport and Physical Education*, (pp. 30- 42). Institute for the Study of Children in Sport.
Lee, M., Whitehead, J. y Balchin, N. (2000). The measurement of values in youth sport: Development of the Youth Sport Values Questionnaire, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 307 – 326.
Lee, M.J., Whitehead, J. y Ntoumanis, N. (2007). Developmentof the attitudes to Moral Decision – making in Youth Sport Questionnaire (AMDYSQ). *Psychology of Sport and Exercise* 8, pp. 369-392.
López, F., Carpintero, E., del Campo, A., Soriano Rubio, S. y Lázaro, S. (2006). Ser Humano, Valores y Juicio Moral, *Cuadernos de Pedagogía*, 356, 54 – 79.
López, F. y Fuentes, Mª. J. (1994). Revisión, análisis y clasificación de los estudios sobre desarrollo social. *Infancia y aprendizaje*, 67 – 68, 163 – 185.
Luke, M.D. y Cope, L.D. (1994). Student attitudes toward teacher behavior and program content in schoolphysical education, *Physical Educator*, 51, 2, 57 – 66.
Manual para las buenas prácticas deportivas. *Programa El Deporte en la escuela*. (2006). Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Sevilla: Tecnographic.
Marías, J. (1941). *Historia de la filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
Marín Ibáñez, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en Educación*. Valladolid: Miñón, D.L.
Martens, R. (1992). Kids sports: A den of inquinity or land of promise. En R.A. Magill, M.J.Ash y F.L.Smoll (eds.) *Children in sport*. Campaign, IL, Human Kinetics. (pp. 204 -218.
Martinek, T. y Hellison, D. (1998*).* Values and goal – setting with underserved youth. *Yournal of Physical Education, Recreation & Dance. Health Module,* 69, 7; 47- 53.
Mead, G.H. (1925). The genesis of the self and social control. *International Yournal of Ethics*, 35,251-277.
Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
Mead, G.H. (1993). Espíritu, Persona y Sociedad. México: Paidos.
Mead, M. (1972). *Educación y cultura*. Buenos Aires: Paidós.
Mesa López L (2005). Clarificación de valores en los alumnos.http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiesMostrar.asp [Consulta realizada el 20 Mayo 2006]
McClellan, D.E. y Katz, L.G. (2001). Evaluando la competencia social en los niños. *Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Eric digest.* www.ericdigests.org/2001-4/assessing. [Consulta realizada el 19 Julio 2007]
McGuire, W.J. (1976). The concept of attitudes and their relations to behaviors. En Sinaiko, H.W. y Broeding, L.A. (comps.), *Perspectives on Attitude Assessment: Surveys and Their Alternatives*, Champaign, III: Pendleton.
McGuire, J. y Thomas, M. H. (1975). Effects of sex, competence and competition on sharing behavior in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 445, 47-58.
McIntosh, E. (1990). *La educación contra la violencia: el potencial del fair play en deporte.* Málaga: Unisport Andalucía.
Medina, J. (1996). Proceso de entrenamiento de los codificadores para el estudio de los diarios del profesorado de E.F. *Revista Motricidad*, 2, 113-127.
Medina, J. R. (2000). Un Estudio Crítico de la "Clarificación De Valores" en http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/medina.pdf [Consulta realizada el 20 de Mayo 2006]
Mestre Escrivá, V., Frías Navarro, M.D. y Samper García P. (2004) La Medida de la Empatía: Análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16, 2, 255-260

Mifsud Tony, S.J. (1985). *El pensamiento de Jean Piaget sobre la Psicología Moral: presentación crítica*. Mexico: Limusa.
Morales Sánchez, V., Hernández Mendo, A. y Blanco Villaseñor, A. (en prensa). Evaluación de la calidad en las organizaciones deportivas: Adaptación del modelo SERVQUAL. *Psicología del deporte*.
Moreno, J.A.; Rodríguez, P.L. y Gutiérrez, M. (1997). *Intereses y actitudes de los alumnos hacia la educación física*. Premio Nacional de Artículos sobre Actividad Física y Deportiva, II Edición. Barcelona, COPLEFC.
Moscovici, S.; Abric, J.C.; Brehm, S.S., Doise, W.; Doms, M. ; Levine, J. M. ; Nemeth, C. J.; Pavelchak, M.A.; Rosenbaum, D. (1985). *Psicología social I, Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos.* Barcelona: Paidós.
Mouratidou, K, Goutza, S. y Chatzopoulos D. (2007). Physical education and moral development: An intervention programme to promote moral reasoning through physical education in high school students. *European Physical Education Review,* 13, 1, 41-56.
Munné, F. (1986). *La construcción de la Psicología Social como Ciencia Teórica*. Barcelona: Alamex.
Muñoz Justicia, J. (2005). Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas.ti 5. http://antalya.uab.es/jmunoz/cuali/Atlas5.pdf [Consulta realizada el 5 Enero 2006]
Mühr, T. (1997). *Atlas/ti: Short user´s manual. Visual qualitative data. Analysis management model building.* Berlín: Scientific Software Development´s.
Olson, J.M., Vernon, P.A., Harris, J., y Jang, K. (2001). The heritability of attitudes: A study of twins. *Journal of Personality and Social Psychology, 80,* 845-860.
Palacios Navarro, S., Palacios Navarro, M.B. y Ruiz De Azua, S. (2002). Nuevas Formas de medir el desarrollo Sociomoral. *Revista de Psicodidáctica,* 14, 41 - 58.
Parker, M. y Hellison, D. (2001).Teaching responsability in phisical education, standards, outcomes and beyond. *Journal of Phisical Education, Recreation & Dance. Health Module;* 72, 9; 25-29.
Parker, M., Kallusky J. y Hellison, D. (1999).High Impact, Low Risk: Ten Strategies to Teach Responsability. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance. Health Module,* 70, 2; 26-29.
Parlebás, P. (1981*) Contribution a un lexique commenté en science de l'action motrice.* París: INSEP.
Parsons, T. (1970). *Social structure and personality*. Nueva York: Free Press.
Payá Sánchez, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual.* Bilbao: Desclée de Brouwer.
PCPFS (2006). President's Council on Physical Fitness and Sport. *Sports and Character Development,* President's Council on Physical Fitness and Sports. Washington, DC.
Peiró, J.M. y González – Roma, V. (1987). Aspectos psicosociales de la demanda y uso de instalaciones deportivas. *L´Esport i Temps Lliure,* 34, 14 -18.
Pérez-Delgado, E. y Escrivá, M.V. (1993). Desarrollo del juicio moral y valores humanos. *Cuadernos de trabajo social,* 6, 61-87.
Pérez-Delgado, E. y García-Ros, R. (1991). *La psicología del desarrollo moral.* Madrid: Siglo XXI.
Pérez-Delgado, E. y Mestre V. (1993). Desarrollo del juicio moral y valores humanos. *Cuadernos de Trabajo Social,* 6, 61 – 87.
Pérez-Delgado, E. y Soler, M.J., (1994). *El cuestionario de dilemas sociomorales (DIT) de J. Rest y su uso informatizado*. Valencia: Nau.
Pérez, J. A. y Mugny, G. (1988). *Psicología de la influencia social.* Valencia: Promolibro, D.L.

Pérez Luján, D.; Vergel Expósito, A.E. y Rodríguez García, C.E. (2007). La influencia de la amistad en la formación de cualidades morales en escolares cubanos de 9 y 10 años. *Revista Iberoamericana de Educación,* 42,1.
Peris, D. (2003). *Los padres son importantes…para que sus hijos hagan deporte.* Castellón: Fundación Club Deportivo Castellón.
Perry, Barton Ralph. (1926). *General Theory of Value*. New York: Green and Company.
Peters, V. (1998). *Kwalitan: computer programme and reference book.*
Piaget, J. (1929). *The Child's conception of the World*.Nueva York: Harcourt, Brace.
Piaget, J. (1935). *El criterio moral en el niño.* Madrid: Francisco Beltrán.
Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística,* 3 (1), 1-42.
Pitney, W. (2002). The Professional Socialitation of Certified Athletic Trainers in High School Settings: A Grounded Theory Investigation. *Journal of Atheletic Training*, 37, 3, 286 – 292.
Priest, R.F., Krause, J.V. y Beach, J. (1999). Four Year Changes in College Athletes´ Ethical Value Choices in Sports Situacions. *Reseach Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 2, 170 -178.
Ponseti, F.X., Pili, M., Palou, P. y Borrás, P. A. (1998). Interés, Motivos y Actitudes hacia el Deporte en Adolescentes: Diferencias en Función del Nivel de Práctica. *Revista de Psicología del Deporte,* 7, 2, 259 – 274.
Prat Grau, M. y Soler Prat, S. (2003). Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el Deporte. Barcelona: Inde.
Puig, J.M. (1991). Comprensión crítica. En M. Martínez y J.M. Puig (coord.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: ICE- Graó.
Rao, C. R. (1971). Minimun Variance Quadratic Unbiased Estimation of Variante Components. *Journal of Multivariate Analysis*, *1,* 445-456.
Rao, C.R. (1972). Estimation of Variance and Covariance Components in Linear Models. *Journal of the American Statistical Association, 67,* 112-115.
Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment test.* Copenhague: The Danish Institute for Educational Research.
Raths, L., Harmin, M. y Simon, S.(1967). *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase*. Méjico: Uteha.
Rausch, H. L. (1965). Interaction sequences. *Journal of Personality and Social Psychology, 2,* 487-499.
Real Academia Española (2004). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. (22ª ed)
Reinboth, M., Duda, J. L. y Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of Coaching Behavior, Need Satisfaction, and the Psychological and Physical Welfare of Young Athletes. *Motivation and Emotion,* 28, 3, 297-313.
Rest, J. (1979). *Revised Manual for de Defining Issues Test*. Minneapolis, Minnesota: University Press.
Rest, J. (1986). *Moral Development. Advances in Research and Theory*. New York: Praeger.
Rest, J., Narváez, D., Thoma, S.T. y Bebeu, M.J. (2000). A neo – kohlbergian approach to morality research. *Journal of Moral Education,* 29, 381-395.
Retuerto Pastor, A. (2002). *Desarrollo del Razonamiento Moral, Razonamiento Moral Prosocial y Empatía.* Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Valencia.
Riba, C. (1991). El método observacional. Decisiones básicas y objetivos. En M.T. Anguera (Ed.), *Metodología observacional en la investigación psicológica* (pp. 29-114). Barcelona: P.P.U. vol. I.
Rokeach, M. (1973). *La naturaleza de los valores humanos.* New York: La prensa libre.

Rokeach, M. (1979). *Understanding human values: individual and societal*. New York: The Free Press.
Romance, T.J. (1984). *A program to promote moral development through elementary school physical education*. Tesis doctoral. University of Oregon.
Romance, T. J., Weiss, M. R. y Bockoven, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education,* 5, 126-136.
Romero Cerezo, C. (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro espacialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
Rousseau J.J. (1896). *Emilio*. S.l.: Garnier.
Ruiz de Omeñaca, J.V. (2004). *Pedagogía de los valores en la Educación Física*. Madrid: CCS.
Sackett, G.P. (Ed.) (1978). *Observing behavior. Vol. II: Data collection and analysis methods*. Baltimore: University Park Press.
Salmerón Castro, A.M. (2000). *La Herencia de Aristóteles y Kant.* Bilbao: Desclée De Brouwer.
Salmerón Vílchez, P. (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. Tesis Doctoral no publicada. Granada: Universidad de Granada.
Sánchez Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
Sastre G., Moreno, M. y Timón, M. (1998). Razonamiento moral y educación. *Educar*, 22-23, 155-170.
Schafer, J. L.y Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods, 7* (2), 147-177.
Scheler, M. (1942). *Ética: nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético.* Madrid: Revista de Occidente.
Schellenberg, J.A. (1978). *Los fundadores de la psicología social.* Madrid: Alianza.
Searle, S.R., Casella, G., and McCulloch, C.E. (1992). *Variance Components*. New York: JohnWiley and Sons, Inc.
Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M.(2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
Selman, R. (1989). El desarrollo sociocognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica. En Turiel, E. y otros (org.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
Shaffer, D.R. (2002). *Desarrollo Social y de la Personalidad*. Madrid: Paraninfo.
Sheridan, H. (2003). Conceptualizing fair play: a review of the literatura. *European Physical Education Review*, 9,2, 165 – 186.
Shields, D. y Bredemeier, B. (1994) *Moral development and action in physical activity contexts.* Champaign, IL: Human, Kinetics.
Siedentop, D.; Mand, C. y Taggart, A. (1986). *Physical education: Teaching and curriculum strategies for grades 5-12.* Palo Alto, CA: Mayfield.
Siegel, S. (1990). *Estadística no paramétrica*. Méjico: Trillas. (Versión Original 1970).
Silverman, S. (1998). Can moral development be promoted in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; 69, 5, (6 – 8).
Simmons, D. y Dickinson, R. (1986). Measurement of Values Expression in Sports and Athletics, *Perceptual and Motor Skills*, 62, 651- 658.
Smith, R. E., Smoll, F. L. y Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: A cognitive-behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1, 59-76.

Smoll, F. L. y Smith, R. E. (1980). Psychologically oriented coach training programs: Design, implementation and assessment. En C.H. Nadeau, W.R. Halliwell, K. M. Newell y G.C. Roberts (eds.), *Psychology of motor behavior and sport*, Champaign, IL, Human Kinetics.
Smoll, F. L. y Smith, R. E. (1989). Competitive stress and young athletes. En C. C. Teitz (Ed.), *Scientific foundations of sports medicine*. Toronto: Decker.
Snyder, E.E. (1986). Athleticis and Higher Education: A Symbolic Interaction Perspective. En C. Roger Rees y A.W. Miracle (Eds), *Sport and Socíal Theory*. Champaign, III.:Human Kinetics.
Snyder, M. (1987). *Public appearances, Private realities*. New York: Freeman.
Spranger, E. (1935). *Formas de vida: psicología y ética de la personalidad*. Madrid: Revista de Occidente.
Steffens, Ch. y Gorin, S. (1999). *Cómo fomentar las actitudes de convivencia a través del juego.* Barcelona: CEAC
Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid: Morata, D.L.
Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures and Techniques.* Newbury Park, Ca: Sage Publications.
Suen, H.K. y Ary, D. (1989). *Analyzing quantitative behavioral observation data.* Hilsdalle, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
Summers, G.F. (1976). Introducción. En G.F. Summers, (Dir.): *Medición de actitudes*. México: Trillas.
Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Paidós.
Tejedor Campomanes, C. (1990). *Introducción a la filosofía*. Madrid: SM.
Thomas, K. y Znaniecki, F. (1918) *The Polish Peasant in Europe and America*, Chicago: Uni. Chicago Press.
Torregrosa, M. (2004). *Contribuciones de los agentes de socialización al juego limpio y la deportividad*. Grup d´estudios de psicología de l´esport. Universidad Autónoma de Barcelona.
Torregrosa, M. y Cruz, J. (2006). El deporte infantil como base de la carrera deportiva de adultos activos y deportistas de élite. En E.J. Garcés de Los Fayos, A. Olmedilla y P. Jara (Coord.), *Psicología y Deporte*. Murcia: Diego Marín.
Torregrosa, M. y Lee, M. (2000). El estudio de los valores en psicología del deporte. *Revista de psicología del deporte*, 9,1-2, 71-86.
Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F. y Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes, *Psicothema*, 20, 2, 254-259.
Turiel, E. (1996). Equality and Hierachy: confict in values. En Reed, E.S., Turiel, E., Brown, T. (Ed.). *Values and Knowledge*. Mahwah, Nueva Yersey: Lawrence Erlbaum Associates.
Turner, R. H. (1962). Role – taking: Process versus conformity. En A.M. Rose (ed.) *Human behaviour and social processes: An interactionist approach.* Londres: Routledge and Kegal Paul.
Usátegui Basozabal, E. (2003). La educación en Durkheim, (socialización versus conflicto). *Revista complutense de Educación*, 14, 1, 175-194.
Valiente, L., Boixadós, M., Torregrosa, M. Figueroa, J. Rodríguez, M.A. y Cruz, J. (2001). Impacto de una campaña de promoción del fair- play y la deportividad. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1,1, 17-25.
Vander Zanden, J. W. (1986). *Manual de Psicología Social*. Buenos Aires: Paidós Estudio.

Viciana Ramírez, J. y Zabala Díaz, M. (2004). El Papel Educativo y la Responsabilidad de los Entrenadores Deportivos. Una Investigación sobre las Instrucciones a escolares en Fútbol de Competición. *Revista de Educación*, 335, 163-187.

Vidal, M. (1996). *La estimativa moral. Propuestas para la educación ética*. Madrid: PPC.

Vivó, P. (2001). *Desarrollo de valores y razonamiento moral a través de la educación física en educación secundaria*. Tesis Doctoral no publicada. Valencia: Universidad de Valencia.

Wandzilak, T. (1985). Values development through physical education and athletics. *Quest*, 37,2, 176 – 185.

Waters, C. (1982). Attitudes towards instrumental in youth football among players and non players. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 197- 206.

Webb, H (1969). Proffesionalization of attitudes towards play among adolescents. En G. Kenyon (Ed.) *Aspects of contemporany sport sociology*. Chicago: The Athletic Institute.

Weber, M. (1974). *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Barcelona: Península.

Weinberg, R. y Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel Psicología.

Weiss, M. (1987). Teaching sportmanship and values. En V. Seefeldt (Ed.). *Handbook for youth sport coaches* (pp 137-151).

Weiss, M.R. (1991). Psychocogical skill development in children and adolescents. *The Sport Psychologist*, 5, 335 – 354.

Weiss, M.R. y Bredemeier, B. (1991): Moral development in sport. En Pandolf, K.; Hollosky, J. (eds.), *Exercise and sport Reviews, 18*, 331-378.

Weiss, M.R., McCullagh, P., Smith, A. y Berlant, A. (1988). Observational learning and the fearful child: Influence of peer models on Swimming Skill Performance and Psychological Responces. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 4; 380 – 395.

Wicker, A. W. (1969). Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects, *Journal of Social Issues*, 25, 41-78.

Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G.R. y Olson, J.M. (2003). *Psicología Social*. Madrid: Thomson.

Xiang, P. y Lee, A. (2002). Achievement goals, perceived motivational climate, and student´s self – reported mastery behaviours. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73,1, 58- 65.

Yinger, R. J. y Clark, C.M. (1988). *El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor*. Alicante: Marfil.

Ysewijn, P. (1996). *GT: Software for Generalizability Studies.* Mimeografía.

Zabalza, M.A. (1991). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Zajonc, R.B. (1968). Acctitudinal Effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9 (Monograph suppl., No.2, Pt.2), 1-27.

Zanna, M.P., Olson, J.M. y Fazio, R.H. (1980). Attitude – behavior consistency: An individual difference perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 432 – 440.

Zanna, M. P. y Rempel, J.K. (1988) Attitudes: A new look at an old concept. En Bar-Tal, Daniel (Ed); Kruglanski, Arie W. (Ed), *The social psychology of knowledge* (pp. 315-334). Cambridge, England UK: Cambridge University Press.

ANEXO

ANEXO I.....Consentimiento informado. Autorización de madres/padres.

AENXO II……..PROGRAMACIÓN

ANEXO III……Sistemas mixto de formatos de campo y sistemas de categorías.

ANEXO IV...….Cuestionario de Desarrollo Moral (CDEM)

ANEXO V……..Cuestionario al profesorado

ANEXO VI...…..Zapatilla de la deportividad

ANEXO VII……Resultados

ANEXO VIII…..*Query Report*. Atlas.ti

ANEXO I

CONSENTIMIENTO INFORMADO. AUTORIZACIÓN DE LAS MADRES Y PADRES

Estimados padres y madres:

Nos dirigimos a ustedes para darles a conocer el proyecto educativo que vamos a desarrollar en las clases de Educación Física del C.E.I.P. "Virgen de la Candelaria" de Colmenar y en la que participan sus hijas e hijos. Es conocido que el deporte es un medio educativo eficaz, que integra infinidad de elementos para la formación integral de la persona, y es capaz de desarrollar habilidades y capacidades muy positivas para un crecimiento físico y psíquico saludable. Por eso, nuestro objetivo es desarrollar un modelo de Educación Física del que todo el alumnado se pueda enriquecer. El modelo educativo que pretendemos desarrollar busca no sólo la enseñanza de habilidades motrices, que sus hijas e hijos están aprendiendo tradicionalmente en las sesiones de Educación Física, sino también prestaremos (como lo están realizando todos los docentes de este centro) un mayor interés en la enseñanza de los valores positivos (conducta asistencial y de ayuda, deportividad, compañerismo, juego limpio, etc.). Para cumplir estos objetivos es necesario tomar una serie de datos cuya recogida se deberá efectuar mediante grabaciones en vídeo, por lo que se le ruega firmen la autorización adjunta.

Este proyecto está avalado por el Dr. José Carlos Fernández García del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal; y por el Dr. Antonio Hernández Mendo del Departamento de Psicología Social, Antropología Social, Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Málaga.

Esperando su colaboración, les saludamos atentamente:

Juan Durán Alcalá — Lina Planchuela Medina

Vº El director — Profesora Educación Física

AUTORIZACIÓN

Yo_____con D.N.I._____

Madre/Padre/tutora/tutor de la alumna o el alumno_____.

He sido informado sobre la investigación: “Un modelo de Educación Física” a celebrar en las instalaciones del Centro “Virgen de la Candelaria” durante las clases de Educación Física y autorizo a mi hija/o a participar en las sesiones y que sea grabado en vídeo para realizar el proyecto previamente mencionado.

Colmenar a 19 de Abril de 2005.

Fdo.:

ANEXO II

Programación de aula anual

PROGRAMACIÓN ANUAL

Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Totales	Unidades didácticas	
1	1	1	1	1					1	6	U.D.1	Juegos
	2	1								3	U.D.2	Esquema Corporal
		1	1							2		Lateralidad
1										1	U.D.3	Percepción espacial
1										1		Percepción temporal
	1									1		Coordinación
	1	1		1						3	U.D. 4	Desplazamiento
	1	1			1					3		Saltos
				1		1				2		Giros
				2	1					3		Lanzamiento-Recepciones
	1	1								2		Equilibrio
					1	2	1			4		Bote
							1	1	1	3		Conducción
						1				1		Interceptación
							1	1		2		Golpeo
										1		Finta
								2	2	4	U.D. 3	Orientación
	1				1	1				3	U.D. 6	Expresión Corporal
					1	2	1	4		8	U.D. 1	Predeportes
							1	1		2		Juegos Populares
					1					1	Candelaria	
		2	1	1	2					6	Lluvia/ teoría	
			1			1			1	3	Evaluación	
1									1	2	U.D.2	Medir /pesar
											Otros	
3	8	8	4	6	8	8	6	10	6	68	Nº sesiones totales	

Actividades grupo Control

Actividades grupo control_____

Unidad didáctica: JUEGOS 1

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: pelotas

1. Pelota al centro. Todos los jugadores se sitúan en un extremo del área de juego, excepto uno que se encuentra en el otro extremo. A la señal del docente el grupo trata de ir al otro lado del terreno y el que se encontraba sólo se dirige a coger una pelota que se hallaba en el centro del campo. Cuando lo consigue, éste trata de alcanzar alguno de los jugadores, lanzando la pelota. Si lo logra, el jugador alcanzado y el lanzador intercambiar sus roles.
Recursos didácticos: si el número de jugadores es muy amplio, podrá haber más de un lanzador y más de una pelota.
2. Cuidado al botar. Se establecerán dos perseguidores que llevarán un balón bajo el brazo. El resto de los jugadores se desplazarán libremente botando un balón por toda el área del juego. El perseguido que se sale del área de juego, pierde su balón o es tocado por un perseguidor, se convierte en perseguidor. Vence el último jugador atrapado.
3. El túnel peligroso. Se forman dos equipos de igual número de jugadores. Los componentes de uno de los dos se dispondrán formando el túnel. Mientras que los que forman el otro equipo pasarán uno a uno, intentando no ser alcanzados por los lanzamientos de los jugadores que componen el túnel, que poseerán dos o tres pelotas. Cuando todos hayan pasado se intercambiarán los roles entre los dos equipos. Ganará el equipo con menos jugadores alcanzados. El docente procurará que los jugadores que forman el túnel no se vayan aproximando.
Describir y nombrar las habilidades del juego que más les haya gustado.

Unidad didáctica: JUEGOS 2

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: Música, 1 balón por pareja

1. Corre que te doy. Todos los jugadores se distribuyen libremente por el área de juego; uno de ellos posee un balón que controla con los pies e intenta alcanzar mediante un lanzamiento del mismo a alguno de sus compañeros. Cuando lo coge intercambiará su papel con el jugador alcanzado. Para no hacer daño a los demás tendremos que lanzar la pelota por debajo de la cintura.
2. Atrape con bloqueo. En este pilla – pilla el atrapador es obstaculizado por otro participante, denominado bloqueador. Éste debe impedir que el atrapador de alcance a sus compañeros. En caso de que el atrapador consiga, a pesar de la oposición del bloqueador, pillar a algún jugador, el bloqueador pasará a ser atrapador y el atrapado pasará a ser obstaculizador.
3. Que no caiga. Los jugadores se distribuyen por parejas por toda el área de juego. Cada pareja posee un balón. La finalidad del juego consiste en pasar el balón al compañero con cualquier parte del cuerpo (excepto los brazos y manos) sin que caiga al suelo. Ganará la pareja que más tiempo mantenga el balón en el aire. Tener cuidado de que las parejas no se estorben.
4. Mate a tres bandas.
5. Las burbujas. En este juego el grupo se divide en parejas, tríos o cuartetos. Pondremos una música de fondo. Los participantes del mismo grupo forman una burbuja cogiéndose de las manos y haciendo un círculo. Tendrán que flotar lentamente por todo el espacio, teniendo cuidado de no golpearse con ninguna de las otras burbujas. Se trata de cooperar para evitar la colisión. El espacio debe ser reducido. Variante: los niños se colocan en parejas, cuando dos burbujas se unan suavemente se convierten en una burbuja más grande, y así hasta que todos estemos unidos.

Actividades grupo control_____

Unidad didáctica: JUEGOS 3

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: picas, balones

1. Imita al atrapador. Los corredores deben moverse de la misma forma que hace el atrapador. Cuando éste toca a algún jugador, pasa a ser el nuevo atrapador, modificando la forma de desplazarse, siendo imitado por los demás jugadores. No será válido salirse del área de juego, trasladarse de forma diferente al atrapador ni realizar un contragolpe.
2. Atrape con bloqueo. En este pilla – pilla el atrapador es obstaculizado por otro participante, denominado bloqueador. Éste debe impedir que el atrapador de alcance a sus compañeros. En caso de que el atrapador consiga, a pesar de la oposición del bloqueador, pillar a algún jugador, el bloqueador pasará a ser atrapador y el atrapado pasará a ser obstaculizador.
3. Trepa que te atrapo. Es un pilla – pilla normal en el que los jugadores, pueden liberarse de ser alcanzados por el atrapador al trepar sobre un aparato, o colgarse de las espalderas, subirse a los plintos, bancos, etc.
4. El pilla – sombras. El atrapador, con una pica en la mano, tratará de pisar la sombra de un corredor para poder ser relevado. Variante: También se puede jugar sin pica, pisando la sombra de los compañeros.
5. Lluvia de balones
Describir y nombrar las habilidades del juego que más les haya gustado.

Unidad didáctica: JUEGOS 4

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: cuerdas, pelotas

1. La Cruz Roja. Dentro del gran grupo que forma la clase se hacen tres subgrupos, los jugadores, los enfermeros (que serán 3 ó 4 jugadores) y los virus (1 ó 2 jugadores). El juego comienza cuando los virus empiezan a pillar a los jugadores. Cuando toquen a un participante, éste permanece en el sitio a la pata coja, hasta que llegue un enfermero y lo traslade hasta una de las porterías. El traslado debe realizarse de la siguiente manera, el enfermo a la pata coja, el enfermero ayudándole a andar.
2. ¿Quién nació en…? Los jugadores se ponen en un extremo del área de juego. El atrapador queda situado en el centro y pregunta: "¿Quién nació en (junio, enero…)?", y los nacidos en dicho mes tienen que salir corriendo al lado opuesto sin ser tocados por el atrapador. Si en la carrera alguno es alcanzado por el atrapador, éste pasará a ser relevador.
2. Movimientos cósmicos. Se forma un círculo con todos los niños de la clase. Se coge una pelota de color amarillo, será la estrella. Un niño la coge y dice el nombre de otro que tendrá la mano levantada, la bajará para coger el balón. Después este compañero se la lanza a otro y así sucesivamente. Así es como tendrá la órbita la estrella, se realiza varias veces para tener claro quien le lanza a quién. Ahora añadimos un planeta (una pelota de otro color). Se realiza la misma operación que antes, sólo que la estrella ya está girando por el círculo de los niños. Cuando veamos que han cogido el sistema, añadimos otro planeta. Después podemos introducir un cometa (por ejemplo un boomerang, o un disco volador), que se pasa de mano en mano por todo el círculo de un jugador a otro en el sentido de las agujas del reloj.
Consejo: ayuda mucho decir en voz alta el nombre de la persona a la que vas a lanzar el balón y mirarla a los ojos para que esté preparada para recibir. Regla: si los planetas colisionan, no pasa nada. Ningún niño tiene que correr a recogerla. Es un juego de movimientos cósmicos. Cuando la pelota llega rodando suavemente a cualquiera de los jugadores, éste la recoge y la pone en movimiento lanzándosela a la persona a la que siempre lo hace. Si un planeta rebelde es lanzado accidentalmente a otra persona equivocada, esa persona tiene que ponerlo en órbita tirándoselo también a quien lo hace habitualmente.

Actividades grupo control_____

Unidad didáctica: EXPRESIÓN CORPORAL 1

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: hoja de papel, lápices

1. Lluvia de ideas en la pizarra, debemos nombrar distintos estados de ánimo. Los escribimos en una hoja de papel. Las recogemos todas y las mezclamos. Una vez que tenemos todas las tarjetas escritas con las sensaciones, nos colocados en gran círculo y por parejas. El juego comienza cuando un niño coge una tarjeta y la representa con gestos. No basta con que los demás adivinen de qué gesto se trata. Tendremos que intentar gesticular esa sensación de todas las formas que se nos ocurran. Después su compañero tendrá que hacer el gesto contrario; por ejemplo, uno hace de persona decidida – el otro de persona indecisa. También podemos proponer el realizar cambios cada vez más rápidos de contrastes (triste- feliz) con el fin de dominar la expresión.
2. Una portada de cuento. Cada grupo debe ponerse de acuerdo para representar un personaje o un objeto de un cuento o historia conocida. Los integrantes han de colocarse de modo que el conjunto ilustre la portada de dicho cuento o historia, de forma estática. Por turnos intentarán adivinar, en una discusión de grupo, lo que los otros han escenificado. (Ejemplo: el flautista de Hamelín).

Unidad didáctica: JUEGOS 5

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: pelotas, botes de suavizante

1. El escondite de todos. Uno se esconde, los demás permanecen con los ojos cerrados, contando. Cuando terminan de contar cada una trata de buscar al niño escondido, quien lo encuentra se esconde con él, así hasta que todos se encuentren escondidos en dicho lugar.
2. Patata caliente. Los jugadores se sientan en círculo, y el profesor tira una patata caliente (la pelota) al jugador que tiene frente a él. En el momento que la recibe debe decir rápidamente su nombre, lanzando de inmediato la patata a otro compañero, porque de lo contrario se quemaría. El segundo jugador que recibe la patata dirá su nombre y así sucesivamente todos los componentes del círculo.
3. El tesoro de los trolls. Había una vez un enorme troll, un tipo gruñón y malhumorado al que le gustaba buscar tesoros y tenerlos escondidos. Los más valiosos de todos sus tesoros eran unos hermosos botes de jabón líquido color blanco que había robado de un museo. ¡Ooooooohhhhh! Hacemos que los niños digan. Ahora los hermosos botes de jabón (ooohhh) están guardados en el centro de la madriguera de los trolls. Los habitantes del pueblo han descubierto donde está la madriguera, y van a enviar a los más valientes para recuperar los tesoros. Se colocan todos los niños en la banda, uno se escoge al azar, será el troll. Los primeros cinco niños que estén en la banda serán los primeros en intentar arrebatarle el tesoro a los troll. Es muy importante conocer ciertas cosas sobre los trolls. Lo primero es que si te tocan te quedas inmóvil y ya no te puedas mover más. Lo segundo es que pueden moverse por todas las líneas que delimitan su guarida, pero no las pueden traspasar. En tercer lugar, no pueden tocar el tesoro ni con los pies ni con las manos. Cada vez que el troll toque a un jugador se envía a otro de los que están en la banda. I alguien coge el tesoro pero es tocado antes de pasar la línea divisoria, queda también inmovilizado. Los cazadores de tesoros no pueden dar patadas ni pasar el tesoro a otro jugador.

Actividades grupo control_____

Unidad didáctica: JUEGOS 6

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: 1 bolígrafo y una tarjeta para cada niño, pelotas, libro.

1. Busca a tu pareja. Cada niño se describe a sí mismo en una cuartilla indicando características físicas, cualidades positivas, intereses, ropa con la que viste, y otros datos o anécdotas divertidas que sirvan para identificarle. Pero no debe aparecer el nombre de la persona descrita. Posteriormente, todas las cuartillas se doblan y se introducen en un saco. Cada uno coge un papel y en base a esta descripción debe buscarlo. Cuando el niño encontrado le confirme que es su tarjeta, escribirá el nombre de su compañero. El juego continúa hasta que todas las tarjetas tienen el nombre de la persona descrita.
2. Gatos y perros. En este juego se divide a los jugadores en perros y gatos. Todos van desplazándose en cuadrupedia, emitiendo el sonido del animal que representan. El juego consiste en que los perseguidores (los perros) atrapen a los gatos, cuando esto ocurre, los gatos también se convierten en perros. Después se cambian los papeles y se comienza de nuevo.
3. Movimientos cósmicos. Se forma un círculo con todos los niños de la clase. Se coge una pelota de color amarillo, será la estrella. Un niño la coge y dice el nombre de otro que tendrá la mano levantada, la bajará para coger el balón. Después este compañero se la lanza a otro y así sucesivamente. Así es como tendrá la órbita la estrella, se realiza varias veces para tener claro quien le lanza a quién. Ahora añadimos un planeta (una pelota de otro color). Se realiza la misma operación que antes, sólo que la estrella ya está girando por el círculo de los niños. Cuando veamos que han cogido el sistema, añadimos otro planeta. Después podemos introducir un cometa (por ejemplo un boomerang, o un disco volador), que se pasa de mano en mano por todo el círculo de un jugador a otro en el sentido de las agujas del reloj.
Consejo: ayuda mucho decir en voz alta el nombre de la persona a la que vas a lanzar el balón y mirarla a los ojos para que esté preparada para recibir. Regla: si los planetas colisionan, no pasa nada. Ningún niño tiene que correr a recogerla. Es un juego de movimientos cósmicos. Cuando la pelota llega rodando suavemente a cualquiera de los jugadores, éste la recoge y la pone en movimiento lanzándosela a la persona a la que siempre lo hace. Si un planeta rebelde es lanzado accidentalmente a otra persona equivocada, esa persona tiene que ponerlo en órbita tirándoselo también a quien lo hace habitualmente.
Escribimos y dibujamos en el libro 3 juegos. Los que más nos gusten, y las habilidades que desarrollamos en cada uno de ellos.

Unidad didáctica: 1. GENTE SANA - Esquema y ajuste corporal 1.

Curso: 3ºB,4ºB Y 5ºA3º y 4º Material: Cintas, pizarra vileda, espaldera, papel de periódico

Información sobre la sesión que vamos a realizar.
1. El cuerpo adivinado. Cada niño tiene que adivinar las distintas partes del cuerpo que dice el profesor: cuello, frente, barbilla, mejillas, labios, dientes, cabello, boca, orejas, ojos, nariz, espalda, vientre, hombros, rodillas, pies, talones, manos, pulgares y uñas. Cabeza, tronco, brazo, antebrazo, pierna.
También se puede complicar añadiendo huesos (clavícula, omóplato, cubito, radio, tibia, peroné, cadera…) y músculos (cuadriceps, gemelos, bíceps, tríceps…) *2. Juego de cintas*
En grupo de 4 ó 5 niños, el primero con la cinta en la mano. A la señal se da la vuelta a la pizarra que indica el orden y donde se colocará la cinta cada uno de los componentes del grupo. La cinta va rotando por cada uno de los alumnos del grupo. La cinta que llegue antes sin hacer trampas será la vencedora.
Variantes: cambiar las órdenes, que un Componente se encargue de atar las cintas, hacerlo en forma de relevo, etc.
3. Pelota de papel andarina
Mismos grupos, cada uno con una bolita de papel. Colocados detrás de una línea tendrán que desplazar la bolita mediante la respiración hasta una línea determinada.
4. Cómo se mueven mis pulmones
Distribuidos por el espacio de juego, andando con las manos en el pecho, notamos cómo se hinchan los pulmones.
Sentados en el suelo, colocamos la mano delante de la nariz y notamos como sale el aire.

Actividades grupo control_____

Unidad didáctica: GENTE SANA - Esquema y ajuste corporal 2.

Curso: Material: Bancos suecos, pelotas, colchonetas, conos, cuerdas, balón medicinal.

Información sobre la sesión que vamos a realizar.
1.Juego de la mané. Una mané en la orejé y la otra mané en el hombro derecho del compañeré. "Que lo baile, que lo baile que lo baile todo el mundo…"
Repaso de los músculos y los huesos que luego se van a preguntar.
Preparación del circuito
2. Circuito de habilidades
Preparamos un circuito de habilidades muy atractivo para los niños
Todos aquellos que quieran participar tienen que resolver el enigma de los músculos, las articulaciones o los huesos.
Si contestan bien pasarán a realizar el circuito, si se equivoca vuelve al final de la fila.
Recurso didáctico: A los niños que tienen dificultades les haremos preguntas más sencillas.
3. Ja, ja, ja . Cadena de carcajadas
Se colocan en fila tumbados sobre las barrigas del compañero. La primera persona dice ja, la segunda, ja,ja, la tercera, ja, ja,ja y así sucesivamente. Al llegar al final se empieza.

Unidad didáctica: 1.GENTE SANA - Esquema y ajuste corporal 3.

Curso: 3ºB, 4ºB Y 5ºA3º y 4º Material: espaldera, música, colchonetas, bancos suecos.

Información sobre la sesión que vamos a realizar.
1.Bailamos al ritmo de la música, toda la clase en círculo. Ahora sólo movemos hombros y brazos, estamos paralizados. Nos pesan los brazos, en este momento solo movemos los hombros, ¿cuántos movimientos diferentes se te ocurren?
2. Movimiento de la cintura escapular. Conciencia del movimiento pélvico a través de la postura de perro y de la de gato. Variantes: Intensidad y velocidad de los movimientos
3. Colocamos los bancos suecos en fila. Dos niños por cada banco.
¿De cuántas maneras diferentes eres capaz de sentarte en el banco sueco? Sentimos qué parte de nuestro cuerpo está en contacto con el banco. ¿Quién es capaz de sentarse en el banco teniendo una mayor superficie de contacto? ¿Y la menor?
4. Introducir nociones de salud.
¿Cuál es la mejor postura para que tu espalda no sufra? ¿Qué les pasa a las personas que se sientan o andan con la espalda encorvada?
5. Las lianas
Por parejas en la espaldera, un compañero salta el otro observa y si hace falta le ayuda. A la señal se cambian los papeles. Colocados en un barrote de la espaldera dejamos caer nuestro cuerpo.
Flexionamos las piernas y las balanceamos.
Después pegamos las piernas a la espaldera y caemos en las colchonetas con las piernas flexionadas.
Flexibilidad

Actividades grupo control_____

Unidad didáctica: LATERALIDAD 1

CURSO: 3ºB, 4ºB Y 5ºA3º y 4º MATERIAL: Pelotas, cuerdas, aros, ficha de autoevaluación, lápices.

Información sobre la sesión que vamos a realizar.
1. *Calentamiento por movilidad articular*. Muevo tobillo izquierdo, rodilla derecha, codo derecho, hombro izquierdo. Por parejas, toco el codo izquierdo de mi compañero, su mano derecha, la rodilla izquierda, su pierna derecha, etc. (Reconocimiento de la lateralidad de uno mismo y de los demás.)

2. Relevos con pelotas y cuerdas de distintos colores.
- Pelotas rojas se conducen con piernas y manos izquierdas. Pelotas azules se conducen con piernas y manos derechas. Variantes: botar, sostener, lanzar con precisión, transportar… Distribuidos de forma individual. Cada alumno con una tarjeta donde tiene que anotar los resultados de una acción.

¿Con qué mano lo haces mejor?	Derecha	Izquierda
Lanzo la pelota más lejos con la mano…		
Lanzo la pelota más lejos con el pierna…		
Salto a pata coja más lejos con el pie…		
Golpeo la pelota mejor con la mano…		
Lanzo con precisión mejor con la mano…		
Lanzo con precisión mejor con la pierna		

3. Todos sentados en una línea. Un niño sale, se coloca a la derecha o a la izquierda de un objeto. Los demás lo tienen que decir.

Unidad didáctica: LATERALIDAD 2

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: pelotas, tarjeta de registro sobre lateralidad, lápices.

1. Colocados en tríos, cada alumno lleva una tarjeta de registro. Un niño se encarga de registrar los resultados de su compañero, otro de recoger el material que se lanza, el otro de ejecutar las acciones. Una vez terminado, se cambian los papeles. En la tarjeta de registro se anotan los resultados de realizar una acción con extremidad derecha o con la izquierda.

- Los alumnos lanzan una pelota con ambas manos, ¿cuántos pasos hay de distancia hasta donde ha botado la pelota?
- Ahora con las piernas, con cuál lanzas más lejos.
- Saltar a la pata coja, ¿cuántas has saltado con cada una?
- ¿Cuántas veces sois capaces de golpear con la mano derecha la pelota sin que se caiga? ¿Y con la izquierda?
- ¿Qué tal con el pie derecho? ¿Y con el izquierdo?

- Orientar la actividad de registro a que el alumno observe su dominancia lateral. Diferenciar el carácter cualitativo del cuantitativo de cada actividad.
- Comparar los resultados propios con los de sus compañeros.

Actividades grupo control_____

UNIDAD DIDÁCTICA: 2. SOY HÁBIL - Desplazamientos 1

CURSO: 3ºB, 4ºB Y 5ºA3º y 4º Material: Bancos suecos

Información sobre la sesión que vamos a realizar.
Marcha continua durante 5 ó 6 minutos.
1.- Rápido, rápidete. Se colocan los 3 ó 4 bancos en fila con un grupo de 5 ó 6 alumnos al lado de cada banco. Tratarán de ejecutar las órdenes lo más deprisa posible; a la izquierda, a la derecha, arriba, abajo, delante, detrás…

2.- Pasa el banco. Por parejas, colocamos los bancos uno a continuación del otro. Lo atraviesan de distintas formas. La primera vez lo atraviesan libremente, la segunda cogidos de la mano.
Variantes.- Saltando con pie derecho, izquierdo, dando 3,2 o 1 paso entre cada banco, con pies juntos, a carretilla, con apoyo de manos, etc.
Las parejas deben inventar maneras diferentes de atravesarlo, se les deja un tiempo, van realizando las demostraciones, las más interesantes son repetidas por el resto.

3.- Colocamos los bancos en forma de círculo. Los niños se sientan en los bancos a continuación comenzarán a correr por fuera de los bancos. A una señal, cambian el sentido de la carrera, a dos señales vuelven a su sitio inicial y se sientan. No se puede atravesar el círculo que delimita los bancos.
Variantes.- cambiar la posición de partida (de pie encima de los bancos, a horcajadas…), aumentar el número de señales y las instrucciones, que las realice un compañero.

4. El tren ciego. Con los mismos grupos que en juegos anteriores, desplazarse en forma de tren. Todos cierran los ojos menos el compañero que va en la cola, que tendrá que dirigirlos, con estímulos táctiles (sobre los hombros) o auditivos.

Unidad didáctica: SALTOS 1

Curso: 3ºB,4ºB y 5ºA Material: tizas o cinta aislante, cuerdas

1. Desplazarse como si el suelo quemase, como si fuese de chicle, como si fuese una pista de hielo, o la luna, o como si tuviesen zapatos de plomo.

2. Juego de comecocos.

3. El Toro. Pilla – pilla para salvarse hay que subirse a las espalderas o a los bancos.

4. "Zorro de día, zorro de noche, ¿podemos correr con todas nuestras fuerzas? Si pero tenéis que ir…saltando", cantando, como hormigas, etc. Información sobre la sesión que vamos a realizar.
Calentamiento por movilidad articular.

5. La bruja piruja.

6. Cola de dragón. El primero de cada fila (cabeza de dragón) intentará coger al último de otras filas (cola de dragón). Si lo consigue se forma una fila más grande (el gran dragón).

7. Golpes de la mano. Nos ponemos en círculo, de rodillas, todas las manos sobre el suelo. Vamos dando golpes en el suelo, un golpe, mismo sentido, dos, cambio de sentido.

Actividades grupo control_____

Unidad didáctica: PERCEPCIÓN TEMPORAL.

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA3º y 4º Material: Pandero

Información sobre la sesión que vamos a realizar.
1. Al ritmo, mi niño. El profesor toca el pandero, los alumnos tienen que llegar de una línea a la otra siguiendo el ritmo. Un paso por cada golpe. Salimos de 5 en 5, intentando ir todos al mismo ritmo.
Notas que tocaremos en cada uno de los desplazamientos: 4 negras, 4 negras; 2 blancas, 2 blancas; 4 semicorcheas, 4 semicorcheas; 4 semicorcheas + 2 negras, 4 semicorcheas + 2 negras.

2. Todos en círculo de pie. Salen dos al centro y se inventan un movimiento, siguiendo el ritmo de la música. El resto lo imita desde su sitio. A la señal estos dos niños que estaban bailando cogen de la mano a otros dos que harán lo mismo, así hasta que todos hayan participado.

3. Seguimos en gran círculo. Uno hace un ritmo, el que está al lado lo repite y así sucesivamente. Comprobaremos si el ritmo inicial coincide con el del final del círculo.

4. ¿Nos encontramos por el ritmo? Se forman varios grupos y a cada niño se le da un sonido diferente. Se les tapan los ojos y se reparten por el espacio. A la señal intentarán agruparse por sus sonidos.
Advertiremos que deben andar despacio para evitar que se hagan daño.

5. Simón dice.. Uno empieza un ritmo (ejemplo dos palmadas), todos lo repiten de uno en uno hasta que llega al número dos del grupo, que realiza el anterior ritmo (dos palmadas) más un movimiento diferente. Pierde el niño que se equivoque o el que lo olvida, hasta completar la palabra "chao".

Unidad didáctica: PERCEPCIÓN ESPACIAL
Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: 15 pelotas de un color, 15 de otro, 2 plintos, 2 conos, 1 metro, cinta aislante para delinear el suelo del pabellón

1. Juego del castillo: 30 pelotas, 15 de una forma, 15 de otra, 2 plintos sin cajones por arriba, círculos alrededor, uno pequeño, otro más grande. Dividimos la clase en dos grupos. El juego consiste en que cada grupo intentará tardar lo menos posible en meter los balones en su plinto, pero sin pisar la línea que delimita el círculo exterior.

- Variante: Idem, pero un jugador del equipo contrario intenta evitar que los balones entren. Para ello no pueden meterse en el círculo pequeño. Introducir más alumnos en el círculo pequeño.

2. Aprendemos a talonar. Ponemos dos conos a una distancia de 10 m, todos cuentan los pasos que hay entre un cono y otro. El talonamiento permite medir distancias durante el desplazamiento. Pero antes hay que medir los pasos sobre una distancia fija. Variante: medir perímetros, distancias de las pistas, distancias entre objetos

Actividades grupo control_____

Unidad didáctica: COORDINACIÓN DINÁMICA GENERAL

CURSO: 3ºB, 4ºB Y 5ºA Material: cuerdas largas

Información sobre la sesión que vamos a realizar.
1.- Juego de la mané. "Una mané en la orejé y la otra mané en la rodilla del compañeré, ¡que lo baile, que lo baile, que lo baile todo el mundo!"

2.- El gusano. Todos en fila en donde la cabeza intentará pillar al niño que está en la cola. Variante.- Al contrario.

3. Circuito de obstáculos humanos. Nos colocamos en fila, separados unos de otros. Adoptamos una postura diferente, agrupados, extendidos en el suelo, de pie con las piernas abiertas…Los demás irán arrastrándose o saltando, cuando lleguen al final se colocarán en una postura diferente.
Es muy importante que no se muevan ya que al saltar por encima se pueden producir lesiones.

4. *Todos juntos saltamos a la comba*. Al tener niveles diferentes podremos crear dos grupos homogéneos.

5.- El director de orquesta. Se colocan todos en círculo, un niño en medio. El juego comienza cuando el compañero que está en el círculo se tapa los ojos. Uno de los niños que está en el círculo es el director de orquesta, el cual realizará una serie de movimientos que los demás imitarán. El niño que se encuentra en la posición central tendrá que averiguar quién es el director de orquesta.

UNIDAD DIDÁCTICA: 2. SOY HÁBIL - Desplazamientos

CURSO: Material: indiacas, discos voladores, envases de yogur, papeleras o cajas, papel de periódico

Información sobre la sesión que vamos a realizar.
1.- Juego del calentamiento. Saltando, saltando sin parar, corro, corro, sin parar, me arrastro, me arrastro…
2.- La pilla – pareja. Organizados por parejas y cogidos de espaldas por los brazos, se trata de que una pareja pille a las demás. (Desplazamiento lateral)
Variante.- con pelotas o aros entre los compañeros
3.- Organizados en grupos de 5 ó 6 alumnos para realizar relevos.
Variantes.-
* El gusano, sentados en el suelo, cogiendo los tobillos del compañero que está delante.
* Pasando por debajo de las piernas de mi compañero, y colocándose el primero.
*Relevos en cuadrupedia invertida, trasportando en los abdominales algunos de materiales: indiacas, discos voladores...
4.- Encestan los gatitos. Una vez colocado todo el material (envases de yogur, discos voladores, indiacas) por el espacio de juego, se ubican dos papeleras o cajas a ambos extremos. Se forman dos equipos, se trata de introducir el mayor número de objetos mediante el desplazamiento en cuadrupedia.
5. Desplazarse soplando una bola de periódico, utilizando reptaciones.
Variantes.- De forma individual, en grupos en forma de carrera.

Actividades grupo control_____

Unidad didáctica: SALTOS 2

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: colchonetas, saltímetro, aros, cuerdas, bancos suecos

Circuito de juegos populares relacionados con los saltos.

1. Rayuela
2. Salto a la comba de forma individual
3. Fruta – fruta fuera
4. Saltar a piola

Unidad didáctica: SALTOS 3

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: colchonetas, saltímetro, aros, cuerdas, bancos suecos

Calentamiento por movilidad articular.
1. ¿Cuánto salto? Salto de longitud, salto de altura y triple salto. Anotar en el libro la longitud del salto.

2. Salta, salta, saltarín.

1. 1 Fila de aros y ruedas. Saltar a pata coja con pierna derecha e izquierda. Variantes: de frente, de espaldas, de lado, con dos apoyos.
2. 1 fila de aros y ruedas. Saltar con piernas juntas. Variantes: 1 ó 2 apoyos de espaldas, de lado…
3. 2 filas de aros. Desplazarse dando un apoyo simultáneo en cada aro. Variante: de espaldas, apoyo alternativo.
4. 2 filas de aros. Desplazarse dando 2 apoyos en cada aro. Variante: de espaldas, apoyo más giro.
5. Aros y colchonetas intercalados. Saltar sobre los aros sin pisar la colchoneta. Variante: con la pierna derecha, con la pierna izquierda, pies juntos.
6. Aros y colchonetas intercalados. Saltar sobre las colchonetas sin pisar los aros. Variante: con la pierna derecha, con la pierna izquierda, pies juntos.
7. Realizar otras combinaciones con colchonetas y bancos intercalados.

Unidad didáctica: SALTOS 4
Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: pelotas, cuerdas, colchonetas, elástico.

1. Saltamos de forma diferente.
   - Saltamos aumentando la longitud del salto. Variantes: de mayor a menor, de espaldas, lateral…
   - Saltar aumentando la altura. Variantes: de mayor a menor, de espaldas, lateral…
   - Saltar llevando una pelota entre las piernas.
   - Por parejas, llevando una pelota entre las piernas, ¿quién es capaz de pillar a su compañero? Sin que se caiga la pelota.
   - Por parejas, una cuerda. Desplazarse saltando de un lado a otro de la cuerda. Variante: 1 ó 2 apoyos, de lado, de espaldas…
   - Por parejas, una cuerda. Desplazarse saltando con la cuerda entre las piernas. Variante: 1 ó 2 apoyos, de lado, de espaldas…
   - Grupos de 4, 1 colchoneta y 1 elástico. Dos participantes sostienen la cuerda mientras otro salta cayendo en la colchoneta. Variantes: intentar llegar más lejos (longitud), llegar más alto (altura), con pies juntos, con una pierna de batida.
   - Vivenciar cada uno de las fases del salto: impulso, vuelo y caída.

Actividades grupo control_____

Unidad didáctica: GIROS 1

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: cuerdas, balones, colchonetas

Información sobre la sesión que vamos a realizar.

Corriendo libremente por el espacio seguir las indicaciones del maestro. Damos una vuelta y seguimos corriendo, 2-3-4…vueltas y corremos de frente, espaldas, cuadrupedia…nos dirigimos a la portería, a los bancos…
1. *Cangrejos en círculos*. Colocados en grupos de nueve, uno en el centro, en posición de cuadrupedia supina. El que está en el centro del círculo tendrá que tocar con sus pies algunos de sus compañeros, cuando lo haga, éste se la queda.

2. El reloj. Mismos grupos, con una cuerda. El que está en el centro coge la cuerda y gira con ella. Los demás saltan cuando pase bajo sus pies. Al que toque la cuerda se la queda en el centro.

3. Los pases girados. Por parejas realizar distintos pases de balón con manos y luego con pies, realizando antes o después giros de 90º, 180º o 360º.

4. Pepes y pepas. Se forman dos filas, cada participante le da la espalda a otro. Según la voz, "Pepe" o "Pepa", huirán unos u otros, el contrario debe atraparlo tras dar media vuelta. Variantes: desde distintas posiciones: desde sentados, supino, prono, cuadrupedia normal…

5. El tronco-móvil. Se realizan varios grupos, colocando delante varias colchonetas seguidas. El primer participante sale rodando sobre el eje longitudinal hasta la última colchoneta. Vuelve corriendo y le da el relevo a su compañero, que realiza la misma acción. Escribimos en el libro las volteretas que hemos realizado en las sesiones de giros.

Unidad didáctica: GIROS 2

Curso: 3ºB,4ºB y 5ºA3º Y 4º Material: aros, bancos

Información sobre la sesión que vamos a realizar.
1. Actividad introductoria. ¿De cuántas maneras distintas podemos girar? Primero buscarán por iniciativa propia, cuando ya no encuentren más alternativas les preguntamos hasta que encuentre los tres ejes posibles.

- Eje longitudinal: Tirabuzones, girar sobre sí mismo.
- Eje anteroposterior: Giros laterales
- Eje transversal: Giros hacia delante y hacia atrás, volteretas.

2. Giramos alrededor de nuestro aroeje. Organizados libremente por el gimnasio, por parejas con un aro. Giran alrededor del mismo, cogidos de la mano. (El aro sirve como eje de giro, lo comentamos en clase para que adquieran el concepto de eje). Variantes: variar el sentido de giro, aumentar el número de compañeros. Recurso didáctico. Enseñar el truco para no marearse.

3. Colocamos los aros en hilera, con una separación de un metro entre cada uno de ellos. Subimos al banco lo atravesamos andando, al bajar, damos un cuarto de vuelta, subimos al siguiente y repetimos la acción. Variantes: con media vuelta, con giro completo, todos estos giros en medio de cada banco.

4. El relevo giratorio. La clase se divide en cuatro grupos. Cada uno de los grupos se coloca en una esquina exterior mientras que en el interior del rectángulo se colocan los bancos (1 en cada esquina). El primer jugador de cada uno de los grupos sale corriendo hacia la esquina de la derecha, apoya las manos en el banco y pasa los pies juntos de un lado a otro del banco. Después pasa a la siguiente esquina y así todos. Cuando llega a su equipo da el relevo (palmada) y sale el siguiente. Variante: pasar de distintas formas sobre el banco. Recurso didáctico: vigilar para el cumplimiento de las normas, en cada partida dejar bien claro la forma utilizada de pasar el banco.

Actividades grupo control_____

Unidad didáctica: LANZAMIENTOS – RECEPCIONES 1

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: pelotas

1. Lanzar la pelota al compañero. Variantes: con la pierna derecha, pierna izquierda, ambos estáticos, uno parado y otro en movimiento, viceversa, los dos en movimiento.

2. Lanzar el balón al compañero en forma de globo.

3. Lanzar el balón con distintas partes del pie. Variantes: empeine, exterior, interior, derecha, izquierda.
4. ¿Me sigues? Los jugadores se distribuyen por parejas, libremente, por toda el área del juego. Cada pareja posee un balón; uno de los componentes de la misma deberá controlar el balón con los pies y seguir la trayectoria de su par, que corre delante de él, describiendo diferentes trayectorias (girando a la derecha, a la izquierda, en zig-zag…). Transcurrido un tiempo se intercambiará los papeles. Recursos didácticos: debe de existir una separación suficiente para evitar que se interfieran unos a otros.

5. Tiros por parejas. Los jugadores se distribuyen por parejas. Cada jugador posee un balón y mantiene el contacto con su pareja tocándola con el hombro. A la señal del profesor, se separarán e intentarán el balón en la canasta que cada uno elija, ganará aquel cuyo balón entre antes en la cesta.

Unidad didáctica: LANZAMIENTOS – RECEPCIONES 2

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: pelotas de distintos tamaños, indiakas, discos voladores…

1. Actividades varias.
- Individualmente. Golpear una pelota con el empeine.
- Conducir un balón y lanzar con precisión entre dos conos. Variantes: a una caja, a portería.
- Lanzar la pelota con la cabeza hacia una diana. Lanzar la pelota con la cabeza el mayor número de veces.
- Colocados por parejas, un aro y una pelota. Uno de los participantes coge el aro, el otro tiene que encestar. Variantes: mano izquierda, mano derecha, el aro en movimiento, ¿cómo podríamos hacerlo de forma diferente?

2. Relevos con diferentes móviles. Nos colocamos en fila, haciendo dos o tres grupos, con las piernas abiertas tenemos que pasarle la pelota al compañero que está detrás. El último compañero, al coger la pelota, se coloca el primero. Variantes: utilizar otros móviles
3. El lacito con balón.
4. El balón quema. Colocados en filas, dos o tres grupos, el primero coge la pelota y se la pasa con las manos, por encima de la cabeza al que está detrás. El último al cogerla se colocará en primera posición.

Unidad didáctica: LANZAMIENTOS – RECEPCIONES 3

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: pelotas de distintos tamaños, aros, cuerdas, porterías, caja o plinto, cinta aislante.

1. Circuito de lanzamientos.
1. Lanzamientos desde las gradas hacia los aros colocados en el suelo.
2. Lanzamiento de altura y precisión. Lanzaremos hacia un aro colocado en la portería de fútbol.
3. Lanzamiento a diana, desde posiciones cada vez más separadas.
4. Lanzamiento de precisión hacia un cajón colocado a distancia.
5. Lanzamiento con precisión por encima de una altura dada. Lanzaremos para colocar la pelota encima de la red de la portería de fútbol.
6. Lanzamiento a distancia con técnica específica o aproximada de lanzamiento de peso. Variantes: la trayectoria podrá ser rectilínea (peso y jabalina) o giratoria (disco y martillo), distintas posiciones de partida, de parado (de pie, sentado, arrodillado…) con desplazamiento uno o dos apoyos.

Reflexionar y comentar entre todos, cuáles eran los lanzamientos a distancia, en altura y de precisión.

Actividades grupo control_____

Unidad Didáctica: EQUILIBRIO 1

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: tarjetas de agrogimnasia, aros, cuerdas

Información sobre la sesión que vamos a realizar.
1. Juegos de las cigüeñas. Se colocan por parejas, el compañero de delante levanta una pierna, el de atrás se la coge. Primero en postura de parados, después deberán desplazarse. Variante: por tríos, por cuartetos, todos.

2. Baile san vito. Por parejas, se agrupan uno en frente del otro, deben cogerse la pierna izquierda o derecha y hacer pequeños desplazamientos a la pata coja.

3. Enhebrar la aguja. Por parejas, cogerse de las muñecas formando un círculo con los brazos. Luego pasarán la pierna derecha (o izquierda) por encima de los brazos sin soltarse y efectuarán pequeños desplazamientos

4. Por parejas o tríos, les damos a cada grupo, una tarjeta con un ejercicio de equilibrio. Experimentan durante un tiempo y a la señal deberán permanecer todos a la vez en la misma posición durante un tiempo.
Variante: Se cambian las tarjetas de unos a otros y empezamos otra vez.

5. Con un aro y una cuerda cada niño. Deberá pensar en una estatua en la que utilice esos materiales y en dicha posición, sólo podrá tener un pie en el suelo. El compañero aporta información si apoya el pie en el suelo o no.

Unidad Didáctica: EQUILIBRIO 2

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: bancos, picas, indiakas, discos voladores…

1. Pulso gitano sobre banco. Por parejas, uno frente a otro, con pies derechos juntos y cogidos de las manos derechas. Empujan con las manos tratando de conseguir que el otro mueva el pie derecho, el izquierdo se puede mover. Pierde el que cae al suelo.

2. Combate pirata, en un banco, por parejas colocados con las manos hacia atrás. Se empujan por los hombros, tratando de desequilibrar al compañero para echarle.

3. Carreras de relevos en grupos de 5 ó 6 alumnos.

- Variantes:
  - Transportando objetos, Por parejas uno al lado del otro, llevan una pica encima de la mano izquierda del uno y de la derecha del otro (dorso). El relevo es la pica.
  - Realizando varias acciones al mismo tiempo
  - Utilizando distintas habilidades, giros, lanzamientos, desplazamientos
  - Variando el tamaño y el número de objetos

4. Cuidado con el sombrero. Con saquitos o con discos voladores y bancos suecos. Se hacen equipos que tendrán que colocarse, cada uno a una distancia de unos 3 m del banco. Lo tendrán que atravesar llevando un saquito o disco volador en la cabeza.
Variante: complicarlo con más material

Actividades grupo control_____

Unidad didáctica: BOTE 1

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: pelotas

1. Las cuatro esquinas botando con balón. Grupos de cinco. Un grupo en cada esquina de un cuadrado y otro en el centro, todos con balón. Los de las esquinas cambian botando de lugar y el del centro intenta llegar botando a uno de los huecos. El que se queda sin esquina pasa al centro.

2. Fuera tu balón. Todos con balón botándolo menos el que la lleva que no tiene balón. Éste intenta quitar el balón al resto, cuando lo consigue la paga el que se queda sin balón.

3. Botamos libremente el balón en el sitio, hasta la rodilla, hasta la cadera, hasta la cabeza. Lo mismo pero con lo ojos cerrados. Variantes: de pie, de rodillas, sentados, tumbados…

4. Nos desplazamos libremente realizando distintos tipos de bote, delante, al lado, rápido, lento, andar – parar, trotar – parar… ¿Cuál es el tipo de desplazamientos más cómodo? Enseñar el bote de desplazamiento (corriendo o trotando) y el de protección para los que ya tengan dominado el anterior.

Unidad didáctica: BOTE 2

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: balones, conos, ladrillos

1. El rey de la zona. Se delimita una zona reducida de juego, medio campo de voleibol, por ejemplo. Todos botan dentro de dicha zona e intentan quitar el balón a los demás.

2. El bote contado. Por parejas, un compañero va delante el otro detrás, botando la pelota. El compañero que está delante con la mano levantada irá poniendo una serie de números, el que está detrás los va cantando al mismo tiempo que bota el balón.

3. Por parejas, uno bota el balón, el otro intenta quitárselo. Variante: los dos botan un balón.

4. Relevos con botes.

5. El zig –zag. Se colocan diversas hileras con conos o ladrillos separados varios metros entre sí y frente a una pared. Cada equipo lleva el balón botando entre los obstáculos realizando un lanzamiento al llegar a la pared, vuelve botando entre los obstáculos entregando el balón a su compañero.

Unidad didáctica: BOTE 3

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: balones, bancos, colchonetas, aros, conos y pañuelito.

1. Botamos dos balones a la vez. Se distribuyen por parejas con dos balones. Un compañero bota dos balones a la vez, el otro le cuenta, los segundos que mantiene los balones botando sin parar.

2. El circuito del bote. Colocamos material distribuido por el pabellón, bancos, colchonetas, conos, aros… Les preparamos un circuito en el que tendrán que botar en plano elevado (sobre el banco) arrastrándose (por las colchonetas), botando dentro de los aros, etc. Primero pueden jugar libremente, después realizarán el circuito en un tiempo determinado.

3. El pañuelito botando un balón

4. Conejos y conejeras. Colocados en círculo por parejas. Uno agachado entre las piernas de su compañero que estará de pie con las piernas abiertas. A la señal salen todos los conejos de las conejeras, dan la vuelta al círculo en el sentido de las agujas del reloj, el que llega antes consigue puntos.

Actividades grupo control_____

Unidad didáctica: BOTE 4

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: balones

1. Botamos individualmente.
   - Dar botes rápidos en diferentes posiciones: de pie, de rodillas, tumbados.
   - Botar a la derecha y a la izquierda abriendo y cerrando piernas.
   - Dar botes avanzando hacia delante, saltando con los pies juntos.
   - En carrera, botar el balón y a la señal, cambiar de dirección o de sentido.
   - En carrera botar el balón sobre una línea.

2. Divididos en equipos de 5 ó 6 alumnos. Cada dos equipos separados por una línea central y con un balón. Utilizando el ciclo de pasos (tres pasos, bote, tres pasos) intentar dar a algún compañero del equipo contrario. Normas:
   - gana el que consigue antes 10 puntos.
   - no pueden pisar la línea central.
   - si le dan consigue punto.
   - si la pelota sale del campo, se pone en juego desde la línea que lo delimita.

3. Quitar el balón. Dos equipos situados en las líneas de fondo. Cada alumno llevará un balón, a la señal saldrán todos botando el balón, cuando se encuentren intentarán quitarse el balón. Al que se lo quite se quedará inmóvil. Gana el equipo que consiga llegar con más jugadores botando el balón.

Unidad didáctica: CONDUCCIÓN 1

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: balones, porterías, conos.

1. Por parejas con un balón cada uno. El compañero que está delante va conduciendo el balón, el que va detrás le sigue. Después cambio de papeles. Variante: colocamos distintos materiales por el campo que los niños tendrán que esquivar.

2. Colocados por parejas, de espaldas hacia la portería, con un balón cada uno. Salen conduciendo el balón, ¿quién mete antes gol? Variante: colocamos conos que deben atravesarlo haciendo zig- zag.

3. Pilla – pilla con balón. Con un balón cada uno, uno se la queda y deberá pillar a los demás. Variante: conduciendo el balón con las manos, el que pilla no lleva balón, si se te escapa la pelota te la quedas, si no quieres que te pillen te puedes ir a casa donde hay un circuito de conos, cuando los pases vuelves otra vez a jugar.

4. Burreito. Tres participantes con un balón, dos se la pasan, uno intenta evitarlo quitando el balón.

Actividades grupo control_____

Unidad didáctica: CONDUCCIÓN 2

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: balones, cronómetro, pañuelito.

1. En círculo, nos pasamos el balón en el sentido de las agujas del reloj. Se cronometra, ¿cuánto hemos tardado? ¿Y con dos balones? ¿Y con tres? Variante: además de pasarse el balón con los pies, se lanzan otro con las manos.

2. Un compañero conduce un balón en un circuito de zig- zag , el compañero anota los conos que toca. Después cambio de papeles. Variante: conduciendo el balón con las manos, utilizando la mano y el pie no dominante, después tirando a portería.

3. Relevos conduciendo el balón. Variantes: con la mano. Con el pie, con la extremidad dominante y no dominante.

4. Conducir un balón por las líneas del campo sin que se salga. Variante: con la pierna no dominante con las manos.

5. Pepes y pepas con balón.

6. Pañuelito con balón.

Unidad didáctica: CONDUCCIÓN 3

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: balones, porterías, conos,

1. Por parejas con un balón, nos pasamos la pelota desde el extremo del campo vamos avanzando hacia la portería, realizamos el último pase y gol.

2. Conducimos el balón en grupo. Colocamos 4 conos según se indica más abajo, y los alumnos conducirán el balón hasta la esquina contraria, pasando luego al último puesto de otro grupo.

3. Malabares conduciendo el balón.

- Primero les dejamos que experimenten. 10 minutos cada uno con un balón. Conducen el balón, dan taconazos, levantan el balón del suelo, lo conducen de espaldas, levantando la pierna por encima del balón. Practican por parejas, por tríos…después nos enseñan lo que son capaces de hacer.

Unidad didáctica: INTERCEPTACIÓN 1

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: balones, cascabeles, cinta aislante.

1. Dos se pasan la pelota, y uno la intercepta. Cuando lo consigue el compañero que la ha lanzado se pone en medio. Utilizando los brazos, las piernas, con extremidad dominante, y no dominante. Variantes: con distintos móviles, pelota de baloncesto, pelota de tenis, disco volador, volante, etc.

2. Dos participantes se pasan el balón rodándolo por el suelo, otro compañero tiene que interceptar el pase. Utilizando las manos, el pie, dominante, no dominante.

3. Dos participantes se pasan el balón, al que le hemos pegado un pequeño cascabel. En medio se coloca un compañero con los ojos cerrados, que tendrá que interceptarlo.

4. El roba balón. Se forman dos equipos, uno estará en posesión del balón, otro deberá robárselo. Si lo consigue se cambian los papeles.

Actividades grupo control_____

Unidad didáctica: GOLPEO 1

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: globos, balones

1. Toco globo y que no caiga. Dividimos la clase en dos equipos. Cada equipo se coloca en la mitad del campo de voleibol con un globo. Un jugador lanza el globo al aire, a partir de ese momento tratarán que el globo no toque el suelo. Reglas: el globo puede golpearse con cualquier parte superior del cuerpo. Cuando un jugador toca el globo, se colocará en las líneas laterales y de fondo del campo. Desde allí ayudará a su equipo impidiendo que el globo salga fuera. Y si toca otra vez el globo vuelve a entrar en el campo.

2. Por parejas. Golpear el balón hacia arriba con diversas partes del cuerpo situadas por encima de la cintura. Contar el número de toques y cuando falla, lo realiza su compañero.

3. Cada uno con una pelota. Lanzar la pelota y recogerla. En el punto más alto, en el punto más bajo, después de un bote.

4. Balón capitán. Dividida la clase en grupos, los equipos colocados en fila con uno de sus jugadores enfrente de los demás a 2 metros y con el balón en la mano. A la señal los jugadores que están enfrente y con el balón comienzan a pasarlo al primero que se lo devuelve y se sienta, se lo pasa al siguiente y hace lo mismo y así sucesivamente hasta el último. Este coge el balón y corriendo pasa a ocupar el lugar del capitán. El que estaba haciendo ese papel se pone el primero de la fila de pie y todos sus participantes se ponen de pie dando un paso hacia atrás. Se repite el proceso hasta que los primeros capitanes estén de nuevo en sus puestos. El primer equipo que termina todo el proceso es el ganador.

Unidad didáctica: GOLPEO 2

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: balones, red

1. El récord de toques. La clase dividida en grupos de cinco, cada equipo con una pelota. Deberán mantener la pelota en el aire mediante diferentes golpeos (encima de la cintura) durante un tiempo determinado.

2. No te quemes. Dividimos la clase en equipos. Jugarán un equipo contra otro. Se pone cada equipo a un lado de la red. Van pasando la pelota de un lado a otro con toque de dedos, a la señal, al equipo que tenga el balón le damos un punto.

3. Frontón – voley. Dividimos la clase en grupos de cinco alumnos. Se juega al frontón pero con un balón de voleibol. El orden de intervención lo determina el jugador que golpea el balón que en ese momento nombra al siguiente compañero. Se permite un bote de balón.

4. Cada uno con un balón. Lanzar el balón al aire y recepcionarlo con las dos manos por encima de la cabeza.

5. Cada uno con un balón. Lanzar el balón al aire y realizar toques de dedos. ¿Cuántos toques seguidos doy?

Actividades grupo control_____

Unidad didáctica: FINTA 1

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: pañuelos o cuerdas, aros

Explicación inicial de finta
1. La cola del zorro. Todos los alumnos llevarán un pañuelo sujeto en la parte de detrás del pantalón, a la señal intentarán quitar el mayor número de pañuelos. Normas: no se pueden sujetar el pañuelo con la mano, no se pueden quitar de las manos, los alumnos que se queden sin pañuelo pueden ir a robar otros pañuelos.

2. Práctica individual de la finta. Sorteando obstáculos verticales que estarán distribuidos por el espacio. Realizar el ejercicio sin balón y después botando y conduciendo un balón.

3. Dividimos la clase en equipos de 4, tres de ellos unidos por las manos, situados en línea y moviéndose con desplazamientos laterales. El otro intentará fintar al grupo para pasar al otro lado. Luego cambio de papeles.

4. Los equipos en fila y en cada fila la mitad de los alumnos se colocarán dentro de unos aros alineados hacia la canasta, la otra mitad con balón, intentarán llegar botando haciendo zig – zag entre los aros hasta el límite de la zona, los jugadores que están en los aros lo impedirán. Desde allí deberán intentar tirar en suspensión. Al finalizar se intercambian los papeles.

5. Los diez pases. Dividiremos la clase en cuatro equipos y jugarán dos en cada mitad del campo. El equipo en posesión del balón intenta dar 10 pases seguidos y el otro equipo intenta interceptar el balón. Normas. No andar con el balón en las manos, no devolver al mismo que ha pasado, defensa individual, si se cae el balón al suelo pasa al otro equipo.

Unidad didáctica: ORIENTACIÓN 1

Curso: 3ºB,4ºB y 5ºA Material: metro, conos, porterías, líneas de juego

1. Enseñamos a talonar. Se colocan dos pelotas o dos conos a una distancia de 10 metros. Les pedimos a los niños que nos digan, a ojo, cuánta distancia creen que hay entre esos dos puntos. Después les pediremos que midan dicha distancia con sus pasos. A unos les da, diez, a otros, 13, etc. Decimos la respuesta correcta, y ahora tendrán que repetir varias veces la acción de medir con sus pasos, con el fin de conocer la longitud de su zancada y poder medir otras longitudes.

2. Colocamos por todo el espacio diferentes distancias, deben medirlas y cunado todos pasen por todas las longitudes haremos una puesta en común, ¿quién se ha acercado más? Variante: utilizar las líneas del campo, la línea de penalti, el ancho de la pista, el largo, la distancia entre dos líneas, el radio o el perímetro del círculo central, etc.

3. ¿Para qué nos sirve aprender a talonar? ¿Qué podemos hacer con las medidas del pabellón? Planos… ¿Para qué podemos utilizar los planos en educación física? ¿Cómo podéis jugar vosotros en vuestra casa, en vuestro cuarto, patio, calle, parque…?

Actividades grupo control_____

Unidad Didáctica: ORIENTACIÓN 2

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: plano del pabellón, fotocopias, distintos recorridos

- Calentamiento: 5´ carrera continua
- Recordar lo aprendido en la sesión anterior, (talonar)

1. Elabora un plano del pabellón Colocados en grupos de 3 – 4 alumnos, deben elaborar el plano del pabellón. Se le proporciona una fotocopia de los elementos básicos, paredes, puertas, porterías y ellos tendrán que completarlo. Deberán ubicará a los bancos, las espalderas… Se les enseñará a talonar y a haremos una escala proporcional al espacio que queremos medir.
Recogida del material.

- Reflexión final de las dificultades encontradas
  - El plano tiene que tener leyenda.

Unidad didáctica: ORIENTACIÓN 3

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: planos, lápices, gomas

Juegos de orientación en el pabellón

1.- Reconocimiento del plano entregado. Repaso de ideas, recuerdo de la leyenda.

2.- En grupos de 5 ó 6 alumnos. Distribuimos por el gimnasio 4 ó 5 elementos reconocibles: plinto, colchoneta, silla, bancos suecos. Hay uno que está mal situado en el plano y los niños tienen que reconocer cuál es.

3.- A partir de indicaciones escritas deben terminar en un punto determinado. Ejemplo: Saliendo de esta portería, anda tres pasos hacia el frente, gira 90º hacia la izquierda, avanza otros 10 hacia las espalderas, etc.

4.- Cada grupo prepara un recorrido y se lo intercambian con otros.

Unidad didáctica: ORIENTACIÓN 4

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: planos, lápices, cronómetro

1. Nos orientamos en el patio. Se reparte un plano a cada pareja. En cada plano aparecen situadas las pistas que deben localizar. A cada grupo se le entrega una tarjeta donde figurarán los números de las pistas y el orden en el que deben buscar dichas pistas. Una vez encontradas las pistas deberán anotar en la tarjeta la letra que aparece en dicha pista.

Cada pareja parte con su tarjeta de control y su plano, una vez localizadas todas las pistas volverán al punto de partida para comprobar que lo han realizado correctamente.
Cuando finalizan un recorrido, se les puede entregar otro plano con diferentes pistas y con su tarjeta de control correspondiente.
El nivel de la carrera de orientación dependerá de la distancia que hay entre unas pistas y otras, a mayor distancia mayor es el grado de dificultad.
Se anota el tiempo de salida y el tiempo de llegada, se valorará que el grupo encuentre todas las pistas (sin equivocarse) en el menor tiempo posible)

Actividades grupo control_____

Unidad didáctica: EXPRESIÓN CORPORAL 1

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: pizarra, papel, lápices

1. Lluvia de ideas en la pizarra, debemos nombrar distintos estados de ánimo. Los escribimos en una hoja de papel. Las recogemos todas y las mezclamos. Una vez que tenemos todas las tarjetas escritas con las sensaciones, nos colocados en gran círculo y por parejas. El juego comienza cuando un niño coge una tarjeta y la representa con gestos. No basta con que los demás adivinen de qué gesto se trata.
Tendremos que intentar gesticular esa sensación de todas las formas que se nos ocurran. Después su compañero tendrá que hacer el gesto contrario; por ejemplo, uno hace de persona decidida – el otro de persona indecisa. También podemos proponer el realizar cambios cada vez más rápidos de contrastes (triste- feliz) con el fin de dominar la expresión.

2. Una portada de cuento. Cada grupo debe ponerse de acuerdo para representar un personaje o un objeto de un cuento o historia conocida. Los integrantes han de colocarse de modo que el conjunto ilustre la portada de dicho cuento o historia, de forma estática. Todos, por turno, intentan adivinar, en una discusión de grupo, lo que los otros han escenificado. (Ejemplo: el flautista de Hamelín).

Unidad didáctica: EXPRESIÓN CORPORAL 2

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: música de diferentes ritmos

1. Actividades de desinhibición. De ritmo, el profesor propone un ritmo, los demás lo imitamos, después un alumno se inventa un ritmo distinto, los demás le seguiremos. Utilizamos distintas partes del cuerpo, muslos, barriga, hombros, mano, pie…para seguir el ritmo. Notamos como cada parte del cuerpo suena de una manera diferente.

2. Sentados en círculo, cada uno representa su animal por turnos. Aunque descubramos el animal, intentaremos buscar todos los gestos característicos del mismo. Incluso podremos añadirles adjetivos, perro con malas pulgas, perro simpático, noble, cariñoso…

3. Todos al ritmo. Cada uno representa un movimiento característico de su animal al ritmo de la música. Primero pondremos un adagio, después un allegro. Relajación con música tranquila, apretamos y relajamos uno a uno los distintos segmentos corporales que indica el profesor.

Actividades grupo control_____

Unidad didáctica: EXPRESIÓN CORPORAL 3

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: música

1. Actividades de desinhibición. Cerramos los ojos, muevo mis brazos al ritmo de la música, lento luego rápido. Variantes. Hombros, pies. Barriga, etc.
2. El director de orquesta.
3. ¿Cómo andarías utilizando esta música tan lenta? Levantando los pies del suelo, elevando las rodillas, ¿quién es capaz de levantarlas más alto? Muy bien, ahora ¿como andaríamos con esta música tan rápida? De puntillas, con pasitos muy cortos.
4. Componemos movimientos. Recordamos el lomo de perro y el lomo de gato de la clase de los animales. Vivenciamos esa postura de pie. Cada uno debe inventar una composición corporal de tres movimientos diferentes. Dos de ellos tienen que ser, lomo de perro, lomo de gato, el otro inventado. Se le deja un tiempo para que lo preparen. Uno a uno vamos enseñando a los demás nuestra composición. El profesor irá corrigiendo, deben quedarse figuras de calidad, limpias, deberán quedarse en la postura final unos segundo.
6. El cuento de los niños bailarines (cuento motor). Había una vez un país en el que a todos sus habitantes les gustaba mucho bailar. De esta manera, todo lo hacían bailando, corrían bailando, ayudaban a sus padres bailando, estudiaban bailando…Un día apareció por allí una bruja piruja, le dio mucha envidia ver cómo se divertía, y los convirtió a todos en estatuas. Pasó el tiempo, y un hada buena (la profesora (o mago si fuera profesor), vio el hechizo tan horrible de los habitantes de esa aldea. Intentó quitárselo, a todos los que tocaba la nariz volvían a bailar, aunque cuando la música se cortaba para empezar otra, si que permanecían como estatuas.

5.Todos a la vez. Todos a la vez, cada uno representa su composición de movimientos al ritmo de la música. Parece que todos estamos bailando un mismo baile. Variante: cambiamos el ritmo, lento, rápido, intermedio, repetimos las composiciones de otros compañeros…

Unidad didáctica: PREDEPORTES 1 Iniciación deportiva. Balonmano

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: balones, porterías,

1. Carrera de relevos. Llevar la pelota vertical, la cogemos con una sola mano de forma vertical y al terminar nos pasamos el balón alrededor de la cadera y se la pasamos al compañero de nuestra fila, que coge el relevo y continua. Variante: con conos.

2. Las cuatro porterías. Dividimos la clase en cuatro equipos. En un espacio delimitado habrá 4 porterías, una para cada equipo. Cada equipo intenta meter gol en la portería de los demás sin que se la metan en la suya. Se respetarán las normas básicas del balonmano. Se jugará con un solo balón.

3. Libera a tu compañero. Dividimos la clase en cuatro grupos y cada dos grupos utilizarán medio campo. Pasar el balón a un compañero que está dentro de la portería desde fuera de la línea de nueve metros. Cada vez que se consiga, cambian las posiciones.

4. Robando balones. Se forman dos equipos, con el mismo número de jugadores. Cada equipo coloca sus balones dentro de la portería. El juego consiste en robar al otro equipo el mayor número de balones en un minuto. Se tiene que coger con una mano, no vale lanzarlos.

5. Tiros por parejas a la portería desde la línea discontinua de balonmano.

Actividades grupo control_____

Unidad didáctica: PREDEPORTES 2 Iniciación al atletismo

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: Saltímetro, colchonetas

1. Trotar con diferentes posiciones de cadera: adelantada (tronco hacia atrás), atrasada (tronco hacia delante), alta (piernas sin flexionar rodillas), baja (con piernas muy flexionadas). Analizar su influencia y explicar la posición correcta.

2. Trotar llevan los brazos en distintas posiciones: pegados al cuerpo, cruzados en la espalda, moviendo sólo un brazo permaneciendo el otro rígido en el costado, flexionados y con braceo demasiado alto. Analizar su influencia y explicar la posición correcta.

3. Atletismo ¿Cuánto salto? Salto de longitud, salto de altura y triple salto. Anotar en el libro la longitud del salto.

4. La letra fugitiva. Grupos de tres jugadores: A, B, C cogidos de la mano. Cuando el maestro dice una de las letras, ese tiene que escapar y los otros dos intentan atraparlo.

5. Salidas de velocidad desde distintas posiciones.

Unidad didáctica: PREDEPORTES 3 Iniciación al béisbol

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: raquetas, pelotas de tenis, bate, co

1. Imitamos a los jugadores de béisbol. Se organizan por parejas, uno con la raqueta, el otro con la pelota. Uno lanza la pelota de tenis, el otro golpea con la raqueta, la suelta y sale corriendo.

2. Organizamos un partido. Previamente decidimos las normas de juego y se escriben. Ejemplo: si valen dos en una misma base, cuántas oportunidades tienen para lanzar la pelota…

3. El béisbol pie. Seguimos el mismo procedimiento que en la actividad anterior.

Unidad didáctica: PREDEPORTES 4 Iniciación al Voleibol
Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: red, campo de voleibol, balones

1. Pelota baja. Distribuimos a los alumnos en dos equipos en el campo de voleibol. Cada equipo dispondrá de cuatro balones. A la señal los que posee los balones intentan lanzarlos por debajo de la red hacia la línea de fondo contraria. Los jugadores restantes intentarán detener los balones recibidos. Los jugadores pueden desplazarse libremente por el interior del campo, pero no pueden lanzar a menos de un metro de distancia de la red de voleibol (zona prohibida). Cada balón que haya franqueado la línea de fondo después de pasar por debajo de la red aporta un punto para su equipo.

2. Los jinetes en busca del pañuelo. Distribuimos los alumnos en dos círculos concéntricos, los del círculo exterior se colocan cada uno a unos pasos detrás de los jugadores del círculo interior. A la señal los jugadores del círculo exterior, montan sobre los caballos o jugadores del círculo interior. A la señal los jugadores del círculo exterior montan sobre los caballos o jugadores del círculo interior. Uno del círculo exterior es el jinete del pañuelo y llevará un pañuelo sujeto a la cintura y parte a galope rápidamente. Los demás jinetes junto a sus caballos se precipitan en su persecución. El vencedor es el que ha alcanzado primero al jinete del pañuelo y se apodera de él. Una vez acabado, los jinetes y caballos vuelven a sus posiciones iniciales y comienza de nuevo el juego. Normas: si un jinete se cae, no puede continuar la persecución. Si el jinete del pañuelo se cae, se puede volver a montar y continuar. Ejercicio de fuerza

3. Jugamos un partidillo de voleibol.

Actividades grupo control_____

Unidad didáctica: PREDEPORTES 5 Iniciación al baloncesto

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: balones, canastas

1. El 21
2. La bomba.

3. Por parejas, espalda con espalda, con un balón cada uno. A la señal cada niño sale corriendo hacia una canasta diferente. El que antes meta canasta gana.

4. Pierde - sale. Dividimos la clase en cinco equipos. Dos equipos en cada canasta, el equipo restante espera. A la señal comenzará el juego siguiendo las reglas del baloncesto y el que antes consiga canasta será el ganador, continuando en juego mientras que el equipo perdedor saldrá fuera del campo y esperará a que le vuelva a tocar entrar.

Unidad didáctica: PREDEPORTES 6 Iniciación al fútbol

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: balones, porterías

1. Lanza para conseguir gol. En las porterías, con elástico, colgamos cartulinas con diversos números. Los más difíciles corresponden a las zonas de la portería más complicadas. Gana el que consigue más puntos.

2. Partidillos de fútbol con tres pelotas.

3. El partido de fútbol real.

Unidad didáctica: PREDEPORTES 7 Iniciación al bádminton

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: raquetas de bádminton, volantes, red.

1. Colocados por parejas, con una raqueta cada uno, ¿cuántos autolanzamientos soy capaz de hacer? Variantes: en estático, en movimiento, con la mano dominante y no dominante…

2. Realizamos pases del volante a nuestro compañero. ¿Cuánto tiempo aguantamos sin que se nos caiga el volante? Variantes: con o sin red, mano dominante, no dominante,

3. Miniliguilla de bádminton. Se juegan partidos de 5 minutos, quien pierda pasa a consolación, quien gana juega en 1ª categoría. Así hasta que se juegue la final en la que estaremos presentes todos los participantes y el profesor.

Actividades grupo control_____

Unidad didáctica: PREDEPORTES 8 Iniciación al hockey

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: palos de hockey, pelotas

1. El burreito. Colocamos a los alumnos en grupos de 3 ó 4, cada uno con un palo. Deberán pasarse la pelota dos participantes mientras que el otro u otros, intentan interceptarla.

2. Mismos grupos. Ensayamos la técnica del penalti. Uno se coloca en posición de tiro al lado de la portería. Los otros dos esperan la pelota mientras que un tercero se coloca de portero.

3. El pierdesale. Se forman tres grupos, el equipo que pierde sale, y entra el que está esperando. Insistir en la peligrosidad de los palos, en que no se pueden levantar, ni golpear con ellos a los compañeros.

Unidad didáctica: JUEGOS POPULARES 1

Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: chapas, tizas, sacos

1. Las chapas. 3 ó 4 jugadores cada uno con una chapa. Se colocan separados unos de otros a una distancia considerable, si juegan tres formando un triángulo, si juegan cuatro formando un cuadrado. El primer jugador lanza su chapa hacia el centro y así los siguientes intentarán aproximarse a esta chapa o a otras que ya estén en juego. El juego consiste en que un jugador de tres veces seguidas a la chapa de uno de sus contrincantes, con lo cual si lo consigue se quedará con su chapa. El jugador que le da a la chapa de un compañero le seguirá dando hasta que falle.

2. La Rayuela. Cada alumno con una chapa y a una determinada distancia habrá una línea. El juego consiste en lanzar la chapa e intentar aproximarse lo máximo a la línea sin sobrepasarla.

3. Carrera de sacos.

5. El teléfono roto

4. Policías y ladrones.

Unidad didáctica: JUEGOS POPULARES 2
Curso: 3ºB, 4ºB y 5ºA Material: cuerda, tiza, elástico

1. Tiro de soga para derribar. Se establece un campo de juego en el que habrá una línea central y separada de esta a 2,5 m por ambos lados las líneas de juego. La cuerda se coloca perpendicularmente a las líneas de equipo y central. En el centro de la cuerda atamos un pañuelo, cuya proyección a de caer sobre la línea central.
Los participantes de ambos equipos se sitúan junto a la cuerda a partir de la línea de equipo y van ejecutando las órdenes que imparte el árbitro:

1º "coger", los tiradores cogen la cuerda con las manos.
2º "tensar", los tirados aplican tensión
3º "tensar y tirar", los jugadores tiran con fuerza, el juego ha comenzado.

El equipo que consiga que el pañuelo atraviese su línea de juego, gana. Si la jugada dura más de dos minutos se suspende y se comienza de nuevo.

1. El circuito de los juegos olvidados.

- Salto a piola. En pequeños grupos, todos de la misma complexión.
- El piso o miso.
- Fruta, fruta fuera.
- El elástico. Saltar cogidos de la mano. Variante: saltar una misma canción, si alguna de las dos falla, se colocan para coger el elástico.

Grupo actividades PSICOMOTRICES

Actividades grupo psicomotrices_____

Unidad didáctica: JUEGOS 1

Curso: 3ºA Material: espalderas, bancos, colchonetas, conos

1. Por parejas, con las manos en el suelo, uno subirá con los pies por la espaldera hasta ponerse en posición vertical. El compañero le ayudará a conseguir la posición. Cambio de papel.

2. Apoyar las manos en el suelo, subir una pierna extendida y apoyarla en la pared, luego subir la otra. Su compañero le ayudará a conseguir la posición y mantenerla. Cambio de papel.

3. Formamos un recorrido con conos, bancos, colchonetas…lo deberán hacer por parejas, uno con los ojos vendados, el otro le guía. Después se intercambian los papeles.

4. Como te rías verás. Por parejas, uno adopta una posición de equilibrio y el otro trata de desequilibrarle haciéndole reír mediante chistes, cosquillas…cambio de rol.

Unidad didáctica: JUEGOS 2

Curso: 3ºA Material: bancos, colchonetas, conos, saquito de arena, pelotas de pin – pon

*1. Simón dice…*que toquemos algo de color…que saltemos 8 veces, que giremos, que rodemos, que hagamos equilibrio sobre bancos…

2. Formamos un recorrido con sillas, bancos, colchonetas… de forma que no tengan necesidad de pisar el suelo. Van por parejas, un compañero realiza el recorrido, el otro arbitra y comprueba que no pisa el suelo. Después se cambian los papeles.

3. Adivina mi dibujo. Cada uno con una cuerda en la mano, tiene que hacer un dibujo. El compañero tendrá que averiguar de qué se trata, si acierta está bien, si no tendrá que intentarlo de nuevo.

4. Carrera de cántaras. Cada uno va con un saquito o un objeto en la cabeza y va andando por las líneas del campo, si se le cae se debe quedar parado, cualquier compañero puede venir darle el suyo y recoger él el del suelo.

5. Cada cuchara con su pelota. Saldrán los participantes llevando una pelota de pin-pon en una cuchara sujeta por la boca. Recorrerán el circuito intentando que no se les caiga la pelota, cuando vuelvan como no hay suficientes pelotas, le pasarán al siguiente compañero la pelota de cuchara en cuchara. El juego termina cuando todos lo han realizado.

Unidad didáctica: JUEGOS 3

Curso: 3ºA Material: carpetas, pelotas de tenis

1. La bandeja. Cada alumno con su carpeta mantiene equilibrada una pelota de tenis. Así tendrá que recorrer una distancia de 4 ó 5 m, dejar su pelota y coger otra. Recorrer de nuevo una distancia de 4ó 5 m y volver a dejar su pelota, así hasta que completen una distancia de unos 20 ó 30 m.

2. Las antorchas. Por parejas, un compañero coge un rollo y pone una pelota de tenis encima. Realizará un recorrido sin que se le caiga la pelota, el compañero se cerciora de que cada vez que se le cae, continúa el recorrido en el mismo lugar donde se le cayó. Volverán y se la darán a la siguiente pareja y así sucesivamente. Después cambio de papeles.

3. Correcalles. Por parejas, un compañero se coloca con las manos en el suelo y los pies apoyados en un travesaño de las espalderas. El compañero pasa por debajo de distintas maneras. Después se coloca en la misma posición.

4. Como te rías, verás. Por parejas uno adopta una posición de equilibrio y el otro trata de desequilibrarle, haciéndole reír mediante chistes, cosquillas…,cambio de rol.

5. Correcalles. Correr por encima o por debajo de los participantes que estarán situados con las manos en el suelo y los pies apoyados en un travesaño de las espalderas. Cuando llega al final se coloca en la misma posición.
Como te rías, verás. Por parejas uno adopta una posición de equilibrio y el otro trata de desequilibrarle, haciéndole reír mediante chistes, cosquillas…,cambio de rol.

Unidad didáctica: JUEGOS 4

Curso: 3ºA Material: colchonetas, bancos, cuerdas, pelotas

1. El gran circuito de las habilidades. Se prepara un circuito con diferentes pruebas, de lanzamiento, de precisión, equilibrio… se colocan de manera individual. Las estaciones son:

2. El banco tenebroso. Se colocan varios bancos seguidos, encima de los bancos ladrillos o aros. Los niños deben pasar por el banco a la pata coja, sin tocar los materiales que están encima y sin caerse.

3. Las tierras movedizas. Tienen que arrastrarse por las colchonetas grandes y pequeñas.

4. Las serpientes. Cuidado con tocar a las serpientes, a veces se camuflan como cuerdas.
De vez en cuando a lo largo de este recorrido te encontrarás con pelotas que deberás encestar y luego darle la pelota lo antes posible a tu profesor.

Actividades grupo psicomotrices_____

Unidad Didáctica: JUEGOS 5

CURSO: 3ºA Material: bancos, aros, pelotas, cuerdas, vallas

1. *Circuito de habilidades*

Preparamos un circuito de habilidades muy atractivo para los niños todos aquellos que quieran participar tienen que resolver el enigma de los músculos, las articulaciones o los huesos. Si contestan bien pasarán a realizar el circuito, si se equivoca vuelve al final de la fila.

Recurso didáctico: A los niños que tienen dificultades les haremos preguntas más sencillas.

Unidad didáctica: ESQUEMA CORPORAL 1

CURSO: 3ºA Material: aros

Información sobre la sesión que vamos a realizar.

1. El cuerpo adivinado: Cada niño tiene que adivinar las distintas partes del cuerpo que dice el profesor: cuello, frente, barbilla, mejillas, labios, dientes, cabello, boca, orejas, ojos, nariz, espalda, vientre, hombros, rodillas, pies, talones, manos, pulgares y uñas. Cabeza, tronco, brazo, antebrazo, pierna.
También se puede complicar añadiendo huesos (clavícula, omóplato, cubito, radio, tibia, peroné, cadera…) y músculos (cuadriceps, gemelos, bíceps, tríceps…)

2. Cómo se mueven mis pulmones
Distribuidos por el espacio de juego, andando con las manos en el pecho, notamos cómo se hinchan los pulmones.
Sentados en el suelo, colocamos la mano delante de la nariz y notamos como sale el aire.

3. La simetría corporal. Un niño realiza posturas simétricas o asimétricas y el compañero tiene que ayudarlo, si ve que una postura no es correcta se lo dice para que la rectifique.

5. Los aros de nuestro circo.

- Por parejas, uno de ellos sujeta el aro apoyándolo en el suelo y en posición vertical. El otro debe pasar por el aro de distintas maneras: libremente, reptando, en cuadrupedia prono y supina…
- Por parejas, uno de ellos coloca el aro en posición horizontal, el otro se coloca dentro de él sin tocar los bordes. Experimentar distintas maneras de salir del aro por encima de la cabeza sin que nos toque.
- Por parejas uno coloca el aro por encima de la cabeza, y lo suelta. El otro intenta que caiga al suelo sin que le toque.

Unidad didáctica: 1 ESQUEMA CORPORAL 2

CURSO: 3ºA Material: bancos suecos, espaldera, colchonetas

1. Movimiento de la cintura escapular. Conciencia del movimiento pélvico a través de la postura de perro y de la de gato.
Variantes: Intensidad y velocidad de los movimientos.

2. Colocamos los bancos suecos en fila. Dos niños por cada banco. *¿De cuántas maneras diferentes eres capaz de sentarte en el banco sueco?* Sentimos qué parte de nuestro cuerpo está en contacto con el banco. ¿Quién es capaz de sentarse en el banco teniendo una mayor superficie de contacto? ¿Y la menor?

3. Introducir nociones de salud. ¿Cuál es la mejor postura para que tu espalda no sufra? ¿Qué les pasa a las personas que se sientan o andan con la espalda encorvada?

4. Las lianas. Por parejas en la espaldera, un compañero salta el otro observa y si hace falta le ayuda. A la señal se cambian los papeles. Colocados en un barrote de la espaldera dejamos caer nuestro cuerpo. Flexionamos las piernas y las balanceamos.
Después pegamos las piernas a la espaldera y caemos en las colchonetas con las piernas flexionadas.

5. Nos relajamos. La tortuga andarina.

Unidad didáctica: ESQUEMA CORPORAL 3

Curso: 3ºA Material: aros

1. Los aros de nuestro circo.

- Por parejas, uno de ellos sujeta el aro apoyándolo en el suelo y en posición vertical. El otro debe pasar por el aro de distintas maneras: libremente, reptando, en cuadrupedia prono y supina…

- Por parejas, uno de ellos coloca el aro en posición horizontal, el otro se coloca dentro de él sin tocar los bordes. Experimentar distintas maneras de salir del aro por encima de la cabeza sin que nos toque.

- Por parejas uno coloca el aro por encima de la cabeza, y lo suelta. El otro intenta que caiga al suelo sin que le toque.

2. Atrapados. Colocamos los aros en círculo, un aro para cada dos niños. La mitad de los niños se coloca detrás de los aros formando un círculo exterior. Los otros se colocan en el interior. A la señal los niños que forman el círculo interior empiezan a correr, a la siguiente señal, deben colocarse en el círculo más cercano, en una postura simétrica. Los niños que están detrás de ellos deberán decir si están bien o mal colocados.
Variante: posturas asimétricas.

Unidad didáctica: 1 LATERALIDAD 1

Curso: 3ºA Material: balones, lápices, balones

- Distribuidos de forma individual con una pelota en la mano y una tarjeta donde tiene que anotar los resultados de una acción.

¿Con qué mano lo haces mejor?	**Derecha**	**Izquierda**
Lanzo la pelota más lejos con la mano…		
Lanzo la pelota más lejos con el pie…		
Salto a pata coja más lejos con el pie…		
Golpeo la pelota mejor con la mano…		
Golpeo la pelota mejor con el pie…		
Lanzo con precisión mejor con la mano…		

Unidad didáctica: LATERALIDAD 2

Curso: 3ºA Material: tarjeta de registro, lápices, gomas

1. Reconocemos nuestra latelariladad. Colocados en tríos, cada alumno lleva una tarjeta de registro. Un niño se encarga de registrar los resultados de su compañero, otro de recoger el material que se lanza, el otro de ejecutar las acciones. Una vez terminado, se cambian los papeles. En la tarjeta de registro se anotan los resultados de realizar una acción con la derecha o con la izquierda.

- Los alumnos lanzan una pelota con ambas manos, ¿cuántos pasos hay de distancia hasta donde ha botado la pelota?
- Ahora con las piernas, con cuál lanzas más lejos.
- Saltar a la pata coja, ¿cuántas has saltado con cada una?
- ¿Cuántas veces sois capaces de golpear con la mano derecha la pelota sin que se caiga? ¿Y con la izquierda?
- ¿Qué tal con el pie derecho? ¿Y con el izquierdo?

- Orientar la actividad de registro a que el alumno observe su dominancia lateral. Diferenciar el carácter cualitativo del cuantitativo de cada actividad.
- Comparar los resultados propios con los de sus compañeros.

Unidad didáctica: PERCEPCIÓN TEMPORAL

Curso: 3ºA Material: pandero, tambor, música

1. Al ritmo mi compi. El profesor toca el pandero a un ritmo determinado, un niño lo realiza llevando el ritmo el otro lo ayuda.

- Si lo está haciendo bien levanta la mano en silecio.
- Si lo hace mal le dice en voz baja, más deprisa o más despacio…

2. Mueve tu cucu. Se mueven libremente al ritmo de la música.

3. Ahora por partes. Ahora mueven sólo las partes que se le indican: cabeza, hombros, brazos, cintura, pies, piernas…

4. Recorre la distancia en el tiempo que te marco. Todos los niños se sitúan detrás de una línea, deberán recorrer una distancia en el tiempo que les marque el profesor. Ejemplo.- En 15 segundos dar una vuelta a la pista, en 8 seg. llegar hasta la portería.
Variantes: distintas formas de desplazamiento, modificar el tiempo que se les da, modificar las distancias

Unidad didáctica: PERCEPCIÓN ESPACIAL

Curso: 3ºA Material: colchonetas, conos, metro

1. Corre y colócate donde debes. Por parejas. El compañero que está delante simplemente corre hacia delante; el que va detrás deberá mantener la distancia y situándose en las posiciones que se ordene (derecha, izquierda, delante o detrás).

2. El camino blandito. Por parejas. Uno recorre un camino formado por colchonetas con los ojos cerrados y sin salirse del mismo. El compañero le guía (a la derecha, a la izquierda, vas bien…

3. Aprendemos a talonar. Ponemos dos conos a una distancia de 10 m, todos cuentan los pasos que hay entre un cono y otro. El talonamiento permite medir distancias durante el desplazamiento. Pero antes hay que medir los pasos sobre una distancia fija.
Variante: medir perímetros, distancias de las pistas, distancias entre objetos

Unidad didáctica: COORDINACIÓN DINÁMICA GENERAL 1

Curso: 3ºA Material: pelotas de tenis, combas, plinto, conos

1. El circuito de la coordinación. Realizamos el circuito, primero de manera individual, después por parejas.
Estas son las estaciones de las que consta:

- Malabares. Con dos o tres pelotas de tenis. Las pelotas siempre tienen que estar en el aire.
- Saltamos a la comba, de manera individual.
- Disociación segmentaria. Un plinto al que le hemos quitado varios cajones, algunos móviles. Se suben al plinto, y caen a la pata coja, mueven los brazos en el aire, lanzan la pelota con las manos, con el pie, con la cabeza, etc.
- Circuito con conos. Deben atravesarlo en zig- zag, a la ida con las manos a la vuelta con los pies.

Cuando nos colocamos por parejas, uno realiza el circuito, el otro le proporciona ayuda, trayéndola alguna pelota que se le haya caído, proporcionándole información basada en su experiencia (a mi me sale mejor si voy más lento, si la lanzo más alta…)

Unidad didáctica: DESPLAZAMIENTOS 1

Curso: 3ºA Material: bancos suecos

1. La aventura. A lo largo del gimnasio se distribuirán bancos suecos. Estos formarán hileras o adoptarán una forma irregular. Un compañero lee las instrucciones, el otro las realiza, cuando finaliza cambio de papeles. Estas son algunas sugerencias:

-Ve por un camino estrecho y elevado.
- Corre por encima, sin caer.
- Ahora de lado, de espaldas a los bancos.
- Da tres pasos por el suelo y tres pasos por encima del banco.
- Sube y baja continuamente del banco.
- Ahora, por ambos lados.
- Salta del suelo al banco y baja por el mismo lado.
- Después, por el lado contrario.

Incidir en la seguridad, advertir a los niños que deben subir al banco con la pierna más cercana, y bajar con un salto.

Unidad didáctica: DESPLAZAMIENTOS 2

Curso: 3ºA Material: envases de yogur

1. Nos desplazamos por toda la pista de forma individual, como si tuviéramos…

- Chicle en los pies
- Pisando hielo / Pisando barro
- Sin hacer ruido /Haciendo mucho ruido
- Con decisión / indecisos

2. Experimentamos distintas formas de desplazamientos: marcha (no hay vuelo, siempre hay un pie en el suelo), andar con un libro en la cabeza (espalda recta), correr (con movimientos de brazos, levantando ligeramente las rodillas). Un compañero evaluará si lo estamos haciendo bien o no ya que será el árbitro. Libremente, buscan diversas maneras de desplazarse. Cambio de rol.

3. Somos camiones de yogur. Transportamos el envase de yogur en cuadrupedia normal o invertida, atravesando un camino de colchonetas, nuestro compañero nos ayudará a recoger el material si se nos cae al suelo. Cambio de papeles.

Unidad didáctica: DESPLAZAMIENTOS 3

Curso: 3ºA Material: pizarra, metro, conos

1. El juego de los números. Se colocan por parejas, en la pizarra se escriben las siguientes consignas:

1. Ando.
2. Marcho
3. Corro
4. Trepo
5. Cuadrupedia

El compañero se asegura de que realiza los desplazamientos adecuados. Se cambian los papeles.

2. Marchamos. Por parejas, uno realiza el desplazamiento de marcha, el otro comprueba que un pie siempre está en contacto con el suelo.

3. Con nuestros pasos podemos contar. Enseñar a talonar. En una distancia de 10 metros, señalizados por dos conos. Tendrán que medir con sus pasos para saber cuántos metros hay. Después deberán medir con sus pasos la línea de fondo, la distancia entre la línea de penalti y la portería.

Unidad didáctica: SALTOS 1

Curso: 3ºA Material: aros, ruedas, colchonetas

1. Salta, salta, saltarín.

- *Fila de aros y ruedas.* Saltar a pata coja con pierna derecha e izquierda. Variantes: de frente, de espaldas, de lado, con dos apoyos. Saltar con piernas juntas. Variantes: 1 ó 2 apoyos de espaldas, de lado…

- *2 filas de aros*. Desplazarse dando un apoyo simultáneo en cada aro. Variante: de espaldas, apoyo alternativo. Desplazarse dando 2 apoyos en cada aro. Variante: de espaldas, apoyo más giro.

- *Aros y colchonetas intercalados*. Saltar sobre los aros sin pisar la colchoneta. Variante: con la pierna derecha, con la pierna izquierda, pies juntos. Saltar sobre las colchonetas sin pisar los aros. Variante: con la pierna derecha, con la pierna izquierda, pies juntos.

- Realizar otras combinaciones con colchonetas y bancos intercalados.
  1. Saltar cruzando brazos hacia atrás.
  2. Saltar cruzando brazos hacia delante a la pata coja.
  3. Saltar cruzando brazos hacia atrás a la pata coja.

Unidad didáctica: SALTOS 2

Curso: 3ºA Material: cuerdas, bancos, cuerdas, ladrillos, espaldera, colchonetas

- Distinguir cada uno de las fases del salto: impulso, vuelo y caída.

1. Saltamos de forma diferente.

- Saltamos aumentando la longitud del salto. Variantes: de mayor a menor, de espaldas, lateral…
- Saltar aumentando la altura. Variantes: de mayor a menor, de espaldas, lateral…
- Saltar llevando una pelota entre las piernas.
- Por parejas, una cuerda. Desplazarse saltando de un lado a otro de la cuerda. Variante: 1 ó 2 apoyos, de lado, de espaldas, desplazarse saltando con la cuerda entre las piernas, 1 ó 2 apoyos, de lado, de espaldas…
- Por parejas, una cuerda. Uno de los participantes gira con la cuerda, mientras el otro salta.

2. El circuito de los saltos. Se colocan distintas estaciones por las que hay que saltar.

- Estación 1: Bancos
- Estación 2: Cuerdas
- Estación 3: Ladrillos
- Estación 4: Desde la espaldera saltar a las colchonetas.

Al principio les diremos que en cada estación experimenten todos los movimientos distintos que puedan hacer. Luego nosotros les propondremos otro.

2. Saltamos a la comba.

Por parejas, uno salta, el otro le cuenta los saltos bien realizados (sin pisar la comba, sin enredar los pies en la cuerda). Cunado llegue a 10 pasan al siguiente nivel.

4. Saltar hacia delante.
5. Saltar hacia atrás.
6. Saltar hacia delante a la pata coja.
7. Saltar hacia atrás a la pata coja.

Saltar cruzando brazos hacia delante.

Unidad didáctica: SALTOS 3

Curso: 3ºA Material: tiza, ladrillos, cuerdas

1. Cuento motor: las aventuras en la selva. Érase una vez un grupo de niños que decidieron hacer una excursión. Andando andando llegaron a la selva donde corrieron muchísimas aventuras. Llegaron a un río muy caudaloso, que tuvieron que atravesarlo saltando de roca en roca (ladrillos en el suelo), más tarde se encontraron un grupo de serpientes venenosas, que también tuvieron que saltar (cuerdas). Ya cansados y agotados decidieron hacer una hoguera, recogieron troncos (ladrillos) y los apilaron. Ya calentitos empezaron a cantar canciones y a saltar la hoguera.

2. Fruta – fruta fuera. Se dibuja en el suelo el siguiente cuadro. El juego comienza cuando uno de los niños entra y sale de los cuadros dando pequeños saltos, al mismo tiempo que canta, "fruta- fruta fuera". Seguidamente tendrá que recorrer el resto de los cuadros diciendo el nombre de distintas frutas, una por cada cuadrado. Al terminar en el cuadro en el que comenzó vuelve a decir, "fruta-fruta fuera". Si lo hace correctamente, sin vacilar, pasa al siguiente cuadrado donde le tocará ciudades, nombres de músculos, colores, etc.

3. Salto a piola. Saltar por encima de los participantes que están agachados.

Unidad didáctica: GIROS 1

Curso: 3ºA Material: balones, porterías, bancos

1. ¿De cuántas maneras distintas podemos girar? Primero buscarán por iniciativa propia, cuando ya no encuentren más alternativas les preguntamos hasta que encuentre los tres ejes posibles.

- Eje longitudinal: Tirabuzones, girar sobre sí mismo.
- Eje anteroposterior: Giros laterales
- Eje transversal: Giros hacia delante y hacia atrás, volteretas.

2. Corriendo libremente por el espacio seguir las indicaciones del maestro. Damos una vuelta y seguimos corriendo, 2-3-4…vueltas y corremos de frente, espaldas, cuadrupedia…nos dirigimos a la portería, a los bancos…

3. Colocamos los aros en hilera, con una separación de un metro entre cada uno de ellos. Subimos al banco lo atravesamos andando, al bajar, damos un cuarto de vuelta, subimos al siguiente y repetimos la acción. Variantes: con media vuelta, con giro completo, todos estos giros en medio de cada banco.

4. Los pases girados. Por parejas, uno ayuda al compañero devolviéndole el balón que su compañero ha lanzado, el otro realiza distintos pases de balón con manos y luego con pies, realizando antes o después giros de 90º, 180º o 360º.

Unidad didáctica: GIROS 2

Curso: 3ºA Material: balones, porterías, bancos

1. Circuito giratorio. Preparamos un circuito en el que estén presente lo giros sobre todos los ejes:

- Volteretas hacia delante.
- Volteretas hacia atrás.
- Giros laterales hacia los dos lados.
- Tumbados, de pie, con o sin material.
- Lanzamiento con precisión antes o después de girar…

2. Cuento motor. Érase una vez un lugar encantado en el que cada vez que sonaba una señal los habitantes tenían que dejar lo que estaban haciendo y ponerse a girar. Si por ejemplo estaban jugando y sonaba un silbido, debían rodar hasta que sonaba de nuevo el silbido y debían parar. Si sonaban dos silbidos debían hacer la voltereta lateral…

3. Por parejas, por una colchoneta van pasando las distintas parejas, en presencia del profesor. Uno realiza la voltereta hacia delante y hacia atrás.

Unidad didáctica: LANZAMIENTOS – RECEPCIONES 1

Curso: 3ºA Material: balones, globos, conos, aros, canastas

1. Lanzar la pelota al compañero. Variantes: con la pierna derecha, pierna izquierda, ambos estáticos, uno parado y otro en movimiento, viceversa, los dos en movimiento.

2. Lanzar el balón al compañero en forma de globo.

3. Lanzar el balón con distintas partes del pie. Variantes: empeine, exterior, interior, derecha, izquierda.

4. Individualmente. Golpear una pelota con el empeine.

5. Conducir un balón y lanzar con precisión entre dos conos. Variantes: a una caja, a portería.

6. Lanzar la pelota con la cabeza hacia una diana. Lanzar la pelota con la cabeza el mayor número de veces.

7. Colocados por parejas, un aro y una pelota. Uno de los participantes coge el aro, el otro tiene que encestar. Variantes: mano izquierda, mano derecha, el aro en movimiento, ¿cómo podríamos hacerlo de forma diferente?

Unidad didáctica: LANZAMIENTOS – RECEPCIONES 2

Curso: 3ºA Material: un balón para cada niño

1. Ejercicios individuales con balón.

- Lanzar el balón hacia arriba y recogerlo con las dos manos y con una. En estático y en dinámico.
- Lanzar el balón hacia arriba con una mano y recogerlo con una o con dos. En estático y en dinámico.
- Dejar caer el balón desde la cabeza por la espalda y cogerlo por detrás.
- Lanzar el balón por detrás y cogerlo por delante. ´
- Lanzar el balón hacia arriba y antes de recogerlo dar varias palmadas.
- Lanzar el balón hacia arriba y girar antes de recogerlo.
- Cada alumno con un balón intentará hacer girar el balón sobre el dedo.
- Pasar el balón de una mano a otra.
- Flexión del tronco sin doblar las rodillas para recoger el balón de balonmano que hemos dejado en el suelo. Primero con la mano derecha y después con la izquierda.

Unidad didáctica: LANZAMIENTOS – RECEPCIONES 3

Curso: 3ºA Material: un balón para cada niño

1. El juego de la pared. Cada niño con una pelota, deben lanzarla a la pared mientras se canta una canción y se hacen los gestos propios de cada número. A las una, me como la aceituna, a las dos miro el reloj…

2. El circuito de los lanzamientos. Preparamos un circuito con diferentes estaciones en las que deben realizar diferentes tipos de lanzamientos.

1. lanzamiento a una diana dibujada en la pared.
2. lanzamiento a canasta con trampolín.
3. lanzamiento a portería con la mano.
4. lanzamiento a portería con el pie.

Unidad didáctica: EQUILIBRIO 1

Curso: 3ºA Material: cuerdas, picas, raquetas, bancos, colchonetas, aros

1. Por parejas. Cada alumno se ata los pies con una cuerda, deberá pasar por entre los aros colocados en el suelo, el compañero está al lado por si necesita ayuda.

- En fila, en zig-zag, en círculo, todos los anteriores hacia atrás.
- Cambio de papeles.
-

2. Realizamos posturas de equilibrio en diferentes estaciones o bases. Un niño realiza las acciones el otro, mientras, le ayuda (recoge la pica o la pelota si se le cae, etc.). Cambio de rol.

1. Con picas.
2. con raquetas y pelotas.
3. Por el banco.
4. En la colchoneta.

3. Realizamos desplazamientos con 1, 2, 3 ó 4 apoyos y nuestro compañero nos dice si lo estamos haciendo bien o no.
Con un aro y una cuerda cada niño. Deberá pensar en una estatua en la que utilice esos materiales y en dicha posición, sólo podrá tener un pie en el suelo. El compañero aporta información si apoya el pie en el suelo o no.

Unidad didáctica: EQUILIBRIO 2

Curso: 3ºA Material: cuerdas

- Por parejas, uno salta sobre la cuerda a la pata coja, mientras que el compañero le ayuda mandándole información: no tan rápido, no te salgas, etc. Cambio de rol.

- El compañero salta a la comba, el compañero le manda información para que le salga mejor. (abre los brazos, salta después de que la comba esté en el suelo…)
  - Hacia delante en la misma posición, para coja, andando, corriendo, con brazos cruzados, lo mismo pero hacia atrás.

- Idem pasando por encima del banco:
  - A la pata coja
  - Andando llevando un móvil

  El compañero le informa, ve más despacio para que no te caigas, no se te caiga el móvil, que vaya todo el recorrido a la pata coja, etc.

Actividades grupo psicomotrices_____

Unidad didáctica: BOTE 1

Curso: 3ºA Material: balones

1. Botamos libremente el balón en el sitio, hasta la rodilla, hasta la cadera, hasta la cabeza. Lo mismo pero con lo ojos cerrados. Variantes: de pie, de rodillas, sentados, tumbados…

2. Nos desplazamos libremente realizando distintos tipos de bote, delante, al lado, rápido, lento, andar – parar, trotar – parar… ¿Cuál es el tipo de desplazamientos más cómodo? Enseñar el bote de desplazamiento (corriendo o trotando) y el de protección para los que ya tengan dominado el anterior.

3. Botamos individualmente.

- Dar botes rápidos en diferentes posiciones: de pie, de rodillas, tumbados.
- Botar a la derecha y a la izquierda abriendo y cerrando piernas.
- Dar botes avanzando hacia delante, saltando con los pies juntos.
- En carrera, botar el balón y a la señal, cambiar de dirección o de sentido.
- En carrera botar el balón sobre una línea.

1. El circuito del bote. Colocamos material distribuido por el pabellón, bancos, colchonetas, conos, aros… Les preparamos un circuito en el que tendrán que botar en plano elevado (sobre el banco) arrastrándose (por las colchonetas), botando dentro de los aros, etc. Primero pueden jugar libremente, después deberán hacer el recorrido.

2. El zig –zag. Se colocan diversas hileras con conos o ladrillos separados varios metros entre sí y frente a una pared. Cada niño lleva el balón botando entre los obstáculos realizando un lanzamiento al llegar a la pared, vuelve botando entre los obstáculos y se coloca el último para esperar su turno.

3. Botamos dos balones a la vez. Se distribuyen de manera individual con dos balones. Un compañero bota dos balones a la vez, el otro le cuenta, los segundos que mantiene los balones botando sin parar.

Unidad didáctica: BOTE 3

Curso: 3ºA Material: bancos, colchonetas, conos, aros, lápices, gomas, hojas.

1. El circuito del bote. Colocamos material distribuido por el pabellón, bancos, colchonetas, conos, aros… Les preparamos un circuito en el que tendrán que botar en plano elevado (sobre el banco) arrastrándose (por las colchonetas), botando dentro de los aros, etc. Primero pueden jugar libremente, después realizarán el circuito en un tiempo determinado.

2. ¿Cómo lo hacemos? Lo van realizando los niños, cuando lo terminan se anotan los aciertos o los fallos.

Como boto…	Bien	Regular	Mal
Encima del banco			
Dentro de los aros			
Encima de las colchonetas			

3. Cuento motor del bote. Cada niño con una pelota, contamos un cuento en el que se utilice la habilidad del bote en diferentes situaciones. Ellos tendrán que representarlo.

Actividades grupo psicomotrices_____

Unidad didáctica: BOTE 4
Curso: 3ºA Material: pelotas, hojas, lápices, gomas, test de autoevaluación del bote.

En primer lugar realizamos una explicación de lo que vamos a hacer y de cómo se tiene que autoevaluar cada uno. Les diremos que la autoevaluación se basará en la observación de las habilidades propias y en la responsabilidad de cada uno de hacerlo bien. Que deberán anotar lo que realmente observen, en la honradez, poner ejemplos a través de algún dilema.

1. Evaluación del bote de nuestro compañero. Les daremos en la pizarra algunas actividades de la batería de test y tendrán que anotar los resultados

Unidad didáctica: CONDUCCIÓN 1
Curso: 3ºA Material: bancos y conos

1. Conducimos un balón en un circuito de zig- zag, después anotamos los conos que hemos tocado. Variante: conduciendo el balón con las manos, utilizando la mano y el pie no dominante, después tirando a portería.

Como conduzco el balón…	Bien		Regular		Mal	
	Derecha	Izquierda	Derecha	Izquierda	Derecha	Izquierda
Encima del banco con las manos						
Encima del banco con los pies						
Encima de las colchonetas con las manos						
Encima de las colchonetas con los pies						
Zig-zag entre los conos con las piernas ¿cuántos conos rozo?						
Ahora escribo yo otras dos actividades que se me ocurran						

Unidad didáctica: CONDUCCIÓN 2
Curso: 3ºA Material: _____

1. Malabares conduciendo el balón. Primero les dejamos que experimenten. 10 minutos cada uno con un balón. Conducen el balón, dan taconazos, levantan el balón del suelo, lo conducen de espaldas, levantando la pierna por encima del balón (estilo Ronaldiño). Después nos enseñan lo que son capaces de hacer.

2. Las pruebas de la conducción. Se colocan distintas pruebas por todo el espacio.

1. El plinto con la parte de arriba vacía.
2. Varios bancos colocados en hilera.
3. Conducir el balón por la líneas lanzar desde un punto e intentar derribar unos conos.
4. Conducir un balón autolanzándose al mismo tiempo dos pelotas de tenis.

En cada estación estaremos 5 minutos. El circuito se realiza por parejas, en este día, un compañero ejecuta, el otro anota las mejoras y lo que cree que debe mejorar su compañero. En la próxima clase, cambio de papeles.

Actividades grupo psicomotrices_____

Unidad didáctica: CONDUCCIÓN 3

Curso: 3ºA Material: balones, bancos, conos, pelotas de tenis, __

1. Malabares conduciendo el balón.

- Experimentación 10 minutos cada uno con un balón. Conducen el balón, dan taconazos, levantan el balón del suelo, lo conducen de espaldas, levantando la pierna por encima del balón (estilo Ronaldiño).

2. Las pruebas de la conducción. Se colocan distintas pruebas por todo el espacio.

5. El plinto con la parte de arriba vacía.
6. Varios bancos colocados en hilera.
7. Conducir el balón por la líneas lanzar desde un punto e intentar derribar unos conos.
8. Conducir un balón autolanzándose al mismo tiempo dos pelotas de tenis.

En cada estación estaremos 5 minutos. El circuito se realiza por parejas, en este día, el compañero que el día anterior anotó hoy ejecuta, el otro anota las mejoras y lo que cree que debe mejorar su compañero.

Unidad didáctica: INTERCEPTACIÓN 1

Curso: 3ºA Material: balones, lápices, fichas.

1. Colocados en grupos de cuatro, dos participantes se pasan el balón, uno será el que realizará la acción de interceptar, mientras que otro compañero será el evaluador. Se pasarán la pelota en 20 ocasiones y tendrán que anotar en cuántas ocasiones su compañero interceptó el balón. Variantes. Distintas formas de pasar la pelota, distintos móviles, distintas extremidades del cuerpo.

Nombre: Curso: 3ºA

Habilidad: INTERCEPTACIÓN		Aciertos/ errores Arriesgamos mucho	Aciertos/ errores Arriesgamos poco
Mano derecha	Pelota de baloncesto		
Mano izquierda			
Pie derecho	Pelota de fútbol		
Pie izquierdo			
Mano derecha			
Mano izquierda	Disco volador		
Mano derecha	Indiaka		
Mano izquierda			
Manos	Palo de hockey		
Manos	Raqueta de badminton		

Cuando cada uno tenga su propia tarjeta, con las observaciones de su compañero, los niños contestarán a las siguientes preguntas. ¿Con qué mano lo he hecho mejor? ¿Con qué mano lo he realizado peor? ¿Con qué extremidad y con qué material he realizado las mejores interceptaciones?

Unidad didáctica: GOLPEO 1

Curso: 3ºA Material: balones

1. Por parejas. Golpear el balón hacia arriba con diversas partes del cuerpo situadas por encima de la cintura. Contar el número de toques y cuando falla, lo realiza su compañero.

2. Cada uno con una pelota. Lanzar la pelota y recogerla. En el punto más alto, en el punto más bajo, después de un bote.

3. Cada uno con un balón. Lanzar el balón al aire y recepcionarlo con las dos manos por encima de la cabeza.

4. Cada uno con un balón. Lanzar el balón al aire y realizar toques de dedos. ¿Cuántos toques seguidos doy?

Unidad didáctica: GOLPEO 2

Curso: 3ºA Material: balones de iniciación al voleibol

1. Por parejas, con un balón. Un compañero realiza la acción, el otro observa para dar algún consejo a su compañero. Se trata de realizar golpeos con la mano frente a la pared.

2. Individualmente se realizan lanzamientos del balón hacia arriba, se deja botar y se da de nuevo (con toque de dedos) en el sitio.

3. Andando, intentaremos dar el mayor número de toques posible sin que se caiga.

4. El cuento motor del golpeo. El profesor contará un cuento motor alusivo al golpeo, en el que los "actores" deberán representarlo utilizando esta habilidad. De esta manera, realizarán golpeos con la palma de la mano, (mano dominante y no dominante), con el puño (ambas manos), antebrazo, muslo, rodilla, empeine, talón, etc.

5. Minipartido de voleibol. Se juega un pequeño partido de voleibol, por parejas un compañero juega el otro es su árbitro.

Actividades grupo psicomotrices_____

Unidad didáctica: FINTA 1

Curso: 3ºA Material: conos con picas en posición vertical, balones, palos de jockey.

Visualización de cómo se realiza una finta, en vídeo o las realizadas por el profesor.

1. Práctica individual de la finta. Sorteando obstáculos verticales que estarán distribuidos por el espacio. Realizar el ejercicio sin balón y después botando y conduciendo un balón.

2. Colocados en grupos de tres, un compañero hace de defensor, uno será el que realizará la acción de fintar, mientras que otro compañero será el evaluador. El compañero realizará 10 intentos de finta su compañero tendrá que anotar en cuántas ocasiones su compañero engañó al contrario y se buscó un hueco para pasar o tirar a gol, canasta…Variantes. Distintas formas de pasar la pelota, distintos móviles, distintas extremidades del cuerpo.

Nombre:

	MI COMPI LO HA HECHO		
Habilidad: FINTA	BIEN	PUEDO MEJORAR UN POCO	PUEDE MEJORAR MUCHO
baloncesto			
fútbol			
balonmano			
jockey			

Cuando cada uno tenga su propia tarjeta, con las observaciones de su compañero, contestarán a las siguientes preguntas. ¿En qué deporte me ha salido mejor? ¿Qué tengo que mejorar?

Unidad didáctica: ORIENTACIÓN 1

Curso: 3ºA Material: fotocopias de los elementos básicos

Repasamos el talonamiento, ya visto en otras sesiones.

1. Elabora un plano del pabellón. Se le proporciona una fotocopia de los elementos básicos, paredes, puertas, porterías y ellos tendrán que completarlo. Deberán ubicar los bancos, las espalderas, etc.

- El plano tiene que tener leyenda.
- Esta actividad servirá para reconocer símbolos de planos, para orientarse en el espacio así como para adquirir confianza en el grupo.
-

2. Busca el tesoro escondido. A partir de las indicaciones dadas deben terminar en un punto determinado. Ejemplo: Saliendo de esta portería, anda tres pasos hacia el frente, gira 90º hacia la izquierda, avanza otros 10 hacia las espalderas, etc. Esta actividad se realizará por parejas, uno la realiza el otro le ayuda si se ha equivocado. Después se cambian los papeles.

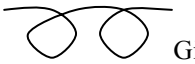
3. Preparo el tesoro escondido. Tendrán que preparar las indicaciones para llegar a un lugar elegido. Al principio deberemos darle el punto de inicio y de llegada a cada grupo. Ejemplo.- empezad en la puerta y acabad en las colchonetas. Después las indicaciones se intercambian con los compañeros. Al final reflexionaremos, ¿cuál ha sido la más ingeniosa? ¿ y la más divertida?

Unidad didáctica: ORIENTACIÓN 2

Curso: 3ºA Material: plano del pabellón, ápices, gomas hoja de control, colchonetas, bancos, aros…

1. Prueba de orientación en el pabellón. Cada niño con un plano y una hoja de control.

2. Coloca el material en su sitio. . Cada niño se encargará de colocar un material según indica el plano que le entregará el profesor y donde estarán dibujados los objetos en el lugar correspondiente. Una vez que está el material organizado cada niño dibujará un recorrido sobre el plano. Si vemos que el nivel de la clase es alto podemos pedirles que incluyan una leyenda de los movimientos que se realizan en cada momento. Ejemplo.-

 Giro en colchoneta

3. Una vez que cada grupo ha realizado y ejecutado su recorrido los mezclamos todos. Cada uno coge un recorrido y lo realiza. Variante: por parejas, uno lo realiza el otro interviene si su compañero se ha equivocado.

Unidad didáctica: ORIENTACIÓN 3

Curso: 3ºA Material: folios, lápices, gomas,

1. Elabora un plano del patio. De forma individual, deben elaborar el plano del patio. Se le proporciona una fotocopia de los elementos básicos, rejas, puertas, pista polideportiva, edificios y ellos tendrán que completarlo. Deberán ubicar las porterías, los jardines, los árboles, las gradas, etc.

- El plano tiene que tener leyenda.
- Esta actividad servirá para reconocer símbolos de planos, para orientarse en el espacio así como para adquirir confianza en el grupo.

2. Busca el lugar escondido. A partir de las indicaciones dadas deben terminar en un punto determinado. Ejemplo: Saliendo de esta portería, andad tres pasos hacia el frente, girad 90º hacia la izquierda, avanzad otros 10 hacia las espalderas, etc. Esta actividad se realizará por parejas, uno la realiza el otro le ayuda si se ha equivocado. Después se cambian los papeles.

3. Prepara un lugar escondido. De manera individual, tendrán que preparar las indicaciones para llegar a un lugar elegido. Al principio deberemos darle el punto de inicio y de llegada a cada grupo. Ejemplo.- empezad en el jardín y terminad en el porche. Después les daremos nuestras indicaciones a otros compañeros. Entre todos comentaremos, ¿cuál ha sido la más original? ¿y la más divertida?

Unidad didáctica: ORIENTACIÓN 4

Curso: 3ºA Material: plano del patio, hoja de control, lápices, gomas.

1. Nos orientamos en el patio. Se reparte un plano y una hoja de control a cada pareja. En la pareja uno es el que realiza la búsqueda de la baliza, el otro el que anota. Después en el siguiente juego, se cambiarán los papeles.

En cada plano aparecen situadas las pistas que deben localizar, y en la tarjeta figurarán los números de las pistas. Una vez encontradas una baliza deberá anotar en la tarjeta de control la letra que aparece en dicha pista.

Cada pareja parte con su tarjeta de control y su plano, una vez localizadas todas las pistas volverán al punto de partida para comprobar que lo han realizado correctamente.
Cuando finalizan un recorrido, se les entrega otro plano con diferentes pistas y con su tarjeta de control correspondiente.

El nivel de la carrera de orientación dependerá de la distancia que hay entre unas pistas y otras, a mayor distancia mayor es el grado de dificultad.

Actividades grupo psicomotrices

Unidad didáctica: EXPRESIÓN CORPORAL 1
Curso: 3ºA Material: hojas de papel, lápices, gomas

1. Lluvia de ideas en la pizarra, debemos nombrar distintos estados de ánimo.

2. Estados de ánimo. En una hoja de papel escribimos un estado de ánimo, si puede ser diferentes a los ya nombrados. Las recogemos todas y las mezclamos.

3. Colocados en gran círculo, repartimos una tarjeta a cada uno de los niños. Primero deben ensayar. Una vez ensayado, la representamos con gestos en el círculo. No basta con que los demás adivinen de qué gesto se trata. Tendremos que intentar gesticular esa sensación de todas las formas que se nos ocurran.

Si alguno de los participantes que están en el círculo se le ocurre una forma diferente también la realizará. Incluso si el profesor lo ve oportuno, (exista falta de desinhibición), todos realizamos el gesto escogido. De esta manera, todos pasarán por el centro del círculo. También podemos proponer el realizar cambios cada vez más rápidos de contrastes (triste- feliz) con el fin de dominar la expresión.

4. Después realizaremos la misma experiencia con animales. Deberán pensar en sus gestos, en los adjetivos que puedan acompañar al animal escogido. Por ejemplo.- un gato mimoso, un gato arisco, etc.

Unidad didáctica: EXPRESIÓN CORPORAL 2

Curso: 3ºA Material: música

1. Representamos animales. Uno a uno van saliendo para representar el animal que han elegido. Los demás tendrán que adivinarlo, cuando lo adivinan no pasamos a otro animal, sino que intentamos hacer todos los gestos característicos de ese animal Además podemos hacer que sea un animal con adjetivos: perro rabioso, simpático, feliz, triste…

2. Todos juntos practicamos la posición de lomo de gato y lomo de perro.

- Realizamos extensiones partiendo de la posición de lomo de gato. Añadimos piernas, cabeza y brazos. El tronco, es el centro, el motor del movimiento. Añadimos saltos irregulares, cada uno buscará las posturas más originales.
- Sentados en el suelo, en posición de lomo de perro (“estirar es no arquear ni redondear la espalda”). Variante: sentarnos y levantarnos en distintas posiciones.

3. El crecimiento del árbol. Empezad a creced más alto, empujad la columna vertebral, primero extendiendo brazos, luego brazos y hombros están fijos. Relacionarlo con los distintos niveles, bajo, medio y alto.

4. Adiós hombros. ¿Podéis tocaros las orejas con los hombros? ¿Cuánto podemos alejar las orejas de los hombros?
Resumen final. Realizar una secuencia de movimientos 4 ó 5, en la que existen, lomo de gato, lomo de perro, espalda estirada.

Relajación. De forma individual

Actividades grupo psicomotrices_____

Unidad didáctica: EXPRESIÓN CORPORAL 3

Curso: 3ºA Material: música opcional

Conciencia del tronco
1. Apoyad un dedo en el ombligo, ¿cuántas cosas diferentes podemos hacer con él? Meterlo, sacarlo, apuntad al techo, al suelo, giro como las agujas del reloj, en sentido contrario, mientras que dura la música, ¿cuántas cosas podemos enseñarle a nuestro ombligo?

2. En posición estática sentir la energía en diversas partes del cuerpo. Quiero ver energía en vuestra cara, brazos, tronco… En el tronco superior y en el tronco inferior.

3. Realizamos saltos irregulares con energía en los pies, saltos sobre dos pies con energía en las manos y zancadas con energía en los hombros.

4. Representa un cuento. El profesor escribe en la pizarra el nombre de personajes de ciencia ficción o de cuentos. (Batman, el lobo feroz, Blancanieves, enanitos, etc.) ¿Qué personaje soy capaz de representar yo sólo?

Unidad didáctica: PREDEPORTES 1Iniciación deportiva. Balonmano

Curso: 3ºA Material: fichas, lápices, gomas

1. Comentamos entre todos las reglas del balonmano, decidimos cuáles vamos a cumplir de todas las que hay. Los alumnos se distribuyen por parejas, uno juega el partidillo, el otro arbitra sólo a su compañero. Rellena la siguiente ficha.

ACTIVIDAD:
MI COMPI SE LLAMA_____
LO HA HECHO BIEN EN _____
PORQUE_____
LO HA HECHO MAL_____
PORQUE_____

Después se cambian los papeles. Una vez finalizada la actividad reflexionaremos sobre las cosas bien y mal hechas y sobre las posibilidades de mejora.

Unidad didáctica: PREDEPORTES 2 Iniciación al atletismo

Curso: 3ºA Material: bancos, cuerdas, vallas, aros, balones, etc.

1. Trotar con diferentes posiciones de cadera: adelantada (tronco hacia atrás), atrasada (tronco hacia delante), alta (piernas sin flexionar rodillas), baja (con piernas muy flexionadas). Analizar su influencia y explicar la posición correcta.

2. Trotar llevan los brazos en distintas posiciones: pegados al cuerpo, cruzados en la espalda, moviendo sólo un brazo permaneciendo el otro rígido en el costado, flexionados y con braceo demasiado alto. Analizar su influencia y explicar la posición correcta.

3. Salidas de velocidad desde distintas posiciones.

4. Preparamos un circuito que deberán hacer en el menor tiempo posible.

5. Mientras que los participantes lo ejecutan uno a uno y el profesor cronometra

Actividades grupo psicomotrices_____

Unidad didáctica: PREDEPORTES 3 Iniciación al béisbol

Curso: 3ºA Material: raquetas, pelotas, bates

1. Imitamos a los jugadores de béisbol. Se organizan individualmente, cada uno con una raqueta, y una pelota. Lanzarán la pelota de tenis contra la pared, y golpearán con la raqueta, después dejan la raqueta en el suelo y correrán mientras que la pelota ruede, cuando su pelota se pare permanecerán estáticos durante 10 segundos.

2. Las sombras del béisbol. Un pitcher que será el profesor y un bateador, que será un niño. Todos los demás distribuidos por la pista. Cuando el profesor le lance la pelota al bateador, y la pelota salga disparada, todos los niños deberán salir corriendo. Dejarán de hacerlo cuando el profe recoja la pelota y diga ¡pitcher!

Unidad didáctica: PREDEPORTES 4 Iniciación al Voleibol

Curso: 3ºA Material: balones, red de voleibol

1. Golpeamos la pelota de todas las formas que sepamos.

2.Lluvia de balones por encima de la red. De manera individual, cada balón que se vea en el suelo hay que tratar de golpearlo por encima de la red de voleibol.

3. Minipartido con reglas adaptadas. Se juega por parejas, mientras que un compañero juega, el otro arbitra a su compañero.

4. Por parejas, uno golpea el balón de manera que suba por encima de la red, el otro le devuelve y le coloca la pelota. Después se intercambian los papeles.

Unidad didáctica: PREDEPORTES 5 Iniciación al baloncesto

Curso: 3ºA Material: balones de baloncesto, canstas, ficha

1. El 21. Los participantes se colocan por parejas, uno ejecuta los lanzamientos, el otro aconseja y contabiliza los puntos de su compañero, después cambio de papeles.

2. La bomba. De la misma manera que la actividad anterior, se colocan por parejas, uno ejecuta el otro arbitra, contabiliza y aconseja.

3. Comentamos entre todos las reglas del baloncesto decidimos cuáles vamos a cumplir de todas las que hay. Los alumnos se distribuyen por parejas, uno juega el partidillo, el otro arbitra sólo a su compañero. Rellena la siguiente ficha.

ACTIVIDAD:
MI COMPI SE LLAMA_____
LO HA HECHO BIEN EN _____
PORQUE_____
LO HA HECHO MAL EN_____
PORQUE_____

Después se cambian los papeles. Una vez finalizada la actividad reflexionaremos sobre las cosas bien y mal hechas y sobre las posibilidades de mejora.

Actividades grupo psicomotrices_____

Unidad didáctica: PREDEPORTES 6 Iniciación al fútbol

Curso: 3ºA Material: balones, porterías

1. Lanzamientos individuales a portería y conducción del balón.

2. El partido arbitrado. Nos colocamos por parejas, un compañero juega, mientras que el otro arbitra a su compañero, rellenando la ficha que exponemos a continuación a modo de ejemplo.

ACTIVIDAD:
MI COMPI SE LLAMA_____
LO HA HECHO BIEN EN _____
PORQUE_____
LO HA HECHO MAL EN_____
PORQUE_____

Después se cambian los papeles. Una vez finalizada la actividad reflexionaremos sobre las cosas bien y mal hechas y sobre las posibilidades de mejora.

Unidad didáctica: PREDEPORTES 7 Iniciación al bádminton

Curso: 3ºA Material: raquetas de bádminton, volante

1. Colocados por parejas, con una raqueta cada uno, ¿cuántos autolanzamientos soy capaz de hacer? Un compañero realiza los pases, el compañero se los cuenta, cuando falla, cambio de papeles. Variantes: en estático, en movimiento, con la mano dominante y no dominante…

2. Se colocan por tríos, dos se pasan el volante con la raqueta de bádminton, mientras que un tercero observa, y evalúa cómo lo podría hacer mejor su compañero. Pasados 5 min se intercambian los papeles.

3. La misma actividad que en el ejercicio anterior pero esta vez colocaremos un elástico a modo de red.

Unidad didáctica: PREDEPORTES 8 Iniciación al jockey

Curso: 3ºA Material: palos, pelotas de jockey, porterías

1. Cada uno con su palo de jockey y una pelota. Realizar conducciones libremente, por las líneas del pabellón, entre los conos, etc.

2. *Lanzamientos individuales a portería*.

3. El partido arbitrado. Nos colocamos por parejas, un compañero juega, mientras que el otro arbitra a su compañero, rellenando la ficha que exponemos a continuación a modo de ejemplo.
ACTIVIDAD:
MI COMPI SE LLAMA_____
LO HA HECHO BIEN EN _____
PORQUE_____
LO HA HECHO MAL EN_____
PORQUE_____
Después se cambian los papeles. Una vez finalizada la actividad reflexionaremos sobre las cosas bien y mal hechas y sobre las posibilidades de mejora.

Unidad didáctica: JUEGOS POPULARES 1

Curso: 3ºA Material: elástico, chapas

1. El circuito de los juegos olvidados

- Saltar al elástico, uno salta los participantes que cogen el elástico van subiendo la altura.
- Las chapas 1. Se coloca una chapa en un lugar determinado. El jugador con su chapa lanza hacia el centro y así intentará aproximarse a la primera chapa que había en juego. Si da tres veces seguidas a la chapa, gana. Los participantes esperan a que les toque su turno, y le ayudan dándole consejos, ahora más despacio, dale desde esta posición…
- Las chapas 2. Nos colocamos delante de una línea, en un solo golpe intentaremos acercarnos lo máximo posible a la línea.

Pase misi- pase misá por la puerta de Alcalá los de adelante corren mucho los de atrás se quedarán quién será…

Unidad didáctica: JUEGOS POPULARES 2

Curso: 3ºA Material: sacos, combas, tizas

Conocemos más juegos.

1. Se reparten *sacos o combas*, les dejamos un tiempo para que experimenten con dichos materiales.

- *Saltar dentro del saco.*

- *Saltar a la comba de manera individual.*

2. Dibujamos en el suelo con tizas o con cinta aislante diversos juegos, y practicamos por parejas, primero uno realiza la actividad, el otro aconseja, después cambiamos los papeles. Una vez terminado ese juego pasamos a otro.

- *El piso o miso*. Uno juega, el otro le ayuda indicándole cómo puede hacerlo mejor.
- *Fruta, fruta fuera*.

Actividades grupo cooperación

Unidad didáctica: JUEGOS 1
Curso: 4ºA Material: balones

1 Patata caliente. Los jugadores se sientan en círculo, y el profesor tira una patata caliente (la pelota) al jugador que tiene frente a él. En el momento que la recibe debe decir rápidamente su nombre, lanzando de inmediato la patata a otro compañero, porque de lo contrario se quemaría. El segundo jugador que recibe la patata dirá su nombre y así sucesivamente todos los componentes del círculo.

2. El zapato mágico. Cada persona tiene que coger su zapato y colocárselo encima de la cabeza, manteniendo el equilibrio. Los jugadores empiezan a practicar caminando por donde quieran de forma que no se les caiga. Después se alinean a lo largo del campo de juego. Caminarán unos 50 m hacia la otra banda sin que el zapato se caiga. Si esto sucede el niño queda congelado. Cualquier compañero que no esté congelado puede acercarse a recoger el zapato y devolvérselo a su dueño. Entre todos votaremos si el participante que va en su ayuda puede usar o no las manos para recoger el zapato de su compañero. Cuando recupera el zapato y se lo pone de nuevo en la cabeza, ya puede volver a andar. Para que la actividad sea más estimulante, diles que hay que conseguir, que todo el grupo llegue en el menor tiempo posible. ¿Pueden superar su mejor marca? ¿Pueden hacerlo caminando hacia atrás?

3. Las burbujas. En este juego el grupo se divide en parejas, tríos o cuartetos. Pondremos una música de fondo. Los participantes del mismo grupo forman una burbuja cogiéndose de las manos y haciendo un círculo. Tendrán que flotar lentamente por todo el espacio, teniendo cuidado de no golpearse con ninguna de las otras burbujas. Se trata de cooperar para evitar la colisión. El espacio debe ser reducido. Variante: los niños se colocan en parejas, cuando dos burbujas se unan suavemente se convierten en una burbuja más grande, y así hasta que todos estemos unidos.

4. Que no caiga. Los jugadores se distribuyen por parejas por toda el área de juego. Cada pareja posee un balón. La finalidad del juego consiste en pasar el balón al compañero con cualquier parte del cuerpo (excepto los brazos y manos) sin que caiga al suelo. Ganará la pareja que más tiempo mantenga el balón en el aire. Tener cuidado de que las parejas no se estorben.

Unidad didáctica: JUEGOS 2
Curso: 4ºA Material: balones

1. Las simetrías. Es un pilla – pilla pero no se puede tocar / dar a un niño que se haya parado en una posición simétrica. Para salvarlo otro tiene que hacer la misma posición que el compañero al que va a salvar.

2. Dao arrugado. Un pilla- pilla normal sólo que al que le den se arruga, (en forma de píldola) para salvarlo hay que saltarlo.

3.- El gusano. Todos en fila en donde la cabeza intentará pillar al niño que está en la cola. Variante.- Al contrario.

4. Que no caiga. Los jugadores se distribuyen por parejas por toda el área de juego. Cada pareja posee un balón. La finalidad del juego consiste en pasar el balón al compañero con cualquier parte del cuerpo (excepto los brazos y manos) sin que caiga al suelo. Ganará la pareja que más tiempo mantenga el balón en el aire. Tener cuidado de que las parejas no se estorben.
5. El abecedario. Colocados por tríos y tumbados en el suelo, construimos con su cuerpo las letras del abecedario. A la señal, cambiar de posición para formar otra letra.

Unidad didáctica: JUEGOS 3
Curso: 4ºA Material: saquito de arena, cucharas de plástico, pelotas pequeñas del juego de palas, pelotas de

1. Las simetrías. Es un pilla – pilla pero no se puede tocar / dar a un niño que se haya parado en una posición simétrica. Para salvarlo otro tiene que hacer la misma posición que el compañero al que va a salvar.

2. Carrera de cantaras. Todos los alumnos colocados en un gran círculo. A la señal sale el 1º de cada grupo hasta una línea situada a unos 20 metros de la salida. Llevarán una cántara, (un saquito), en la línea se lo colocan en la cabeza vuelve desde la línea hasta donde están sus participantes sin que se les caiga la cántara. Deberá dar la vuelta al círculo y colocarse en su sitio. Mientras los participantes giran en su sitio con la cántara en la cabeza cantando una canción. Después sale el 2º que debe hacer la misma operación. ¿Cuánto tiempo hemos tardado? Repetir el juego, intentando tardar menos.

3. Cada cuchara con su pelota. Todos se colocan en círculo, saldrá el primero de cada equipo llevando una pelota pequeña en una cuchara sujeta por la boca. Recorre el círculo formado por los participantes y pasará al siguiente compañero la pelota de cuchara en cuchara. El juego termina cuando todos lo han realizado.

4. La bola de Mercurio. Por parejas cogerán una carpeta por las esquinas y transportarán encima de ésta una pelota de tenis en un recorrido con distintos obstáculos. Pasarán la pelota a otra pareja. Así sucesivamente.

Unidad didáctica: JUEGOS 4
Curso: 4ºA Material: balones de diferentes colores pesos y tamaños, disco volador, bancos

1. Rápido, rápidete. Se colocan los 3 ó 4 bancos en fila con un grupo de 5 ó 6 alumnos al lado de cada banco. Tratarán de ejecutar las órdenes lo más deprisa posible; a la izquierda, a la derecha, arriba, abajo, delante, detrás… El grupo que lo haga más deprisa conseguirá un punto.

2. Pilla – pilla piola. Uno se la queda, si no quiere ser pillado, se coloca en posición de piola, si alguien le salta está salvado y puede volver a correr.

3. Movimientos cósmicos. Se forma un círculo con todos los niños de la clase. Se coge una pelota de color amarillo, será la estrella. Un niño la coge y dice el nombre de otro que tendrá la mano levantada, la bajará para coger el balón. Después este compañero se la lanza a otro y así sucesivamente. Así es como tendrá la órbita la estrella, se realiza varias veces para tener claro quien le lanza a quién. Ahora añadimos un planeta (una pelota de otro color). Se realiza la misma operación que antes, sólo que la estrella ya está girando por el círculo de los niños. Cuando veamos que han cogido el sistema, añadimos otro planeta. Después podemos introducir un cometa (por ejemplo un boomerang, o un disco volador), que se pasa de mano en mano por todo el círculo de un jugador a otro en el sentido de las agujas del reloj. Consejo: ayuda mucho decir en voz alta el nombre de la persona a la que vas a lanzar el balón y mirarla a los ojos para que esté preparada para recibir. Regla: si los planetas colisionan, no pasa nada. Ningún niño tiene que correr a recogerla. Es un juego de movimientos cósmicos. Cuando la pelota llega rodando suavemente a cualquiera de los jugadores, éste la recoge y la pone en movimiento lanzándosela a la persona a la que siempre lo hace. Si un planeta rebelde es lanzado accidentalmente a otra persona equivocada, esa persona tiene que ponerlo en órbita tirándoselo también a quien lo hace habitualmente.

Unidad didáctica: JUEGOS 5
Curso: 4ºA Material: carpetas, pelotas de tenis, botellas de plástico pequeñas, vasos de plástico, agua y pajitas.

1. Trabajo en cadena. Cada alumno con su carpeta separados unos 3m y dispuestos en fila. El 1º mantiene equilibrada en su carpeta una pelota de tenis hasta llegar al siguiente compañero y dejarla en su carpeta. Una vez que ha dejado la pelota se colocará a 3 m del último continuando la fila, a modo de correcalles hasta el final del recorrido establecido.

2. Las antorchas. Por parejas cogidos de la mano, cada uno llevará una botella de plástico pequeña, con una pelota de tenis encima. Realizarán un recorrido sin que se le caiga la pelota, volverán y se la darán a la siguiente pareja y así sucesivamente. Variante: entre ambos llevarán una pelota.

3. Los aguadores. Por parejas a caballo. El que va encima lleva en la boca una pajita. En la línea de salida estarán colocados unos vasos vacíos. En otra línea situada a unos 25 mts aprox., estarán colocados otros vasos llenos de agua. A la señal, las parejas saldrán hasta llegar a los vasos llenos de agua, aspirarán agua y la mantendrán en la boca, volverán hasta el vaso vacío donde la depositarán. Entre todos intentarán llenar el vaso en 7 min. Después se cambian los papeles.

4. Busca a tu pareja. Cada niño se describe a sí mismo en una cuartilla indicando características físicas, cualidades positivas, intereses, ropa con la que viste, y otros datos o anécdotas divertidas que sirvan para identificarle. Pero no debe aparecer el nombre de la persona descrita. Posteriormente, todas las cuartillas se doblan y se introducen en un saco. Cada uno coge un papel y en base a esta descripción debe buscarlo. Cuando el niño encontrado le confirme que es su tarjeta, escribirá el nombre de su compañero. El juego continúa hasta que todas las tarjetas tienen el nombre de la persona descrita.

Unidad didáctica: JUEGOS 6
Curso: 4ºA Material: carpetas, pelotas de tenis, botellas de plástico pequeñas, vasos de plástico, agua y pajitas.

1. Nos movemos juntos. Dos se ponen de pie, uno frente a otro. Levantan una de las piernas (los dos la del mismo lado), hasta dejarla paralela al suelo, cada uno coge el tobillo del otro de manera que forman una figura similar a la H. En esta posición y a la señal: saltamos, giramos, agachamos, levantamos, caminamos hacia delante y hacia atrás. En ningún momento se pueden soltar.

2. Con diferentes tipos de música y por parejas, se colocarán una patata entre las frentes y deberán moverse al son que marque la música. Las manos las llevaran en la espalda. Ganará la pareja cuya patata se haya caído menos veces.

3. Correcalles. Correr por encima o por debajo de los participantes que estarán situados con las manos en el suelo y los pies apoyados en un travesaño de las espalderas. Cuando llega al final se coloca en la misma posición.

5. Pasa rápido que nos caemos. El alumnado se colocará sentado en círculo y se pasarán una pelota de tenis de una palma de la mano extendida a la de su compañero. Mientras tanto, fuera de círculo estará un alumno o alumna, que con los ojos cerrados deberá mantener sobre la horizontalidad del cuerpo sobre una solo pierna durante 10 seg. Cuando finalice y a la voz de YA, se intercambian los papeles con el que posea la pelota en ese momento.

Actividades grupo cooperación

UNIDAD DIDÁCTICA: ESQUEMA CORPORAL 1
CURSO: 4ºA Material: bancos, colchonetas, cuerdas, balones

1. Dao arrugado. Un pilla- pilla normal sólo que al que le den se arruga, (en forma de pídola) para salvarlo hay que saltarlo.

2. Circuito de habilidades . Preparamos un circuito de habilidades atractivo para los niños. Para participar tienen que resolver entre todos el enigma de los músculos, las articulaciones o los huesos (que son preguntas que realiza el profesor). Si contestan bien entre todos 4 preguntas, podrán pasar todos a realizar el circuito. Las tareas del circuito serán, equilibrios, lanzamientos, imitación, saltos, giros, concienciación de la postura corporal…

3. Ja, ja, ja . Cadena de carcajadas
Se colocan en fila tumbados sobre las estómagos del compañero. La primera persona dice ja, la segunda, ja,ja, la tercera, ja, ja,ja y así sucesivamente. Al llegar al final se empieza.

Unidad didáctica: ESQUEMA CORPORAL 2
Curso: 4ºA Material: bancos suecos, balones, aros

1.Juego de la mané. Una mané en la orejé y la otra mané en el hombro derecho del compañeré. "Que lo baile, que lo baile que lo baile todo el mundo…"
Repaso de los músculos y los huesos que luego se van a preguntar.
Preparación del circuito

2. En grupos de 4 ó 5 alumnos, cada uno de los grupos con un banco sueco.
Se forman dos filas indias, una a cada extremo del banco. Primero se suben los participantes de un extremo, los otros tendrán que atravesar el banco con ellos encima. Los demás tienen que ayudarles a subir, cogiéndoles de las manos e intentando que no se caigan.
Variante: Cruzar el puente por detrás de los compañeros
Llevar un objeto en la mano (pelota, mochila)

3. Nuestros brazos, nuestras piernas. En grupos de 4. Uno se mueve libremente y los demás del grupo le imitan. A la señal, cambio de rol.

- Por parejas, uno de ellos sujeta el aro apoyándolo en el suelo y en posición vertical. El otro debe pasar por el aro de distintas maneras: libremente, reptando, en cuadrupedia prono y supina…

Por parejas, colocar el aro en posición horizontal, nos colocamos dentro de él sin tocar los bordes.
Experimentar distintas maneras de salir del aro por encima de la cabeza sin que nos toque. *4 Pelota de papel andarina*

4. Relajación. En grupo con una bolita de papel. Colocados detrás de una línea tendremos que desplazar entre todos la bolita mediante la respiración hasta una línea determinada. Colocar el aro por encima de la cabeza, soltarlo intentando que caiga al suelo sin que nos toque.

Actividades grupo cooperación

Unidad didáctica: ESQUEMA CORPORAL 3

Curso: 4ºA Material: música, aros, venda para tapar los ojos

1. El espejo: Uno frente a otro, imitar posiciones del compañero, que habrán de ser simétricas. Variante: asimétricas.

2. Bailamos al ritmo de la música. Por tríos cogidos de la mano. Sólo movemos hombros y brazos, estamos paralizados. Nos pesan los brazos, en este momento solo movemos los hombros, ¿cuántos movimientos diferentes se nos ocurren?

3 Atrapados. Colocamos aros en círculo, corren por parejas cogidos de la mano alrededor de ellos y a la señal nos metemos dentro del aro adoptando una posición simétrica o asimétrica según las órdenes. Variante: se pueden colocar 2 en un aro, a la señal avanzar con la misma posición por el espacio.

4. El artista. En gran círculo, a un niño se le vendan los ojos y se coloca en el centro. Otro compañero se colocará junto a él en una posición simétrica. El que tiene los ojos vendados palpa y adivina la posición en la que está el compañero. Adoptando él la misma posición. Luego se le quita la venda y se comprueba si lo ha logrado.

Unidad Didáctica: LATERALIDAD 1

Curso: 4ºA Material: aros, tarjetas de registro, lápices, gomas

1. El espejo: Uno detrás de otro, imitar posiciones del compañero, le preguntamos a nuestro compañero ¿Qué mano estás utilizando tú? Nos colocamos de pie, uno en frente de otro, imitamos las posturas del compañero, ¿y ahora qué mano utilizas? Si esta es mi mano derecha ésa tuya es la…Por parejas, toco el codo izquierdo de mi compañero, su mano derecha, la rodilla izquierda, su pierna derecha, etc. (Reconocimiento de la lateralidad de uno mismo y de los demás.)

2. Atrapados. Colocamos aros en círculo, corren por parejas cogidos de la mano alrededor de ellos y a la señal nos colocamos a la derecha o a la izquierda del aro según las órdenes.

*3. Colocados en trío*s, cada alumno lleva una tarjeta de registro. Realizamos los tres juntos la tarea después cada uno anotará con qué pierna lo hace mejor. En la tarjeta de registro se anotan los resultados de realizar una acción con la derecha o con la izquierda.

- Los alumnos lanzan una pelota con la mano derecha a sus compañeros, ¿cuántos pasos hay de distancia hasta donde está mi compañero? ¿Y con la izquierda?
- Ahora con las piernas, con cuál lanzas más lejos.
- Saltamos juntos dos líneas de las que hay pintadas en el suelo del pabellón a la pata coja, ¿cuántas pasos hay entre ambas líneas con la pierna derecha? ¿y con la izquierda?
- ¿Cuántas veces sois capaces de golpear con la mano derecha la pelota sin que se caiga? ¿Y con la izquierda?
- ¿Qué tal con el pie derecho? ¿Y con el izquierdo?

- Orientar la actividad de registro a que el alumno observe su dominancia lateral. Diferenciar el carácter cualitativo del cuantitativo de cada actividad.
- Comparar los resultados propios con los de sus compañeros.

Todos sentados en una línea. Un niño sale, se coloca a la derecha o a la izquierda de un objeto. Los demás lo tienen que decir.

Actividades grupo cooperación

Unidad didáctica: LATERALIDAD 2

Curso: 4ºA Material: fichas, lápices. Gomas, balones, aros

1. El circuito de lateralidad
Por parejas, se prepara un circuito con distintas habilidades. Necesitamos fichas para apuntar datos del tiempo y número de aciertos. El circuito de lateralidad constará de las siguientes pruebas:

- Conducir un balón en línea recta con el pie, después se lo pasamos a nuestro compañero que también conducirá el balón en línea recta.
- Botar un balón con la mano en línea recta, después se lo pasamos a nuestro compañero que también conducirá el balón en línea recta.
- Saltar los aros en zig – zag con un solo pie.
- Colar con la mano tres pelotas en un aro.

En cada uno de estas acciones combinar la extremidad derecha e izquierda.
Ambos participantes van pasando por cada una de las estaciones del circuito, al finalizar una estación anotarán sus resultados. Atender a posibles problemas relacionados con la lateralidad. Variante: nuevas tareas, complicar el circuito

2. El espejo: Uno detrás de otro, imitar posiciones del compañero/a le preguntamos a nuestro compañero ¿Qué mano estás utilizando tú? Nos colocamos de pie, uno en frente de otro, imitamos las posturas del compañero, ¿y ahora qué mano utilizas? Si esta es mi mano derecha ésa tuya es la…

3. Ven o vete. Todos en círculo, uno se la queda, le da en la espalda a uno y dice en voz alta "ven" o "vete". Si dice ven va hacia él, si dice vete se va en sentido contrario hasta sentarse en su sitio.

Unidad didáctica: Percepción temporal

Curso: 4ºA Material: fichas, lápices. Gomas, balones, aros

1. *Al ritmo, mi niño*. El profesor toca el pandero, los alumnos tienen que llegar de una línea a la otra siguiendo el ritmo. Un paso por cada golpe. Salimos por parejas o por tríos, intentando ir todos al mismo ritmo. Notas que tocaremos en cada uno de los desplazamientos: 4 negras, 4 negras; 2 blancas, 2 blancas; 4 semicorcheas, 4 semicorcheas; 4 semicorcheas + 2 negras, 4 semicorcheas + 2 negras.

2. Todos en círculo de pie. Salen dos al centro y se inventan un movimiento, siguiendo el ritmo de la música. El resto lo imita desde su sitio. A la señal estos dos niños que estaban bailando cogen de la mano a otros dos que harán lo mismo, así hasta que todos hayan participado.

3. Seguimos en gran círculo. Uno hace un ritmo, el que está al lado lo repite y así sucesivamente. Comprobaremos si el ritmo inicial coincide con el del final del círculo.

4. Todos los niños se sitúan detrás de una línea, deberán recorrer cogidos de la mano de otro compañero una distancia en el tiempo que les marque el profesor. Ejemplo.- En 15 segundos dar una vuelta a la pista, en 8 seg. llegar hasta la portería. Variantes: distintas formas de desplazamiento, modificar el tiempo que se les da, modificar las distancias.

5. ¿Nos encontramos por el ritmo? Se forman varios grupos y a cada niño se le da un sonido diferente. Se les tapan los ojos y se reparten por el espacio. A la señal intentarán agruparse por sus sonidos Advertiremos que deben andar despacio para evitar que se hagan daño.

Actividades grupo cooperación

Unidad didáctica: PERCEPCIÓN ESPACIAL

Curso: 4ºA Material: colchonetas, conos, metro

1. Circuito de obstáculos humanos. Se colocan en fila, cada uno en una posición. Deberán colocarse en una postura diferente, el último de la fila atraviesa el circuito, cuando está colocado en una posición sale el penúltimo y así sucesivamente hasta que pasa el primero.

2. Las colchonetas espaciales. **Entre todos** debemos intentar colocar las colchonetas de manera que ocupen el mayor espacio posible pero siempre tienen que estar en contacto unas con otras. Luego intentaremos que ocupen el menor espacio posible.

3. Aprendemos a talonar. Ponemos dos conos a una distancia de 10 m, por parejas contamos los pasos que hay entre un cono y otro. Nos tienen que dar los mismos.
El talonamiento permite medir distancias durante el desplazamiento. Pero antes hay que medir los pasos sobre una distancia fija. Variante: medir perímetros, distancias de las pistas, distancias entre objetos

Unidad didáctica: COORDINACIÓN DINÁMICA GENERAL

Curso: 4ºA Material: pelotas de tenis, cuerdas, conos, plinto y diferentes móviles

1.Circuito de obstáculos humanos. Nos colocamos en fila, separados unos de otros. Adoptamos una postura diferente, agrupados, extendidos en el suelo, de pie con las piernas abiertas…Los demás irán arrastrándose o saltando, cuando lleguen al final se colocarán en una postura diferente. Es muy importante que no se muevan ya que al saltar por encima se pueden producir lesiones.

2.El circuito de la coordinación. En grupos de 4 alumnos tienen que pasar por las distintas estaciones de este circuito.

- Malabares. Por parejas pasarse tres pelotas de tenis. Las pelotas siempre tienen que estar en el aire.
- Saltamos a la comba. Al tener niveles diferentes, los alumnos más avanzados enseñarán a los que tienen dificultades.
- Disociación segmentaria. Un plinto al que le hemos quitado varios cajones, algunos móviles. Se suben al plinto, y caen a la pata coja, mueven los brazos en el aire, lanzan la pelota con las manos, con el pie, con la cabeza, etc.
- Circuito con conos. Deben atravesarlo en zig- zag, a la ida con las manos a la vuelta con los pies.

3. El gusano. Todos en fila en donde la cabeza intentará pillar al niño que está en la cola. Variante: Al contrario.

Unidad didáctica: DESPLAZAMIENTOS 1
Curso: 4ºA Material: música, bancos

1. Juego del calentamiento. Saltando, saltando sin parar, corro, corro, sin parar, me arrastro, me arrastro…

2. Rápido, rápidete. Se colocan los 3 ó 4 bancos en fila con un grupo de 5 ó 6 alumnos al lado de cada banco. Tratarán de ejecutar las órdenes lo más deprisa posible; a la izquierda, a la derecha, arriba, abajo, delante, detrás…

3. Por parejas, colocamos los bancos uno a continuación del otro. Lo atraviesan de distintas formas. La primera vez lo atraviesan libremente, la segunda cogidos de la mano. Variantes: Saltando con pie derecho, izquierdo, dando 3,2 o 1 paso entre cada banco, con pies juntos, a carretilla, con apoyo de manos, etc. Las parejas deben inventar maneras diferentes de atravesarlo, se les deja un tiempo, van realizando las demostraciones, las más interesantes son repetidas por el resto.

4. Colocamos los bancos en forma de círculo. Los niños se sientan en los bancos a continuación comenzarán a correr por fuera de los bancos. A una señal, cambian el sentido de la carrera, a dos señales vuelven a su sitio inicial y se sientan. No se puede atravesar el círculo que delimita los bancos. Variantes: cambiar la posición de partida (de pie encima de los bancos, a horcajadas…), aumentar el número de señales y las instrucciones, que las realice un compañero.

5. Las burbujas. En este juego el grupo se divide en parejas, tríos o cuartetos. Pondremos una música de fondo. Los participantes del mismo grupo forman una burbuja cogiéndose de las manos y haciendo un círculo. Tendrán que flotar lentamente por todo el espacio, teniendo cuidado de no golpearse con ninguna de las otras burbujas. Se trata de cooperar para evitar la colisión. El espacio debe ser reducido. Variante: los niños se colocan en parejas, cuando dos burbujas se unan suavemente se convierten en una burbuja más grande, y así hasta que todos estemos unidos.

Unidad didáctica: DESPLAZAMIENTOS 2
Curso: 4ºA Material: colchonetas, zapatos del alumnado

1. Desplazarse cogidos de la mano, como si el suelo quemase, como si fuese de chicle, como si fuese una pista de hielo, o la luna, o como si tuviesen zapatos de plomo

2. El tren ciego. Con los mismos grupos que en juegos anteriores, desplazarse en forma de tren. Todos cierran los ojos menos el compañero que va en la cola, que tendrá que dirigirlos, con estímulos táctiles (sobre los hombros) o auditivos.

3. Los camellos. Los alumnos se agrupan en equipos de 5, con igualdad de fuerzas. El primero está de pie. El segundo flexiona el tronco y coge por detrás las caderas del primero. El tercero, también detrás, toma la misma posición y sujeta las caderas del segundo poniendo la cabeza de lado. El cuarto monta a caballo del segundo y se coge a los hombros del primero. El quinto monta a caballo del tercero y se sujeta a los hombros del cuarto. El juego consiste en intentar desplazarse de esta manera. Acolchar toda la zona de juego con colchonetas.

4. El zapato mágico. Cada niño tiene que coger su zapato y colocárselo encima de la cabeza, manteniendo el equilibrio. Los jugadores empiezan a practicar caminando por donde quieran de forma que no se les caiga. Después les diremos que se alineen a lo largo de un margen del campo de juego. El objeto es que caminen unos 50 m hacia la otra banda del campo sin que el zapato se caiga. Si esto sucede el niño queda congelado. Pero no hay problema, cualquier compañero que no esté congelado puede acercarse a recoger el zapato y devolvérselo a su dueño. El grupo puede votar si el niño que va en su ayuda puede usar o no las manos para recoger el zapato de su compañero. Cuando recupera el zapato y se lo pone de nuevo en la cabeza, ya puede volver a andar. Para que la actividad sea más estimulante, diles que hay que conseguir, en el menor tiempo posible, que todo el grupo llegue en el menor tiempo posible. ¿Pueden superar su mejor marca? ¿Pueden hacerlo caminando hacia atrás?

Actividades grupo cooperación_____

Unidad didáctica: DESPLAZAMIENTOS 3

Curso: 4ºA Material: carpetas, pelotas de tenis, bancos

1.- Rápido, rápidete. Se colocan los 3 ó 4 bancos en fila con un grupo de 5 ó 6 alumnos al lado de cada banco. Tratarán de ejecutar las órdenes lo más deprisa posible; a la izquierda, a la derecha, arriba, abajo, delante, detrás…

2. El correcalles por equipos. El primero se colocará tumbado en posición prono, el segundo lo saltará y se colocará en posición de pídola, el tercero saltará a los anteriores y se colocará tumbado en posición prono y así sucesivamente hasta recorrer una determinada distancia.

3. Por parejas, colocamos los bancos uno a continuación del otro. Lo atraviesan de distintas formas. La primera vez lo atraviesan libremente, la segunda cogidos de la mano. Variantes: Saltando con pie derecho, izquierdo, dando 3,2 o 1 paso entre cada banco, con pies juntos, a carretilla, con apoyo de manos, etc.
Las parejas deben inventar maneras diferentes de atravesarlo, se les deja un tiempo, van realizando las demostraciones, las más interesantes son repetidas por el resto.

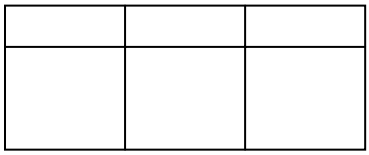
4.- El tren ciego. Con los mismos grupos que en juegos anteriores, desplazarse en forma de tren. Todos cierran los ojos menos el compañero que va en la cola, que tendrá que dirigirlos, con estímulos táctiles (sobre los hombros) o auditivos.

Unidad didáctica: SALTOS 1

Curso: 4ºA Material: colchonetas, elástico, tizas

1. ¿Cuánto saltamos? Grupos de 4 personas, 1 colchoneta y 1 elástico. Dos participantes sostienen el elástico mientras otro salta cayendo en la colchoneta. Variantes: intentar llegar más lejos (longitud), llegar más alto (altura), con pies juntos, con una pierna de batida.

2. Fruta – fruta fuera. Se dibuja en el suelo el siguiente cuadro. El juego comienza cuando una pareja entra y sale de los cuadros dando pequeños saltos, al mismo tiempo que canta, "fruta- fruta fuera". Seguidamente tendrán que recorrer el resto de los cuadros diciendo el nombre de distintas frutas, una por cada cuadrado. Al terminar en el cuadro en el que comenzó vuelve a decir, "fruta- fruta fuera". Si lo hacen correctamente, sin vacilar, pasa al siguiente cuadrado donde le tocará ciudades, nombres de músculos, colores, etc. Todo esto lo realizaremos por parejas cogidos de la mano. En primer lugar uno es el que dice los nombres, mientras que el otro salta a su lado, después se intercambian los papales.



3. Correcalles. Hacemos una fila, nos colocamos en posición de piola. El último sale, salta a toda la fila, y se coloca el primero, y así sucesivamente. ¿Cuánto tiempo hemos tardado en hacer una ronda?

Actividades grupo cooperación

Unidad didáctica: SALTOS 2

Curso: 4ºA Material: cuerdas, colchonetas, elásticos

1. En grupos de tres, una cuerda. Un compañero coge la cuerda, y la arrastra por el suelo, los otros dos, cogidos de la mano, deben desplazarse saltando de un lado a otro de la cuerda. Variante: 1 ó 2 apoyos, de lado, de espaldas…

2. En grupos de tres, una cuerda. Un compañero coge la cuerda, y la arrastra por el suelo, los otros dos, cogidos de la mano, deben desplazarse saltando con la cuerda entre las piernas. Variante: 1 ó 2 apoyos, de lado, de espaldas

3. Grupos de 4, 1 colchoneta y 1 elástico. Dos participantes sostienen la cuerda mientras otro salta cayendo en la colchoneta. Variantes: intentar llegar más lejos (longitud), llegar más alto (altura), con pies juntos, con una pierna de batida.

4. Grupos de 4, 1 cuerda. Un compañero hace girar la cuerda, los otros deben saltar. Cuando pase un tiempo determinado, cambio de papeles.

Unidad didáctica: SALTOS 3

Curso: 4ºA Material: ladrillos, cuerdas, tizas

1. Cuento motor: las aventuras en la selva. Érase una vez un grupo de niños que decidieron hacer una excursión, con la peculiaridad que todos decidieron cogerse de la mano de un compañero y no soltarse hasta llegar otra vez a casa. Andando andando siempre cogidos de la mano de un compì, llegaron a la selva donde corrieron muchísimas aventuras. Llegaron a un río muy caudaloso, que tuvieron que atravesarlo saltando de roca en roca (ladrillos en el suelo), más tarde se encontraron un grupo de serpientes venenosas, que también tuvieron que saltar (cuerdas). Ya cansados y agotados decidieron hacer una hoguera, recogieron troncos (ladrillos) y los apilaron. Ya calentitos empezaron a cantar canciones y a saltar la hoguera.

2. Pilla – pilla piola. Uno se la queda, si no quiere ser pillado, se coloca en posición de piola, si alguien le salta está salvado y puede volver a correr.

3. Fruta – fruta fuera. Se dibuja en el suelo el siguiente cuadro. El juego comienza cuando una pareja entra y sale de los cuadros dando pequeños saltos, al mismo tiempo que canta, “fruta- fruta fuera”. Seguidamente tendrán que recorrer el resto de los cuadros diciendo el nombre de distintas frutas, una por cada cuadrado. Al terminar en el cuadro en el que comenzó vuelve a decir, “fruta- fruta fuera”. Si lo hacen correctamente, sin vacilar, pasa al siguiente cuadrado donde le tocará ciudades, nombres de músculos, colores, etc. Todo esto lo realizaremos por parejas cogidos de la mano. En primer lugar uno es el que dice los nombres, mientras que el otro salta a su lado, después se intercambian los papales.

Actividades grupo cooperación

Unidad didáctica: GIROS 1

Curso: 4ºA Material: aros, bancos, balones

1 Giramos alrededor de nuestro aroeje. Organizados libremente por el gimnasio, por parejas con un aro. Giran alrededor del mismo, cogidos de la mano. (El aro sirve como eje de giro, lo comentamos en clase para que adquieran el concepto de eje). Variantes: variar el sentido de giro, aumentar el número de compañeros. Recurso didáctico. Enseñar el truco para no marearse.

2 Colocamos los aros en hilera, con una separación de un metro entre cada uno de ellos. Subimos al banco por parejas, lo atravesamos andando, al bajar, damos un cuarto de vuelta, subimos al siguiente y repetimos la acción. Variantes: con media vuelta, con giro completo, todos estos giros en medio de cada banco.

3 Los pases girados. En este juego participan grupos de cuatro, dos niños cogidos de la mano y otros dos participantes cogidos de la mano. Realizan distintos pases de balón con manos y luego con pies, realizando antes o después giros de 90º, 180º o 360º, sin soltarse durante el giro.

4 Las burbujas. En este juego el grupo se divide en parejas, tríos o cuartetos. Pondremos una música de fondo. Los participantes del mismo grupo forman una burbuja cogiéndose de las manos y haciendo un círculo. Tendrán que flotar lentamente por todo el espacio, girando y teniendo cuidado de no golpearse con ninguna de las otras burbujas. Se trata de cooperar para evitar la colisión. El espacio debe ser reducido. Variante: los niños se colocan en parejas, cuando dos burbujas se unan suavemente se convierten en una burbuja más grande, y así hasta que todos estemos unidos.

Unidad didáctica: GIROS 2
Curso: 4ºA Material: colchonetas, música opcional.

1. La exposición de los giros. Se forman tres o cuatro grupos, cada grupo deberá ensayar una pequeña coreografía en la que se utilicen giros. Se les dejan 15 ó 20 minutos para que ensayen. Cuando terminan lo representarán ante sus compañeros.
Poner atención a los giros que realicen, que cumplen las normas de seguridad.
Al final de cada actuación aplaudimos el esfuerzo realizado por los demás compañeros.
Variante: introducir piezas musicales.

Unidad didáctica: LANZAMIENTOS – RECEPCIONES 1
Curso: 4ºA Material: balones

1. ¿Me sigues? Los jugadores se distribuyen por parejas, libremente, por toda el área del juego. Cada pareja posee un balón; uno de los componentes de la misma deberá controlar el balón con los pies y seguir la trayectoria de su par, que corre delante de él, describiendo diferentes trayectorias (girando a la derecha, a la izquierda, en zig-zag…). Transcurrido un tiempo se intercambiará los papeles. Recursos didácticos: debe de existir una separación suficiente para evitar que se interfieran unos a otros.

2. Pequeñas actividades, por parejas cogidas de la mano

- Lanzar la pelota a la otra pareja. Variantes: con la pierna derecha, pierna izquierda, ambos estáticos, uno parado y otro en movimiento, viceversa, los dos en movimiento.
- Lanzar el balón a la otra pareja en forma de globo.
- Lanzar el balón con distintas partes del pie a la pareja que tienen en frente. Variantes: empeine, exterior, interior, derecha, izquierda.
-

3. Patata caliente. Los jugadores se sientan en círculo, y el profesor tira una patata caliente (la pelota) al jugador que tiene frente a él. En el momento que la recibe debe decir rápidamente su nombre, lanzando de inmediato la patata a otro compañero, porque de lo contrario se quemaría. El segundo jugador que recibe la patata dirá su nombre y así sucesivamente todos los componentes del círculo.

Unidad didáctica: LANZAMIENTOS – RECEPCIONES 2
Curso: 4ºA Material: balones, aros, porterías, cajas.

1. Mueve la pelota. Equipos de seis jugadores colocados en círculo con un balón. A la señal, nos pasamos la pelota alrededor de la cintura y pasarla al siguiente jugador. Variante: alrededor de las piernas y del cuello.

2. Distribuidos por equipos colocados en círculo, uno en el centro. Realizar pases de pecho al del centro, este devuelve al siguiente. Todos deben pasar por el centro.

3. Otras actividades:

- Por parejas cogidos de la mano. Golpear una pelota con el empeine.
- Por parejas cogidos de la mano. Conducir un balón y lanzar con precisión entre dos conos. Variantes: a una caja, a portería.
- Por parejas cogidos de la mano. Lanzar la pelota con la cabeza hacia una diana. Lanzar la pelota con la cabeza el mayor número de veces.
- Colocados por parejas, un aro y una pelota. Uno de los participantes coge el aro, el otro tiene que encestar. Variantes: mano izquierda, mano derecha, el aro en movimiento, ¿cómo podríamos hacerlo de forma diferente?

Unidad didáctica: LANZAMIENTOS – RECEPCIONES 3
Curso: 4ºA Material: balones

1 Movimientos cósmicos. Se forma un círculo con todos los niños de la clase. Se coge una pelota de color amarillo, será la estrella. Un niño la coge y dice el nombre de otro que tendrá la mano levantada, la bajará para coger el balón. Después este compañero se la lanza a otro y así sucesivamente. Así es como tendrá la órbita la estrella, se realiza varias veces para tener claro quien le lanza a quién. Ahora añadimos un planeta (una pelota de otro color). Se realiza la misma operación que antes, sólo que la estrella ya está girando por el círculo de los niños. Cuando veamos que han cogido el sistema, añadimos otro planeta. Después podemos introducir un cometa (por ejemplo un boomerang, o un disco volador), que se pasa de mano en mano por todo el círculo de un jugador a otro en el sentido de las agujas del reloj.

2 El balón viajero. Distribuidos los jugadores por equipos. Los jugadores separados unos 3 m entre sí, se sitúan en círculo mirando hacia el interior. Un jugador se sitúa en el exterior del círculo, es el corredor. Los jugadores del círculo se pasan el balón, uno a continuación del otro. El corredor persigue el balón e intenta tocarlo con el fin de colocarse en el lugar del que todavía no lo ha cogido, tratando de adelantarse al balón. Normas: al jugador que se le cae el balón se convierte en corredor. En los pases no se puede saltar a ningún jugador. Variantes: en los pases se puede cambiar de dirección, pasar con la mano dominante, después con la no dominante.

3. Pasa rápido que nos caemos. El alumnado se colocará sentado en círculo y se pasarán una pelota de tenis de una palma de la mano extendida a la de su compañero. Mientras tanto, fuera de círculo estará un alumno o alumna, que con los ojos cerrados deberá mantener sobre la horizontalidad del cuerpo sobre una solo pierna durante 10 seg. Cuando finalice y a la voz de YA, se intercambian los papeles con el que posea la pelota en ese momento.

Unidad didáctica: EQUILIBRIO 1

Curso: 4ºA Material: tarjetas con ejercicios de agrogimnasia o equilibrios por parejas

1.Baile san vito. Por parejas, se agrupan uno en frente del otro, deben cogerse la pierna izquierda o derecha y hacer pequeños desplazamientos a la pata coja.

2. Enhebrar la aguja. Por parejas, cogerse de las muñecas formando un círculo con los brazos. Luego pasarán la pierna derecha (o izquierda) por encima de los brazos sin soltarse y efectuarán pequeños desplazamientos.

3. Por parejas o tríos, les damos a cada grupo, una tarjeta con un ejercicio de equilibrio. Experimentan durante un tiempo y a la señal deberán permanecer todos a la vez en la misma posición durante un tiempo. Variante: Se cambian las tarjetas de unos a otros y empezamos otra vez.

4. El zapato mágico. Cada persona tiene que coger su zapato y colocárselo encima de la cabeza, manteniendo el equilibrio. Los jugadores empiezan a practicar caminando por donde quieran de forma que no se les caiga. Después se alinean a lo largo del campo de juego. Caminarán unos 50 m hacia la otra banda sin que el zapato se caiga. Si esto sucede el niño queda congelado. Cualquier compañero que no esté congelado puede acercarse a recoger el zapato y devolvérselo a su dueño. Entre todos votaremos si el participante que va en su ayuda puede usar o no las manos para recoger el zapato de su compañero. Cuando recupera el zapato y se lo pone de nuevo en la cabeza, ya puede volver a andar. Para que la actividad sea más estimulante, diles que hay que conseguir, que todo el grupo llegue en el menor tiempo posible. ¿Pueden superar su mejor marca? ¿Y caminando atrás?

Unidad Didáctica: EQUILIBRIO 2

Curso: 4ºA Material: bancos, balones, pajitas, agua, vasos de plástico

1. ¿Pasas este banco conmigo? Por parejas pasar el banco enfrentados, ojo, ninguno de los dos se puede caer. Variantes: De pie, uno en cuadrupedia el otro de pie, de pie, pero de espaldas, uno reptando, el otro de pie, los dos en posición lateral, uno en cangrejo, el otro tumbado, los dos sentados.

2. Te la paso sin que te caigas. Un compañero encima del banco, el otro en el suelo, que le pasa la pelota.

- Pasar y recibir con dos manos. Recibir con dos y pasar con una.
- Andando por el banco y recibiendo.
- Saltando y subiendo de nuevo después de pasar.
- Girando después de pasar.
- De forma libre.

3. Aquí nadie se cae. Se forman grupos de 5 ó 6 niños. Se suben todos al banco, e intentarán permanecer el mayor tiempo posible sin que nadie se caiga.

3. Los aguadores. Por parejas a caballo. El que va encima lleva en la boca una pajita. En la línea de salida estarán colocados unos vasos vacíos. En otra línea situada a unos 25 mts aprox., estarán colocados otros vasos llenos de agua. A la señal, las parejas saldrán hasta llegar a los vasos llenos de agua, aspirarán agua y la mantendrán en la boca, volverán hasta el vaso vacío donde la depositarán. Entre todos intentarán llenar el vaso en 7 min. Después se cambian los papeles.

Actividades grupo cooperación

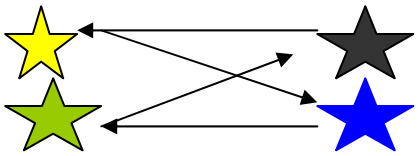
Unidad didáctica: BOTE 1

Curso: 4ºA Material: conos, tizas, balones

1. El marcador. Por parejas, un compañero va delante el otro detrás, botando la pelota. El compañero que está delante con la mano levantada irá poniendo una serie de números, el que está detrás los va cantando al mismo tiempo que bota el balón.

2. El zig –zag. Se colocan diversas hileras con conos o ladrillos separados varios metros entre sí y frente a una pared. En cada grupo se forman parejas que cogidas de la mano llevarán el balón botando entre los obstáculos realizando un lanzamiento al llegar a la pared, vuelve botando entre los obstáculos entregando el balón a su compañero.

3. Las esquinas pasadoras. Se colocan dos o tres niños en cada esquina, y deben botar hasta la esquina contraria según el esquema que se indica.



Unidad didáctica: BOTE 2

Curso: 4ºA Material: aros, conos, pelotas, bancos, colchoneta.

1. El circuito del bote. Colocamos material distribuido por el pabellón, bancos, colchonetas, conos, aros… Les preparamos un circuito en el que tendrán que botar en plano elevado (sobre el banco) arrastrándose (por las colchonetas), botando dentro de los aros, etc. Primero pueden jugar libremente, después deberán hacer el recorrido con un compañero cogido de la mano.

Unidad didáctica: BOTE 3

Curso: 4ºA Material: pelotas, conos.

1. El relevo acompañado. Se forman dos o tres grupos, cada uno en una ubicación distinta del pabellón, para que no exista rivalidad. Se colocan conos y comienza el relevo. Los componentes de los equipos tendrán que hacer el recorrido cogidos de las manos, de los hombros, de la cintura…

2. Otras pequeñas actividades por parejas.

1. Cogidos de la mano dos compañeros, cada uno botando una pelota. Intentan aguantar el máximo tiempo posible sin que se les escape.
2. Cogidos de la mano dos compañeros, cada uno botando una pelota, deberán sentarse, levantarse, tumbarse …
3. Botando un balón cada uno deberán pasarse otra pelota entre ellos.
4.

3. El juego de las sesiones anteriores de bote que más les haya gustado. Por votación

Actividades grupo cooperación

Unidad didáctica: BOTE 4

Curso: 4ºA Material: pelotas de baloncesto, ladrillos, cuerdas.

1. Cuento motor: las aventuras en la selva. Érase una vez un grupo de niños que decidieron hacer una excursión, con la peculiaridad que todos decidieron cogerse de la mano de un compañero y en la otra una pelota de baloncesto. Se propusieron hacer todo el camino, andando, y no soltarse hasta llegar otra vez a casa. Andando andando siempre cogidos de la mano de un compi, llegaron a la selva donde corrieron muchísimas aventuras. Llegaron a un río muy caudaloso, que tuvieron que atravesarlo saltando de roca en roca (ladrillos en el suelo), más tarde se encontraron un grupo de serpientes venenosas, que también tuvieron que saltar (cuerdas). Ya cansados y agotados decidieron hacer una hoguera, recogieron troncos (ladrillos) y los apilaron. Ya calentitos empezaron a cantar canciones y a saltar la hoguera.

2. Conejos y conejeras. Colocados en círculo por parejas. Uno agachado entre las piernas de su compañero que estará de pie con las piernas abiertas. A la señal salen todos los conejos de las conejeras, dan la vuelta al círculo en el sentido de las agujas del reloj. Se trata de conseguir llegar antes que los demás compañeros.

3. Botamos dos balones a la vez. Se distribuyen de manera individual con dos balones. Un compañero bota dos balones a la vez, el otro le cuenta los segundos que mantiene los balones botando sin parar.

Unidad didáctica: CONDUCCIÓN 1

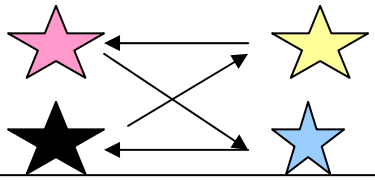
Curso: 4ºA Material: balones, ladrillos, conos, cajas,

1. Por parejas con un balón, nos pasamos la pelota desde el extremo del campo vamos avanzando hacia la portería, realizamos el último pase y gol.

2. Por tríos con un balón cada uno. El compañero que está delante va conduciendo el balón, los que van detrás le siguen. Después cambio de papeles. Variante: colocamos distintos materiales por el campo que los niños tendrán que esquivar.

3. En círculo, nos pasamos el balón en el sentido de las agujas del reloj. Se cronometra, ¿cuánto hemos tardado? ¿Y con dos balones? ¿Y con tres? Variante: además de pasarse el balón con los pies, se lanzan otro con las manos.

4. Conducimos el balón en grupo. Colocamos 4 conos según se indica más abajo, y los alumnos conducirán el balón hasta la esquina contraria, pasando luego al último puesto de otro grupo. ¿Cuántas vueltas somos capaces de dar en dos minutos?



Unidad didáctica: CONDUCCIÓN 2

Curso: 4ºA Material: balones, conos, plinto, bancos, pelotas de tenis

1. Malabares conduciendo el balón. Primero les dejamos que experimenten. 10 minutos por parejas, con un balón. Conducen el balón, dan taconazos, levantan el balón del suelo, lo conducen de espaldas, levantando la pierna por encima del balón. Practican por parejas, por tríos…después nos enseñan lo que son capaces de hacer.

2. Las pruebas de la conducción. Se colocan distintas pruebas por todo el espacio, los alumnos se colocan por parejas y van a las estaciones que prefieran, estarán en cada una de ellas un máximo de 5 minutos. Todas las pruebas las realizarán pasándose el balón, pero para ir de estación en estación deberán llevar el balón entre sus espaldas o barrigas, sin tocarlo. Si se les cae siguen por donde iban.

1. Lanzar el balón al plinto con la parte de arriba vacía.
2. Lanzar el balón por encima de varios bancos colocados en hilera.
3. Conducir el balón por la líneas lanzar desde un punto e intentar derribar unos conos.
4. Conducir un balón autolanzándose al mismo tiempo dos pelotas de tenis.

Actividades grupo cooperación_____

Unidad didáctica: CONDUCCIÓN 3
Curso: 4ºA Material: ladrillos, balones, cuerdas, bancos

1. Cuento motor: las aventuras en la selva. Érase una vez un grupo de niños que decidieron hacer una excursión, con la peculiaridad que todos decidieron cogerse de la mano de una persona y conducirían un balón con el pie. Se propusieron hacer todo el camino, andando, y no soltarse hasta llegar otra vez a casa. Andando andando siempre cogidos de la mano de un compi, llegaron a la selva donde corrieron muchísimas aventuras.

Llegaron a un río muy caudaloso, que tuvieron que atravesarlo saltando de roca en roca (ladrillos en el suelo). El balón hubo que lanzarlo para que cayera al río. Más tarde se encontraron un grupo de serpientes venenosas, que también tuvieron que saltar (cuerdas). La pelota hubo que lanzarla para que no rozara el veneno de la serpiente. Ya cansados y agotados decidieron hacer una hoguera, recogieron troncos (ladrillos) y los apilaron. Ya calentitos empezaron a cantar canciones y a saltar la hoguera.

Unidad didáctica: GOLPEO 1
Curso: 4ºA Material: globos, balones.

1. Toco globo y que no caiga. Dividimos la clase en dos equipos. Cada equipo se coloca en la mitad del campo de voleibol con un globo. Un jugador lanza el globo al aire, a partir de ese momento tratarán que el globo no toque el suelo. Reglas: el globo puede golpearse con cualquier parte superior del cuerpo. Cuando un jugador toca el globo, se colocará en las líneas laterales y de fondo del campo. Desde allí ayudará a su equipo impidiendo que el globo salga fuera. Y si toca otra vez el globo vuelve a entrar en el campo.

2. El récord de toques. La clase dividida en grupos de cinco, cada equipo con una pelota. Deberán mantener la pelota en el aire mediante diferentes golpeos (encima de la cintura) durante un tiempo determinado.

3. Frontón – voley. Dividimos la clase en grupos de cinco alumnos. Se juega al frontón pero con un balón de voleibol. El orden de intervención lo determina el jugador que golpea el balón que en ese momento nombra al siguiente compañero. Se permite un bote de balón.

Unidad didáctica: GOLPEO 2
Curso: 4ºA Material: balones, red de voleibol

1. El pase- volei pareado. Por parejas nos damos pases de toques de dedos. Variantes: en desplazamiento, toque de antebrazo, remate…

2. En grupos de 6, se colocan en círculo para realizar pases de "toques de dedos" desde distintas posiciones. Frontal, lateral, de espaldas…

3. Jugamos un partido de voleibol cogidos de las manos, de manera que cada pareja, ocupe una posición. Cuando la pareja, por la posición que ocupan, tengan que darle al balón, se sueltan de la mano y le da aquel que le sea más fácil. En ese momento, deberán decir, ¡mía!

4. Si pasamos ganamos. En grupos de 4 ó 5 personas. El grupo se pasa el balón, después de dos o tres pases, según se establezca, deberá pasar la red. Cuando lo consiguen, recuperan la pelota y comienzan de nuevo.

Actividades grupo cooperación

Unidad didáctica: FINTA 1
Curso: 4ºA Material: balones, tiza, pegatinas o aros.

1. Los diez pases. Toda la clase intenta dar 10 pases seguidos sin que se caiga la pelota al suelo. No se podrá devolver la pelota al mismo participante que te la ha lanzado. Si se cae la pelota o se lanza al mismo jugador que te la lanzó se comienza de nuevo el conteo.

2. Por parejas, practicamos la finta. El profesor explica qué es una finta y cómo se realizan. Se prepara un circuito, en cada esquina del pabellón se coloca un deporte distinto: baloncesto, jockey, balonmano, fútbol. Las parejas deberán ir pasando por todos las estaciones experimentando cómo se realiza la finta. Primero un compañero se coloca de atacante, el otro de defensor, después se intercambian los papeles. El profesor irá pasando por todas las estaciones corrigiendo errores.
Variantes: en el suelo colocaremos distintas pegatinas o aros para facilitarle la correcta colocación de los pies. El defensor está estático, en movimiento pero sin estorbar, estorbando al atacante.

Unidad didáctica: ORIENTACIÓN 1
Curso: 4ºA Material: planos del pabellón, lápices, gomas

Repasamos el talonamiento, ya visto en otras sesiones.

1. Elaboramos un plano del pabellón Colocados en grupos de 3 – 4 alumnos, deben elaborar el plano del pabellón. Se le proporciona una fotocopia de los elementos básicos, paredes, puertas, porterías y ellos tendrán que completarlo. Deberán ubicar los bancos, las espalderas, etc.

- El plano tiene que tener leyenda.
- Esta actividad servirá para reconocer símbolos de planos, para orientarse en el espacio así como para adquirir confianza en el grupo.

2. Buscamos el lugar escondido. A partir de las indicaciones dadas deben terminar en un punto determinado. Ejemplo: Saliendo de esta portería, andad tres pasos hacia el frente, girad 90º hacia la izquierda, avanzad otros 10 hacia las espalderas, etc.

3. Preparamos nosotros un lugar escondido. En grupos de 3 ó 4 alumnos, ellos mismos tendrán que preparar las indicaciones para llegar a un lugar elegido. Al principio deberemos darle el punto de inicio y de llegada a cada grupo. Ejemplo.- empezad en la puerta y acabad en las colchonetas.

Unidad didáctica: ORIENTACIÓN 2
Curso: 4ºA Material: lápices, gomas, plano del pabellón, balizas, tarjetas de control, papel.

1. Prueba de orientación en el pabellón. Se forman grupos de tres o cuatro personas. Para evitar las situaciones de cooperación – oposición, no habrá puntuaciones, el grupo que lo termine, da igual el tiempo empleado, gana.

2. Una orientación de pistas. El profesor/a prepara una serie de pistas que los jugadores deberán seguir. Por ejemplo: comenzamos en la portería situada más al norte. Allí encontrarán otra nota que indique otro lugar, y así sucesivamente

3. Ahora nos toca a nosotros. . Dividiremos el pabellón en cuatro zonas diferentes. A cada grupo se le asigna una zona donde deberá poner pistas para los otros grupos. Después se intercambian las zonas entre los grupos.

Actividades grupo cooperación

Unidad didáctica: ORIENTACIÓN 3

Curso: 4ºA Material: lápices, gomas, plano del patio, balizas, tarjetas de control.

1. Elaboramos un plano del patio. Colocados en grupos de 3 – 4 alumnos, deben elaborar el plano del patio. Se le proporciona una fotocopia de los elementos básicos, rejas, puertas, pista polideportiva, edificios y ellos tendrán que completarlo. Deberán ubicar las porterías, los jardines, los árboles, las gradas, etc.

- El plano tiene que tener leyenda.
- Esta actividad servirá para reconocer símbolos de planos, para orientarse en el espacio así como para adquirir confianza en el grupo.

2. Buscamos el lugar escondido. A partir de las indicaciones dadas deben terminar en un punto determinado. Ejemplo: Saliendo de esta portería, andad tres pasos hacia el frente, girad 90º hacia la izquierda, avanzad otros 10 hacia las espalderas, etc.

3. Recogemos las balizas que están escondidas por el patio. Los alumnos y alumnas nos ayudarán a recoger las balizas.

Unidad didáctica: ORIENTACIÓN 4

Curso: 4ºA Material: lápices, gomas, plano del patio, balizas, tarjetas de control.

1. Nos orientamos en el patio. Se reparte un plano a cada grupo. Es conveniente que los grupos no sean muy numerosos. En cada plano aparecen situadas las pistas que deben localizar. A cada grupo se le entrega una tarjeta donde figurarán los números de las pistas y el orden en el que deben buscar dichas pistas. Una vez encontradas las pistas deberán anotar en la tarjeta la letra que aparece en dicha pista. Cada pareja parte con su tarjeta de control y su plano, una vez localizadas todas las pistas volverán al punto de partida para comprobar que lo han realizado correctamente. Si no lo han realizado correctamente se observará donde se han equivocado y porqué. Se valorará el esfuerzo realizado.
Cuando finalizan un recorrido, se les puede entregar otro plano con diferentes pistas y con su tarjeta de control correspondiente. El nivel de la carrera de orientación dependerá de la distancia que hay entre unas pistas y otras, a mayor distancia mayor es el grado de dificultad.

Unidad didáctica: EXPRESIÓN CORPORAL 1

Curso: 4ºA Material: pizarra, papel, lápices, gomas, música.

1. Lluvia de ideas en la pizarra, debemos nombrar distintos estados de ánimo.
2. Escribe un estado de ánimo. En una hoja de papel escribimos un estado de ánimo, si puede ser diferentes a los ya nombrados. Las recogemos todas y las mezclamos.
3. En gran círculo. Una vez que tenemos todas las tarjetas escritas con las sensaciones, nos colocados en gran círculo y por parejas. El juego comienza cuando un niño coge una tarjeta y la representa con gestos. No basta con que los demás adivinen de qué gesto se trata. Tendremos que intentar gesticular esa sensación de todas las formas que se nos ocurran. Después su compañero tendrá que hacer el gesto contrario; por ejemplo, uno hace de persona decidida – el otro de persona indecisa.
También podemos proponer el realizar cambios cada vez más rápidos de contrastes (triste- feliz) con el fin de dominar la expresión.
4. Al ritmo de la música. Cada uno realiza el gesto que le ha tocado al ritmo de la música. Si todos vamos a ritmo parece una coreografía.
5. Podemos hacer lo mismo con animales. Deberán pensar en sus gestos, en los adjetivos que puedan acompañar al animal escogido. También se realizará por parejas, por ejemplo uno hará de gato mimoso y otro de un gato arisco, etc.

Actividades grupo cooperación

Curso: 4ºA Material: música, papel, lápices, gomas.

1. Representa tu animal. Sentados en círculo, cada uno representa su animal por turnos. Aunque descubramos el animal, intentaremos buscar todos los gestos característicos del mismo. Incluso podremos añadirles adjetivos, perro con malas pulgas, perro simpático, noble, cariñoso…

2. La ola. Distribuimos la clase en hileras, dispuestas frente a frente. Una hilera deberá imitar y de seguir los movimientos ondulantes de la otra con la máxima prestación. Primero empiezan unos, los otros hacen de espejo. Luego se cambian los papeles. Variante: con música.

3. ¿Qué construimos entre todos? En grupos de seis, probamos a realizar una construcción con nuestros cuerpos (animal, máquina, etc.). Luego dibujaremos en un papel la colocación de nuestros cuerpos y el objeto que queremos representar. Después intercambiaremos nuestros papeles para que cada grupo pueda reproducir con sus cuerpos la construcción dibujada de los demás grupos. Al final acabaremos la sesión con las construcciones de cada uno de los grupos, a las que imprimirán movimiento y vida; contarán con el soporte opcional de la música.

Unidad didáctica: EXPRESIÓN CORPORAL 3
Curso: 4ºA Material: música lenta o rápida.

1. Todos los niños se colocan en pequeños grupos para preparar una dramatización de una historia en común:

- ¿Cómo podríamos subir un armario a un quinto piso entre todos sin que ni se cayera ni se rompiera?
- ¿Cómo podríamos empezar a buscar nuestros recursos si llegásemos a una isla desierta?
- ¿Cómo podríamos estar en un banco, que llegaran en ese momento unos atracadores y pudiésemos atraparlos y entregarlos a la policía?
- ¿Podríamos repetir las acciones anteriores como si nos estuvieran rodando a cámara lenta o rápida? Estas acciones se pueden hacer lentas o rápidas. Las acompañaremos con música lenta o rápida en cada caso.

2. La ola. Distribuimos la clase en hileras, dispuestas frente a frente. Una hilera deberá imitar y de seguir los movimientos ondulantes de la otra con la máxima prestación. Primero empiezan unos, los otros hacen de espejo. Luego se cambian los papeles.

3. ¿Qué construimos entre todos? En grupos de seis, probamos a realizar una construcción con nuestros cuerpos (animal, máquina, etc.). Luego dibujaremos en un papel la colocación de nuestros cuerpos y el objeto que queremos representar. Después intercambiaremos nuestros papeles para que cada grupo pueda reproducir con sus cuerpos la construcción dibujada de los demás grupos. Al final acabaremos la sesión con las construcciones de cada uno de los grupos, a las que imprimirán movimiento y vida; contarán con el soporte opcional de la música.

Unidad didáctica: PREDEPORTES 1 Iniciación deportiva. Balonmano
Curso: 4ºA Material: balones, conos, bancos

1. Tiros a la portería desde la línea discontinua de balonmano. Se forman grupos de tres, cuatro o cinco jugadores. El juego consiste en pasarse el balón desde la línea central y avanzar hacia la portería. Cada vez lanza un jugador. Variante: se pueden colocar bancos en la línea de golpe franco para ensayar la técnica, dos pasos más lanzamiento durante el salto.

2. Las cuatro porterías. Dividimos la clase en cuatro equipos. En un espacio delimitado habrá 4 porterías, una para cada equipo. Cada equipo intenta meter gol en cualquiera de las porterías. Los porteros sólo se limitan a parar goles, las porterías no son de ningún equipo. Se juega con varios balones. Variante: En cada equipo los jugadores van por parejas y cogidos de la mano. Se respetarán las normas básicas del balonmano. No es válida una jugada si se sueltan de las manos.

Actividades grupo cooperación

Unidad didáctica: PREDEPORTES 2 Iniciación al atletismo
Curso: 4ºA Material: circuito: vallas, conos, saltímetro, colchonetas PABELLÓN

1. Preparamos un circuito que deberán hacer entre todos en el menor tiempo posible. Cada uno lo ejecuta lo más rápido que pueda, después sumamos los tiempos e intentaremos ser los más rápidos. En el circuito habrá saltos de altura de longitud, carrera y lanzamientos. Variante: realizar el circuito cogidos de las manos.

2. Carreras de relevos, cooperando con nuestro compi ya que tendremos que ir cogidos de las manos. Variante: agarrados de la cintura, por los hombros, del pie, etc. Cada grupo se colocará en una parte del pabellón con el fin de que no exista rivalidad entre los grupos.

3. ¿Cuánto saltamos? Salto de longitud, salto de altura y triple salto. Lo realizaremos por parejas, de manera que la marca de los dos participantes juntos, tenga que superarse o igualarse en cada salto. Lo anotamos en el libro.

Unidad didáctica: PREDEPORTES 3 Iniciación al béisbol
Curso: 4ºA Material: bates, palas, pelotas de tenis, conos o aros

1. El béisbol en pequeños grupos. Se forman grupos de cuatro personas. Uno lanza, es el pitcher, el otro batea y otros dos trata de coger la pelota al vuelo. Variante: utilizar palas.

2. Organizamos un partido. Los jugadores tendrán que correr cogidos de la mano. Previamente decidimos las normas de juego y se escriben. Ejemplo: si valen dos en una misma base, cuántas oportunidades tienen para lanzar la pelota…

3. El béisbol pie. Seguimos el mismo procedimiento que en la actividad anterior.

Unidad didáctica: PREDEPORTES 4 Iniciación al Voleibol
Curso: 4ºA Material: balones, red de voleibol.

1. Grupos de cinco o seis. Nos pasamos el balón de manera que no caiga al suelo. Los pases deberán ser mediante golpeos.

2. Los jinetes en busca del pañuelo. Distribuimos los alumnos en dos círculos concéntricos, los del círculo exterior se colocan cada uno a unos pasos detrás de los jugadores del círculo interior. A la señal los jugadores del círculo exterior, montan sobre los caballos o jugadores del círculo interior. Colocados de esta manera todos los jinetes con sus caballos deberán hacer un pequeño recorrido. El profesor es el que cronometra el tiempo que tardan todos los jugadores en llegar a la meta. Después de un descanso, se volverá a repetir (si es posible cambiar los roles), si el grupo tarda menos tiempo, han conseguido ganar todos. *Ejercicio de fuerza*

3. Lluvia de balones por encima de la red. Se forman dos equipos que intentarán lanzar la pelota por encima de la red de voleibol. Variantes: por parejas cogidos de la mano, lanzándolo con el pie (voleipie).

Actividades grupo cooperación

Unidad didáctica: PREDEPORTES 5 Iniciación al baloncesto
Curso: 4ºA Material:

1. Jugamos un 21, en grupos de 4. Entre todos tendremos que sumar el mayor número posible de puntos.

2. Jugamos una bomba. Lanzar desde distintos puntos de la botella. Empieza a lanzar un compañero del grupo, si acierta sigue jugando, si falla un compañero puede lanzar por él. Si acierta continúa y si falla, otro irá en su ayuda. Si todos los participantes han lanzado y no ha conseguido llegar al final, entonces volverán al punto de partida.

3. Jugamos un partido de baloncesto, sólo que antes de lanzar a canasta tenemos que chocar las manos.

Unidad didáctica: PREDEPORTES 6 Iniciación al fútbol

Curso: 4ºA Material: balones

1. Lanza para conseguir gol. En las porterías, con elástico, colgamos cartulinas con diversos números. Mediante lanzamientos el grupo tiene que conseguir el mayor número de puntos. Los puntos más difíciles corresponden a las zonas de la portería más complicadas.

2. Partidillos de fútbol con tres pelotas. Si hay más de un balón en juego y dos o tres equipos en el campo, conseguimos que no exista rivalidad ni oposición entre los grupos. Cada grupo está preocupado de meter el mayor número de goles. Va a ser muy difícil llevar el conteo de éstos, con lo cual la rivalidad es muy escasa o incluso nula.

3. La microenseñanza. Como en este deporte hay alumnos o alumnas con un gran nivel técnico, se pueden formar grupos de tres o cuatro personas. En ellos habrá un participante que será el monitor, se encargará de enseñar algunas habilidades a los demás compañeros.

Unidad didáctica: PREDEPORTES 7 Iniciación al bádminton
Curso: 4ºA Material: raquetas, volantes

1. Colocados por parejas, con una raqueta cada uno, ¿cuántos autolanzamientos somos capaces de hacer los dos juntos? Cada vez lanza un compañero hacia arriba. Variantes: en estático, en movimiento, con la mano dominante y no dominante…la lanzamos lo más alto posible, lo más rápido, más lento.

2. Realizamos pases del volante a nuestro compañero. ¿Cuánto tiempo aguantamos sin que se nos caiga el volante?

3. En grupos de 4 niños. Dos participantes llevan la raqueta en la mano, y se cogen de la mano de un compañero que no lleva raqueta. Jugamos durante 5 minutos, después intercambiamos los papeles.

4. Dividimos la clase en tres o cuatro equipos. Cada uno en un círculo, una raqueta cada niño. Intentaremos pasar la pelota al compañero que está al lado, ¿cuántas vueltas conseguimos hacer sin que se nos caiga el volante? Variante: cambiando de dirección.

Actividades grupo cooperación_____

Unidad didáctica: PREDEPORTES 8 Iniciación al hockey
Curso: 4ºA Material: palos de jockey, pelotas

1. Todos en círculo, cada uno con su palo en posición vertical, debe pasar el palo al compañero que tiene a su izquierda, y al mismo tiempo coger el que le pasa su compañero de la derecha.

2. Todos en círculo, con una sola pelota, pasamos al compañero que tenemos al lado, después introduciremos otra pelota, y luego otra. ¿Cuántas pelotas somos capaces de poner en movimiento?

3. El bomba jockey. Nos colocamos en grupos de cinco o seis alumnos. Se preparan distintas porterías y un portero en cada una de ellas que no pertenece a ningún equipo. Los componentes del equipo deberán tirar desde distintas posiciones intentando marcar gol. Si lo marcan pasan a la siguiente posición, si no deberán intentarlo todos los componentes, si no lo consiguen vuelven de nuevo a la posición inicial.

Unidad didáctica: JUEGOS POPULARES 1
Curso: 4ºA Material: elástico, tizas

1. El circuito de los juegos olvidados.

- Salto a piola. En pequeños grupos, todos de la misma complexión.
- El piso o miso.
- Fruta, fruta fuera.
- El elástico. Saltar cogidos de la mano. Variante: saltar una misma canción, si alguno de los dos participantes falla, se colocan para coger el elástico.

2. El teléfono roto. Nos ponemos en círculo, uno de los participantes piensa en una palabra. Se la dice en voz baja al compañero que tiene al lado. Éste la repite al siguiente y así sucesivamente. Cuando la palabra pase por todos los jugadores se dice en voz alta. ¿Coincide con la que se había dicho en un principio?

Unidad didáctica: JUEGOS POPULARES 2
Curso: 4ºA Material: chapas, balones

1. Las chapas. Este juego no es popular completamente. Aunque si se utiliza un material típico de los juegos populares. Se forman distintos grupos de cuatro o cinco personas. A cada grupo se le dan quince o veinte chapas. Deberán hacer un dibujo colocando las chapas en el suelo. Después una vez finalizados se visitan los dibujos de los demás grupos.

2. Pelota aplaudida. Se forman equipos de seis niños, haciendo un círculo y uno del equipo se pone en el centro con una pelota. El jugador que está en el centro pasa la pelota, uno a uno, al resto de los jugadores. Estos deberán dar una palmada antes de recibirla. Variante: complicarlo con otros movimientos, palmada más salto, palmada más giro, palmada y me agacho…

3. El juego de la sesión anterior de juegos populares que más les haya gustado.

4 Canciones populares. En un corro, y cogidos de las manos cantamos algunas canciones populares:
- Al corro de la patata…
- El patio de mi casa…
- Que llueva, que llueva…

Grupo de actividades de cooperación – oposición

Unidad didáctica: JUEGOS 1

Curso: 5º B Material: pelotas

1. Pelota al centro. Todos los jugadores se sitúan en un extremo del área de juego, excepto uno que se encuentra en el otro extremo. A la señal del profesor el grupo trata de ir al otro lado del terreno y el que se encontraba sólo se dirige a coger una pelota que se hallaba en el centro del campo. Cuando lo consigue, éste trata de alcanzar alguno de los jugadores, lanzando la pelota. Si lo logra, el jugador alcanzado y el lanzador intercambiar sus roles. Recursos didácticos: si el número de jugadores es muy amplio, podrá haber más de un lanzador y más de una pelota.
2. Cuidado al botar. Se establecerán dos perseguidores que llevarán un balón bajo el brazo. El resto de los jugadores se desplazarán libremente botando un balón por toda el área del juego. El perseguido que se sale del área de juego, pierde su balón o es tocado por un perseguidor, se convierte en perseguidor. Vence el último jugador atrapado.
3. El túnel peligroso. Se forman dos equipos de igual número de jugadores. Los componentes de uno de los dos se dispondrán formando el túnel. Mientras que los que forman el otro equipo pasarán uno a uno, intentando no ser alcanzados por los lanzamientos de los jugadores que componen el túnel, que poseerán dos o tres pelotas. Cuando todos hayan pasado se intercambiarán los roles entre los dos equipos. Ganará el equipo con menos jugadores alcanzados. El profesor procurará que los jugadores que forman el túnel no se vayan aproximando.

Unidad didáctica: JUEGOS 2

Curso: 5º B Material: pelotas de baloncesto, pelotas de plástico.

1,3x3 de baloncesto.
2. Corre que te doy. Todos los jugadores se distribuyen libremente por el área de juego; uno de ellos posee un balón que controla con los pies e intenta alcanzar mediante un lanzamiento del mismo a alguno de sus compañeros. Cuando lo coge intercambiará su papel con el jugador alcanzado. Para no hacer daño a los demás tendremos que lanzar la pelota por debajo de la cintura.
3. Mate a tres bandas. Se trata de un mate normal pero en el que los participantes, una vez que han sido tocados se pueden poner en cualquiera de las tres bandas que rodean al campo contrario.

Unidad didáctica: JUEGOS 3
Curso: 5º B Material: picas, balones, espalderas, plintos, bancos, colchonetas, etc.

1. El pilla – sombras. El atrapador, con una pica en la mano, tratará de pisar la sombra de un corredor para poder ser relevado. Variante: También se puede jugar sin pica, pisando la sombra de los compañeros.
3. Atrape con bloqueo. En este pilla – pilla el atrapador es obstaculizado por otro participante, denominado bloqueador. Éste debe impedir que el atrapador de alcance a sus compañeros. En caso de que el atrapador consiga, a pesar de la oposición del bloqueador, pillar a algún jugador, el bloqueador pasará a ser atrapador y el atrapado pasará a ser obstaculizador.
4. Trepa que te atrapo. Todos los participantes irán cogidos de la mano. Tres o cuatro parejas son los atrapadores. Para librarse de los atrapadores las parejas pueden trepar sobre un aparato, o colgarse de las espalderas, subirse a los plintos, bancos, etc.
5. Lluvia de balones. Se forman dos equipos, cada uno se coloca en medio campo de futrito. Se distribuyen balones, por lo menos uno para cada participante. El juego consiste en lanzar el balón con manos o pies (como según se determine) al otro campo. Cuando acabe el tiempo se deja de lanzar. Ganará el equipo que tenga menos balones en su campo.

Unidad didáctica: JUEGOS 4
Curso: 5º B Material: Cuerdas

1. La Cruz Roja. Dentro del gran grupo que forma la clase se hacen tres subgrupos, los jugadores, los enfermeros (que serán 3 ó 4 jugadores) y los virus (1 ó 2 jugadores). El juego comienza cuando los virus empiezan a pillar a los jugadores. Cuando toquen a un participante, éste permanece en el sitio a la pata coja, hasta que llegue un enfermero y lo traslade hasta una de las porterías. El traslado debe realizarse de la siguiente manera, el enfermo a la pata coja, el enfermero ayudándole a andar.
2. ¿Quién nació en…? Los jugadores se ponen en un extremo del área de juego. Dos o tres atrapadores quedan situados en el centro y preguntan: "¿Quién nació en (junio, enero…)?", y los nacidos en dicho mes tienen que salir corriendo al lado opuesto sin ser tocados por los atrapadores. Si en la carrera alguno es alcanzado, atrapador y atrapado intercambiarán sus papeles.
3. La pilla serpiente. Se forman dos equipos. Uno de los equipos no lleva nada, cada uno de los participantes del otro equipo se colocará una cuerda en la parte trasera de su pantalón. En un minuto tienen que recuperar el mayor número posible de cuerdas. Se hace un recuento. Después se intercambian los papeles. Variante: coger la cuerda con la mano, pisarlas…
4. S.O.S. (socorro). En este juego, el jugador al que le están persiguiendo grita "socorro", otro participante puede darle la mano y salvarlo, ya que si forman una pareja quedan salvados. Cuando el atrapador se haya alejado pueden separarse, y se integran de nuevo en el juego. El espacio de juego debe ser reducido, si algún jugador se sale de los límites de juego pasará a ser el atrapador. Variantes: montarse a caballo, colocarse de espaldas al compañero, etc.)

Unidad didáctica: JUEGOS 5
Curso: 5º B Material: saquitos de arena, balones pequeños, cucharas de plástico, carpetas del alumnado, pelotas de tenis.

1. Gatos y perros. En este juego se divide a los jugadores en perros y gatos. Todos van desplazándose en cuadrupedia, emitiendo el sonido del animal que representan. El juego consiste en que los perseguidores (los perros) atrapen a los gatos, cuando esto ocurre, los gatos también se convierten en perros. Después se cambian los papeles y se comienza de nuevo.
2. Carrera de cántaras. Todos los alumnos divididos en grupos de 6 u 8 niños. A la señal sale el 1º de cada grupo hasta una línea situada a unos 20 metros de la salida. Llevarán una cántara, un saquito y en la línea se lo colocan en la cabeza vuelve desde la línea hasta donde están sus participantes sin que se les caiga la cántara. Si se cae o lo sujetan con la mano vuelve al punto de partida. Después sale el 2º que debe hacer la misma operación.
3. Cada cuchara con su pelota. Saldrá el primero de cada equipo llevando una pelota de pin-pon en una cuchara sujeta por la boca. Recorrerá una distancia de ida y vuelta y pasará al siguiente compañero la pelota de cuchara en cuchara. El juego termina cuando todos lo han realizado.
4. La bola de Mercurio. Se forman varios equipos que se organizan a modo de relevos. Por parejas cogerán una carpeta por las esquinas y transportarán encima de ésta una pelota de tenis en una distancia de ida y vuelta. Pasarán la pelota a otra pareja. Así sucesivamente. Variante: colocamos obstáculos, tienen que trasportarlo de espaldas.

Unidad didáctica: JUEGOS 6
Curso: 5º B Material: botella de agua pequeña, pelotas de tenis, obstáculos, (bancos, ladrillos, aros, conos…), vasos de plástico, agua, pajitas…

1. Trabajo en cadena. Cada alumno con su carpeta, y una pelota de tenis encima haciendo equilibrio, organizados a modo de relevos, por grupos. Saldrá el primero de cada equipo y recorrerá una distancia de ida y vuelta y pasará al siguiente compañero la pelota de tenis. El juego termina cuando todos lo han realizado. Gana el equipo que antes consiga hacer el recorrido.
2. La linterna mágica. Equipos de seis, llevarán una pelota de tenis sobre una botella pequeña de agua invertido. Realizarán carreras de relevos:
- Sin obstáculos
- Con obstáculos, bancos suecos, ladrillos, aros, conos…
- Si algún componente del grupo se le cae la pelota, volverá a la línea de salida.

3. Los aguadores. Por parejas a caballo. El que va encima lleva en la boca una pajita. En la línea de salida estarán colocados unos vasos vacíos. En otra línea situada a unos 25 mts aprox., estarán colocados otros vasos llenos de agua. A la señal, las parejas saldrán hasta llegar a los vasos llenos de agua, aspirarán agua y la mantendrán en la boca, volverán hasta el vaso vacío donde la depositarán. Ganarán la pareja cuyo vaso esté más lleno después de realizar el ejercicio durante 7 min. Después se cambian los papeles.
4. La Cruz Roja. Dentro del gran grupo que forma la clase se hacen tres subgrupos, los jugadores, los enfermeros (que serán 3 ó 4 jugadores) y los virus (1 ó 2 jugadores). El juego comienza cuando los virus empiezan a pillar a los jugadores. Cuando toquen a un participante, éste permanece en el sitio a la pata coja, hasta que llegue un enfermero y lo traslade hasta una de las porterías. El traslado debe realizarse de la siguiente manera, el enfermo a la pata coja, el enfermero ayudándole a andar.

Unidad didáctica: ESQUEMA Y AJUSTE CORPORAL 1
Curso: 5º B Material: cintas, material para circuito, papel de periódico.

FASE INICIAL

1. Juego de cintas. Se forman grupos de 4 ó 5 niños, y se colocan en forma de relevo. El primero con la cinta en la mano. A la señal se da la vuelta a la pizarra que indica el orden y donde se colocará la cinta cada uno de los componentes del grupo. Ejemplo: 1. Cabeza 2. Mano derecha 3. Pierna izquierda 4. Muñeca derecha…La cinta va rotando por cada uno alumnos del grupo. La cinta que llegue antes será la vencedora. Sin hacer trampas.
Variantes: cambiar las órdenes, cambiar el orden de los jugadores, etc.
2. El circuito de las preguntas corporales. Se forman grupos de parejas enfrentadas. Una pareja le pregunta al otro equipo donde está determinada parte del cuerpo (articulación, músculo o hueso en función del nivel del alumnado). Si aciertan un punto para el equipo que hace las preguntas, si no se pasa el turno a la otra pareja. Cada punto representa el número de vueltas que posteriormente darán a un circuito muy divertido. El profesorado deberá procurar que las parejas tengan un nivel homogéneo.
3*. Pelota de papel andarina*
Se forman grupos de 4 ó 5 participantes (pueden ser los mismos que los del juego de calentamiento) y se colocan en forma de relevo. El primero con la cinta en la mano. Colocados detrás de una línea tendrán que desplazar la bolita mediante la respiración hasta una línea determinada. Salen los primeros participantes impulsando la bola de papel con sus soplidos, cuando llegan a la señal determinada se dan la vuelta y realizan la misma operación. Cuando lleguen a su fila el siguiente participante inicia de nuevo el recorrido. Gana el equipo que consiga llegar antes a la línea previamente fijada.

Unidad didáctica: ESQUEMA Y AJUSTE CORPORAL 2

Curso: 5º B Material: pelotas de tenis, botellas pequeñas de plástico, saquito de arena en la cabeza, obstáculos (bancos suecos, ladrillos, aros, conos…)

1. El tira banco. Se organiza la clase en dos grupos, cada grupo un banco sueco y una pequeña fila en cada extremo. Un participante de cada fila se sube al banco, cuando se encuentran en el centro tendrán que desequilibrar al otro. Cada vez que se desequilibra es un punto. Cuando esto suceda se van al final de la fila. Se deben colocar colchonetas para evitar los riesgos. ¿Qué grupo consigue más puntos? Observa como están tus pies en el banco, ¿puedes reequilibrarte? Variantes: Coger por los hombros, espalda-espalda, sólo con una mano.
2. Stop. Tres participantes se la quedan, cuando van a coger a otra persona, ésta se puede salvar si dice "Stop" en voz alta y se para con piernas abiertas y brazos en cruz. Volverá a moverse cuando otro participante pase por entre sus piernas. Si alguien es cogido, se la queda también. Variante: para salvarse bajar los brazos
3. La linterna mágica. Equipos de seis, llevarán una pelota de tenis sobre una botella pequeña de agua invertido. Realizarán carreras de relevos:
- Sin obstáculos
- Con obstáculos, bancos suecos, ladrillos, aros, conos…
- Si algún componente del grupo se le cae la pelota, volverá a la línea de salida.

4. Carrera de cántaras. Todos los alumnos divididos en grupos de 6 u 8 niños. A la señal sale el 1º de cada grupo hasta una línea situada a unos 20 metros de la salida. Llevarán una cántara, un saquito y en la línea se lo colocan en la cabeza vuelve desde la línea hasta donde están sus participantes sin que se les caiga la cántara. Si se cae o lo sujetan con la mano vuelve al punto de partida. Después sale el 2º que debe hacer la misma operación.

Unidad didáctica: ESQUEMA CORPORAL 3

Curso: 5º B Material: balones y el material del juego que más les haya gustado.

1. Cruz roja. En gran grupo, tres se la quedan, son los virus; otros tres son los enfermeros. Los "virus" intentarán tocar a todos los demás menos a los enfermeros/as. Los tocados se desplazarán a pata coja. Los enfermeros/as podrán curar a los infectados para que vuelvan a desplazarse normalmente llevándolos al hospital (zona acotada).
2. El lío. Grupos de 5 ó 6 personas. Se colocan una detrás de otra, pasando su mano derecha entre sus piernas agarrará la mano izquierda de su compañero/a de detrás y así sucesivamente, formando una cadena. A la señal recorrerán una distancia determinada. El equipo que antes llegue sin hacer trampas ganará.
3. Corre como te diga. Mismos grupos situados frente a la pared con una pelota por grupo. Se desplazarán a tocar la pared pero a cada señal, el que corre adopta la postura indicada previamente (tendidos, a gatas, cuadrupedia – normal o invertida – brazos en cruz, pata coja, cuclillas…).Cuando vuelven al punto de partida entregan la pelota al siguiente compañero.
4 Dao – arrugado. El profesor se la queda, y trata de tocar a los niños. Al que le de se arruga, (agrupado en forma de píldola), para salvarlo sus participantes tienen que saltarlo.
5. El juego que más les haya gustado de las sesiones anteriores del bloque de Esquema Corporal.

Unidad didáctica: LATERALIDAD 1

Curso: 5º B Material: balones rojos, azules y de baloncesto

1. Relevos con pelotas y cuerdas de distintos colores.
- Pelotas rojas se conducen con piernas y manos izquierdas.
- Pelotas azules se conducen con piernas y manos derechas.
- Variantes: botar, sostener, lanzar con precisión, transportar…

(Reconocimiento de la posición relativa de los objetos)
2. Partido de baloncesto, sólo podemos utilizar la mano no dominante.

Unidad didáctica: LATERLIDAD 2

Curso: 5º B Material: balones de fútbol, balonmano, raquetas de bádminton y/o palas.

1. Minipartidos con la extremidad no dominante. Jugar a las palas, al bádminton, al fútbol o al balonmano con la extremidad que más trabajo te cueste utilizar.

Unidad didáctica: PERCEPCIÓN TEMPORAL

Curso: 5º B Material: Pandero, triángulo, castañuelas, música variada, balones.

1. El juego de las estatuas por equipos. Se forman dos o tres equipos. Se pone la música, cuando se para deben quedarse inmóviles. Los niños que no lo hagan quedarán eliminados. Gana el equipo que se quede con más niños bailando.
2. Los relevos bailarines. Se forman grupos de 4 ó 5 personas. El profesorado marca un ritmo y todo el alumnado lo repite. Una vez que está el ritmo marcado comienza la carrera. Un representante de cada equipo sale corriendo y al ritmo. Llegan a la meta lo antes posible y vuelven. Le dan el relevo al siguiente participante de su fila que realizará el mismo trayecto. Gana el equipo que llegue antes sin haber perdido el ritmo.
Variante: modificar los ritmos, que el alumnado realice otras propuestas, introducir material propio del área de Educación Física que se mueva rítmicamente (por ejemplo balones), que cada grupo lleve el ritmo con un instrumento diferente (pandero, triángulo, castañuelas…).

Unidad didáctica: PERCEPCIÓN ESPACIAL

Curso: 5º B Material: Pandero, plinto, 15 pelotas de una forma, 15 de otra, conos, metro.

1. Juego del castillo: 30 pelotas, 15 de una forma, 15 de otra, 2 plintos sin cajones por arriba, círculos alrededor, uno pequeño, otro más grande. Dividimos la clase en dos grupos. El juego consiste en que cada grupo intentará tardar lo menos posible en meter los balones en su plinto. Pero sin pisar la línea que delimita el círculo exterior. Variantes: Ídem, pero un jugador del equipo contrario intenta evitar que los balones entren. Para ello no pueden meterse en el círculo pequeño. Introducir más peronas en el círculo pequeño.
2. Las aves migratorias. Por equipos de 3 ó 4 alumnos, estarán cogidos de las manos y, a la señal deberán ir al lugar que indique el maestro espaldera, portería, bancos, puerta…). El equipo que llegue el último se anota un punto. Gana el equipo que menos puntos tenga.
3. Tres en raya. Se forman dos equipos. Si el equipo es muy numeroso se pueden formar cuatro o seis grupos. En cada equipo se crean dos papeles, las fichas y los pensadores. Con aros y tizas o con conos se forma un tres en raya. Los participantes que sean pensadores moverán a sus participantes intentando ganar al otro equipo.
4. Aprendemos a talonar. Ponemos varios conos a distinta distancias. Se forman varios equipos. Cada equipo talona las distancias y calcula qué distancia aproximadamente habrá entre cada pareja de conos. Las distancias las anotarán en un papel. Ganará el equipo que más se acerque a las distancias reales. El talonamiento permite medir distancias durante el desplazamiento. Pero antes hay que medir los pasos sobre una distancia fija. Variante: medir perímetros, distancias de las pistas, distancias entre objetos.

Grupo actividades de cooperación – oposición_____

Unidad didáctica: COORDINACIÓN DINÁMICA GENERAL

Curso: 5º B Material: balones, pelotas de tenis, botellas pequeñas de agua.

1. El túnel peligroso. Se forman dos equipos de igual número de jugadores. Los componentes de uno de los dos se dispondrán formando el túnel. Mientras que los que forman el otro equipo pasarán uno a uno, intentando no ser alcanzados por los lanzamientos de los jugadores que componen el túnel, que poseerán dos o tres pelotas. Cuando todos hayan pasado se intercambiarán los roles entre los dos equipos. Ganará el equipo con menos jugadores alcanzados. El profesor procurará que los jugadores que forman el túnel no se vayan aproximando.
2. Mate a tres bandas. Se trata de un mate normal pero en el que los participantes, una vez que han sido tocados se pueden poner en cualquiera de las tres bandas que rodean al campo contrario.
3. Lluvia de balones. Se forman dos equipos, cada uno se coloca en medio campo de futrito. Se distribuyen balones, por lo menos uno para cada participante. El juego consiste en lanzar el balón con manos o pies (como según se determine) al otro campo. Cuando acabe el tiempo se deja de lanzar. Ganará el equipo que tenga menos balones en su campo.
4. La linterna mágica. Equipos de seis, llevarán una pelota de tenis sobre una botella pequeña de agua invertido. Realizarán carreras de relevos:
- Sin obstáculos
- Con obstáculos, bancos suecos, ladrillos, aros, conos…
- Si algún componente del grupo se le cae la pelota, volverá a la línea de salida.

Unidad didáctica: DESPLAZAMIENTOS 1

Curso: 5º B Material: indiacas, discos voladores, envases de yogur, papel de periódico.

1. Organizados en grupos de 5 ó 6 alumnos para realizar relevos. Variantes: El gusano, sentados en el suelo, cogiendo los tobillos del compañero que está delante. Pasando por debajo de las piernas de mi compañero, y colocándose el primero. Relevos en cuadrupedia invertida, trasportando en los abdominales algunos de materiales: indiacas, discos voladores...
2. Encestan los gatitos. Una vez colocado todo el material (envases de yogur, discos voladores, indiacas) por el espacio de juego, se ubican dos papeleras o cajas a ambos extremos. Se forman dos equipos, se trata de introducir el mayor número de objetos mediante el desplazamiento en cuadrupedia.
3. Cola de dragón. El primero de cada fila (cabeza de dragón) intentará coger al último de otras filas (cola de dragón). Si lo consigue se forma una fila más grande (el gran dragón).
4. La oruga grandota. Desplazarse en grupos de 4 en cuadrupedia, y uniendo las manos a los tobillos del compañero que va delante. Si una oruga toca a otra estas se unirán para formar otra más grande. Si la oruga se desmorona no podrá unirse a otra. Después se pueden añadir obstáculos.
5. Desplazarse soplando una bola de periódico, utilizando reptaciones. En grupos en forma de carrera.

Unidad didáctica: DESPLAZAMIENTOS 2

Curso: 5º B Material: espalderas, plintos, bancos, etc.

1. Juego de comecocos.
2. Zorro de día, zorro de noche. Dos o tres personas se quedan en el centro de la pista. Son los zorros, los conejos se pondrán a lo largo de la banda. Cuando estén todos preparados los conejos preguntan, "zorro de día, zorro de noche, ¿podemos correr con todas nuestras fuerzas?" Los zorros contestan "si pero tenéis que…" y se inventan una forma de desplazarse.
3. Gatos y perros. En este juego se divide a los jugadores en perros y gatos. Todos van desplazándose en cuadrupedia, emitiendo el sonido del animal que representan. El juego consiste en que los perseguidores (los perros) atrapen a los gatos, cuando esto ocurre, los gatos también se convierten en perros. Después se cambian los papeles y se comienza de nuevo.
4. Trepa que te atrapo. Todos los participantes irán cogidos de la mano. Tres o cuatro parejas son los atrapadores. Para librarse de los atrapadores las parejas pueden trepar sobre un aparato, o colgarse de las espalderas, subirse a los plintos, bancos, etc.
5. La oruga grandota. Desplazarse en grupos de 4 en cuadrupedia, y uniendo las manos a los tobillos del compañero que va delante. Si una oruga toca a otra estas se unirán para formar otra más grande. Si la oruga se desmorona no podrá unirse a otra. Después se pueden añadir obstáculos.

Unidad didáctica: DESPLAZAMIENTOS 3

Curso: 5º B Material: envases de yogur, obstáculos, 2 cajas, móviles (discos voladores, indiacas…)

1. La oruga. Desplazarse haciendo relevos. En grupos de 4 en cuadrupedia y uniendo las manos a los tobillos del que va delante.
2. Pasamos por debajo. En grupos de 4 ó 5 alumnos. Todos de pie con las piernas abiertas. El último pasa entre las piernas y se coloca el primero, así hasta llegar a una línea previamente establecida.
3.- Encestan los gatitos. Una vez colocado todo el material (envases de yogur, discos voladores, indiacas) por el espacio de juego, se ubican dos papeleras o cajas a ambos extremos. Se forman dos equipos, se trata de introducir el mayor número de objetos mediante el desplazamiento en cuadrupedia.
4. Pepes y pepas. Por parejas cogidos de la mano. Cada pareja se coloca mirando hacia una portería, y se ponen las espaldas pegadas a la de sus contrincantes. Variando los desplazamientos, colocando obstáculos en el camino, llevando un móvil en la mano…
5. Cola de dragón. El primero de cada fila (cabeza de dragón) intentará coger al último de otras filas (cola de dragón). Si lo consigue se forma una fila más grande (el gran dragón).

Unidad didáctica: SALTOS 1

Curso: 5º B Material: pelotas, bancos suecos, ladrillos, aros, cuerdas, colchonetas, conos, pañuelito.

1. Por parejas, llevando una pelota entre ambas espaldas ¿quién es capaz de pillar a otras parejas? Sin que se caiga la pelota.
2. Pilla – pilla, por parejas cogidas de la mano y con obstáculos. Colocamos obstáculos por el terreno, tres o cuatro parejas se la quedan. Si las parejas no quieren ser pilladas deben saltar un obstáculo y quedarse luego parados. Si a continuación otra pareja les toca están salvados y pueden seguir corriendo.
3. Pañuelito con obstáculos. A una distancia de ambos grupos se colocan unos bancos o conos, los niños deberán saltarlos antes de volver con el pañuelo a su grupo.
4. Pepes y pepas. Por parejas cogidos de la mano. Cada pareja se coloca mirando hacia una portería, y se ponen las espaldas pegadas a la de sus contrincantes. Variando los desplazamientos, colocando obstáculos en el camino, llevando un móvil en la mano…

Unidad didáctica: SALTOS 2

Curso: 5º B Material: cuerdas

1. Todos contra uno. Todos dispersos por el terreno de juego. El maestro/a nombrará a una persona y el resto saldrán saltando en persecución de la persona nombrada. Rápidamente el maestro/a nombrará a otro jugador/a y todos saldrán saltando en persecución de éste. Así continuará sucesivamente el juego.
2. Los muelles. Varias personas se la quedan. Van a tocar al resto y al que tocan se convierte en muelle. Los muelles estarán en el sitio dando saltos hacia arriba hasta que otra persona les ponga la mano encima de la cabeza y los pare.
3. Relevos saltando. Dividimos la clase en grupos colocados en fila realizando los siguientes relevos:
- Saltando con pies juntos
- Saltando a la comba
- Saltando a pata coja

4. El juego que más les haya gustado de la sesión de juegos anterior.

Unidad didáctica: SALTOS 3

Curso: 5º B Material: balones de baloncesto, de balonmano y de voleibol.

5. Los saltos en los deportes. Minipartidos de deportes en los que se utilicen los saltos

-3x3 de voleibol para saltar en el remate

- 3x3 de balonmano con minitramp

- 3x3 de baloncesto con minitramp

- 3x3 de baloncesto con banco para realizar las entradas a canasta

Unidad didáctica: GIROS 1

Curso: 5º B Material: bancos, colchonetas, tatami, música de un minuto de duración.

1. El relevo giratorio. La clase se divide en cuatro grupos. Cada uno de los grupos se coloca en una esquina exterior mientras que en el interior del rectángulo se colocan los bancos (1 en cada esquina). El primer jugador/a de cada uno de los grupos sale corriendo hacia la esquina de la derecha, apoya las manos en el banco y pasa los pies juntos de un lado a otro del banco. Después pasa a la siguiente esquina y así todos. Cuando llega a su equipo da el relevo (palmada) y sale el siguiente. Variante: pasar de distintas formas sobre el banco. Recurso didáctico: vigilar para el cumplimiento de las normas, en cada partida dejar bien claro la forma utilizada de pasar el banco.
2. La mejor combinación. Se forman grupos de 4 ó 5 personas. Cada grupo debe preparar una composición de giros y algún salto. Se les deja 10 ó 15 minutos preparando su coreografía. Se les prepara una música de un minuto de duración, todos utilizarán la misma. A continuación se elige un representante de cada grupo. Se realizan las representaciones. El jurado vota cada una de ellas y anota la puntuación final. Gana el equipo que obtenga mayor número de puntos.

Unidad didáctica: GIROS 2

Curso: 5º B Material: balones, colchonetas

1. Los pases girados. En este juego participan grupos de cuatro, dos personas cogidos de la mano y otros dos participantes cogidos de la mano. Realizan distintos pases de balón con manos y luego con pies, realizando antes o después giros de 90º, 180º o 360º, sin soltarse durante el giro. Si se sueltan durante el giro, un punto, gana la pareja que tiene menos puntos.
2. Pepes y pepas.. Por parejas cogidos de la mano. Cada pareja se coloca mirando hacia una portería, y se ponen las espaldas pegadas a la de sus contrincantes. Variantes: desde distintas posiciones: desde sentados, supino, prono, cuadrupedia normal…Variando los desplazamientos, colocando obstáculos en el camino, llevando un móvil en la mano.
3. El tronco-móvil. Se realizan varios grupos, colocando delante varias colchonetas seguidas. El primer participante sale rodando sobre el eje longitudinal hasta la última colchoneta. Vuelve corriendo y le da el relevo a su compañero, que realiza la misma acción.
4. El juego de la sesión anterior de giros que más les haya gustado.

Grupo actividades de cooperación – oposición_____

Unidad didáctica: LANZAMIENTOS – RECEPCIONES 1

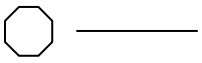
Curso: 5º B Material: balones, pañuelito

1. Tiros por parejas. Los jugadores se distribuyen por parejas. Cada jugador posee un balón y mantiene el contacto con su pareja tocándola con el hombro. A la señal del profesor, se separarán e intentarán el balón en la canasta que cada uno elija, ganará aquel cuyo balón entre antes en la cesta.
2. Relevos con diferentes móviles. Nos colocamos en fila, haciendo dos o tres grupos, con las piernas abiertas tenemos que pasarle la pelota al compañero que está detrás. El último compañero, al coger la pelota, se coloca el primero. Variante: introducir otros móviles, indiacas, discos voladores, etc.
3. El lacito con balón.
4. El balón quema. Se forman varios equipos que se colocan en forma de relevos. El primer participante coge la pelota y se la pasa con las manos, por encima de la cabeza al que está detrás. El segundo le pasa la pelota al que tiene inmediatamente detrás y éste al siguiente. Así hasta que la pelota llega al último participante. El último al coger la pelota se colocará en primera posición.

Unidad didáctica: LANZAMIENTOS – RECEPCIONES 2

Curso: 5º B Material: balones

1. Túnel con balón sin doblar rodillas. Equipos de seis jugadores, colocados uno detrás de otro manteniendo una pequeña separación, deberán pasarse el balón por debajo de las piernas sin doblar las rodillas, cuando llegue el balón al último jugador éste pasará rápidamente al principio y seguirá el juego. Gana el equipo que recorre antes una determinada distancia. Variantes: modificar la posición de los participantes, introducir dos móviles en cada grupo.
2. Relevos con diferentes móviles. Nos colocamos en fila, haciendo dos o tres grupos, con las piernas abiertas tenemos que pasarle la pelota al compañero que está detrás. El último compañero, al coger la pelota, se coloca el primero.
3. El reloj. Se forman dos grupos. Uno de los grupos hace un círculo. El otro una fila pegada al círculo. el participante que está más cerca de la fila cogerá un balón en la mano. Los participantes que forman la fila dan una vuelta corriendo alrededor del círculo en forma de relevo. Mientras los participantes que forman el círculo se pasan el balón lo más rápidamente posible, contando el número de vueltas que sus compañeros/as tardan en terminar el relevo. ¿Qué grupo tarda menos?



Unidad didáctica: LANZAMIENTOS – RECEPCIONES 3

Curso: 5º B Material: balones, palos y pelotas de jockey

1. Distribuidos por parejas, cada pareja con un balón. Uno de la pareja se coloca en la línea de fondo y su pareja a unos 2 m delante. Lanzarán con pase de béisbol los situados en la línea de fondo y su compañero deberá salir a recoger el balón, y llevarlo botando hasta la canasta lanzando a encestar. Allí esperarán hasta que todos hayan lanzado. Puntuación: un punto por coger la pelota, dos puntos si dan al tablero, tres puntos si encestan.
2. Los lanzamientos en los deportes. Formamos un circuito de deportes, cada 7 u 8 minutos cambio de deporte.

a. 3x3 jockey
b. 3x3 baloncesto
c. 3x3 balonmano
d. 3x3 fútbol

Unidad didáctica: EQUILIBRIO 1

Curso: 5º B Material: colchonetas, tatami, música

1. Tula a la pata coja. Dos o tres parejas cogidas de la mano se la quedan y tiene que pillar a los demás. Los demás participantes para que no les pillen deben unirse a otro por las manos y quedarse a la pata coja. Para salir de esta situación otras personas deberán salvarlos. La forma de salvar puede ser convenida por el grupo.
2. La mejor combinación. Se forman grupos de 4 ó 5 personas. Cada grupo debe preparar una composición de equilibrios. Se les deja 10 ó 15 minutos preparando su coreografía. Se les prepara una música de un minuto de duración, todos utilizarán la misma. A continuación se elige un representante de cada grupo. Se realizan las representaciones. El jurado vota cada una de ellas y anota la puntuación final. Gana el equipo que obtenga mayor número de puntos.

Unidad didáctica: EQUILIBRIO 2

Curso: 5º B Material: picas, bancos, saquitos de arena o discos voladores

1. Tula a la pata coja. Dos o tres parejas cogidas de la mano se la quedan y tiene que pillar a los demás. Los demás participantes para que no les pillen deben unirse a otro por las manos y quedarse a la pata coja. Para salir de esta situación otras personas deberán salvarlos. La forma de salvar puede ser convenida por el grupo.
2. Cuidado con el sombrero. Toda la clase dividida en grupos que se colocan en forma de relevos. Con saquitos o con discos voladores y bancos suecos. Cada grupo deberá colocarse a una distancia de unos 3 m del banco. Lo tendrán que atravesar llevando un saquito o disco volador en la cabeza. Variante: complicarlo con más material.
3. Relevos con picas. Grupos de 4 ó 6 alumnos. Por parejas uno al lado del otro, llevan una pica encima de la mano izquierda del uno y de la derecha del otro (dorso). El relevo es la pica. Variante: con la pica en el antebrazo, utilizando aros.

Unidad didáctica: BOTE 1

Curso: 5º B Material: balones

1. Cuidado al botar. Se establecerán dos perseguidores que llevarán un balón bajo el brazo. El resto de los jugadores se desplazarán libremente botando un balón por toda el área del juego. El perseguido que se sale del área de juego, pierde su balón o es tocado por un perseguidor, se convierte en perseguidor. Vence el último jugador atrapado.
2. Fuera tu balón. Todas las personas con balón botándolo menos el participante que la lleva que no tiene balón. Éste intenta quitar el balón al resto, cuando lo consigue la paga el que se queda sin balón.
3. Relevos con botes.
4. Las cuatro esquinas botando con balón. Grupos de cinco. Un grupo en cada esquina de un cuadrado y otro en el centro, todos/as los participantes con balón. Los de las esquinas cambian botando de lugar y el del centro intenta llegar botando a uno de los huecos. El que se queda sin esquina pasa al centro.

Unidad didáctica: BOTE 2
Curso: 5º B Material: conos, ladrillos, balones

1. Relevos en zig- zag. Se colocan diversas hileras con conos o ladrillos separados varios metros entre sí y frente a una pared. Cada equipo lleva el balón botando entre los obstáculos realizando un lanzamiento al llegar a la pared, vuelve botando entre los obstáculos entregando el balón a su compañero/a.
2. Divididos en equipos de 5 ó 6 alumnos. Cada dos equipos separados por una línea central y con un balón. Utilizando el ciclo de pasos (tres pasos, bote, tres pasos) intentar dar a algún compañero del equipo contrario. Normas:
- gana el que consigue antes 10 puntos.
- no pueden pisar la línea central.
- si le dan consigue punto.
- si la pelota sale del campo, se pone en juego desde la línea que lo delimita.

3. Quitar el balón. Dos equipos situados en las líneas de fondo. Cada persona llevará un balón, a la señal saldrán todos botando el balón, cuando se encuentren intentarán quitarse el balón. Al que se lo quite se quedará inmóvil. Gana el equipo que consiga llegar con más jugadores botando el balón.
4. Lluvia de balones. Se forman dos equipos, cada uno se coloca en medio campo de futrito. Se distribuyen balones, por lo menos uno para cada participante. El juego consiste en lanzar el balón con las manos al otro campo. Cuando acabe el tiempo se deja de lanzar. Ganará el equipo que tenga menos balones en su campo. Variante: se podrá practicar el siguiente esquema: 3 pasos, bote, 3 pasos.

Unidad didáctica: BOTE 3
Curso: 5º B Material: balones

1. Cuidado al botar. Se establecerán dos perseguidores que llevarán un balón bajo el brazo. El resto de los jugadores se desplazarán libremente botando un balón por toda el área del juego. El perseguido que se sale del área de juego, pierde su balón o es tocado por un perseguidor, se convierte en perseguidor. Vence el último jugador atrapado.
2. El bote en los deportes de equipo. Minipartidos de balonmano y baloncesto.

Unidad didáctica: BOTE 4
Curso: 5º B Material: balones para cada uno

1. Todos metidos en la botella, por parejas cogidos de la mano cada uno con un balón. ¿Qué pareja es capaz de mantener ambos balones en movimiento durante más tiempo?
2. ¿Quién teme al lobo? Todos llevan un balón en sus manos que deberán botarlo. Cuatro o cinco personas se quedarán en el centro (sin balón) y deberán pillar a los participantes que atraviesan la línea de centro.
3. El pañuelito botando un balón.
4. El juego de las sesiones anteriores de bote que más les haya gustado.

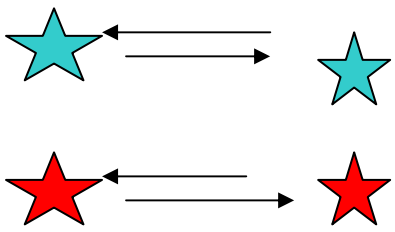
Grupo actividades de cooperación – oposición_____

Unidad didáctica: CONDUCCIÓN 1
Curso: 5º B Material: balones, conos

1. Pepes y pepas. Cada pareja cogida de la mano de su compañero, se opone a otra que se encuentra en la misma posición. Ambas parejas deben darse la mano y colocarse mirando hacia las porterías opuestas con un balón cada una. Si el profesor dice "Pepe" Pepe deberá salir corriendo porque "Pepa" deberá ir a pillarla. Si la pelota les roza antes de traspasar la línea, un punto. Se puede jugar de muchas maneras diferentes. Variante: Salen conduciendo el balón a la señal del profesor, ¿quién mete antes gol? colocamos conos que deben atravesarlo haciendo zig- zag.
2. Burreito. Cuatro personas con un balón, dos se la pasan, mientras que otras dos intentan evitarlo interceptando el balón.
3. Relevos conduciendo el balón. Variantes: con la mano. Con el pie, con la extremidad dominante y no dominante.
4. Corre que te doy. Todos los jugadores se distribuyen libremente por el área de juego; uno de ellos posee un balón que controla con los pies e intenta alcanzar mediante un lanzamiento del mismo a alguno de sus compañeros. Cuando lo coge intercambiará su papel con el jugador alcanzado. Para no hacer daño a los demás tendremos que lanzar la pelota por debajo de la cintura.

Unidad didáctica: CONDUCCIÓN 2
Curso: 5º B Material: balones

1. Pepes y pepas por parejas con balón.
2. Por tríos o cuarteto con un balón nos pasamos la pelota desde el extremo del campo vamos avanzando hacia la portería, realizamos el último pase y gol. Gana el equipo que meta más goles. Variantes: con portero, sin portero, con obstáculos, con un circuito de conos…
3. Pañuelito con balón.
4. Relevos con el balón. Se forman dos grupos que realizan carreras de relevos. Cada grupo se divide en dos, que se colocarán a unos tres metros del grupo inicial. El primer participante de la fila que empiece conduce la pelota hasta su otra fila, y se coloca el último de dicha fila. El que recibe la pelota realiza la misma acción y así sucesivamente conducirán el balón hasta la fila de su mismo grupo contraria. ¿Qué grupo lo hace más rápido?



Unidad didáctica: CONDUCCIÓN 3
Curso: 5º B Material: balones

1.Minipartidos de fútbol con cuatro porterías.

2. Partidillos de fútbol con tres balones.

Grupo actividades de cooperación – oposición_____

Unidad didáctica: INTERCEPTACIÓN 1
Curso: 5º B Material: balones

1. Dos personas se pasan la pelota, mientras otra pareja la intercepta. Cuando una pareja consigue interceptar el balón, entonces la pareja lanzadora se colocará en medio. Variantes: Utilizando los brazos, las piernas, con extremidad dominante, y no dominante, con distintos móviles, pelota de baloncesto, pelota de tenis, disco volador, volante, etc.
2. Dos participantes se pasan el balón rodándolo por el suelo, otras dos personas tienen que interceptar el pase. Variantes: Utilizando las manos, el pie, la extremidad dominante, no dominante.
3. Dos participantes se pasan el balón, al que le hemos pegado un pequeño cascabel. En medio se colocan dos personas con los ojos cerrados, que tendrán que interceptarlo. Si lo consiguen se intercambian los papeles.
4. El roba balón. Se forman dos equipos, uno estará en posesión del balón, otro deberá robárselo. Si lo consigue se cambian los papeles.

Unidad didáctica: GOLPEO 1
Curso: 5º B Material: balones

1. Balón capitán. Dividida la clase en grupos, los equipos colocados en fila con uno de sus jugadores enfrente de los demás a 2 metros y con el balón en la mano. A la señal las personas que están enfrente y con el balón comienzan a pasarlo al primero que se lo devuelve y se sienta, se lo pasa al siguiente y hace lo mismo y así sucesivamente hasta el último. Este coge el balón y corriendo pasa a ocupar el lugar del capitán. El que estaba haciendo ese papel se pone el primero de la fila de pie y todos sus

1. La diana en colchonetas. Se forman tres equipos, en cada equipo una fila. Se colocan varias colchonetas en el campo contrario y a cada uno se le asigna una puntuación. Se saca desde la línea de fondo intentando hacer diana en las colchonetas. Gana el equipo que más dianas consiga.
2. Achicar balones. Dos grupos separados por la red intentarán en un tiempo determinado que quede el menor número de balones en su campo, pasándolos al otro campo mediante golpeos.
3. Los bolos humanos. Dos grupos, uno se distribuye por la mitad del campo donde no podrá mover los pies pero sí el cuerpo. El otro grupo sacará desde la línea de fondo intentando hacer diana en los contrarios. Si le dan a uno se sienta. Cuando todos hayan sacado se cambian los papeles.
4. El marcagoles. Se divide la clase en dos equipos. Cada uno jugará en una portería. En orden y a una distancia considerable irán lanzando a portería con saque de tenis (golpeo de voleibol). Se contabilizará el número de goles.

Unidad didáctica: FINTA 1
Curso: 5º B Material: balones, palos de jockey

1. Dividimos la clase en dos equipos, uno de ellos unidos por las manos, situados en línea y moviéndose con desplazamientos laterales. El otro intentará fintar al grupo para pasar al otro lado. ¿Cuántas personas han logrado pasar? Luego cambio de papeles.
2. Los diez pases. Dividiremos la clase en cuatro equipos y jugarán dos en cada mitad del campo. El equipo en posesión del balón intenta dar 10 pases seguidos y el otro equipo intenta interceptar el balón. Normas. No andar con el balón en las manos, no devolver al mismo que ha pasado, defensa individual, si se cae el balón al suelo pasa al otro equipo.
3. Tres contra tres. Jugar un minipartido de baloncesto, balonmano, fútbol o jockey, experimentar las fintas, los engaños a los participantes que defienden. ¿Cómo se pueden mejorar?
4. La finta en los deportes. Practicar diversos deportes en los que se utilicen las fintas.

Unidad didáctica: ORIENTACIÓN 1
Curso: 5º B Material: planos del pabellón a medio hacer, lápices, gomas.

1. Elabora un plano del pabellón Colocados en grupos de 3 – 4 alumnos, deben elaborar el plano del pabellón. Se le proporciona una fotocopia de los elementos básicos, paredes, puertas, porterías y ellos tendrán que completarlo. Deberán ubicar los bancos, las espalderas, canastas, colchonetas... Una vez todos entregados valoraremos entre todos qué elementos tiene cada plano, y en cuál de ellos está mejor conseguido.

- El plano tiene que tener leyenda.
- Esta actividad servirá para reconocer símbolos de planos, para orientarse en el espacio así como para adquirir confianza en el grupo.

Unidad didáctica: ORIENTACIÓN 2
Curso: 5º B Material: plano del pabellón, tarjetas de control, lápices, gomas y reloj digital.

1. Prueba de orientación en el pabellón. Se forman grupos de 3 ó 4 alumnos, se les da un plano con las pistas que deberán encontrar y una tarjeta de control para que anoten las letras que aparecen junto a los números. Se anota el tiempo de salida y el tiempo de llegada, se valorará que el grupo encuentre todas las pistas (sin equivocarse) en el menor tiempo posible.
2. Preparad vosotros la prueba de orientación. Un grupo, con ayuda del profesor, se encarga ahora de preparar la siguiente prueba de orientación. El resto de los grupos deberá encontrar las balizas en el menor tiempo posible.

Unidad didáctica: ORIENTACIÓN 3
Curso: 5º B Material: planos del patio a medio hacer, lápices, gomas, carpetas para apoyarse.

1. Elabora un plano del patio. Colocados en grupos de 3 – 4 alumnos, deben elaborar el plano del patio. Se le proporciona una fotocopia de los elementos básicos, rejas, puertas, pista polideportiva, edificios y ellos tendrán que completarlo. Deberán ubicar las porterías, los jardines, los árboles, las gradas, etc. Una vez todos entregados valoraremos entre todos qué elementos tiene cada plano, y en cuál de ellos está mejor conseguido.

- El plano tiene que tener leyenda.
- Esta actividad servirá para reconocer símbolos de planos, para orientarse en el espacio así como para adquirir confianza en el grupo.

Unidad didáctica: ORIENTACIÓN 4
Curso: 5º B Material: plano del pabellón, tarjetas de control, lápices, gomas y reloj digital.

1. Nos orientamos en el patio. Se reparte un plano a cada pareja. En cada plano aparecen situadas las pistas que deben localizar. A cada grupo se le entrega una tarjeta donde figurarán los números de las pistas y el orden en el que deben buscar dichas pistas. Una vez encontradas las pistas deberán anotar en la tarjeta la letra que aparece en dicha pista.
Cada pareja parte con su tarjeta de control y su plano, una vez localizadas todas las pistas volverán al punto de partida para comprobar que lo han realizado correctamente.
Cuando finalizan un recorrido, se les puede entregar otro plano con diferentes pistas y con su tarjeta de control correspondiente.
El nivel de la carrera de orientación dependerá de la distancia que hay entre unas pistas y otras, a mayor distancia mayor es el grado de dificultad.
Se anota el tiempo de salida y el tiempo de llegada, se valorará que el grupo encuentre todas las pistas (sin equivocarse) en el menor tiempo posible)
2. Buscamos el tesoro escondido. Por grupos de 3 – 4 alumnos, les damos una serie de indicaciones por escrito, de forma que todos los grupos deben terminar en un mismo punto. Gana el grupo que antes logre encontrar el tesoro escondido. Ejemplo: Saliendo de esta portería, andad tres pasos hacia el frente, girad 90º hacia la izquierda, avanzad otros 10 hacia las espalderas, etc.

Grupo actividades de cooperación – oposición_____

Unidad didáctica:
Curso: 5º B Material: anillos olímpicos de colores o aros, música.

Se forman grupos de unos 8 alumnos.
1. Una portada de cuento. Cada grupo debe ponerse de acuerdo para representar un personaje o un objeto de un cuento o historia conocida. Los integrantes han de colocarse de modo que el conjunto ilustre la portada de dicho cuento o historia, de forma estática. Todos, por turno, intentan adivinar, en una discusión de grupo, lo que los otros han escenificado. (Ejemplo: el flautista de Hamelín). Cada vez que se adivine la portada de un cuento es un punto. ¿Quién consigue más puntos?
2. Los cuentos dinámicos. La representación cuenta ahora con un soporte musical, con momentos de movimiento e, incluso, con emisión de sonidos por parte de los participantes. Cada grupo se fabrica cinco anillos de papel con los cinco colores olímpicos y representan una escena definitoria de una película famosa delante de todo el mundo.
El grupo que adivine primero de qué película se trata recibirá de los artistas, como premio, uno de los anillos olímpicos. Al finalizar, cada grupo sabrá cuántos aciertos ha realizado por el número de anillos obtenidos.

Unidad didáctica: EXPRESIÓN CORPORAL 2
Curso: 5º B Material: papel y lápices

1. Contar un cuento. Se forman dos grupos de alumnos, los blancos y los negros. El profesor y todos los jugadores se colocan en medio de dos líneas para contar una historia a los dos grupos de alumnos que se han formado. Todos ellos representan las diferentes escenas que se van relatando pero cuando se menciona el nombre de uno de los dos grupos, el que ha sido citado sale corriendo perseguido por el otro hasta una de las dos líneas laterales. Variante: ahora cuenta la historia un voluntario.
2*. Dividimos la clase en tres grupos*, que se colocarán en lugares distantes entre sí y equidistantes del profesor. Éste con una lista de películas infantiles muy conocidas, recibirá a los primeros representantes de cada uno de los grupos para expresarles la primera palabra. Cuando la hayan oído van a sus grupos para representarla mímicamente. El primero de cada grupo que adivine la palabra podrá ir corriendo para recibir la segunda palabra del profesor. Gana el equipo que antes agota la lista.

Unidad didáctica: EXPRESIÓN CORPORAL 3
Curso: 5º B Material: papel, lápices, música lenta y rápida de un minuto de duración.

1. Las comedias. Colocados por grupos, cada uno tiene que preparar una representación, puede ser danza, mimo o teatro. De cada uno de los grupos se escogen a dos personas que formarán además parte del jurado, junto con el profesor. Se les deja 25`de ensayo. Cuando han terminado tendrán que representar ante sus participantes lo que han preparado. Ganará el equipo que consiga mejor puntuación. Una de las representaciones se realiza con música lenta, la otra con música rápida. Ambas de un minuto de duración.

Unidad didáctica: PREDEPORTES 1 Iniciación deportiva. Balonmano
Curso: 5º B Material: balones de balonmano

1. Carrera de relevos. Llevar la pelota vertical, la cogemos con una sola mano de forma vertical y al terminar nos pasamos el balón alrededor de la cadera y se la pasamos al compañero de nuestra fila, que coge el relevo y continua. Variante: con conos.
2. Las cuatro porterías. Dividimos la clase en cuatro equipos. En un espacio delimitado habrá 4 porterías, una para cada equipo. Cada equipo intenta meter gol en la portería de los demás sin que se la metan en la suya. Se respetarán las normas básicas del balonmano. Se jugará con un solo balón. Variante: introducir más balones.
3. Libera a tu compañero. Dividimos la clase en cuatro grupos y cada dos grupos utilizarán medio campo. Pasar el balón a un compañero que está dentro de la portería desde fuera de la línea de nueve metros. Cada vez que se consiga, cambian las posiciones.
4. Robando balones. Se forman dos equipos, con el mismo número de jugadores. Cada equipo coloca sus balones dentro de la portería. El juego consiste en robar al otro equipo el mayor número de balones en un minuto. Se tiene que coger con una mano, no vale lanzarlos.

Unidad didáctica: PREDEPORTES 2 Iniciación deportiva atletismo
Curso: 5º B Material: cronómetros, testigos de relevos

1. La letra fugitiva. Grupos de tres jugadores: A, B, C cogidos de la mano. Cuando el maestro dice una de las letras, ese tiene que escapar y los otros dos intentan atraparlo.
2. Circuito de habilidades. ¿Quién lo hace más rápido? Se prepara el circuito, incluir diversas habilidades propias del atletismo, salto, lanzamiento, carrera…Entre todos se coloca el material según las indicaciones del profesor. Luego se forman dos grupos. Primero uno de los grupos realiza el recorrido en forma de relevo, se anota el tiempo. A continuación realiza el recorrido el otro grupo. Se cronometra del mismo modo. ¿Quién ha tardado menos en realizarlo? Se repite el juego modificando las habilidades.

Unidad didáctica: PREDEPORTES 3 Iniciación al béisbol
Curso: 5º B Material: conos, bate, pelotas de béisbol, balones

1. Organizamos un partido. Previamente decidimos las normas de juego y se escriben. Ejemplo: si valen dos en una misma base, cuántas oportunidades tienen para lanzar la pelota, cómo se realiza la eliminación, cómo se salva a los compañeros/as, etc.

2. El béisbol pie. Seguimos el mismo procedimiento que en la actividad anterior.

Unidad didáctica: PREDEPORTES 4 Iniciación al Voleibol
Curso: 5º B Material: red de voleibol, balones

1. Pelota baja. Distribuimos a los alumnos en dos equipos en el campo de voleibol. Cada equipo dispondrá de cuatro balones. A la señal los que poseen los balones intentan lanzarlos por debajo de la red hacia la línea de fondo contraria. Los jugadores restantes intentarán detener los balones recibidos. Los jugadores pueden desplazarse libremente por el interior del campo, pero no pueden lanzar a menos de un metro de distancia de la red de voleibol (zona prohibida). Cada balón que haya franqueado la línea de fondo después de pasar por debajo de la red aporta un punto para su equipo.

2. Partidillo de voleibol. Entre todos decidimos qué reglas vamos a seguir, una vez escritas comenzamos a jugar.

Unidad didáctica: PREDEPORTES 5 Iniciación al baloncesto
Curso: 5º B Material: balones

1. Zona desierta. Dos equipos de igual número de jugadores. Distribuir el mismo número de balones en cada zona. Cada equipo en su campo. A la señal cada jugador cogerá un balón de su zona y botándolo lo llevará a la del equipo contrario dejándolo allí. Cada dos minutos se controlará que equipo tiene menos balones, dándoles un punto. Normas: no se puede empujar, ni golpear el balón del contrario.
2. Todos por el baloncesto. Los jugadores divididos en dos equipos, la mitad están en el campo y la otra mitad fuera, sobre las líneas. Éstos también juegan pudiendo desplazarse por las líneas del campo, recibiendo y pasando el balón sólo a los jugadores de su equipo que están en el campo. A cada canasta se cambian los equipos.
3. Encesto y sigo jugando. Dividimos la clase en cinco equipos. Dos equipos en cada canasta, el equipo restante espera. A la señal comenzará el juego siguiendo las reglas del baloncesto y el que antes consiga canasta será el ganador, continuando en juego mientras que el equipo perdedor saldrá fuera del campo y esperará a que le vuelva a tocar entrar.
4. Partido de baloncesto con toda la clase.

Unidad didáctica: PREDEPORTES 6 Iniciación al fútbol
Curso: 5º B Material: balones

1. Lanza para conseguir gol. En las porterías, con elástico, colgamos cartulinas con diversos números. Los más difíciles corresponden a las zonas de la portería más complicadas. Se forman cuatro equipos. Gana el equipo que consigue más puntos.

2. Partidillos de fútbol con tres pelotas.

3. El partido de fútbol real.

Unidad didáctica: PREDEPORTES 7 Iniciación al bádminton
Curso: 5º B Material: raquetas de bádminton, volantes, red.

1. Colocados por parejas, con una raqueta cada uno, ¿cuántos autolanzamientos somos capaces de hacer? Cada vez tiene que darle al volante una persona. Variantes: en estático, en movimiento, con la mano dominante y no dominante, dos toques al volante cada persona…

2. Miniliguilla dobles de bádminton. Se juegan partidos de 5 minutos, una pareja se enfrenta a otra. La pareja perdedora pasa a consolación, quien gana juega en 1ª categoría. Así hasta que se juegue la final en la que estaremos presentes todos los participantes y el profesorado.

Unidad didáctica: PREDEPORTES 8 Iniciación al hockey
Curso: 5º B Material: palos de jockey, porterías, pelotas

1. El burreito. Se forman cuartetos, cada uno con un palo de jockey y una pelota por grupo. Deberán lanzarse la pelota dos participantes mientras que los otros, intentan interceptarla. Si lo consiguen se intercambian los papeles.
2. Mismos grupos. Ensayamos la técnica del penalti. Dos participantes forman el equipo defensor, mientras que los otros dos forman el equipo atacante. Si consiguen meter gol, se intercambian los papeles.
3. El pierdesale. Se forman tres grupos, el equipo que pierde sale, y entra el que está esperando. Insistir en la peligrosidad de los palos, en que no se pueden levantar, ni golpear con ellos a los compañeros.

Unidad didáctica: JUEGOS POPULARES 1
Curso: 5º B Material: una cuerda larga, balón.

1. Tiro de soga para derribar. Se establece un campo de juego en el que habrá una línea central y separada de esta a 2,5 m por ambos lados las líneas de juego. La cuerda se coloca perpendicularmente a las líneas de equipo y central. En el centro de la cuerda atamos un pañuelo, cuya proyección a de caer sobre la línea central.
Los participantes de ambos equipos se sitúan junto a la cuerda a partir de la línea de equipo y van ejecutando las órdenes que imparte el árbitro:

1º "coger", los tiradores cogen la cuerda con las manos.
2º "tensar", los tirados aplican tensión
3º "tensar y tirar", los jugadores tiran con fuerza, el juego ha comenzado.

El equipo que consiga que el pañuelo atraviese su línea de juego, gana. Si la jugada dura más de dos minutos se suspende y se comienza de nuevo.

2. El mate

Unidad didáctica: JUEGOS POPULARES 2
Curso: 5º B Material: chapas, tizas, sacos

1. Las chapas. 3 ó 4 jugadores cada uno con una chapa. Se colocan separados unos de otros a una distancia considerable, si juegan tres formando un triángulo, si juegan cuatro formando un cuadrado. El primer jugador lanza su chapa hacia el centro y así los siguientes intentarán aproximarse a esta chapa o a otras que ya estén en juego. El juego consiste en que un jugador de tres veces seguidas a la chapa de uno de sus contrincantes, con lo cual si lo consigue se quedará con su chapa. El jugador que le da a la chapa de un compañero le seguirá dando hasta que falle.
2. La Rayuela. Cada alumno con una chapa y a una determinada distancia habrá una línea. El juego consiste en lanzar la chapa e intentar aproximarse lo máximo a la línea sin sobrepasarla.
3. Carrera de sacos.
4. Policías y ladrones.

Anexo III

Tabla I. Sistema mixto de formatos de campo y para la observación del comportamiento del alumnado durante las clases de Educación Física.

Anexo III

Tabla I. Instrumento *ad hoc*. Sistema mixto de formatos de campo y sistema de categorías.

Criterio	Núcleo categorial	Grado de apertura	Estadios psicológicos		
			Piaget	Kholberg	Tipo de actividad / Tipo de datos
1. Conductas POSITIVAS dirigidas hacia sus iguales	1.1. Conducta de ayuda (A). Los participantes observados llevan a cabo una conducta asistencial, auxilian e integran a los compañeros en clase.	- El participante observado corre, gira o anda para auxiliar a un compañero lesionado, le consuela, le ayuda a levantarse, avisa al docente cuando se produce alguna caída o altercado. - Mira la zona del cuerpo lesionada. - Ayuda a los demás a integrarse en clase: les presta el material de motu propio, les enseña las habilidades, les explica como se hace, no los critica o los desprecia con gestos. - Si el participante observado ocasiona un daño a otro participante, se dirige hacia él, le presta ayuda, le acompaña a sentarse. - Si comete un fallo durante el desarrollo del juego pide disculpas mediante gestos. - Rectifica su conducta. - Avisa al compañero o compañera que le toca salir. - Cuando un compañero/a no comprende las normas o el funcionamiento de un juego, el participante observado le ayuda explicándoselo con gestos. - Le da el material en la mano o hace el intento de dárselo. - El participante observado se disculpa cuando ocasiona daño a un compañero/a en el desarrollo del juego. - No acusa a los demás.	Codifica-ción de las reglas	Conven.	Colabora– ción - oposición Eventos multimodales
	1.2. Conducta de apoyo (Ap). Los participantes observados animan a sus compañeros durante el desarrollo del juego.	- El participante observado alienta a sus compañeros/as mediante gestos de aprobación y apoyo (coloca su mano en el hombro o en la espalda, lo recibe con un abrazo) -Si un compañero/a comete un fallo no realiza gestos de enfado o de reproche por el fallo cometido. - Acepta que los niños/as menos integrados entren en su equipo mediante gestos de aprobación o de amistad. - El participante observado anima a sus compañeros/as para mejorar el resultado, aplaude o jalea las acciones positivas de sus compañeros/as. - El participante observado actúa con deportividad hacia sus iguales, realiza gestos agradables y positivos hacia los demás: Palmadas, estrechar la mano, abrazos. - Le cambia el material si le es desfavorable.	Codifica-ción de las reglas	Conven.	Colaboración Eventos multimodales

		Salta de emoción cuando participan sus compañeros/as. - Realiza gestos positivos y agradables hacia otros participantes.			
	1.3. Acepta (Ac). El participante observado admite las disculpas de un compañero o compañera.	- Cuando un compañero/a se disculpa, el participante observado realiza gestos de asentimiento, no de enfado o disconformidad.	Cooperación naciente o codificación de las reglas	Conven.	Colaboración - Oposición Eventos multimodales
	1.4. Acepta puesto (Ao). El participante observado acata el lugar que ocupa en el desarrollo del juego.	- El participante observado muestra conductas de aceptación del puesto que le toca sin expresar gestos de enfado o malos modos. - Le deja paso a los compañeros/as.	Codificación de las reglas	Conven.	Colaboración Eventos multimodales
	1.5. Apacible (Ab). El participante observado evita participar en acciones violentas propias o de demás.	- El participante observado cuando hay un enfrentamiento, evita las acciones violentas no enfrentándose a los demás. - Si otros participantes se están enfrentando los separa. - Cuando un compañero/a se cuela en una fila no le pega, ni realiza gestos hoscos ni malhumorados. - Cuando otro participante le lanza la pelota lejos no llama la atención del docente ni se altera.	Codificación de las reglas	Conven.	Colaboración - Oposición Eventos multimodales
2. Conductas NEGATIVAS dirigidas hacia sus iguales	2.1. Agresión física (Af). El participante observado lleva a cabo comportamientos que causan dolor o sufrimiento físico a sus compañeros o compañeras.	- El participante observado empuja, agrede, zancadillea, arremete contra sus compañeros/as.	Egocentrismo	Pre-Convencional	Colaboración-Oposición Eventos multimodales
	2.2. Agresión verbal (Av) o amenaza. El participante observado lleva a cabo conductas tendentes a ofender mediante gestos o coacciones hacia sus iguales.	- El participante observado realiza gestos despectivos u ofensivos hacia sus compañeros/as. - Realiza gestos violentos como si les fuera a pegar. - Se burla de los demás.	Egocentrismo	Pre-Convencional	Colaboración - Oposición Eventos multimodales
	2.3. Protesta (Pr). El participante observado lleva a cabo conductas o comportamientos tendentes a denegar a otros del juego.	- El participante observado se enfada cuando un adversario o adversaria comete un fallo durante el desarrollo del juego. - El participante observado realiza gestos de enfado, protesta, si un compañero/a con menos habilidad entra en su equipo.	Egocentrismo o Cooperación naciente	Pre-Convencional	Colaboración - Oposición Eventos multimodales
	2.4. No comparte (Nc). El participante observado lleva a cabo comportamientos que impiden compartir en el desarrollo del juego cuando es obligado hacerlo.	- El participante observado no utiliza el material con los demás, juega con el material sólo, lo lanza o autolanza sin que el fin del juego o de la actividad sea éste. - Mantiene un puesto fijo en el juego y no quiere cambiarlo con sus iguales. - Si no está en el puesto que desea lo pide continuamente o se enfada.	Egocentrismo o cooperación naciente	Pre-convencional	Colaboración - Oposición Eventos multimodales
	2.5. Falta de deportividad (Fd). El participante discute el resultado, se enfada, deja de jugar o insulta a sus iguales.	- El participante discute el resultado final o la puntuación de cada jugada, si no está de acuerdo se enfada o realiza gestos violentos o despectivos hacia otras personas. - No le da el material en la mano, lo lanza o tira. - No ayuda a los compañeros/as a levantarse si se caen.	Egocentrismo o cooperación naciente	Pre-convencional	Colaboración - Oposición Eventos multimodales
	2.6. Incomoda (Ica). El participante realiza acciones o conductas tendentes a molestar a sus iguales.	- El participante molesta a los demás, le esconde el material o se lo quita, le empuja, se cuela, le grita. - Acusa a otros de acciones y se lo hace saber al docente.	Egocentrismo	Pre-convencional	Colaboración - Oposición Eventos multimodales

	2.7. Anima altercados (Aa). El participante aplaude o jalea las disputas de otros niños/as.	- El participante no llama al docente inmediatamente, hace un corro alrededor de los niños o niñas que se pelean, aplaude, jalea grita o aumenta la agresividad en la pelea.	Egocentrismo	Pre-convencional	Colaboración - Oposición Eventos multimodales
3. Conductas POSITIVAS dirigidas hacia el profesor.	3.1. Cooperar (Coo). El participante realiza comportamientos tendentes a colaborar con el profesorado cuándo, dónde y cómo éste lo requiera.	- El participante ayuda al docente que está transportando el material. - El participante se coloca de inmediato como dice el profesor/a, indica a los demás dónde y cómo deben colocarse. - El participante pide silencio a los demás para que pueda explicar el juego o para que pueda comenzar la actividad. - Le deja la pelota al docente en sus explicaciones.	Cooperación naciente o codificación de las reglas	Conven.	Colaboración Eventos multimodales
	3.2. Activo (Ai). El participante lleva a cabo conductas o comportamientos tendentes a practicar las habilidades o juegos que el profesorado propone.	- El participante lleva a cabo las tareas que propone el profesor/a, se dispone a realizarlas inmediatamente. - El participante practica continuamente la tarea, cuando el docente no mira sigue realizando la actividad en cada momento.	Cooperación naciente o Codificación de las reglas	Post-Convencional	Colaboración Eventos multimodales
	3.3. Presta atención (Pa). El participante durante las explicaciones del docente está atento.	- El participante mira a la cara al docente. - El participante pregunta dudas, no habla con compañeros, no realiza otras tareas al mismo tiempo. - Cuando el docente cambia de actividad el niño realiza la nueva tarea.	Cooperación naciente o codificación de las reglas	Conven.	Colaboración Eventos multimodales
	3.4. Acepta sanciones (As). El participante admite los castigos, las recriminaciones del docente	- El participante si comete un fallo o incumple las normas, y se le impone una sanción, recriminación o modificación de su conducta; la cumple sin poner excusas, sin enfadarse, ni realizar gestos de protesta.	Cooperación naciente o codificación de las reglas	Conven. o Post-Convencional	Colaboración Eventos multimodales
4. Conductas NEGATIVAS dirigidas hacia el docente.	4.1. Desobediente (Db). El participante realiza conductas disruptivas en clase, no pide permiso para salir o no sigue los patrones indicados por el docente.	- El participante no hace caso al docente, si éste propone una tarea él hace otra diferente. - El participante no juega, no realiza alguna de las conductas que se proponen. - Se ausenta de clase sin pedir permiso. - El docente pide ayuda y no colabora.	Egocen-trismo	Pre-Convencional	Colaboración - Oposición Eventos multimodales
	4.2. Afronta (Afr). El participante se enfrenta al docente.	- El participante se opone al docente, a sus decisiones, se enfada, protesta, expresa sus opiniones con gritos o con gestos exagerados. - Protesta las decisiones del docente.	Egocen-trismo	Pre-Convencional	Colaboración - Oposición Eventos multimodales
	4.3. Discrepa más de una vez (Dr). El participante discute repetidamente las correcciones, castigos o sanciones impuestas por el docente.	- El participante cuando el docente le corrige discute frecuentemente mediante la realización de gestos ostentosos y no acepta haberlo hecho así. - El participante si les castigan se opone frontalmente.	Egocen-trismo	Pre-Convencional	Colaboración - Oposición Eventos multimodales
	4.4. Interrumpe (Ite). El participante el desarrollo normal de la clase.	- El participante no se ubica en el lugar de la explicación, sigue jugando, impide que el docente continúe con el desarrollo normal de la clase.	Egocen-trismo	Pre-Convencional	Colaboración - Oposición Eventos multimodales
5. Conductas POSITIVAS dirigidas hacia el equipamiento	5.1. Recoge (Rg). El participante colabora en recoger y almacenar el material.	- El participante ayuda a colocar el material, si no está bien colocado lo ubica en su sitio, se ofrece a transportarlo bien. - Coloca correctamente el material. - Recoge el material para su posterior utilización.	Coopera-ción naciente	Conven.	Colaboración Eventos multimodales
	5.2. Conserva (Cv). El participante cuida el material.	- El participante no estropea el material, no hace un uso indebido del material. - El participante al terminar la clase, no se coloca en la fila inmediatamente, previamente coloca el material que él o sus compañeros han utilizado. - Intenta que los demás tampoco estropeen el material.	Coopera-ción naciente	Conven.	Colaboración Eventos multimodales

	5.3. Recupera (Rp). El participante recoge o busca el material deportivo que se pierde.	- El participante se dirige hacia donde se ha perdido o material para recuperarlo, realiza acciones con el mismo fin, solicita la ayuda de otros.	Coopera-ción naciente	Conven.	Colaboración Eventos multimodales
6. Conductas NEGATIVAS dirigidas hacia el equipamiento	6.1. No recoge (Nrg). El participante una vez que ha terminado de jugar con el material lo deja sin recoger.	- El participante no recoge el material, se coloca en la fila aunque el material esté sin recoger. - No lo recoloca si se ha caído.	Egocen-trico	Pre-Convencional	Colaboración - Oposición Eventos multimodales
	6.2. Deteriora material (Dm). El participante lleva a cabo comportamientos violentos hacia el material. No lo utiliza adecuadamente	- El participante rompe o estropea el material por un uso indebido del mismo, o por utilizarlo con gestos bruscos o violentos. - El participante lanza o golpea el material con violencia.	Egocen-trismo	Pre-Convencional	Colaboración - Oposición Eventos multimodales
	6.3. No recupera (Nrp). El participante no intenta localizar ni buscar el material que se queda en un lugar de difícil acceso o no localizado.	- El participante no se acerca al lugar de la pérdida del material, no realiza acciones para recuperarlo (no sube, escala o encarama), no lanza otros materiales para recuperar el perdido. - El participante no busca la ayuda de otros.	Egocen-trismo	Pre-Convencional	Colaboración - Oposición Eventos multimodales
7.C.POSITIVAS instalaciones	7.1. Cuida las instalaciones (Ci). El participante conserva las instalaciones del centro en buen estado	- El participante no estropea porterías, ventanas, puertas, paredes, etc. y trata de evitar que otros compañeros lo hagan.	Cooperación naciente o codificación de las reglas	Conven.	Colaboración Eventos multimodales
8.C. NEGATIVA hacia instalación	8.1. Deteriora instalaciones (Di. El participante estropea las instalaciones del centro	- El participante estropea el suelo (pinta, escupe, derrama zumo o batidos). - El participante zarandea y tira de las porterías y/o canastas. - El participante rompe mobiliario (pega patadas, da portazos) a ventanas, puertas, paredes.	Egocen-trismo	Pre-Convencional	Colaboración - Oposición Eventos multimodales
9. Conductas POSITIVAS dirigidas hacia las reglas del juego.	9.1. Participa (P). El participante cuando interviene es activo y aporta ideas, situaciones, actitudes o movimientos para que el juego funcione bien.	- El participante pasa, lanza, corre, regatea, intercepta, gira, salta, aumenta el número de frecuencia mínimo que debe realizar en una actividad o tarea.	Codifica-ción de las reglas	Conven.	Colaboración Eventos multimodales
	9.2. Deportividad (Dt). El participante acepta el resultado del juego.	- El participante no discute el resultado del juego, si le es desfavorable, no se enfada, ni realiza gestos de enfado, se toma los acontecimientos con deportividad. - Da la mano a sus compañeros	Codifica-ción de las reglas	Conven.	Colaboración Eventos multimodales
	9.3. Acata normas (An). El participante cumple, acepta y hace cumplir las normas del juego cuándo, cómo y dónde el docente lo requiera.	- El participante cumple las normas en el desarrollo del juego.	Codifica-ción de las reglas	Post-Convencional	Colaboración Eventos multimodales
	9.4. Superación (S). El participante lleva a cabo comportamientos tendentes a mejorar sus habilidades en el desarrollo del juego.	- El participante se fija en las habilidades de aquellos que realizan mejor la tarea, imita los gestos del docente. - El participante practica su habilidad de manera insistente, realiza las tareas propuestas con los movimientos precisos exigidos en el juego y, si no lo consigue, practica la tarea motriz una y otra vez. - El participante no deja de practicar la tarea o habilidad que propone el docente, no se cansa pronto.	Coopera-ción naciente	Conven.	Colaboración Eventos multimodales

10. Conductas NEGATIVAS dirigidas hacia las reglas del juego.	10.1. Incumple (Im). El participante no cumple las reglas.	- El participante no acata o acepta alguna o todas las normas del juego, hace trampas para obtener la victoria: se sale de las líneas estipuladas, sale antes de tiempo, equivoca las puntuaciones, cuando un compañero le atrapa no hace caso y sigue jugando como si no estuviera pillado. - No lleva ropa adecuada	Egocen-trismo	Pre-Convencional	Colaboración - Oposición Eventos multimodales
	10.2. Protesta (Pro). El participante se enfada ante el cumplimiento de una norma o porque el resultado o el desarrollo del juego no le está siendo favorable.	- El participante realiza gestos violentos o se enfada ante el cumplimiento de una norma. - El participante se enfada o protesta cuando el resultado del juego no está siendo a su favor.	Egocen-trismo	Pre-Convencional	Colaboración – Oposición Eventos multimodales
	10.3. Inconstante (Inc). El participante expresa verbal o gestualmente tedio o aburrimiento.	- El participante elude intervenciones. - El participante si no consigue realizar las tareas motrices propuestas abandona rápidamente. - El participante pasa a otra actividad o se sienta sin que el docente lo haya indicado, deja de practicar. - Dejado, flojo	Egocen-trismo	Pre-Convencional	Colaboración - Oposición Eventos multimodales
	10.4. Impuntual (Imp). El participante llega tarde a clase con reiteración.	- El participante asiste con frecuencia a la sesión de educación física una vez que ésta ya ha comenzado.	Egocen-trismo	Pre-Convencional	Colaboración - Oposición Eventos multimodales
	10.5. Falta de participación (Fp). El participante no toma parte en el desarrollo del juego. Se inhibe durante el juego.	- El participante no realiza ninguna de las siguientes acciones: Pasar, lanzar, correr, regatear, interceptar, girar, saltar, aumentar el número de frecuencia mínimo que debe realizar en una actividad o tarea. - El participante no busca espacios libres, no reclama la posesión del móvil, no trata de interceptarlo.	Egocen-trismo	Pre-Convencional	Colaboración - Oposición Eventos multimodales
	10.6. Brusco (Br). El participante realiza gestos violentos en el transcurso del juego.	- El participante efectúa gestos, muecas o aspavientos hoscos, desabridos o violentos en el transcurso del juego.	Egocen-trismo	Pre-Convencional	Colaboración - Oposición Eventos multimodales

Anexo IV

Lee atentamente los recuadros y luego contesta las preguntas poniendo una cruz (X) en la casilla que tú creas. No hay respuestas malas ni buenas, correctas o incorrectas. Contesta sinceramente después de leer cada recuadro. Contesta en orden.

1D. **Imagina que estás jugando en el patio al mate con tus compañeros, y que ellos no juegan cómo tú quieres. No juegan con las mismas reglas. ¿Qué harías? Contesta si o no.**		
	SI	**NO**
11d. ¿Jugarías con reglas diferentes?		
12d. ¿Pararías el juego?		
13d. ¿Intentarías convencer a tus amigos de jugar con otras reglas?		
14d. ¿Cambiarías las normas?		

2D. **Imagina que un día estás en clase, estás cansado y te distraes metiéndote con un compañero (le insultas, le dices un mote). ¿Qué haces? Contesta si o no.**		
	SI	**NO**
21d. ¿Le pides perdón?		
22d. ¿Le pides perdón para que no te castiguen?		
23d. ¿Le pides perdón para no tener problemas?		
24d. ¿Es correcto pedir perdón?		
25d. ¿Pides perdón porque no te gustaría que te hicieran lo mismo?		
26d. ¿Pides perdón porque no te gustaría que le hicieran lo mismo a tus amigos?		
27d. ¿Pides perdón porque no te gustaría que le hicieran lo mismo a tu familia?		
28d. ¿Me da igual pedir perdón o no?		
29d. ¿Has insultado a alguien alguna vez cuando estabas aburrido en clase?		

3D. **Imagina que te llevas un juguete al colegio, (pelota, juego, muñeca…), es la hora del recreo y lo sacas al patio para que tú y todos tus amigos juguéis. Pero cuando empezáis a jugar, no juegan cómo tú quieres, no se cumplen las reglas del juego, ¿que haces?**		
	SI	NO
31d. ¿Les quitas el juguete?		
32d. ¿Te pones a jugar con los que quieran hacerlo como tú dices?		

33d. ¿Les dejas el juguete?		
34d. ¿Dejas de jugar?		
35d. ¿Paras el juego?		
36d. ¿Dices que así no se juega?		
37d. ¿Os ponéis de acuerdo de cómo hay que jugar?		

4D. **Pedro no conocía muy bien el nombre de las calles de esa ciudad, hacía poco que vivía allí. Un día un señor le para, y le pregunta por la Plaza de Teatinos. Pedro le indica donde cree que está pero se equivoca. El señor intenta buscar el camino y al final no lo encuentra.**
Julián es otro niño que vive también cerca del colegio. Sabe perfectamente donde están todas las calles de ese barrio, vive allí desde que era pequeño. Un día se encuentra un señor que le pregunta donde está la Plaza de Teatinos, lo sabe pero se lo explica mal para que se equivoque. Después el señor se pierde, no pudo encontrar la calle.

	SI	NO
41d. ¿Pedro ha dicho una mentira?		
42d. ¿Julián ha dicho una mentira?		
43d. ¿Es lo mismo equivocarse que decir mentiras?		
44d. ¿Cuándo mientes, tiene la intención de hacerlo?		
45d. ¿Es malo decir mentiras porque te castigan?		
46d. ¿Es malo decir mentiras porque causas daño?		
47d. Si dices una mentira y no te descubren, ¿también es malo?		
48d. Si no se castigara la mentira, ¿seguiría siendo mala?		
49d. ¿Es malo mentir a tus amigos?		
491. ¿Es malo mentir a tus compañeros de clase?		
492d. ¿Es lo mismo mentir que bromear?		
493d. ¿Engañar a los demás supone romper la confianza?		

5D. **Todos los niños estaban en clase, era la hora del recreo y se disponían a salir. Pedro y todos sus compañeros formaron una fila delante de la puerta de clase. Pero Julio se coló y se puso delante de Pedro (no sabemos si a cosa echa o sin darse cuenta). Entonces Pedro le pegó en la cara. Cuando llegó la maestra a ver qué había pasado, Pedro pensó que lo mejor sería mentir, y decir que Julio le había pegado primero.**

	SI	NO
51d. ¿Crees que Pedro debe mentir?		
52d. ¿Crees que Pedro debe mentir para que no le castiguen?		

53d. ¿Crees que hay que castigar a los niños que mienten?		
54d. ¿Crees que la mentira que le va a contar a la maestra no es importante?		
55d. ¿Es peor mentirle a la maestra que decir que vio una gallina grande como una vaca?		
56d. ¿Es muy malo mentir?		
57d. ¿Es malo mentir porque a ti no te gusta que te mientan?		

6D. **María está jugando con una figura del salón de su casa. Sus padres le han dicho muchas veces que no juegue con eso, pero a ella le encanta. El otro día estaba jugando, se distrajo, se le resbaló de las manos y se rompió. Su madre, al escuchar el ruido, fue al salón y vio la figurita rota. La madre pensó en 4 situaciones:**

1. No la castigaría hablaría con ella y le explicaría que no se pueden coger las cosas de los padres.

2. La dejaría sin ir al parque al día siguiente.

3. Ir a su cuarto y romperle una figurita a ella.

4. Encerrarla en su cuarto.

	SI	NO
61d. ¿Crees que la madre de María debe castigarla?		
62d. ¿Crees que debe ponerle el castigo más severo?		
63d. ¿Crees que debe encerrarla en su cuarto?		
64d. ¿Es justo castigar?		
65d. ¿Piensas que debe hablar con ella?		
66d. ¿Los castigos deben ser proporcionales a la falta?		
67d. ¿Es útil castigar?		
68d. ¿Crees que si su madre le castiga no volverá a hacerlo?		
69d. ¿Crees que si su madre se lo explicara no volvería a hacerlo?		
691d. ¿Es mejor dialogar que castigar?		
692d. ¿Es mejor castigar que dialogar?		

ANEXO V

CUESTIONARIO DIRIGIDO AL PROFESORADO

Tutor/a: Curso:

¿Has notado alguna mejoría en tus alumnos/as durante este último mes y medio en cuanto a…?
Tacha con una X la opción que creas más conveniente en cada caso.
M- mejor P- peor = no has notado mejoría ni empeoramiento
Muchas gracias por tu colaboración

Alumnos/as	Com-porta miento	Respeto a las normas	Realiza-ción de las tareas	Resulta-dos en los controles	Responsa-bilidad	Conductas positivas hacia sus compañeros	Conductas positivas hacia docente	Cuidado del material escolar	Cuidado de las zonas comunes
1.	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =
2.	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =
3.	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =
4.	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =
5.	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =
6.	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =
7.	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =
8.	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =
9.	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =
10.	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =
11.	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =
12.	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =
13.	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =
14.	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =
15.	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =
16.	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =
17.	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =	M P =

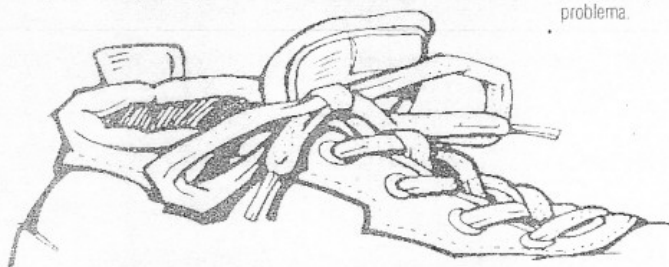
ANEXO VI

LA ZAPATILLA DEPORTIVA PARA RESOLVER PROBLEMAS

Usa esta zapatilla deportiva para resolver problemas como ayuda para solucionar situaciones conflictivas

a. Cuando uno de vosotros pierde el auto-control o se comporta poco deportivamente, podéis ir a un «banco de escucha» y llenar la zapatilla deportiva o hablar en un cassette.

b. Actúa como asesor para un compañero que esté implicado en una falta de fair play. Utiliza la zapatilla deportiva para que te ayude a hablar de la situación que produce el problema.



PROBLEMA

ALTERNATIVAS

CONSECUENCIAS

SOLUCIÓN

ANEXO VII
ANALISIS DE RESULTADOS. ANÁLISIS DE COMPONENTE DE VARIANZA.

A continuación se expone el índice de los resultados del análisis de componente de varianza (ANOVA) y la prueba de Kolmogorov- Smirnov.

1. Análisis de componente de varianza. ANOVA.
    a. Factor Fases.
    b. Factor Fases comparándolas entre sí
        i. Fase 1 y Fase 2.
        ii. Fase 1 y Fase 3.
        iii. Fase 2 y Fase 3.
    c. Factor grupos
    d. Factor Curso control versus experimental.
    e. Factor Curso, seleccionando los distintos niveles de la muestra, 3º, 4º y 5º.
    f. Factor Cursos, comparando los cursos control entre sí.
    g. Factor Cursos, comparando los cursos experimentales entre sí.
    h. Factor Sesiones de contenido.

2. Análisis de componente de varianza. ANOVA. Factor cursos y factor sesión de contenido.
    a. Fase 1, Fase 2 y Fase 3, de los niveles de 3º, el curso control y el experimental.
    b. Fase 1, Fase 2 y Fase 3, de los niveles de 4º, el curso control y el experimental.
    c. Fase 1, Fase 2 y Fase 3, de los niveles de 5º, el curso control y el experimental.

3. Análisis de componente de varianza ANOVA. Factor Curso.
    a. Fase 1, Fase 2 y Fase 3, en el nivel de 3º.
    b. Fase 1, Fase 2 y Fase 3 en el nivel de 4º.
    c. Fase 1, Fase 2 y Fase 3 en el nivel de 5º.
    d. Fase 1, Fase 2 y Fase 3 entre los cursos de 3º A y 5º B, (cursos experimentales) para comprobar los efectos de la maduración.
    e. Fase 1, Fase 2 y Fase 3 entre los cursos de 3º B y 5º A, (cursos control) para comprobar los efectos de la maduración.

4. Análisis de componente de varianza ANOVA. Factor Sesión de contenido.
    a. Fase 1, Fase 2 y Fase 3, de los niveles de 3º, el curso control y el experimental.
    b. Fase 1, Fase 2 y Fase 3, de los niveles de 4º, el curso control y el experimental.
    c. Fase 1, Fase 2 y Fase 3, de los niveles de 5º, el curso control y el experimental.
    d. Fase 1, Fase 2 y Fase 3 entre los cursos de 3º A y 5º B, (cursos experimentales) para comprobar los efectos de la maduración.
    e. Fase 1, Fase 2 y Fase 3 entre los cursos de 3º B y 5º A, (cursos control) para comprobar los efectos de la maduración.

5. Análisis de componente de varianza ANOVA.
    a. Sesiones de contenido 1,2 y 3. (Fase Pretest)
    b. Sesiones de contenido 4, 5 y 6. (Fase Experimental)
    c. Sesiones de contenido 7,8 y 9 (Fase Postest)
    d. Curso control y experimental de 3º.
    e. Curso control y experimental de 4º.
    f. Curso control y experimental de 5º.
    g. Cursos Control
    h. Cursos Experimentales.
    i. Comparando las sesiones de contenido entre sí:
        i. Sesiones 1, 4 y 7.

ii. Sesiones 2, 5 y 8.
iii. Sesiones 3, 6 y 9.

4.5.1. Análisis de componente de varianza. ANOVA.

Comenzaremos a exponer el primer análisis de componente de varianza (ANOVA). Este análisis es la primera aproximación a los datos obtenidos, y se realizó con el objeto de estudiar los datos de las observaciones realizadas. Este estudio explora de forma global variables como las fases, los grupos o los cursos.

El índice de los análisis es el siguiente.

Análisis de componente de varianza 1. ANOVA.

a. Factor Fases.
b. Factor Fases comparándolas entre sí
   iv. Fase 1 y Fase 2.
   v. Fase 1 y Fase 3.
   vi. Fase 2 y Fase 3.
c. Factor grupos
d. Factor Curso control versus experimental.
e. Factor Curso, seleccionando los distintos niveles de la muestra, 3º, 4º y 5º.
f. Factor Cursos, comparando los cursos control entre sí.
g. Factor Cursos, comparando los cursos experimentales entre sí.
h. Factor Sesiones de contenido.

Tabla 16. Análisis realizado por fases.

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	0.011	-	0.011	0.000
	Ap	-		-	
	Ac	-		0.003	
	Ao	0.000			
	Ab	-			
CPP	Coo	0.000	0.000	0.000	
	Ai	0.025		0.025	
	Pa	0.000		0.000	
	As	0.051		0.051	
CPE	Rg	0.001	0.000	0.000	
	Cv	0.001			
	Rp	-			
	Cpin	0.013	0.013	0.013	
CPR	P	0.000	0.001	0.000	
	Dt	-		-	
	An	0.000		0.000	
		0.027		0.027	
CNI	Af	0.091	-	-	-
	Av	-			
	Proteta	0.001		0.003	
	Falta depor	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	0.000	0.004	0.000	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	0.006	0.006	
	Dm	0.005			
	Nrp	FREC 0			
	Cnin	0.041	0.041	0.041	
CNR	Im	0.001	-	0.003	
	Pro	-			
	Br	-			
	Fp	-		-	
	Inc	-			
	Imp	FREC 0		-	

Tabla 17. Análisis comparación fase1 y fase 2.

		Sin recategorizar	R por criterios	R conceptual	R global
		$p<0.05$	$p<0.05$	$p<0.05$	$p<0.05$
CPI	A	0.004	-	0.004	-
	Ap	-		-	
	Ac	-		0.005	
	Ao	0.001			
	Ab	-			
CPP	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	As	-		-	
CPE	Rg	0.006	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpins	-	-	-	
CPR	P	0.000	-	0.000	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	0.014		0.014	
CNI	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	-	-	-	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	0.036	0.036	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnins	-	-	-	
CNR	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	0.048			
	Fp	-		-	
	Inc	-			
	Imp	-			

Tabla 18. Análisis comparando fase 1 y fase 3.

		Sin recategorizar	R por criterio	R conceptual	R global
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-	-	0.004
	Ap	-		-	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
CPP	Coo	0.000	0.002	0.000	
	Ai	0.008		0.008	
	Pa	0.000		0.000	
	As	0.023		0.023	
CPE	Rg	0.002	0.001	0.001	
	Cv	0.010			
	Rp	-			
	Cpin	0.018	0.018	0.018	
CPR	P	0.000	0.018	0.000	
	Dt	-		-	
	An	0.000		0.000	
	S	-		-	
CNI	Af	0.023	-	-	-
	Av	-			
	Pr	0.000		0.000	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	0.000	0.003	0.000	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	0.053	0.053	
	Dm	0.037			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
CNR	Im	0. 000	0.028	0.001	
	Pro	-			
	Br	0.034			
	Fp	-		-	
	Inc	-			
	Imp	-		-	

Tabla 19. Análisis comparando fase 2 y fase 3.

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	0.006	-	0.006	0.001
	Ap	-		-	
	Ac	-		0.016	
	Ao	0.001			
	Ab	-			
CPP	Coo	0.003	0.000	0.003	
	Ai	-		-	
	Pa	0.000		0.000	
	As	-		-	
CPE	Rg	-	0.001	0.001	
	Cv	0.002			
	Rp	-			
	Cpin	0.021	0.021	0.021	
CPR	P	-	0.000	-	
	Dt	-		-	
	An	0.001		0.001	
	S	-		-	
CNI	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	0.010		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	0.002	0. 019	0.002	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	0.052			
CNE	Nrg	-	0.010	0.010	
	Dm	0. 010			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
CNR	Im	0.003	-	0.007	
	Pro	-			
	Br	-			
	Fp	-		-	
	Inc	-			
	Imp	-		-	

Tabla 20. Análisis realizado por grupos

		Sin recategorizar	R por criterio	R conceptual	Recategrización global
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	0.015	-	-
	Ap	-		-	
	Ac	-		0.017	
	Ao	-			
	Ab	0.030			
CPP	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	As	-		-	
CPE	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
CPR	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
CNI	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	-	-	-	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
CNR	Im	-	0.042	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Fp	0.010		0.006	
	Inc	-			
	Imp	-		-	

Tabla 21. Análisis realizado en los cursos control.

		Sin recategorizar	R por criterio	R conceptual	R global
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-	-	
	Ap	-		-	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
CPP	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	

	As	-		-	-
CPE	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
CPR	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
CNI	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	0.049			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	-	-	-	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
CNR	Im	-	-	-	
	Pro	0.010			
	Br	0.039			
	Fp	0.009		0.001	
	Inc	0.003			
	Imp	-		-	

Tabla 22. Análisis realizado en los cursos experimental.

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ac	-			
	Ao	-		-	
	Ab	-			
CPP	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	As	-		-	
CPE	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
CPR	P	-	-	-	
	Dt	0.035		0.035	
	An	-		-	
	S	-		-	
CN	Af	-	-	-	
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			

I	Nc	-		-	-
	Ica	-			
	Aa	-			
C N P	Db	-	-	-	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
C N E	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
C N R	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	0.051			
	Fp	-		-	
	Inc	-			
	Imp	-		-	

Tabla 23. Análisis realizado por cursos en el nivel de 3º.

		Sin recategorizar	**R. criterio**	**R. conceptual**	**R. global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P I	A	-	0.025	-	-
	Ap	-		-	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
C P P	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	As	-		-	
C P E	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
C P R	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
C N I	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
C N P	Db		-	-	
	Afr	FREC 0		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
C N E	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	FREC 0			
	Cnin	FREC 0	FREC 0	FREC 0	

CNR	Im	-	0.053	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Fp	0.001		0.001	
	Inc	-			
	Imp	FREC 0		-	

Tabla 24. Análisis realizado por cursos en el nivel de 4º.

		Sin recateg.	**R. criterio**	**R. conceptual**	**R..global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ac	-		0.006	
	Ao	-			
	Ab	0.023			
CPP	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	0.032		0.032	
	As	-		-	
CPE	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpi	-	-	-	
CPR	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
CNI	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	-	-	-	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cni	-	-	-	
CNR	Im	-	-	-	
	Pro	0.049			
	Br	0.022			
	Fp	-		-	
	Inc	-			
	Imp	-		-	

Tabla 25. Análisis realizado por cursos en el nivel de 5º

		Sin recateg.	**R. criterio**	**R. conceptual**	**R. global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C	A	-		-	

P I	Ap	-	-	-	-
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
C P P	Coo	0.030	-	0.030	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	As	-		-	
C P E	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
C P R	P	-	0.046	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
C N I	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
C N P	Db	-	-	-	-
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
C N E	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
C N R	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Fp	-		0.042	
	Inc	-			
	Imp	-		-	

Tabla 26. Análisis 3º B con 4º A

		Sin recategorizar	**R. por criterios**	**R. conceptual**	**R. global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P I	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
C P P	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	As	-		-	
C P E	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpins	-	-	-	
C	P	-	-	-	

PR	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
CNI	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		0.036	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	-	-	-	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnins	-	-	-	
CNR	Im	-	-	-	
	Pro	0.012		-	
	Br	0.022			
	Fp	0.007		0.003	
	Inc	-			
	Imp	-		-	

Tabla 27. Análisis realizado 3º B con 5º A

		Sin recategorizar	**R. por criterio**	**R. conceptual**	**R. global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
CPP	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	As	-		-	
CPE	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
CPR	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
CNI	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
CN	Db	-	-	-	
	Afr	-			
	Dr	-		-	

P	Ite	-			
C N E	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
C N R	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Fp	-		-	
	Inc	0.048			
	Imp	-		-	

Tabla 28. Análisis realizados con 4º B con 5º A

		Sin recategorizar	**R. por criterios**	**R. conceptual**	**R. global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P I	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
C P P	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	As	-		-	
C P E	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpins	-	-	-	
C P R	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
C N I	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
C N P	Db	-	-	-	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	0.048			
C N E	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnins	-	-	-	
C N R	Im	-	-	-	
	Pro	0.049			
	Br	-			
	Fp	0.006		0.001	
	Inc	0.002			
	Imp	-		-	

Tabla 29. Análisis realizado con 3º A con 4º A

		Sin recategorizar	R. por criterios	R. conceptual	R. global
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
CPP	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	As	-		-	
CPE	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpins	-	-	-	
CPR	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
CNI	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	-	-	-	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnins	-	-	-	
CNR	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Fp	-		-	
	Inc	-			
	Imp	-		-	

Tabla 30. Análisis realizado 3º A con 5ºB

		Sin recategorizar	R. por criterios	R. conceptual	R. global
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
CPP	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	As	-		-	
C	Rg	-			

PE	Cv	0.017	0.022	0.022	
	Rp	-			
	Cpins	0.033	0.033	0.033	
CPR	P	-	0.027	-	
	Dt	0.050		0.050	
	An	-		-	
	S	-		-	
CNI	Af	-	-	-	0.041
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	-	-	-	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnins	-	-	-	
CNR	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Fp	-		-	
	Inc	-			
	Imp	-		-	

Tabla 31. Análisis realizado 4º A con 5º B

		Sin recategorizar	**R. por criterios**	**R. conceptual**	**R. global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
CPP	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	0.022		0.022	
	As	-		-	
CPE	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpins	-	-	-	
CPR	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
CNI	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-			
	Ica	-		-	

	Aa	-			
CNP	Db	-	-	-	
	Afr	-			
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnins	-	-	-	
CNR	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Fp	-		-	
	Inc	-			
	Imp	-		-	

Tabla 32. Análisis realizado por sesiones de contenido

		Sin recategorizar	**R. por criterios**	**R. conceptual**	**R. global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	0.000	0.008	0.000	0.000
	Ap	0.000		0.000	
	Ac	-		0.042	
	Ao	0.008			
	Ab	0.028			
CPP	Coo	0.000	0.000	0.000	
	Ai	0.000		0. 000	
	Pa	0.000		0.000	
	As	-		-	
CPE	Rg	0.000	0.001	0.001	
	Cv	0.001			
	Rp	-			
	Cpins	0.001	0.001	0.001	
CPR	P	0.000	0.001	0.000	
	Dt	-		-	
	An	0.000		0.000	
	S	0.000		0.000	
CNI	Af	0.006	-	0.014	0.053
	Av	0.050			
	Pr	0.000		0.005	
	Fd	0.018			
	Nc	0.027		-	
	Ica	0.019			
	Aa	-			
CNP	Db	0.000	0.001	0.000	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	0.017	0.000	0.000	
	Dm	0.000			
	Nrp	-			
	Cnins	-	-	-	
CNR	Im	0.004	-	0.018	
	Pro	-			
	Br	0.046			
	Fp	-		-	

	Inc	-			
	Imp	-		-	

A continuación ofrecemos un resumen de los resultados de las tablas anteriores. En ellas se exponen los resultados obtenidos en la R global y en la conceptual.

Las significaciones de los análisis realizados con una R global se presentan en la tabla 33.

Tabla 33. global.

R. GLOBAL	CONDUCTAS POSITIVAS	CONDUCTAS NEGATIVAS
	***p*<0.05**	***p*<0.05**
POR FASES	0.000	-
FASES 1 Y 2	-	-
FASES 1 Y 3	0.004	-
FASES 2 Y 3	0.001	-
POR GRUPOS	-	-
CURSO_CONTROL	-	-
POR CURSO _EXPER	-	-
POR CURSOS _3º	-	-
POR CURSOS _4º	-	-
POR CURSOS _5º	-	-
3º B CON 4º B	-	-
3º B CON 5º A	-	-
4º B CON 5º A	-	-
3º A CON 4º A	-	-
3º A CON 5º B	-	0.041
4º A CON 5º B	-	-

En la tabla 33 se puede observar como hay cuatro significaciones. A priori podría parecer que los criterios significativos son insuficientes. Sin embargo el hecho de que en cada criterio estén agrupadas muchas categorías con frecuencias bajas hace que la significación se diluya.

A pesar de ello es importante señalar que las fases en este caso son significativas en las conductas positivas. Como se puede observar en la tabla superior también son significativas las conductas positivas, tanto entre la fase 1 y la fase 2, como entre la fase 2 y la fase 3. Esto puede significar que el programa de intervención puesto en marcha ha producido efectos significativos en el alumnado. También podría ser debido a los efectos de la maduración, de hecho, la maduración es una de las amenazas a la validez interna de esta investigación. Sin embargo en el análisis realizado por grupos no hay diferencias significativas con lo cual las diferencias no pueden ser debidas a la maduración.

En la siguiente tabla, exponemos los resultados obtenidos en las conductas agrupadas por criterios.

POR FASES	-	0.000	0.000	0.013	0.001	-	0.004	0.006	0.041	-
R. DE CRITERIO	**Cpi**	**Cpp**	**Cpe**	**CpIn**	**Cpr**	**Cni**	**Cnp**	**Cne**	**CnIn**	**Cnr**
FASE 1 Y 2								(0.05)		
	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**

FASE 1 Y 3	-	0.002	0.001	0.018	0.018	-	0.003	0.053	-	0.028
FASE 2 Y 3	-	0.000	0.001	0.021	0.000	-	0.019	0.010	-	-
POR GRUPO	0.015	-	-	-	-	-	-	-	-	0.042
POR CURS_CONTROL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
POR CURSO _EXPER	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
POR CURSO _3º	0.025	-	-	-	-	-	-	-	-	0.053
POR CURSO _4º	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
POR CURSO _5º	-	-	-	-	0.046	-	-	-	-	-
3º B CON 4º B	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3º B CON 5º A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4º B CON 5º A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3º A CON 4º A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3º A CON 5º B	-	-	0.022	0.033	0.027	-	-	-	-	-
4º A CON 5º B	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabla 34. R de criterio.

Como se puede observar en la tabla 16, entre la fase 1 y la fase 2 sólo existe una diferencia significativa, en las conductas negativas hacia el equipamiento. Entre la fase 2 y la fase 3, es decir, entre la fase de intervención y las postest, existen diferencias significativas en las Conductas positivas (hacia el profesor, hacia el equipamiento, hacia las instalaciones) y en las conductas negativas (hacia los iguales, hacia el profesor y hacia el equipamiento). Este dato es revelador, ya que es un indicio de que la intervención ha producido efectos signifdicativos en el comportamiento del alumnado. Aunque es necesario señalar, que estos datos pertenecen a la muestra total de cursos.

Otro dato interesante, tal y como aprece en la tabla 16, es la significación que existe entre los cursos de 3º A y 5º B. (Recordemos que ambos pertenecen al grupo experimental, el curso de 3º A, lleva a cabo tareas psicomotrices, mientras el de 5º B, tareas de colaboración – oposición). La significación aparece en las conductas positivas hacia el equipamiento, las conductas positivas hacia las instalaciones y las conductas postivas hacia las reglas.

4.5.2. Análisis de componente de varianza ANOVA. Factor cursos y factor sesión de contenido.

El análisis que se expone a continuación se realizó con la finalidad de determinar la significación entre los cursos control y experimental en las tres fases que componen el diseño de la investigación. Este análisis se realiza sin recategorizar, tomando como factor el curso y las sesiones de contenido. Se trata de evidenciar qué faceta/variable, el curso o la sesión de contenido, tiene mayor peso en el programa de Educación Física. Posteriormente, en estudios posteriores,(apartado 3 y 4 de este capítulo) cada uno de estos análisis se desglosa en las diferentes recategororizaciones.

A continuación presentamos el índice de los análisis realizados, y posteriormente las tablas con las significaciones encontradas.

Análisis de componente de varianza. ANOVA. Factor cursos y factor sesión de contenido.

i. Fase 1, Fase 2 y Fase 3, de los niveles de 3º, el curso control y el experimental.
j. Fase 1, Fase 2 y Fase 3, de los niveles de 4º, el curso control y el experimental.
k. Fase 1, Fase 2 y Fase 3, de los niveles de 5º, el curso control y el experimental.

Tabla 35. Análisis 3º A y 3º B Fase 1.

		FACTOR CURSO	**FACTOR SESIÓN CONTENIDO**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	0.023	-
	Ap	-	-
	Ac	-	-
	Ao	-	-
	Ab	-	0.050
CPP	Coo	-	-
	Ai	-	-
	Pa	-	0.003
	As	-	-
CPE	Rg	-	-
	Cv	-	0.031
	Rp	-	-
	Cpins	-	-
CPR	P	-	-
	Dt	-	-
	An	-	-
	S	-	0.052
CNI	Af	-	-
	Av	-	-
	Pr	-	-
	Fd	-	-
	Nc	-	-
	Ica	-	-
	Aa	-	-
CNP	Db	-	-
	Afr	-	-
	Dr	-	-
	Ite	-	-
CNE	Nrg	-	-
	Dm	-	-
	Nrp	-	-
	Cnins	-	-
CNR	Im	-	0.033
	Pro	-	-
	Br	-	-
	Fp	-	-
	Inc	-	-
	Imp	-	-

Tabla 36. Análisis 3º A y 3º B Fase 2

		FACTOR CURSO	**FACTOR SESIÓN CONTENIDO**

		***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-
	Ap	-	-
	Ac	-	-
	Ao	0.013	-
	Ab	-	-
CPP	Coo	-	-
	Ai	-	-
	Pa	-	-
	As	-	-
CPE	Rg	-	-
	Cv	-	0.039
	Rp	-	-
	Cpins	-	0.041
CPR	P	-	-
	Dt	-	-
	An	-	0.043
	S	-	-
CNI	Af	-	-
	Av	-	-
	Pr	-	-
	Fd	-	-
	Nc	-	-
	Ica	-	-
	Aa	-	-
CNP	Db	-	-
	Afr	-	-
	Dr	-	-
	Ite	-	-
CNE	Nrg	-	-
	Dm	-	-
	Nrp	-	-
	Cnins	-	-
CNR	Im	-	-
	Pro	-	-
	Br	-	-
	Fp	-	-
	Inc	-	-
	Imp	-	-

Tabla 37. Análisis 3º A y 3º B Fase 3

		FACTOR CURSO	**FACTOR SESIÓN CONTENIDO**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-
	Ap	-	-
	Ac	-	-
	Ao	-	-
	Ab	-	-
CPP	Coo	-	-
	Ai	-	0.024
	Pa	-	-
	As	-	-
CPE	Rg	-	-
	Cv	-	0.033
	Rp	-	-

	Cpins	-	-
CPR	P	-	-
	Dt	-	-
	An	-	-
	S	-	-
CNI	Af	-	-
	Av	-	-
	Pr	-	-
	Fd	-	-
	Nc	-	-
	Ica	-	-
	Aa	-	-
CNP	Db	-	0.035
	Afr	-	-
	Dr	-	-
	Ite	-	-
CNE	Nrg	-	-
	Dm	-	-
	Nrp	-	-
	Cnins	-	-
CNR	Im	-	-
	Pro	-	-
	Br	-	-
	Fp	-	-
	Inc	-	-
	Imp	-	-

Tabla 38. Análisis 4ºA y 4º B Fase 1

		FACTOR CURSO	**FACTOR SESIÓN CONTENIDO**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	0.028
	Ap	-	0.045
	Ac	-	-
	Ao	-	-
	Ab	-	-
CPP	Coo	-	-
	Ai	-	-
	Pa	0.010	-
	As	-	-
CPE	Rg	-	-
	Cv	-	-
	Rp	-	-
	Cpins	-	-
CPR	P	-	-
	Dt	-	-
	An	-	-
	S	-	0.012
CNI	Af	-	-
	Av	-	-
	Pr	-	-
	Fd	-	-
	Nc	-	-
	Ica	-	-
	Aa	-	-
	Db	-	-

CNP	Afr	-	-
	Dr	-	-
	Ite	-	-
CNE	Nrg	-	-
	Dm	-	-
	Nrp	-	-
	Cnins	-	-
CNR	Im	-	-
	Pro	-	-
	Br	-	-
	Fp	-	-
	Inc	-	-
	Imp	-	-

Tabla 39. Análisis 4º A y 4º B Fase 2

		FACTOR CURSO	**FACTOR SESIÓN CONTENIDO**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-
	Ap	-	-
	Ac	-	-
	Ao	-	-
	Ab	-	-
CPP	Coo	-	-
	Ai	-	-
	Pa	-	-
	As	0.047	-
CPE	Rg	-	-
	Cv	-	-
	Rp	-	-
	Cpins	-	-
CPR	P	-	-
	Dt	-	-
	An	-	-
	S	-	-
CNI	Af	-	-
	Av	-	-
	Pr	-	-
	Fd	-	-
	Nc	-	-
	Ica	-	-
	Aa	-	-
CNP	Db	-	0.033
	Afr	-	-
	Dr	-	-
	Ite	-	-
CNE	Nrg	-	-
	Dm	-	-
	Nrp	-	-
	Cnins	-	-
CNR	Im	-	-
	Pro	-	-
	Br	-	-
	Fp	-	-
	Inc	-	-
	Imp	-	-

Tabla 40.Análisis 4ºA y 4ºB Fase 3

		FACTOR CURSO	FACTOR SESIÓN CONTENIDO
		***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-
	Ap	-	-
	Ac	-	-
	Ao	-	-
	Ab	-	-
CPP	Coo	-	-
	Ai	-	-
	Pa	-	-
	As	-	-
CPE	Rg	-	-
	Cv	-	-
	Rp	-	-
	Cpins	-	-
CPR	P	-	0.008
	Dt	-	-
	An	-	-
	S	-	-
CNI	Af	-	-
	Av	-	-
	Pr	-	-
	Fd	-	-
	Nc	-	-
	Ica	-	-
	Aa	-	-
CNP	Db	-	-
	Afr	-	-
	Dr	-	-
	Ite	-	-
CNE	Nrg	-	-
	Dm	-	-
	Nrp	-	-
	Cnins	-	-
CNR	Im	-	-
	Pro	-	-
	Br	-	-
	Fp	-	0.044
	Inc	-	-
	Imp	-	-

Tabla 41. Análisis 5º A y 5º B Fase 1

		FACTOR CURSO	FACTOR SESIÓN CONTENIDO
		***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-
	Ap	-	-
	Ac	-	-
	Ao	-	-
	Ab	-	-
CPP	Coo	-	-
	Ai	-	-
	Pa	-	-
	As	-	-
CP	Rg	-	-
	Cv	-	-

E	Rp	-	-
	Cpins	0.026	-
CPR	P	-	-
	Dt	-	-
	An	-	-
	S	-	-
CNI	Af	-	-
	Av	-	-
	Pr	-	-
	Fd	-	-
	Nc	-	-
	Ica	-	-
	Aa	-	-
CNP	Db	-	-
	Afr	-	-
	Dr	-	-
	Ite	-	-
CNE	Nrg	-	-
	Dm	-	-
	Nrp	-	-
	Cnins	-	-
CNR	Im	-	-
	Pro	-	-
	Br	-	-
	Fp	-	-
	Inc	-	-
	Imp	-	-

Tabla 42. Análisis 5ºA y 5º B Fase 2

		FACTOR CURSO	**FACTOR SESIÓN CONTENIDO**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-
	Ap	-	0.000
	Ac	-	-
	Ao	-	-
	Ab	-	-
CPP	Coo	-	-
	Ai	-	-
	Pa	-	-
	As	-	-
CPE	Rg	-	0.040
	Cv	-	-
	Rp	-	-
	Cpins	-	0.013
CPR	P	-	-
	Dt	-	-
	An	-	-
	S	-	-
CNI	Af	-	-
	Av	-	-
	Pr	-	-
	Fd	-	-
	Nc	-	-
	Ica	-	-
	Aa	-	-

CNP	Db	0.013	-
	Afr	-	-
	Dr	-	-
	Ite	-	-
CNE	Nrg	-	-
	Dm	-	-
	Nrp	-	-
	Cnins	-	-
CNR	Im	0.028	-
	Pro	-	-
	Br	-	-
	Fp	-	-
	Inc	0.016	-
	Imp	-	-

Tabla 43 . Análisis 5º A y 5º B Fase 3

		FACTOR CURSO	**FACTOR SESIÓN CONTENIDO**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	0.014
	Ap	-	-
	Ac	-	-
	Ao	-	-
	Ab	-	-
CPP	Coo	-	-
	Ai	-	-
	Pa	-	-
	As	-	-
CPE	Rg	-	-
	Cv	-	-
	Rp	-	-
	Cpins	-	-
CPR	P	-	-
	Dt	-	-
	An	-	-
	S	-	-
CNI	Af	-	-
	Av	-	-
	Pr	-	-
	Fd	-	-
	Nc	-	-
	Ica	-	-
	Aa	-	-
CNP	Db	-	-
	Afr	-	-
	Dr	-	-
	Ite	-	-
CNE	Nrg	-	-
	Dm	-	0.034
	Nrp	-	-
	Cnins	-	-
CNR	Im	-	-
	Pro	-	-
	Br	-	-
	Fp	-	-
	Inc	-	0.017

	Imp	-	-

4.5.3. Análisis de componente de varianza ANOVA. Factor Curso.

El objetivo de este estudio es determinar la significación existente entre los cursos control y los cursos experimentales en cada nivel de Primaria. Por esta razón en el análisis que desarrollamos a continuación se han seleccioando las Fases y los niveles de 3º, 4º y 5º. El factor determinante en el ANOVA es el curso. Hemos incluido otro análisis en el que seleccionamos en las distintas fases los cursos de 3º A y 5º B (cursos experimentales) para comprobar los efectos de la maduración; (una de las amenzas a la validez interna de este esta investigación). Aunque somos conscientes de su escasa relevancia este análisis también se realiza en los cursos control.

Como en apartados anteriores precedemos a realizar los análisis sin recategorizar, R global, R de criterio y R conceptual.

1. Análisis de componente de varianza ANOVA. Factor Curso.
   a. Fase 1, Fase 2 y Fase 3, en el nivel de 3º.
   b. Fase 1, Fase 2 y Fase 3 en el nivel de 4º.
   c. Fase 1, Fase 2 y Fase 3 en el nivel de 5º.
   d. Fase 1, Fase 2 y Fase 3 entre los cursos de 3º A y 5º B, (cursos experimentales).
   e. Fase 1, Fase 2 y Fase 3 entre los cursos de 3º B y 5º A, (cursos control).

Tabla 44. Análisis: terceros fase 1. Factor curso.

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C	A	0.023		0.023	
P	Ap	-		-	
I	Ac	-	-		
	Ao	-		-	
	Ab	-			
C	Coo	-		-	
P	Ai	-	-	-	
P	Pa	-		-	-
	As	-		-	

CPE	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
CPR	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
CNI	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	-	-	-	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
CNR	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Imp	-			
	Fp	-		-	
	Inc	-			

Tabla 45. Análisis: terceros fase 2. Factor curso.

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	0.013	-	-
	Ap	-		-	
	Ac	-			
	Ao	0.013		-	
	Ab	-			
CPP	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	As	-		-	
CPE	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
CPR	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
CNI	Af	-	-	-	
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	

	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	-	-	-	-
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
CNR	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Imp	-			
	Fp	-		-	
	Inc	-			

Tabla 46. Análisis: terceros fase 3. Factor curso.

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
CPP	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	As	-		-	
CPE	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
CPR	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
CNI	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	-	-	-	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
CN	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			

R	Imp	-			
	Fp	-		-	
	Inc	-			

Tabla 47. Análisis: Cuartos Fase 1. Factor Curso.

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-	-	0.021
	Ap	-		-	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
CPP	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	0.010		0.010	
	As	-		-	
CPE	Rg	-	0.027	0.027	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
CPR	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
CNI	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	-	-	-	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
CNR	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Imp	-			
	Fp	-		-	
	Inc	-			

Tabla 48. Análisis: cuartos fase 2. Factor curso.

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-	-	
	Ap	-		-	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
CP	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	

P	Pa	-		-	-
	As	**0.047**		**0.047**	
C P E	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
C P R	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
C N I	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	**-**			
	Nc	**-**		-	
	Ica	**-**			
	Aa	**-**			
C N P	Db	-	-	-	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
C N E	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
C N R	Im	-	-	-	
	Pro	**-**		-	
	Br	-		-	
	Imp	-			
	Fp	-		-	
	Inc	-			

Tabla 49. Análisis: cuartos fase 3. Factor curso.

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P I	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
C P P	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	As	-		-	
C P E	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
C P R	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
C	Af	-		-	
	Av	-			
	Pr	-		-	

N I	Fd	-	-		-
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
C N P	Db	-	-	-	
	Afr	-			
	Dr	-		-	
	Ite	-			
C N E	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
C N R	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Imp	-			
	Fp	-		-	
	Inc	-			

Tabla 50. Análisis: quintos fase 1. Factor curso.

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P I	A	-	-	-	0.015
	Ap	-		-	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
C P P	Coo	-	0.027	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	As	-		-	
C P E	Rg	-	0.053	0.053	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	0.026	0.026	0.026	
C P R	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
C N I	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
C N P	Db	-	-	-	
	Afr	-			
	Dr	-		-	
	Ite	-			
C N E	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
C	Im	-			
	Pro	-		-	

N R	Br	-	-		
	Imp	-			
	Fp	-		-	
	Inc	-			

Tabla 51. Análisis: quintos fase 2. Factor curso.

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P I	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
C P P	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	A	-		-	
C P E	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
C P R	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
C N I	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
C N P	Db	0.013	0.012	0.013	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
C N E	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
C N R	Im	0.028	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Imp	-			
	Fp	-		-	
	Inc	0.016			

Tabla 52. Análisis: quintos fase 3. Factor curso.

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P I	A	-	-	-	
	Ap	-		-	
	Ac	-			
	Ao	-		-	
	Ab	-			
C	Coo	-		-	

PP	Ai	-	-	-	-
	Pa	-		-	
	A	-		-	
CPE	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
CPR	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
CNI	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	-	-	-	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
CNR	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Imp	-			
	Fp	-		-	
	Inc	-			

Tabla 53.Comprobación efectos maduración: 3º A – 5º B. Grupo experimental factor curso.Fase 1

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ac	-			
	Ao	-		-	
	Ab	-			
CPP	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	A	-		-	
CPE	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
CPR	P	-	0.024	-	
	Dt	-		-	
	An	0.039		0.039	
	S	-		-	
	Af	-		-	
	Av	-			

CNI	Pr	-	-	-	-
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	-	-	-	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
CNR	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Imp	-			
	Fp	-		-	
	Inc	-			

Tabla 54. Comprobación efectos maduración: 3º A-5º B. Grupo experimental. Factor curso. Fase 2

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
CPP	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	A	-		-	
CPE	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
CPR	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
CNI	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	-	-	-	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
	Im	0.022			

C N R	Pro	-	-	-	
	Br	-			
	Imp	-			
	Fp	-		-	
	Inc	-			

Tabla 55.Comprobación efectos maduración: 3º A-5º B. Grupo experimental. Factor curso. Fase 3

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P I	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
C P P	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	A	-		-	
C P E	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
C P R	P	-	0.039	0.027	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
C N I	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
C N P	Db	-	-	-	
	Afr	-			
	Dr	-		-	
	Ite	-			
C N E	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	0.022	-	-	
C N R	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Imp	-			
	Fp	-		-	
	Inc	-			

Tabla 56.Comprobación efectos maduración: 3º B-5º A. Grupo control. Factor curso Fase 1

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P I	A	-	-	-	
	Ap	-		-	
	Ac	-		-	
	Ao	0.047			
	Ab	-			
C	Coo	-		-	

PP	Ai	-	-	-	-
	Pa	-		-	
	A	-		-	
CPE	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
CPR	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
CNI	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	-	-	-	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	0.016	0.016	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
CNR	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-		-	
	Imp	-			
	Fp	-		-	
	Inc	-			

Tabla 57.Comprobación efectos maduración: 3º B-5º A. Grupo Control. Fase 2

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
CPP	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	A	-		-	
CPE	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
CPR	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
C	Af	-		-	
	Av	-			
	Pr	-		-	

NI	Fd	-	-		-
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	-	-	-	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
CNR	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Imp	-			
	Fp	-		-	
	Inc	-			

Tabla 58.Comprobación efectos maduración: 3º B-5º A. Grupo Control.Factor Curso Fase 3

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
CPP	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	A	-		-	
CPE	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
CPR	P	0.000	0.046	0.000	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
CNI	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	-	-	-	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
C	Im	-		-	
	Pro	-			

N R	Br	-	-		
	Imp	-			
	Fp	-		-	
	Inc	-			

4.5.4. Análisis de componente de varianza anova. Factor sesión de contenido.

En este análisis se han seleccionado idéticos casos al expuesto en el apartado anterior. En este estudio, el factor queda determinado por las sesiones de contenido. El propósito de este análisis es determinar la significación existente en las distintas fases comparando los cursos control y experimental en los niveles de 3º, 4º y 5º. Se selecciona como factor las sesiones de contenido; la finalidad es determinar la influencia que éstas ejercen en las conductas del alumnado. Como en análisis anteriores precedemos a realizar los análisis sin recategorizar, R global, R de criterio y R conceptual.

Este es el índice de los análisis realizados.

4 Análisis de componente de varianza ANOVA. Factor Sesión de contenido.

a. Fase 1, Fase 2 y Fase 3, de los niveles de 3º, el curso control y el experimental.
b. Fase 1, Fase 2 y Fase 3, de los niveles de 4º, el curso control y el experimental.
c. Fase 1, Fase 2 y Fase 3, de los niveles de 5º, el curso control y el experimental.
d. Fase 1, Fase 2 y Fase 3 entre los cursos de 3º A y 5º B, (cursos experimentales) para comprobar los efectos de la maduración.
e. Fase 1, Fase 2 y Fase 3 entre los cursos de 3º B y 5º A, (cursos control) para comprobar los efectos de la maduración.

Los análisis se realizan sin recategorizar, R global, R de criterio y R conceptual.

Tabla 59. Análisis: Terceros Fase 1. Factor Sesión de Contenido.

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P I	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ac	-			
	Ao	-		-	
	Ab	0.050			
C P P	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	0.003		0.003	
	A	-		-	
C	Rg	-	-		

PE	Cv	0.031		-	
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
CPR	P	-		-	
	Dt	-		-	
	An	-	-	-	
	S	0.052		0.052	
CNI	Af	-		-	
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-	-		
	Nc	-			
	Ica	-		-	
	Aa	-			
CNP	Db	-		-	-
	Afr	-			
	Dr	-	-	-	
	Ite	-			
CNE	Nrg	-			
	Dm	-	-	-	
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
CNR	Im	0.033		0.033	
	Pro	-			
	Br	-	-		
	Imp	-			
	Fp	-		-	
	Inc	-			

Tabla 60. Análisis: Terceros Fase 2. Factor Sesión De Contenido.

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-		-	
	Ap	-		-	
	Ac	-	-		
	Ao	-		-	
	Ab	-			
CPP	Coo	-		-	
	Ai	-	0.002	-	0.046
	Pa	-		-	
	A	-		-	
CPE	Rg	-			
	Cv	0.039	0.038	0.038	
	Rp	-			
	Cpin	0.041	0.041	0.041	
CPR	P	-		-	
	Dt	-	-	-	
	An	0.043		0.043	
	S	-		-	
CNI	Af	-		-	
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-	-		
	Nc	-			
	Ica	-		-	
	Aa	-			

CNP	Db	-	-	-	-
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
CNR	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Imp	-			
	Fp	-			
	Inc	-			

Tabla 61. Análisis: Terceros Fase 3. Factor Sesión de Contenido.

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-	-	0.044
	Ap	-		-	
	Ac	-		0.035	
	Ao	-			
	Ab	-			
CPP	Coo	-	0.040	-	
	Ai	0.024		0.024	
	Pa	-		-	
	A	-		-	
CPE	Rg	-	-	-	
	Cv	0.033			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
CPR	P	-	0.026	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
CNI	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	0.035	0.035	0.035	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
CNR	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Fp	-			
	Inc	-		-	
	Imp	-			

Tabla 62. Análisis: Cuartos Fase 1. Factor Sesión de Contenido.

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	0.028	-	0.028	-
	Ap	0.045		0.045	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
CPP	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	A	-		-	
CPE	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
CPR	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	0.012		0.012	
CNI	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		0.017	
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	-	-	-	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
CNR	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Fp	-			
	Inc	-		-	
	Imp	-			

Tabla 63. Análisis: Cuartos Fase 2. Factor Sesión de Contenido.

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
CPP	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	A	-		-	
CP	Rg	-	-	-	
	Cv	-			

E	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
C P R	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
C N I	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
C N P	Db	0.033	-	-	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
C N E	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
C N R	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Fp	-			
	Inc	-		-	
	Imp	-			

Tabla 64. Análisis: Cuartos Fase 3. Factor Sesión de Contenido.

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P I	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
C P P	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	A	-		-	
C P E	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
C P R	P	0.008	-	0.088	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
C N I	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
	Db	-		-	

CNP	Afr	-	-	-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
CNR	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Imp	-			
	Fp	0.044		0.044	
	Inc	-			

Tabla 65. Análisis: Quintos Fase 1. Factor Sesión de Contenido.

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ac	-			
	Ao	-		-	
	Ab	-			
CPP	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	A	-		-	
CPE	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
CPR	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
CNI	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	-	-	-	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
CNR	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Imp	-			
	Fp	-		-	
	Inc	-			

Tabla 66. Análisis: Quintos Fase 2. Factor Sesión de Contenido.

		Sin recategorizar	R por criterio	R conceptual	R global
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-	-	-
	Ap	0.000		0.000	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
CPP	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	A	-		-	
CPE	Rg	0.040	0.012	0.012	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	0.013	0.013	0.013	
CPR	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
CNI	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	-	-	-	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
CNR	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Imp	-			
	Fp	-		-	
	Inc	-			

Tabla 67. Análisis: Quintos Fase 3. Factor Sesión de Contenido.

		Sin recategorizar	R por criterio	R conceptual	R global
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	**0.014**	-	**0.014**	-
	Ap	-		-	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
CPP	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	A	-		-	
CPE	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			

	Cpin	-	-	-	
CPR	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
CNI	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	-	-	-	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	0.018	0.018	
	Dm	0.034			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
CNR	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Imp	-			
	Fp	-		-	
	Inc	0.017			

Tabla 68. Efectos Maduración: 3º A-5º B. Grupo Experimental Factor Sesión de Contenido.Fase 1

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ac	-			
	Ao	-		-	
	Ab	-			
CPP	Coo	0.004	-	0.004	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	A	-		-	
CPE	Rg	0.007	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
CPR	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
		-		-	
CNI	Af	-	-	-	
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
C	Db	-	-	-	
	Afr	-	-		

NP	Dr	-		-	-
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
CNR	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Imp	-			
	Fp	-		-	
	Inc	-			

Tabla 69. Efectos Maduración: 3º A-5º B. Grupo Experimental Factor Sesión de Contenido.Fase 2

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
CPP	Coo	-	0.022	-	
	Ai	-		-	
	Pa	0.019		0.019	
	A	-		-	
CPE	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
CPR	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	0.005		0.005	
CNI	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	-	-	-	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
CNR	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Imp	-			
	Fp	-		-	
	Inc	-			

Tabla 70. Efectos Maduración: 3º A-5º B. Grupo Experimental Factor Sesión de Contenido. Fase 3

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**

		$p<0.05$	$p<0.05$	$p<0.05$	$p<0.05$
CPI	A	-	-	-	-
	Ap	0.027		0.027	
	Ac	-			
	Ao	-		-	
	Ab	-			
CPP	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	A	-		-	
CPE	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
CPR	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
CNI	Af	-	-	-	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-			
	Ica	0.010		-	
	Aa	-			
CNP	Db	-	-	-	
	Afr	-			
	Dr	-		-	
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
CNR	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Imp	-			
	Fp	-		-	
	Inc	-			

Tabla 71. Efectos Maduración: 3º B-5º A. Grupo Control. Factor Sesión de Contenido. Fase 1

		Sin recategorizar	R por criterio	R conceptual	R global
		$p<0.05$	$p<0.05$	$p<0.05$	$p<0.05$
CPI	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
CPP	Coo	-	-	-	
	Ai	0.041		0.041	
	Pa	-		-	
	A	-		-	
CPE	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	

CPR	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
CNI	Af	-	-	-	**0.003**
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	**0.019**	**0.021**	**0.019**	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
CNR	Im	0.046	0.038	0.046	
	Pro	-			
	Br	-			
	Fp	-			
	Inc	-		-	
	Imp	-			

Tabla 72. Efectos Maduración: 3º B-5º A. Grupo Control. Factor Sesión de Contenido. Fase 2

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
CPP	Coo	-	-	-	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	As	0.044		0.044	
CPE	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
CPR	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	0.020		0.020	
CNI	Af	-	-	0.033	-
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
CN	Db	-	-	-	
	Afr	-			
	Dr	-		-	

P	Ite	-			
C N E	Nrg	-	0.013	0.013	
	Dm	0.013			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
C N R	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Imp	-			
	Fp	-		-	
	Inc	-			

Tabla 73. Efectos Maduración: 3º B-5º A. Grupo Control. Factor Sesión de Contenido. Fase 3

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P I	A	-	0.028	-	-
	Ap	0.037		0.037	
	Ac	-		-	
	Ao	-			
	Ab	-			
C P P	Coo	0.044	-	0.044	
	Ai	-		-	
	Pa	-		-	
	As	-		-	
C P E	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpin	-	-	-	
C P R	P	-	-	-	
	Dt	-		-	
	An	-		-	
	S	-		-	
C N I	Af	-	-	-	0.022
	Av	-			
	Pr	-		-	
	Fd	-			
	Nc	-		-	
	Ica	-			
	Aa	-			
C N P	Db	0.011	-	0.011	
	Afr	-		-	
	Dr	-			
	Ite	-			
C N E	Nrg	-	-	-	
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnin	-	-	-	
C N R	Im	-	-	-	
	Pro	-			
	Br	-			
	Imp	-			
	Fp	-		-	
	Inc	-			

4.5.5. Informe analizando las sesiones

Las sesiones de contenido que conforman el conjunto de las observaciones son 9, tres por cada una de las fases de intervención. Cada sesión tiene un contenido común para todos los cursos de la muestra. Las sesiones de contenido se presentan en la siguiente tabla:

Símbolo utilizado	Fase de intervención	Contenido fundamental de cada sesión
1	Línea base	H. M. B. : Lanzamientos
2	Pre	H. M. B. : Salto
3		H. M. B : Bote
4	Intervención	Atletismo
5		Expresión Corporal
6		Golpeo, iniciación al voleibol
7	Línea base	Bádminton
8	Post	Baloncesto
9		Juego libre

Tabla 74. Sesiones de contenido.

En la fase pretest y postest las sesiones se desarrollan de forma idéntica en el grupo control y en el experimental, desarrollan los mismos contenidos y la misma metodología. Durante la fase experimental, los grupos control llevan a cabo las sesiones de forma tradicional; en cambio en el grupo experimental las clase se desarrollan con una metodología distinta. Los dilemas morales, la resolución de conflictos, y una actitud más comprensiva y cercana de la profesora de Educación Física son los pilares básicos de la técnicas empleadas en el grupo experimental. Además el curso de 3º A lleva a cabo los contenidos expuestos en la tabla 74 mediante actividades psicomotrices. El curso de 4º A, mediante actividades de cooperación y el curso 5º B mediante actividades de cooperación – oposición.

A continuación desarrollamos los resultados del análisis de componente de varianza (ANOVA) en el que se

5.Análisis de componente de varianza ANOVA.

a. Sesiones de contenido 1,2 y 3. (Fase Pretest)
b. Sesiones de contenido 4, 5 y 6. (Fase Experimental)
c. Sesiones de contenido 7,8 y 9 (Fase Postest)
d. Curso control y experimental de 3º.
e. Curso control y experimental de 4º.
f. Curso control y experimental de 5º.
g. Cursos Control
h. Cursos Experimentales.
i. Comparando las sesiones de contenido entre sí:
vii. Sesiones 1, 4 y 7.
viii. Sesiones 2, 5 y 8.
ix. Sesiones 3, 6 y 9.

Tabla 75 . Sesiones de contenido 1, 2 y 3 (Fase Pre)

		Sin recategorizar	**R por criterios**	**R conceptual**	**R global**

		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P I	A	0.010			
	Ap	0.004			
	Ac	-			
	Ao	-			
	Ab	-			
C P P	Coo	0.000			
	Ai	0.029			
	Pa	-			
	As	-			
C P E	Rg	-			
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpins	-			
C P R	P	0.026			
	Dt	-			
	An	-			
	S	0.002			
C N I	Af	-			
	Av	-			
	Pr	0.003			
	Fd	-			
	Nc	-			
	Ica	-			
	Aa	-			
C N P	Db	-			
	Afr	-			
	Dr	-			
	Ite	-			
C N E	Nrg	0.033			
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnins	-			
C N R	Im	**-**			
	Pro	**-**			
	Br	-			
	Fp	-			
	Inc	-			
	Imp	-			

Tabla 76. sesiones 4, 5 y 6 (Fase Exp)

		Sin recategorizar	**R por criterios**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P I	A	-			
	Ap	0.001			
	Ac	-			
	Ao	-			
	Ab	-			
C P P	Coo	-			
	Ai	0.011			
	Pa	0.036			
	As	-			
C P E	Rg	0.013			
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpins	-			

CPR	P	0.002			
	Dt	-			
	An	0.002			
	S	0.000			
CNI	Af	0.003			
	Av	-			
	Pr	-			
	Fd	-			
	Nc	0.041			
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	-			
	Afr	-			
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-			
	Dm	0.048			
	Nrp	-			
	Cnins	-			
CNR	Im	-			
	Pro	0.041			
	Br	-			
	Fp	-			
	Inc	-			
	Imp	-			

Tabla 77. Sesiones 7, 8 Y 9 (Fase Post)

		Sin recategorizar	**R por criterios**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	0.000			
	Ap	0.000			
	Ac	-			
	Ao	-			
	Ab	-			
CPP	Coo	-			
	Ai	0.017			
	Pa	0.013			
	As	-			
CPE	Rg	-			
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpins	0.019			
CPR	P	-			
	Dt	0.009			
	An	0.015			
	S	-			
CNI	Af	-			
	Av	0.032			
	Pr	-			
	Fd	0.018			
	Nc	0.025			
	Ica	0.009			
	Aa	-			
C	Db	0.037			
	Afr	-			

NP	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-			
	Dm	0.004			
	Nrp	-			
	Cnins	-			
CNR	Im	-			
	Pro	-			
	Br	-			
	Fp	-			
	Inc	-			
	Imp	-			

Tabla 78. Factor Sesiones de Contenido, Cursos de 3º.

		Sin recategorizar	**R por criterios**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-			
	Ap	-			
	Ac	-			
	Ao	-			
	Ab	0.052			
CPP	Coo	0.015			
	Ai	-			
	Pa	0.000			
	As	-			
CPE	Rg	0.009			
	Cv	0.000			
	Rp	-			
	Cpins	0.004			
CPR	P	0.021			
	Dt	-			
	An	0.000			
	S	0.034			
CNI	Af	-			
	Av	-			
	Pr	-			
	Fd	-			
	Nc	-			
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	0.002			
	Afr	-			
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-			
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnins	-			
CNR	Im	0.025			
	Pro	-			
	Br	-			
	Fp	-			
	Inc	-			
	Imp	-			

Tabla 79. Factor Sesiones de Contenido. Cursos de 4º

		Sin recategorizar	R por criterios	R conceptual	R global
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	0.004			
	Ap	0.012			
	Ac	-			
	Ao	-			
	Ab	-			
CPP	Coo	0.042			
	Ai	-			
	Pa	-			
	As	-			
CPE	Rg	-			
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpins	-			
CPR	P	0.002			
	Dt	-			
	An	-			
	S	0.018			
CNI	Af	-			
	Av	-			
	Pr	-			
	Fd	-			
	Nc	-			
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	0.038			
	Afr	-			
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-			
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnins	-			
CNR	Im	0.012			
	Pro	-			
	Br	-			
	Fp	-			
	Inc	0.019			
	Imp	-			

Tabla 80. Factor Sesiones de Contenido. Cursos de 5º

		Sin recategorizar	R por criterios	R conceptual	R global
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-			
	Ap	0.001			
	Ac	-			
	Ao	0.003			
	Ab	-			
CPP	Coo	-			
	Ai	-			
	Pa	-			
	As	-			
CP	Rg	0.052			
	Cv	-			

E	Rp	-			
	Cpins	0.037			
C P R	P	0.000			
	Dt	-			
	An	-			
	S	0.026			
C N I	Af	-			
	Av	-			
	Pr	0.053			
	Fd	-			
	Nc	-			
	Ica	-			
	Aa	-			
C N P	Db	-			
	Afr	-			
	Dr	-			
	Ite	-			
C N E	Nrg	-			
	Dm	0.001			
	Nrp	-			
	Cnins	-			
C N R	Im	-			
	Pro	-			
	Br	-			
	Fp	-			
	Inc	-			
	Imp	-			

Tabla 81. Cursos Control

		Sin recategorizar	**R por criterios**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P I	A	0.003			
	Ap	0.001			
	Ac	-			
	Ao	0.000			
	Ab	-			
C P P	Coo	0.007			
	Ai	0.001			
	Pa	0.002			
	As	-			
C P E	Rg	-			
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpins	-			
C P R	P	0.016			
	Dt	0.035			
	An	0.000			
	S	0.015			
C N I	Af	-			
	Av	-			
	Pr	-			
	Fd	-			
	Nc	-			
	Ica	0.023			
	Aa	-			

CNP	Db	0.002			
	Afr	-			
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-			
	Dm	0.003			
	Nrp	-			
	Cnins	-			
CNR	Im	0.040			
	Pro	-			
	Br	-			
	Fp	-			
	Inc	-			
	Imp	-			

Tabla 82. Cursos Experimentales

		Sin recategorizar	**R por criterios**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	0.000			
	Ap	0.015			
	Ac	-			
	Ao	-			
	Ab	-			
CPP	Coo	0.000			
	Ai	-			
	Pa	0.003			
	As	0.036			
CPE	Rg	0.012			
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpins	-			
CPR	P	0.003			
	Dt	-			
	An	0.001			
	S	0.000			
CNI	Af	0.009			
	Av	-			
	Pr	0.011			
	Fd	0.037			
	Nc	0.009			
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	-			
	Afr	-			
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	0.019			
	Dm	0.035			
	Nrp	-			
	Cnins	-			
CNR	Im	-			
	Pro	-			
	Br	-			
	Fp	-			
	Inc	-			

	Imp	-			

Tabla 83. Sesiones 1, 4 y 7

		Sin recategorizar	**R por criterios**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	0.000			
	Ap	-			
	Ac	-			
	Ao	0.013			
	Ab	0.015			
CPP	Coo	0.033			
	Ai	0.010			
	Pa	0.000			
	As	-			
CPE	Rg	-			
	Cv	-			
	Rp	-			
	Cpins	-			
CPR	P	-			
	Dt	-			
	An	0.007			
	S	0.047			
CNI	Af	0.047			
	Av	-			
	Pr	0.000			
	Fd	-			
	Nc	-			
	Ica	-			
	Aa	-			
CNP	Db	-			
	Afr	-			
	Dr	-			
	Ite	-			
CNE	Nrg	-			
	Dm	0.000			
	Nrp	-			
	Cnins	-			
CNR	Im	-			
	Pro	-			
	Br	-			
	Fp	-			
	Inc	-			
	Imp	-			

Tabla 84. Sesiones 2, 5 y 8

		Sin recategorizar	**R por criterios**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	A	-			
	Ap	-			
	Ac	-			
	Ao	-			
	Ab	-			
CPP	Coo	0.000			
	Ai	0.003			
	Pa	0.005			
	As	-			

C P E	Rg	0.001			
	Cv	0.002			
	Rp	-			
	Cpins	0.003			
C P R	P	0.000			
	Dt	-			
	An	0.001			
	S	0.002			
C N I	Af	-			
	Av	-			
	Pr	0.035			
	Fd	-			
	Nc	-			
	Ica	0.006			
	Aa	-			
C N P	Db	0.009			
	Afr	-			
	Dr	-			
	Ite	-			
C N E	Nrg	0.033			
	Dm	-			
	Nrp	-			
	Cnins	-			
C N R	Im	0.012			
	Pro	-			
	Br	-			
	Fp	-			
	Inc	-			
	Imp	-			

Tabla 85. Sesiones 3, 6 y 9

		Sin recategorizar	**R por criterios**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P I	A	0.003			
	Ap	0.002			
	Ac	-			
	Ao	0.048			
	Ab	-			
C P P	Coo	0.003			
	Ai	-			
	Pa	0.000			
	As	-			
C P E	Rg	-			
	Cv	0.006			
	Rp	-			
	Cpins	0.003			
C P R	P	0.005			
	Dt	-			
	An	0.001			
	S	0.009			
C N I	Af	-			
	Av	-			
	Pr	-			
	Fd	-			
	Nc	-			

	Ica	0.018		
	Aa	-		
C N P	Db	0.000		
	Afr	-		
	Dr	-		
	Ite	-		
C N E	Nrg	-		
	Dm	-		
	Nrp	-		
	Cnins	-		
C N R	Im	0.000		
	Pro	-		
	Br	-		
	Fp	-		
	Inc	-		
	Imp	-		

4.5.6. Análisis de componente de varianza (ANOVA) eliminando bajas frecuencias.

En este análisis hemos eliminado aquellas conductas que presentan frecuencias iguales o inferiores a 20. En dos de las treinta y ocho conductas la frecuencia es 0, es el caso de las conductas "No recupera" o "Impuntual".

La escasez de datos, en algunas conductas del sistema de formatos de campo, es posible que influya negativamente en el análisis de las conductas que realmente son significativas. Cuando en una categoría hay menos de 20 frecuencias, significa que en más del 50% de las sesiones esta conducta no se produce. Por esta razón se realiza este otro estudio eliminando las frecuencias bajas.

En primer lugar exponemos un primer avance de los datos. Este análisis es la primera aproximación a los datos obtenidos, considerando la eliminación de las conductas de baja frecuencia. Este estudio explora de forma global variables como las fases, los grupos o los cursos. En segundo lugar presentamos otro estudio en el que se realiza una selecc ón de casos más exhaustiva. (Ver apartado dos).

Las variables y la selección de casos que se llevado a cabo en este análisis se presenta en el siguiente índice. Como en apartados anteriores precedemos a realizar los análisis sin recategorizar, R global, R de criterio y R conceptual.

1. Análisis de componente de varianza. ANOVA. Eliminando las categorías con frecuencia inferior a 20.
    a. Factor Fases.
    b. Factor Fases comparándolas entre sí
        i. Fase 1 y Fase 2.
        ii. Fase 1 y Fase 3.
        iii. Fase 2 y Fase 3.
    c. Factor grupos

d. Factor Curso control versus experimental.

e. Factor Curso, seleccionando los distintos niveles de la muestra, 3º, 4º y 5º.

f. Factor Cursos, comparando los cursos control entre sí, 3º B con 4º B, 3º B con 5º A, 4º B con 5º A.

g. Factor Cursos, comparando los cursos experimentales entre sí, 3º A con 4º A, 3º A con 5º B, 4º A con 5º B,

h. Factor Sesiones de contenido.

Este es el índice del análisis que se presenta en segundo lugar.

2. Análisis de componente de varianza. ANOVA. Eliminando todas las categorías con frecuencia inferior a 20.

a. Fase 1, Fase 2 y Fase 3, de los niveles de 3º, el curso control y el experimental.

b. Fase 1, Fase 2 y Fase 3, de los niveles de 4º, el curso control y el experimental.

c. Fase 1, Fase 2 y Fase 3, de los niveles de 5º, el curso control y el experimental.

d. Fase 1, Fase 2 y Fase 3 entre los cursos de 3º A y 5º B, (cursos experimentales) para comprobar los efectos de la maduración.

e. Fase 1, Fase 2 y Fase 3 entre los cursos de 3º B y 5º A, (cursos control) para comprobar los efectos de la maduración.

Tabla 86. Análisis realizado por Fases

		Sin recategorizar	R por criterios	R conceptual	R global
		$p<0.05$	$p<0.05$	$p<0.05$	$p<0.05$
CPI	A	0.011	-	0.011	0.001
	Ap	-		-	
	Ao	0.000			
	Ab	-		0.004	
CPP	Coo	0.000	0.000		
	Pa	0.000		0.000	
	Ai	0.025		0.025	
	As	0.051		0.051	
CPE	Rg	0.001	0.001	0.001	
	Cv	0.001			
Cpi	CpIn	0.013	0.013	0.013	
CPR	Dt	-	0.001		
	An	0.000		0.000	
	P	0.000			
	S	0.027		0.000	
CNI	Av	-	-	-	-
	Pr	0.001			
	Ica	-			
Cnp	Db	0.000	0.000	0.000	
Cne	Dm	0.005	0.005	0.005	
CNR	Im	0.001	0.027	0.001	
	Inc	-		-	
	Fp	-			

Tabla 87. Análisis Fase 1 Fase 2

		Sin recategorizar	R por criterios	R conceptual	R global
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	**A**	0.004	-	0.004	-
	Ap	-		-	
	Ao	0.001			
	Ab	-		0.006	
CPP	**Coo**	-	-		
	Pa	-		-	
	Ai	-		-	
	As	-		-	
CPE	**Rg**	0.006	-	-	
	Cv	-			
Cpi	**CpIn**	-	-	-	
CPR	**Dt**	-	-	-	
	An	-			
	P	0.000			
	S	0.014		0.000	
CNI	**Av**	-	-	-	-
	Pr	-			
	Ica	-			
Cnp	**Db**	-	-	-	
Cne	**Dm**	-	-	-	
CNR	**Im**	-	-	-	
	Inc	-		-	
	Fp	-			

Tabla 87. Análisis Fase 1 Fase 3

		Sin recategorizar	R por criterios	R conceptual	R global
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	**A**	-	-	-	
	Ap	-		-	
	Ao	-		-	
	Ab	-			

C P P	**Coo**	0.000	0.002	0.000	0.006
	Pa	0.000		0.008	
	Ai	0.008		0.023	
	As	0.023			
C P E	**Rg**	0.002	0.001	0.001	
	Cv	0.010			
Cpi	**CpIn**	0.018	0.018	0.018	
C P R	**Dt**	-	0.018	0.000	
	An	0.000			
	P	0.000		0.000	
	S	-			
C N I	**Av**	-	-	-	-
	Pr	0.000			
	Ica	-			
Cnp	**Db**	0.000	0.000	0.000	
Cne	**Dm**	0.037	0.037	0.037	
C N R	**Im**	0.000	0.012	0.000	
	Inc	-		-	
	Fp	-			

Tabla 88. Análisis Fase 2 y Fase 3

		Sin recategorizar	**R por criterios**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P I	**A**	0.006	-	0.006	0.001
	Ap	-		-	
	Ao	0.001		0.018	
	Ab	-			
C P P	**Coo**	0.003	0.000	0.000	
	Pa	0.000			
	Ai	-		-	
	As	-		-	
C P E	**Rg**	-	0.002	0.002	
	Cv	0.002			
Cpi	**CpIn**	0.021	0.021	0.021	
C P R	**Dt**	-	0.000	0.000	
	An	0.001			
	P	-		-	
	S	-			
C N I	**Av**	-	-	-	-
	Pr	0.010			
	Ica	-			
Cnp	**Db**	0.002	0.002	0.002	

Cne	**Dm**	0.010	0.010	0.010	
C	**Im**	0.003		0.003	
N	**Inc**	-	-	-	
R	**Fp**	-			

Tabla 89.Análisis por Grupos

		Sin recategorizar	**R por criterios**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C	**A**	-		-	
P	**Ap**	-	0.014	-	
I	**Ao**	-			
	Ab	0.030		0.018	
C	**Coo**	-		-	
P	**Pa**	-			
P	**Ai**	-	-	-	
	As	-		-	-
C	**Rg**	-			
P			-	-	
E	**Cv**	-			
Cpi	**CpIn**	-	-	-	
C	**Dt**	-		-	
P	**An**	-	-		
R	**P**	-		-	
	S	-		-	
C	**Av**	-			
N	**Pr**	-	-	-	
I	**Ica**	-			
Cnp	**Db**	-	-	-	
Cne	**Dm**	-	-	-	0.032
C	**Im**	-		-	
N	**Inc**	-	0.049		
R	**Fp**	0.010		0.006	

Tabla 90. Análisis curso control

		Sin recategorizar	**R por criterios**	**R conceptual**	**R global**

		p<0.05	*p*<0.05	*p*<0.05	*p*<0.05
C P I	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ao	-		-	
	Ab	-			
C P P	Coo	-	-	-	
	Pa	-			
	Ai	-		-	
	As	-		-	
C P E	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
Cpi	CpIn	-	-	-	
C P R	Dt	-	-	-	
	An	-			
	P	-		-	
	S	-			
C N I	Av	-	-	-	-
	Pr	-			
	Ica	-			
Cnp	Db	-	-	-	
Cne	Dm	-	-	-	
C N R	Im	-	-	-	
	Inc	0.003			
	Fp	0.009		0.001	

Tabla 91. Análisis curso experimental

		Sin recategorizar	R por criterios	R conceptual	R global
		p<0.05	*p*<0.05	*p*<0.05	*p*<0.05
C P I	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ao	-		-	
	Ab	--			
C P P	Coo	-	-	-	
	Pa	-			
	Ai	-		-	
	As	-		-	
C P E	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
Cpi	CpIn	-	-	-	
C P R	Dt	0.035	-	-	
	An	-			
	P	-		-	

	S	-			
C N I	**Av**	-	-	-	-
	Pr	-			
	Ica	-			
Cnp	**Db**	-	-	-	
Cne	**Dm**	-	-	-	
C N R	**Im**	-	-	-	
	Inc	-		-	
	Fp	-			

Tabla 92. Análisis cursos 3º

		Sin recategorizar	**R por criterios**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P I	**A**	-	0.025	-	-
	Ap	-		-	
	Ao	-		-	
	Ab	-			
C P P	**Coo**	-	-	-	
	Pa	-			
	Ai	-		-	
	As	-		-	
C P E	**Rg**	-	-	-	
	Cv	-			
Cpi	**CpIn**	-	-	-	
C P R	**Dt**	-	-	-	
	An	-			
	P	-		-	
	S	-			
C N I	**Av**	-	-	-	-
	Pr	-			
	Ica	-			
Cnp	**Db**	-	-	-	
Cne	**Dm**	-	-	-	
C N R	**Im**	-	0.053	-	
	Inc	-		0.001	
	Fp	0.001			

Tabla 93. Análisis cursos 4º

		Sin recategorizar	R por criterios	R conceptual	R global
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	**A**	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ao	-		0.007	
	Ab	0.023			
CPP	**Coo**	-	-	-	
	Pa	0.032			
	Ai	-		-	
	As	-		-	
CPE	**Rg**	-	-	-	
	Cv	-			
Cpi	**CpIn**	-	-	-	
CPR	**Dt**	-	-	-	
	An	-			
	P	-		-	
	S	-			
CNI	**Av**	-	-	-	-
	Pr	-			
	Ica	-			
Cnp	**Db**	-	-	-	
Cne	**Dm**	-	-	-	
CNR	**Im**	-	-	-	
	Inc	-		-	
	Fp	-			

Tabla 94. Análisis cursos 5º

		Sin recategorizar	R por criterios	R conceptual	R global
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	**A**	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ao	-		-	
	Ab	-			
CPP	**Coo**	0.030	-	-	
	Pa	-			
	Ai	-		-	
	As	-		-	
CPE	**Rg**	-	-	-	
	Cv	-		-	

Cpi	**CpIn**	-	-	-	
C P R	**Dt**	-	0.046	-	
	An	-			
	P	-		-	
	S	-		-	
C N I	**Av**	-	-	-	-
	Pr	-		-	
	Ica	-		-	
Cnp	**Db**	-	-	-	
Cne	**Dm**	-	-	-	
C N R	**Im**	-	-	-	
	Inc	-			
	Fp	-		0.042	

Tabla 95. Análisis realizado 3º B con 4º B

		Sin recategorizar	**R por criterios**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P I	**A**	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ao	-		-	
	Ab	-			
C P P	**Coo**	-	-	-	
	Pa	-			
	Ai	-		-	
	As	-		-	
C P E	**Rg**	-	-	-	
	Cv	-			
Cpi	**CpIn**	-	-	-	
C P R	**Dt**	-	-	-	
	An	-			
	P	-		-	
	S	-			
C N I	**Av**	-	-	-	-
	Pr	-			
	Ica	-			
Cnp	**Db**	-	-	-	
Cne	**Dm**	-	-	-	
C N R	**Im**	-	-	-	
	Inc	-			
	Fp	0.007		0.003	

Tabla 96. Análisis 3º B con 5º A

		Sin recategorizar	R por criterios	R conceptual	R global
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	**A**	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ao	-		-	
	Ab	-			
CPP	**Coo**	-	-	-	
	Pa	-			
	Ai	-		-	
	As	-		-	
CPE	**Rg**	-	-	-	
	Cv	-			
Cpi	**CpIn**	-	-	-	
CPR	**Dt**	-	-	-	
	An	-			
	P	-		-	
	S	-			
CNI	**Av**	-	-	-	-
	Pr	-			
	Ica	-			
Cnp	**Db**	-	-	-	
Cne	**Dm**	-	-	-	
CNR	**Im**	-	-	-	
	Inc	0.048		-	
	Fp	-			

Tabla 97. Análisis 4º B con 5º A

		Sin recategorizar	R por criterios	R conceptual	R global
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	**A**	-	-	-	
	Ap	-		-	
	Ao	-		-	
	Ab	-			
CP	**Coo**	-	-	-	
	Pa	-			

P	**Ai**	-		-	-
	As	-		-	
C P E	**Rg**	-	-	-	
	Cv	-			
Cpi	**CpIn**	-	-	-	
C P R	**Dt**	-	-	-	
	An	-			
	P	-		-	
	S	-			
C N I	**Av**	-	-	-	0.051
	Pr	-			
	Ica	-			
Cnp	**Db**	-	-	-	
Cne	**Dm**	-	-	-	
C N R	**Im**	-	0.029	-	
	Inc	0.002		0.001	
	Fp	0.006			

Tabla 98. Análisis 3º A con 4º A

		Sin recategorizar	**R por criterios**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P I	**A**	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ao	-		-	
	Ab	-			
C P P	**Coo**	-	-	-	
	Pa	-			
	Ai	-		-	
	As	-		-	
C P E	**Rg**	-	-	-	
	Cv	-			
Cpi	**CpIn**	-	-	-	
C P R	**Dt**	-	-	-	
	An	-			
	P	-		-	
	S	-			
C N I	**Av**	-	-	-	-
	Pr	-			
	Ica	-			
Cnp	**Db**	-	-	-	
Cne	**Dm**	-	-	-	
C	**Im**	-		-	

N R	**Inc**	-	-	-	
	Fp	-			

Tabla 99. Análisis 3º A 5º B

		Sin recategorizar	**R por criterios**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P I	**A**	-	-	-	0.022
	Ap	-		-	
	Ao	-		-	
	Ab	-			
C P P	**Coo**	-	-	-	
	Pa	-			
	Ai	-		-	
	As	-		-	
C P E	**Rg**	-	0.022	0.022	
	Cv	0.017			
Cpi	**CpIn**	0.033	0.033	0.033	
C P R	**Dt**	0.050	0.027	-	
	An	-			
	P	-		-	
	S	-			
C N I	**Av**	-	-	-	-
	Pr	-			
	Ica	-			
Cnp	**Db**	-	-		
Cne	**Dm**	-	-	-	
C N R	**Im**	-	-	-	
	Inc	-		-	
	Fp	-			

Tabla 100. Análisis 4º A con 5º B

		Sin recategorizar	**R por criterios**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C	**A**	-		-	

P I	**Ap**	-	-	-	-
	Ao	-		-	
	Ab	-			
C P P	**Coo**	-	-	-	
	Pa	0.022			
	Ai	-		-	
	As	-		-	
C P E	**Rg**	-	-	-	
	Cv	-			
Cpi	**CpIn**	-	-	-	
C P R	**Dt**	-	-	-	
	An	-			
	P	-		-	
	S	-			
C N I	**Av**	-	-	-	-
	Pr	-			
	Ica	-			
Cnp	**Db**	-	-	-	
Cne	**Dm**	-	-	-	
C N R	**Im**	-	-	-	
	Inc	-		-	
	Fp	-			

4.5.7. Análisis de varianza eliminando frecuencias bajas. Factor curso

El objetivo de este estudio es determinar la significación existente entre los cursos control y los cursos experimental en cada nivel de Primaria; elimando las frecuencias inferiores a 20. Por esta razón en el análisis que desarrollamos a continuación se han seleccioando las Fases y los niveles de 3º, 4º y 5º. El factor determinante en el ANOVA es el curso.

Hemos incluido otro análisis en el que seleccionamos en las distintas fases los cursos de 3º A y 5º B (cursos experimentales) para comprobar los efectos de la maduración; (una de las amenzas a la validez interna de este esta investigación). Aunque somos conscientes de su escasa relevancia este análisis también se realiza en los cursos control.

Como en apartados anteriores precedemos a realizar los análisis sin recategorizar, R global, R de criterio y R conceptual.

1. <u>Análisis de componente de varianza. ANOVA. Eliminando todas las categorías con frecuencia inferior a 20.</u>
   f. Fase 1, Fase 2 y Fase 3, de los niveles de 3º, el curso control y el experimental.
   g. Fase 1, Fase 2 y Fase 3, de los niveles de 4º, el curso control y el experimental.

h. Fase 1, Fase 2 y Fase 3, de los niveles de 5º, el curso control y el experimental.

i. Fase 1, Fase 2 y Fase 3 entre los cursos de 3º A y 5º B, (cursos experimentales) para comprobar los efectos de la maduración.

j. Fase 1, Fase 2 y Fase 3 entre los cursos de 3º B y 5º A, (cursos control) para comprobar los efectos de la maduración.

Tabla 101. Terceros. Fase 1. Factor Curso.

		Sin recategorizar	R por criterios	R conceptual	R global
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	**A**	0.023	-	0.023	-
	Ap	-		-	
	Ao	-		-	
	Ab	-			
CPP	**Coo**	-	-	-	
	Pa	-			
	Ai	-		-	
	As	-		-	
CPE	**Rg**	-	-	-	
	Cv	-			
Cpi	**CpIn**	-	-	-	
CPR	**Dt**	-	-	-	
	An	-			
	P	-		-	
	S	-			
CNI	**Av**	-	-	-	-
	Pr	-			
	Ica	-			
Cnp	**Db**	-	-	-	
Cne	**Dm**	-	-	-	

C N R	**Im**	-	-	-	
	Inc	-		-	
	Fp	-			

Tabla 102. Terceros Fase 2. Factor Curso.

		Sin recategorizar	**R por criterios**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P I	**A**	-	0.013	-	-
	Ap	-		-	
	Ao	0.013		-	
	Ab	-			
C P P	**Coo**	-	-	-	
	Pa	-			
	Ai	-		-	
	As	-		-	
C P E	**Rg**	-	-	-	
	Cv	-			
Cpi	**CpIn**	-	-	-	
C P R	**Dt**	-	-	-	
	An	-			
	P	-		-	
	S	-			
C N I	**Av**	-	-	-	-
	Pr	-			
	Ica	-			
Cnp	**Db**	-	-	-	
Cne	**Dm**	-	-	-	
C N R	**Im**	-	-	-	
	Inc	-		-	
	Fp				

Tabla 103. Terceros Fase 3. Factor Curso.

		Sin recategorizar	R por criterios	R conceptual	R global
		$p<0.05$	$p<0.05$	$p<0.05$	$p<0.05$
CPI	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ao	-		-	
	Ab	-			
CPP	Coo	-	-	-	
	Pa	-			
	Ai	-		-	
	As	-		-	
CPE	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
Cpi	CpIn	-	-	-	
CPR	Dt	-	-	-	
	An	-			
	P	-		-	
	S	-			
CNI	Av	-	-	-	-
	Pr	-			
	Ica	-			
Cnp	Db	-	-	-	
Cne	Dm	-	-	-	
CNR	Im	-	-	-	
	Inc	-		-	
	Fp	-			

Tabla 104. Cuartos Fase 1. Factor Curso.

		Sin recategorizar	R por criterios	R conceptual	R global
		$p<0.05$	$p<0.05$	$p<0.05$	$p<0.05$
CPI	A	-	-	-	0.022
	Ap	-		-	
	Ao	-		-	
	Ab	-			
CPP	Coo	-	-	0.021	
	Pa	0.010			
	Ai	-		-	
	As	-		-	
CPE	Rg	-	0.038	0.038	
	Cv	-			
Cpi	CpIn	-	-	-	
C	Dt	-		-	

P R	**An**	-	-		
	P	-		-	
	S	-			
C N I	**Av**	-	-	-	-
	Pr	-			
	Ica	-			
Cnp	**Db**	-	-	-	
Cne	**Dm**	-	-	-	
C N R	**Im**	-	-	-	
	Inc	-		-	
	Fp	-			

Tabla 105. Cuartos Fase 2. Factor Curso.

		Sin recategorizar	**R por criterios**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P I	**A**	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ao	-		-	
	Ab	-			
C P P	**Coo**	-	-	-	
	Pa	-			
	Ai	-		-	
	As	0.047		0.047	
C P E	**Rg**	-	-	-	
	Cv	-			
Cpi	**CpIn**	-	-	-	
C P R	**Dt**	-	-	-	
	An	-			
	P	-		-	
	S	-			
C N I	**Av**	-	-	-	-
	Pr	-			
	Ica	-			
Cnp	**Db**	-	-	-	
Cne	**Dm**	-	-	-	
C N R	**Im**	-	-	-	
	Inc	-		-	
	Fp	-			

Tabla 106. Cuartos Fase 3. Factor Curso.

		Sin recategorizar	R por criterios	R conceptual	R global
		$p<0.05$	$p<0.05$	$p<0.05$	$p<0.05$
CPI	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ao	-		-	
	Ab	-			
CPP	Coo	-	-	-	
	Pa	-			
	Ai	-		-	
	As	-		-	
CPE	Rg	-	-	-	
	Cv	-			
Cpi	CpIn	-	-	-	
CPR	Dt	-	-	-	
	An	-			
	P	-		-	
	S	-			
CNI	Av	-	-	-	0.038
	Pr	-			
	Ica	-			
Cnp	Db	-	-	-	
Cne	Dm	-	-	-	
CNR	Im	-	-	-	
	Inc	-		-	
	Fp	-			

Tabla 107. Quintos Fase 1. Factor Curso.

		Sin recategorizar	R por criterios	R conceptual	R global
		$p<0.05$	$p<0.05$	$p<0.05$	$p<0.05$
CPI	A	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ao	-		-	
	Ab	-			
CPP	Coo	-	0.027	-	0.015
	Pa	-			
	Ai	-		-	
	As	-		-	

CPE	**Rg**	-	0.053	0.053	
	Cv	-			
Cpi	**CpIn**	0.026	0.026	0.026	
CPR	**Dt**	-	-	-	
	An	-			
	P	-		-	
	S	-			
CNI	**Av**	-	-	-	-
	Pr	-			
	Ica	-			
Cnp	**Db**	-		-	
Cne	**Dm**	-		-	
CNR	**Im**	-		-	
	Inc	-		-	
	Fp	-			

Tabla 108. Quintos fase 2. Factor curso.

		Sin recategorizar	**R por criterios**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
CPI	**A**	-		-	-
	Ap	-		-	
	Ao	-		-	
	Ab	-			
CPP	**Coo**	-		-	
	Pa	-			
	Ai	-		-	
	As	-		-	
CPE	**Rg**	-		-	
	Cv	-		-	
Cpi	**CpIn**	-		-	
CPR	**Dt**	-		-	
	An	-			
	P	-		-	
	S	-			
CNI	**Av**	-		-	0.027
	Pr	-			
	Ica	-			
Cnp	**Db**	0.013		0.013	
Cne	**Dm**	-		-	
CNR	**Im**	0.028		0.028	
	Inc	0.016		-	
	Fp	-			

Tabla 109. Quintos Fase 3. Factor Curso.

		Sin recategorizar	R por criterios	R conceptual	R global
		$p<0.05$	$p<0.05$	$p<0.05$	$p<0.05$
CPI	A	-		-	
	Ap	-		-	
	Ao	-		-	
	Ab	-			
CPP	Coo	-		-	
	Pa	-			
	Ai	-		-	-
	As	-		-	
CPE	Rg	-		-	
	Cv	-			
Cpi	CpIn	-		-	
CPR	Dt	-		-	
	An	-			
	P	-		-	
	S	-			
CNI	Av	-		-	
	Pr	-			
	Ica	-			
Cnp	Db	-		-	-
Cne	Dm	-		-	
CNR	Im	-		-	
	Inc	-		-	
	Fp	-			

Tabla 110. Efectos Maduración: 3º A-5º B. Grupo Experimental Factor Curso. Fase 1

		Sin recategorizar	R por criterios	R conceptual	R global
		$p<0.05$	$p<0.05$	$p<0.05$	$p<0.05$
CPI	A	-		-	
	Ap	-	-	-	
	Ao	-		-	

	Ab	-			-
C P P	**Coo**	-	-	-	
	Pa	-			
	Ai	-		-	
	As	-		-	
C P E	**Rg**	-	-	-	
	Cv	-			
Cpi	**CpIn**	-	-	-	
C P R	**Dt**	-	0.024	0.037	
	An	0.039			
	P	-		-	
	S	-			
C N I	**Av**	-	-	-	-
	Pr	-			
	Ica	-			
Cnp	**Db**	-	-	-	
Cne	**Dm**	-	-	-	
C N R	**Im**	-	-	-	
	Inc	-		-	
	Fp	-			

Tabla 111. Efectos Maduración: 3º A-5º B. Grupo Experimental. Factor Curso. Fase 2

		Sin recategorizar	**R por criterios**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P I	**A**	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ao	-		-	
	Ab	-			
C P P	**Coo**	-	-	-	
	Pa	-			
	Ai	-		-	
	As	-		-	
C P E	**Rg**	-	-	-	
	Cv	-			
Cpi	**CpIn**	-	-	-	
C P R	**Dt**	-	-	-	
	An	-			
	P	-		-	
	S	-			
C N I	**Av**	-	-	-	0.041
	Pr	-			
	Ica	-			
Cnp	**Db**	-	-	-	
Cne	**Dm**	-	-	-	
C	**Im**	0.022		0.022	

N R	**Inc**	-	-	-	
	Fp	-			

Tabla 112. Efectos Maduración: 3º A-5º B. Grupo Experimental. Factor Curso. Fase 3

		Sin recategorizar	**R por criterios**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P I	**A**	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ao	-		-	
	Ab	-			
C P P	**Coo**	-	-	-	
	Pa	-			
	Ai	-		-	
	As	-		-	
C P E	**Rg**	-	-	-	
	Cv	-			
Cpi	**CpIn**	-	-	-	
C P R	**Dt**	-	0.039	-	
	An	-			
	P	0.027		-	
	S	-			
C N I	**Av**	-	-	-	-
	Pr	-			
	Ica	-			
Cnp	**Db**	-	-	-	
Cne	**Dm**	-	-	-	
C N R	**Im**	-	-	-	
	Inc	-		-	
	Fp	-			

Tabla 113. Efectos Maduración: 3º B-5º A. Grupo Control. Factor Curso Fase 1

		Sin recategorizar	**R por criterios**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P	**A**	-	-	-	
	Ap	-		-	

I	**Ao**	0.047		-	
	Ab	-			
C P P	**Coo**	-	-	-	-
	Pa	-			
	Ai	-		-	
	As	-		-	
C P E	**Rg**	-	-	-	
	Cv	-			
Cpi	**CpIn**	-	-	-	
C P R	**Dt**	-	-	-	
	An	-			
	P	-		-	
	S	-			
C N I	**Av**	-	-	-	
	Pr	-			
	Ica	-			
Cnp	**Db**	-	-	-	-
Cne	**Dm**	-	-	-	
C N R	**Im**	-	-	-	
	Inc	-		-	
	Fp	-			

Tabla 114. Efectos Maduración: 3º B-5º A. Grupo Control. Fase 2

		Sin recategorizar	**R por criterios**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P I	**A**	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ao	-		-	
	Ab	-			
C P P	**Coo**	-	-	-	
	Pa	-			
	Ai	-		-	
	As	-		-	
C P E	**Rg**	-	-	-	
	Cv	-			
Cpi	**CpIn**	-	-	-	
C P R	**Dt**	-	-	-	
	An	-			
	P	-		-	
	S	-			
C N I	**Av**	-	-	-	
	Pr	-			
	Ica	-			
Cnp	**Db**	-	-	-	-

Cne	**Dm**	-	-	-	
C N R	**Im**	-	-	-	
	Inc	-		-	
	Fp	-			

Tabla 115.Comprobaciónefectos Maduración: 3º B-5º A. Grupo Control. Factor Curso Fase 3

		Sin recategorizar	**R por criterios**	**R conceptual**	**R global**
		***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**	***p*<0.05**
C P I	**A**	-	-	-	-
	Ap	-		-	
	Ao	-		-	
	Ab	-			
C P P	**Coo**	-	-	-	
	Pa	-			
	Ai	-		-	
	As	-		-	
C P E	**Rg**	-	-	-	
	Cv	-			
Cpi	**CpIn**	-	-	-	
C P R	**Dt**	-	0.046	-	
	An	-			
	P	0.000		0.007	
	S	-			
C N I	**Av**	-	-	-	-
	Pr	-			
	Ica	-			
Cnp	**Db**	-	-	-	
Cne	**Dm**	-	-	-	
C N R	**Im**	-	-	-	
	Inc	-		-	
	Fp	-			

4.6. PRUEBAS NO PARAMÉTRICAS. PRUEBA DE KOLMOGOROV – SMIRNOV.

"La prueba de una muestra de Kolmogorov – smirnov es una prueba de la bondad de ajuste. Esto es se interesa en el grado de acuerdo entre la distribución de un conjunto de valores de la muestra y alguna distribución teórica específica. Determina si razonablemente puede pensarse que los puntajes en la muestra provengan de una población que tenga esa distribución teórica.(Siegel, 1970, pp. 69)

"Cuando las muestras son pequeñas y, por consiguiente, las categorías adyacentes deben combinarse antes de que x^2 pueda calcularse apropiadamente, la prueba x^2 es definitivamente menos poderosa que la de Kolmogorov – Smirnov. Además para muestras muy pequeñas, la prueba x^2 no es aplicable en modo alguno; sin emabrgo, la de Kolmogorov – Smirnov sí lo es. Estos hechos sugieren que la prueba de Kolmogorov – Smirnov puede en todos los casos ser más poderosa que su alternativa, la prueba x^2." (Siegel, 1970, pp. 73)

Resumiendo La prueba KOLMOGOROV-SMIRNOV tiene al menos dos grandes ventajas sobre la prueba Chi-cuadrado:

- La prueba de Smirnov – Kolmogorov puede aplicarse para tamaños de muestra pequeños, lo que no sucede con la Chi cuadrado. Puede ser utilizado en muestras pequeñas donde la validez de la prueba Chi-cuadrado o de Jarque-Bera son cuestionables.
- A menudo, la prueba de KOLMOGOROV-SMIRNOV parece ser más potente que la prueba Chi-cuadrado en cualquier tamaño de muestra.

4.6.1. Prueba de Kolmogorov – Smirnov con 7 imputaciones.

El número de imputaciones se obtuvo de la suma de cuadrados en el programa GT, a través del modelo GCT/SF (archivo linasl2). Si en la optimización del diseño de medida del modelo anteriormente mencionado incluimos 7 sesiones por fase, el Indice de Fiabilidad y el Indice de Generalizabilidad aumenta a 0.934. Por esta razón se realizó el análisis de Kolomogorov – Smirnov con 7 imputaciones.

El índice de las imputaciones se presenta a continuación.

1. Curso 3º A. Fase 1 y Fase 3.
2. Curso 4º A. Fase 1 y Fase 3.
3. Curso 5º B. Fase 1 y Fase 3.
4. Curso 3º B. Fase 1 y Fase 3.
5. Curso 4º B. Fase 1 y Fase 3.
6. Curso 5º A. Fase 1 y Fase 3.
7. Terceros Fase 1.

8. Cuartos Fase 1.
9. Quintos Fase 1.
10. Terceros Fase 2.
11. Cuartos Fase 2.
12. Quintos Fase 2.
13. Terceros Fase 3.
14. Cuartos Fase 3.
15. Quintos Fase 3.

Tabla 116. Curso 3º A. Fase 1 y Fase 3.

		Sin recategorizar			**R por criterio**			**R conceptual**			**R global**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	1.9	0.001	0.002[d]	1.787	0.003	0.003[d]	1.900	0.001	0.001[d]	2.139	0.000	0.000[c]
	Ap	3.165	0.000	0.000[d]				3.165	0.000	0.000[d]			
	Ac	*	*	*				2.077	0.000	0.000[d]			
	Ao	1.881	0.002	0.002[d]									
	Ab	2.104	0.000	0.000[d]									
C P P	Coo	1.992	0.001	0.000[d]	2.178	0.000	0.000[d]	1.992	0.001	0.000[d]			
	Ai	1.608	0.011	0.009[d]				1.608	0.011	0.010[d]			
	Pa	2.111	0.000	0.000[d]				2.111	0.000	0.000[d]			
	As	2.326	0.000	0.000[d]				2.326	0.000	0.000[d]			
C P E	Rg	2.038	0.000	0.000[d]	2.125	0.000	0.000[d]	2.125	0.000	0.000[d]			
	Cv	2.085	0.000	0.000[d]									
	Rp	*	*	*									
	Cpins	2.083	0.000	0.000[d]	2.083	0.000	0.000[d]	2.083	0.000	0.000[d]			
C P R	P	1.936	0.001	0.001[d]	2.123	0.000	0.000[d]	1.936	0.001	0.001[d]			
	Dt	2.296	0.000	0.000[d]				2.296	0.000	0.000[d]			
	An	2.189	0.000	0.000[d]				2.189	0.000	0.000[d]			
	S	1.953	0.001	0.001[d]				1.953	0.001	0.000[d]			
C N I	Af	2.393	0.000	0.000[d]	1.966	0.001	0.001[d]	1.655	0.008	0.007[d]			
	Av	3.160	0.000	0.000[d]									
	Pr	2.393	0.000	0.000[d]				2.114	0.000	0.000[d]			
	Fd	2.296	0.000	0.000[d]									
	Nc	2.296	0.000	0.000[d]									

	Ica	2.012	0.001	0.000 [d]				2.063	0.000	0.000[d]			
	Aa	2.110	0.000	0.000 [d]									
CNP	Db	2.109	0.000	0.000 [d]	2.109	0.000	0.000[d]	2.109	0.000	0.000[d]			
	Afr	*	*	*				*	*	*			
	Dr	*	*	*									
	Ite	*	*	*									
CNE	Nrg	*	*	*									
	Dm	1.926	0.000	0.000 [d]	1.926	0.001	0.001[d]	1.926	0.001	0.001[d]			
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
CNR	Im	2.117	0.000	0.000 [d]									
	Pro	*	*	*				2.117	0.000	0.000[d]			
	Br	*	*	*	2.145	0.000	0.000[d]						
	Fp	3.016	0.000	0.000 [d]									
	Inc	2.296	0.000	0.000 [d]				1.931	0.001	0.001[d]			
	Imp	*	*	*									

Tabla 117. Curso 4º A. Fase 1 y Fase 3.

		Sin recategorizar			**R por criterio**			**R conceptual**			**R Global**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
CPI	A	2.830	0.000	0.000 [d]				2.830	0.000	0.000[d]			
	Ap	1.719	0.005	0.004 [d]				1.719	0.005	0.003[d]			
	Ac	*	*	*	2.029	0.001	0.001[c]						
	Ao	2.269	0.000	0.000 [d]				2.152	0.000	0.000[c]			
	Ab	2.116	0.000	0.000 [d]									
CPP	Coo	2.052	0.000	0.000 [d]				2.052	0.000	0.000[c]			
	Ai	2.047	0.000	0.000 [d]		0.004		2.047	0.000	0.000[c]			
	Pa	1.886	0.002	0.001 [d]	1.755		0.003[c]	1.886	0.002	0.001[c]	1.822	0.003	0.002[c]
	As	2.3	0.000	0.000 [d]				2.300	0.000	0.000[c]			
CPE	Rg	2.303	0.000	0.000 [d]									
	Cv	1.985	0.001	0.000 [d]	2.231	0.000	0.000[c]	2.231	0.000	0.000[c]			
	Rp	2.296	0.000	0.000 [d]									
	Cpins	2.149	0.000	0.000 [d]	2.149	0.000	0.000[c]	2.149	0.000	0.000[c]			
CPR	P	2.095	0.000	0.000 [d]				2.095	0.000	0.000[c]			
	Dt	2.363	0.000	0.000 [d]	1.539	0.018	0.015[c]	2.363	0.000	0.000[c]			
	An	2.067	0.000	0.000 [d]				2.067	0.000	0.000[c]			
	S	2.289	0.000	0.000 [d]				2.289	0.000	0.000[c]			
CNI	Af	2.296	0.000	0.000 [d]				2.391	0.000	0.000[c]			
	Av	2.296	0.000	0.000 [d]									
	Pr	2.145	0.000	0.000 [d]				1.980	0.001	0.000[c]			
	Fd	1.798	0.003	0.002 [d]	1.759	0.004	0.003[c]						
	Nc	1.804	0.003	0.002 [d]									
	Ica	1.984	0.001	0.000 [d]				2.099	0.000	0.000[c]			
	Aa	*	*	*									
CNP	Db	2.166	0.000	0.000 [d]				2.166	0.000	0.000[c]			
	Afr	2.256	0.000	0.000 [d]	2.913	0.000	0.000[c]						
	Dr	*	*	*				2.256	0.000	0.000[c]			
	Ite	*	*	*									
CNE	Nrg	1.76	0.004	0.002 [d]									
	Dm	3.32	0.000	0.000 [d]	1.829	0.002	0.002[c]	1.829	0.002	0.001[c]			
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	2.394	0.000	0.000 [d]	2.394	0.000	0.000[c]	2.394	0.000	0.000[c]			
	Im	2.037	0.000	0.000 [d]									

C N R	Pro	2.296	0.000	0.000 [d]	2.066	0.000	0.000[c]	2.127	0.000	0.000[c]			
	Br	*	*	*									
	Fp	1.830	0.002	0.001 [d]				2.142	0.000	0.000[c]			
	Inc	2.393	0.000	0.000 [d]									
	Imp	*	*	*									

Tabla 118. Curso 5º B. Fase 1 y Fase 3.

		Sin recategorizar			**R por criterio**			**R conceptual**			**R Global**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	1.733	0.005	0.004 [d]	2.557	0.000	0.000[c]	1.733	0.005	0.004[c]	1.865	0.002	0.002[c]
	Ap	3.032	0.000	0.000 [d]				3.032	0.000	0.000[c]			
	Ac	*	*	*				2.149	0.000	0.000[c]			
	Ao	1.634	0.010	0.008 [d]									
	Ab	1.778	0.004	0.003 [d]									
C P P	Coo	2.040	0.000	0.000 [d]	2.347	0.000	0.000[c]	2.040	0.000	0.001[c]			
	Ai	1.704	0.006	0.004 [d]				1.704	0.006	0.006[c]			
	Pa	1.988	0.001	0.000 [d]				1.988	0.001	0.001[c]			
	As	2.451	0.000	0.000 [d]				2.451	0.000	0.000[c]			
C P E	Rg	2.136	0.000	0.000 [d]	1.681	0.007	0.005[c]	1.681	0.007	0.007[c]			
	Cv	2.640	0.000	0.000 [d]									
	Rp	*	*	*									
	Cpins	2.340	0.000	0.000 [d]	2.340	0.000	0.000[c]	2.340	0.000	0.000[c]			
C P R	P	2.072	0.000	0.000 [d]	1.979	0.001	0.000[c]	2.072	0.000	0.000[c]			
	Dt	1.928	0.001	0.001 [d]				1.928	0.001	0.001[c]			
	An	2.020	0.001	0.000				2.020	0.001	0.001[c]			
	S	2.011	0.001	0.000				2.011	0.001	0.001[c]			
C N I	Af	1.76	0.004	0.003 [d]	1.601	0.012	0.009[c]	2.208	0.000	0.000[c]	2.915	0.000	0.000[c]
	Av	3.152	0.000	0.000 [d]									
	Pr	2.115	0.000	0.000 [d]				2.140	0.000	0.000[c]			
	Fd	2.301	0.000	0.000 [d]									
	Nc	2.303	0.000	0.000 [d]				2.445	0.000	0.000[c]			
	Ica	1.704	0.006	0.004 [d]									
	Aa	*	*	*									
C N P	Db	1.898	0.001	0.001 [d]	1.979	0.001	0.000[c]	1.898	0.001	0.001[c]			
	Afr	2.296	0.000	0.000 [d]				2.391	0.000	0.000[c]			
	Dr	*	*	*									
	Ite	2.296	0.000	0.000 [d]									
C N E	Nrg	2.303	0.000	0.000 [d]	2.049	0.000	0.000[c]	2.049	0.000	0.001[c]			
	Dm	2.301	0.000	0.000 [d]									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	2.296	0.000	0.000 [d]	2.296	0.000	0.000[c]	2.296	0.000	0.000[c]			
C N R	Im	2.097	0.000	0.000 [d]	1.994	0.001	0.000[c]	1.965	0.001	0.001[c]			
	Pro	2.363	0.000	0.000 [d]									
	Br	2.394	0.000	0.000 [d]									
	Fp	1.828	0.003	0.002 [d]				2.159	0.000	0.000[c]			
	Inc	2.044	0.000	0.000 [d]									
	Imp	*	*	*									

Tabla 119. Curso 3º B. Fase 1 y Fase 3.

		Sin recategorizar	**R por criterio**	**R conceptual**	**R Global**

		Z K-S	S. Asin	S.M.C.	Z K-S	S. Asin	S.M.C.	Z K-S	S. Asin	S.M.C.	Z K-S	S. Asin	S.M.C.
CPI	A	2.044	0.000	0.000 [d]	1.600	0.012	0.009[d]	2.044	0.000	0.000[d]	2.210	0.000	0.000[c]
	Ap	2.585	0.000	0.000 [d]				2.585	0.000	0.000[d]			
	Ac	*	*	*				1.898	0.001	0.001[d]			
	Ao	2.114	0.000	0.000 [d]									
	Ab	3.178	0.000	0.000 [d]									
CPP	Coo	2.099	0.000	0.000 [d]	2.118	0.000	0.000[d]	2.099	0.000	0.000[d]			
	Ai	1.984	0.001	0.000 [d]				1.984	0.001	0.000[d]			
	Pa	2.165	0.000	0.000 [d]				2.165	0.000	0.000[d]			
	As	1.849	0.002	0.001 [d]				1.849	0.002	0.001[d]			
CPE	Rg	1.928	0.001	0.001 [d]	2.094	0.000	0.000[d]	2.094	0.000	0.000[d]			
	Cv	2.186	0.000	0.000 [d]									
	Rp	.296	0.000	0.000 [d]									
	Cpins	2.046	0.000	0.000 [d]	2.046	0.000	0.000[d]	2.046	0.000	0.000[d]			
CPR	P	2.041	0.000	0.000 [d]	2.128	0.000	0.000[d]	2.041	0.000	0.000[d]			
	Dt	2.296	0.000	0.000 [d]				2.296	0.000	0.000[d]			
	An	2.072	0.000	0.000 [d]				2.072	0.000	0.000[d]			
	S	2.055	0.000	0.000 [d]				2.055	0.000	0.000[d]			
CNI	Af	*	*	*	2.508	0.000	0.000[d]	3.182	0.000	0.000[d]	1.778	0.004	0.003[c]
	Av	3.182	0.000	0.000 [d]									
	Pr	1.77	0.004	0.002 [d]				2.999	0.000	0.000[d]			
	Fd	2.296	0.000	0.000 [d]									
	Nc	2.394	0.000	0.000 [d]				2.332	0.000	0.000[d]			
	Ica	.353	0.000	0.000 [d]									
	Aa	*	*	*									
CNP	Db	2.115	0.000	0.000 [d]	2.125	0.000	0.000[d]	2.115	0.000	0.000[d]			
	Afr	*	*	*				2.296	0.000	0.000[d]			
	Dr	*	*	*									
	Ite	2.296	0.000	0.000 [d]									
CNE	Nrg	2.296	0.000	0.000 [d]	2.076	0.000	0.000[d]	2.076	0.000	0.000[d]			
	Dm	2.101	0.000	0.000 [d]									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
CNR	Im	1.962	0.001	0.000 [d]	2.183	0.000	0.000[d]	1.962	0.001	0.000[d]			
	Pro	*	*	*									
	Br	*	*	*									
	Fp	1.829	0.002	0.001 [d]				2.099	0.000	0.000[d]			
	Inc	2.017	0.001	0.000 [d]									
	Imp	*	*	*									

Tabla 120. Curso 4º B. Fase 1 y Fase 3.

		Sin recategorizar			R por criterio			R conceptual			R Global		
		Z K-S	S. Asin	S.M.C.	Z K-S	S. Asin	S.M.C.	Z K-S	S. Asin	S.M.C.	Z K-S	S. Asin	S.M.C.
CPI	A	2.589	0.000	0.000 [d]	2.680	0.000	0.000[d]	2.589	0.000	0.000[d]	2.235	0.000	0.000[c]
	Ap	2.264	0.000	0.000 [d]				2.264	0.000	0.000[d]			
	Ac	*	*	*				2.243	0.000	0.000[d]			
	Ao	2.287	0.000	0.000 [d]									
	Ab	1.551	0.016	0.015 [d]									
CPP	Coo	2.084	0.000	0.000 [d]	2.176	0.000	0.000[d]	2.084	0.000	0.000[d]			
	Ai	1.949	0.001	0.001 [d]				1.949	0.001	0.001[d]			
	Pa	2.107	0.000	0.000 [d]				2.107	0.000	0.000[d]			

	As	2.283	0.000	0.000 [d]				2.283	0.000	0.000[d]			
C P E	Rg	1.752	0.004	0.003 [d]	2.180	0.000	0.000[d]	2.180	0.000	0.000[d]			
	Cv	2.187	0.000	0.000 [d]									
	Rp	*	*	*									
	Cpins	2.269	0.000	0.000 [d]	2.269	0.000	0.000[d]	2.269	0.000	0.000[d]			
C P R	P	1.964	0.001	0.001 [d]	2.114	0.000	0.000[d]	1.964	0.001	0.001[d]			
	Dt	3.182	0.000	0.000 [d]				3.182	0.000	0.000[d]			
	An	2.19	0.000	0.000 [d]				2.190	0.000	0.000[d]			
	S	1.651	0.000	0.000 [d]				1.651	0.009	0.006[d]			
C N I	Af	2.394	0.000	0.000 [d]	2.095	0.000	0.000[d]	1.817	0.003	0.002[d]	2.066	0.000	0.001[c]
	Av	2.353	0.000	0.000 [d]									
	Pr	2.147	0.000	0.000 [d]				2.339	0.000	0.000[d]			
	Fd	1.760	0.004	0.003 [d]									
	Nc	2.394	0.000	0.000 [d]				2.084	0.000	0.000[d]			
	Ica	2.108	0.000	0.000 [d]									
	Aa	2.296	0.000	0.000 [d]									
C N P	Db	2.109	0.000	0.000 [d]	2.100	0.000	0.000[d]	2.109	0.000	0.000[d]			
	Afr	2.296	0.000	0.000 [d]				2.209	0.000	0.000[d]			
	Dr	2.296	0.000	0.000 [d]									
	Ite	1.804	0.003	0.002 [d]									
C N E	Nrg	*	*	*	1.858	0.002	0.002[d]	1.858	0.002	0.002[d]			
	Dm	1.858	0.002	0.002 [d]									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
C N R	Im	2.129	0.000	0.000 [d]	2.036	0.001	0.000[d]	2.030	0.001	0.000[d]			
	Pro	1.830	0.002	0.002 [d]									
	Br	2.394	0.000	0.000 [d]									
	Fp	2.099	0.000	0.000 [d]				3.178	0.000	0.000[d]			
	Inc	2.296	0.000	0.000 [d]									
	Imp	*	*	*									

Tabla 121. Curso 5º A. Fase 1 y Fase 3.

		Sin recategorizar			**R por criterio**			**R conceptual**			**R Global**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	1.602	0.012	0.010 [d]	1.972	0.001	0.001[c]	1.602	0.012	0.009[c]	2.072	0.000	0.000 [c]
	Ap	1.723	0.005	0.004 [d]				1.723	0.005	0.004[c]			
	Ac	2.557	0.000	0.000 [d]				1.741	0.005	0.004[c]			
	Ao	2.358	0.000	0.000 [d]									
	Ab	1.808	0.003	0.002 [d]									
C P P	Coo	2.294	0.000	0.000 [d]	1.818	0.003	0.003[c]	2.294	0.000	0.000[c]			
	Ai	2.153	0.000	0.000 [d]				2.153	0.000	0.000[c]			
	Pa	1.521	0.020	0.017 [d]				1.521	0.020	0.016[c]			
	As	2.329	0.000	0.000 [d]				2.329	0.000	0.000[c]			
C P E	Rg	2.928	0.000	0.000 [d]	2.098	0.000	0.001[c]	2.098	0.000	0.000[c]			
	Cv	2.809	0.000	0.000 [d]									
	Rp	*	*	*									
	Cpins	2.704	0.000	0.000 [d]	2.704	0.000	0.000[c]	2.704	0.000	0.000[c]			
C P R	P	2.201	0.000	0.000 [d]	2.172	0.000	0.000[c]	2.201	0.000	0.000[c]			
	Dt	2.927	0.000	0.000 [d]				2.927	0.000	0.000[c]			
	An	2.515	0.000	0.000 [d]				2.515	0.000	0.000[c]			
	S	2.544	0.000	0.000 [d]				2.544	0.000	0.000[c]			
	Af	2.176	0.000	0.000 [d]				2.055	0.000	0.000[c]			

C N I	Av	3.182	0.000	0.000 [d]	2.183	0.000	0.000[c]	2.204	0.000	0.000[c]	2.493	0.000	0.000 [c]
	Pr	2.147	0.000	0.000 [d]									
	Fd	3.087	0.000	0.000 [d]									
	Nc	*	*	*				1.671	0.008	0.006[c]			
	Ica	2.288	0.000	0.000 [d]									
	Aa	3.087	0.000	0.000 [d]									
C N P	Db	1.965	0.001	0.001 [d]	2.814	0.000	0.000[c]	1.965	0.001	0.001[c]			
	Afr	3.087	0.000	0.000 [d]				2.458	0.000	0.000[c]			
	Dr	3.339	0.000	0.000 [d]									
	Ite	3.087	0.000	0.000 [d]									
C N E	Nrg	2.296	0.000	0.000 [d]	2.856	0.000	0.000[c]	2.856	0.000	0.000[c]			
	Dm	2.211	0.000	0.000 [d]									
	Nrp	3.087	0.000	0.000 [d]									
	Cnin	3.087	0.000	0.000 [d]	3.087	0.000	0.000[c]	3.087	0.000	0.000[c]			
C N R	Im	2.591	0.000	0.000 [d]	1.620	0.011	0.009[c]	3.192	0.000	0.000[c]			
	Pro	3.087	0.000	0.000 [d]									
	Br	*	*	*				2.047	0.000	0.000[c]			
	Fp	1.9	0.001	0.001 [d]									
	Inc	1.581	0.013	0.011 [d]									
	Imp	3.087	0.000	0.000 [d]									

Tabla 122. Terceros Fase1.

		Sin recategorizar			**R por criterio**			**R conceptual**			**R Global**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	2.171	0.013	0.012 [d]	1.695	0.006	0.006[d]	2.171	0.000	0.000[d]	1.795	0.003	0.003[c]
	Ap	1.588	0.000	0.000 [d]				1.588	0.013	0.009[d]			
	Ac	*	*	*				2.135	0.000	0.000[d]			
	Ao	2.115	0.000	0.000 [d]									
	Ab	1.705	0.006	0.006 [d]									
C P P	Coo	1.751	0.004	0.005 [d]	2.140	0.000	0.000[d]	1.751	0.004	0.003[d]			
	Ai	2.072	0.000	0.000 [d]				2.072	0.000	0.000[d]			
	Pa	2.534	0.000	0.000 [d]				2.534	0.000	0.000[d]			
	As	2.046	0.000	0.000 [d]				2.046	0.000	0.000[d]			
C P E	Rg	2.248	0.000	0.000 [d]	1.938	0.000	0.000[d]	1.938	0.001	0.001[d]			
	Cv	1.725	0.005	0.005 [d]									
	Rp	2.296	0.000	0.000 [d]									
	Cpins	2.028	0.001	0.000 [d]	2.028	0.001	0.001[d]	2.028	0.001	0.000[d]			
C P R	P	1.757	0.004	0.004 [d]	1.716	0.006	0.005[d]	1.757	0.004	0.003[d]			
	Dt	*	*	*				*	*	*			
	An	2.406	0.000	0.000 [d]				2.406	0.000	0.000[d]			
	S	1.881	0.002	0.002 [d]				1.881	0.002	0.002[d]			
C N I	Af	2.393	0.000	0.000 [d]	1.877	0.002	0.002[d]	2.046	0.000	0.000[d]	2.257	0.000	0.000 [c]
	Av	1.771	0.004	0.004 [d]									
	Pr	3.152	0.000	0.000 [d]				1.774	0.004	0.003[d]			
	Fd	2.296	0.000	0.000 [d]									
	Nc	2.394	0.000	0.000 [d]				2.033	0.001	0.000[d]			
	Ica	1.688	0.007	0.006 [d]									
	Aa	2.301	0.000	0.000 [d]									
C N P	Db	1.997	0.001	0.001 [d]	2.074	0.000	0.000[d]	1.997	0.001	0.000[d]			
	Afr	*	*	*				2.296	0.000	0.000[d]			
	Dr	*	*	*									
	Ite	2.296	0.000	0.000 [d]									

C N E	Nrg	2.296	0.000	0.000 [d]	2.093	0.000	0.000[d]	2.093	0.000	0.000[d]			
	Dm	2.12	0.000	0.000 [d]									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
C N R	Im	2.701	0.000	0.000 [d]	2.108	0.000	0.000[d]	2.701	0.000	0.000[d]			
	Pro	*	*	*									
	Br	*	*	*									
	Fp	2.078	0.000	0.000 [d]				2.134	0.000	0.000[d]			
	Inc	2.363	0.000	0.000 [d]									
	Imp	*	*	*									

Tabla 123. Cuartos Fase 1.

		Sin recategorizar			**R por criterio**			**R conceptual**			**R global**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	2.37	0.013	0.011 [d]	1.824	0.003	0.003[d]	2.370	0.000	0.000[d]	2.173	0.000	0.000
	Ap	1.589	0.000	0.000 [d]				1.589	0.013	0.012[d]			
	Ac	*	*	*				2.185	0.000	0.000[d]			
	Ao	1.879	0.002	0.001 [d]									
	Ab	2.115	0.000	0.000 [d]									
C P P	Coo	2.616	0.000	0.000 [d]	2.051	0.000	0.001[d]	2.616	0.000	0.000[d]			
	Ai	1.998	0.001	0.001 [d]				1.998	0.001	0.001[d]			
	Pa	2.184	0.000	0.000 [d]				2.184	0.000	0.000[d]			
	As	3.173	0.000	0.000 [d]				3.173	0.000	0.000[d]			
C P E	Rg	3.166	0.000	0.000 [d]	2.168	0.000	0.000[d]	2.168	0.000	0.000[d]			
	Cv	2.11	0.000	0.000 [d]									
	Rp	2.296	0.000	0.000 [d]									
	Cpins	2.035	0.001	0.001 [d]	2.035	0.001	0.001[d]	2.035	0.001	0.000[d]			
C P R	P	1.826	0.003	0.002 [d]	2.129	0.000	0.000[d]	1.826	0.003	0.002[d]			
	Dt	2.296	0.000	0.000 [d]				2.296	0.000	0.000[d]			
	An	2.109	0.000	0.000 [d]				2.109	0.000	0.000[d]			
	S	2.067	0.000	0.000 [d]				2.067	0.000	0.000[d]			
C N I	Af	1.804	0.003	0.002 [d]	2.351	0.000	0.000[d]	1.779	0.004	0.004[d]	1.797	0.003	0.003[c]
	Av	1.954	0.001	0.001 [d]									
	Pr	1.771	0.004	0.002 [d]				2.208	0.000	0.000[d]			
	Fd	3.182	0.000	0.000 [d]									
	Nc	2.194	0.000	0.000 [d]				2.112	0.000	0.000[d]			
	Ica	3.175	0.000	0.000 [d]									
	Aa	2.296	0.000	0.000 [d]									
C N P	Db	1.71	0.006	0.004 [d]	1.638	0.009	0.008[d]	1.710	0.006	0.006[d]			
	Afr	*	*	*				2.394	0.000	0.000[d]			
	Dr	*	*	*									
	Ite	2.394	0.000	0.000 [d]									
C N E	Nrg	2.303	0.000	0.000 [d]	1.705	0.006	0.006[d]	1.705	0.006	0.006[d]			
	Dm	3.175	0.000	0.000 [d]									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
C N R	Im	1.79	0.003	0.002 [d]	1.579	0.014	0.012[d]	1.611	0.011	0.010[d]			
	Pro	2.394	0.000	0.000 [d]									
	Br	*	*	*									
	Fp	3.32	0.000	0.000 [d]				1.838	0.002	0.002[d]			
	Inc	1.798	0.003	0.002 [d]									
	Imp	*	*	*									

Tabla 124. Quintos Fase 1.

		Sin recategorizar			R por criterio			R conceptual			R global		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
CPI	A	1.712	0.006	0.006 [d]	1.670	0.008	0.007[c]	1.712	0.006	0.004[c]	1.973	0.001	0.001[c]
	Ap	2.2	0.000	0.000 [d]				2.200	0.000	0.000[c]			
	Ac	3.087	0.000	0.000 [d]				1.951	0.001	0.001[c]			
	Ao	2.154	0.000	0.000 [d]									
	Ab	1.557	0.016	0.014 [d]									
CPP	Coo	2.625	0.000	0.000 [d]	1.758	0.004	0.004[c]	2.625	0.000	0.000[c]			
	Ai	1.796	0.003	0.004 [d]				1.796	0.003	0.002[c]			
	Pa	2.078	0.000	0.000 [d]				2.078	0.000	0.000[c]			
	As	2.324	0.000	0.000 [d]				2.324	0.000	0.000[c]			
CPE	Rg	2.882	0.000	0.000 [d]	2.141	0.000	0.000[c]	2.141	0.000	0.000[c]			
	Cv	2.545	0.000	0.000 [d]									
	Rp	*	*	*									
	Cpins	2.442	0.000	0.000 [d]	2.442	0.000	0.000[c]	2.442	0.000	0.000[c]			
CPR	P	2.034	0.001	0.001 [d]	1.982	0.001	0.001[c]	2.034	0.001	0.000[c]			
	Dt	2.875	0.000	0.000 [d]				2.875	0.000	0.000[c]			
	An	2.139	0.000	0.000 [d]				2.139	0.000	0.000[c]			
	S	2.937	0.000	0.000 [d]				2.937	0.000	0.000[c]			
CNI	Af	1.993	0.001	0.001 [d]	2.019	0.001	0.001[c]	2.027	0.001	0.000[c]	2.765	0.000	0.000
	Av	3.152	0.000	0.000 [d]									
	Pr	2.041	0.000	0.001 [d]				2.776	0.000	0.000[c]			
	Fd	3.087	0.000	0.000 [d]									
	Nc	*	*	*				2.124	0.000	0.000[c]			
	Ica	2.282	0.000	0.000 [d]									
	Aa	3.087	0.000	0.000 [d]									
CNP	Db	2.291	0.000	0.000 [d]	2.259	0.000	0.000[c]	2.291	0.000	0.000[c]			
	Afr	2.757	0.000	0.000 [d]				2.392	0.000	0.000[c]			
	Dr	3.339	0.000	0.000 [d]									
	Ite	2.688	0.000	0.000 [d]									
CNE	Nrg	2.303	0.000	0.000 [d]	2.980	0.000	0.000[c]	2.980	0.000	0.000[c]			
	Dm	*	*	*									
	Nrp	3.087	0.000	0.000 [d]									
	Cnin	3.087	0.000	0.000 [d]	3.087	0.000	0.000[c]	3.087	0.000	0.000[c]			
CNR	Im	1.645	0.009	0.009 [d]	1.899	0.001	0.001[c]	1.655	0.008	0.006[c]			
	Pro	3.087	0.000	0.000 [d]									
	Br	*	*	*									
	Fp	1.758	0.004	0.004 [d]				1.661	0.008	0.006[c]			
	Inc	2.546	0.000	0.000 [d]									
	Imp	3.087	0.000	0.000 [d]									

Tabla 125. Terceros Fase 2.

		Sin recategorizar			R por criterio			R conceptual			R global		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
CPI	A	1.831	0.002	0.002 [d]	2.180	0.000	0.000[d]	1.831	0.002	0.002[d]			
	Ap	1.918	0.001	0.001 [d]				1.918	0.001	0.001[d]			
	Ac	*	*	*				2.143	0.000	0.000[d]			
	Ao	2.179	0.000	0.000 [d]									

	Ab	3.175	0.000	0.000 [d]									
C P P	Coo	1.998	0.001	0.001 [d]	2.318	0.000	0.000[d]	1.998	0.001	0.001[d]	1.521	0.020	0.015[c]
	Ai	1.664	0.008	0.007 [d]				1.664	0.008	0.006[d]			
	Pa	1.622	0.010	0.010 [d]				1.622	0.010	0.008[d]			
	As	2.326	0.000	0.000 [d]				2.326	0.000	0.000[d]			
C P E	Rg	3.031	0.000	0.000 [d]	1.735	0.005	0.003[d]	1.735	0.005	0.004[d]			
	Cv	1.647	0.009	0.008 [d]									
	Rp	*	*	*									
	Cpins	1.668	0.008	0.007 [d]	1.668	0.008	0.005[d]	1.668	0.008	0.006[d]			
C P R	P	1.667	0.008	0.007 [d]	2.022	0.001	0.000[d]	1.667	0.008	0.006[d]			
	Dt	2.044	0.000	0.000 [d]				2.044	0.000	0.001[d]			
	An	2.107	0.000	0.000 [d]				2.107	0.000	0.000[d]			
	S	1.918	0.001	0.001 [d]				1.918	0.001	0.001[d]			
C N I	Af	2.303	0.000	0.000 [d]	2.287	0.000	0.000[d]	3.172	0.000	0.000[d]	1.739	0.005	0.003[c]
	Av	2.303	0.000	0.000 [d]									
	Pr	1.804	0.003	0.002 [d]				2.017	0.001	0.001[d]			
	Fd	2.303	0.000	0.000 [d]									
	Nc	2.296	0.000	0.000 [d]				2.072	0.000	0.000[d]			
	Ica	2.240	0.000	0.000 [d]									
	Aa	*	*	*									
C N P	Db	1.867	0.002	0.001 [d]	1.956	0.001	0.001[d]	1.867	0.002	0.002[d]			
	Afr	*	*	*				2.296	0.000	0.000[d]			
	Dr	2.296	0.000	0.000 [d]									
	Ite	2.296	0.000	0.000 [d]									
C N E	Nrg	*	*	*	1.760	0.004	0.003[d]	1.760	0.004	0.003[d]			
	Dm	1.760	0.004	0.004 [d]									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
C N R	Im	1.835	0.002	0.002 [d]	1.590	0.013	0.009[d]	1.835	0.002	0.002[d]			
	Pro	*	*	*									
	Br	*	*	*									
	Fp	2.134	0.000	0.000 [d]				2.106	0.000	0.000[d]			
	Inc	3.182	0.000	0.000 [d]									
	Imp	*	*	*									

Tabla 126. Cuartos Fase 2.

		Sin recategorizar			**R por criterio**			**R conceptual**			**R global**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	2.019	0.001	0.001 [d]	2.057	0.000	0.000[d]	2.019	0.001	0.001[d]	1.675	0.007	0.006 [c]
	Ap	2.181	0.000	0.000 [d]				2.181	0.000	0.000[d]			
	Ac	2.358	0.000	0.000 [d]				2.164	0.000	0.000[d]			
	Ao	2.113	0.000	0.000 [d]									
	Ab	2.113	0.000	0.000 [d]									
C P P	Coo	1.690	0.007	0.005 [d]	2.015	0.001	0.001[d]	1.690	0.007	0.005[d]			
	Ai	1.614	0.011	0.008 [d]				1.614	0.011	0.007[d]			
	Pa	2.061	0.000	0.000 [d]				2.061	0.000	0.000[d]			
	As	2.217	0.000	0.000 [d]				2.217	0.000	0.000[d]			
C P E	Rg	2.172	0.000	0.000 [d]	2.147	0.000	0.000[d]	2.147	0.000	0.000[d]			
	Cv	.1.941	0.001	0.000 [d]									
	Rp	2.282	0.000	0.000 [d]									
	Cpins	2.147	0.000	0.000 [d]	2.147	0.000	0.000[d]	2.147	0.000	0.000[d]			
C	P	2.540	0.000	0.000 [d]				2.540	0.000	0.000[d]			

P R	Dt	2.358	0.000	0.000 [d]	3.129	0.000	0.000[d]	2.358	0.000	0.000[d]			
	An	2.079	0.000	0.000 [d]				2.079	0.000	0.000[d]			
	S	1.917	0.001	0.001 [d]				1.917	0.001	0.001[d]			
C N I	Af	2.289	0.000	0.000 [d]	1.710	0.006	0.005[d]	2.206	0.000	0.000[d]	1.673	0.007	0.007[c]
	Av	2.363	0.000	0.000 [d]									
	Pr	1.845	0.002	0.002 [d]				1.985	0.001	0.001[d]			
	Fd	3.221	0.000	0.000 [d]									
	Nc	2.454	0.000	0.000 [d]				1.714	0.006	0.004[d]			
	Ica	3.217	0.000	0.000 [d]									
	Aa	2.289	0.000	0.000 [d]									
C N P	Db	1.683	0.007	0.005 [d]	2.153	0.000	0.000[d]	1.683	0.007	0.005[d]			
	Afr	2.282	0.000	0.000 [d]				1.731	0.005	0.003[d]			
	Dr	2.358	0.000	0.000 [d]									
	Ite	1.622	0.010	0.008 [d]									
C N E	Nrg	2.358	0.000	0.000 [d]	2.358	0.000	0.000[d]	2.358	0.000	0.000[d]			
	Dm	*	*	*									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
C N R	Im	1.707	0.006	0.005 [d]	1.856	0.002	0.002[d]	2.163	0.000	0.000[d]			
	Pro	2.358	0.000	0.000 [d]									
	Br	2.455	0.000	0.000 [d]									
	Fp	1.985	0.001	0.000 [d]				1.985	0.001	0.001[d]			
	Inc	*	*	*									
	Imp	*	*	*									

Tabla 127. Quintos FASE 2.

		Sin recategorizar			**R por criterio**			**R conceptual**			**R global**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	1.848	0.002	0.002 [d]	1.668	0.008	0.007[d]	1.848	0.002	0.002[d]	2.141	0.000	0.000 [c]
	Ap	2.170	0.000	0.000 [d]				2.170	0.000	0.000[d]			
	Ac	2.296	0.000	0.000 [d]									
	Ao	1.907	0.001	0.001 [d]				1.880	0.002	0.001[d]			
	Ab	2.233	0.000	0.000 [d]									
C P P	Coo	2.257	0.000	0.000 [d]	2.082	0.000	0.000[d]	2.257	0.000	0.000[d]			
	Ai	2.327	0.000	0.000 [d]				2.327	0.000	0.000[d]			
	Pa	2.141	0.000	0.000 [d]				2.141	0.000	0.000[d]			
	As	2.245	0.000	0.000 [d]				2.245	0.000	0.000[d]			
C P E	Rg	1.722	0.005	0.004 [d]	2.254	0.000	0.000[d]	2.254	0.000	0.000[d]			
	Cv	2.079	0.000	0.000 [d]									
	Rp	3.717	0.000	0.000 [d]									
	Cpins	2.102	0.000	0.000 [d]	2.102	0.000	0.000[d]	2.102	0.000	0.000[d]			
C P R	P	2.026	0.001	0.001 [d]	2.086	0.000	0.000[d]	2.026	0.001	0.000[d]			
	Dt	2.108	0.000	0.000 [d]				2.108	0.000	0.000[d]			
	An	2.034	0.001	0.001 [d]				2.034	0.001	0.000[d]			
	S	1.824	0.003	0.002 [d]				1.824	0.003	0.002[d]			
C N I	Af	2.178	0.000	0.000 [d]	2.200	0.000	0.000[d]	1.807	0.003	0.002[d]			
	Av	2.225	0.000	0.000 [d]									
	Pr	2.290	0.000	0.000 [d]				2.075	0.000	0.000[d]			
	Fd	1.806	0.003	0.002 [d]									
	Nc	2.571	0.000	0.000 [d]									
	Ica	2.422	0.000	0.000 [d]				2.413	0.000	0.000[d]			
	Aa	*	*	*									

C N P	Db	3.057	0.000	0.000 [d]	3.406	0.000	0.000[d]	3.057	0.000	0.000[d]	1.732	0.005	0.004[c]
	Afr	2.057	0.000	0.000 [d]				2.220	0.000	0.000[d]			
	Dr	3.133	0.000	0.000 [d]									
	Ite	2.296	0.000	0.000 [d]									
C N E	Nrg	*	*	*	2.481	0.000	0.000[d]	2.481	0.000	0.000[d]			
	Dm	2.481	0.000	0.000 [d]									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
C N R	Im	3.063	0.000	0.000 [d]	2.836	0.000	0.000[d]	2.552	0.000	0.000[d]			
	Pro	1.878	0.002	0.001 [d]									
	Br	3.097	0.000	0.000 [d]									
	Fp	3.400	0.000	0.000 [d]				3.437	0.000	0.000[d]			
	Inc	3.688	0.000	0.000 [d]									
	Imp	*	*	*									

Tabla 128. Terceros Fase 3.

		Sin recategorizar			**R por criterio**			**R conceptual**			**R global**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	3.176	0.000	0.000 [d]	1.959	0.001	0.000[d]	3.176	0.000	0.000[d]	1.791	0.003	0.003[c]
	Ap	1.79	0.003	0.003 [d]				1.790	0.003	0.002[d]			
	Ac	*	*	*				1.718	0.005	0.004[d]			
	Ao	3.179	0.000	0.000 [d]									
	Ab	1.639	0.009	0.007 [d]									
C P P	Coo	1.53	0.009	0.015 [d]	2.953	0.000	0.000[d]	1.530	0.019	0.014[d]			
	Ai	1.942	0.001	0.001 [d]				1.942	0.001	0.001[d]			
	Pa	1.844	0.002	0.002 [d]				1.844	0.002	0.001[d]			
	As	2.301	0.000	0.000 [d]				2.301	0.000	0.000[d]			
C P E	Rg	2.164	0.000	0.000 [d]	1.732	0.005	0.003[d]	1.732	0.005	0.003[d]			
	Cv	1.782	0.003	0.003 [d]									
	Rp	*	*	*									
	Cpins	1.872	0.002	0.002 [d]	1.872	0.002	0.001[d]	1.872	0.002	0.001[d]			
C P R	P	2.053	0.000	0.001 [d]	2.698	0.000	0.000[d]	2.053	0.000	0.000[d]			
	Dt	3.182	0.000	0.000 [d]				3.182	0.000	0.000[d]			
	An	1.794	0.003	0.003 [d]				1.794	0.003	0.002[d]			
	S	3.034	0.000	0.000 [d]				3.034	0.000	0.000[d]			
C N I	Af	*	*	*	2.227	0.000	0.000[d]	1.760	0.004	0.003[d]	2.109	0.000	0.000 [c]
	Av	1.76	0.004	0.004 [d]									
	Pr	1.823	0.003	0.003 [d]				1.801	0.003	0.002[d]			
	Fd	2.296	0.000	0.000 [d]									
	Nc	2.296	0.000	0.000 [d]				2.428	0.000	0.000[d]			
	Ica	1.727	0.005	0.004 [d]									
	Aa	2.296	0.000	0.000 [d]									
C N P	Db	1.731	0.005	0.004 [d]	1.731	0.005	0.003[d]	1.731	0.005	0.003[d]			
	Afr	*	*	*				*	*	*			
	Dr	*	*	*									
	Ite	*	*	*									
C N E	Nrg	*	*	*	2.129	0.000	0.000[d]	2.129	0.000	0.000[d]			
	Dm	2.129	0.000	0.001 [d]									
	Nrp	*	*	*									

	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
C N R	Im	1.921	0.001	0.002 [d]	2.108	0.000	0.000[d]	1.921	0.001	0.001[d]			
	Pro	*	*	*									
	Br	*	*	*									
	Fp	2.003	0.001	0.001d				2.136	0.000	0.000[d]			
	Inc	3.182	0.000	0.000 [d]									
	Imp	*	*	*									

Tabla 129. Cuartos Fase 3.

		Sin recategorizar			**R por criterio**			**R conceptual**			**R global**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	1.976	0.001	0.001 [d]	1.888	0.002	0.002[c]	1.976	0.001	0.000[d]	2.109	0.000	0.000 [c]
	Ap	2.132	0.000	0.000 [d]				2.132	0.000	0.000[d]			
	Ac	*	*	*				1.952	0.001	0.000[d]			
	Ao	2.286	0.000	0.000 [d]									
	Ab	2.092	0.000	0.000 [d]									
C P P	Coo	1.831	0.002	0.002 [d]	2.938	0.000	0.000[c]	1.831	0.002	0.001[d]			
	Ai	1.828	0.003	0.002 [d]				1.828	0.003	0.002[d]			
	Pa	1.987	0.001	0.001 [d]				1.987	0.001	0.000[d]			
	As	*	*	*				-	-	-			
C P E	Rg	2.363	0.000	0.000 [d]	2.827	0.000	0.000[c]	2.827	0.000	0.000[d]			
	Cv	1.884	0.002	0.002 [d]									
	Rp	*	*	*									
	Cpins	2.627	0.000	0.000 [d]	2.627	0.000	0.000[c]	2.627	0.000	0.000[d]			
C P R	P	1.937	0.001	0.001 [d]	1.571	0.014	0.013[c]	1.937	0.001	0.000[d]			
	Dt	2.017	0.001	0.001 [d]				2.017	0.001	0.000[d]			
	An	2.854	0.000	0.000 [d]				2.854	0.000	0.000[d]			
	S	2.063	0.000	0.001 [d]				2.063	0.000	0.000[d]			
C N I	Af	*	*	*	2.092	0.000	0.000[c]	2.363	0.000	0.000[d]	1.778	0.004	0.003[c]
	Av	2.363	0.000	0.000 [d]									
	Pr	1.796	0.003	0.003 [d]				2.392	0.000	0.000[d]			
	Fd	3.018	0.000	0.000 [d]									
	Nc	1.804	0.003	0.003 [d]				2.017	0.001	0.000[d]			
	Ica	1.939	0.001	0.001 [d]									
	Aa	*	*	*									
C N P	Db	1.9	0.001	0.002 [d]	1.699	0.006	0.005[c]	1.900	0.001	0.001[d]			
	Afr	2.082	0.000	0.000 [d]				1.992	0.001	0.000[d]			
	Dr	2.296	0.000	0.000 [d]									
	Ite	2.296	0.000	0.000 [d]									
C N E	Nrg	2.296	0.000	0.000 [d]	2.195	0.000	0.000[c]	2.195	0.000	0.000[d]			
	Dm	1.823	0.003	0.002 [d]									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	2.394	0.000	0.000 [d]	2.394	0.000	0.000[c]	2.394	0.000	0.000[d]			
C N R	Im	2.104	0.000	0.000 [d]	2.125	0.000	0.000[c]	2.215	0.000	0.000[d]			
	Pro	2.017	0.001	0.001 [d]									
	Br	2.394	0.000	0.000 [d]									
	Fp	1.651	0.009	0.006 [d]				1.651	0.009	0.007[d]			
	Inc	*	*	*									
	Imp	*	*	*									

Tabla 130. Quintos Fase 3.

		Sin recategorizar			R por criterio			R conceptual			R global		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	1.739	0.005	0.004 [d]	1.906	0.001	0.002[c]	1.739	0.005	0.004[d]	2.043	0.000	0.000 [c]
	Ap	1.755	0.004	0.004 [d]				1.755	0.004	0.003[d]			
	Ac	2.296	0.000	0.000 [d]				1.901	0.001	0.001[d]			
	Ao	2.296	0.000	0.000 [d]									
	Ab	1.812	0.003	0.003 [d]									
C P P	Coo	2.094	0.000	0.000 [d]	2.118	0.000	0.000[c]	2.094	0.000	0.000[d]			
	Ai	1.966	0.001	0.001 [d]				1.966	0.001	0.001[d]			
	Pa	2.058	0.000	0.000 [d]				2.058	0.000	0.000[d]			
	As	2.494	0.000	0.000 [d]				2.494	0.000	0.000[d]			
C P E	Rg	1.674	0.007	0.007 [d]	1.976	0.001	0.001[c]	1.976	0.001	0.001[d]			
	Cv	1.754	0.004	0.004 [d]									
	Rp	*	*	*									
	Cpins	2.293	0.000	0.000 [d]	2.293	0.000	0.000[c]	2.293	0.000	0.000[d]			
C P R	P	1.634	0.010	0.009 [d]	1.693	0.006	0.005[c]	1.634	0.010	0.007[d]			
	Dt	1.849	0.002	0.002 [d]				1.849	0.002	0.002[d]			
	An	2.461	0.000	0.000 [d]				2.461	0.000	0.000[d]			
	S	2.446	0.000	0.000 [d]				2.446	0.000	0.000[d]			
C N I	Af	2.296	0.000	0.000 [d]	1.852	0.002	0.002[c]	1.784	0.003	0.002[d]	1.697	0.006	0.005[c]
	Av	3.182	0.000	0.000 [d]									
	Pr	1.634	0.010	0.009 [d]				1.974	0.001	0.001[d]			
	Fd	2.301	0.000	0.000 [d]									
	Nc	2.303	0.000	0.000 [d]				2.289	0.000	0.000[d]			
	Ica	2.067	0.000	0.000 [d]									
	Aa	*	*	*									
C N P	Db	2.396	0.000	0.000 [d]	2.396	0.000	0.000[c]	2.396	0.000	0.000[d]			
	Afr	*	*	*				*	*	*			
	Dr	*	*	*									
	Ite	*	*	*									
C N E	Nrg	2.296	0.000	0.000 [d]	2.922	0.000	0.000[c]	2.922	0.000	0.000[d]			
	Dm	2.662	0.000	0.000 [d]									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	2.296	0.000	0.000 [d]	2.296	0.000	0.000[c]	2.296	0.000	0.000[d]			
C N R	Im	1.876	0.002	0.002 [d]	1.549	0.016	0.012c	2.090	0.000	0.000[d]			
	Pro	2.363	0.000	0.000 [d]									
	Br	2.394	0.000	0.000 [d]									
	Fp	1.921	0.001	0.001 [d]				2.134	0.000	0.000[d]			
	Inc	2.112	0.000	0.000 [d]									
	Imp	*	*	*									

4.6.1. Prueba de Kolmogorov – Smirnov con 3 imputaciones.

Como se puede comprobar, en los análisis realizados con 7 imputaciones no se pueden apreciar de forma óptima las significaciones puesto que la mayoría de las conductas lo son. Es por ello que ealizamos un nuevo análisis.

A través del modelo GCT/SF (archivo linasl2) en la optimización del diseño de medida del programa GT, incluimos 3 sesiones por fase y curso, en este caso, el Índice de Fiabilidad y el Índice de Generalizabilidad es de 0.858.

Utilizando la matriz de datos con 3 imputaciones a la media se realiza la prueba de Kolmogorov – Smirnov cuyos datos exponemos a continuación. El Objetivo de este análisis es determinar si existe significación entre la Fase 1 y la Fase 3 en los cursos experimentales. Aunque somos conscientes de que la significación en los cursos control no es relevante para nuestro estudio, estos datos también se han incluido con el objeto de realizar un análisis completo y exhaustivo. Otro estudio realizado con la prueba de Kolmogorov – Smirnov es la comparación de los cursos experimentales y los cursos control en las distintas Fases. En la Fase 1, este análisis se realiza con el objeto de determinar la similitud o la heterogeneidad entre el curso control y el curso experimental en cada nivel (3º, 4º, y 5º). En la Fases 2 y 3, este análisis nos permite estimar la significación del Programa de Intervención realizado.

El índice de los análisis realizados se presenta a continuación.

1. Comparación entre la fase 1 y la fase 3, curso experimental, 3º A.
2. Comparación entre la fase 1 y la fase 3, curso experimental, 4º A.
3. Comparación entre la fase 1 y la fase 3, curso experimental, 5º B.
4. Comparación entre la fase 1 y la fase 3 curso control, 3º B.
5. Comparación entre la fase 1 y la fase 3 curso control, 4º B.
6. Comparación entre la fase 1 y la fase 3 curso control, 5º A.
7. Comparación de los cursos experimental (3º A) y control (3º B) en la fase 1.
8. Comparación de los cursos experimental (4º A) y control (4º B) en la fase 1.
9. Comparación de los cursos experimental (5º B) y control (4º A) en la fase 1.
10. Comparación de los cursos experimental (3º A) y control (3º B) en la fase 2.
11. Comparación de los cursos experimental (4º A) y control (4º B) en la fase 2.
12. Comparación de los cursos experimental (5º B) y control (4º A) en la fase 2.
13. Comparación de los cursos experimental (3º A) y control (3º B) en la fase 3.
14. Comparación de los cursos experimental (4º A) y control (4º B) en la fase 3.
15. Comparación de los cursos experimental (5º B) y control (4º A) en la fase 3.

Tabla 131. Comparación entre la fase 1 y la fase 3, curso experimental, 3º A.

		Sin recategorizar			R por criterio			R conceptual			R global		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
CPI	A	1.161	-	-	1.286	-	-	1.161	-	-	1.356	0.050	0.041[c]
	Ap	2.035	0.001	0.000[d]				2.035	0.001	0.001[d]			
	Ac	*	*	*				1.278	-	-			
	Ao	1.129	-	-									
	Ab	1.311	-	-									
CPP	Coo	1.162	-	-	1.408	0.038	0.030[d]	1.162	-	-			
	Ai	1.133	-	-				1.133	-	-			
	Pa	1.320	-	0.050[d]				1.320	-	0.048[d]			
	As	1.639	0.009	0.008[d]				1.339	0.009	0.008[d]			
CPE	Rg	1.231	-	-	1.327	NS	0.046[d]	1.337	-	0.045[d]			
	Cv	1.287	-	-									
	Rp	*	*	*									
	Cpins	1.285	-	-	1.285	-	-	1.285	-	-			
CPR	P	1.078	-	-	1.473	0.026	0.020[d]	1.078	-	-			
	Dt	1.656	0.008	0.007[d]				1.656	0.008	0.008[d]			
	An	1.522	0.019	0.015[d]				1.522	0.019	0.016[d]			
	S	1.195	-	-				1.195	-	-			
CNI	Af	1.720	0.005	0.004[d]	1.150	-	-	1.096	-	-	1.290	-	-
	Av	2.033	0.001	0.000[d]									
	Pr	1.720	0.005	0.004[d]				1.324	-	0.047[d]			
	Fd	1.656	0.008	0.007[d]									
	Nc	1.656	0.008	0.007[d]				1.261	-	NS			
	Ica	1.252	-	-									
	Aa	1.412	0.037	0.030[d]									
CNP	Db	1.318	-	-	1.318	-	-	1.318	-	0.049[d]			
	Afr	*	*	*				*	*	*			
	Dr	*	*	*									
	Ite	*	*	*									
CNE	Nrg	*	*	*	1.374			1.374	0.046	0.036[d]			
	Dm	1.374	0.046	0.037[d]									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
CNR	Im	1.328	NS	0.048[d]	1.392	0.042	0.034[d]	1.328	-	0.047[d]			
	Pro	*	*	*									
	Br	*	*	*									
	Fp	1.831	0.002	0.001[d]				1.378	0.045	0.035[d]			
	Inc	1.656	0.008	0.007[d]									
	Imp	*	*	*									

Símbolos utilizados:

* 0 frecuencias

- No significativo

Tabla 132. Comparación entre la fase 1 y la fase 3, cursos experimental, 4º A.

		Sin recategorizar	R	R	R

					por criterio			conceptual			Global		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	1.870	0.002	0.001 [d]	1.198	-	-	1.870	0.002	0.001[d]	1.026	-	-
	Ap	1.047	-	-				1.047	-	-			
	Ac	*	*	*				1.412	0.037	0.028[c]			
	Ao	1.679	0.007	0.005 [d]									
	Ab	1.327	-	0.050 [d]									
C P P	Coo	1.412	0.037	0.032[d]	1.022	-	-	1.412	0.037	0.028[c]			
	Ai	1.242	-	-				1.242	-	-			
	Pa	1.067	-	-				1.067	-	-			
	As	1.608	0.011	0.010 [d]				1.608	0.011	0.007[c]			
C P E	Rg	1.586	0.013	0.011 [d]	1.494	0.023	0.019[c]	1.494	0.023	0.016[c]			
	Cv	1.187	-	-									
	Rp	1.656	0.008	0.006 [d]									
	Cpins	1.440	0.032	0.028 [d]	1.440	0.032	0.026[c]	1.440	0.032	0.023[c]			
C P R	P	1.300	-	-	979	-	-	1.300	-	-			
	Dt	1.682	0.007	0.005 [d]				1.682	0.007	0.005[c]			
	An	1.266	-	-				1.266	-	-			
	S	1.587	0.013	0.011 [d]				1.587	0.013	0.008[c]			
C N I	Af	1.656	0.008	0.006 [d]	1.268	-	-	1.718	0.005	0.004[c]	1.405	0.039	0.032[c]
	Av	1.656	0.008	0.006 [d]									
	Pr	1.393	0.041	0.036 [d]				1.165	-	-			
	Fd	1.058	-	-									
	Nc	1.063	-	-				1.479	0.025	0.017[c]			
	Ica	1.297	-	-									
	Aa	*	*	*									
C N P	Db	1.416	0.036	0.032 [d]	1.911	0.001	0.001[c]	1.416	0.036	0.028[c]			
	Afr	1.560	0.015	0.013 [d]				1.560	0.015	0.010[c]			
	Dr	*	*	*									
	Ite	*	*	*									
C N E	Nrg	1.268	-	-	1.199	-	-	1.199	-	-			
	Dm	2.245	0.000	0.000 [d]									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	1.721	0.005	0.004 [d]	1.721	0.005	0.004[c]	1.721	0.005	0.004[c]			
C N R	Im	1.432	0.033	0.029 [d]	1.264	-	-	1.373	0.046	0.035[c]			
	Pro	1.656	0.008	0.006 [d]									
	Br	*	*	*									
	Fp	1.421	0.035	0.031 [d]				1.389	0.042	0.033[c]			
	Inc	1.720	0.005	0.004 [d]									
	Imp	*	*	*									

Tabla 133. Comparación entre la fase 1 y la fase 3 curso experimental, 5º B.

		Sin recategorizar			R por criterio			R conceptual			R Global		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	1.038	-	-	1.730	0.005	0.004[c]	1.038	-	-			
	Ap	1.838	0.002	0.002 [d]				1.838	0.002	0.002[c]			
	Ac	*	*	*									

	Ao	1.204	-	-				1.369	0.047	0.039[c]			
	Ab	1.041	-	-									
C P P	Coo	1.233	-	-	1.649	0.009	0.007[c]	1.233	-	-	1.045	-	-
	Ai	982	-	-				982	-	-			
	Pa	1.144	-	-				1.144	-	-			
	As	1.869	0.002	0.002[d]				1.869	0.002	0.001[c]			
C P E	Rg	1.352	0.052	0.042[d]	1.314	-	-	1.314	-	-			
	Cv	1.773	0.004	0.004[d]									
	Rp	*	*	*									
	Cpins	1.488	0.024	0.018[d]	1.488	0.024	0.018[d]	1.488	0.024	0.020[c]			
C P R	P	1.356	0.051	0.041[d]	1.164	-	-	1.356	0.051	0.042[c]			
	Dt	1.172	-	-				1.172	NS	NS			
	An	1.288	NS	NS				1.288	NS	NS			
	S	1.251	NS	NS				1.251	NS	NS			
C N I	Af	1.268	NS	NS	1.030	NS	NS	1.663	0.008	0.005[c]	1.912	0.001	0.000[c]
	Av	2.031	0.001	0.000[d]									
	Pr	1.326	NS	0.049[d]				1.358	0.050	0.042[c]			
	Fd	1.661	0.008	0.006[d]									
	Nc	1.661	0.008	0.006[d]									
	Ica	1.230	NS	NS				1.543	0.017	0.014[c]			
	Aa	*	*	*									
C N P	Db	1.145	NS	NS	1.220	NS	NS	1.145	NS	NS			
	Afr	1.656	0.008	0.006[d]									
	Dr	*	*	*				1.718	0.005	0.004[c]			
	Ite	1.656	0.008	0.006[d]									
C N E	Nrg	1.662	0.008	0.006[d]	1.354	0.051	0.039[c]	1.354	0.051	0.042[c]			
	Dm	1.660	0.008	0.006[d]									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	1.656	0.008	0.006[d]	1.656	0.008	0.007[c]	1.656	0.008	0.006[c]			
C N R	Im	1.339	NS	0.045[d]	1.417	0.036	0.027[c]	1.207	NS	NS			
	Pro	1.682	0.007	0.006[d]									
	Br	1.721	0.005	0.005[d]									
	Fp	1.083	NS	NS				1.408	0.038	0.031[c]			
	Inc	1.285	NS	NS									
	Imp	*	*	*									

Tabla 134. Comparación entre la fase 1 y la fase 3 curso control, 3º B.

		Sin recategorizar			**R por criterio**			**R conceptual**			**R Global**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	1.285	-	-	1.157	-	-	1.285	-	-	1.468	0.027	0.023[c]
	Ap	1.745	0.005	0.002[d]				1.745	0.005	0.003[d]			
	Ac	*	*	*									
	Ao	1.324	-	0.046[d]				1.079	-	-			
	Ab	2.044	0.000	0.000[d]									
C P P	Coo	1.035	-	0.051[d]	1.328	-	0.050[d]	1.035	-	0.053[d]			
	Ai	1.169	-	-				1.169	-	-			
	Pa	1.391	0.042	0.032[d]				1.391	0.042	0.032[d]			
	As	1.265	-	-				1.265	-	-			
C P E	Rg	1.109	-	-	1.334	-	0.049[d]	1.334	-	0.045[d]			
	Cv	1.440	0.032	0.023[d]									
	Rp	1.656	0.008	0.005[d]									

	Cpins	1287	-	-	1.287	-	-	1.287	-	-			
C P R	P	1.347	0.053	0.040 [d]	1.342	-	0.047[d]	1.347	0.053	0.042[d]			
	Dt	1.656	0.008	0.005 [d]				1.656	0.008	0.006[d]			
	An	1.323	-	0.047[d]				1.323	-	0.048[d]			
	S	1.251	-	-				1.251	-	-			
C N I	Af	*	*	*	1.703	0.006	0.005[d]	2.048	0.000	0.000[d]	1.281	-	-
	Av	2.048	0.000	0.000 [d]									
	Pr	1.275	-	-				1.823	0.003	0.001[d]			
	Fd	1.656	0.008	0.005 [d]									
	Nc	1.721	0.005	0.002 [d]				1.611	0.011	0.007[d]			
	Ica	1.622	0.010	0.006 [d]									
	Aa	*	*	*									
C N P	Db	1.325	-	0.046 [d]	1.338	-	0.048[d]	1.325	-	0.048[d]			
	Afr	*	*	*				1.656	0.008	0.006[d]			
	Dr	*	*	*									
	Ite	1.656	0.008	0.005 [d]									
C N E	Nrg	1.656	0.008	0.005 [d]	1.318	-	0.052[d]	1.318	-	0.050[d]			
	Dm	1.344	-	0.041 [d]									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
C N R	Im	1.203	-	-	1.436	0.032	0.026[d]	1.203	-	-			
	Pro	*	*	*									
	Br	*	*	*									
	Fp	1.199	-	-				1.479	0.025	0.018[d]			
	Inc	1.257	-	-									
	Imp	*	*	*									

Tabla 135. Comparación entre la fase 1 y la fase 3, curso control, 4º B.

		Sin recategorizar			**R por criterio**			**R conceptual**			**R Global**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	1.617	0.011	0.008 [d]	1.793	0.003	0.002[d]	1.617	0.011	0.008[d]	1.559	0.016	0.012 [c]
	Ap	1.572	0.014	0.011 [d]				1.572	0.014	0.011[d]			
	Ac	*	*	*				1.560	0.015	0.012[d]			
	Ao	1.585	0.013	0.011 [d]									
	Ab	973	-	-									
C P P	Coo	1.286	-	-	1.405	0.039	0.028[d]	1.286	-	-			
	Ai	1.131	-	-				1.131	-	-			
	Pa	1.373	0.046	0.036 [d]				1.373	0.046	0.037[d]			
	As	1.560	0.015	0.012 [d]				1.560	0.015	0.012[d]			
C P E	Rg	1.263	-	-	1.471	0.026	0.019[d]	1.471	0.026	0.021[d]			
	Cv	1.421	0.035	0.029[d]									
	Rp	*	*	*									
	Cpins	1.584	0.013	0.011 [d]	1.584	0.013	0.009[d]	1.584	0.013	0.010[d]			
C P R	P	1.205	-	-	1.324	-	0.047[d]	1.205	-	-			
	Dt	2.048	0.000	0.000 [d]				2.048	0.000	0.000[d]			
	An	1.424	0.035	0.028 [d]				1.424	0.035	0.029[d]			
	S	1.101	-	-				1.101	-	-			
C N I	Af	1.721	0.005	0.005 [d]	1.337	-	0.043[d]	1.288	-	-			
	Av	1.622	0.010	0.008 [d]									
	Pr	1.367	0.048	0.038 [d]				1.635	0.010	0.008[d]			
	Fd	1.268	-	-									
	Nc	1.721	0.005	0.005 [d]									

	Ica	1.351	0.052	0.042 [d]				1.286	-	-			
	Aa	1.656	0.008	0.006 [d]									
C N P	Db	1.369	0.047	0.037 [d]				1.369	0.047	0.038[d]			
	Afr	1.656	0.008	0.006 [d]	1.345	-	0.040[d]						
	Dr	1.658	0.008	0.006 [d]				1.667	0.008	0.006[d]	1.264	-	-
	Ite	1.804	0.003	0.002 [d]									
C N E	Nrg	*	*	*									
	Dm	1.441	0.031	0.026 [d]	1.441	0.031	0.022[d]	1.441	0.031	0.025[d]			
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
C N R	Im	1.343	-	0.044 [d]									
	Pro	1.421	0.035	0.029 [d]				1.222	-	-			
	Br	1.721	0.005	0.005 [d]	1.276	-	-						
	Fp	1.479	0.025	0.020 [d]									
	Inc	1.656	0.008	0.006 [d]				2.044	0.000	0.000[d]			
	Imp	*	*	*									

Tabla 136. Comparación entre la fase 1 y la fase 3 curso control, 5º A

		Sin recategorizar			**R por criterio**			**R conceptual**			**R Global**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	1.238	-	-				1.238	-	-			
	Ap	968	-	-				968	-	-			
	Ac	1.734	0.005	0.003 [d]	1.134	-	-						
	Ao	1.758	0.004	0.003 [d]				1.059	-	-			
	Ab	1.019	-	-									
C P P	Coo	1.542	0.017	0.013 [d]				1.542	0.017	0.013[c]			
	Ai	1.376	0.045	0.034 [d]				1.376	0.045	0.038[c]			
	Pa	996	-	-	1.014	-	-	996	-	-	1.439	0.032	0.023 [c]
	As	1.623	0.010	0.008 [d]				1.623	0.010	0.007[c]			
C P E	Rg	2.153	-	-									
	Cv	2.062	0.000	0.000 [d]	1.518	0.020	0.014[c]	1.518	0.020	0.014[c]			
	Rp	*	*	*									
	Cpins	1.987	0.001	0.001 [d]	1.987	0.001	0.001[c]	1.987	0.001	0.000[c]			
C P R	P	1.484	0.024	0.019 [d]				1.484	0.024	0.019[c]			
	Dt	2.153	-	-	1.426	0.034	0.025[c]	2.153	0.000	0.000[c]			
	An	1.809	0.003	0.002 [d]				1.809	0.003	0.002[c]			
	S	1.721	0.005	0.004 [d]				1.721	0.005	0.003[c]			
C N I	Af	1.640	0.009	0.007 [d]				1.437	0.032	0.026[c]			
	Av	2.048	0.000	0.000 [d]									
	Pr	1.376	0.045	0.034 [d]				1.443	0.031	0.026[c]			
	Fd	2.273	0.000	0.000 [d]	1.367	0.048	0.036[c]						
	Nc	*	*	*									
	Ica	1.507	0.021	0.016 [d]				1.002	-	-			
	Aa	2.273	0.000	0.000 [d]									
C N P	Db	1.291	-	-				1.291	-	-			
	Afr	2.273	0.000	0.000 [d]									
	Dr	2.338	0.000	0.000 [d]	1.801	0.003	0.002[c]	1.716	0.006	0.003[c]	1.659	0.008	0.005 [c]
	Ite	2.273	0.000	0.000 [d]									
C N E	Nrg	1.656	0.008	0.006 [d]									
	Dm	1.469	0.027	0.020 [d]	1.993	0.001	0.001[c]	1.993	0.001	0.000[c]			
	Nrp	2.273	0.000	0.000 [d]									
	Cnin	2.273	0.000	0.000 [d]	2.273	0.000	0.000[c]	2.273	0.000	0.000[c]			

C N R	Im	1.685	0.007	0.005 [d]	934	-	-	2.030	0.001	0.000[c]			
	Pro	2.273	0.000	0.000 [d]									
	Br	*	*	*									
	Fp	1.154	-	-				1.300	-	-			
	Inc	1.006	-	-									
	Imp	2.273	0.000	0.000 [d]									

Tabla 137. Comparación de los cursos experimental (3º A) y control (3º B) en la fase 1.

		Sin recategorizar			**R por criterio**			**R conceptual**			**R Global**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	1.398	0.040	0.032 [d]	1.325	-	0.049[d]	1.398	0.040	0.033[d]	1.053	-	-
	Ap	1.240	-	-				1.240	-	-			
	Ac	*	*	*				1.350	0.052	0.043[d]			
	Ao	1.325	-	0.050 [d]									
	Ab	1.061	-	-									
C P P	Coo	1.261	-	-	1.357	0.050	0.041[d]	1.261	-	-			
	Ai	1.271	-	-				1.261	-	-			
	Pa	1.718	0.005	0.005 [d]				1.718	0.005	0.004[d]			
	As	1.286	-	-				1.286	-	-			
C P E	Rg	1.439	0.032	0.026 [d]	1.181	-	-	1.181	-	-			
	Cv	998	-	-									
	Rp	1.656	0.008	0.007 [d]									
	Cpins	1.266	-	-	1.266	-	-	1.266	-	-			
C P R	P	1.160	-	-	1.130	-	-	1.160	-	-			
	Dt	*	*	*				*	*	*			
	An	1.650	0.009	0.007 [d]				1.650	0.009	0.007[d]			
	S	1.129	-	-				1.129	-	NS			
C N I	Af	1.720	0.005	0.004 [d]	1.108	NS	NS	1.286	NS	NS	1.568	0.015	0.011 [c]
	Av	1.771	0.004	0.004 [d]									
	Pr	2.031	0.001	0.000 [d]				1.039	NS	NS			
	Fd	1.656	0.008	0.007 [d]									
	Nc	1.721	0.005	0.004 [d]				1.225	NS	NS			
	Ica	1.073	NS	NS									
	Aa	1.660	0.008	0.006 [d]									
C N P	Db	1.237	NS	NS	1.315	NS	0.051[d]	1.237	NS	NS			
	Afr	*	*	*				1.656	0.008	0.007[d]			
	Dr	*	*	*									
	Ite	1.656	0.008	0.007 [d]									
C N E	Nrg	1.656	0.008	0.007 [d]	1.297	NS	NS	1.297	NS	NS			
	Dm	1.365	0.048	0.040 [d]									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
C N R	Im	1.085	0.003	0.002 [d]	1.351	0.052	0.042[d]	1.805	0.003	0.002[d]			
	Pro	*	*	*									
	Br	*	*	*									
	Fp	1.279	NS	NS				1.349	0.052	0.043[d]			
	Inc	1.682	0.007	0.006 [d]									
	Imp	*	*	*									

Tabla 138. Comparación de los cursos experimental (4º A) y control (4º B) en la fase 1.

		Sin recategorizar			R por criterio			R conceptual			R global		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	1.631	0.010	0.008 [d]	1.006	-	-	1.631	0.010	0.007[d]	1.484	0.024	0.020 [c]
	Ap	1.148	-	-				1.148	-	-			
	Ac	*	*	*				1.438	0.032	0.024[d]			
	Ao	1.128	-	-									
	Ab	1.326	-	0.049 [d]									
C P P	Coo	1.761	0.003	0.004 [d]	1.247	-	-	1.761	0.004	0.003[d]			
	Ai	1.185	-	-				1.185	NS	NS			
	Pa	1.416	0.036	0.031 [d]				1.416	0.036	0.028[d]			
	As	2.039	0.000	0.000 [d]				2.039	0.000	0.000[d]			
C P E	Rg	2.037	0.000	0.000 [d]	1.394	0.041	0.032[d]	1.394	0.041	0.031[d]			
	Cv	1.318	-	0.052 [d]									
	Rp	1.656	0.008	0.006 [d]									
	Cpins	1.378	0.045	0.038 [d]	1.378	0.045	0.035 [d]	1.378	0.045	0.035[d]			
C P R	P	1.081	-	-	1.342	-	0.044[d]	1.081	-	-			
	Dt	1.656	0.008	0.006 [d]				1.656	0.008	0.006[d]			
	An	1.317	-	0.053 [d]				1.317	-	0.047[d]			
	S	1.339	-	0.046 [d]				1.339	-	0.043[d]			
C N I	Af	1.063	-	-	1.621	0.010	0.007[d]	1.080	-	-	1.293	-	-
	Av	1.272	-	-									
	Pr	1.276	-	-				1.665	0.008	0.006[d]			
	Fd	2.048	0.000	0.000 [d]									
	Nc	1.721	0.005	0.003 [d]				1.486	0.024	0.018[d]			
	Ica	2.041	0.000	0.000 [d]									
	Aa	1.656	0.008	0.006 [d]									
C N P	Db	1.125	-	-	931	-	-	1.125	-	-			
	Afr	*	*	*				1.721	0.005	0.004[d]			
	Dr	*	*	*									
	Ite	1.721	0.005	0.003 [d]									
C N E	Nrg	1.662	0.008	0.006 [d]	1.061	-	-	1.061	-	-			
	Dm	2.041	0.000	0.000 [d]									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
C N R	Im	1.776	-	-	1.039	-	-	1.130	-	-			
	Pro	1.721	0.005	0.003 [d]									
	Br	*	*	*									
	Fp	2.245	0.000	0.000 [d]				1.206	-	-			
	Inc	1.058	-	-									
	Imp	*	*	*									

Tabla 139. Comparación de los cursos experimental (5º B) y control (5º A) en la fase 1.

		Sin recategorizar			R por criterio			R conceptual			R global		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	1.070	-	-	970	-	-	1.070	-	-		-	-
	Ap	1.282	-	-				1.282	-	-			
	Ac	2.273	0.000	0.000 [d]				1.221	-	-			
	Ao	1.302	-	-									
	Ab	1.090	-	-									

C P P	Coo	1.793	0.003	0.002 [d]	1.012	-	-	1.793	0.003	0.002[c]	1.252		
	Ai	939	-	-				939	-	-			
	Pa	1.443	0.031	0.026 [d]				1.443	0.031	0.026[c]			
	As	1.515	0.020	0.016 [d]				1.515	0.020	0.017[c]			
C P E	Rg	2.040	0.000	0.001 [d]	1.368	0.047	0.038[c]	1.368	0.047	0.038[c]			
	Cv	1.872	0.002	0.002 [d]									
	Rp	*	*	*									
	Cpins	1.801	0.003	0.002 [d]	1.801	0.003	0.002[c]	1.801	0.003	0.002[c]			
C P R	P	1.227	-	-	1.219	-	-	1.227	-	-			
	Dt	2.010	0.001	0.001 [d]				2.010	0.001	0.000[c]			
	An	1.388	0.043	0.036 [d]				1.388	0.043	0.035[c]			
	S	2.061	0.000	0.001 [d]				2.061	0.000	0.000[c]			
C N I	Af	1.420	0.035	0.029 [d]	1.233	-	-	1.420	0.036	0.030[c]	1.826	0.003	0.001 [c]
	Av	2.031	0.001	0.001 [d]									
	Pr	1.483	0.025	0.020 [d]				1.834	0.002	0.002[c]			
	Fd	2.273	0.000	0.000 [d]									
	Nc	*	*	*				1.275	-	-			
	Ica	1.258	-	-									
	Aa	2.273	0.000	0.000 [d]									
C N P	Db	1.227	-	-	1.233	-	-	1.227	-	-			
	Afr	1.546	0.017	0.012 [d]				1.428	0.034	0.029[c]			
	Dr	2.338	0.000	0.000 [d]									
	Ite	1.847	0.002	0.002 [d]									
C N E	Nrg	1.662	0.008	0.008 [d]	2.190	0.000	0.000[c]	2.190	0.000	0.000[c]			
	Dm	*	*	*									
	Nrp	2.273	0.000	0.000 [d]									
	Cnin	2.273	0.000	0.000 [d]	2.273	0.000	0.000[c]	2.273	0.000	0.000[c]			
C N R	Im	1.010	-	-	1.227	-	-	1.018	-	-			
	Pro	2.273	0.000	0.007 [d]									
	Br	*	*	*									
	Fp	1.228	-	-				1.212	-	-			
	Inc	1.689	0.007	0.005 [d]									
	Imp	2.273	0.000	0.000 [d]									

Tabla 140. Comparación de los cursos experimental (3º A) y control (3º B) en la fase 2.

		Sin recategorizar			**R por criterio**			**R conceptual**			**R global**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	1.144	-	-	1.412	0.037	0.027[d]	1.144	-	-	1.090	-	-
	Ap	1.162	-	-				1.162	-	-			
	Ac	*	*	*									
	Ao	1.410	0.037	0.032 [d]				1.361	0.049	0.040[d]			
	Ab	2.041	0.000	0.000 [d]									
C P P	Coo	1.185	-	-	1.602	0.012	0.007[d]	1.185	-	-			
	Ai	1.301	-	-				1.301	-	0.054[d]			
	Pa	1.173	-	-				1.173	-	-			
	As	1.638	0.009	0.008 [d]				1.638	0.009	0.007[d]			
C P E	Rg	1.837	0.002	0.001 [d]	1.251	-	-	1.251	-	-			
	Cv	1.191	-	-									
	Rp	*	*	*									
	Cpins	1.205	-	-	1.205	-	-	1.205	-	-			
C P	P	1.205	-	-	1.314	-	0.048[d]	1.205	-	-			
	Dt	1.285	-	-				1.285	-	-			

R	An	1.483	0.025	0.019 [d]				1.483	0.025	0.019[d]			
	S	1.162	-	-				1.162	-	-			
C N I	Af	1.662	0.008	0.006 [d]	1.585	0.013	0.009[d]	2.038	0.000	0.000[d]	.965	-	-
	Av	1.662	0.008	0.006 [d]									
	Pr	1.063	-	-				1.257	-	-			
	Fd	1.656	0.008	0.007 [d]									
	Nc	1.662	0.008	0.006 [d]				1.376	0.045	0.036[d]			
	Ica	1.681	0.007	0.006 [d]									
	Aa	*	*	*									
C N P	Db	11167	-	-	1.198	-	-	1.116	-	-			
	Afr	*	*	*				1.656	0.008	0.006[d]			
	Dr	1.656	0.008	0.007 [d]									
	Ite	1.656	0.008	0.007 [d]									
C N E	Nrg	*	*	*	1.268	-	-	1.268	-	-			
	Dm	1.268	-	-									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
C N R	Im	1.089	-	-	1.245	-	-	1.089	-	-			
	Pro	*	*	*									
	Br	*	*	*									
	Fp	1.349	0.052	0.043 [d]				1.314	-	0.052[d]			
	Inc	2.048	0.000	0.000 [d]									
	Imp	*	*	*									

Tabla 141. Comparación de los cursos experimental (4º A) y control (4º B.) en la fase 2.

		Sin recategorizar			**R por criterio**			**R conceptual**			**R global**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	1.199	-	-	1.179	-	-	1.199	-	-	1.180	-	-
	Ap	1.362	0.049	0.035 [d]				1.362	0.049	0.043[d]			
	Ac	1.656	0.008	0.006 [d]				1.307	-	-			
	Ao	1.369	0.047	0.034 [d]									
	Ab	1.392	0.042	0.029 [d]									
C P P	Coo	1.230	-	-	1.266	-	-	1.230	-	-			
	Ai	1.136	-	-				1.136	-	-			
	Pa	1.193	-	-				1.193	-	-			
	As	1.375	0.046	0.033 [d]				1.375	0.046	0.039[d]			
C P E	Rg	1.351	0.052	0.039 [d]	1.507	0.021	0.014[d]	1.507	0.021	0.019[d]			
	Cv	1.389	0.042	0.030 [d]									
	Rp	1.656	0.008	0.006 [d]									
	Cpins	1.507	0.021	0.015 [d]	1.507	0.021	0.014[d]	1.507	0.021	0.019[d]			
C P R	P	1.701	0.006	0.004 [d]	2.137	0.000	0.000[d]	1.701	0.006	0.005[d]			
	Dt	1.656	0.008	0.006 [d]				1.656	0.008	0.006			
	An	1.469	0.027	0.018 [d]				1.469	0.027	0.024[d]			
	S	1.344	-	0.040 [d]				1.344	0.054	0.048[d]			
C N I	Af	1.662	0.008	0.006 [d]	.994	-	-	1.539	0.018	0.015[d]		-	-
	Av	1.660	0.008	0.006 [d]									
	Pr	1.442	0.031	0.022 [d]				1.117	-	-			
	Fd	1.719	0.005	0.004 [d]									
	Nc	2.048	0.000	0.000 [d]				1.210	-	-			
	Ica	2.044	0.000	0.000 [d]									
	Aa	1.662	0.008	0.006 [d]									
	Db	1.066	-	-				1.066	NS	NS			

C N P	Afr	1.656	0.008	0.006 [d]	1.365	0.048	0.039[d]	1.221	-	-	1.162	
	Dr	1.656	0.008	0.006 [d]								
	Ite	1.204	-	-								
C N E	Nrg	1.656	0.008	0.006 [d]	1.656	0.008	0.005[d]	1.656	0.008	0.006[d]		
	Dm	*	*	*								
	Nrp	*	*	*								
	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*		
C N R	Im	. 932	-	-	1.246	-	-	1.342	-	0.048[d]		
	Pro	1.656	0.008	0.006 [d]								
	Br	1.721	0.005	0.004 [d]								
	Fp	1.100	-	-				1.100	-	-		
	Inc	*	*	*								
	Imp	*	*	*								

Tabla 142. Comparación de los cursos experimental (5º B) y control (5º A) en la fase 2.

		Sin recategorizar			**R por criterio**			**R conceptual**			**R global**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	1.337	-	0.045 [d]	1.188	-	-	1.337	NS	0.047[d]	1.396	0.040	0.036 [c]
	Ap	1.610	0.011	0.009 [d]				1.610	0.011	0.008[d]			
	Ac	1.656	0.008	0.006 [d]				1.341	NS	0.045[d]			
	Ao	1.072	-	-									
	Ab	1.488	0.024	0.018 [d]									
C P P	Coo	1.552	0.016	0.013 [d]	1.276	-	-	1.552	0.016	0.012[d]			
	Ai	1.594	0.012	0.010 [d]				1.594	0.012	0.009[d]			
	Pa	1.361	0.049	0.040 [d]				1.361	0.049	0.041[d]			
	As	1.537	0.018	0.013 [d]				1.537	0.018	0.014[d]			
C P E	Rg	1.155	-	-	1.517	0.020	0.017[d]	1.517	0.020	0.015[d]			
	Cv	1.269	-	-									
	Rp	2.642	0.000	0.000 [d]									
	Cpins	1.318	-	0.051 [d]	1.318	-	0.052 [d]	1.318	-	0.052[d]			
C P R	P	1.299	-	-	1.281	-	-	1.299	-	-			
	Dt	1.358	0.050	0.041 [d]				1.358	0.050	0.041[d]			
	An	1.243	-	-				1.243	-	-			
	S	1.066	-	-				1.066	-	-			
C N I	Af	1.684	0.007	0.005 [d]	1.444	0.031	0.027[d]	1.407	0.038	0.031[d]	1.083	-	-
	Av	1.494	0.023	0.017 [d]									
	Pr	1.567	0.015	0.012 [d]				1.291	-	-			
	Fd	1.308	-	0.053 [d]									
	Nc	1.964	0.001	0.000 [d]									
	Ica	1.753	0.004	0.003 [d]				1.742	0.005	0.004[d]			
	Aa	*	*	*									
C N P	Db	2.076	0.000	0.000 [d]	2.099	0.000	0.000[d]	2.076	0.000	0.000[d]			
	Afr	1.964	0.001	0.000 [d]				1.487	0.024	0.019[d]			
	Dr	1.856	0.002	0.001 [d]									
	Ite	1.656	0.008	0.006 [d]									
C N E	Nrg	*	*	*	1.839	0.002	0.002[d]	1.839	0.002	0.002[d]			
	Dm	1.839	0.002	0.001 [d]									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
C N	Im	2.156	0.000	0.000 [d]	1.881	0.002	0.001[d]	1.700	0.006	0.005[d]			
	Pro	1.268	NS	NS									
	Br	1.842	0.002	0.001 [d]									

R	Fp	2.205	0.000	0.000 [d]				2.185	0.000	0.000[d]			
	Inc	2.500	0.000	0.000 [d]									
	Imp	*	*	*									

Tabla 143. Comparación de los cursos experimental (3º A) y control (3º B) en la fase 3.

		Sin recategorizar			**R por criterio**			**R conceptual**			**R global**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	2.042	0.000	0.001 [d]	1.201	-	-	2.042	0.000	0.000[d]	1.142	-	-
	Ap	980	-	-				980	-	-			
	Ac	*	*	*				1.154	-	-			
	Ao	2.045	0.000	0.001 [d]									
	Ab	1.202	-	-									
C P P	Coo	1.006	-	-	1.931	0.001	0.001[d]	1.006	-	-			
	Ai	1.385	0.043	0.038				1.385	0.043	0.035[d]			
	Pa	1.024	-	-				1.024	-	-			
	As	1.660	0.008	0.006 [d]				1.660	0.008	0.006[d]			
C P E	Rg	1.413	0.037	0.030 [d]	1.148	-	-	1.148	-	-			
	Cv	1.283	-	-									
	Rp	*	*	*									
	Cpins	1.121	-	-	1.121	-	-	1.121	-	-			
C P R	P	1.249	-	-	1.802	0.003	0.002[d]	1.249	-	-			
	Dt	2.048	0.000	0.001 [d]				2.048	0.000	0.000[d]			
	An	1.055	-	-				1.055	-	-			
	S	1.840	0.002	0.002 [d]				1.840	0.002	0.002[d]			
C N I	Af	*	*	*	1.553	0.016	0.011[d]	1.268	-	-	1.345	0.054	0.041 [c]
	Av	1.268	-	-									
	Pr	1.417	0.036	0.030 [d]				984	-	-			
	Fd	1.656	0.008	0.006 [d]									
	Nc	1.656	0.008	0.006 [d]				1.663	0.008	0.006[d]			
	Ica	1.041	-	-									
	Aa	1.656	0.008	0.006 [d]									
C N P	Db	1.149	-	-	1.149	-	-	1.149	-	-			
	Afr	*	*	*				*	*	*			
	Dr	*	*	*									
	Ite	*	*	*									
C N E	Nrg	*	*	*	1.374	0.046	0.033[d]	1.374	0.046	0.037[d]			
	Dm	1.374	0.046	0.040 [d]									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
C N R	Im	1.102	-	-	1.499	0.022	0.015[d]	1.102	-	-			
	Pro	*	*	*									
	Br	*	*	*									
	Fp	1.163	-	-				1.353	0.052	0.042[d]			
	Inc	2.048	0.000	0.001 [d]									
	Imp	*	*	*									

Tabla 144. Comparación de los cursos experimental (4º A)y control (4º B) en la fase 3.

		Sin recategorizar	**R**	**R**	**R**

					por criterio			conceptual			global		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	1.405	0.038	0.032 [d]	1.093	-	-	1.405	0.038	0.030 [d]	1.427	0.034	0.029 [c]
	Ap	1.376	0.045	0.039 [d]				2.376	0.045	0.036[d]			
	Ac	*	*	*				1.208	-	-			
	Ao	1.568	0.015	0.012 [d]									
	Ab	1.334	-	0.048 [d]									
C P P	Coo	1.144	-	-	1.923	0.001	0.001[c]	1.144	-	-			
	Ai	1.071	-	-				1.071	-	-			
	Pa	1.228	-	-				1.228	-	-			
	As	*	*	*				*	*	*			
C P E	Rg	1.682	0.007	0.005 [d]	1.868	0.002	0.002[d]	1.868	0.002	0.001[d]			
	Cv	1.348	0.053	0.045 [d]									
	Rp	*	*	*									
	Cpins	1.776	0.004	0.002 [d]	1.776	0.004	0.003 [d]	1.766	0.004	0.003[d]			
C P R	P	1.381	0.044	0.037 [d]	1.034	-	-	1.381	0.044	0.035[d]			
	Dt	1.257	-	-				1.257	-	-			
	An	1.882	0.002	0.001 [d]				1.882	0.002	0.001[d]			
	S	1.304	-	-				1.304	-	0.053[d]			
C N I	Af	*	*	*	1.296	-	-	1.682	0.007	0.004[d]	1.080	-	-
	Av	1.682	0.007	0.005 [d]									
	Pr	979	-	-				1.719	0.005	0.003[d]			
	Fd	1.832	0.002	0.002 [d]									
	Nc	1.063	-	-				1.257	-	-			
	Ica	1.382	0.044	0.037 [d]									
	Aa	*	*	*									
C N P	Db	1.081	-	-	1.149	-	-	1.081	-	-			
	Afr	1.324	-	0.052 [d]				1.233	-	-			
	Dr	1.656	0.008	0.006 [d]									
	Ite	1.656	0.008	0.006 [d]									
C N E	Nrg	1.656	0.008	0.006 [d]	1.655	0.008	0.006[d]	1.655	0.008	0.005[d]			
	Dm	1.416	0.036	0.029 [d]									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	1.721	0.005	0.004 [d]	1.721	0.005	0.004[d]	1.721	0.005	0.003[d]			
C N R	Im	1.311	-	0.055 [d]	1.370	0.047	0.038[c]	1474	0.026	0.019[d]			
	Pro	1.257	-	-									
	Br	1.721	0.005	0.004 [d]									
	Fp	1.101	-	-				1.101	-	-			
	Inc	*	*	*									
	Imp	*	*	*									

Tabla 145. Comparación de los cursos experimental (5º B) y control (5º A) en la fase 3.

		Sin recategorizar			**R por criterio**			**R conceptual**			**R global**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	1.254	-	-	1.093	-	-	1.254	-	-		-	-
	Ap	1.026	-	-				1.026	-	-			
	Ac	1.656	0.008	0.004 [d]				1.082	-	-			
	Ao	1.656	0.008	0.004 [d]									
	Ab	1.050	-	-									
C	Coo	1.298	-	-				2.298	-	-			

P P	Ai	1.150	-	-	1.458	0.029	0.024[c]	1.150	-	-	1.228		
	Pa	1.274	-	-				1.274	-	-			
	As	1.903	0.001	0.001 [d]				1.903	0.001	0.001[d]			
C P E	Rg	1.210	-	-	1.405	0.038	0.033[d]	1.405	0.038	0.027[d]			
	Cv	1.264	-	-									
	Rp	*	*	*									
	Cpins	1.588	0.013	0.008 [d]	1.588	0.013	0.010[d]	1.588	0.013	0.008[d]			
C P R	P	1.204	-	-	1.223	-	-	1.204	-	-			
	Dt	1.265	-	-				1.265	-	-			
	An	1.551	0.016	0.011 [d]				1.551	0.016	0.011[d]			
	S	1.671	0.008	0.004 [d]				1.671	0.008	0.005[d]			
C N I	Af	1.656	0.008	0.004 [d]	.979	-	-	1.048	-	-	1.225	-	-
	Av	2.048	0.000	0.000 [d]									
	Pr	1.204	-	-				1.159	-	-			
	Fd	1.661	0.008	0.004 [d]									
	Nc	1.662	0.008	0.004 [d]				2.587	0.013	0.008[d]			
	Ica	1.339	-	0.043 [d]									
	Aa	*	*	*									
C N P	Db	1.645	0.009	0.005 [d]	1.645	0.009	0.006[c]	1.645	0.009	0.005[d]			
	Afr	*	*	*				*	*	*			
	Dr	*	*	*									
	Ite	*	*	*									
C N E	Nrg	1.656	0.008	0.004 [d]	1.916	0.001	0.001[d]	1.916	0.001	0.001[d]			
	Dm	1.784	0.003	0.001 [d]									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	1.656	0.008	0.004 [d]	1.656	0.008	0.006[d]	1.656	0.008	0.005[d]			
C N R	Im	1.243	-	-	1.068	-	-	1.294	-	-			
	Pro	1.682	0.007	0.003 [d]									
	Br	1.721	0.005	0.003 [d]									
	Fp	1.102	-	-				1.380	0.044	0.033[d]			
	Inc	1.486	0.024	0.017 [d]									
	Imp	*	*	*									

Tabla 146. Influencia del programa. 3º A – 4º A, Fase 1-2

		R por criterio		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	1.685	0.007	0.005 [d]
	Ap			
	Ac			
	Ao			
	Ab			
C P P	Coo	.923	-	-
	Ai			
	Pa			
	As			
C P	Rg	1.707	0.006	0.004[d]
	Cv			

E	Rp			
	Cpins	1.892	0.002	0.001[d]
C P R	P	1.378	0.045	0.037[d]
	Dt			
	An			
	S			
C N I	Af	2.051	0.000	0.000[d]
	Av			
	Pr			
	Fd			
	Nc			
	Ica			
	Aa			
C N P	Db	2.048	0.000	0.000[c]
	Afr			
	Dr			
	Ite			
C N E	Nrg	1.599	0.012	0.010[d]
	Dm			
	Nrp			
	Cnin	*	*	*
C N R	Im	2.370	0.000	0.000
	Pro			
	Br			
	Fp			
	Inc			
	Imp			

Tabla 147. Influencia del programa. 3º A – 4º A, Fase 1 fase 3

		R por criterio		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	1.827	0.003	0.002[c]
	Ap			
	Ac			
	Ao			
	Ab			
C P P	Coo	.963	-	-
	Ai			
	Pa			
	As			
C P E	Rg	1.308	-	-
	Cv			
	Rp			
	Cpins	1.173	-	-
C P R	P	1.927	0.001	0.001[c]
	Dt			
	An			
	S			
C N I	Af	1.962	0.001	0.001[c]
	Av			
	Pr			
	Fd			
	Nc			
	Ica			
	Aa			

CNP	Db	1.541	0.017	0.014[c]
	Afr			
	Dr			
	Ite			
CNE	Nrg	1.849	0.002	0.002[c]
	Dm			
	Nrp			
	Cnin	3.274	0.000	0.000[d]
CNR	Im	1.465	0.027	0.023[c]
	Pro			
	Br			
	Fp			
	Inc			

Tabla 148. Influencia del programa. 3º A – 4º A, fase1 fase 2 y fase 3

		FASE 1			FASE 2			FASE 3		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
CPI	A	1.487	0.024	0.019[d]	.954	-	-	1.213	-	-
	Ap									
	Ac									
	Ao									
	Ab									
CPP	Coo	1.312	-	0.052[d]	.921	-	-	1.183	-	-
	Ai									
	Pa									
	As									
CPE	Rg	1.140	-	-	1.738	0.005	0.004[d]	1.241	-	-
	Cv									
	Rp									
	Cpins	1.170	-	-	1.823	0.003	0.002[d]	1.129	-	-
CPR	P	1.151	-	-	1.599	0.012	0.010	1.397	0.040	0.033[c]
	Dt									
	An									
	S									
CNI	Af	1.165	-	-	1.512	0.021	0.016[d]	1.431	0.033	0.028[c]
	Av									
	Pr									
	Fd									
	Nc									
	Ica									
	Aa									
CNP	Db	1.520	0.020	0.016[d]	1.361	0.049	0.042[d]	1.186	-	-
	Afr									
	Dr									
	Ite									
CNE	Nrg	1.061	-	-	1.656	0.008	0.006[d]	1.668	0.008	0.006[c]
	Dm									
	Nrp									
	Cnin	*	*	*	*	*	*	1.721	0.005	0.004[c]
CNR	Im	1.657	0.008	0.007[d]	2.024	0.001	0.001[d]	1.251	-	-
	Pro									
	Br									
	Fp									
	Inc									
	Imp									

Tabla 149. Influencia del programa. 3º A – 5º B, Fase 1 fase 2.

		R por criterio		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***
CPI	A	1.112	-	-
	Ap			
	Ac			
	Ao			
	Ab			
CPP	Coo	1.375	0.046	0.039 [d]
	Ai			
	Pa			
	As			
CPE	Rg	1.002	-	-
	Cv			
	Rp			
	Cpins	.984	-	-
CPR	P	1.646	0.009	0.007 [d]
	Dt			
	An			
	S			
CNI	Af	2.185	0.000	0.000 [d]
	Av			
	Pr			
	Fd			
	Nc			
	Ica			
	Aa			
CNP	Db	1.200	-	-
	Afr			
	Dr			
	Ite			
CNE	Nrg	1.335	-	0.048[d]
	Dm			
	Nrp			
	Cnin	*	*	*
CNR	Im	1.843	0.002	0.002 [d]
	Pro			
	Br			
	Fp			
	Inc			
	Imp			

Tabla 150. Influencia del programa. 3º A – 5º B, Fase 1 fase 3.

		R por criterio		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***
CPI	A	1.734	0.005	0.003[c]
	Ap			
	Ac			
	Ao			

	Ab			
CPP	Coo	2.414	0.000	0.000[c]
	Ai			
	Pa			
	As			
CPE	Rg	1.406	0.038	0.031[c]
	Cv			
	Rp			
	Cpins	1.429	0.034	0.026[c]
CPR	P	1.003	-	-
	Dt			
	An			
	S			
CNI	Af	1.361	0.049	0.040[c]
	Av			
	Pr			
	Fd			
	Nc			
	Ica			
	Aa			
CNP	Db	.931	-	-
	Afr			
	Dr			
	Ite			
CNE	Nrg	1.894	0.002	0.001[c]
	Dm			
	Nrp			
	Cnin	3.202	0.000	0.000[c]
CNR	Im	.887	-	-
	Pro			
	Br			
	Fp			
	Inc			
	Imp			

Tabla 151. Influencia del programa. 3º A – 5º B, Fase 1, fase 2 fase 3

		FASE 1			**FASE 2**			**FASE 3**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
CPI	A	1.215	-	-	1.126	-	-	1.838	0.002	0.002[c]
	Ap									
	Ac									
	Ao									
	Ab									
CPP	Coo	1.208	-	-	1.481	0.025	0.018[d]	1.425	0.034	0.029[c]
	Ai									
	Pa									
	As									
CPE	Rg	1.276	-	-	1.140	-	-	1.354	0.051	0.044[c]
	Cv									
	Rp									
	Cpins	1.267	-	-	1.521	0.020	0.014[d]	1.304	-	-
CP	P	1.397	0.040	0.030[d]	1.666	0.008	0.005[d]	1.382	0.044	0.038[c]
	Dt									

R	An									
	S									
C	Af									
	Av									
N	Pr									
	Fd	1.095	-	-	1.353	0.051	0.039 [d]	1.014	-	-
I	Nc									
	Ica									
	Aa									
C	Db									
N	Afr	1.265	-	-	1.124	-	-	1.265	-	-
P	Dr									
	Ite									
C	Nrg									
N	Dm	1.382	0.044	0.032 [d]	1.656	0.008	0.005[d]	1.126	-	-
E	Nrp									
	Cnin	*	*	*	*	*	*	1.656	0.008	0.006 [c]
C	Im									
	Pro									
N	Br	1.145	-	-	1.045	*	*	1.348	0.053	0.045 [c]
R	Fp									
	Inc									
	Imp									

Tabla 152. Influencia del programa. 4º A – 5º B. Fase 1 y fase 2.

		R por criterio		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***
C	A			
	Ap			
P	Ac	1.438	0.032	0.026[d]
I	Ao			
	Ab			
C	Coo			
	Ai			
P	Pa	1.142	-	-
P	As			
C	Rg			
	Cv	1.516	0.020	0.016[d]
P	Rp			
E	Cpins	2.119	0.000	0.000[d]
C	P			
	Dt	1.853	0.002	0.002[d]
P	An			
R	S			
C	Af			
	Av			
N	Pr			
	Fd	1.583	0.013	0.010 [d]
I	Nc			
	Ica			
	Aa			
C	Db			
	Afr	1.234	-	-
N	Dr			

P	Ite			
C N E	Nrg	2.295	0.000	0.000[d]
	Dm			
	Nrp			
	Cnin	*	*	*
C N R	Im	1.451	0.030	0.024 [d]
	Pro			
	Br			
	Fp			
	Inc			
	Imp			

Tabla 153. Influencia del programa. 4º A – 5º B, Fase 1 fase 3.

		R por criterio		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	1.664	0.008	0.006[c]
	Ap			
	Ac			
	Ao			
	Ab			
C P P	Coo	2.411	0.000	0.000[c]
	Ai			
	Pa			
	As			
C P E	Rg	1.886	0.002	0.002 [c]
	Cv			
	Rp			
	Cpins	1.718	0.005	0.004 [c]
C P R	P	1.557	0.016	0.013 [c]
	Dt			
	An			
	S			
C N I	Af	1.288	-	-
	Av			
	Pr			
	Fd			
	Nc			
	Ica			
	Aa			
C N P	Db	1.866	0.002	0.002[c]
	Afr			
	Dr			
	Ite			
C N E	Nrg	1.876	0.002	0.002 [c]
	Dm			
	Nrp			
	Cnin	2.358	0.000	0.000 [c]
C N R	Im	.985	-	-
	Pro			
	Br			
	Fp			
	Inc			
	Imp			

Tabla 154. Influencia del programa. 4º A – 5º B, Fase 1, fase 2 y fase 3.

		FASE 1			FASE 2			FASE 3		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
CPI	A	1.067	-	-	1.369	0.047	0.039 [d]	1.177	-	-
	Ap									
	Ac									
	Ao									
	Ab									
CPP	Coo	1.135	-	-	1.144	-	-	1.375	0.046	0.036 [c]
	Ai									
	Pa									
	As									
CPE	Rg	1.331	-	0.047 [d]	1.646	0.009	0.008 [d]	1.343	0.054	0.043 [c]
	Cv									
	Rp									
	Cpins	1.304	-	-	1.873	0.002	0.001 [d]	1.335	-	0.045 [c]
CPR	P	1.401	0.039	0.031 [d]	1.990	0.001	0.001 [d]	1.199	-	-
	Dt									
	An									
	S									
CNI	Af	1.854	0.002	0.001 [d]	1.346	0.053	0.045 [d]	1.185	-	-
	Av									
	Pr									
	Fd									
	Nc									
	Ica									
	Aa									
CNP	Db	1.067	-	-	1.194	-	-	1.531	0.018	0.013 [c]
	Afr									
	Dr									
	Ite									
CNE	Nrg	1.199	-	-	*	*	*	1.238	-	-
	Dm									
	Nrp									
	Cnin	*	*	*	*	*	*	1.063	-	-
CNR	Im	1.033	-	-	1.049	*	*	1.390	0.042	0.034 [c]
	Pro									
	Br									
	Fp									
	Inc									
	Imp									

Tabla 155. Efectos maduración. 3º B – 4º B. Fase 1 y fase 2.

		R por criterio		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***
CPI	A	1.451	0.030	0.022 [d]
	Ap			
	Ac			
	Ao			
	Ab			
CP	Coo			
	Ai			

P	Pa	1.482	0.025	0.019 [d]
	As			
C P E	Rg	1.953	0.001	0.001 [d]
	Cv			
	Rp			
	Cpins	2.078	0.000	0.000 [d]
C P R	P	1.445	0.031	0.023 [d]
	Dt			
	An			
	S			
C N I	Af	2.091	0.000	0.000 [d]
	Av			
	Pr			
	Fd			
	Nc			
	Ica			
	Aa			
C N P	Db	1.648	0.009	0.006 [d]
	Afr			
	Dr			
	Ite			
C N E	Nrg	1.901	0.001	0.001 [d]
	Dm			
	Nrp			
	Cnin	*	*	*
C N R	Im	1.230	-	-
	Pro			
	Br			
	Fp			
	Inc			
	Imp			

Tabla 156. Efectos de maduración. 3º B – 4º B. Fase 1 fase 3.

		R por criterio		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	1.441	0.032	0.026 [d]
	Ap			
	Ac			
	Ao			
	Ab			
C P P	Coo	1.002	-	-
	Ai			
	Pa			
	As			
C P E	Rg	1.661	0.008	0.005 [d]
	Cv			
	Rp			
	Cpins	1.808	0.003	0.002 [d]
C P R	P	.937	-	-
	Dt			
	An			
	S			
	Af			
	Av			

CNI	Pr Fd Nc Ica Aa	1.824	0.003	0.002 [d]
CNP	Db Afr Dr Ite	1.790	0.003	0.003 [d]
CNE	Nrg Dm Nrp	2.134	0.000	0.000 [d]
	Cnin	*	*	*
CNR	Im Pro Br Fp Inc Imp	1.335	-	0.049 [d]

Tabla 157. Efectos de maduración. 3º B – 4º B. Fase 1, fase 2 y fase 3.

		FASE 1			FASE 2			FASE 3		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
CPI	A Ap Ac Ao Ab	1.337	-	0.046 [d]	1.693	0.006	0.005 [d]	1.263	-	-
CPP	Coo Ai Pa As	1.371	0.047	0.038 [d]	1.646	0.009	0.007 [d]	1.327	-	0.046 [d]
CPE	Rg Cv Rp	1.153	-	-	1.775	0.004	0.003 [d]	1.126	-	-
	Cpins	1.495	0.023	0.018 [d]	1.974	0.001	0.001 [d]	1.991	0.001	0.000 [d]
CPR	P Dt An S	1.084	-	-	2.158	0.000	0.000 [d]	1.187	-	-
CNI	Af Av Pr Fd Nc Ica Aa	1.686	0.007	0.005 [d]	1.191	-	-	1.298	-	0.053 [d]
CNP	Db Afr Dr Ite	1.416	0.036	0.028 [d]	1.765	0.004	0.003 [d]	1.459	0.028	0.020 [d]
CNE	Nrg Dm Nrp	1.297	-	-	1.268	-	-	1.334	-	0.044 [d]

	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*
C N R	Im	1.598	0.012	0.010 [d]	1.577	0.014	0.010 [d]	1.333	-	0.044 [d]
	Pro									
	Br									
	Fp									
	Inc									
	Imp									

Tabla 158. Influencia del programa. 3º B - 5º A. Fase 1 y fase 2.

		R por criterio		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	1.190	-	-
	Ap			
	Ac			
	Ao			
	Ab			
C P P	Coo	1.202	-	-
	Ai			
	Pa			
	As			
C P E	Rg	1.039	-	-
	Cv			
	Rp			
	Cpins	2.458	0.000	0.000 [c]
C P R	P	1.092	-	-
	Dt			
	An			
	S			
C N I	Af	1.873	0.002	0.001 [c]
	Av			
	Pr			
	Fd			
	Nc			
	Ica			
	Aa			
C N P	Db	1.501	0.022	0.016 [c]
	Afr			
	Dr			
	Ite			
C N E	Nrg	3.322	0.000	0.000 [c]
	Dm			
	Nrp			
	Cnin	3.608	0.000	0.000 [c]
C N R	Im	1.060	-	-
	Pro			
	Br			
	Fp			
	Inc			
	Imp			

Tabla 159. Influencia del programa. 3º B – 5º A. Fase 1 fase 3.

		R por criterio

		Z K-S	*S. Asin*	*S.M.C.*
CPI	A	.849	-	-
	Ap			
	Ac			
	Ao			
	Ab			
CPP	Coo	1.592	0.013	0.010[c]
	Ai			
	Pa			
	As			
CPE	Rg	1.793	0.003	0.002[c]
	Cv			
	Rp			
	Cpins	2.323	0.000	0.000[c]
CPR	P	1.936	0.001	0.000[c]
	Dt			
	An			
	S			
CNI	Af	1.741	0.005	0.003[c]
	Av			
	Pr			
	Fd			
	Nc			
	Ica			
	Aa			
CNP	Db	2.120	0.000	0.000[c]
	Afr			
	Dr			
	Ite			
CNE	Nrg	2.871	0.000	0.000[c]
	Dm			
	Nrp			
	Cnin	3.608	0.000	0.000[c]
CNR	Im	.971	-	-
	Pro			
	Br			
	Fp			
	Inc			
	Imp			

Tabla 160. Influencia del programa. 3º B – 5º A, Fase 1, fase 2 y fase 3.

		FASE 1			**FASE 2**			**FASE 3**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
CPI	A	1.113	-	-	1.697	0.006	0.004[d]	1.355	0.051	0.042[d]
	Ap									
	Ac									
	Ao									
	Ab									
CPP	Coo	1.445	0.031	0.025[c]	1.268	-	-	1.317	-	0.050[d]
	Ai									
	Pa									
	As									
CP	Rg	1.048	-	-	1.234	-	-	1.256	-	-
	Cv									

E	Rp									
	Cpins	1.854	0.002	0.001 [c]	1.217	-	-	.983	-	-
CPR	P	1.032	-	-	1.197	-	-	1.391	0.042	0.034 [d]
	Dt									
	An									
	S									
CNI	Af	1.334	-	0.047 [c]	1.291	-	-	1.426	0.034	0.028 [d]
	Av									
	Pr									
	Fd									
	Nc									
	Ica									
	Aa									
CNP	Db	1.591	0.013	0.011 [c]	1.229	-	-	1.751	0.004	0.004 [d]
	Afr									
	Dr									
	Ite									
CNE	Nrg	2.150	0.000	0.000 [c]	1.338	-	0.045 [d]	1.040	-	-
	Dm									
	Nrp									
	Cnin	2.273	0.000	0.000 [c]	*	*	*	*	*	*
CNR	Im	1.253	-	-	1.355	0.051	0.041 [d]	1.128	-	-
	Pro									
	Br									
	Fp									
	Inc									
	Imp									

Tabla 161. Efectos de maduración. 4º B – 5º A. Fase 1 y fase 2.

		R por criterio		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***
CPI	A	1.358	0.050	0.043 [c]
	Ap			
	Ac			
	Ao			
	Ab			
CPP	Coo	1.246	-	-
	Ai			
	Pa			
	As			
CPE	Rg	1.774	0.004	0.003 [c]
	Cv			
	Rp			
	Cpins	2.288	0.000	0.000 [c]
CPR	P	1.291	-	-
	Dt			
	An			
	S			
CNI	Af	1.238	-	-
	Av			
	Pr			
	Fd			
	Nc			
	Ica			

	Aa			
CNP	Db	1.709	0.006	0.004 [c]
	Afr			
	Dr			
	Ite			
CNE	Nrg	3.373	0.000	0.000 [c]
	Dm			
	Nrp			
	Cnin	3.608	0.000	0.000
CNR	Im	1.025	-	-
	Pro			
	Br			
	Fp			
	Inc			
	Imp			

Tabla 162. Influencia del programa. 4º B – 5º A. Fase 1 fase 3.

		R por criterio		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***
CPI	A	1.361	0.049	0.040[c]
	Ap			
	Ac			
	Ao			
	Ab			
CPP	Coo	.964	-	-
	Ai			
	Pa			
	As			
CPE	Rg	1.039	-	-
	Cv			
	Rp			
	Cpins	2.287	0.000	0.000 [c]
CPR	P	1.059	-	-
	Dt			
	An			
	S			
CNI	Af	1.809	0.003	0.003 [c]
	Av			
	Pr			
	Fd			
	Nc			
	Ica			
	Aa			
CNP	Db	1.971	0.001	0.001[c]
	Afr			
	Dr			
	Ite			
CNE	Nrg	3.093	0.000	0.000 [c]
	Dm			
	Nrp			
	Cnin	3.608	0.000	0.000 [c]
CN	Im	1.180	-	-
	Pro			
	Br			

R	Fp			
	Inc			
	Imp			

Tabla 163. Influencia del programa. 4º B – 5º A, Fase 1, fase 2 y fase 3.

		FASE 1			FASE 2			FASE 3		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
CPI	A	1.056	-	-	1.395	0.041	0.030 [d]	1.045	-	-
	Ap									
	Ac									
	Ao									
	Ab									
CPP	Coo	1.128	-	-	1.338	-	0.045 [d]	1.022	-	-
	Ai									
	Pa									
	As									
CPE	Rg	1.394	0.041	0.030 [c]	1.369	0.047	0.036 [d]	1.301	-	0.053 [d]
	Cv									
	Rp									
	Cpins	1.834	0.002	0.001 [c]	1.351	0.052	0.040 [d]	1.300	-	0.053 [d]
CPR	P	1.019	-	-	1.661	0.008	0.005 [d]	1.468	0.027	0.020 [d]
	Dt									
	An									
	S									
CNI	Af	1.486	0.024	0.017 [c]	1.314	-	0.052 [d]	1.349	0.052	0.039 [d]
	Av									
	Pr									
	Fd									
	Nc									
	Ica									
	Aa									
CNP	Db	1.295	-	-	1.414	0.037	0.026 [d]	1.020	-	-
	Afr									
	Dr									
	Ite									
CNE	Nrg	2.202	0.000	0.000 [c]	1.534	0.018	0.013 [d]	1.172	-	-
	Dm									
	Nrp									
	Cnin	2.273	0.000	0.000 [c]	*	*	*	*	*	*
CNR	Im	1.046	-	-	1.572	0.014	0.009 [d]	1.191	-	-
	Pro									
	Br									
	Fp									
	Inc									
	Imp									

* 0 frecuencias

\- No significativo

4.6.3. Prueba Kolmogorov – Smirnov con 3 Imputaciones Sesiones de Contenido Experimentales y Cursos Experimentales.

Este análisis se realiza con el propósito de determinar qué significación existe en las sesiones experimentales y en los cursos experimentales. Así se realizó en un primer momento, pero, al no existir significiación ninguna, se optó por realizarlo comparando los cursos experimentales entre sí.

A continuación se expone el índice de las tablas de los resultados de este útimo análisis.

1. Sesión 4, cursos experimentales 3º A y 4º A
2. Sesión 5, cursos experimentales 3º A y 4º A
3. Sesión 6, cursos experimentales 3º A y 4º A
4. Sesión 4, cursos experimentales 3º A y 5º B
5. Sesión 5, cursos experimentales 3º A y 5º B
6. Sesión 6, cursos experimentales 3º A y 5º B
7. Sesión 4, cursos experimentales 4º A y 5º B
8. Sesión 5, cursos experimentales 4º A y 5º B
9. Sesión 6, cursos experimentales 4º A y 5º B

Tabla 164. Sesión 4, cursos experimentales 3º A y 4º A

		Sin recategorizar			**R por criterio**			**R conceptual**			**R Global**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
CPI	A	.862	-	-	.657	-	-	.862	-	-	1.016	-	-
	Ap	.648	-	-				.648	-	-			
	Ac	*	*	*				.710	-	-			
	Ao	.684	-	-									
	Ab	.959	-	-									
CPP	Coo	.925	-	-	.694	-	-	.925	-	-			
	Ai	1.287	-	0.049[d]				1.287	-	0.049[d]			
	Pa	.768	-	-				.768	-	-			
	As	1.105	-	-				1.105	-	-			
CPE	Rg	1.451	0.030	0.018[d]	.819	-	-	.819	-	-			
	Cv	.823	-	-									
	Rp	1.105	-	-									
	Cpins	.920	-	-	.920	-	-	.920	-	-			
CPR	P	.738	-	-	.958	-	-	.738	-	-			
	Dt	1.105	-	-				1.105	-	-			
	An	1.122	-	-				1.122	-	-			
	S	.621	-	-				.621	-	-			
CN	Af	1.288	-	0.049[d]	1.111	-	-	1.288	-	0.049[d]		-	-
	Av	*	*	*									
	Pr	1.288	-	0.049[d]				1.105	-	-			
	Fd	1.105	-	-									

I	Nc	1.105	-	-				.779	-	-	1.006		
	Ica	.959	-	-									
	Aa	1.105	-	-									
C N P	Db	.944	-	-	1.085	-	-	.944	-	-			
	Afr	.797	-	-				.806	-	-			
	Dr	*	*	*									
	Ite	.821	-	-									
C N E	Nrg	*	*	*	1.105	-	-	1.105	-	-			
	Dm	1.105	-	-									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
C N R	Im	.702	-	-	1.278	-	0.052[d]	.702	-	-			
	Pro	*	*	*									
	Br	*	*	*									
	Fp	.786	-	-				.896	-	-			
	Inc	.797	-	-									
	Imp	*	*	*									

Tabla 165. Sesión 5, cursos experimentales 3º A y 4º A

		Sin recategorizar			**R por criterio**			**R conceptual**			**R Global**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	.757	-	-	.651	-	-	.757	-	-	1.329	-	0.035[c]
	Ap	1.061	-	-				1.061	-	-			
	Ac	*	*	*				.665	-	-			
	Ao	.878	-	-									
	Ab	.797	-	-									
C P P	Coo	.782	-	-	.585	-	-	.782	-	-			
	Ai	1.144	-	-				1.144	-	-			
	Pa	.587	-	-				.587	-	-			
	As	1.105	-	-				1.105	-	-			
C P E	Rg	1.253	-	-	1.315	-	0.039[d]	1.315	-	0.040[d]			
	Cv	1.260	-	-									
	Rp	1.105	-	-									
	Cpins	1.347	0.053	0.031[d]	1.347	0.053	0.032[d]	1.347	.053	0.032[d]			
C P R	P	1.044	-	-	1.081	-	-	1.044	-	-			
	Dt	.797	-	-				.797	-	-			
	An	1.387	0.043	0.024[d]				1.387	0.043	0.024[d]			
	S	.727	-	-				.727	-	-			
C N I	Af	1.288	-	0.045[d]	.802	-	-	1.288	NS	0.048[d]	1.029	-	-
	Av	*	*	*				.797	-	-			
	Pr	1.232	-	-									
	Fd	1.105	-	-									
	Nc	1.105	-	-				.634	-	-			
	Ica	1.064	-	-									
	Aa	.788	-	-									
C N P	Db	.597	-	-	.626	-	-	.594	-	-			
	Afr	1.105	-	-				1.105	-	-			
	Dr	*	*	*									
	Ite	1.105	-	-									
C N E	Nrg	*	*	*	1.105	-	-	1.105	-	-			
	Dm	1.105	-	-									
	Nrp	*	*	*									

	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
C N R	Im	.828	-	-	1.221	-	-	..828	-	-			
	Pro	*	-	-									
	Br	*	-	-									
	Fp	.781	-	-				. 692	-	-			
	Inc	1.105	-	-									
	Imp	*	*	*									

Tabla 166. Sesión 6, cursos experimentales 3º A y 4º A

		Sin recategorizar			**R por criterio**			**R conceptual**			**R Global**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	.771	-	-	.724	-	-	.771	-	-	1.220	-	-
	Ap	1.099	-	-				1.099	-	-			
	Ac	*	*	*				.746	-	-			
	Ao	.792	-	-									
	Ab	.826	-	-									
C P P	Coo	.759	-	-	.707	-	-	.759	-	-			
	Ai	1.155	-	-				1.155	-	-			
	Pa	.673	-	-				.673	-	-			
	As	.797	-	-				.797	-	-			
C P E	Rg	1.288	-	0.052[d]	1.097	-	-	1.097	-	-			
	Cv	1.137	-	-									
	Rp	.797	-	-									
	Cpins	1.148	-	-	1.148	-	-	1.148	-	-			
C P R	P	.661	-	-	1.144	-	-	6615	-	-			
	Dt	1.105	-	-				1.105	-	-			
	An	1.244	-	-				1.244	-	-			
	S	.915	-	-				.915	-	-			
C N I	Af	1.288	-	0.052[d]	1.144	-	-	1.288	-	0.050[d]	1.186	-	-
	Av	*	*	*									
	Pr	1.232	-	-				.814	-	-			
	Fd	.797	-	-									
	Nc	.797	-	-				. 855	-	-			
	Ica	1.064	-	-									
	Aa	1.105	-	-									
C N P	Db	.895	-	-	.794	-	-	.895	-	-			
	Afr	1.105	-	-				.896	-	-			
	Dr	*	*	*									
	Ite	.991	-	-									
C N E	Nrg	*	*	*	.797	-	-	.797	-	-			
	Dm	.797	-	-									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
C N R	Im	.597	-	-	1.221	-	-	.597	-	-			
	Pro	*	*	*									
	Br	*	*	*									
	Fp	.915	-	-				.896	-	-			
	Inc	1.105	-	-									
	Imp	*	*	*									

Tabla 167. Sesión 4, cursos experimentales 3º A y 5º B

		Sin recategorizar	**R**	**R**	**R**

					por criterio			conceptual			Global		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	.757	-	-	.797	-	-	.757	-	-	1.606	-	-
	Ap	.687	-	-				.687	-	-			
	Ac	1.105	-	-				.604	-	-			
	Ao	.613	-	-									
	Ab	1.288	-	0.050[d]									
C P P	Coo	.955	-	-	.861	-	-	.955	-	-			
	Ai	.878	-	-				.878	-	-			
	Pa	1.159	-	-				1.159	-	-			
	As	1.105	-	-				1.105	-	-			
C P E	Rg	.581	-	-	.723	-	-	.723	-	-			
	Cv	.648	-	-									
	Rp	*	*	*									
	Cpins	1.037	-	-	1.037	-	-	1.037	-	-			
C P R	P	.703	-	-	.799	-	-	.703	-	-			
	Dt	.786	-	-				.786	-	-			
	An	1.074	-	-				1.704	-	-			
	S	1.190	-	-				1.190	-	-			
C N I	Af	.869	-	-	.675	-	-	1.181	-	-	1.744	-	-
	Av	1.105	-	-									
	Pr	.589	-	-				1.064	-	-			
	Fd	.779	-	-									
	Nc	*	*	*				.896	-	-			
	Ica	.896	-	-									
	Aa	*	*	*									
C N P	Db	.788	-	-	.763	-	-	.788	-	-			
	Afr	*	*	*				1.105	-	-			
	Dr	1.105	-	-									
	Ite	*	*	*									
C N E	Nrg	*	*	*	1.105	-	-	1.105	-	-			
	Dm	1.105	-	-									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
C N R	Im	.824	-	-	.745	-	-	.736	-	-			
	Pro	1.105	-	-									
	Br	1.105	-	-									
	Fp	.774	-	-				.585	-	-			
	Inc	.797	-	-									
	Imp	*	*	*									

Tabla 168. Sesión 5, cursos experimentales 3º A y 5º B

		Sin recategorizar			R por criterio			R conceptual			R Global		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	.709	-	-	.705	-	-	.709	-	-		-	-
	Ap	.661	-	-				.661	-	-			
	Ac	1.105	-	-				.849	-	-			
	Ao	.869	-	-									
	Ab	1.451	0.030	0.018[d]									

C P P	Coo	.699	-	-	.972	-	-	.699	-	-	1.623		
	Ai	.596	-	-				.596	-	-			
	Pa	1.099	-	-				1.099	-	-			
	As	.847	-	-				.847	-	-			
C P E	Rg	.644	-	-	.582	-	-	.582	-	-			
	Cv	.627	-	-									
	Rp	*	*	*									
	Cpins	.952	-	-	.952	-	-	.952	-	-			
C P R	P	.717	-	-	1.038	-	-	.717	-	-			
	Dt	.785	-	-				.785	-	-			
	An	.715	-	-				.715	-	-			
	S	1.155	-	-				1.155	-	-			
C N I	Af	.648	-	-	.695	-	-	1.207	-	-	1.783	-	-
	Av	.797	-	-									
	Pr	.589	-	-				.814	-	-			
	Fd	.896	-	-									
	Nc	*	*	*				.896	-	-			
	Ica	.896	-	-									
	Aa	*	*	*									
C N P	Db	.848	-	-	.710	-	-	.848	-	-			
	Afr	*	*	*				.797	-	-			
	Dr	.797	-	-									
	Ite	*	*	*									
C N E	Nrg	*	*	*	1.105	-	-	1.105	-	-			
	Dm	1.105	-	-									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
C N R	Im	.681	-	-	.919	-	-	.783	-	-			
	Pro	1.105	-	-									
	Br	1.105	-	-									
	Fp	.774	-	-				.597	-	-			
	Inc	1.105	-	-									
	Imp	*	*	*									

Tabla 169. Sesión 6, cursos experimentales 3º A y 5º B

		Sin recategorizar			**R por criterio**			**R conceptual**			**R Global**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	.743	-	-	.748	-	-	.743	-	-	1.837	-	-
	Ap	.877	-	-				.877	-	-			
	Ac	.797	-	-				.778	-	-			
	Ao	.822	-	-									
	Ab	1.451	0.030	0.018[d]									
C P P	Coo	.842	-	-	1.023	-	-	.842	-	-			
	Ai	.709	-	-				.709	-	-			
	Pa	1.208	-	-				1.208	-	-			
	As	.920	-	-				.920	-	-			
C P E	Rg	.644	-	-	.923	-	-	.923	-	-			
	Cv	.910	-	-									
	Rp	*	*	*									
	Cpins	1.103	-	-	1.103	-	-	1.103	-	-			
C	P	.782	-	-		-		.782	-	-			

P R	Dt	.830	-	-	1.294		0.049[d]	.830	-	-			
	An	.769	-	-				.769	-	-			
	S	.869	-	-				.869	-	-			
C N I	Af	.648	-	-	1.099	-	-	1.272	-	-	.946	-	-
	Av	1.105	-	-									
	Pr	.589	-	-				.826	-	-			
	Fd	.810	-	-									
	Nc	*	*	*				1.105	-	-			
	Ica	1.105	-	-									
	Aa	*	*	*									
C N P	Db	.663	-	-	.645	-	-	.663	-	-			
	Afr	*	*	*				1.105	-	-			
	Dr	1.105	-	-									
	Ite	*	*	*									
C N E	Nrg	*	*	*	.797	-	-	.797	-	-			
	Dm	.797	-	-									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
C N R	Im	.754	-	-	.610	-	-	.806	-	-			
	Pro	.790	-	-									
	Br	.788	-	-									
	Fp	.715	-	-				.799	-	-			
	Inc	1.105	-	-									
	Imp	*	*	*									

Tabla 170. Sesión 4, cursos experimentales 4º A y 5º B

		Sin recategorizar			**R por criterio**			**R conceptual**			**R Global**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	1.228	-	-	.782	-	-	1.228	-	-	.838	-	-
	Ap	.617	-	-				.617	-	-			
	Ac	17105	-	-				.810	-	-			
	Ao	.706	-	-									
	Ab	.959	-	-									
C P P	Coo	.787	-	-	.789	-	-	.787	-	-			
	Ai	.718	-	-				.718	-	-			
	Pa	.790	-	-				.790	-	-			
	As	.779	-	-				.779	-	-			
C P E	Rg	.847	-	-	1.024	-	-	1.024	-	-			
	Cv	.782	-	-									
	Rp	1.105	-	-									
	Cpins	1.256	-	-	1.256	-	-	1.256	-	-			
C P R	P	1.103	-	-	1.215	-	-	1.103	-	-			
	Dt	.868	-	-				.868	-	-			
	An	.791	-	-				.791	-	-			
	S	.795	-	-				.795	-	-			
C N I	Af	.869	-	-	.720	-	-	1.181	-	-	.617	-	-
	Av	1.105	-	-									
	Pr	.589	-	-				.594	-	-			
	Fd	1.105	-	-									
	Nc	1.105	-	-				.918	-	-			
	Ica	.868	-	-									
	Aa	1.105	-	-									
	Db	.698	-	-		-	-	.698	-	-			

C N P	Afr	.797	-	-	.714			.725	-	-			
	Dr	1.105	-	-									
	Ite	.821	-	-									
C N E	Nrg	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
	Dm	*	*	*									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
C N R	Im	.711	-	-	.743	-	-	.709	-	-			
	Pro	1.105	-	-									
	Br	1.105	-	-									
	Fp	.817	-	-				.817	-	-			
	Inc	*	*	*									
	Imp	*	*	*									

Tabla 171. Sesión 5, cursos experimentales 4º A y 5º B

		Sin recategorizar			**R por criterio**			**R conceptual**			**R Global**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C P I	A	1.322	-	0.041[d]	.906	-	-	1.322	-	0.043[d]	.879	-	-
	Ap	.829	-	-				.829	-	-			
	Ac	1.105	-	-				.631	-	-			
	Ao	.587	-	-									
	Ab	.826	-	-									
C P P	Coo	.828	-	-	.664	-	-	.828	-	-			
	Ai	.840	-	-				.840	-	-			
	Pa	.718	-	-				.718	-	-			
	As	.692	-	-				.692	-	-			
C P E	Rg	.744	-	-	1.080	-	-	1.080	-	-			
	Cv	1.023	-	-									
	Rp	1.105	-	-									
	Cpins	1.169	-	-	1.169	-	-	1.169	-	-			
C P R	P	1.074	-	-	1.170	-	-	1.704	-	-			
	Dt	1.105	-	-				1.105	-	-			
	An	1.099	-	-				1.099	-	-			
	S	.639	-	-				.639	-	-			
C N I	Af	.648	-	-	.683	-	-	1.207	-	-	.889	-	-
	Av	.797	-	-									
	Pr	.648	-	-				.594	-	-			
	Fd	.920	-	-									
	Nc	1.105	-	-				.896	-	-			
	Ica	.915	-	-									
	Aa	.788	-	-									
C N P	Db	.869	-	-	.785	-	-	.869	-	-			
	Afr	1.105	-	-				.784	-	-			
	Dr	.797	-	-									
	Ite	1.105	-	-									
C N E	Nrg	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
	Dm	*	*	*									
	Nrp	*	*	*									
	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
C	Im	.668	-	-		-	-	.694	-	-			
	Pro	1.105	-	-									

N	Br	1.105	-	-	.737								
R	Fp	.940	-	-				.910	-	-			
	Inc	*	*	*									
	Imp	*	*	*									

Tabla 172. Sesión 6, cursos experimentales 4º A y 5º B

		Sin recategorizar			**R por criterio**			**R conceptual**			**R Global**		
		Z K-S	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***	***Z K-S***	***S. Asin***	***S.M.C.***
C	A	1.233	-	-		-	-	1.233	-	-		-	-
P	Ap	1.037	-	-				1.037	-	-			
I	Ac	.797	-	-	.704				-	-			
	Ao	.807	-	-				.790					
	Ab	.797	-	-									
C	Coo	.931	-	-		-	-	.931	-	-			
P	Ai	1.014	-	-				1.014	-	-			
P	Pa	.884	-	-	.600			.884	-	-	1.014		
	As	1.105	-	-				1.105	-	-			
C	Rg	.644	-	-									
P	Cv	1.233	-	-	1.289	-	0.048[d]	1.289	-	0.052[d]			
E	Rp	.797	-	-									
	Cpins	1.383	0.044	0.030[d]	1.383	0.044	0.028[d]	1.383	0.044	0.030[d]			
C	P	.891	-	-		-	-	.891	-	-			
P	Dt	.915	-	-	1.231			.915	-	-			
R	An	.904	-	-				.904	-	-			
	S	.821	-	-				.821	-	-			
	Af	.648	-	-		-	-	1.272	-	-		-	-
	Av	1.105	-	-									
C	Pr	.648	-	-				.577	-	-			
N	Fd	.847	-	-	.918								
I	Nc	.797	-	-					-	-			
	Ica	1.105	-	-				.857					
	Aa	1.105	-	-									
	Db	.855	-	-		-	-	.855	-	-	.885		
C	Afr	1.105	-	-					-	-			
N	Dr	1.105	-	-	.730			.784					
P	Ite	.911	-	-									
C	Nrg	*	*	*									
N	Dm	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
E	Nrp	*	*	*									
	Cnin	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
	Im	.784	-	-		-	-		-	-			
C	Pro	.790	-	-				.689					
N	Br	.788	-	-	.796								
R	Fp	.810	-	-				.810	-	-			
	Inc	*	*	*									
	Imp	*	*	*									

ANEXO VIII

Este anexo está formado los informes obtenidos a través de la herramienta Query Tool del Programa Atlas.ti.

Query Report

HU: AHM_DIARIOdefinitivo con criterios

File: [C:\Documents and Settings\Antonio\Mis documentos\LINA\Scienti...\AHM_DIARIOdefinitivo con criterios.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 08/01/08 16:45:32

Global selection criteria:

"*Cursos 3º & FASE PRE"

20 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):

"CONDUCTAS POSITIVAS

P 4: PRE_DÍA 1_3ºA.rtf - 4:3 [ambos se perdonan y prometen n..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES]

Uno de ellos le digo que no hay que colarse, que eso no está bien, y que a él tampoco le gusta que se cuelen. Al otro que no mienta, que hay que decir siempre la verdad….ambos sed perdonan y prometen no hacerlo más.

P 4: PRE_DÍA 1_3ºA.rtf - 4:8 [Les digo, a uno que no hay que..] (1:1) (Super)

Codes: [Acepta sanciones]

Uno de ellos le digo que no hay que colarse, que eso no está bien, y que a él tampoco le gusta que se cuelen. Al otro que no mienta, que hay que decir siempre la verdad….

P 4: PRE_DÍA 1_3ºA.rtf - 4:9 [ambos sed perdonan y prometen ..] (1:1) (Super)

Codes: [Acepta]

Ambos sed perdonan y prometen no hacerlo más.

P 7: PRE_DÍA2_3º B.rtf - 7:3 [Mando a dos niñas a que avisen..] (1:1) (Super)

Codes: [Coopera]

Mando a dos niñas a que avisen a algún profesor de Secundaria, pues no paran de dar golpes a las paredes del pabellón

P10: PRE_DÍA3_3º A.rtf - 10:2 [El ambiente al principio fue b..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES]

El ambiente al principio fue bueno.

P10: PRE_DÍA3_3º A.rtf - 10:3 [Todos ayudaron a colocar el ma..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES]

Todos ayudaron a colocar el material, se han reído un poco de las caídas de los demás pero no demasiado.

P10: PRE_DÍA3_3º A.rtf - 10:6 [Después de hablar un poco con ..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES]

Después de hablar un poco con ellos se han perdonado.

P10: PRE_DÍA3_3º A.rtf - 10:8 [Todos ayudaron a colocar el ma..] (1:1) (Super)

Codes: [Coopera]

Todos ayudaron a colocar el material,

P10: PRE_DÍA3_3º A.rtf - 10:10 [se han perdonado.] (1:1) (Super)

Codes: [Ayuda]

Se han perdonado.

P13: PRE_DÍA4_3º B.rtf - 13:1 [La clase discurre normalmente,..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR]

La clase discurre normalmente, S. no quiere saltar, le ayudo cogiéndole de la mano pero tampoco.

P13: PRE_DÍA4_3º B.rtf - 13:2 [Por lo demás todo bien.] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES]

Por lo demás todo bien.

P13: PRE_DÍA4_3º B.rtf - 13:4 [Todos colaboran bastante] (1:1) (Super)

Codes: [C.POSITIVAS PROFESOR] [Coopera]

Todos colaboran bastante

P13: PRE_DÍA4_3º B.rtf - 13:5 [La clase discurre normalmente,..] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [Coopera]

La clase discurre normalmente,

P16: PRE_DÍA5_3º A.rtf - 16:2 [Todo bien, sin novedad.] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR]

Todo bien, sin novedad.

P16: PRE_DÍA5_3º A.rtf - 16:6 [Todo bien, sin novedad] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [Participa]

Todo bien, sin novedad

P19: PRE_DÍA6_3º B.rtf - 19:1 [Todos juegan sin problemas.] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [Activo] [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR] [C.POSITIVAS REGLAS]

Todos juegan sin problemas.

P22: PRE_DÍA7_3º A.rtf - 22:1 [La clase transcurre con normal..] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [C.POSITIVAS REGLAS]

La clase transcurre con normalidad.

P22: PRE_DÍA7_3º A.rtf - 22:2 [El resto todo bien.] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR]

El resto todo bien.

P25: PRE_DÍA8_3º B.rtf - 25:4 [Los siento a pensar en el prob..] (1:1) (Super)

Codes: [Acepta] [Acepta sanciones] [C. POSITIVAS IGUALES]

Los siento a pensar en el problema para que lo solucionen y al poco ya están jugando de nuevo.

P25: PRE_DÍA8_3º B.rtf - 25:6 [Cuando voy a colocar el materi..] (1:1) (Super)

Codes: [C.POSITIVAS PROFESOR] [Coopera] [No recoge]

Cuando voy a colocar el material en su sitio, unos bancos, los únicos que me ayudan son J.A., E., D. y S.

Query Report

HU: AHM_DIARIOdefinitivo con criterios

File: [C:\Documents and Settings\Antonio\Mis documentos\LINA\Scienti...\AHM_DIARIOdefinitivo con criterios.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 08/01/08 16:32:42

Global selection criteria:

"*Cursos 3º & FASE EXP"

21 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):

"CONDUCTAS POSITIVAS"

P31: EXP_DÍA10_3º B.rtf - 31:4 [El siguiente juego es complica..] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR] [Participa]

El siguiente juego es complicado de poner en marcha, al final lo conseguimos y se lo pasan bien.

P31: EXP_DÍA10_3º B.rtf - 31:5 [La clase transcurre con normal..] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [Activo] [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS REGLAS]

La clase transcurre con normalidad

P38: EXP_DÍA13_3º A.rtf - 38:1 [Está clase está respondiendo b..] (1:1) (Super)

Codes: [Activo] [C.POSITIVAS PROFESOR] [Deportividad]

Está clase está respondiendo bien a las actividades psicomotrices.

P38: EXP_DÍA13_3º A.rtf - 38:2 [Durante el desarrollo de la cl..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS REGLAS]

Durante el desarrollo de la clase todos colaboran en el juego, no tengo que reseñar ningún acontecimiento importante.

P38: EXP_DÍA13_3º A.rtf - 38:3 [todos colaboran en el juego, n..] (1:1) (Super)

Codes: [Coopera] [Participa]

Todos colaboran en el juego, no tengo que reseñar ningún acontecimiento importante.

P41: EXP_DÍA14_3º B.rtf - 41:1 [Se divierten y lo pasan bien.] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR]

Se divierten y lo pasan bien.

P41: EXP_DÍA14_3º B.rtf - 41:2 [Ningún problema importante que..] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [C. POSITIVAS IGUALES] [Participa]

Ningún problema importante que reseñar.

P44: EXP_DÍA15_3º A.rtf - 44:1 [El resto de la clase transcurr..] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS REGLAS]

El resto de la clase transcurre sin problemas y sin incidentes que reseñar.

P44: EXP_DÍA15_3º A.rtf - 44:6 [Todos colaboran para recoger e..] (1:1) (Super)

Codes: [Coopera] [Recoge]

Todos colaboran para recoger el material

P47: EXP_DÍA16_3º B.rtf - 47:2 [Después la clase fue discurrie..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS REGLAS]

Después la clase fue discurriendo sin muchos problemas a destacar.

P50: EXP_DÍA17_3º A.rtf - 50:1 [Les hago un pequeño teatro con..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR]

Les hago un pequeño teatro con la participación de ellos, se ríen mucho y nos lo pasamos muy bien.

P50: EXP_DÍA17_3º A.rtf - 50:2 [Todos los niños cooperan estup..] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [Apoyo] [C.POSITIVAS REGLAS] [Coopera] [Deportividad]

Todos los niños cooperan estupendamente en la sesión

P53: EXP_DÍA18_3º B.rtf - 53:1 [Todos juegan y participan en e..] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [Activo] [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR] [Participa]

Todos juegan y participan en el desarrollo de la sesión de expresión corporal.

P53: EXP_DÍA18_3º B.rtf - 53:2 [No hay problemas ni altercados..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS REGLAS]

No hay problemas ni altercados de ningún tipo.

P56: EXP_DÍA19_3ºA.rtf - 56:1 [Se sientan en el banco de los ..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES]

Se sientan en el banco de los problemas, lo solucionan y siguen jugando con normalidad.

P56: EXP_DÍA19_3ºA.rtf - 56:5 [Se sientan en el banco de los ..] (1:1) (Super)

Codes: [Acepta] [Ayuda]

Se sientan en el banco de los problemas, lo solucionan y siguen jugando con normalidad.

P68: EXP_DÍA24_3ºB.rtf - 68:1 [Por lo demás la clase transcur..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES]

Por lo demás la clase transcurre sin mayores problemas.

P68: EXP_DÍA24_3ºB.rtf - 68:3 [Lorenzo, que casi siempre es p..] (1:1) (Super)

Codes: [C.POSITIVAS PROFESOR] [Coopera]

L., que casi siempre es poco colaborador a la hora de recoger, me trae una pelota que necesito para la explicación del juego.

P71: EXP_DÍA25_3ºA.rtf - 71:4 [José Daniel cede la pelota a u..] (1:1) (Super)

Codes: [Ayuda] [C. POSITIVAS IGUALES]

J.D. cede la pelota a un compañero (J.M.)

P71: EXP_DÍA25_3ºA.rtf - 71:6 [José Daniel y José van a busca..] (1:1) (Super)

Codes: [Coopera]

J.D. y J. van a buscar material al cuartillo de arriba.

P71: EXP_DÍA25_3ºA.rtf - 71:7 [José Miguel se presta voluntar..] (1:1) (Super)

Codes: [Ayuda] [Coopera]

J. M. se presta voluntario para explicarles el sitio.

Query Report

HU: AHM_DIARIOdefinitivo con criterios

File: [C:\Documents and Settings\Antonio\Mis documentos\LINA\Scienti...\AHM_DIARIOdefinitivo con criterios.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 08/01/08 16:35:16

Global selection criteria:

"*Cursos 3º & FASE POST"

5 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):

"CONDUCTAS POSITIVAS"

P103: POST_ DIA36_ 3ºB.rtf - 103:2 [Los demás trabajan bien.] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [Activo] [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR]

Los demás trabajan bien.

P106: POST_DIA37_ 3ºA.rtf - 106:1 [Después les digo que hagan las..] (1:1) (Super)

Codes: [Acepta] [Ayuda] [C. POSITIVAS IGUALES]

Después les digo que hagan las paces y se piden perdón.

P106: POST_DIA37_ 3ºA.rtf - 106:5 [les digo que hagan las paces y..] (1:1) (Super)

Codes: [Acepta] [Ayuda]

Les digo que hagan las paces y se piden perdón.

P109: POST_DIA 38_3ºB.rtf - 109:3 [Por lo demás bien.] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR]

Por lo demás bien.

P109: POST_DIA 38_3ºB.rtf - 109:4 [Todas las niñas me ayudan a re..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR] [Coopera]

Todas las niñas me ayudan a recoger.

Query Report

HU: AHM_DIARIOdefinitivo con criterios

File: [C:\Documents and Settings\Antonio\Mis documentos\LINA\Scienti...\AHM_DIARIOdefinitivo con criterios.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 08/01/08 16:42:04

Global selection criteria:

"*Cursos 4º & FASE PRE"

12 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):

"CONDUCTAS POSITIVAS"

P 2: PRE_DÍA 0_4º B.rtf - 2:4 [Me dicen que bien, que sin pro..] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [Activo] [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR]

Me dicen que bien, que sin problemas.

P 2: PRE_DÍA 0_4º B.rtf - 2:5 [La clase continúa sin más prob..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES]

La clase continúa sin más problemas.

P 8: PRE_DÍA2_4º B.rtf - 8:1 [dice que ella no ha sido, que ..] (1:1) (Super)

Codes: [Acepta] [C. POSITIVAS IGUALES]

Dice que ella no ha sido, que no le ha tocado, pero al final le pide perdón.

P 8: PRE_DÍA2_4º B.rtf - 8:10 [Alejandro se la devuelve] (1:1) (Super)

Codes: [Ayuda] [C. POSITIVAS IGUALES]

A. se la devuelve

P11: PRE_DÍA3_4º A.rtf - 11:2 [Se han portado bien.] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR] [Coopera]

Se han portado bien.

P14: PRE_DÍA4_4º B.rtf - 14:1 [le da con el cono en la cabeza..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES]

Le da con el cono en la cabeza a un niño, le pide perdón.

P14: PRE_DÍA4_4º B.rtf - 14:5 [Comenzamos de nuevo y todos an..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES]

Comenzamos de nuevo y todos animan a los demás, sobre todo, J..

P14: PRE_DÍA4_4º B.rtf - 14:11 [Comenzamos de nuevo y todos an..] (1:1) (Super)

Codes: [Apoyo]

Comenzamos de nuevo y todos animan a los demás,

P14: PRE_DÍA4_4º B.rtf - 14:14 [le pide perdón] (1:1) (Super)

Codes: [Apoyo]

Le pide perdón

P17: PRE_DÍA5_4º A.rtf - 17:2 [Realizamos todos los juegos pr..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES]

Realizamos todos los juegos previstos.

P17: PRE_DÍA5_4º A.rtf - 17:4 [Esta clase transcurre con norm..] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS REGLAS] [Participa]

Esta clase transcurre con normalidad,

P23: PRE_DÍA7_4º A.rtf - 23:6 [todo transcurre con normalidad..] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [Activo] [C.POSITIVAS REGLAS]

Todo transcurre con normalidad.

Query Report

HU: AHM_DIARIOdefinitivo con criterios

File: [C:\Documents and Settings\Antonio\Mis documentos\LINA\Scienti...\AHM_DIARIOdefinitivo con criterios.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 08/01/08 16:40:07

Global selection criteria:

"*Cursos 4º & FASE EXP"

26 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):

"CONDUCTAS POSITIVAS"

P29: EXP_DÍA9_4º A.rtf - 29:1 [Juan pide perdón.] (1:1) (Super)

Codes: [Acepta] [Ayuda] [C. POSITIVAS IGUALES]

J. pide perdón.

P29: EXP_DÍA9_4º A.rtf - 29:8 [Muchos niños se han traído el ..] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [C.POSITIVAS PROFESOR] [Coopera]

Muchos niños se han traído el dibujo que les pedí el día anterior

P36: EXP_DÍA12_4º B.rtf - 36:1 [Les explico la parte teórica y..] (1:1) (Super)

Codes: [C.POSITIVAS PROFESOR] [Presta atención]

Les explico la parte teórica y bien.

P36: EXP_DÍA12_4º B.rtf - 36:2 [Este juego lo practican bien y..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR]

Este juego lo practican bien y hay un ambiente aceptable, pero a partir de aquí se va estropeando.

P36: EXP_DÍA12_4º B.rtf - 36:3 [Juan Manuel tiene un conato de..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES]

J. M. tiene un conato de portarse bien, pero luego vuelve a las andadas.

P36: EXP_DÍA12_4º B.rtf - 36:10 [Este juego lo practican bien y..] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [Activo] [Participa]

Este juego lo practican bien y hay un ambiente aceptable

P36: EXP_DÍA12_4º B.rtf - 36:11 [Al final juegan y les gusta mu..] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [Activo] [Deportividad]

Al final juegan y les gusta mucho.

P39: EXP_DÍA13_4º A.rtf - 39:4 [que quiten algunos bancos. Los..] (1:1) (Super)

Codes: [C.NEGATIVAS IGUALES] [Coopera] [Desobediente]

Que quiten algunos bancos. Los llevan demasiados altos, juegan a llevar a la virgen. Pero el banco se les cae, y le da a J. en el pie.

P45: EXP_DÍA15_4º A.rtf - 45:1 [Se han portado algo mejor.] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR] [Participa]

Se han portado algo mejor.

P45: EXP_DÍA15_4º A.rtf - 45:2 [Pero por lo menos el resto no ..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES]

Pero por lo menos el resto no le ha seguido el juego.

P45: EXP_DÍA15_4º A.rtf - 45:3 [Carmelo dice "así hacemos más ..] (1:1) (Super)

Codes: [C.POSITIVAS PROFESOR] [Coopera] [Presta atención]

C. dice "así hacemos más juegos ¿verdad?" hemos hecho atletismo.

P48: EXP_DÍA16_4º B.rtf - 48:3 [Después cuando les hago ver la..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR]

Después cuando les hago ver la diferencia entre alegrarse de su triunfo y ensalzarse, no respetando a los demás parece que trabajan mejor en este aspecto.

P51: EXP_DÍA17_4º A.rtf - 51:2 [Todos colaboran con un objetiv..] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS REGLAS] [Coopera] [Deportividad]

Todos colaboran con un objetivo común

P54: EXP_DÍA18_4º B.rtf - 54:1 [La clase transcurre sin proble..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES]

La clase transcurre sin problemas.

P54: EXP_DÍA18_4º B.rtf - 54:2 [Todos los niños colaboran aunq..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES] [C.NEGATIVAS REGLAS]

Todos los niños colaboran aunque tengo que tener muy controlados a Á., P. y J. M.

P54: EXP_DÍA18_4º B.rtf - 54:4 [La clase transcurre sin proble..] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [Coopera] [Participa]

La clase transcurre sin problemas. Todos los niños colaboran

P57: EXP_DÍA19_4ºA.rtf - 57:9 [No se han portado mal.] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas]

No se han portado mal.

P57: EXP_DÍA19_4ºA.rtf - 57:11 [Se piden perdón mutuamente.] (1:1) (Super)

Codes: [Acepta] [Ayuda]

Se piden perdón mutuamente.

P61: EXP_DÍA21_4ºA.rtf - 61:1 [Carmelo pide perdón sin que na..] (1:1) (Super)

Codes: [Ayuda] [C. POSITIVAS IGUALES]

C. pide perdón sin que nadie se lo diga, es la primera vez que lo escucho.

P64: EXP_DÍA22_4ºB.rtf - 64:5 [Necesito una goma y Juan Manue..] (1:1) (Super)

Codes: [C.POSITIVAS PROFESOR] [Coopera]

Necesito una goma y J.M. me la deja.

P74: EXP_DIA26_4ºB.rtf - 74:3 [Victoria y Juan M.] (4:4) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES]

V. y J.M.

P74: EXP_DIA26_4ºB.rtf - 74:10 [Manolo lo espera, le pone la m..] (2:2) (Super)

Codes: [Ayuda]

M. lo espera, le pone la mano en la espalda en señal de apoyo y ayuda.

P77: EXP_DIA27_4ºA.rtf - 77:3 [Los demás se portan bien.] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [Activo] [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR] [C.POSITIVAS REGLAS]

Los demás se portan bien.

P80: EXP_DÍA28_4ºB.rtf - 80:2 [La clase transcurre más o meno..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS REGLAS]

La clase transcurre más o menos bien.

P80: EXP_DÍA28_4ºB.rtf - 80:3 [Juan Manuel llega muy colabora..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES]

J.M. llega muy colaborador.

P80: EXP_DÍA28_4ºB.rtf - 80:4 [Me ayuda a colocar los conos.] (1:1) (Super)

Codes: [C.POSITIVAS PROFESOR] [Coopera]

Me ayuda a colocar los conos.

Query Report

HU: AHM_DIARIOdefinitivo con criterios

File: [C:\Documents and Settings\Antonio\Mis documentos\LINA\Scienti...\AHM_DIARIOdefinitivo con criterios.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 08/01/08 16:41:19

Global selection criteria:

"*Cursos 4º & FASE POST"

10 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):

"CONDUCTAS POSITIVAS"

P83: POST_DÍA29_4ºA.rtf - 83:4 [Siguen jugando tranquilamente...] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES]

Siguen jugando tranquilamente.

P83: POST_DÍA29_4ºA.rtf - 83:5 [Intento que hagan las paces y ..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES]

Intento que hagan las paces y que se perdonen.

P83: POST_DÍA29_4ºA.rtf - 83:6 [Carmelo se incorpora al juego,..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS REGLAS]

C. se incorpora al juego, esta vez parece que con menos problemas.

P83: POST_DÍA29_4ºA.rtf - 83:8 [Intento que hagan las paces y ..] (1:1) (Super)

Codes: [Acepta] [Ayuda]

Intento que hagan las paces y que se perdonen. Siguen jugando tranquilamente.

P95: POST_DÍA33 4ºA.rtf - 95:1 [Hoy no se están portando bien...] (1:1) (Super)

Codes: [C. Negativas Profesor] [C. POSITIVAS IGUALES]

Hoy no se están portando bien.

P95: POST_DÍA33 4ºA.rtf - 95:3 [Lo han hecho de forma cooperat..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES] [Deportividad] [Superación]

Lo han hecho de forma cooperativa. Todos consiguen puntos para el equipo

P101: POST_DIA35_ 4ºA.rtf - 101:1 [Todos trabajan bien, cooperan ..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR]

Todos trabajan bien, cooperan entre ellos y no se produce ningún altercado.

P101: POST_DIA35_ 4ºA.rtf - 101:3 [Todos trabajan bien, cooperan ..] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [Activo] [Coopera] [Participa]

Todos trabajan bien, cooperan entre ellos y no se produce ningún altercado.

P107: POST_DIA 37_4ºA.rtf - 107:2 [David que lo acompañe con su t..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR] [Coopera]

D. que lo acompañe con su tutora.

P107: POST_DIA 37_4ºA.rtf - 107:5 [A David le noto más deportivid..] (1:1) (Super)

Codes: [C.POSITIVAS REGLAS] [Deportividad]

A D. le noto más deportividad

Query Report

HU: AHM_DIARIOdefinitivo con criterios

File: [C:\Documents and Settings\Antonio\Mis documentos\LINA\Scienti...\AHM_DIARIOdefinitivo con criterios.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 08/01/08 16:44:21

Global selection criteria:

"*Cursos 5º & FASE PRE"

12 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):

"CONDUCTAS POSITIVAS"

P 9: PRE_DÍA2_5º B.rtf - 9:1 [La clase se desarrolla con nor..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES]

La clase se desarrolla con normalidad.

P15: PRE_DÍA4_5ºB.rtf - 15:1 [Lo aceptan y se nota buen ambi..] (2:2) (Super)

Codes: [Ayuda] [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR] [Coopera]

Lo aceptan y se nota buen ambiente.

P15: PRE_DÍA4_5ºB.rtf - 15:2 [Una clase sin problemas y con ..] (2:2) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES]

Una clase sin problemas y con buen ambiente.

P15: PRE_DÍA4_5ºB.rtf - 15:3 [Una clase sin problemas] (2:2) (Super)

Codes: [Acata normas]

Una clase sin problemas

P15: PRE_DÍA4_5ºB.rtf - 15:4 [Casi todos los niños van mejor..] (2:2) (Super)

Codes: [Superación]

Casi todos los niños van mejorando su capacidad de salto

P21: PRE_DÍA6_5º B.rtf - 21:1 [Han respondido bien a todos lo..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR] [C.POSITIVAS REGLAS]

Han respondido bien a todos los juegos, creo que han disfrutado con ellos.

P21: PRE_DÍA6_5º B.rtf - 21:2 [Ha sido una buena clase, he di..] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [Activo] [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR] [Coopera]

Ha sido una buena clase, he disfrutado con ellos.

P21: PRE_DÍA6_5º B.rtf - 21:3 [Han respondido bien a todos lo..] (1:1) (Super)

Codes: [Deportividad]

Han respondido bien a todos los juegos

P24: PRE_DÍA7_5º A.rtf - 24:1 [Todos juegan con normalidad.] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [Activo] [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR]

Todos juegan con normalidad.

P24: PRE_DÍA7_5º A.rtf - 24:4 [Prefiere sentarse así que con ..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES]

Prefiere sentarse así que con ayuda de otro niño se sienta.

P24: PRE_DÍA7_5º A.rtf - 24:6 [Isabel Molina se ha caído, tod..] (1:1) (Super)

Codes: [Ayuda] [C. POSITIVAS IGUALES]

I. se ha caído, todos acudimos a ver qué le ha pasado

P27: PRE_DÍA8_5º B.rtf - 27:1 [Al final hacemos una reflexión..] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [Activo] [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR] [Coopera]

Al final hacemos una reflexión, todos están contentos con la clase y los juegos les han gustado mucho.

Query Report

HU: AHM_DIARIOdefinitivo con criterios
File: [C:\Documents and Settings\Antonio\Mis documentos\LINA\Scienti...\AHM_DIARIOdefinitivo con criterios.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 08/01/08 16:42:51

Global selection criteria:
"*Cursos 5º & FASE EXP"
25 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):
"CONDUCTAS POSITIVAS"

P35: EXP_DÍA11_5º A.rtf - 35:2 [Todos los niños participan en ..] (1:1) (Super)
Codes: [Acata normas] [Activo] [C. POSITIVAS IGUALES] [Participa]
Todos los niños participan en las tareas propuestas sin problemas al principio.

P35: EXP_DÍA11_5º A.rtf - 35:4 [Una vez que están todos hacien..] (1:1) (Super)
Codes: [C.NEGATIVAS REGLAS] [Coopera] [Incumple]
Una vez que están todos haciendo las carreras de relevos, un niño me comenta que R. y L. no lo están haciendo, no estaban participando

P37: EXP_DÍA12_5º B.rtf - 37:3 [Durante el desarrollo de la cl..] (1:1) (Super)
Codes: [Acata normas] [Activo] [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS REGLAS] [Deportividad] [Participa]
Durante el desarrollo de la clase no hay ningún problema.

P37: EXP_DÍA12_5º B.rtf - 37:4 [Se van contentos y yo también ..] (1:1) (Super)
Codes: [Activo] [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR] [Coopera] [Deportividad]
Se van contentos y yo también esta clase ha mejorado mucho.

P40: EXP_DÍA13_5º A.rtf - 40:1 [Se portaron mejor, era una cla..] (1:1) (Super)
Codes: [Activo] [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR] [C.POSITIVAS REGLAS] [Coopera] [Participa]
Se portaron mejor, era una clase de bote, todos cooperaron y no se produjo ninguna situación conflictiva.

P43: EXP_DÍA14_5º B.rtf - 43:1 [En esta clase todo ha ido más ..] (1:1) (Super)
Codes: [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR]
En esta clase todo ha ido más o menos bien.

P49: EXP_DÍA16_5º B.rtf - 49:1 [Cuando uno de los equipos gana..] (1:1) (Super)
Codes: [Acata normas] [Apoyo] [Deportividad]
Cuando uno de los equipos gana, el otro no se enfada.

P49: EXP_DÍA16_5º B.rtf - 49:3 [Esta clase, en general trabaja..] (1:1) (Super)
Codes: [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR]
Esta clase, en general trabaja muy bien.

P49: EXP_DÍA16_5º B.rtf - 49:4 [En la reflexión me cuentan qui..] (1:1) (Super)
Codes: [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR]
En la reflexión me cuentan quien les ha ayudado, como se han sentido, etc.

P52: EXP_DÍA17_5º A.rtf - 52:1 [Los niños de esta clase se han..] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR] [C.POSITIVAS REGLAS] [Participa]

Los niños de esta clase se han portado mejor.

P55: EXP_DÍA18_5º B.rtf - 55:2 [Lo han hecho muy bien.] (1:1) (Super)

Codes: [Activo] [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR] [Coopera] [Participa]

Lo han hecho muy bien.

P58: EXP_DÍA19_5ºA.rtf - 58:1 [Hoy se han portado mejor.] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR] [Participa]

Hoy se han portado mejor.

P59: EXP_DÍA20_5B.rtf - 59:6 [Juan y Carlos son los que más ..] (2:2) (Super)

Codes: [Activo] [C.POSITIVAS PROFESOR] [Participa]

J. y C. son los que más participan.

P62: EXP_DÍA21_5ºA.rtf - 62:8 [Los niños se están portando bi..] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [Activo] [Participa]

Los niños se están portando bien, en general.

P65: EXP_DÍA22_5ºB.rtf - 65:6 [Terminamos la clase con una se..] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [Coopera] [Participa]

Terminamos la clase con una sensación positiva.

P75: EXP_DÍA26_5ºB.rtf - 75:1 [Al principio muy bien, todos j..] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [Activo] [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS REGLAS] [Participa]

Al principio muy bien, todos juegan con mucha deportividad, nos lo estamos pasando muy bien.

P75: EXP_DÍA26_5ºB.rtf - 75:8 [Juan Antonio le pide perdón.] (1:1) (Super)

Codes: [C.POSITIVAS IGUALES]

J.A. le pide perdón.

P75: EXP_DÍA26_5ºB.rtf - 75:9 [Juana me pregunta si no vamos ..] (1:1) (Super)

Codes: [Coopera]

Juana me pregunta si no vamos a hacer la reflexión final. Parece que les gusta.

P75: EXP_DÍA26_5ºB.rtf - 75:11 [Juan Antonio le pide perdón] (1:1) (Super)

Codes: [Acepta]

J.A. le pide perdón

P78: EXP_DÍA27_5ºA.rtf - 78:2 [Irene, Rosa y Loli ayudan a mo..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR]

I., R. y L. ayudan a mover a A.

P78: EXP_DÍA27_5ºA.rtf - 78:3 [La clase transcurre con pocos ..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES]

La clase transcurre con pocos problemas.

P78: EXP_DÍA27_5ºA.rtf - 78:8 [Irene, Rosa y Loli ayudan a mo..] (1:1) (Super)

Codes: [Coopera]

I., R. y L. ayudan a mover a A

P78: EXP_DÍA27_5ºA.rtf - 78:9 [La clase transcurre con pocos ..] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [Activo]

La clase transcurre con pocos problemas. Todos participan con normalidad.

P81: EXP_DIA28_5ºB.rtf - 81:1 [Cada equipo participa bien, me..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES] [C.NEGATIVAS REGLAS]

Cada equipo participa bien, menos M. que no se integra.

P81: EXP_DIA28_5ºB.rtf - 81:7 [Cada equipo participa bien,] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [Activo]

Cada equipo participa bien,

Query Report

HU: AHM_DIARIOdefinitivo con criterios

File: [C:\Documents and Settings\Antonio\Mis documentos\LINA\Scienti...\AHM_DIARIOdefinitivo con criterios.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 08/01/08 16:43:45

Global selection criteria:

"*Cursos 5º & FASE POST"

11 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):

"CONDUCTAS POSITIVAS"

P87: POST_DÍA30_ 5ºB.rtf - 87:5 [Después observo como se presta..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES]

Después observo como se prestan la goma con normalidad.

P87: POST_DÍA30_ 5ºB.rtf - 87:7 [se prestan la goma] (1:1) (Super)

Codes: [Ayuda]

Se prestan la goma

P90: POST_DÍA31_5ºA.rtf - 90:1 [La clase funciona bien.] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS PROFESOR] [C.POSITIVAS REGLAS]

La clase funciona bien.

P93: POST_DÍA32_5ºB.rtf - 93:1 [Por lo demás la clase transcur..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES]

Por lo demás la clase transcurre sin más problemas.

P96: POST_ DIA33 5ºA.rtf - 96:6 [Isabel Coto está muy motivada...] (1:1) (Super)

Codes: [Superación]

I. está muy motivada.

P99: POST_ DIA34_ 5ºB.rtf - 99:1 [Esta clase transcurre sin prob..] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [Activo] [C. POSITIVAS IGUALES] [C.POSITIVAS REGLAS]

Esta clase transcurre sin problemas.

P102: POST_ DIA35_ 5ºA.rtf - 102:3 [Les ha gustado mucho la clase...] (1:1) (Super)

Codes: [Acata normas] [Activo] [Participa]

Les ha gustado mucho la clase. No se produce ningún altercado ni otro hecho digno de mención.

P105: POST_ DIA36_ 5ºB.rtf - 105:5 [Gema y Candelaria preparan una..] (1:1) (Super)

Codes: [Activo] [Superación]

G.y C. preparan una prueba de orientación pequeña pero muy bien realizada.

P108: POST_DIA 37_5ºA.rtf - 108:1 [Isabel estrecha su mano con la..] (1:1) (Super)

Codes: [Activo] [Apoyo] [C. POSITIVAS IGUALES] [Deportividad]

I. estrecha su mano con la de M. en un signo de deportividad ante una buena jugada o un gol.

P108: POST_DIA 37_5ºA.rtf - 108:2 [Después se animan todos y toda..] (1:1) (Super)

Codes: [C. POSITIVAS IGUALES]

Después se animan todos y todas y juegan a campo completo.

P108: POST_DIA 37_5ºA.rtf - 108:4 [Mando a dos niñas a que llamen..] (1:1) (Super)

Codes: [C.POSITIVAS PROFESOR] [Coopera]

Mando a dos niñas a que llamen al conserje para que solucione el problema.