

Sáez de Ocáriz Granja, U. y Lavega Burgués, P. (2015). Estudio de los conflictos en el juego en educación física en primaria / Study of conflicts in games played during primary school physical education classes. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 15 (57) pp. 29-44. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista57/artestudio555.htm>

## ORIGINAL

### ESTUDIO DE LOS CONFLICTOS EN EL JUEGO EN EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA

### STUDY OF CONFLICTS IN GAMES PLAYED DURING PRIMARY SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Sáez de Ocáriz Granja, U.<sup>1</sup> y Lavega Burgués, P.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Doctor por la Universidad de Lleida, profesor del INEFC Barcelona, España, [usaez@gencat.cat](mailto:usaez@gencat.cat)

<sup>2</sup> Doctor en Filosofía y Pedagogía, profesor del INEFC Lleida, España, [plavega@inefc.es](mailto:plavega@inefc.es)

#### Agradecimientos

Este trabajo ha contado con el soporte del Instituto Nacional de Educación Física de Catalunya (INEFC) de la Generalitat de Catalunya.

**Código UNESCO / UNESCO code:** 5899 Otras especialidades pedagógicas (Educación Física y Deporte) / Other pedagogical specialities (Physical Education and Sport).

**Clasificación Consejo de Europa / Council of Europe classification:** 5. Didáctica y metodología / Curriculum and methodology.

**Recibido** 14 de marzo de 2012 **Received** March 14, 2012

**Aceptado** 19 de enero de 2014 **Accepted** January 19, 2014

#### RESUMEN

Este estudio investigó los conflictos motores (CM) surgidos en los juegos realizados en clases de educación física en un centro de educación primaria. Se examinaron los conflictos que se originaron en cuatro clases de juegos (psicomotores, cooperación, oposición y cooperación-oposición). Se trata de un estudio de caso único ramificado multisujeto (n = 43 estudiantes, 21 niños y 22 niñas, de entre 8 y 11 años de edad). El profesor compartió el rol de investigador participante y de docente. Se aplicaron 255 juegos que originaron 747 CM. El análisis estadístico inferencial (modelo de regresión logística univariable y multivariable) permitió investigar el origen, la respuesta y su relación en los diferentes CM. El estudio ha confirmado el alto nivel conflictivo del alumnado.

También se ha observado que los CM están directamente relacionados con la familia de juegos motores en las que emergen.

**PALABRAS CLAVE:** conflicto, educación física, educación primaria, juegos

## **ABSTRACT**

This study investigated the types of motor conflict arising in four kinds of games (psychomotor, cooperation, opposition and cooperation-opposition) played in the context of primary school physical education classes. This was a multi-subject, single-case study (n = 43 students, 21 boys and 22 girls aged between 8 and 11 years). The class teacher had a dual role as participant researcher and educator. A total of 255 games were studied, in which 747 motor conflicts arose. An inferential statistical analysis (univariate and multivariate logistic regression) was used to investigate the origin of and response to each motor conflict, as well as the relationship between these two aspects. The results revealed high levels of conflict among these students. The different types of conflict were also found to be related to the family of motor games in which they arose.

**KEY WORDS:** conflict, physical education, primary school, games

## **INTRODUCCIÓN**

A lo largo de toda la vida, el ser humano participa de múltiples contextos donde debe interactuar con otras personas. Dichas interacciones forman parte de los procesos de socialización donde se aprende a respetar los procedimientos fundamentales que rigen la propia cultura (e.g. Deutsch, Coleman & Marcus, 2006). Entre estos procesos de socialización y de vida social es habitual la aparición de conflictos. De hecho, el conflicto es un comportamiento inherente al género humano, implícito en el mismo acto de vivir, inseparable de las relaciones sociales y que se encuentra presente en todas las épocas y edades, afectando de manera muy importante a la vida de las personas y de las sociedades que estas conforman (Fisas, 1998; Girard & Koch, 1996; Ortega & Del Rey, 2003).

Esta investigación considera el marco teórico que plantea la conflictología (Vinyamata, 2003), disciplina que recoge diferentes visiones orientadas hacia el estudio del conflicto. Entre los posibles enfoques que se sirven de esta disciplina se localizan numerosas aportaciones que lo consideran desde un punto de vista social (Sáez de Ocariz, 2011). Desde esta perspectiva, el conflicto es concebido como una construcción de la sociedad, formado por un proceso interactivo (una acción y una reacción), y que se da en un contexto determinado (Lederach, 1995).

En los centros educativos, institución social básica encargada de asumir las

obligaciones educativas, la continua emergencia de conflictos es motivo de preocupación del colectivo docente, ya que mientras en el pasado se consideraban incidentes anecdóticos, en la actualidad han pasado a formar parte de la realidad de las escuelas (Ortega & Del Rey, 2003). De hecho, desde el informe europeo “*Proposal for an Action Plan to Tackle Violence in the Schools*” (Salomäki, 2001) se incide claramente en la necesidad de contar con instrumentos y procedimientos que actúen de forma preventiva en la mejora de la convivencia escolar.

Ejemplo de ello son los trabajos realizados en las escuelas españolas para conocer la influencia social y mejorar la convivencia escolar (e.g. Burguet, 1999; Cerezo, 2009; Del Rey & Ortega, 2001; Díaz-Aguado, 2006; Farré, 2004; González-Pérez & Criado, 2004; Rodríguez-Basanta & Salarich, 2009; Sastre & Moreno, 2002; Trianes & García-Correa, 2002; Viñas, 2004); así como estudios específicos desde el área de educación física enfocados hacia la prevención de conflictos (Gómez-Rijo, 2005; Kwon, 2007; López-Ros & Eberle, 2003; Tejero, Balsalobre & Ibáñez, 2011; Tejero, Ibáñez & Pérez-Alonso, 2008; entre otros) e incluso al trabajo de los conflictos en las propias clases (Costes, 2003; Fraile, 2008; Lavega, 2001).

#### *El conflicto en las sesiones de educación física*

Continuando los estudios iniciados por Lavega (2001), una de las pocas perspectivas que estudia el conflicto desde la propia educación física, se afirma la existencia de dominios de acción motriz o familias de juegos deportivos (Parlebas, 2001) que suscitan maneras distintas de relacionarse. Cada familia activa diferentes procesos de naturaleza práxica que activan unas determinadas conductas motrices. Desde este enfoque, se argumenta que los conflictos del alumnado que acontecen en las sesiones de educación física surgen cuando sus conductas no van en la dirección que propone la lógica interna o propiedades del juego motor.

En las clases de educación física, el juego motor es un auténtico laboratorio de relaciones sociales en el que habitualmente los protagonistas viven experiencias asociadas a interacciones y emociones que a menudo originan tensiones entre los protagonistas. Desde la praxiología motriz, se considera que todos los juegos motores disponen de una lógica interna que obliga a sus participantes a relacionarse de una manera determinada con los demás, con el espacio, con el tiempo y con el material (Parlebas, 2001). Esta disciplina propone una clasificación de los juegos motores basada en el tipo de relaciones que se establecen entre sus participantes y con el espacio. En función del criterio de interacción entre los participantes se distinguen cuatro dominios de acción motriz: a) los juegos psicomotores en los que no existe interacción motriz entre los participantes; b) juegos cooperativos en los que dos o más personas cooperan

para lograr un objetivo común; c) juegos de oposición en el que se protagonizan relaciones de rivalidad; d) juegos de cooperación-oposición en los que los participantes cooperan con compañeros y se oponen a adversarios.

En consecuencia, el juego actúa como una sociedad en miniatura (Parlebas, 2001) sobre la que el profesorado competente encuentra un talismán de actuación para intervenir de manera unitaria sobre la totalidad de la persona, percibiendo al alumnado como centro de atención e interés del proceso educativo. Cuando un alumno o alumna participa en un juego, cada una de sus respuestas motrices además de activar determinados grupos musculares, también pone en acción, de manera unitaria, el resto de dimensiones que le caracterizan como persona, es decir, sus dimensiones biológica, cognitiva, afectiva y social. Es entonces cuando la educación física adquiere sentido, entendida esta como una pedagogía de las conductas motrices (Lagardera & Lavega, 2005).

Desde la dimensión social, se identifican cuatro tipos de conductas motrices (Lagardera & Lavega, 2005; Lavega, 2004): a) conductas motrices ajustadas, que originan relaciones sociales orientadas hacia lo que pide la lógica interna del juego (e.g. pasar el balón correctamente a un compañero en un juego por equipos); b) conductas motrices desajustadas, desviadas respecto al tipo de relaciones que exige esa lógica interna del juego (e.g. no pasar el balón al compañero, por ser demasiado individualista e interferir al conseguir el objetivo común del equipo); c) conductas motrices perversas, cuando no se siguen las reglas (e.g. utilizar los pies para pasar el balón cuando solo está permitido hacerlo con las manos, o empujar al contrario para quitarle el balón); y d) conductas verbales asociadas al pacto, cuando se establecen acuerdos sobre pautas ya indicadas (e.g. conducta ajustada de pacto: llegar a un acuerdo con el resto de compañeros para compartir una estrategia de juego; conducta desajustada de pacto: discutir evitando el pacto; conducta perversa de pacto: romper el pacto golpeando a los compañeros).

Cuando se trata de transformar los conflictos interpersonales del alumnado, la educación física debería intentar favorecer su convivencia escolar. Por ello, para educar las relaciones entre los alumnos, resulta de máximo interés emplear una clasificación de los juegos motores que estipule como criterio las relaciones motrices que se establecen entre sus participantes. También va a ser de gran utilidad fijarse en el tipo de conducta motriz o verbal que protagoniza el alumnado.

Con base en la definición del conflicto, proceso formado por una acción y una reacción (Lederach, 1995), el conflicto motor en las sesiones de educación física (Sáez de Ocáriz, 2011) aparecerá durante el juego como consecuencia de una *conducta motriz perversa* (e.g. pegar un golpe al adversario tras ser capturado en el juego de 'polis y cacos'), de una *conducta motriz desajustada* (e.g. empujar de manera involuntaria a otro compañero al intentar no ser atrapado) o durante un *desacuerdo verbal en el pacto de reglas* (e.g. no estar de acuerdo con la manera

en la que ha sido apresado). Si la conducta motriz es ajustada al tipo de relación que solicita la lógica interna del juego no se producirá ninguna situación de conflicto motor (e.g. liberar a un compañero sin ser capturado por el adversario). A su vez, la acción conflictiva tendrá como respuesta por parte del alumno perjudicado una agresión verbal, física o mixta (verbal y física simultáneamente) sobre el alumno generador de dicha acción.

De esta manera, el conflicto motor estará formado por una conducta conflictiva, acción de origen, y por una reacción ante tal estímulo, respuesta conflictiva. La transformación de los conflictos motores deberá considerar tanto el origen como la respuesta. En la tabla 1 se muestra una posible categorización de los conflictos motores teniendo en cuenta el origen y la respuesta del proceso conflictivo generado.

**Tabla 1.** Clasificación de los conflictos motores en función del proceso

CONFLICTO MOTOR	ORIGEN	+ RESPUESTA
<i>Tipo I</i>	Conducta verbal asociada al pacto conflictiva	Agresión verbal
<i>Tipo II</i>	Conducta verbal asociada al pacto conflictiva	Agresión física
<i>Tipo III</i>	Conducta verbal asociada al pacto conflictiva	Agresión mixta
<i>Tipo IV</i>	Conducta motriz desajustada conflictiva	Agresión verbal
<i>Tipo V</i>	Conducta motriz desajustada conflictiva	Agresión física
<i>Tipo VI</i>	Conducta motriz desajustada conflictiva	Agresión mixta
<i>Tipo VII</i>	Conducta motriz perversa conflictiva	Agresión verbal
<i>Tipo VIII</i>	Conducta motriz perversa conflictiva	Agresión física
<i>Tipo IX</i>	Conducta motriz perversa conflictiva	Agresión mixta

Este estudio se propuso estudiar los conflictos motores originados en las clases de educación física de un centro educativo de primaria. De acuerdo con Salomäki (2001) se pretende ofrecer recursos pedagógicos para que el profesorado pueda optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de su alumnado.

Los objetivos estudiados fueron los siguientes:

- 1) Identificar los diferentes conflictos motores que emergen en los juegos motores introducidos en un proyecto pedagógico de educación física en un centro educativo de primaria de la ciudad de Lleida.
- 2) Estudiar el comportamiento de los conflictos motores en cada una de las familias de juegos motores empleados en dicho proyecto pedagógico de educación física.
- 3) Corroborar la funcionalidad de la clasificación de los conflictos motores como recurso que pueda contribuir a que el profesorado de educación física en primaria pueda optimizar el trabajo con su alumnado.

## MATERIAL Y MÉTODOS

### Participantes

Este estudio se realizó con 43 estudiantes, 21 niños y 22 niñas ( $M = 21,5$ ;  $DT = 0,5$ ), de entre 8 y 11 años de edad ( $M = 9,35$ ;  $DT = 1,07$ ) de un centro educativo de primaria de la ciudad de Lleida (Cataluña), de los cuales 23 eran estudiantes de ciclo medio (11 chicos / 12 chicas) y 20 de ciclo superior (10 chicos / 10 chicas).

En todo momento se garantizaron los principios de beneficencia (los participantes no sufrieron riesgo alguno, no hubo interferencia entre los objetivos y se compartieron los resultados), de respeto a la dignidad humana (dignidad personal y privacidad), y de justicia (trato equitativo, confidencialidad y anonimato) (Howe & Moses, 1999; Mesía, 2007).

### Contextualización del Estudio

En este estudio, la población escolar elegida estaba formada por alumnado de un nivel socioeconómico y cultural muy bajo (en su gran mayoría de etnia gitana e inmigrantes del Norte de África y del Este de Europa), que a menudo tenían como característica común problemas de desestructuración familiar provocada por factores como la prisión, el alcoholismo, las drogas, la ausencia de trabajo, la falta de recursos sociales y el analfabetismo.

En consecuencia, esta investigación responde a una intervención solicitada por ese centro. A esta escuela se le concedió un plan de autonomía de centro, para intentar reducir la violencia y el absentismo escolar del alumnado. El programa incluía acciones desde el ámbito de la educación física y la educación plástica. En el caso de la educación física el programa se basó en juegos tradicionales. Dado que la finalidad pedagógica iba dirigida a transformar las relaciones interpersonales del alumnado, la programación de las sesiones de diseño a partir de la introducción de juegos de diferentes dominios de acción motriz (ver Tabla 2).

**Tabla 2.** Programa de intervención basado en juegos tradicionales

Trimestre	JUEGOS	PSICOMOTORES	SOCIOMOTORES		
			Cooperación	Oposición	Cooperación-Oposición
1º	83	12 / 14,5%	18 / 21,7%	18 / 21,7 %	35 / 42,1%
2º	124	7 / 5,6%	69 / 55,7%	12 / 9,7 %	36 / 29%
3º	48	4 / 8,3%	30 / 62,5%	2 / 4,2 %	12 / 25%

En la experiencia se propusieron un total de 255 juegos motores, divididos en

42 sesiones de educación física de una hora de duración llevadas a cabo dos veces por semana a lo largo de un curso escolar. Se introdujeron 23 (9%) juegos psicomotores (que no exigían ningún tipo de interacción motriz) y 232 (91%) juegos sociomotores que solicitaban al alumnado interactuar motrizmente entre ellos, distribuidos del siguiente modo: 117 (45,8%) de cooperación, 32 (12,6%) de oposición, y 83 (32,6%) de cooperación-oposición. Como se puede observar se emplearon mayoritariamente juegos sociomotores ya que su lógica interna permitió poner a prueba a sus protagonistas, al solicitarles diferentes tipos de relaciones motrices en cada uno de los tres dominios de acción motriz.

## **Procedimiento**

Como afirma Stenhouse (1987), toda investigación educativa debería ser aplicada por profesores si lo que realmente se busca es la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Teniendo presente dicha afirmación, en este estudio el profesor de educación física asumió simultáneamente el doble rol de maestro y de investigador, es decir, en su condición de educador seleccionó e impartió los juegos motores del programa, y tras finalizar cada sesión, en el rol de investigador, describió de una manera rigurosa, minuciosa y pormenorizada cada uno de los juegos propuestos y los procesos de conflicto motor identificados.

El procedimiento elegido para observar y describir lo que ocurrió en las sesiones de educación física fue la observación participante, ya que el objetivo fundamental de dicha observación era la descripción del grupo social estudiado con el fin de captar su propia realidad para posteriormente reconstruir la globalidad del fenómeno (Aguirre, 1995; García-Ferrando, Ibáñez & Alvira, 1992; Goetz & LeCompte, 1988; Quivy & Campenhoudt, 2000; Ruiz-Olabuenaga, 1999).

Se descartó el uso de recursos audiovisuales por las condiciones en que se debía de trabajar, por las características de la población y el centro educativo en el que se realizó la experiencia, y debido a que el estudio consideró el registro y análisis de unidades de información molares en las que el único requisito imprescindible era tener calidad de información correspondiente al tipo de práctica motriz realizada y a cada uno de los conflictos que protagonizará el alumno al jugar.

## **Instrumentos**

La acción de observar no se puede restringir a una simple percepción pasiva de los hechos, sino que es necesario registrar toda la información para posteriormente poderla organizar (Del Rincón, Arnal, Latorre & Sans, 1995). Por este motivo, buscando la coherencia con el procedimiento elegido en este estudio, se optó por la utilización de sistemas narrativos como las notas de campo, constituidas por descripciones concretas y amplias del fenómeno observado con el

fin de explicar los procesos en desarrollo e identificar las pautas de conducta observadas.

Dichas notas de campo se registraron nada más terminar cada una de las sesiones para evitar los problemas de registro derivados de la observación de fenómenos de tipo social (Del Rincón et al., 1995). Por ello, con el fin de describir detalladamente dichos procesos, se utilizó una hoja de observación definida por variables relativas al juego y al conflicto.

### **Análisis de los datos**

Se realizaron dos tipos de análisis estadísticos de los datos obtenidos; por un lado, un análisis descriptivo para las tres variables: tipo de juego (dominio de acción motriz), origen y respuesta; y por otro, un análisis inferencial por medio del modelo de regresión logística univariable y multivariable para estudiar la vinculación existente entre el origen y la respuesta. Todos los procedimientos estadísticos se realizaron mediante el paquete informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 15.0 para Windows.

### **RESULTADOS**

De acuerdo con el marco teórico de referencia, cada familia de juegos motores originó un conjunto de experiencias motrices que activaron en los alumnos relaciones motrices, procesos y problemas motores de naturaleza social parecida. Además, se partía de la consideración teórica de que según las características de la lógica interna de dichas experiencias motrices se iban a poder desencadenar diferentes tipos de conflictos motores. Por ello, los datos que se presentan muestran las consecuencias que originaron las prácticas motrices realizadas en relación a dichos conflictos. Para ello, los datos son organizados en función de la conducta motriz originadora del conflicto motor, la respuesta conflictiva ante tal estímulo, y la vinculación de ambas que, como se ha explicado en el marco teórico, forman parte del conflicto motor.

De los 255 juegos motores realizados durante la experiencia, se detectó algún tipo de conflicto motor (CM) en 158 de ellos (62%), identificándose un total de 747 conflictos. Atendiendo el origen de estos CM: 87 (11,65%) fueron producidos por conductas verbales conflictivas asociadas al pacto, 310 (41,50%) por conductas motrices conflictivas desajustadas, y 350 (46,85%) por conductas motrices conflictivas perversas. En relación a la respuesta que originaron esas conductas conflictivas se observó que 302 (40,43%) correspondieron a agresiones verbales, 215 (28,78%) a agresiones físicas, y 230 (30,79%) a agresiones mixtas.

El análisis de frecuencias de cada tipo de relaciones conflictivas (en función del origen y de la respuesta derivada del mismo) mostró la siguiente distribución

de los conflictos motores (CM): a) Tipo I: 66 CM (8,84%); b) Tipo II: 10 CM (1,34%); c) Tipo III: 11 CM (1,47%); d) Tipo IV 107 (14,32%); e) Tipo V:122 CM (16,33%); f) Tipo VI: 81 (10,85%); g)Tipo VII: 129 (17,27%); h)Tipo VIII: 83 (11,11%); Tipo IX: 138 (18,47%).

**Tabla 1.** Distribución de los conflictos motores en función de la familia de juegos donde aparecen

	JUEGOS PSICOMOTORES	JUEGOS SOCIOMOTORES		
		COOPERACIÓN	OPOSICIÓN	COOPERACIÓN OPOSICIÓN
Total Juegos (n = 255 )	23	117	32	83
Juegos Conflictivos (n = 158)	12	64	19	63
Total Conflictos (n = 747)	38	319	77	313
Porcentaje de Conflictos (en cada familia juegos)	52,2%	54,7%	59,4%	75,9%

Los conflictos psicomotores fueron originados en un 15,8% (6) por conductas motrices conflictivas desajustadas y en un 84,2% (32) por conductas motrices conflictivas perversas ( $M = 1,84$ ;  $DT = 0,370$ ); mientras que las respuestas conflictivas fueron en un 15,8% (6) a través de agresiones verbales, en un 15,8% (6) mediante agresiones físicas y en un 68,4% (26) motivadas por agresiones mixtas( $M = 2,00$ ;  $DT = 0,569$ ).

La relación entre el origen y la respuesta de los conflictos psicomotores se estudió aplicando la prueba estadística de regresión logística. Se observó que las conductas motrices conflictivas perversas provocaron mayor cantidad de agresiones mixtas, y que las conductas motrices conflictivas desajustadas produjeron menos agresiones mixtas ( $p < 0,05$ ;  $Ch^2 = 4,060$ ) (ver Tabla 4).

**Tabla 2.** Tabla de contingencia entre Origen y Respuesta

ORIGEN		RESPUESTA		
		Física	Mixta	Verbal
Conducta motriz desajustada	Recuento	2	2	2
	Residuos corregidos	1,3	-2,0	1,3
Conducta motriz perversa	Recuento	4	24	4
	Residuos corregidos	-1,3	2,0	-1,3

Nota: en fondo gris se muestran las relaciones significativas.

Los conflictos sociomotores de cooperación fueron originados por los siguientes tipos de conductas conflictivas: 16,6% (53) por conductas verbales asociadas al pacto, 33,3% (106) por conductas motrices desajustadas, y 50,1% (160) por conductas motrices perversas ( $M = 2,17$ ;  $DT = 0,903$ ). Estas conductas provocaron las siguientes respuestas conflictivas: 53,3% (170) por agresiones verbales; 16% (51) por agresiones físicas; y 30,7% (98) por agresiones mixtas ( $M = 2,37$ ;  $DT = 0,745$ ).

La prueba estadística de regresión logística permitió estudiar la relación entre el origen y la respuesta en los conflictos sociomotores de cooperación. Los resultados permiten realizar tres afirmaciones ( $p < 0,05$ ;  $Ch^2 = 25,911$ ): a) las conductas motrices conflictivas desajustadas provocaron mayor cantidad de agresiones verbales y menor agresiones mixtas; b) las conductas motrices conflictivas perversas causaron más agresiones mixtas y menos verbales; y c) las conductas verbales conflictivas asociadas al pacto produjeron más agresiones verbales y menos agresiones mixtas (ver Tabla 5).

**Tabla 3.** Tabla de contingencia entre Origen y Respuesta

ORIGEN		RESPUESTA		
		Física	Mixta	Verbal
Conducta motriz desajustada	Recuento	18	23	66
	Residuos corregidos	,3	-2,5	2,1
Conducta motriz perversa	Recuento	29	67	66
	Residuos corregidos	,9	4,2	-4,6
Conducta verbal asociada al pacto	Recuento	4	8	38
	Residuos corregidos	-1,7	-2,5	3,5

Nota: en fondo gris se muestran las relaciones significativas.

Los conflictos sociomotores de oposición fueron originados por los siguientes tipos de conductas conflictivas: 49,4% (38) por conductas motrices desajustadas, y 50,6% (39) por conductas motrices perversas ( $M = 1,51$ ;  $DT = 0,503$ ). Estas conductas provocaron las siguientes respuestas conflictivas: 32,5% (25) por agresiones verbales; 37,7% (29) por agresiones físicas; y 29,9% (23) por agresiones mixtas ( $M = 1,95$ ;  $DT = 0,841$ ).

La prueba estadística de regresión logística permitió estudiar la relación entre el origen y la respuesta en los conflictos sociomotores de oposición. Los resultados permiten realizar dos afirmaciones ( $p < 0,05$ ;  $Ch^2 = 12,869$ ): a) las conductas motrices conflictivas desajustadas provocaron 20 veces más de agresiones físicas que verbales ( $OR = 20,32$ ;  $IC\ 95\% [3,46 - 119,25]$ ); b) las conductas motrices conflictivas perversas originaron más agresiones verbales y menos agresiones físicas (ver Tabla 6).

**Tabla 4.** Tabla de contingencia entre Origen y Respuesta

ORIGEN		RESPUESTA		
		Física	Mixta	Verbal
Conducta motriz desajustada	Recuento	19	14	5
	Residuos corregidos	2,2	1,3	-3,6
Conducta motriz perversa	Recuento	10	9	20
	Residuos corregidos	-2,2	-1,3	3,6

Nota: en fondo gris se muestran las relaciones significativas.

Por último, los conflictos sociomotores de cooperación-oposición fueron originados por los siguientes tipos de conductas conflictivas: 11,8% (37) por

conductas verbales asociadas al pacto; 50,8% (159) por conductas motrices desajustadas, y 37,4% (117) por conductas motrices perversas ( $M = 1,87$ ;  $DT = 0,931$ ). Estas conductas provocaron las siguientes respuestas conflictivas: 32,3% (101) por agresiones verbales; 41,2% (129) por agresiones físicas; y 26,5% (159) por agresiones mixtas ( $M = 1,91$ ;  $DT = 0,854$ ).

La prueba estadística de regresión logística permitió estudiar la relación entre el origen y la respuesta en los conflictos sociomotores de cooperación-oposición. Los resultados permiten realizar tres afirmaciones ( $p < 0,05$ ;  $Chi^2 = 45,450$ ): a) las conductas motrices conflictivas desajustadas provocaron más agresiones físicas y menos verbales; b) las conductas motrices conflictivas perversas originaron menos agresiones físicas; y c) las conductas verbales conflictivas asociadas al pacto suscitaron 3 veces más de agresiones verbales que físicas ( $OR = 0,304$ ;  $IC\ 95\% = [0,101 - 0,917]$ ) y 7 veces más de agresiones verbales que mixtas ( $OR = 0,136$ ;  $IC\ 95\% = [0,032 - 0,580]$ ). (ver Tabla 7)

**Tabla 5.** Tabla de contingencia entre Origen y Respuesta

ORIGEN		RESPUESTA		
		Física	Mixta	Verbal
Conducta motriz desajustada	Recuento	83	42	34
	Residuos corregidos	4,0	,0	-4,2
Conducta motriz perversa	Recuento	40	38	39
	Residuos corregidos	-2,0	1,8	,3
Conducta verbal asociada al pacto	Recuento	6	3	28
	Residuos corregidos	-3,3	-2,7	6,0

*Nota: en fondo gris se muestran las relaciones significativas.*

## DISCUSIÓN

Este trabajo se planteó estudiar los conflictos motores en diferentes familias de juegos motores correspondiente a un proyecto pedagógico de educación física en un centro educativo de primaria de la ciudad de Lleida. Se ha podido confirmar la utilidad de esta clasificación de los juegos en el estudio de los conflictos motores, igual que se ha constatado en otros estudios que se han basado en esta clasificación para estudiar aspectos relacionados con la transferencia de aprendizajes (Parlebas, 2001); o con la vivencia de diferentes tipos de emociones (Lavega, March & Filella, 2013). Se ha observado que en cada familia de juegos motores los conflictos presentan particularidades en su origen y reacción.

El origen del conflicto se produce mayoritariamente mediante conductas motrices perversas en todos los dominios (excepto al jugar por equipos). Estas conductas conflictivas implican infringir la regla, es decir, no respetar las normas de convivencia acordadas al iniciar el juego (Lavega, 2004). Este hallazgo constata el perfil conflictivo del alumnado estudiado.

En relación a las respuestas ante el conflicto, las agresiones con contacto físico (agresiones físicas o mixtas) están principalmente presentes en todos los dominios excepto en la cooperación. En esta familia de juegos ante cualquier conflicto se responde sobre todo con la agresión verbal, de menor intensidad. Una explicación sea que este tipo relaciones no están muy presentes en sus juegos más habituales, y por tanto estos retos no les afecta tanto como los juegos de otros dominios (Sáez de Ocáriz, 2011).

Los juegos de oposición introducen al alumnado en un escenario de relaciones adversas; todos los participantes actúan como rivales a los que hay que superar. El contrario más que ser un aliado de la aventura lúdica es un adversario, al que es necesario derrotar (Lagardera & Lavega, 2005; Parlebas, 2001). Por este motivo la oposición puede ser un escenario desencadenante de emociones negativas (Lavega et al., 2013) que originan conflictos. En esta situación el conflicto origina los tres tipos de reacciones posibles (agresión física, verbal y mixta). Además se observa que cuando los juegos exigen interactuar con adversarios (dominios de oposición y cooperación-oposición) la persona que empieza el conflicto recibe una agresión física (e.g., empujón, bofetada o patada). Una posible interpretación podría ser que este tipo de desafíos sociales están muy presentes en los juegos de los alumnos estudiados, en los que la convivencia con los demás suele estar acompañada de relaciones hostiles (Molina, 2005; Sáez de Ocáriz, 2011).

En los juegos psicomotores los conflictos surgieron principalmente de conductas motrices perversas. En este dominio, la lógica interna de los juegos no permite que los jugadores interactúen entre ellos ya que actúan en zonas paralelas o a turnos (Parlebas, 2001). El conflicto provoca una interacción negativa (e.g., no respetar la distancia de separación entre jugadores e interferir el desplazamiento de otro; o no respetar el turno al esperarse en una fila). Estas relaciones conflictivas originan agresiones mixtas (verbales y físicas simultáneamente). La existencia de conflictos motores en esta familia de juegos da testimonio de una clara limitación de competencias sociales de los protagonistas (Sáez de Ocáriz, 2011).

La investigación ha constatado que se trata de un grupo altamente conflictivo ya que ha protagonizado conflictos motores en más de la mitad de los juegos realizados. Además, éstos han sido mayoritariamente del Tipo IX (originados por conductas motrices perversas de infracción de reglas y respondidos con agresiones mixtas). Este hallazgo reafirma que el grupo estudiado necesitaba una intervención pedagógica orientada a la transformación de esos conflictos motores y por tanto a la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje (Burguet, 1999; Costes, 2003; Díaz-Aguado, 2006; Fraile, 2008; González-Pérez & Criado, 2004; Sáez de Ocáriz, 2011; Stenhouse, 1987).

A pesar de que la propuesta de clasificación se encuentra en fase de desarrollo, se trata de un recurso que puede ayudar al profesor de educación física a transformar las conductas motrices conflictivas de sus alumnos (Lagardera & Lavega, 2005). De esta manera, tal como solicita Salomäki (2001), se aportan instrumentos y procedimientos que pueden actuar de forma preventiva en la mejora de la convivencia escolar.

## CONCLUSIONES

El juego es un auténtico laboratorio de relaciones interpersonales. A través de la aplicación de los dominios de acción motriz se puede introducir un repertorio variado de experiencias motrices. Dado que cada familia de juegos origina una vivencia motriz y social distinta, los conflictos pueden tener un origen y una reacción distinta en cada caso. La praxiología motriz es una disciplina científica de gran interés y utilidad para el profesor de educación física.

La educación física puede concebirse como la pedagogía de las conductas motrices, en este caso, conductas motrices interpersonales. El conflicto motor como un proceso formado por una acción y por una reacción derivada del estímulo inicial, que se ha de estudiar tanto en su globalidad como en su parcialidad. Dicha perspectiva debe de considerar el origen del conflicto motor a través de la conducta motriz conflictiva (CMC) que lo provoca (conducta verbal conflictiva asociada al pacto, CMC desajustada o CMC perversa) y la reacción por medio de los diferentes tipos de respuestas ante el estímulo conflictivo (agresión verbal, agresión física o agresión mixta).

En consecuencia, la clasificación de los conflictos motores podría ser un recurso de interés para el profesor de educación física en primaria que se plantee cómo mejorar las conductas conflictivas de sus alumnos. Una vez identificados los diferentes tipos de conflictos motores es posible diseñar un programa específico de EF para intentar transformar, reducir o eliminar los conflictos que en ellas aparecen.

Una de las principales limitaciones con las que cuenta el trabajo de investigación es que responde a un estudio de casos llevado a cabo con un grupo de estudiantes de primaria pertenecientes a un contexto sociocultural desfavorecido. En un futuro se pretende realizar este estudio con otros grupos de alumnado. Pensamos que un buen complemento a la clasificación de los conflictos motores utilizada puede ser introducir un índice de conflictividad de los conflictos motores en función de la intensidad en el origen y en la respuesta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*.

Barcelona: Marcombo.

- Burguet, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao: Desclée De Brouer.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394
- Costes, A. (2003). Los conflictos en la sesión de educación física. *Cuadernos de Pedagogía*, 322, 72-74.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 41, 59-71.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Deutsch, M., Coleman, P., & Marcus, E. (2006). *The handbook of conflict resolution. Theory and practice* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). Peer violence in adolescents and its prevention from the school. *Psychology in Spain*, 10(1), 75-87.
- Farré, S. (2004). *Gestión de conflictos: taller de mediación. Un enfoque socioafectivo*. Barcelona: Ariel.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Fraile, A., (2008). *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física*. Barcelona: Grao.
- García-Ferrando, M., Ibáñez, J., & Alvira, F. (1992). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Girard, K., & Koch, S. (1996). *Conflict resolution in the schools. A manual for educators*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez-Rijo, A. (2005). La enseñanza y el aprendizaje de los valores en la educación deportiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5 (18), 89-99.
- González-Pérez, J., & Criado, M. J. (2004). *Educación en la no violencia. Enfoques y estrategias de intervención*. Madrid: CCS.
- Howe, K. N. & Moses, M. S. (1999). Ethics in educational research. *Review of Research in Education*, 29, 21-59.
- Kwon, M. H. (2007). The analysis of peer conflicts in physical education classes of an elementary school. *International Journal of Applied Sports Science*, 19(2), 80-107.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2005). La educación física como pedagogía de las conductas motrices. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 18, 79-102.
- Lavega, P. (2001). El joc esportiu en la mediació i resolució de conflictes. *Postgrau de Mediació i Resolució de Conflictes*. Facultat de Ciències de la Educació de la Universitat de Lleida.
- Lavega, P. (2004). Aplicaciones de la noción de conducta motriz en la enseñanza. En F. Lagardera & P. Lavega (Eds.), *La ciencia de la acción motriz* (pp. 157-180). Lleida: Ediciones de la Universitat de Lleida.

- Lavega, P., March, J., & Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 151-166.
- Lederach, J.P. (1995). *Preparing for peace. Conflict transformation across cultures*. New York: Syracuse University Press.
- López-Ros, V., & Eberle, T. (2003). Utilizar los juegos para aprender a resolver conflictos. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 10, 41-51.
- Mesía, R. (2007). Contexto ético de la investigación social. *Investigación Educativa*, 11 (19), 137-151.
- Molina, F. (2005). Nuevos conflictos sociales y su presencia educativa. Análisis sociológico y reflexiones para la intervención. *Cultura y Educación*, 17(3), 213-223.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Grao.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2000). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa.
- Rodríguez-Basanta, A., & Salarich, A. (2009). School violence in Spain. *International Journal on Violence and Schools*, 10, 71-96.
- Ruiz-Olabuenaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sáez de Ocáriz, U. (2011). *Conflictos y educación física a la luz de la praxiología motriz. Estudio de caso de un centro educativo de primaria*. Universitat de Lleida & INEFC Lleida, Lleida. Tesis no publicada.
- Salomäki, U. (2001). *The proposal for an action plan to tackle violence in the school in Europe*. Finland: Report Finland. Finnish Centre for Health Promotion (Connect, 006-Fi).
- Sastre, G., & Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Tejero, C.M., Balsalobre, C. & Ibáñez, A. (2011). La defensa personal como intervención educativa en la modificación de actitudes violentas. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11 (43), 513-530.
- Tejero, C.M., Ibáñez, A. & Pérez-Alonso, A. (2008). Cultura de paz y no violencia. La defensa personal como propuesta educativa. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8 (31), 199-211.
- Trianes M., & García-Correa, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 44, 175-189.
- Vinyamata, E. (2003). *Aprender del conflicto. Conflictología y Educación*. Barcelona: Grao.
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Grao.

<b>Referencias totales / Total references:</b>	40 (100 %)
<b>Referencias propias de la revista / Journal's own references:</b>	3 (7,50 %)