

Decisiones tácticas en juegos deportivos escolares: estilo colaborador para aprender a comunicarse positivamente

Tactical decisions in school sport games: collaborative style to learn to communicate positively

ROBERT CEBOLLA-BALDOVÍ

Universidad de Valencia. España

rocebal@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9689-8078>

LAURA GARCÍA-RAGA

Departamento Teoría de la Educación. Universidad de Valencia. España

<https://orcid.org/0000-0002-7242-6620>

ROSA MARÍA BO BONET

Métodos Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia. España

<https://orcid.org/0000-0002-4827-8461>

Recibido/Received: 13-06-2023. Aceptado/Accepted: 27-11-2023.

Cómo citar/Citation: Cebolla-Baldoví, Robert; García-Raga, Laura; y Bo Bonet, Rosa María (2023). Decisiones tácticas en juegos deportivos escolares: estilo colaborador para aprender a comunicarse positivamente innovación, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 25, 92-116.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aeFD.25.2023.92-116>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#).

Resumen. La Educación Física escolar, como asignatura especializada, adquiere un papel importante con respecto a la salud integral, no solo fomentando un estilo de vida motrizmente activo, sino también como contribuyente a una futura convivencia positiva. Este contexto de naturaleza vivencial facilita la expresión de emociones y lazos de amistad, pero también es un espacio que puede favorecer los encuentros asimétricos, las discusiones o situaciones de conflicto. De ahí que, como posibilidad educativa, hayamos incorporado una intervención didáctica de juegos modificados para enfatizar la toma de decisión táctica y, al mismo tiempo, enseñar técnicas de comunicación colaborativa (no violenta) para encarar la competición desde un modelo más comprensivo, justo e imparcial. El objetivo principal de este estudio fue analizar

el impacto del programa con respecto a la competencia negociadora desde el interés de ganancia colectiva. La muestra estuvo formada por un grupo de 69 participantes de educación primaria. Se llevó a cabo una investigación cuasi-experimental sin grupo de control, utilizando una metodología cuantitativa. Los principales hallazgos corroboran las hipótesis del estudio, en tanto que se comprobó que disminuye la agresividad y se incrementa el nivel de colaboración y cohesión social. En conclusión, los resultados evidencian una planificación educativa apropiada para autorregular los procesos de diálogo y reeducar el estilo unilateral de afrontamiento táctico en el juego deportivo.

Palabras clave. Educación Primaria; juegos modificados; aprendizaje negociador; conflicto.

Abstract: School Physical Education, as a specialized subject, acquires an important role with respect to comprehensive health, not only promoting a motor-active lifestyle, but also as a contributor to a future positive coexistence. This experiential EF context fosters the expression of emotions and friendship ties, but it also constitutes a favorable space for asymmetrical encounters, discussions or conflict situations. Hence, as an educational possibility, we have incorporated a didactic intervention of modified games to emphasize tactical decision-making and, at the same time, teach collaborative (non-violent) communication techniques to face competition from a more comprehensive, fair and educative model. The main objective of this work was to analyze the impact of the program with respect to the negotiating competence for the interest of collective gain. The sample was composed of 69 primary school participants. A quasi-experimental research, without a control group, using a quantitative methodology was carried out. The main findings corroborate the hypotheses of the study, that is, aggressiveness decreases and the level of collaboration and social cohesion increase. In conclusion, the results show an appropriate educational planning to self-regulate the dialogue processes and re-educate the unilateral style of tactical coping in the sports game.

Keywords: Primary education; modified games; negotiating learning; conflict.

INTRODUCCIÓN

La Educación Física (EF) es una asignatura peculiar para la manifestación de conflictos, al tiempo que se presenta como extraordinaria para enseñar a gestionarlos positivamente. En las próximas líneas tratamos de fundamentar esta constatación. Ya admitía Parlebas (1985) que los conflictos emergían con mayor intensidad durante la práctica de la EF, puesto que las pasiones se revitalizaban al poner en juego los cuerpos; de manera similar, describía que la dinámica interactiva de los juegos sociomotrices podía establecer redes de comunicación tanto solidarias como de dominación y antagonismo (Parlebas, 1996). En este sentido, la lógica interna del juego quedaría enlazada con la lógica personal de cada participante, en cuanto a sus diferentes formas de interpretar, de ofrecer respuesta a las propias

necesidades y de responsabilizarse o evadirse del intento de poseer el balón (García-Monge, 2011).

La especificidad de nuestra área entraña una estrecha relación entre las personas en movimiento y, a menudo, este estado de contacto directo es causante de burlas, conflictos e injusticias de diverso tipo (aflorando relaciones de poder y necesidades desatendidas). No debemos olvidar que el rendimiento o la competición derivan en agitadas –incluso intrincadas– situaciones de enfado y generan distanciamiento, aparte de las consecuencias de eliminación o exclusión que pueden llegar a padecer los participantes en momentos de juego deportivo (Sánchez-Hernández et al., 2022).

Para elevar la calidad en cuanto a desarrollo integral educativo, se ha concebido imperativo no desestimar el papel que la escuela puede tener sobre la salud mental, como factor de influencia directa y apoyo hacia el éxito académico, emocional y social del estudiantado (Macleay y Law, 2022). Entre las actuales demandas formativas, como prioridad, se ha contemplado dotar al futuro profesorado de un talento creativo que le confiera una preparación para los cambios continuos que pudiera experimentar su práctica docente diaria. En concreto, para que el profesorado de EF afronte convenientemente las dinámicas de equipo en un escenario de juego deportivo, se ha considerado idóneo ofrecerle las competencias comunicativas que respalden su labor didáctica de enseñar a resolver problemas (Cañadas y Zubillaga-Olague, 2023). Pretendiendo dar respuesta a unas aulas con alumnado diverso, un modelo inclusivo exigiría desarrollar un plan de formación permanente que, con objeto de mejorar la convivencia escolar, prestara respaldo al profesorado para diseñar proyectos innovadores en base a una cultura de mediación (Macías y González, 2022).

Desde la literatura científica identificamos un bloque de autores que, englobados en modelos comunitarios o dialógicos, conciben el conflicto como una situación adversa que debe tratar de eliminarse del escenario de clase (Buscà et al., 2014b; Capllonch et al., 2018; Martín y Ríos, 2015). En contraposición, otro grupo defiende un modelo eficaz de resolver los desacuerdos en clave positiva (Hernández et al., 2018; Monjas, 2016). Nuevos enfoques se contraponen a la visión negativa del conflicto y superan las formas rígidas y punitivas de solucionar las controversias pasadas y saldar cuentas (Albertí y Boqué, 2015; García-Raga y Crespo, 2012). En esta dirección, el modelo de escuela actual trata de reconciliar intereses opuestos –o equiparar expectativas– y, como

recurso para restaurar relaciones, se rescata la escucha como estrategia para lograr resultados satisfactorios del conjunto de la clase, al margen de ofrecer espacios para el perdón y reparar el daño social (Sáenz-Pinzón, 2023).

En el campo de la EF existe un amplio respaldo hacia el aprendizaje cooperativo como recurso metodológico que propicia las habilidades prosociales (García-Merino y Lizandra, 2022; Valero-Valenzuela et al., 2020; Vásquez-Delgado y Cabrera-Constain, 2022). Obviamente, nuestro estudio se ha acogido a esta iniciativa, aunque desde otra visión terminológica; se ha preferido llamarlo aprendizaje colaborativo por ser un proceso que ofrece mayor responsabilidad al estudiantado tanto desde el nivel preliminar de organizar el juego de equipo (formación heterogénea y coeducativa de grupos; reunión de equipos; comunicación receptiva con aliados y adversarios; creación de estrategias) como en momentos de desarrollo del juego (expresar quejas respetuosas cuando aparece el enfado, sugerir sin culpabilizar, autonomía progresiva en la gestión de disputas) y, en momentos finales del juego, a través de la autoevaluación y coevaluación (Cebolla-Baldoví y García-Raga, 2021). Siguiendo las orientaciones didácticas del aprendizaje colaborativo, al igual que Castro y Zurita (2018), se parte de una metodología menos centrada en el profesorado a fin de aminorar el control del tipo y número de respuestas motrices posibles –al igual que sobre las probabilidades de decisión– frente a las situaciones-problema (acciones tácticas) planteadas en los juegos modificados. El alumnado colaborador mantiene una creciente participación en la toma de decisiones y su implicación a nivel cognitivo es mayor cuando se utilizan métodos activos de resolución de problemas o descubrimiento guiado (Mosston y Ashworth, 1993).

En este momento no podemos dudar de que los juegos deportivos garantizan un entorno naturalmente incierto y complejo, y que para su cumplimiento o superación, la táctica se ha establecido como elemento básico de comprensión (Devís-Devís, 1996). Esta nueva metodología de juego, más flexible con las necesidades de sus participantes, ha traspasado el modelo tradicional orientado a la memorización de la técnica (Serra-Olivares et al., 2011) y ha simplificado el desarrollo de aspectos tácticos comunes (transferencia de habilidades) en los diferentes grupos de deportes (Tejeiro y Martínez, 2006). Han sido juegos colectivos originados desde el enfoque de enseñanza comprensiva y de pedagogía no lineal (Feu et al., 2017). Un aspecto importante para los docentes es que esta clase de juegos ha facilitado poder diseñarlos con la

exigencia táctica apropiada al dominio y habilidad del alumnado (Sánchez-Gómez et al., 2011) sirviéndose, para ello, de la flexibilidad de dichos juegos para modificar y ajustar aspectos esenciales como el número de participantes, el espacio de juego o el material empleado (López-Ros et al., 2015). Más en concreto, los juegos de invasión, como última categoría, han permitido elevar el protagonismo colaborador entre iguales y, en consecuencia, han posibilitado que todo el alumnado adquiriera competencias sociales y cívicas (Molina y Antolín, 2008; Zapatero et al., 2018). En efecto, los juegos modificados constituyen un recurso educativo privilegiado para que cada participante, individualmente, pero también junto a su equipo atacante-defensor, pueda identificar las dificultades a superar, imaginar diferentes respuestas tácticas de solución (dialogar-negociar) y seleccionar las más acertadas para su aplicación (discutir, acordar, analizar, reconsiderar).

Para terminar esta introducción, quisiéramos expresar que, en este dinamismo desafiante, no solamente ha sido importante el protagonismo inteligente de cada equipo enfrentado, sino que la propia actitud comunicativa del profesorado de EF (contestaciones equilibradas, estado emocional receptivo, mensajes reforzadores, discursos empáticos) se ha comprobado fundamental para transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje (Gréhaigne, 2018). De la misma manera, el profesorado ha tenido que esforzarse por entender el lenguaje no verbal, señales o gestos de su alumnado, para no darle un significado distinto a lo que se deseaba comunicar (Arellano, 2006). En este caso, preguntar y pedir aclaraciones se han convertido en técnicas acertadas para no malinterpretar el valor de lo manifestado.

El objetivo del estudio fue analizar el efecto prolongado de un programa de juegos deportivos de equipo en el alumnado de tres grupos de educación Primaria. Se trataba de mostrar que un diseño de situaciones de aprendizaje, basado en la comunicación colaborativa, enseñaría a negociar en la asignatura de EF y produciría una mejora significativa en la gestión positiva del conflicto. En este marco, se formuló la hipótesis de que las decisiones tácticas ejecutadas en juegos modificados de ataque y defensa, difuminaría la costumbre de resolver de forma unilateral (logros para una sola parte: individual o en equipo). De igual forma, se infirió que dicho planteamiento equilibraría los procesos de diálogo, haría disminuir las conductas agresivas e impulsaría la cohesión de equipo.

1. METODOLOGÍA

1.1. Participantes

La intervención educativa fue desarrollada en un centro público de educación infantil y primaria de la localidad de Cullera (Valencia, España). La muestra estuvo integrada por tres grupos intactos de educación Primaria, seleccionados intencionalmente debido a su mayor grado de conflictividad en las aulas. En sus procesos de relación interpersonal, este alumnado manifestaba dificultades para afrontar una comunicación libre de conductas bruscas e irrespetuosas, a la vez que empleaba la sumisión o la evasión como respuestas de solución. Esta incompetencia a la hora de afrontar el conflicto de forma pacífica requería de un mayor trabajo en el ámbito de las habilidades en los estilos colaborador y comprometido (Thomas y Kilmann, 2014). La muestra la formaron 69 participantes entre 9 y 12 años ($M = 9,99$; $DT = ,962$), 34 chicas y 35 chicos, de cuarto (31,8%), quinto (31,8%) y sexto (36,4%) cursos de primaria. Un 23% del alumnado participante era inmigrante, proveniente de nueve países diferentes de Europa del Este, Asia del Sur, África del Norte y Latinoamérica.

1.2. Instrumentos

El instrumento que principalmente se utilizó para la recogida de información fue un cuestionario diseñado *ad hoc* tras una búsqueda bibliográfica respecto a la convivencia escolar, la EF y el deporte escolar. La propuesta inicial del cuestionario fue revisada por un grupo experto del Departamento MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la Universidad de Valencia y profesorado-investigador de la *Universitat Ramon Llull* de Barcelona. Posteriormente, fue validado a través de una prueba piloto realizada por 35 estudiantes de cuarto, quinto y sexto de primaria con un resultado alfa de *Cronbach* de .72. Originalmente, el cuestionario se componía de 86 ítems de respuesta cerrada, distribuidos en 9 subdimensiones, presentados en una escala *Likert* de 4 puntos (siempre, casi siempre, casi nunca, nunca), sin embargo, por motivos de espacio, en este estudio se seleccionaron únicamente 28 ítems agrupados en 5 subdimensiones. El estudio de corte longitudinal recogió la información en tres momentos diferentes a lo largo de la intervención didáctica. La primera medición se realizó a

principios del mes de octubre, la segunda en febrero y la última en mayo. Antes de la aplicación del cuestionario, se obtuvo el consentimiento informado del centro educativo y de los familiares del alumnado participante.

1.3. Procedimiento

El programa aplicado en EF mantuvo una duración de siete meses, entre octubre y mayo del mismo curso escolar. La intervención consistió en unas 50 sesiones de 45 minutos cada una. Por consiguiente, el desempeño educativo ascendió a 37,5 horas. El planteamiento educativo giró en torno a una enseñanza comprensiva, globalizada y constructivista (León et al., 2023; Maleki et al., 2023). Las situaciones de aprendizaje giraron en torno a 27 juegos modificados y se distribuyeron a lo largo de los tres trimestres escolares, a razón de dos sesiones por semana. Cabe recalcar que no todas las sesiones semanales se centraron exclusivamente en juegos modificados ya que, en algunas de ellas, se desarrollaron otros contenidos relativos a actividad física y salud, habilidades motrices y coordinación, expresión motriz y comunicación que, además, en alguna ocasión se trabajaron de forma globalizada. A decir verdad, algunos juegos se repitieron en días alternos, debido a la motivación mostrada de sus participantes o por las posibles variantes aportadas. Los juegos siguieron una progresión de menor a mayor dificultad en cuanto a exigencia de implicación cognitiva para los participantes. Las situaciones de ataque y defensa fueron acrecentando su complejidad en la medida que variaron las formas de conseguir puntos o resultados, aumentaron o disminuyeron el número de jugadores, se redujeron o ampliaron los espacios libres para moverse, fueron incrementando la cantidad de balones para intensificar las acciones de percepción, decisión y ejecución; se fomentó la diversidad de opciones o combinaciones de juego y se ofreció la posibilidad de cambiar reglas o añadir nuevas. Cada situación de aprendizaje pretendió activar dos tipos de saberes básicos: primero, el ‘saber táctico’ que estuvo presente en la propia condición del juego modificado; segundo, el ‘saber conflictivo colateral’ que, como intención educativa principal, se mostró englobado en la ‘didáctica positiva del conflicto’ (Cebolla-Baldoví y García-Raga, 2021). Cada situación pedagógica se vinculó a un logro específico, si bien la enseñanza los fue articulando con carácter sumatorio y progresivo.

Por otra parte, acorde con las nuevas indicaciones de la LOMLOE 3/2020 y el Real Decreto 157/2022 que regula la etapa de Primaria, las competencias específicas 3 (resolución de situaciones-problema a través de juegos modificados de colaboración-oposición) y 4 (importancia de la autorregulación emocional en una esfera personal y colectiva) del área de EF, han quedado relacionadas con diferentes competencias clave como la ‘competencia ciudadana’ y la ‘competencia personal, social y de aprender a aprender’. Además, esta planificación de juegos, estuvo englobada en la realización de un programa integrado de mayor amplitud. La conexión con otras áreas, como la de ‘Educación en Valores Cívicos y Éticos’, impregnaron un carácter transdisciplinar a nuestro proyecto, en su pretensión por consolidar habilidades para el diálogo de resolución de conflictos y con perspectiva de cultura de paz y no violencia. Asimismo, esta propuesta didáctica quedó supeditada al principio de transferencia, en su iniciativa de fomentar aprendizaje óptimo para la vida real.

1.4. Diseño y análisis estadístico

El presente estudio utilizó un diseño cuasiexperimental sin grupo de control y de metodología cuantitativa para verificar las hipótesis planteadas. Inicialmente se calcularon los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) para, posteriormente, aplicar la estadística inferencial e interpretar los datos clasificados en tablas. En el proceso de extraer resultados, en primer lugar, se comparó la mediana de las tres muestras relacionadas que se obtuvieron de cada momento de medición. Finalmente, tras haber aplicado la prueba Kolmogórov-Smirnov para constatar que no cumplía la normalidad de la distribución de los datos, se recurrió a la prueba no paramétrica de Friedman. Se consideró una significación al 95 y 99%. En última instancia, para comprobar cómo podía influir el programa educativo (espacios, ambientes de relación, sucesos o acciones) de manera diferente a chicas y chicos, se empleó la prueba U de Mann-Whitney. Los resultados fueron analizados desde el programa estadístico SPSS de IBM en su versión 26.

2. RESULTADOS

En la **tabla 1** se puede observar un resultado significativo respecto del nivel de apoyo y la colaboración sobre el grupo de iguales. Existió un avance en la tarea de responsabilizarse y de procurar una ganancia

general, más allá de proporcionar ayuda a los menos habilidosos durante las situaciones de juego deportivo. Se registró una mejora en el uso comunicativo no violento y el hábito de escuchar activamente. Asimismo, se incrementó la consideración del alumnado de sentirse más unido, amigablemente, después de dialogar por una dificultad o desafío compartido. La ligera diferencia de género mostrada en la primera medición del segundo ítem, perdió visibilidad en las consecutivas mediciones.

Ítems	Medición	M	DT	Sig.	Gén.
En EF, ¿estoy dispuesto a ayudar cuando tengo un conflicto?	Oct.	3,14	,845	,000**	,097
	Febr.	3,25	,830		,338
	May.	3,62	,750		,444
En EF, durante el juego de equipo, ¿ayudo a los que tienen menos habilidad?	Oct.	3,13	,821	,000**	,006**
	Febr.	3,25	,830		,725
	May.	3,64	,641		,581
En EF, ¿me considero capaz de ayudar a otros para que sean buenos compañeros?	Oct.	3,17	,874	,000**	,550
	Febr.	3,13	,873		,928
	May.	3,68	,675		,346
En EF, ¿me comunico sin gritar?	Oct.	2,87	,906	,000**	,440
	Febr.	3,01	,978		,265
	May.	3,48	,740		,352
En EF, ¿estoy atento cuando me toca escuchar?	Oct.	3,04	,756	,000**	,869
	Febr.	3,38	,730		,597
	May.	3,81	,493		,087
En EF, ¿pienso que los dos compañeros nos sentimos más amigos, después de hablar el problema que hemos tenido?	Oct.	2,96	,898	,001**	,118
	Febr.	2,88	,916		,235
	May.	3,38	,842		,936

Leyenda: M = media; DT = desviación típica; Sig. = Significación asintótica; Gén. = Diferencias de género; * $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$. Fuente: Extraído de Cebolla-Baldoví (2023)

Tabla 1. Subdimensión 1. Nivel de apoyo y colaboración

En relación a la disponibilidad –ocupación responsable y atención en el trato– que el grupo jugador mostró sobre sus acompañantes de equipo

(propio o contrario), la **tabla 2** refleja los resultados ampliamente perfeccionados. El modo respetuoso de hablar y conducir el proceso dialógico, al igual que el interés por colaborar y compenetrarse con el equipo, presentó un progreso considerable en la tercera medición; prácticamente aumentado a lo largo de las tres mediciones. El grupo receptor del programa educativo experimentó un cambio en la forma de enfrentar la táctica del juego, conjugando el propio afán de ganar el partido con el nuevo hábito de pasar el balón por igual y no solamente a quienes mostraron más talento e ingenio. Otra conducta mejorada se constata cuando disminuyó la práctica de ridiculizar a los equipos perdedores. Respecto a las diferencias de género, éstas se detectaron en los cuatro primeros ítems de la tabla e identificados en la primera o segunda medición.

Ítems	Medición	M	DT	Sig.	Gén.
En EF, ¿soy respetuoso con los jugadores de mi equipo?	Oct.	3,38	,597	,000**	,018*
	Febr.	3,42	,628		,082
	May.	3,81	,430		,214
En EF, ¿soy respetuoso con los jugadores del otro equipo contrario?	Oct.	3,17	,747	,000**	,102
	Febr.	3,20	,778		,053*
	May.	3,64	,514		,750
En EF, ¿tengo la costumbre de burlarme del equipo que pierde?	Oct.	1,58	,775	,006**	,030*
	Febr.	1,59	,792		,406
	May.	1,28	,511		,737
En EF, durante el juego de partido, ¿tengo la costumbre de pasar el balón a mis mejores compañeros?	Oct.	2,61	1,032	,000**	,097
	Febr.	2,35	1,069		,048*
	May.	1,96	1,077		,367
En EF, ¿pienso que es más importante ganar el partido que llevarme bien con los jugadores?	Oct.	2,01	,931	,000**	,479
	Febr.	1,88	,978		,236
	May.	1,28	,566		,249

Leyenda: M = media; DT = desviación típica; Sig. = Significación asintótica; Gén. = Diferencias de género; * $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$. Fuente: Extraído de Cebolla-Baldoví (2023)

Tabla 2. Subdimensión 2. Modo de enfrentarse y responder

En la **tabla 3**, todos los ítems presentados indican un avance importante respecto a la forma en que el grupo participante decodificó los mensajes de ataque y defensa, juntamente con el modo pacífico de comunicarse durante la partida disputada, el apropiado razonamiento, reconocimiento o aceptación de las decisiones acordadas durante situaciones competitivas y, en último término, al descenso de la costumbre de responsabilizar, criticar o culpar a participantes de equipo. En materia de diferencias de género, se advirtió un único ítem acerca de la idoneidad y cumplimiento de comunicarse respetuosamente con los equipos partícipes.

Ítems	Medición	M	DT	Sig.	Gén.
Si tengo un problema en EF, ¿me paro a pensar cómo podría solucionar el conflicto, antes de responder o actuar?	Oct.	2,94	,856	,000**	,110
	Febr.	3,12	1,037		,077
	May.	3,64	,568		,517
En EF, ¿les hablo con respeto a mis compañeros?	Oct.	3,28	,765	,000**	,004**
	Febr.	3,36	,747		,868
	May.	3,75	,467		,000**
En EF, ¿acepto las decisiones que toman otros compañeros?	Oct.	3,13	,726	,000**	,178
	Febr.	3,30	,734		,906
	May.	3,65	,538		,564
En EF, ¿estoy acostumbrado a culpar a mis compañeros cuando no me pasan bien el balón o no consiguen marcar el gol?	Oct.	1,86	,809	,000**	,917
	Febr.	1,83	,985		,551
	May.	1,26	,442		,538

Leyenda: M = media; DT = desviación típica; Sig. = Significación asintótica; Gén. = Diferencias de género; *p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01. Fuente: Extraído de Cebolla-Baldoví (2023)

Tabla 3. Subdimensión 3. Forma de interpretar y reaccionar

Las cuestiones de la **tabla 4**, con exclusión de la última, exponen un nivel oportuno de significatividad. Cada participante reconoció que sus equipos de juego reafirman el entendimiento, la consciencia empática

hacia los demás y la confianza o el respeto autónomo. Por otra parte, existió el convencimiento de que se atenúa el enfrentamiento u oposición hacia planteamientos, acciones y puntos de vista de ciertas personas de la clase de EF. El ítem que no ofreció un resultado revelador subraya la pésima actitud de recurrir a los reproches o de romper el secretismo con aquellos iguales no presentes en ese momento. A propósito de las diferencias de género, existió variabilidad cuando los integrantes del juego cuestionaron si los demás les tomaban en consideración o les llegaban a entender en sus momentos de ira o frustración.

Ítems	Medición	M	DT	Sig.	Gén.
En EF, ¿pienso que mis compañeros me comprenden cuando tengo un problema?	Oct.	2,78	1,027	,000**	,569
	Febr.	2,77	,926		,218
	May.	3,23	,825		,046*
En EF, ¿me siento querido por todos los jugadores de mi equipo?	Oct.	2,78	,921	,002**	,704
	Febr.	2,64	1,000		,290
	May.	3,13	,890		,124
En EF, algunos compañeros de mi clase son rechazados (no juegan con ellos, no los quieren en su equipo).	Oct.	2,72	,873	,005**	,513
	Febr.	2,59	,929		,492
	May.	2,32	,813		,120
En EF, mis compañeros respetan y aceptan a todos los demás (tienen en cuenta sus opiniones).	Oct.	2,51	,868	,041*	,722
	Febr.	2,74	,934		,459
	May.	2,87	,890		,709
En EF, algunos compañeros cuentan secretos y hablan mal de otros cuando no están.	Oct.	2,80	,917	,870	,354
	Febr.	2,70	1,061		,695
	May.	2,77	1,059		,769

Leyenda: M = media; DT = desviación típica; Sig. = Significación asintótica; Gén. = Diferencias de género; * $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$. Fuente: Extraído de Cebolla-Baldoví (2023)

Tabla 4. Subdimensión 4. Opinión y sentimiento hacia el grupo de iguales

Para concluir este apartado de resultados, se precisa qué tipología de afrontamiento ha utilizado el grupo participante en situaciones tácticas de juego sociomotriz. En primer lugar, junto a lo notificado en la **tabla 5**, verificamos una disminución de conductas reactivas, como la de expresarse a gritos y la de manifestar una actitud maliciosa (gestos de tensión y rabia, insultos, agresiones físicas) o realizar acciones malintencionadamente violentas (coaccionar, amenazar). Otro rasgo positivo se manifiesta en la menor utilización del estilo de afrontamiento evasivo, es decir, la práctica de escapar del foco conflictivo y retirarse a una banda de la pista de juego con pretensiones nulas de colaborar dialógicamente. Una postura igualmente positiva se establece cuando la persona participante deja de guardarse para sí el enfado, traspasando el comportamiento de evitar –o de reprimir– comunicar su incompreensión acerca de una falta o acción injusta experimentada. Al mismo tiempo se mejoró el hábito de expresar las causas y efectos del enfado, tratando de conectar con las necesidades de las personas involucradas y, en consecuencia, originando una mayor voluntad por escuchar y entender. Definitivamente, las decisiones aceptadas y ejecutadas mantuvieron un valor más alto de compromiso, ya que se incluyó la discusión (análisis) y la deliberación (racionalización) en el proceso de optimizar las respuestas de acción. En suma, el proceso de enseñanza mantenido por el profesorado de EF fue un modelo adecuado desde el momento en que el alumnado alcanzó comprensión para autogestionar su enfado y trató de recordar lo aprendido durante las sesiones educativas.

(Tabla 5, página siguiente)

Ítems	Medición	M	DT	Sig.	Gén.
Cuando me enfado, suelo expresarme gritando pues así me tranquilizo.	Oct.	1,80	1,008	,001**	,839
	Febr.	1,77	1,045		,291
	May.	1,30	,692		,211
Cuando me enfado, suelo buscar un lugar para esconderme y estar solo.	Oct.	2,35	1,148	,017*	,380
	Febr.	2,17	1,150		,116
	May.	1,81	1,115		,001**
Cuando me enfado, intento escuchar y entender a la otra persona.	Oct.	2,74	,934	,000**	,271
	Febr.	2,71	1,030		,930
	May.	3,29	,956		,447
Cuando me enfado, me lo guardo dentro (para mí).	Oct.	2,32	1,144	,030*	,497
	Febr.	2,38	1,164		,009**
	May.	1,91	1,121		,089
Cuando me enfado, hablo con la otra persona y le cuento cómo me siento.	Oct.	2,54	1,145	,009**	,008**
	Febr.	2,32	1,105		,555
	May.	2,78	1,235		,800
Cuando me enfado, trato de pensar bien lo que puedo hacer, para no arrepentirme después de hacerlo.	Oct.	2,71	1,147	,038*	,005**
	Febr.	2,93	1,069		,954
	May.	3,16	1,074		,612
Cuando me enfado, trato de recordar lo que me enseña el profesorado.	Oct.	3,00	1,029	,001**	,075
	Febr.	3,03	,970		,287
	May.	3,46	,867		,016**
Cuando me enfado, busco venganza, se lo hago pagar.	Oct.	1,96	1,117	,000**	,024*
	Febr.	1,65	1,055		,217
	May.	1,43	,757		,935

Leyenda: M = media; DT = desviación típica; Sig. = Significación asintótica; Gén. = Diferencias de género; * $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$. Fuente: Extraído de Cebolla-Baldoví (2023)

Tabla 5. Subdimensión 5. Estrategias y actitudes en situación de enfado

3. DISCUSIÓN

El propósito de este estudio fue comprobar la repercusión de un programa de juegos modificados, implementado en EF, sobre un grupo participante en edad escolar. Como hipótesis general, se determinó que las situaciones tácticas de aprendizaje conseguirían transformar el estilo reactivo e individual –o aislado– de decidir y actuar, en otro sistema más organizado e interconectado de comunicarse y generar respuestas. Con mayor delimitación, esta hipótesis general incorporó tres hipótesis específicas (**figura 1**) que, de cara a la discusión, hemos tenido en cuenta como hilo expositivo.

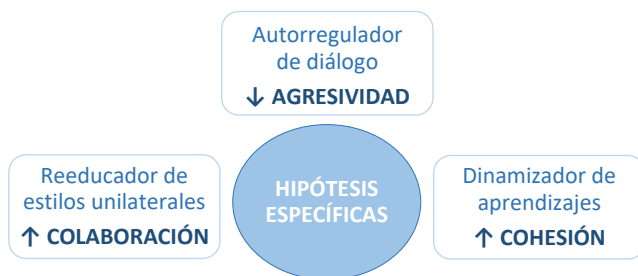


Figura 1. Subhipótesis de la investigación.

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, los resultados confirmaron la hipótesis de que aumentaba la colaboración en el grupo partícipe y que sus integrantes iban progresivamente adquiriendo competencias de comunicación que, por otro lado, les facilitó el diálogo positivo y la toma de decisiones en equipo. En relación a esta constatación, el estudio de Gil-Madrona et al. (2020) reveló la importancia de los juegos populares de cooperación-oposición para que el alumnado de educación Primaria desarrollara habilidades sociales. Por otra parte, otro estudio concibió que los juegos lúdico-cooperativos favorecían la relación intrapersonal e interpersonal del estudiantado de 14-16 años, así como que mejoraba el uso de prácticas de buen trato y se contrarrestaban las situaciones de acoso psicológico, verbal o físico (Vásquez-Delgado y Cabrera-Constain, 2022). En este mismo sentido, el trabajo de Amar et al. (2023) constató que los juegos deportivos tradicionales constituían un buen recurso pedagógico para impulsar habilidades transversales que aportarían

beneficios para la salud física, mental y social; además identificaron que, ante situaciones de juego de oposición, se percibía un estado complejo de alianzas y situaciones inesperadas dentro del grupo jugador; y, por último, resaltaban la potencialidad de estos juegos de enfrentamiento y competición para meterse en la piel de los demás, empatizar y mostrar asertividad. Nuestro grupo receptor de la experiencia educativa mejoró en estrategia de juego, disminuyendo el hábito de evadirse en situaciones de estrés. Pues bien, sobre un cuestionario aplicado a un grupo estudiantil de 1º de Educación Secundaria, García-Merino y Lizandra (2022) pudieron diagnosticar que un 25% del alumnado huía de la situación adversa sin tratar de comunicarse con quien le había causado el enfado. Por ende, en sincronía con nuestra concepción, el grupo investigador se esforzó por ofrecer al alumnado oportunidades de choque de intereses que provocaran la discusión del momento, aparte de desarrollar en el alumnado las habilidades que le hicieran sentirse capaz de encarar los sentimientos, ideas o necesidades opuestas. Antes de terminar la argumentación de esta primera hipótesis específica, deseamos señalar que también hay autores contrarios a este modelo de gestión positiva de los conflictos; desde su punto de vista, habría que tratar de excluir la situación conflictiva y su oportunidad de enseñanza durante el juego colectivo por considerarlo acontecimiento adverso que se debe erradicar (Buscà et al., 2014; Martín y Ríos, 2015), o bien contrarrestarlo con la práctica de otros juegos alternativos o de menor competitividad (Medina y Reverte, 2019).

Seguidamente, se corroboró la adhesión de los participantes en su propio proceso de aprendizaje colaborativo, aumentando de esta manera el sentimiento de pertenencia al grupo y su progreso en cohesión social. En consonancia a este avance, la investigación de León et al. (2023) realizada en EF en la etapa de Secundaria acreditó que las metodologías activas enfocadas desde un propósito no solamente motriz, sino interdisciplinar y transversal, desarrollaban la formación integral del alumnado y, ante todo, mejoraban los vínculos afectivos y emocionales. Sobre esto, Pérez-Flores y Muñoz-Sanchez (2023) formularon que cuanto mayor fuera el grado de contacto e interacción dentro del grupo participante, especialmente en los juegos y deportes colectivos, más se facilitaría la producción emocional; identificando además que los juegos de cooperación serían los que producirían mayor grado de emociones positivas y, además, supondrían un ambiente oportuno para la socialización en valores cívicos o para aprender a desarrollar recursos de

autogestión emocional en situaciones competitivas. En base a conseguir un proyecto pedagógico moderno en EF, otro grupo de autores consideró coherente que el grupo docente comprendiera cómo regula la emoción su grupo estudiantil (Alonso et al., 2018). En este mismo sentido, Sáenz et al. (2023) reconocieron que, en el proceso de tomar decisiones inteligentes, una práctica deportiva de equipo como el fútbol sería adecuada para desarrollar habilidades empáticas, además de influenciar la cohesión grupal y ser clave para prevenir el acoso escolar. Los resultados de nuestra investigación avalaron el adelanto del estudiantado cuando cambió su forma de actuar, pasando de una visión unidireccional –e injusta– a otra renovada forma de pensar y resolver. Concretamente, el alumnado fue adquiriendo un mayor compromiso en lo referente a compartir los logros o los aciertos de tanteo-gol entre sus miembros de equipo. Sobre esta circunstancia de priorizar llevarse bien con el equipo más que vencer al adversario, Sáez y Lavega-Burgués (2014) establecieron que, traspasando el modelo opuesto de ganar-perder (suma cero), podían existir dos posibilidades más en el juego: primero, la de ‘suma no cero’, en el que ambos equipos podían ganar o perder juntos; y segundo, la de ‘suma variable’, en el que cada equipo se enfrentaría a tener que decidir entre competir o colaborar.

En último lugar, la hipótesis que admitió una disminución de las acciones agresivas u otras situaciones violentas como el maltrato psicológico, pudo verificarse satisfactoria durante el proceso y como balance final de la investigación. Ya hicimos hincapié en que los juegos de equipo con oposición podían conllevar momentos de tensión o exclusión de ciertos miembros de equipo; en nuestro caso, y al igual que proyectó Guío (2022), la alternativa no fue suprimir el juego de contacto, sino más bien, ofrecer competencias al alumnado para que planteara cambios en las normas de juego. Sin lugar a dudas, esta voluntad negociadora fue importante para prevenir y neutralizar las posibles acciones de agresividad. Nuestro estudio confirmó que el alumnado cambió su estilo comunicativo, dejando atrás un estilo agresivo que no respetaba sentimientos, derechos o puntos de vista de su equipo conversador para, posteriormente, fruto de un trabajo sistemático y planificado, incluirse en un estilo de comunicación asertivo en el que existió un comportamiento verbal claro (opino, yo quiero) y un comportamiento no verbal más relajado y de contacto visual mantenido (Torrego y Moreno, 2003). En efecto, este estilo comunicador más respetuoso fue indicador de una reducción de expresiones ofensivas,

amenazantes y de descalificación o burla. En todo caso, durante la práctica real de juegos y en situaciones de enfado, el alumnado tuvo la oportunidad de darse cuenta de sus inoperantes formas de conseguir lo que pretendía; las dinámicas, en pequeño grupo, se pusieron en marcha en cada momento necesitado del juego y, en gran grupo, se establecieron círculos durante las fases de reflexión, al comenzar y terminar la sesión de EF, así como en los momentos convenientes del juego para resolver un enfrentamiento entre equipos. El proceder didáctico emprendido por el profesorado se equiparó a la práctica adoptada por Gelabert (2020) en cuanto que las declaraciones afectivas –menos autoritarias y distantes– se ofrecieron durante todo el juego sin la necesidad de parar a la persona involucrada para decírselo. Igualmente, cuando se dio el caso de haber dos o más personas implicadas, se realizaron pequeñas reuniones esporádicas nada más aparecer la queja o percibirse la alteración emocional. De cualquier manera, nuestra intervención docente, a través de preguntas o sugerencias facilitadoras, trató de que fuera el propio alumnado quien consiguiera averiguar el porqué de sus acciones y estableciera propuestas de acuerdo, en pro de avanzar hacia una salida exenta de trabas para nadie.

CONCLUSIONES

El presente estudio muestra el papel que adopta la táctica del juego, junto a las técnicas de comunicación colaborativa, en el proceso de autorregular positivamente el diálogo y adquirir competencias emocionales. A partir de los resultados alcanzados, estamos en posición de declarar que la intervención educativa es significativa para intensificar la colaboración entre el alumnado y aumentar el grado de pertenencia a sus respectivas clases, en tanto que disminuye la agresividad como variable negativa. En otras palabras, se alcanza un favorable impacto educativo en materia de llegar a acuerdos desde un interés de ganancia colectiva.

Por lo general, podemos confirmar que las tres hipótesis específicas se han cumplido puesto que: i) han disminuido las agresiones verbales y físicas; ii) igualmente, durante el tiempo de intervención educativa, ha ido cambiando el estilo reactivo de afrontamiento del conflicto hacia otro de categoría proactiva; y iii) ha mejorado la cohesión de equipo en relación al adelanto de las habilidades prosociales aplicadas por el grupo de iguales.

Con mayor delimitación, podemos determinar que los estilos de relación se han caracterizado por ser más asertivos y negociadores. Los resultados estadísticos confirmaron que el alumnado cambió sus creencias respecto a la razón por la que sus iguales podían recibir castigos por sus malas acciones. Igualmente, se puso de manifiesto un constante debilitamiento del deseo de ajustar cuentas por agravios u ofensas recibidas. Finalmente, se demostró el refuerzo de querer dar otra oportunidad a quienes causaron enfado en momentos de escalada emocional. En definitiva, se constató una correlación positiva entre el desarrollo de la autorregulación emocional y la disminución de respuestas impulsivas, a la vez que mejoró gradualmente la tolerancia al estrés. Haciendo hincapié en la cohesión de equipo, comprendemos que la unificación de un trabajo participativo rotatorio, junto al compromiso estudiantil por comunicarse positivamente (posibilitando poder quejarse y ser escuchado), podrían haber intensificado la confianza hacia un modelo colaborativo y, consecuentemente, favorecer el sentido de adhesión a los grupos-aula.

Podemos concluir que la experiencia didáctica, sistemáticamente planificada, se muestra como una buena contribución a la asignatura de EF, en la medida que permite integrar nuevos contenidos transversales y desarrolla nuevas posibilidades de aprendizaje. Para finalizar, reafirmamos la necesidad de continuar generando conocimiento al servicio de la comunidad escolar y la salud integral para la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Albertí, M., & Boqué, M. C. (2015). Hacia una pedagogía restaurativa: superación del modelo punitivo en el ámbito escolar Towards Restorative Pedagogy: Overcoming The Punishment Model At School. *Revista de Mediación*, 8(1), 36-49. Recuperado el 15 de enero de 2023 de: https://revistademediacion.com/articulos/15_05/
- Alonso, J. I., Lagardera, F., Lavega-Burgués, P., & Etxebeste, J. (2018). Emorregulación y pedagogía de las conductas motrices. *Acción Motriz. Tu revista científica digital*, 21, 67-76. Recuperado el 10 febrero de 2023 de: http://www.accionmotriz.com/documentos/revistas/articulos/21_7.pdf
- Amar, I. B.; Jlassi, A., Kacem, N., & Elloumi, A. (2023). Towards A School Physical Education Learning Model Based On Traditional Sport Game To

- Develop Pupil Well-Being In Tunisia. *Advances in Social Sciences and Management*, 1(1), 22-36. <https://hspublishing.org/ASSM/article/view/11>
- Arellano, N. (2006). Las barreras en la comunicación no verbal entre docente-alumno. *Rev. ORBIS*, 4, 3-38. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.5002267>
- Buscà, F., Ruiz, L., & Rekalde, I. (2014). Tratamiento del conflicto en las Comunidades de Aprendizaje a través de la educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 156-161. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34503>
- Cañadas, L., & Zubillaga-Olague, M. (2023). Desarrollo de las competencias vinculadas al emprendimiento en la formación inicial del profesorado en fundamentos en educación física. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 15, 42-51. DOI: <https://doi.org/10.1344/ridu2023.15.4>
- Capllonch, M., Figueras, S., & Castro, M. (2018). Estrategias para la resolución de conflictos en educación física. *Apunts. Educación física y deportes*, 3(133), 50-67. DOI; [https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/3\).133.04](https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/3).133.04)
- Castro, M., & Zurita, F. (2018). Aprendizaje cooperativo. Propuesta de intervención en Educación Primaria. *Trances*, 10(2), 137-152. http://trances.es/index.php?option=com_content&view=article&id=435:castro-m-zurita-f-2018-aprendizaje-cooperativo-propuesta-de-intervencion-en-educacion-primaria-trances-102137-152&catid=96:marzo-abril-2018&Itemid=56
- Cebolla-Baldoví, R. (2023). *Aprender a gestionar conflictos en Educación Física: Diseño de un programa integrado de mejora de la convivencia*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Valencia.
- Cebolla-Baldoví, R., & García-Raga, L. (2021). Aprender a manejar los conflictos en las clases de educación física a partir del juego deportivo: un modelo de enseñanza para la comprensión. *Retos: nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 42, 384-395. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87352>
- Devís-Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Aprendizaje Visor.

- Feu, S., Ibáñez, S. J., García-Rubio, J., & Antúnez, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de los deportes de invasión y su transferencia al contexto escolar. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17(S1.A), 50-58. DOI: <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.S1A.50>
- García-Merino, R., & Lizandra, J. (2022). La hibridación de los modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo y educación aventura como estrategia didáctica para la mejora de la convivencia y la gestión de conflictos en el aula: una experiencia práctica desde las clases de EF y tutoría. *Retos: nuevas tendencias en EF, Deporte y Recreación*, 43, 1037-1048. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86289>
- García-Monge, A. (2011). Construyendo una lógica educativa en los juegos en Educación Física escolar: «el juego bueno». *Ágora para la educación física y el deporte*, 13(1), 35-54. Recuperado el 15 de enero de 2023 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3448723>
- García-Raga, L., & Crespo Ginés, A. (2012). Una mirada diferente a la educación. Mediación y resolución de conflictos en una escuela. *Edetania*, 42, 179-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4147449>
- Gelabert, J. (2020). Las prácticas restaurativas en las sesiones de Educación Física: Una herramienta para la reducción de las conductas disruptivas. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 7, 86-102. DOI: <https://doi.org/10.1344/did.2020.7.86-102>
- Gil-Madrona, P., Pascual-Francés, L., Jordá-Espi, A., Mujica-Johnson, F., & Fernández-Revelles, A. B. (2020). Afectividad e interacción motriz de los juegos motores populares en la escuela. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 42-48. <https://doi.org/https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es>
- Gréhaigne, J.-F. (2018). Le collectif, le groupe, l'équipe: une histoire de temps... mais pas seulement. eJRIEPS. *Éjournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 2, 52-63. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/ejrieps.508>
- Guío, F. (2022). El juego motor para la enseñanza y aprendizaje de las competencias de la educación física *Retos: nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 45, 1119-1126. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.90023>

- Hernández, K. D., Morán, M. R., & Bucheli, B. A. (2018). La actividad física y el desarrollo emocional: una propuesta a considerar en la práctica educativa. *Revista Conrado*, 14(63), 159-163. Recuperado el 5 de mayo 2022 de: <https://conrado.ucf.edu/cu/index.php/conrado/article/view/772>
- León, Ó., Martínez, L. F., & Santos, M. L. (2023). Metodologías activas en la Educación Física. Una mirada desde la realidad práctica. *Retos: nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 48, 647-656. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96661>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). BOE, 340, 30-12-20, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- López-Ros, V., Castejón-Oliva, F. J., Bouthier, D., & Llobet-Martí, B. (2015). Modelos para una enseñanza comprensiva del deporte. Espacios comunes para el encuentro (y algún desencuentro). *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 17(1), 45-60. Recuperado el 7 de febrero de 2023 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5072354>
- Macías, D., & González, I. (2022). Aplicación de un diseño mixto para la elaboración de un plan de formación permanente del profesorado de educación física. *Revista Conhecimento Online*, 2, 136-157. DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v2.2941>
- Maclean, L., & Law, J. M. (2022). Supporting primary school students' mental health needs: Teachers' perceptions of roles, barriers, and abilities. *Psychology in the Schools*, 59(11), 2359-2377. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pits.22648>
- Maleki, M., García, L. M., & Gutiérrez, D. (2023). Análisis de las percepciones de los profesores iraníes de educación física sobre su uso de la Enseñanza Comprensiva del Deporte *Retos: nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 48, 1040-1050. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v48.97239>
- Martín, M., & Ríos, O. (2015). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado. *Retos: nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 162-167. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34506>

- Medina, J. Á., & Reverte, M. J. (2019). Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar. *Retos: nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 35, 54-60. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.64359>
- Molina, J. P., & Antolín, L. (2008). Las competencias básicas en Educación Física: Una valoración crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 3(8), 81-86. DOI: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163017596003>
- Monjas, I. (2016). Habilidades sociales y comunicación eficaz. En M. L. Sánchez García-Arista (Ed.), *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos* (Segunda Ed, pp. 81-102). Reus.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física*. Editorial Hispano Europea.
- Parlebas, P. (1985). La crisis actual. Dispersión, multiplicidad y conflicto. *Apunts. Educación física y deportes*, 1, 15-21. Recuperado el 1 de abril de 2023: <https://revista-apunts.com/la-crisis-actual-dispersion-multiplicidad-y-conflicto/>
- Parlebas, P. (1996). Los universales de los juegos deportivos. En Praxiología motriz. *Revista científica de las actividades físicas, los juegos y los deportes* (pp. 15-29). Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.
- Pérez-Flores, A. M., & Muñoz-Sánchez, V. M. (2023). Factores de la práctica deportiva que influyen en la producción emocional en el deporte: un estado de la cuestión. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 19, 2-14. DOI: <https://doi.org/10.37467/revhuman.v19.4909>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (2022). BOE, 2 de marzo, 1-109. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Sáenz-Pinzón, J. P. (2023). El perdón y la promesa: alternativas para resolver conflictos entre la víctima y el victimario. *Pedagogía y Saberes*, 58, 163-172. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num58-16888>
- Sáenz, A., Arruabarrena, O. U., & Urteaga, A. I. (2023). Significados de la práctica del fútbol para una persona que sufre acoso escolar: estudio de

- caso. *Retos: nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 47, 664-673. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94828>
- Sáez, U., & Lavega-Burgués, P. (2014). Hacia una transformación de los conflictos motores en educación física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(25), 43-55. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.12800/ccd.v9i25.388>
- Sánchez-Gómez, R., Devís-Devís, J., & Navarro-Adelantado, V. (2011). Los juegos modificados y las modificaciones según el alumnado en el modelo comprensivo. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 37, 20-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3705768>
- Sánchez-Hernández, N., Soler-Prat, S., & Martos-García, D. (2022). La Educación Física desde dentro. El discurso del rendimiento, el currículum oculto y las discriminaciones de género. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 24, 46-71. DOI: <https://doi.org/10.24197/AEFD.24.2022.46-71>
- Serra-Olivares, J., García, L. M., & Sánchez-Mora, D. (2011). El juego modificado, recurso metodológico en el fútbol de iniciación. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 20, 37-42. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34622>
- Tejeiro, V., & Martínez, P. I. (2006). Aspectos metodológicos de la iniciación deportiva a los deportes de invasión: una aproximación horizontal. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 83, 35-42. Recuperado el 15 de enero de 2023 de: <https://www.revista-apunts.com/hemeroteca/?article=136>
- Thomas, K. W., & Kilmann, R. (2014). *Instrumento Thomas-Kilmann de modos de conflicto (No. 800-624-1765)*. <https://kilmanniagnostics.com/assessments/thomas-kilmann-instrument-one-assessment-person/>
- Torrego, J. C., & Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y Disciplina en la escuela. El aprendizaje de la Democracia*. Alianza Editorial.
- Valero-Valenzuela, A., Gregorio, D., Camerino, O., & Manzano-Sánchez, D. (2020). Hybridisation of the teaching personal and social responsibility model and gamification in physical education. *Apunts. Educación física y deportes*, 141, 63-74. DOI: [https://doi.org/10.5672/APUNTS.2014-0983.ES.\(2020/3\).141.08](https://doi.org/10.5672/APUNTS.2014-0983.ES.(2020/3).141.08)
- Vásquez-Delgado, L. E., & Cabrera-Constain, V. A. (2022). Los juegos lúdico-cooperativos, como una estrategia favorable para las relaciones personales

entre estudiantes. *Revista Unimar*, 40(1), 54-75. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art3>

Zapatero, J. A., González, M. D., & Campos, A. (2018). La evaluación por competencias en educación física y el proceso de construcción de una rúbrica. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 22, 111-127. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3111>