

# Educar la Convivencia Escolar a Través de Juegos Tradicionales de Cooperación-Oposición

Aaron Rillo-Albert<sup>1</sup>, Unai Sáez de Ocáriz Granja<sup>2</sup>, Pere Lavega-Burgués<sup>3</sup>, Antoni Costes<sup>4</sup>, Jaume March-Llanes<sup>5</sup>

## Resumen

En la actualidad la educación de las relaciones interpersonales es uno de los principales retos, atendiendo la diversidad de alumnado. La teoría de metas de logro y la teoría de la autodeterminación ofrecen criterios para relacionar el clima motivacional con la convivencia escolar. El objetivo de este estudio fue examinar los efectos de una intervención educativa con juegos tradicionales de cooperación-oposición (JTCOP) con competición, mediante el aprendizaje cooperativo y la reflexión sobre el clima motivacional orientado hacia una mejora de la convivencia escolar. Participaron 287 ( $M = 14.90$ ;  $DT = 0.66$ ) estudiantes de tercero y cuarto curso de Educación Secundaria. Se realizó una experiencia de siete sesiones (una sesión introductoria y seis sesiones utilizando JTCOP). Al inicio y al final de la experiencia, el alumnado contestó el cuestionario del clima motivacional de los iguales en el deporte (PeerMCYSQ). Los resultados mostraron diferencias significativas entre fases, siendo superiores los valores de los chicos en los factores tarea, competición/habilidad y conflicto. Esta experiencia ofrece a los docentes evidencias para favorecer la educación de la convivencia escolar.

**Palabras clave:** convivencia escolar, cooperación-oposición, clima motivacional, aprendizaje cooperativo.

## Introducción

Actualmente es habitual la presencia de una gran diversidad del alumnado en función de su procedencia cultural, étnica o nivel socioeconómico. Esta circunstancia comporta que la educación de las relaciones interpersonales y la transformación de los conflictos sean uno de los principales retos educativos (Márquez, Gutiérrez-Barroso y Gómez-Galdona, 2017; Sáez de Ocáriz, Lavega-Burgués, March-Llanes y Serna, 2018).

Por ello, la educación debería plantear programas de intervención dirigidos a aprender a convivir en comunidad, a adoptar actitudes sociales proactivas y a favorecer la igualdad entre todo el alumnado, a partir del diálogo y la responsabilidad (Badia, 2009).

Algunos estudios constatan que hoy en día la violencia, el rechazo o la exclusión, han ganado protagonismo en los centros educativos (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez y Álvarez, 2010; Ceballos et al., 2012; León, Gozalo y Polo, 2012). De ahí que no deba sorprender que se hayan activado investigaciones en torno a la

transformación de los conflictos entre el alumnado (Sáez de Ocáriz et al., 2018).

Atendiendo a esta diversidad existente en las aulas, el profesorado tiene que trabajar en busca de la gestión de las relaciones interpersonales del alumnado, favoreciendo un clima escolar dirigido a la convivencia grupal. Por ello será un aspecto clave las intervenciones orientadas a favorecer un clima basado en el respeto, la empatía y el apoyo mutuo (Abós, Sevil, García-González, Aibar y Sanz, 2015; Gutiérrez, 2014; Penalva, Hernández y Guerrero, 2016).

Siguiendo con lo mencionado, el profesorado es el encargado de diseñar un escenario educativo hacia la consecución de logros, que propicie un clima positivo, dirigiendo el clima motivacional del alumnado hacia la mejora de la convivencia (Gutiérrez, 2014). El concepto de clima motivacional se refiere a aquel conjunto de señales presentes en el contexto creado por el educador/a que definen las claves del éxito y del fracaso (Ames, 1992).

Existen diferentes teorías cognitivo-sociales que intentan interpretar la motivación en el deporte. Entre éstas merecen una atención especial, la teoría de metas de logro (Achievement Goal Theory –AGT; Nicholls, 1989) y

<sup>1</sup> Grupo de Investigación en Acción Motriz (GIAM), Instituto Nacional de Educación Física de Catalunya (INEFC), Universidad Barcelona (UB). Email: arillo@gencat.cat

<sup>2</sup> Grupo de Investigación en Acción Motriz (GIAM), Instituto Nacional de Educación Física de Catalunya (INEFC), Universidad Barcelona (UB). Email: saez@gencat.cat

<sup>3</sup> Grupo de Investigación en Acción Motriz (GIAM), Instituto Nacional de Educación Física de Catalunya (INEFC), Universidad Lleida (UdL). Email: plavega@inefc.es

<sup>4</sup> Grupo de Investigación en Acción Motriz (GIAM), Instituto Nacional de Educación Física de Catalunya (INEFC), Universidad Lleida (UdL). Email: tcostes@inefc.es

<sup>5</sup> Grupo de Investigación NeuroPGA. Departamento de Psicología. Universidad de Lleida (UdL). Email: jmarch@pip.udl.cat

la teoría de la autodeterminación (Self-Determination Theory –SDT; Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan y Deci, 2017), por su contribución para explicar la orientación del clima motivacional de los participantes.

Según la AGT, al participar en actividades físicas o deportivas los participantes orientan sus intervenciones a mostrar habilidades y competencias hacia la consecución de logros. La percepción del éxito de cada persona será distinta en función de si su orientación va dirigida hacia el clima tarea o el clima ego (González-Valero, Zurita-Ortega y Martínez-Martínez, 2017; Torregrosa et al., 2010).

Paralelamente la SDT identifica el origen de la motivación en diferentes contextos sociales según los actos realizados en una actividad, pudiendo dirigir esa motivación hacia aspectos internos o externos. Se habla de motivación intrínseca, cuando el alumnado busca el bienestar (placer y disfrute) a través de orientarse hacia la propia tarea. En cambio, la motivación extrínseca y la desmotivación hacen referencia a los niveles menos autodeterminados, en lugar de buscar un beneficio personal, el éxito se dirige a la consecución de metas externas como el reconocimiento social o evitar algún castigo (Abós et al., 2015; Méndez-Giménez, Fernández-Río, Cecchini y González, 2013; Moreno-Murcia et al., 2014).

Atendiendo a la SDT, será clave el estilo del docente en cuanto a la educación de las necesidades psicológicas básicas del alumnado, relacionadas con competencia, autonomía y relación con los demás (Fernández-Espínola y Almagro, 2019). Para ello se deberá educar la regulación de las conductas prosociales para favorecer relaciones positivas con el contexto social.

Para poder diferenciar estas orientaciones, es necesario identificar el significado de las acciones que desempeñan los jóvenes hacia el logro de los objetivos propuestos, teniendo en cuenta la orientación disposicional (predisposición personal) y el clima motivacional referente a la estructura del contexto (Cabello, Moyano y Taberner, 2018; Chacón et al., 2018; Torregrosa et al., 2010).

Según el desenlace de dichas acciones, el clima motivacional puede ir orientado hacia la propia tarea cuando se busca la consecución de resultados positivos entre iguales, priorizando la cooperación, el progreso y el dominio de la tarea, dando importancia a las relaciones que se establecen entre compañeros/as; aspectos directamente relacionados con las directrices cooperativas y conductuales a nivel de grupo, repercutiendo positivamente en la convivencia (Almagro, Sáenz-López, González-Cutre y Moreno-Murcia, 2011; Gutiérrez, Ruiz y López, 2011; Harwood, Keegan, Smith y Raine, 2015; León et al., 2012; Moreno-Murcia et al., 2014; Sevil, Abarca-Sos,

Julián, Murillo y García-González, 2016; Torregrosa et al., 2010).

Por el contrario, puede dirigirse hacia el ego cuando las acciones realizadas priorizan el reconocimiento social y la comparación por medio de la consecución de metas individuales. Se persigue ganar sin tener en cuenta el proceso, estimulando la comparación social con el resto del grupo, con el deseo de querer ser mejor que los demás. Situación que condiciona el progreso individual de todo el alumnado, favoreciendo la rivalidad y por consiguiente actuando en contra de la mejora de la convivencia (Halvari, Skjesol y Bagøien, 2011; Harwood et al., 2015; Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2008; Moreno-Murcia et al., 2014; Torregrosa et al., 2010).

Diferentes estudios en el ámbito de la educación física (EF) han demostrado la relación existente entre la orientación al clima tarea de la AGT, con la motivación intrínseca de la SDT y la relación del clima de ego con la motivación extrínseca y la desmotivación (Abós et al., 2015; Gutiérrez, 2014; Moreno-Murcia, Zomeño, Marín, Ruiz y Cervelló, 2013).

En la misma línea de trabajo, es importante no entender el conflicto como una patología negativa, sino que se trata de un elemento inevitable en la vida, convirtiéndose en la base para la construcción del aprendizaje, siempre que sea tratado desde un enfoque constructivo hacia su transformación (Ceballos, Rodríguez, Correa y Rodríguez, 2016; Penalva et al., 2016; Sáez de Ocariz et al., 2018).

La EF, al servir de aprendizajes contextualizados en situaciones reales de relaciones motrices, es una disciplina clave para educar la convivencia escolar. Esta disciplina ofrece a los docentes un conjunto de herramientas que les permite educar las relaciones interpersonales del alumnado. Para ello, entre las posibles estrategias para actuar ante posibles tensiones en las relaciones, se puede modificar la lógica interna de los juegos (Parlebas, 2001) o también tratar de favorecer el proceso reflexivo sobre las intervenciones realizadas (Sáez de Ocariz, Lavega-Burgués y March, 2013).

Desde esta óptica, el profesorado de EF puede servir de un amplio abanico de juegos deportivos tradicionales (JDT) que desencadenan diferentes tipos de relaciones motrices. La práctica de JDT aporta un conjunto de habilidades sociales, emocionales y de adquisición de valores tal y como indica el Plan de Acción de Kazán, (UNESCO, 2017), que conforman los JDT como una herramienta eficaz para trabajar hacia la educación en valores (respeto, igualdad, ayuda mutua, diversidad y convivencia pacífica) (Lavega, Etxebeste, Sáez de Ocariz, Serna, y During, 2016). Cada JDT es portador de una lógica

interna determinada que orienta a los jugadores/as a participar en determinados procesos de relaciones interpersonales mediante un pacto democrático (Parlebas, 2001).

Atendiendo a la clasificación propuesta por Parlebas (2001), considerando la interacción motriz y la presencia o ausencia de incertidumbre en el espacio, los juegos se pueden clasificar en ocho dominios de acción motriz (cuatro con ausencia y cuatro con presencia de incertidumbre en el espacio) según el tipo de relación motriz que exige la lógica interna que los precede: a) psicomotores (ausencia de interacción motriz); b) sociomotores: de cooperación (interacción entre los participantes para conseguir un objetivo común), de oposición (los protagonistas rivalizan para conseguir el objetivo del juego) y de cooperación-oposición (un grupo de personas cooperan entre ellos y al mismo tiempo se oponen a los adversarios). En este estudio solo se consideraron aquellos dominios que se realizan en espacios estables o en espacios sin incertidumbre.

De estos grupos de relaciones motrices, los juegos de cooperación y oposición, son los que ofrecen mayor complejidad relacional y riqueza para educar el diálogo interpersonal, por ser los causantes de originar las relaciones interpersonales más intensas en el ámbito de la EF (Lavega-Burgués, 2018).

Uno de los recursos didácticos que puede aplicarse para favorecer los saberes fundamentales implícitos en los juegos es el aprendizaje cooperativo (AC). Esta metodología promueve una educación prosocial, para la mejora de las relaciones y la optimización de la convivencia en el contexto educativo. Según este enfoque, los miembros de un grupo clase interactúan entre ellos, empleando el diálogo y la reflexión crítica como procedimiento educativo para mejorar el aprendizaje de cada persona y también del colectivo (Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2016; León et al., 2012).

Considerando lo expuesto hasta el momento, cualquier intervención que pretenda educar la convivencia sería interesante que considerará los objetivos y efectos que se pretenden conseguir (e.g., transformar conflictos motores), el tipo de juegos a poner en práctica (e.g., juegos de cooperación-oposición con competición), los recursos didácticos o metodología a emplear (e.g., aprendizaje cooperativo), así como identificar la orientación del clima motivacional del alumnado (e.g., hacia la tarea o el ego) (Moreno-Murcia et al., 2013; Torregrosa et al., 2010).

Atendiendo al marco teórico de referencia, esta investigación planteó el objetivo de estudiar los efectos de un programa de intervención pedagógica basado en juegos tradicionales de cooperación-oposición con competición,

sobre el clima motivacional de tarea y ego hacia la optimización de la convivencia escolar.

## Método

### Participantes

En este estudio participaron un total de 287 alumnos/as (146 mujeres, 50.9%; 141 hombres, 49.1%) de edades comprendidas entre los 14 y 16 años (M edad = 14.90, DT = 0.66), de tercero y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Todos los alumnos/as formaban parte de cuatro centros educativos públicos ubicados en las provincias de Lleida y Tarragona. Entre sus características se destaca la diversidad cultural y étnica, así como su ubicación en zonas geográficas con un nivel socioeconómico medio. Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional.

Se recibió la aprobación del proyecto por parte del comité ético de investigación de la Universidad de Lleida.

### Instrumentos

Se utilizó el cuestionario Clima Motivacional de los Iguales en el Deporte (Moreno et al., 2011), para evaluar el clima motivacional percibido entre los compañeros/as del juego, siendo este la validación en castellano del cuestionario Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire (PeerMCYSQ; Ntoumanis y Vazou, 2005).

Siguiendo la versión original, el cuestionario está compuesto por un total de 21 ítems agrupados en cinco factores: mejora, apoyo a la relación y esfuerzo (dirigidos hacia el clima motivacional de implicación a la tarea), mientras que competición/habilidad intra-equipo y conflicto intra-equipo (dirigen su atención al clima motivacional de implicación al ego).

No obstante, el estudio de Moreno et al. (2011) en el que validaron el cuestionario para aplicarlo en España, se concluyó que el modelo que mejor se ajustaba para su evaluación, se componía por tres factores: clima tarea (1, 3, 5, 6, 10, 11, 13, 17, 18, 19, 21), e.g., «...se ayudan unos a otros para mejorar», competición/habilidad intra-equipo (4, 8, 12, 14), e.g., «...desean estar con los compañeros/as más hábiles» y conflicto intra-equipo (7, 9, 16, 20), e.g., «...critican a sus compañeros/as cuando cometen errores». Todos los ítems están precedidos por el encabezamiento «En este equipo, la mayoría de jugadores/as...». La valoración de este cuestionario sigue una escala de Likert de siete puntos según el grado de acuerdo con la cuestión (1: totalmente en desacuerdo y 7: totalmente de acuerdo). Los participantes respondieron el cuestionario previamente al inicio de la experiencia y a la finalización de la misma.

## Procedimiento

Se diseñó una unidad didáctica (UD), siguiendo las directrices del currículo de EF para la comunidad autónoma de Cataluña, regulado por el decreto 187/2015, 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la ESO.

Se presentó el proyecto de investigación a los centros educativos para valorar la experiencia y recibir la aprobación por parte de la directiva del centro y del departamento de EF. Los profesores de EF de los centros fueron los encargados de desarrollar la UD, por lo que ellos decidieron en que momento de su programación anual era mejor situar esta experiencia. Se realizó una evaluación subjetiva de la conducta en función de la implicación del alumnado en las sesiones y los contenidos realizados.

El programa de intervención se realizó en un contexto competitivo, en el que los participantes tenían como

objetivo aprender a trabajar con sus compañeros/as para poder conseguir los logros propuestos utilizando diferentes estrategias: JTCOP, directrices conductuales basadas en el AC y la reflexión (como parte final del proceso).

La UD estaba compuesta por siete sesiones (ocupando un total de 4 semanas de intervención en los centros educativos), en las que, partiendo de una primera sesión introductoria, se realizaron seis sesiones inmersas en un formato de competición hasta la sesión siete (competición final), utilizando la práctica de JTCOP (ver tabla 1).

El juego del Marro se realizó tres veces durante la intervención debido a su complejidad relacional (sesión 2, sesión 4 y sesión 7), mientras que el resto de juegos solo se realizaron una única vez: robar piedras (sesión 3), cementerio (sesión 5) y pasar el tesoro (sesión 6).

**Tabla 1**

*Descripción de los JTCOP utilizados en la experiencia*

Juego	Objetivo del juego	Descripción del juego
Marro	Intentar capturar el mayor número de adversarios antes de que termine el tiempo.	Dos equipos. Espacio: 20x40. La línea de fondo actúa como casa. En los laterales se sitúan las prisiones. En el inicio, un jugador debe salir de casa y gritar “Marro”, entonces todo jugador (adversario) que salga de casa después de él, gritando la misma palabra “Marro” lo puede capturar y así sucesivamente. Si el primer jugador vuelve a casa, está a salvo y puede volver a salir.
Robar piedras	Intentar robar el máximo número de piedras del campo contrario, siendo el equipo que más piedras tenga en su campo antes de la finalización del tiempo.	Dos equipos. Espacio: 20x40. La línea de fondo actúa como casa donde se ponen 20 objetos. Hay prisiones en los laterales. Cada equipo tiene 2 defensas (sólo ellos pueden capturar adversarios) y 4 atacantes (sólo ellos pueden ir a por las piedras).
Cementerio	Intentar tocar a todos los jugadores del equipo contrario dándoles con el balón, siempre que este caiga en el suelo después de tocar al adversario.	Dos equipos. Espacio rectangular. Las líneas de fondo son el cementerio. Cuando un jugador es tocado, este va al cementerio y tira el balón, si consigue tocar a un adversario, este vuelve al terreno de juego. Si un adversario consigue coger la bola en el aire, puede seguir tirando.
Pasar el tesoro	Encontrar la persona del equipo rival que lleve el tesoro, antes de que este llegue al final del campo y puntúe para su equipo.	Dos equipos. Espacio: 20x40. Partiendo del final de cada campo, los equipos avanzan. Un integrante del equipo atacante lleva un objeto, este tiene que llegar al final del campo contrario sin que le toque ningún adversario y siendo protegido por sus compañeros. Cada defensor puede tocar a un atacante, cuando esto pase, los dos quedan fuera del juego.

Cada grupo de alumnos/as se organizó en cuatro equipos estables durante el desarrollo de la experiencia, compitiendo entre ellos/as con el objetivo de puntuar en cada sesión según el resultado del juego y de la conducta grupal. Dicha conducta fue evaluada en cada equipo bajo las siguientes consideraciones: aceptan las normas establecidas; respetan al compañero/a

independientemente de su nivel de juego; aceptan las erradas propias y las de los compañeros/as; respetan a los compañeros/as de equipo; respeto hacia el adversario/a; presentan conductas de exclusión o de desprecio a otros compañeros/as; nivel de integración en el grupo y sus conductas motrices facilitan la práctica sin interrupciones.

La importancia de buscar un equilibrio entre los dos métodos de puntuación, obligaba a los alumnos/as a no solo buscar el objetivo del juego, sino que también debían trabajar en equipo bajo las directrices conductuales del AC. Trabajar para conseguir el aprendizaje común, con el propósito de animar e incluir en lugar de despreciar o criticar, para así favorecer la motivación personal de cada

miembro del equipo ante su objetivo en el juego, mejorando las relaciones interpersonales y reflexionando sobre las acciones a realizar por medio del diálogo. Para evaluar la conducta grupal se siguió una serie de indicadores a trabajar en el desarrollo de cada juego (ver tabla 2).

**Tabla 2**

*Relación de los JTCOP con los contenidos dirigidos a la mejora de la convivencia*

Juego	Contenidos conductuales
Marro	Respetar las normas. Respeto hacia los compañeros/as (género, nivel, etnia, etc.). Evitar críticas negativas y reforzar comentarios positivos.
Robar piedras	Comunicación eficaz (diálogo y reflexión). Evitar la violencia (verbal, física o mixta). Respeto entre compañeros/as y adversarios/as.
Cementerio	Autoestima y empatía. Animar y valorar a los compañeros/as. Control de las emociones negativas.
Pasar el tesoro	Toma de decisiones responsables. Aceptar los errores propios y los de los demás. Compromiso y esfuerzo (trabajo hacia la paz).

Los juegos utilizados (ver tabla 1) se dividieron en dos fases: a) pacto estratégico, en el que los equipos disponían de dos minutos para pactar una estrategia a seguir; b) durante el juego, en la que los equipos disponían de siete minutos para competir ante sus adversarios con el fin de conseguir el objetivo del juego.

Las sesiones se organizaron mediante un formato de practica-reflexión, a partir de la introducción de diferentes conceptos dirigidos a la mejora de la convivencia escolar (ver tabla 2), como por ejemplo, la empatía, el respeto hacia los demás o la comunicación eficaz (León et al., 2012). Durante el desarrollo de este programa el investigador adoptó un rol de observador-participante. El docente intervenía cuando se presentaban situaciones conflictivas que requerían de su participación, siempre desde el diálogo y la reflexión. Se priorizaba la intervención del alumnado hacia la transformación pacífica de sus conflictos aplicando los saberes conductuales trabajados en la asignatura (ver tabla 2).

Finalmente, en la parte reflexiva, el profesorado facilitaba el proceso conduciendo el diálogo intragrupal para dar protagonismo al alumnado ante las diferentes situaciones disruptivas que se habían originado a través del juego, favoreciendo la optimización de la convivencia escolar.

### **Análisis de datos**

Una vez llevado a cabo el análisis descriptivo, se realizó un análisis de varianza a partir del modelo lineal general para medidas repetidas (ANOVA MR), siempre y cuando uno de los factores fuera intra-sujetos. Para realizar este análisis se empleó el Software IBM SPSS v24.

### **VARIABLES DEL ESTUDIO**

Se ha estudiado la relación existente entre las siguientes variables:

- *Variables independientes:* a) Factor intra-sujetos: fase (Pre vs. Post) de la intervención pedagógica realizada, teniendo en cuenta que un único grupo de sujetos ha cumplimentado los ítems que componen el cuestionario; b) factor inter-sujetos: género.
- *Variables dependientes:* clima tarea, competición-habilidad intra-equipo y conflicto intra-equipo.

### **Resultados**

La tabla 3 muestra los descriptivos de las variables del estudio según la fase y el género. Se observa un aumento de puntuaciones entre fases en el factor tarea (pre:  $M = 47.45$ ;  $DT = 12.28$ ; post:  $M = 53.66$ ;  $DT = 12.40$ ), por el contrario, se observa un descenso de puntuaciones entre fases en los factores competición/habilidad intra-equipo (pre:  $M = 20.32$ ;  $DT = 4.23$ ; post:  $M = 19.57$ ;  $DT = 4.44$ ) y conflicto

intra-equipo (pre:  $M = 16.30$ ;  $DT = 5.83$ ; post:  $M = 13.60$ ;  $DT = 5.87$ ).

**Tabla 3.**

*Media y error estándar en función de la fase y del sexo de los factores analizados*

Factor	Sexo	Fase	<i>M</i>	<i>EE</i>
Clima Tarea	Hombre	Pre	49.39	1.05
		Post	54.74	1.07
	Mujer	Pre	45.63	1.02
		Post	52.65	1.04
Competición/habilidad intra-equipo	Hombre	Pre	20.41	.37
		Post	20.22	.38
	Mujer	Pre	20.23	.36
		Post	18.95	.37
Conflicto intra-equipo	Hombre	Pre	16.25	.51
		Post	13.70	.51
	Mujer	Pre	16.34	.49
		Post	13.51	.49

En la factor clima tarea, los resultados señalan la existencia de diferencias significativas entre fases ( $F(1, 274) = 63.80$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .19$ ), siendo superiores en la segunda fase. También se observan diferencias significativas en relación al sexo ( $F(1, 274) = 5.41$ ,  $p = .021$ ,  $\eta^2 = .02$ ), siendo superiores los valores de los chicos. Por último, la interacción entre fase y sexo no es significativa ( $F(1, 274) = 1.16$ ,  $p = .282$ ,  $\eta^2 = .00$ ), los cambios entre fases se dan independientemente del sexo.

En el factor competición/habilidad intra-equipo, los resultados muestran un descenso significativo en la segunda fase ( $F(1, 274) = 5.16$ ,  $p = .024$ ,  $\eta^2 = .02$ ). En cuanto al factor sexo, no se observan diferencias significativas ( $F(1, 274) = 3.16$ ,  $p = .076$ ,  $\eta^2 = .01$ ), siendo ligeramente superiores los valores de los chicos (ver tabla 3). La interacción entre fase y sexo no es significativa ( $F(1, 274) = 2.80$ ,  $p = .095$ ,  $\eta^2 = .01$ ).

En el factor conflicto intra-equipo, los resultados señalan un descenso significativo en la segunda fase ( $F(1, 274) = 50.09$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .15$ ). En cuanto al factor sexo, no se observan diferencias significativas ( $F(1, 274) = .01$ ,  $p = .931$ ,  $\eta^2 = .00$ ). La interacción entre fase y sexo tampoco es significativa ( $F(1, 274) = .13$ ,  $p = .721$ ,  $\eta^2 = .00$ ).

## Discusión

Esta investigación planteó el objetivo de estudiar los efectos de un programa de intervención pedagógica basado en JTCOP con competición, que empleó una metodología de AC, sobre el clima motivacional de tarea y ego hacia la optimización de la convivencia escolar.

Los resultados constatan una media superior del clima tarea en relación a los factores competición/habilidad

intra-equipo y conflicto intra-equipo. Las orientaciones del alumnado durante las siete sesiones dirigieron su clima motivacional hacia la tarea; evidenciando la importancia vinculada al progreso personal, por medio del trabajo en equipo hacia la consecución de metas (Moreno-Murcia et al., 2014).

Por el contrario, en el factor competición/habilidad intra-equipo los resultados disminuyeron, siendo esta una evidencia favorable ante la mejora de las relaciones interpersonales del alumnado. La relación de este factor con el clima de ego persigue la comparación social, lo que podría originar efectos negativos entre el alumnado de acuerdo con el estudio de Halvari et al. (2011) y Moreno-Murcia et al. (2014).

Se observó que los conflictos (conflicto intra-equipo) también disminuyeron, hallazgo muy interesante dada la lógica de los juegos basada en duelos de equipos, donde se podían propiciar tensiones de relaciones interpersonales. Este hecho fue tratado durante la experiencia por medio de un proceso reflexivo, entendiendo la importancia de hacer partícipe al alumnado de una reflexión final, de una toma de consciencia y de una crítica transformadora (Ceballos et al., 2012; Lavega-Burgués, 2018; Sáez de Ocariz et al., 2013).

Las orientaciones del clima motivacional de los chicos en cada uno de los factores, siempre mostraron valores superiores a los de las chicas. Este hecho se debe a la práctica de JTCOP con competición, coincidiendo con los estudios de Moreno et al. (2008) donde se vincula la participación del género masculino con los duelos de equipo en contexto competitivo.

El planteamiento didáctico seguido en esta intervención favorece la mejora de la convivencia, evidenciando la importancia del papel del profesorado, en su formación y en la capacidad de crear contextos transformadores (Sáez de Ocáriz et al., 2013). Tal y como muestran otras investigaciones como las de Gutiérrez et al. (2011), el profesorado de EF se encuentra ante un reto, ya que sus decisiones pueden conducir al alumnado hacia la tarea, centrándose en el progreso o hacia el ego, comparación al resto con el posible origen de conflictos.

En esta investigación, como afirma Méndez-Giménez et al. (2013), se buscó un equilibrio entre los dos factores (tarea/ego) mediante la práctica de JTCOP con competición; provocando un clima motivacional favorable, cubriendo las necesidades individuales de todos los participantes y favoreciendo resultados positivos hacia la optimización de la convivencia escolar. A diferencia de otros estudios donde se focalizaba la tarea (Almagro et al., 2011; Sevil et al., 2016).

Este equilibrio hace que los participantes trabajen en diferentes contenidos relacionados con las directrices conductuales basadas en el AC, como la valoración y aceptación dentro el grupo, aprender a trabajar en equipo, la escucha activa de todas las opiniones y el refuerzo de los errores con el objetivo de mejorar en conjunto para conseguir las metas comunes (León et al., 2012).

En definitiva, esta investigación permite subrayar las conclusiones, concretadas en cinco puntos:

Los JTCOP con un marcador final (competición) ponen a prueba al alumnado en el clima grupal de convivencia. La lógica interna de estos juegos funciona como un laboratorio de relaciones interpersonales en el que dos equipos compiten por la victoria.

Esta lógica interna de los JTCOP plantea un dilema social, los jugadores/as deben elegir entre orientar sus relaciones interpersonales hacia la tarea (disfrute del propio juego y de la interacción motriz con compañeros/as y adversarios/as) o hacia el ego (orientado fundamentalmente hacia la obtención de la victoria). Este dilema en las relaciones con los demás origina tensiones y a menudo conflictos motores que deben transformarse de manera positiva.

El modelo de intervención pedagógica basado en el AC ha desencadenado efectos positivos para la mejora de la convivencia del alumnado y de su clima motivacional. Se ha conseguido disminuir los conflictos interpersonales y al mismo tiempo reducir las respuestas orientadas hacia el ego y aumentar el clima tarea.

El AC unido a la reflexión en acción motriz (sobre su propia intervención) permite que el alumnado sea más consciente del proceso de intercambio de relaciones que protagoniza en el juego y también de sus progresos.

El uso de los JDT unido a un modelo de intervención pedagógica adecuado constituyen una herramienta fundamental para el profesorado de EF para transformar los conflictos, el clima del grupo y educar la convivencia escolar.

## Futuras líneas de investigación

Los hallazgos obtenidos en este estudio, sugieren volver a repetir esta experiencia con el mismo alumnado al cabo de un curso académico para comprobar la sostenibilidad de esta experiencia educativa.

También será de interés profundizar en el análisis de los resultados desde la perspectiva de género.

## Evaluation of Participants' Opinions on Online Physical Fitness Training

### Abstract

Nowadays, the education of interpersonal relations is one of the main challenges, attending to the diversity of students. The theory of achievement goals and the theory of self-determination offer criteria for relating motivational climate with school coexistence. The aim of this study was to examine the effects of an educational intervention with traditional games of cooperation-opposition (TGCOP) with competition, through cooperative learning and reflection on the motivational climate aimed at improving school coexistence. It was attended by 287 ( $M = 14.90$ ;  $SD = 0.66$ ) students from the third and fourth year of Secondary Education. A seven-session experience was conducted (an introductory session and six sessions using TGCOP) was carried out. At the beginning and end of the experience, the students answered the questionnaire on the motivational climate of peers in sport (PeerMCYSQ). The results showed significant differences between phases, with boys' values being higher in task, competition/ability and conflict factors. This experience offers teachers evidence to favor education for school coexistence.

**Keywords:** school coexistence, cooperation-opposition, motivational climate, cooperative learning.

### Referencias

Abós, A., Sevil, J., García-González, L., Aibar, A. y Sanz, M. (2015). Experiencias positivas en Educación Física a través de la intervención docente en el contenido de fútbol sala. *Sportis Scientific Technical Journal*, 1(3), 220-238.

- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D. y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 250-265. doi:10.5232/ricyde2011.02501
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de psicodidáctica*, 15(1), 35-56.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL, US: Human Kinetics Books.
- Badia, J. (2009). El projecte de convivència del Departament d'Educació. *Educar*, 43, 131-135.
- Cabello, A., Moyano, M. y Taberner, M. del C. (2018). Procesos psicosociales en Educación Física: Actitudes, estrategias y clima motivacional percibido. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 19-24.
- Ceballos, E. M., Correa, N., Correa, A. D., Rodríguez, J. A., Rodríguez, B. y Vega, A. (2012). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de educación*, (359), 554-579. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-107
- Ceballos, E., Rodríguez, B., Correa, A.-D. y Rodríguez, J. (2016). La evaluación situacional de los conflictos: construcción y análisis del cuestionario de estrategias y metas de resolución de conflictos escolares. *Educación XX1*, 19(2). doi: 10.5944/educxx1.16467
- Chacón, R., Zurita, F., Cachón, J., Espejo, T., Castro, M. y Pérez, A. J. (2018). Clima motivacional percibido hacia el deporte en estudiantes universitarios de educación física. *Apunts. Educación física y deportes*, 1(131), 49-59. doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/1).131.04
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (25d'agostde2015). núm.6945.  
<http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441278.pdf>.
- Fernández-Espínola, C. y Almagro, B. J. (2019). Relación entre motivación e inteligencia emocional en Educación Física: Una revisión sistemática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 36, 584-589.
- Fernández-Río, J. y Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 29, 201-206.
- González-Valero, G., Zurita-Ortega, F. y Martínez-Martínez, A. (2017). Panorama motivacional y de actividad física en estudiantes: Una revisión sistemática. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 1(1), 41-58. doi: <http://hdl.handle.net/10481/48961>
- Gutiérrez, M. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 26, 9-14.
- Gutiérrez, M., Ruiz, L. M. y López, E. (2011). Clima motivacional en Educación Física: Concordancia entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 321-335.
- Halvari, H., Skjesol, K. y Bagøien, T. E. (2011). Motivational climates, achievement goals, and physical education outcomes: A longitudinal test of achievement goal theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 79-104. doi: 10.1080/00313831.2011.539855
- Harwood, C. G., Keegan, R. J., Smith, J. M. J. y Raine, A. S. (2015). A systematic review of the intrapersonal correlates of motivational climate perceptions in sport and physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 18, 9-25. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.11.005
- Lavega-Burgués, P. (2018). Educar conductas motrices. Reto necesario para una educación física moderna. *Acciónmotriz*, 20, 73-88.
- Lavega, P., Etxebeste, J., Sáez de Ocariz, U., Serna, J. y Doring, B. (2016). Apprendre à vivre ensemble par les Jeux sportifs traditionnels. In G. Ferréol, (ed.) *Égalité, mixité, intégration par le sport* (pp.129-146). Paris: Éditions l'Harmattan
- León, B., Gozalo, M. y Polo, M. I. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 35(1), 23-35. doi: 10.1174/021037012798977494
- Márquez, Y., Gutiérrez-Barroso, J. y Gómez-Galdona, N. (2017). Equidad, Género Y Diversidad En Educación. *European Scientific Journal, ESJ*, 13(7), 300-319. doi: 10.19044/esj.2017.v13n7p300

- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., Cecchini, J. A. y González, C. (2013). Perfiles motivacionales y sus consecuencias en educación física. Un estudio complementario de metas de logro 2x2 y autodeterminación. *Revista de psicología del deporte*, 22(1), 29-38.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. y González-Cutre, D. (2008). Relationships among goal orientations, motivational climate and flow in adolescent athletes: Differences by gender. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 181-191. doi: 10.1017/S1138741600004224
- Moreno, J. A., Conte, L., Martínez, C., Alonso, N., González-Cutre, D. y Cervelló, E. (2011). Propiedades psicométricas del Peer Motivational Climate in Youth Spor Questionnaire (PeerMCYSQ) con una muestra de deportistas españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 101-118.
- Moreno-Murcia, J. A., Sicilia, A., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., Almagro, B. J. y Conde, C. (2014). Análisis motivacional comparativo en tres contextos de actividad física. *Revista internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física del Deporte*, 14(56), 665-685.
- Moreno-Murcia, J. A., Zomeño, T., Marín, L. M., Ruiz, L. M. y Cervelló, E. (2013). Percepción de utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, 380-401. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-165
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. y Vazou, S. (2005). Peer Motivational Climate in Youth Sport: Measurement Development and Validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27(4), 432-455. doi: 10.1123/jsep.27.4.432
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxeología motriz*. Editorial Paidotribo.
- Penalva, A., Hernández, M. Á. y Guerrero, C. (2016). Percepción de los expertos de la necesidad de la formación del profesorado en convivencia. *Revista Fuentes*, 0(15), 281-304. doi: 10.12795/revistafuentes.2014.i15.13
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega-Burgués, P. y March, J. (2013). El profesorado ante los conflictos en la educación física. El caso de los juegos de oposición en Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 163-176. doi: 10.6018/reifop.16.1.180101
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega-Burgués, P., March-Llanes, J. y Serna, J. (2018). Transformar conflictos motores mediante los juegos cooperativos en Educación Primaria. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-13. doi: 10.11144/Javeriana.upsy17-5.tcmj
- Sevil, J., Abarca-Sos, A., Julián, J. A., Murillo, B. y García-González, L. (2016). Optimización de variables motivacionales en actividades expresivas en Educación Física. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 5(2), 103-112.
- Torregrosa, M., Viladrich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A. y Cruz, J. (2010). Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función de género. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 243-255.
- UNESCO. (2017). Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios encargados de la Educación Física. SHS/2017/PI/H/14 REV. Kazan, Federación Rusa: UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252725\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252725_spa)