

TESIS DOCTORAL



ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN
PERMANENTE EN EL DEPORTE ESCOLAR A TRAVÉS
DE UN PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES.

PRESENTADA POR:

M^a TERESA VIZCARRA MORALES

DIRECTORES:

Dr. D. JOSE ANTONIO ARRUZA GABILONDO

Dr. D. JOSE MIGUEL CORREA GOROSPE

San Sebastián, 2003

**Jon, Unai eta
Iñakirentzat bihotzez.**

AGRADECIMIENTOS:

La presente investigación es la suma de los esfuerzos y de la ilusión de muchas personas que no aparecen en este trabajo, pero cuya aportación ha sido fundamental para que éste haya podido realizarse. Por ello, debo dar las gracias a todas aquellas personas, que tanto en el plano profesional, como en el personal y el humano, han constituido los pilares sobre los que me he ido apoyando.

En el plano profesional, a los dos directores de esta tesis, debo dar las gracias al Dr. D. Josean Arruza, por darme la oportunidad de realizar esta investigación y brindarme la ocasión de aprender, de formarme y de conocer a multitud de personas muy interesantes que me han ayudado en el plano profesional, debo darle las gracias por expresarme su apoyo, así como por sus aportaciones. Nunca podré olvidar que me haya dado esta oportunidad, y nunca dejaré de agradecersele. Y al Dr. D. José Miguel Correa, le doy las gracias por sus consejos y por su inestimable ayuda en la realización de este proyecto, por haberse preocupado tanto porque este documento saliera adelante, debo mostrarle mi agradecimiento, en especial, por haber hecho tan fácil la comunicación, por sus apreciaciones, por su templanza, y por implicarse tanto.

A Ana Makazaga, por no dejar de confiar en mí y en todo lo que hago, por defenderme y darme apoyo hasta cuando nadie me lo da, por valorarme profesionalmente como nunca nadie lo había hecho antes, por enseñarme tantas, tantas cosas... A Itziar González Villegas, porque las

dos sabemos que sin su ayuda este proyecto nunca hubiera sido posible, gracias por ayudarme a seguir adelante, a observar, a ver, a escuchar, a pensar, debo darle las gracias por estar conmigo a lo largo de todo este camino. Gracias a mis compañeros de departamento por su ayuda, y por sus palabras de ánimo, en especial a Beñat Amenabar. Gracias a Javier Montero, por la ayuda que me ha prestado desde Oviedo.

Gracias al Servicio de Deportes de la Diputación Foral de Guipúzcoa, y dentro de ella, a la fundación Kirolarte, por el apoyo prestado y por preocuparse por estos estudios de investigación en torno al deporte escolar, que esperemos sirvan para incidir en la mejora del deporte y de la sociedad.

Gracias a los entrenadores del deporte escolar, y en especial a Jon Kepa, por creer a ciegas en este proyecto aún sin conocerlo, por enseñarme que el trabajo acompañado de buena gente puede convertirse en un placer. Gracias a todos los entrenadores, por el calor que nos habéis dado, por vuestra confianza, por vuestras experiencias, por vuestro trabajo, por vuestros comentarios, por vuestras percepciones, por vuestras dudas, por vuestras preocupaciones y por vuestro atrevimiento, por haber confiado en este trabajo y zambulliros en él sin pensarlo, gracias, a Igor Arkos, a Itziar Beluche, a Mikel Durandegi, a Jon Kepa Eguren, a Josu Irazusta, a Alazne Lasa, a Erlantz Mendiabale, a Javier Ruiz de Argandoña, a Aitor Uriondo... ¡espero no haberos defraudado! Gracias a vuestros escolares, sin los que no hubiéramos podido realizar este trabajo, y porque además, sin ellos, nada de esto tendría sentido. A todos vosotros, os ruego que no me olvidéis, pues yo no podré olvidaros “nunca jamás”. Debo dar las gracias a mis alumnos y alumnas de todas las épocas, pues vosotros y vosotras sois la base de mi experiencia, y de mi compromiso de vida.

Pero, nada de lo que he hecho hasta ahora, ni este proyecto, hubiera sido posible sin el apoyo de las personas que me rodean y que me apoyan en lo personal. Sin ellos, no hubiera tenido fuerza para llevar adelante este proyecto. A Iñaki, mi pareja, por ser mi motor, por estar siempre a mi lado alentándome, cubriendo los huecos que yo no puedo tapar, dándome fuerza y ánimos para que pueda con todo, y recordándome que no es tan importante “qué” se consigue en la vida, sino “cómo” se consigue. A mis hijos, Jon y Unai, por su alegría, por disfrutar de cada minuto que les doy, por ser lo mejor que tengo. A mis padres, por haberme ayudado a construirme como soy, con lo “bueno” y con lo “malo”. A mis amigos, por poner la nota de color en mi vida, que me ha ayudado a llevar esta carga con mucha más dignidad. Gracias por haberme entendido tanto.

Y por último, gracias, por supuesto, a todos aquellos que no aparecéis entre estas líneas y que me habéis ayudado y apoyado, espero no haber sido injusta con nadie, y no haber olvidado a ninguna de las personas claves en mi vida y en este proyecto, aunque si ha sido así, sé que sabréis entenderlo y perdonarme. De igual manera, os doy las gracias de todo corazón a todos y a todas.

**ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN
PERMANENTE EN EL DEPORTE ESCOLAR A TRAVÉS DE UN
PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES.**

	Páginas
1. INTRODUCCION_____	17
1.1. INTRODUCCION AL TEMA DE ESTUDIO_____	17
1.2. BREVE EXPOSICION SOBRE LOS CAPITULOS DE ESTA INVESTIGACION_____	19
 2. MARCO TEÓRICO_____	 25
2.1. EL DEPORTE ESCOLAR Y LA FORMACION EN VALORES____	25
2.1.1. El deporte escolar en Guipúzcoa: características, estructura, leyes y principios que lo amparan_____	26
2.1.2. Estudios previos sobre el deporte escolar en Guipúzcoa_____	30
2.1.3. Los valores en el deporte escolar_____	31
2.1.4. La orientación motivacional: la teoría de la autoeficacia de Bandura y la teoría de expectativa de metas de Nicholls_____	34
2.1.5. La motivación: motivación intrínseca y extrínseca_____	39
2.1.6. Factores que determinan la motivación: el compromiso con la tarea, la competencia motriz percibida, y la ansiedad ante la tarea. La diversión_____	42
2.1.7. Orientación motivacional hacia el ego y hacia la tarea_____	47
2.1.8. La orientación motivacional como elemento determinante en la manera de entender los valores deportivos_____	50

2.2.	LA COMPETENCIA SOCIAL_____	58
2.2.1.	El grupo, formación y dinámica_____	59
2.2.2.	La cohesión de grupo_____	62
2.2.3.	La disciplina o las normas de convivencia_____	66
2.2.4.	Las habilidades sociales como base de la competencia social_	70
2.2.5.	La responsabilidad social y la competencia social_____	74
2.2.6.	La enseñanza en valores. Qué son los valores, cómo se enseñan, diferenciación entre valor y habilidad social_____	78
2.2.7.	Clasificaciones de las habilidades sociales y escalas de valores_____	84
2.2.8.	La resolución de conflictos_____	102
2.3.	PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES_____	114
2.3.1.	El entrenamiento de las habilidades sociales_____	114
2.3.2.	EL PEHIS de Monjas_____	114
2.3.3.	Los “paquetes” en el entrenamiento de las habilidades sociales de Caballo_____	117
2.3.4.	Los programas de desarrollo de las habilidades sociales de Vallés_____	119
2.3.5.	Los programas de desarrollo de la competencia social de Sureda_____	120
2.3.6.	Otros programas de entrenamiento de habilidades sociales _	121
2.3.7.	Generalidades sobre el entrenamiento de las habilidades sociales_____	123
2.4.	PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES APLICADO AL DEPORTE_____	125
2.4.1.	El Programa de responsabilidad social de D. Hellison_____	127
2.4.2.	El programa de formación en habilidades sociales para formadores del deporte escolar de Vizcarra et alt. _____	138

2.5.	ESTRATEGIAS METODOLOGICAS FAVORECEDORAS DE LAS HABILIDADES SOCIALES_____	143
2.5.1.	Estrategias metodológicas favorecedoras en el entrenamiento de las habilidades sociales_____	143
2.5.2.	Estrategias metodológicas para la mejora de las habilidades sociales en el deporte escolar, la enseñanza entre pares_____	146

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN_____155

3.1.	INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO _____	155
3.2.	EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN_____	164
3.2.1.	Composición, constitución y funcionamiento del grupo del seminario_____	164
3.2.2.	Las experiencias de los participantes en el seminario_____	172
3.2.3.	El lugar que la investigadora ocupa en el grupo de seminario_	173
3.2.4.	Los escolares de nuestro estudio_____	176
3.2.5.	La situación actual del deporte escolar_____	178
3.3.	FASE PREPARATORIA_____	182
3.3.1.	Los objetivos del estudio_____	182
3.3.2.	Antes de constituir el seminario_____	185
3.3.3.	Metodología en el seminario de trabajo_____	186
3.4.	FASE DE PLANIFICACION_____	190
3.4.1.	Observación y reconocimiento del problema objeto de estudio	190
3.4.2.	Focalización y descripción del problema_____	191
3.4.3.	Descripción teórica de las hipótesis_____	194
3.4.4.	Planificación de las estrategias_____	198

3.5. FASE DE INTERVENCIÓN:

- 3.5.1. Metodología empleada en la recogida de datos de la investigación_____199
- 3.5.2. Instrumentos y materiales empleados para la recogida de datos_____206
- 3.5.3. Puesta en práctica de las estrategias elaborada_____217
- 3.5.4. Recogida de información y de datos. Análisis de las opiniones de los entrenadores y coordinadores del deporte escolar_____219
- 3.5.5. Control y valoración de la incidencia de las propuestas_____220

4. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN- ACCIÓN_____227

- 4.1. EVOLUCIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN-ACCIÓN_____227
- 4.2. PRIMERA PREOCUPACIÓN TEMÁTICA: ESTRATEGIAS Y PLAN DEL MODELO DE FORMACIÓN EN RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL DE D. HELLISON_____229
 - 4.2.1. Fase preparatoria, objetivos e hipótesis-teóricas_____229
 - 4.2.2. Fase de planificación: estructura del plan de sesión, metodología, técnicas de resolución de conflictos, niveles de responsabilidad_____234
 - 4.2.3. Fase de intervención: categorías para la recogida de datos y análisis de los datos_____239
 - 4.2.4. Fase de reflexión, revisión de las hipótesis teóricas, nuevas necesidades y propuestas_____255
- 4.3. SEGUNDA PREOCUPACIÓN TEMÁTICA: METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA ENTRE PARES_____263

4.3.1. Fase preparatoria, objetivos e hipótesis teóricas	263
4.3.2. Fase de planificación: funcionamiento del seminario, mejora de la comunicación, estilos participativos de enseñanza	265
4.3.3. Fase de intervención: categorías para la recogida y el análisis de datos	271
4.3.4. Fase de reflexión, revisión de las hipótesis teóricas, nuevas necesidades y propuestas	282
4.4. TERCERA PREOCUPACIÓN TEMÁTICA: LOS PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES	289
4.4.1. Fase preparatoria, objetivos e hipótesis teóricas	289
4.4.2. Fase de planificación: revisión de los modelos en intervención de las habilidades sociales, y de las estrategias facilitadoras de las habilidades sociales, adaptaciones al plan de sesión de Hellison, modelo de trabajo de las habilidades sociales basado en el PEHIS, ficha para el trabajo de las habilidades sociales	292
4.4.3. Fase de intervención: categorías para la recogida y el análisis de datos	299
4.4.4. Fase de reflexión, revisión de las hipótesis teóricas, nuevas necesidades y propuestas	335
4.5. CUARTA PREOCUPACIÓN TEMÁTICA: ELABORACION DE MATERIALES RELACIONADOS CON LAS HABILIDADES SOCIALES PARA APLICAR AL DEPORTE ESCOLAR	344
4.5.1. Fase preparatoria, objetivos e hipótesis teóricas	344
4.5.2. Fase de planificación: creación de una escala propia de habilidades sociales, propuesta de trabajo para la sesión, y ficha de trabajo	346
4.5.3. Fase de intervención: categorías para la recogida y el análisis de datos	364
4.5.4. Fase de reflexión, revisión de las hipótesis teóricas, nuevas necesidades y propuestas	389

4.6.	VALORACION DEL SEMINARIO: categorías para la recogida y análisis de datos, conclusiones sobre la valoración del seminario_	397
4.7.	INDICADORES RECOGIDOS DE LA VALORACIÓN REALIZADA POR LOS ESCOLARES_____	430
4.8.	ESTUDIO COMPARATIVO DE ESTOS INDICADORES CON RESPECTO A UNA POBLACIÓN DE CONTROL_____	442
5.	DISCUSION Y CONCLUSIONES_____	453
5.1.	INTRODUCCION_____	453
5.2.	REVISIÓN DEL PROCESO Y DE LOS RESULTADOS DE ESTA INVESTIGACIÓN_____	453
5.2.1.	El proceso_____	454
5.2.2.	Los resultados de la aplicación del programa _____	459
5.3.	DISCUSIÓN_____	462
5.3.1.	Sobre el modelo de Hellison_____	462
5.3.2.	Sobre el trabajo de las habilidades sociales_____	467
5.3.3.	Sobre las metodologías participativas_____	470
5.3.4.	Sobre la participación de los entrenadores _____	474
5.3.5.	Sobre la orientación del clima motivacional _____	475
5.3.6.	Sobre el compromiso con la tarea_____	478
5.3.7.	Sobre la competencia motriz percibida_____	479
5.3.8.	Sobre la ansiedad ante el error_____	481
5.3.9.	Sobre la diversión _____	483
5.4.	REVISION DE LAS HIPOTESIS Y CONCLUSIONES_____	484
5.5.	IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA_____	499
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS_____	505
7.	ANEXOS_____	527

1. INTRODUCCIÓN

ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PERMANENTE EN EL DEPORTE ESCOLAR A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES.

1. INTRODUCCION:

1.1. INTRODUCCION AL TEMA DE ESTUDIO

“Un viejo tenía diez hijos. Un día los llamó. Cogió diez ramitas de arbusto, las ató bien juntas, se las repartió y les pidió que intentaran romperlas. En vano. No pudieron. Entonces las desató y repartió una a cada uno de ellos. Las quebraron con toda facilidad. El viejo les dijo: “¿lo veis? Si cada uno va por su cuenta os podrán vencer fácilmente; pero si os unís, nadie podrá con vosotros.” En África la tradición oral es la base de la memoria, este proverbio de un viejo Malinké, recogida por *Creus* en los caminos de Tombuctú de la revista *Altair*, demuestra una gran sabiduría, y es una buena descripción de lo que se pretende al trabajar la cohesión de grupo, como base de nuestro estudio.

El presente estudio está centrado en el deporte escolar guipuzcoano, y pretende analizar algunos de los factores que intervienen en la mejora de la cohesión del grupo tras realizar una intervención a través de la formación en valores con sus responsables (entrenadores, formadores y coordinadores del deporte escolar de sus centros escolares...). Pretende así mismo, dar importancia a los criterios de mejora en el aprendizaje, sobre los criterios de rendimiento. La cohesión de grupo va a favorecer que haya un clima de trabajo y de aprendizaje adecuados, que va a permitir a los deportistas centrarse más en la propia

tarea que en los resultados, aumentando su percepción de competencia. Para que el escolar se sienta competente, además de sentirse competente motrizmente debe sentirse *socialmente competente* (Hellison, 1978). Para ello, estudiaremos las habilidades sociales y aquellas estrategias didácticas que nos van a llevar a conseguir esta competencia social tan comúnmente olvidada.

En el deporte escolar se dan multitud de conflictos interpersonales relacionados con aspectos psicosociales, que suelen derivar en problemas dentro del grupo, y cuyo origen es una deficiente utilización de las habilidades sociales. En muchos casos, estos conflictos hacen que la convivencia dentro del grupo no sea positiva, lo que suele devenir en abandono de la práctica deportiva. Es conveniente en estos casos, trabajar sobre la responsabilidad y el compromiso para evitar los conflictos, y en el caso de que surjan, es conveniente solucionar las desavenencias cuanto antes, para lo que se estableceremos una serie de estrategias basadas en las experiencias de Hellison (1978, 1985, 1995), Vallés (1994, 1996) y Monjas (1993, 2001).

Tal y como hemos dicho anteriormente, centramos nuestro trabajo en un programa de intervención llevado a cabo con entrenadores-formadores y coordinadores del deporte escolar, a través de un seminario de formación e investigación, en el que se aplica, en un principio, los fundamentos del programa de intervención de Don Hellison, pero intentando establecer una nueva metodología. El modelo de enseñanza de responsabilidad social y personal a través de la actividad física de Don Hellison (1995), considera que una intervención con los formadores que ejercen su labor en el deporte escolar, puede mejorar la calidad de su intervención pedagógica, y puede mejorar la autoeficacia

física y social de los deportistas, tal y como lo demuestran diversos estudios. (*Hellison, 1995; Brustad, 1992; Escartí y Cervelló, 1994...*).

En nuestro caso, vamos a intentar que el cambio metodológico venga determinado por las propias necesidades de los monitores-educadores, y va a ser perfilado y complementado con el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) de *Monjas (1993)*. Al querer solucionar los problemas de su grupo, el entrenador se va a marcar pautas de actuación que van a pedir un cambio de metodología, pero este cambio va a ser solicitado por ellos mismos, siguiendo un ritmo diferente en cada uno de los casos, y respetando siempre, lo que ellos conocen respecto al deporte que enseñan. Todo esto, va a llevar a los protagonistas de este trabajo a sumergirse en un proceso de investigación-acción, donde han estudiado su práctica educativa.

Pretendíamos que al finalizar la aplicación del plan de intervención, el entrenador ofreciera al deportista la posibilidad de desarrollar autonomía y responsabilidad, mejorando su competencia social, y que el entrenador mejorara sus habilidades sociales para poder aplicar un sistema de entrenamiento sobre aspectos sociales, o al menos, donde éstos sean tenidos en cuenta, de manera que cree su propio programa de intervención, a partir de unas pautas comunes básicas. El entrenador habrá ganado tranquilidad y confianza, porque todas las decisiones ya no solo dependen de él.

1.2. EXPOSICION DE LOS CAPITULOS DE ESTA INVESTIGACION:

Una vez expuesta, la idea básica que nos sirve de guía y nos inspira en la realización de este trabajo, voy a exponer cómo está estructurado el presente trabajo. Este primer capítulo, es la introducción que intenta hacer una reflexión sobre la idea instigadora de esta investigación y la presentación de la misma.

En el segundo capítulo, se presentan las teorías que nos han servido para fundamentar nuestra investigación, se hace una revisión de los conceptos más relevantes que van a aparecer a lo largo de este trabajo. Se van a definir algunos conceptos como, competencia social, habilidades sociales, responsabilidad social, resolución de conflictos. Se exponen las escalas de valores de diferentes autores que han estudiado la competencia social. Se revisan algunos de los trabajos existentes en este país con respecto al entrenamiento de las habilidades sociales aplicadas al sistema educativo, y los programas de entrenamiento de las habilidades sociales aplicadas al mundo del deporte, esto es, el programa de responsabilidad social de *D. Hellison (1978)*. Una vez conocidos los programas de entrenamiento de las habilidades sociales, se revisan las estrategias metodológicas que pueden favorecer el entrenamiento de las habilidades sociales en el deporte escolar. A continuación se hace un breve estudio de la situación del deporte escolar en Guipúzcoa, y de los estudios previos que motivan esta investigación, y se apunta al clima motivacional como elemento determinante en la manera de entender los valores. En este sentido, hacemos referencia a los estudios realizados sobre el clima motivacional, y a los factores que intervienen en la motivación y en la orientación del clima motivacional. Se hace referencia a las leyes y al funcionamiento que regulan el deporte escolar guipuzcoano, y a los valores que éste debería promover. Se hace referencia a los aspectos psicosociales, que se van a estudiar en la investigación realizada con los escolares, como son la competencia

motriz percibida, el compromiso y entrega en el entrenamiento, la ansiedad ante situaciones de estrés, y la diversión.

En el tercer capítulo, se presenta la metodología del estudio en investigación educativa, donde nos ocupamos de exponer el trabajo llevado a cabo con los responsables y formadores (entrenadores y coordinadores) de nuestro grupo de trabajo. Para ello, comenzamos definiendo el grupo de trabajo y su evolución a lo largo de los dos cursos escolares, en los que hemos trabajado con ellos. Exponemos el trabajo de formación, sensibilización, aplicación e investigación que han llevado a cabo con respecto a las habilidades sociales. Exponemos la metodología llevada a cabo en el seminario, las estrategias de trabajo y la evolución en la manera de proceder de los entrenadores y formadores. Y la presentación y evolución de las preocupaciones temáticas, que se han trabajado a lo largo de los dos cursos, en los que se desarrolla el seminario.

En el capítulo cuarto, exponemos los materiales que nos han servido de base para realizar este estudio, los materiales que se han creado. Se expone como han ido desarrollándose cada una de las fases del estudio en cada una de las preocupaciones temáticas, se recogen y analizan los datos obtenidos de las opiniones de los participantes en el estudio, se analizan las cuestiones surgidas en cada preocupación temática y cómo tratan de abordarse en sucesivas situaciones. Exponemos los comentarios, experiencias e impresiones de los entrenadores recogidos en las sesiones de seminario, o a través de sus diarios, cuestionarios y de las grabaciones que les hemos ido realizando. Exponemos los resultados conseguidos por los escolares, las impresiones, el trabajo realizado por los escolares a través de fichas y cuestionarios sobre las habilidades sociales. El propio proceso de

evolución, formación e investigación del grupo. Y los frutos que nos ha dado la realización de todo este trabajo. Además, se exponen los resultados de los datos objetivos obtenidos por los deportistas escolares, obtenidos tras la aplicación de un cuestionario compuesto por los siguientes tests: *Cuestionario de Motivación al Logro en el Deporte de Nishida* (adaptado por Ruiz, 1997); el *Cuestionario de Diversión con la Práctica Deportiva* (Escartí y Cervelló, 1996); y el *Cuestionario de Percepción de Éxito* (Roberts y Balagué, 1991). Y su traducción al euskera. Este cuestionario es utilizado con estos tres instrumentos por vez primera por Arruza, y González en 1999. La versión en euskera está validada y adaptada por ellos. Así mismo, se establece un análisis comparativo con los datos obtenidos en dicha investigación, titulada “*Análisis del Impacto Psicosocial en la Población Escolar Guipuzcoana*”, 1999-2000.

En el quinto capítulo, se presenta la discusión, la revisión de los objetivos y de las hipótesis y las conclusiones del estudio realizado con los entrenadores y coordinadores del deporte escolar, que está apoyada por los resultados obtenidos del estudio realizado con los escolares. Se plantean, así mismo, las posibles implicaciones prácticas posteriores a este estudio.

En el sexto capítulo aparecen las referencias bibliográficas, y en el séptimo capítulo los anexos.

2. MARCO TEÓRICO.

2. MARCO TEORICO:

2.1. EL DEPORTE ESCOLAR Y LA FORMACION EN HABILIDADES SOCIALES Y VALORES:

La mayor parte de los autores consideran que el deporte escolar, es aquella actividad física reglada que se realiza fuera del horario lectivo (*Blázquez, 1995; Vázquez, 2001; Bañuelos, 1995...*) Hay quiénes consideran que el deporte escolar es el que se realiza en la escuela, mientras que otros autores (*Gómez y García, 1993*) consideran que incluso las tareas llevadas a cabo en los clubes y en las entidades privadas, que se realizan en edad escolar también deben ser consideradas deporte escolar. Para *B. Vázquez, (2001)*, el criterio unificador de estas posturas, debe ser el objetivo educativo que persigan dichas actividades. Pero en cualquier caso, desde nuestro punto de vista, deberán promover los valores positivos del deporte, y deberán controlar o reeducar los valores negativos del deporte. *Sánchez Bañuelos (1995)* propone que se consiga la promoción de los valores positivos planteando las competiciones de manera que todos los participantes tengan una oportunidad razonable de éxito. Pero son muchos los obstáculos con los que va a topar el deporte escolar.

Tinning (1992:103) entiende por valores sociales positivos, la cooperación, el preocuparse por los demás y el respeto por las distintas capacidades de los otros. Entendiendo como valores sociales negativos, ser egoístas, ser individualistas en lugar de colaborar, a valorar el ganar

a cualquier precio, el despreciar a los que son distintos o a los que tienen dificultades con el movimiento...

2.1.1. El deporte escolar en Guipúzcoa: características, estructura, leyes y principios que lo amparan:

El deporte escolar es un fenómeno social, de promoción y de difusión, que engloba un amplio repertorio de símbolos, valores, normas y comportamientos.

El deporte escolar guipuzcoano está reglamentado por la ley del deporte de la comunidad autónoma del País Vasco, amparado por la *ley 14/1998, de 11 de Junio*, del deporte en el País Vasco, que es una modificación de la *ley 5/1988 de 19 de Febrero*, de la Cultura física y el deporte, a la que se le han añadido nuevos principios. Esta ley atribuye a las federaciones el papel de agentes colaboradores con la Administración Pública, para la organización de sus modalidades deportivas.

En el título V de esta ley, se menciona la importancia del deporte escolar como actividad educativa, de tal manera que *“...el deporte escolar está llamado a desempeñar una función trascendental para la educación integral de los escolares, para el desarrollo armónico de su personalidad y para la consecución de unas condiciones físicas y una formación que posibiliten la práctica continuada del deporte en edades escolares...”*, en el capítulo VII aparece la formación de técnicos como una de las preocupaciones principales, se pretende por una parte, resaltar la importancia de contar con técnicos deportivos titulados, los cuáles se ocuparán de las labores de enseñanza y dirección y, así

mismo, destacar la importancia de abordar el tema de la formación de técnicos deportivos.

Sobre el concepto de deporte escolar, la ley en su artículo 53 dice que el deporte escolar es aquella actividad deportiva organizada que es practicada por los escolares en horario no lectivo durante el período de escolarización obligatoria. La práctica deportiva en edad escolar se estructura a través de los centros escolares, con la colaboración de los clubes, federaciones y las asociaciones de padres de alumnos. *Domingo Blázquez (1995)* nos dice al respecto que el deporte escolar es *“todo tipo de actividad física que se desarrolla durante el período escolar, al margen de las horas de Educación Física como complemento a éstas”*.

En el artículo 2, punto 2 de *la ley 14/1998, de 11 de junio*, de la ley del deporte en el país Vasco, se reconoce el derecho a todas las personas a la práctica del deporte de forma libre y voluntaria. Y en el artículo 3, cuando habla de las competencias en política educativa se habla de la promoción de las condiciones que favorezcan la integración de la mujer a todos los niveles.

Se considera que los principios del deporte escolar deben estar orientados a la educación integral del niño y al desarrollo armónico de su personalidad, a la consecución de unas condiciones físicas y de una formación que posibiliten la práctica continuada del deporte en edades posteriores y a una práctica polideportiva no orientada exclusivamente a la competición. Para lo que fijan unas normas básicas para la programación del deporte escolar. (Recogido del decreto 160/1990, de 5 de Junio, sobre el deporte escolar)

Para que los escolares pudiesen acceder a las mejores condiciones posibles de práctica resultaba imprescindible establecer en los centros escolares, servicios deportivos estables, que se responsabilicen de los aspectos formativos, administrativos y organizativos de la actividad, y que estén al margen de las federaciones. Las categorías que establece el decreto 160/1990 son las que aparecen a continuación:

- Prebenjamín: escolares que vayan a cumplir hasta 8 años en el año que finaliza el programa escolar.
- Benjamín: 9-10 años, en el año de finalización.
- Alevín: 11-12 años.
- Infantil: 13-14 años.
- Cadete: 15-16 años.
- Juvenil: 17-18 años.

El sistema deportivo de Guipúzcoa presenta unas características especiales con respecto al resto del estado, debido en parte al gran número de practicantes. El deporte escolar en Guipúzcoa se ha tratado desde una perspectiva fundamentalmente educativa, teniendo como objetivo prioritario la educación integral del niño/a y el desarrollo armónico de su personalidad, para lograrlo se ha intentado orientar el deporte escolar hacia una práctica polideportiva, señalando a los centros escolares como responsables del marco básico de las actividades. La Diputación Foral de Guipúzcoa entiende que para que se de un carácter formativo en la actividad, debe insertarse en el proceso educativo de los escolares, y debe ser una actividad complementaria a la asignatura de Educación Física, siendo el marco ideal para la iniciación deportiva. (*Fernández de Larrinoa, 1996*, técnico de deportes de la Diputación Foral de Guipúzcoa –DFG–)

Este mismo técnico añade que para poder desarrollar esta función con la calidad exigible a todo el proceso, los centros escolares deben dotarse de servicios deportivos estables, que contemplen la existencia de un coordinador de toda la actividad deportiva y de técnicos docentes que se responsabilicen de los procesos de enseñanza deportiva. El coordinador debe encargarse de elaborar el programa de actividades del centro, para que se incluya en el proyecto educativo del centro como una actividad complementaria. Se ha implicado a las federaciones para que ayuden a impulsar este proyecto, que han renunciado a su protagonismo anterior, aceptando colaborar con los centros en la extensión de la práctica deportiva de sus alumnos, siguiendo pautas muy alejadas de los planteamientos tradicionales del deporte federado, labor que es reconocida por la DFG.

Tal y como vamos a ver en esta investigación, se hace necesario, plantear un modelo de deporte escolar alternativo que cubra las necesidades de formación. No es tan importante qué deporte realiza un niño/a, sino cómo ha sido planteado éste. Es necesario que haya una coordinación entre los organizadores del deporte escolar de los centros escolares, las direcciones de los centros, los profesores de Educación Física de los centros y las instituciones. Por ello, es muy importante la figura del coordinador del deporte escolar, ésta es la figura que podría aunar todas estas fuerzas, siempre que cuente con el apoyo del centro, y sea una figura consolidada, no se puede dejar una labor tan importante en manos del voluntariado, para ello, debe existir una ayuda institucional a los centros menos dotados de recursos.

La suma de todos estos esfuerzos se debería dirigir hacia un planteamiento educativo, basado en los valores positivos de la competición y de las actividades deportivas. Pero para que esto sea así, es necesario que discurra por cauces diferentes al deporte federativo. Aunque, esto tampoco debe implicar que estos caminos estén enfrentados deben ser complementarios. Los responsables del deporte escolar deben tener una fuerte formación pedagógica, técnica y humana, además de una sólida formación en valores y en habilidades sociales. El deporte escolar debe ser formativo, justo y para todos.

2.1.2. Estudios previos sobre el deporte escolar en Guipúzcoa:

En Guipúzcoa se han desarrollado numerosas investigaciones en torno al deporte escolar, entre ellas tenemos las siguientes: “Programa de Actividades de Deporte Escolar” *Arruza, Ramirez (1999-2000)*, “Programa de Actividades para la Población en General” *Arruza, Ramirez (1999-2000)*, “Análisis del Impacto Psicosocial del Deporte Escolar” *Arruza, González (1999-2001)*, “Análisis de la calidad de los técnicos deportivos en el deporte escolar” *Arruza, Ramírez (1999-2000)*, “Estudio sobre los hábitos de la Población en General” *Arruza, Arribas (2000-2001)*, y “Estudio de las Causas del Abandono de la Práctica Deportiva en las Jóvenes de doce a dieciocho años” *Mintegi, (2001-2002)*. En todas estas investigaciones se detectan las carencias existentes en el deporte escolar, hecho éste que nos hizo ver la necesidad de abordar un estudio centrado en el trabajo de las habilidades sociales.

El estudio sobre el “Análisis del Impacto Psicosocial del Deporte Escolar” llevado a cabo por *Arruza, y González (1999-2001)*, analiza la orientación del clima motivacional de los escolares, observando que en

muchos casos, esta orientación está dirigida hacia el resultado, este dato y los datos recogidos de las investigaciones de *Peiró (1996)* y de *Cervelló (1996)*, nos llevan a establecer un plan de intervención basado en el entrenamiento de las habilidades sociales, con la intención de que al trabajar sobre los valores, la orientación motivacional hacia el resultado sea menor, y que sea mayor, la orientación motivacional hacia la tarea. Vamos a explicar en el próximo capítulo, en qué consiste la orientación motivacional, pero no lo vamos a detallar tanto como lo hacen las investigaciones ya mencionadas, pues en esta investigación, llevada a cabo por una parte, con coordinadores- entrenadores y por otra parte, con deportistas escolares, el análisis de la orientación del clima motivacional solo es un dato más que nos aportan los escolares.

2.1.3. Los valores en el deporte escolar.

El deporte escolar puede promover valores positivos y negativos. Entre los valores positivos encontraríamos aquellos que tratan de estimular el juego limpio, el respeto a las normas, la subordinación de los intereses personales a los intereses del grupo... Pero también puede promover valores negativos, tales como, la vanidad personal y la del grupo, el deseo codicioso de victoria y el odio a los rivales... se estaría en este caso, fomentando la intolerancia, y el desdén hacia las personas que no cumplen el rol que se espera de ellos (recogido por *Arnold, 1991* de *Huxley, 1969*)

Sin embargo, autores como *Sánchez Bañuelos (1995)* definen el deporte escolar como *“toda actividad, que el individuo asume como esparcimiento y que supone para el cierto compromiso de superación de metas...”* Por tanto, si el deporte escolar se asienta sobre la superación

de metas, lo correcto sería que estas metas sean alcanzables por los escolares y que tengan una cimentación sólida en valores positivos para el escolar y para su integración social en el grupo. Tanto es así, que este mismo autor apunta que en el deporte escolar *“...se plantea la necesidad de una competición en la que cada participante tenga una razonable oportunidad de triunfo...”*

Por otra parte, para que el alumnado desee participar en el deporte escolar, éste debe estar incorporado a la escuela, y a su vez, la escuela, los profesores de Educación Física de los centros escolares, los padres, las madres, las instituciones y la sociedad en su conjunto tienen que hacerse responsables de su funcionamiento y de que se cubre una labor educativa (Devís, 1996).

Tradicionalmente al deporte escolar se le han atribuido las mismas características que al deporte de alto rendimiento, hasta el punto en que era una copia en miniatura de éste, con sus normas, su funcionamiento paralelo, e incluso, provisto del mismo comportamiento antideportivo y falta de ética de algunos de sus espectadores. La percepción del éxito deportivo se ha basado en la consecución de puntos, y en la mejora dentro de la clasificación, en muchos casos, a costa de cualquier precio. Sin tener en cuenta, los intereses de los escolares, a los que muchas veces les importa más pasárselo bien, que ganar. El deporte escolar debe ser una extensión del sistema educativo, ya que va dirigido a personas en proceso de formación, cuyos valores son más sensibles a los juicios de los compañeros y de los adultos. Los planteamientos del deporte de rendimiento, chocan en muchos casos, con los planteamientos educativos, ya que no siempre, el modelado del atleta campeón va asociado a comportamientos sociales y personales positivos

(Bellido, 2002). Tanto en la prensa audiovisual, como en la prensa escrita vemos ejemplos de esto, casi todos los días.

El deporte escolar debe ser entendido como un elemento positivo en la educación de los niños, pero para ello, debe atender a supuestos de formación, se le deben dar connotaciones de beneficio social y debe ser potenciado desde los organismos institucionales, sobre los que se cimienta la sociedad. Las normas en el deporte escolar deben estar adecuadas a sus necesidades, deben estar consensuadas por ellos, deben ser justas y deben ser aceptadas por todos, para que dirijan la conducta social del grupo, al tiempo que defienden los pensamientos y las acciones de sus componentes. *(Peiró, 1996)*

Para muchos adultos, que el deporte escolar sea una actividad imitadora del deporte profesional, es un hecho insignificante. Pero esto es así, porque se desconocen sus consecuencias negativas. Cuando se copia el modelo de alto rendimiento se ejerce sobre los jóvenes y sobre los niños, una presión psicológica que muy pocos pueden soportar. Se intenta que la mejora de los resultados sea inmediata, y que esta mejora se de en el ámbito personal y en el de equipo, pero el único referente de la mejora son los resultados. En ciertos casos, esto conlleva, un entrenamiento físico no adecuado para la edad, y una excesiva responsabilización del niño, por no mencionar los casos de tratos machistas y vejatorios que pueden provocar bloqueos afectivos. *(Bellido, 2002)*

Todo el deporte que valore los resultados sobre la formación, que ejerza excesiva presión sobre el deportista, que no respete los ritmos personales de maduración y de crecimiento, puede traer consecuencias nefastas, tales como, falta de seguridad, carencia de autoestima,

disminución del disfrute, disminución del rendimiento escolar, bloqueos en las relaciones... Además, este tipo de estructura beneficia al más dotado y perjudica al menos hábil, cuando debería suponer para todos una mejora de su educación integral. (*Santiago, 2002*)

El deporte nos va a ofrecer en estas edades la oportunidad de potenciar la pertenencia al grupo, demostrar su capacidad, y la consecución de logros. Permite potenciar las habilidades para aprender a trabajar bajo presión, resolver problemas, trabajar en grupo, establecer metas a largo y corto plazo, demorar las recompensas. El deporte escolar debería favorecer el desarrollo de los siguientes valores (*Eguia, 2000*):

- la sinceridad,
- la responsabilidad,
- la libertad,
- la tolerancia,
- la competitividad en sentido positivo,
- dar alternativas a las conductas agresivas,
- empeño y dedicación como base del esfuerzo personal.

El deporte escolar debe promover comportamientos y actitudes sociales adecuadas. Y las administraciones públicas deberían facilitar la elaboración de materiales que orienten y formen de manera permanente a los entrenadores. Sería interesante, así mismo, poder crear escuelas de padres, y tener el apoyo de la escuela en el tratamiento de las habilidades sociales.

2.1.4. La orientación motivacional:

La mayor parte de los autores que estudian la motivación coinciden en afirmar que para que una persona persista en la realización de una actividad, ésta debe estar motivada. La motivación va a depender de la sensación de éxito y de la sensación de competencia que tenga el individuo. El éxito puede ser entendido como progreso individual al realizar la tarea, sin compararnos con otros, son logros personales. Pero puede ser entendido, como vencer a los demás, realizar una actividad mejor que los demás, independientemente de que el trabajo realizado haya sido correcto o incorrecto. En el primer caso, se entiende que el éxito está en la ejecución de la tarea, en el segundo caso, el éxito depende de los resultados. En función de cómo sea entendido el éxito, la orientación motivacional tenderá hacia la tarea (mejora personal, basada en criterios de aprendizaje), o tenderá al ego (vencer a los demás, motivación basada en criterios de rendimiento).

En la motivación y en las perspectivas de éxito influyen las personas que rodean al sujeto, o en nuestro caso, al deportista, entendiendo que dichas personas (padres y madres, entrenadores, amigos...) crean las expectativas sobre el éxito y la competencia en muchos casos, a las expectativas que genera este entorno se les ha denominado clima motivacional. El clima motivacional es la presión que ejercen sobre el deportista las personas de su entorno próximo, presión que va estar condicionada por su manera de entender el éxito. Como en el caso de la orientación motivacional, si las personas del entorno próximo entienden el éxito como superación personal y mejora propia (la

orientación del clima motivacional es hacia la tarea), existe menor presión sobre el deportista. En cambio, si el éxito se entiende como una manera de vencer a los demás, de ganar (la orientación es hacia el ego), la ansiedad y la presión del deportista será mayor.

En el primer caso, la motivación la encuentra en la propia tarea, en el segundo caso, la única recompensa es conseguir más tantos que el otro, y si no se consiguen dichos tantos, desaparece el interés por la actividad y viene con ello, el abandono de la misma. La manera de entender el éxito va a condicionar las recompensas, las afirmaciones, la manera de realizar los agrupamientos. En ocasiones, las expectativas de los padres, los profesores y los entrenadores, están encontrados a los propios intereses del niño/a (Duda, 2001). Dicha autora, lo explica de la siguiente manera: *“Cuando se está implicado en la tarea, las percepciones de competencia son autorreferenciadas y las experiencias de dominio de la tarea, de esfuerzo, de aprendizaje, y/o mejora personal producen un sentimiento de éxito. Por otra parte, cuando se está en un estado de implicación en el ego, la competencia percibida toma un punto de referencia normativo. Las personas implicadas en el ego sienten que tienen éxito cuando demuestran que son mejores que los demás. Según las teorías de perspectivas de meta, la perspectiva de meta adoptada en una situación particular influye en cómo la gente siente, interpreta y responde a las actividades de logro”*. Por tanto, la orientación del clima motivacional, va a depender de la manera de entender el éxito y de la manera de entender la competencia. El origen de estas ideas está en la teoría del aprendizaje social de Bandura (1974), y en las teorías de orientaciones de metas de Nicholls (1984, 1989). Algunas de las ideas básicas de estas teorías las veremos expuestas a continuación.

La autoeficacia de Albert Bandura (1977): es uno de los estudios que han ayudado a establecer la orientación motivacional. Relaciona los conceptos de confianza y expectativa sobre el resultado, de tal manera, que *“la autoeficacia es la percepción que una persona tiene para realizar satisfactoriamente una tarea”* (Bandura, 1986). Tiene que ver con los juicios, con las percepciones individuales que tiene el sujeto sobre sus propias habilidades, de manera que sus percepciones van a determinar su comportamiento. El concepto de autoeficacia va muy unido al concepto de competencia motriz percibida, que viene determinada por la autopercepción. Dependiendo del dominio y del control sobre la tarea, el individuo tenderá a repetir o a suprimir determinados comportamientos.

Según Bandura (1999) las creencias sobre la eficacia *“influyen sobre el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar de las personas”*, de tal manera, que pueden verse afectados distintos procesos como son, el pensamiento autorreferente, la autorregulación, el autoconcepto, y la autoeficacia, y dichos procesos pueden tener una influencia directa o indirecta en la motivación. La autoeficacia tiene que ver con la autoconfianza, siendo un mecanismo cognitivo habitual que media entre la motivación y la conducta. (Weinberg y Gould, 1996). De tal manera que las personas que muestran mayor confianza, son capaces de persistir más ante los cambios y ante las dificultades, toleran mejor las experiencias adversivas, y son más capaces de actuar, en entornos cambiantes. (González Valeiro, 2001) Por su parte, Bandura (1986) expone que la autoeficacia tiene que ver con los juicios que el individuo hace sobre las habilidades que posee.

Las personas deben tomar constantemente decisiones sobre las acciones a realizar para conseguir un determinado resultado, si el sujeto

crea que puede alcanzar este resultado, aunque esté por encima de sus capacidades, la motivación será mayor. Por el contrario, si el sujeto se siente incapaz de realizar una actividad, se limitará su intención para la acción, concepto éste que va unido al término empleado por *Ruiz Pérez (1995: 124-130)*, de incompetencia aprendida.

Con la teoría de la autoeficacia de *Bandura (1986)*, se puede decir, que si alguien posee las destrezas adecuadas y la motivación suficiente, el principal determinante de su rendimiento será la autoeficacia, para conseguir el éxito es necesario desearlo y tener capacidad para alcanzarlo. La autoeficacia afecta al nivel de esfuerzo y a la perseverancia del deportista, los deportistas que creen en sus capacidades, tienden a ser perseverantes, incluso en situaciones adversas. La autoeficacia tiene que ver con el establecimiento de objetivos, quién tenga mayor percepción de autoeficacia planteará un nivel más alto de desafío.

Las expectativas de eficacia se refieren a “*la creencia de que uno es capaz de ejecutar con éxito un determinado comportamiento, requerido para obtener unos determinados resultados*”, mientras que las expectativas de resultado se refieren a “*la creencia de que un determinado comportamiento irá seguido de unas determinadas consecuencias*”, entendiéndose que el resultado va a ir acompañado de reconocimiento social, satisfacción personal...

Algunas teorías expresan que la motivación es una fuerza interna que impulsa a las personas a conseguir una meta (*Escartí y Cervelló, 1994*), pero para la mayor parte de los estudiosos de la motivación, ésta es la clave para conseguir los objetivos deseados, de ahí la estrecha relación que vemos que existe entre autoeficacia y motivación. Por tanto,

“las personas con un sentido alto de eficacia percibida confían en sus propias capacidades para dominar diferentes tipos de demandas ambientales. Tienden a interpretar las demandas y problemas, más como retos, que como amenazas o sujetos subjetivamente incontrolables. La alta eficacia percibida capacita a los individuos a encarar demandas estresantes con confianza, se sienten motivados por la activación psicológica, y juzgan los sucesos positivos como algo causado por el esfuerzo, y los sucesos negativos, como algo debido fundamentalmente a las circunstancias externas.” (Bandura, 1999:156)

Las teorías de expectativas de meta de Nicholls (1984,1989):

Para comprender la conducta de logro, se debe conocer el significado subjetivo que esa persona le da al logro (*Peiró, 1996*). De tal manera, que la teoría de las expectativas de meta, entiende que se puede predecir la conducta. El éxito, el fracaso y el logro, dependen de cómo los reconozca cada persona.

La conducta de una persona y sus respuestas se van a ver influidas por las metas de logro que esa persona posea, y en función de esas metas, la persona estará dispuesta a percibir, interpretar y procesar la información en contextos de logro, de ahí, que cada persona reaccione de manera diferente frente a una acción (*Nicholls, 1984*).

Dweck (1986) habla de dos tipos de logro, que denomina metas de aprendizaje y metas de performance. Las metas de aprendizaje, se utilizan para incrementar la competencia y comprender o dominar alguna tarea nueva. Mientras que las metas de performance se centran en la consecución de juicios positivos con respecto a la competencia personal. Para *Nicholls*, estos dos tipos de metas son bipolares, de tal manera que entiende que algunas personas basan el éxito en superar a otras

personas, mientras las metas de aprendizaje valoran el desarrollo de nuevas habilidades, el proceso de aprendizaje y la mejora personal. (Nicholls, 1989)

La teoría de Nicholls (1984, 1989) dice que, tanto la experiencia subjetiva del individuo como las coacciones sociales dentro del ambiente, son propicias para formar una concepción de habilidad o de maestría percibida, en oposición a la otra; el individuo desarrolla metas de acción que se basan en valoraciones de habilidades de la implicación yoica o de implicación hacia la tarea. Cuando González Valeiro (2001) habla de la motivación al logro, habla de las expectativas, explicando que existen expectativas de eficacia, que tienen que ver con la conducta de la persona, y otro tipo de expectativas, llamadas expectativas de resultado, donde la conducta viene condicionada por el resultado.

2.1.5. La motivación: motivación intrínseca y extrínseca.

La motivación son *“aquellos factores de la personalidad, variables, sociales y/o cogniciones que entran en juego cuando una persona emprende una tarea que será evaluada, cuando entra en competición con otras personas o cuando intenta lograr unos patrones de excelencia”*. (Roberts, 1995). La motivación está relacionada con aspectos biológicos, psicológicos y sociales que se interrelacionan entre sí y que influyen en la persistencia, la intensidad y la frecuencia de la conducta aumentándola, manteniéndola o disminuyéndola. El individuo es responsable del resultado de la tarea, y lleva a que se hagan las valoraciones pertinentes de las situaciones de éxito. La motivación, según González Valeiro, (2001), afecta a aspectos de la personalidad, a

las emociones y a aspectos cognitivos y biológicos de la persona. *“La motivación es aquello que inicia, mantiene y convierte en más o menos intensa la actividad de los individuos para alcanzar una meta”*, las fuentes de motivación pueden ser intrínsecas (cuando el propio interés reside en la actividad) y extrínsecas (cuando la actividad se realiza por el premio o el castigo, o por el interés o el mandato de otros, padres, amigos, entrenador...).

Una de las principales razones de participación deportiva es la motivación intrínseca o el logro, esto es, que se dedique tiempo y esfuerzo para realizar una actividad, la motivación reside en la propia actividad, y está relacionada con la cantidad de retos a conseguir, alcanzando diferentes niveles de excelencia (*Peiró, 1996*). Desde la perspectiva Cognitivo Social, la manera en que las personas construyan, interpreten y procesen la información en contextos de logro va a influir en la manera de actuar y sentirse en cada situación. Las perspectivas de las teorías de metas de logro, nos dan la posibilidad de comprender la motivación de los escolares para realizar una actividad, estudiando cuando el individuo siente que ha triunfado o que ha fracasado, analizando su nivel de competencia. (*Ames, 1984, Dweck, 1983, Maehr y Nicholls, 1980, Nicholls, 1984, 1989*).

Entendemos con *Duda (2001)*, que es más fácil mantener la motivación en el deporte escolar cuando perciben la actividad física como un hecho saludable, cuando se sienten lo suficientemente competentes como para llevar a cabo las exigencias de la actividad, cuando se divierten realizando ejercicio físico o deportes, porque están intrínsecamente motivados para su realización, y cuando participan de la actividad física, intentando seguir con ella en el futuro.

La calidad de la actividad deportiva y de las competiciones va a estar basada en que se respeten las reglas y a los contrincantes, aún cuando vence el adversario, es la satisfacción de que gane quién se lo merece, habiéndose esforzado, y progresado. Es ganar o perder con lealtad y generosidad, respetando al adversario con el cual uno se enfrenta (*Blázquez, 1995*).

Para *Roberts (1995:31-42)*, para comprender la motivación es necesario atender a determinados modelos teóricos y comprenderlos:

- La teoría de la necesidad de logro de *Atkinson, 1974, Maehr, 1974, Roberts, 1982...*
- El modelo de la ansiedad de prueba de *Sarason, et al. 1952*.
- La teoría de la expectativa de reforzamiento de *Roberts, 1982*.
- El modelo cognitivo, de donde surgen los términos motivación intrínseca y extrínseca. (*Tolman, 1932, Harms, 1968, Heider, 1958, White, 1959, Weiner, 1971, Maehr, 1989*).
- La teoría de la atribución, de *Weiner (1989)*.
- Los modelos cognitivo-sociales: la teoría de la autoeficacia de *Bandura (1977)*, la teoría de la competencia percibida de *Harter, (1975)*, y las teorías de perspectivas de metas de *Nicholls y Maehr, (1980)*... entre otras.

Roberts y Treasure (1992), opinan que la competición debilita la motivación porque coloca a los niños y adolescentes en un estado amenazante de implicación al ego, centrado en sí mismo, en vez de implicarlo hacia el esfuerzo.

Para las personas que estén orientadas a la tarea, la motivación se centra en la mejora de la propia tarea, ser competente es ser persistente ante la dificultad, las actividades suponen un reto basado en la superación personal y las metas son posibles de alcanzar. Para las personas orientadas hacia el ego, la motivación es vencer a otros, la motivación es externa, si su competencia es alta, las metas serán alcanzables, pero si su competencia no es alta puede que las metas sean inalcanzables.

2.1.6. La motivación y los factores que la determinan: la competencia percibida, el compromiso con la tarea, la diversión, y la ansiedad ante el error.

Entre los factores que afecta a la motivación y a la orientación motivacional, vamos a ver aquellos que van a ser analizados en el cuestionario que se utiliza en el estudio llevado a cabo con los escolares, tales como, el compromiso y entrega en el entrenamiento, la competencia motriz percibida, la ansiedad ante el error en situaciones de estrés, y la diversión.

Cuando en el deporte escolar se dan unas condiciones que permiten al deportista comprometerse y movilizar sus capacidades de tal manera que esta actividad suponga un desarrollo para su propio yo (*Seirul.lo, 1999*) existe ***compromiso y entrega en el entrenamiento***, porque habrá una identificación personal con el tipo de actividad deportiva, que parte del propio conocimiento personal, y permite al deportista contrastar y poner a prueba sus convicciones, convirtiéndose a

sí en una actividad que se realiza por el gusto de hacerla, no por tener la obligación de tener que ganar. El compromiso se refiere, según *Blázquez (1999)*, a la duración y a la lealtad con una actividad deportiva, supone la superación de las dificultades y de los obstáculos para aplicarse a una actividad deportiva de forma constante. Para ello, incluso, serán capaces de renunciar a pasatiempos sugestivos de su entorno.

En este caso, se acepta la normativa, como una manera de regular la socialización, y no se interpreta como un código de censuras, la libertad individual se pone al servicio de la colectividad, trasladando la importancia de la actividad física a la socialización, haciendo con ello, que haya una orientación hacia la tarea.

Si la orientación es hacia el ego, los únicos criterios de afiliación están unidos a ganar por encima de todas las cosas, y si esto no se produce se dará el abandono de la práctica deportiva. Por ello, se deben crear situaciones que den la oportunidad al deportista de tomar decisiones, de interpretar y explicar las experiencias vividas y estimular las interacciones con los demás. *Nicholls, 1989*, recoge que cuando hay una orientación hacia la tarea parece que hay un fomento del compromiso de los escolares, y un mayor gusto por el aprendizaje, por cooperar con los demás, y por ser honesto.

La *competencia motriz percibida* es la sensación que uno tiene de ser competente o no, es un indicativo de la participación del escolar en el deporte. La competencia motriz, según *Ruiz Pérez (1995)* se refiere al “*comportamiento de los escolares cuando llevan a cabo una tarea motriz compleja...interactuando con el medio de manera eficaz*”. La competencia y la sensación que el individuo tiene de competencia están muy ligadas a la motivación. El concepto de competencia motriz hace

referencia “*al conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que realiza en su medio y con los demás, y que permiten que los escolares superen los diferentes problemas motrices planteados en las clases de educación Física y en su vida cotidiana*”. Ruiz Pérez (1995). Si el individuo se siente motrizmente competente se va a implicar en la actividad deportiva, pero si por el contrario no se siente competente, puede ser éste uno de los factores que influyen en el abandono deportivo, tal y como apunta Roberts, (1984).

La competencia está también relacionada con el concepto de capacidad que Nicholls (1989), relaciona más con la habilidad y con el esfuerzo, que con la suerte. No hay una distinción entre suerte y habilidad a los cinco años, pero en los adolescentes, la falta de habilidad, les va a hacer tener un sentimiento de incompetencia, con efectos más negativos en la autoestima y el aprendizaje. (Peiró, 1996). De tal manera, que la incompetencia motriz es percibida por una persona, cuando no es capaz de hacer algo que los otros sí pueden hacer, o cuando los demás tienen que esforzarse menos para conseguir los mismos resultados. (Peiró, 1996)

Cuando el deporte escolar se orienta hacia el ego, es posible que los individuos con la competencia percibida más baja, vean disminuido aún más su sentimiento de baja competencia, esta disminución suele tener una relación directa con la implicación del alumnado en la actividad, y con la posibilidad de que abandonen la misma. (Duda, 2001)

Sin embargo, *Ruiz Pérez (1995)* nos dice que los escolares aprenden a ser competentes porque analizan e interpretan mejor las situaciones y utilizan mejor sus recursos, por ello, este autor defiende la posibilidad de producir múltiples respuestas ante las situaciones motrices propuestas, basándose en estrategias de una práctica motriz variable. Las personas con baja competencia motriz, serían aquellas, que manifiestan dificultades para aprender y llevar a cabo tareas que implican coordinación y fluidez motriz. (*González Valeiro, 2001*) En cuanto a la incompetencia motriz, *Ruiz Pérez (1995:112)* afirma que ésta, presenta una serie de características: *“manifiesta dificultad para llevar a cabo y aprender habilidades motrices por parte de los niños y niñas; dificultad para establecer las causas de dichas dificultades; su heterogeneidad y especificidad; su referencia a las normas culturales; sus efectos sobre otros ámbitos de la conducta y su posible relación con otros aspectos del aprendizaje infantil. ... Los niños y niñas poco eficaces presentan dificultades para correr con eficacia, lanzar o recibir pelotas, saltar, son poco competentes al colaborar en un juego de equipo, rodar su cuerpo, o cambiar de posición, combinar secuencias de movimientos, planificar sus acciones, anticipar la acción de un móvil, dibujar, recortar o construir.”*

Cuando se habla de *ansiedad ante el error*, es importante distinguir varios términos: arousal, estrés y ansiedad. El Arousal es *“una activación general fisiológica y psicológica del organismo, que va desde el sueño profundo a la excitación intensa”* (*Weinberg y Gould, 1996*). Las personas con arousal elevado están mentalmente activadas y experimentan un aumento del ritmo cardíaco, de la respiración y de la transpiración. El arousal no se asocia con sucesos agradables o desagradables.

La ansiedad es un estado emocional negativo que incluye sensaciones de nerviosismo, preocupación, aprensión, relacionadas con el arousal o activación del organismo. Las personas que son capaces de asumir el control de sus emociones, van a tener un menor nivel de ansiedad ante las tareas que presentan dificultad. La dimensión de control, según *González Valeiro (2001)*, alude a la disposición de las personas a percibir las situaciones como algo que pueden controlar, en lugar de sentirse indefensas ante ellas. Las personas con esta dimensión alta, buscan explicaciones a las cosas desde una perspectiva interna, asumiendo la responsabilidad de sus éxitos y fracasos, presentan una elevada tolerancia al estrés y son capaces de aceptar los errores sin atribuirlos a factores ajenos a su control, de forma que pueden aprovechar positivamente sus experiencias, tanto de éxito, como de fracaso. Expresan una tendencia a mostrarse abiertos y flexibles a los cambios que acontecen en su entorno, asumiéndolos como un reto interesante, como un desafío para enriquecer su propia experiencia. Para que haya un adecuado control de la ansiedad, debe reforzarse la confianza, buscando la combinación óptima de las emociones.

El estrés es un desequilibrio entre la capacidad de demanda y la capacidad de respuesta cuando ésta tiene consecuencias importantes, consiste en cuatro fases: existe una *demanda* física o psicológica, la *percepción de la demanda* no es igual para todas las personas, ante una misma demanda una persona puede verla como una amenaza y otra no, *respuesta de estrés*, respuesta física o psicológica a la percepción de la situación, si hay sensación de amenaza, se responderá con ansiedad, y *consecuencias conductuales*, puesta en marcha de la conducta del individuo, si su estado de ansiedad aumenta puede empeorar la ejecución del individuo, o por el contrario, mejorarla. En los deportistas

las fuentes de estrés tiene con ver la preocupación de rendir de acuerdo con la capacidad, entendiendo que esta preocupación va a depender de la importancia del evento y de la incertidumbre que provoca el resultado de dicho evento. (*Weinberg y Gould, 1996*)

La *diversión* tiene que ver la satisfacción, el grado de diversión o aburrimiento experimentado por las personas al realizar una actividad, hay una relación positiva entre el disfrute y el interés por la práctica, cuando la orientación era hacia la tarea, pero cuando la orientación era hacia el ego, aparecían las tareas como más aburridas. *Duda y Nicholls (1992)*.

Spray, Biddle y Fox (1999) aplicando la escala de diversión y aburrimiento de *Duda y Nicholls (1992)*, demostraban que con una orientación al ego, la creencia común es que la capacidad conduce al éxito, y que el engaño puede hacernos superar a los contrarios; mientras que con una orientación hacia la tarea, el éxito se basa en el esfuerzo, relacionándose directamente con la diversión y el interés por parte de los chicos, y sobre todo, por parte de las chicas. *Goudas y Biddle (1996)*, por otra parte, encontraron que una fuerte orientación hacia la tarea, se corresponde con un mayor esfuerzo realizado y con mayor diversión.

Los deportistas que están motivados intrínsecamente, se esfuerzan interiormente por ser competentes y tener capacidad propia en el intento de dominar la tarea, les gusta que la actividad sea, divertida y desean aprender destrezas para mejorar su habilidad. (*Weinberg y Gould, 1996*).

2.1.7. Orientación motivacional hacia el ego y hacia la tarea.

La motivación al logro, es mencionada por primera vez por *Atkinson (1964)*, y atiende a la necesidad de rendir que tiene el escolar, si la tendencia es a conseguir el logro y evitar el fracaso, la importancia

de éxito hará que éste se materialice. Una vez conseguido un éxito, intentará que éste se repita, haciendo que se eleve el nivel de aspiración y que busque una tarea más difícil. La motivación de logro se desarrolla en tres fases secuenciales (*Weinberg y Gould, 1996*):

- Fase de competencia autónoma: (hasta los cuatro años) el niño centra su atención en el dominio de su entorno y en la evaluación de sí mismo. Rara vez, se compara a sí mismo con los demás.
- Fase de comparación social: se inicia hacia los cinco años, el niño compara su ejecución con la de los demás.
- Fase integrada: incluye estrategias de logro, tanto autónomas, como de comparación social. La persona que domina esta integración, sabe cuál es el momento apropiado para competir, y cuando debe adoptar patrones autorreferenciales.

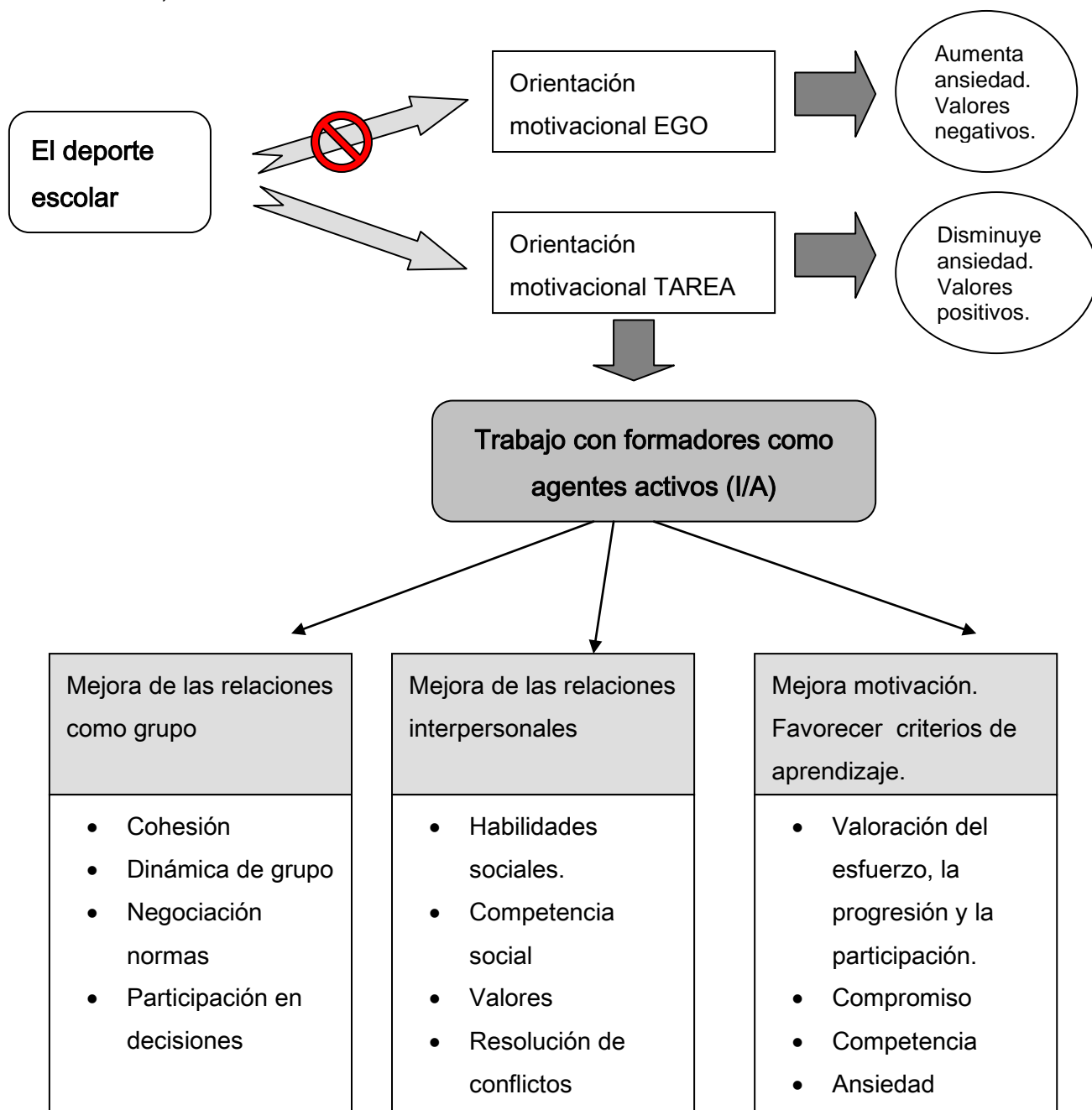
La motivación al logro viene determinada por una amplia diversidad de ideas, conductas y emociones entre las que influyen: la elección de la actividad, el esfuerzo por conseguir los objetivos, la intensidad del esfuerzo en la búsqueda de los objetivos, y la persistencia a pesar de los errores o de las adversidades. (*Weinberg y Gould, 1996*)

La teoría de las perspectivas de meta se ha convertido en la fundamentación teórica principal de muchos estudios relacionados con el Deporte y la Educación Física. (*Duda, 1992, 1993; Papaioannou, 1995, Treasure y Roberts, 1995, Escartí, Peiró, Cervelló, 1996...*). Es fundamental saber que significa para la persona, el éxito y el fracaso.

Esta teoría sostiene que existen dos perspectivas de meta que actúan en las actividades de logro: la orientación hacia la tarea (orientación de maestría, su capacidad percibida, no es externa, es estable y tiene que ver con la manera de ejecutar la tarea) y la orientación hacia el ego (orientación competitiva, la capacidad percibida

se entiende en función de ganar o perder). Si la orientación motivacional se centra en vencer a los demás, como es un factor que no se puede controlar, puede llevar al fracaso. Si la orientación motivacional se centra en la ejecución personal, como es un factor más fácil de controlar, estaremos más motivados y persistiremos durante más tiempo. (Weinberg y Gould, 1996).

Peiró (1996) se refiere a que cuando el clima motivacional está orientado hacia la tarea, las expectativas de meta deben ser fáciles de conseguir, por tanto, para que esto sea posible se deben seguir los siguientes pasos: definir metas en términos operativizables y conductuales,



establecer metas realistas, que sean posibles de conseguir, definir las metas de ejecución, orientar las metas hacia la práctica, establecer metas positivas, en oposición a las negativas, llevar un registro de las metas alcanzadas, establecer metas a corto y a largo plazo y evaluar las metas.

Si la motivación está centrada en la tarea, se eligen cometidos realistas o moderadamente difíciles, los deportistas no tienen miedo al fracaso, dado que su percepción de capacidad se basa en sus propios estándares de referencia, les resulta más fácil que a las personas orientadas al resultado sentirse bien consigo mismas y ponen de manifiesto una elevada competencia percibida. (*Weinberg y Gould, 1996*).

2.1.8. La orientación motivacional como elemento determinante en la manera de entender los valores deportivos.

Tal y como hemos visto anteriormente, el clima motivacional es, la presión que ejercen sobre el deportista las personas de su entorno próximo, presión que va estar condicionada por su manera de entender el éxito. Si las personas del entorno próximo (padres y madres, entrenadores, amigos...) entienden el éxito como superación personal y mejora propia (orientación del clima motivacional hacia la tarea), existe menor presión sobre el deportista. En cambio, si el éxito se entiende como una manera de vencer a los demás, de ganar (orientación hacia el ego), la ansiedad y la presión del deportista será mayor. En el primer caso, el deportista la motivación la encuentra en la propia tarea, en el

segundo caso, la única recompensa es conseguir más tantos que el otro, y si no se consiguen dichos tantos, desaparece el interés por la actividad y viene con ello, el abandono de la misma. *Brustad y Arruza (2002)*, afirman que en el deporte escolar, los entrenadores son el elemento de referencia sobre el aprendizaje de valores positivos, creando las pautas base del clima motivacional, a través del análisis de este clima motivacional vamos a ver cuáles son los aspectos sociales del compromiso, que van a influir para atraer y mantener a los jóvenes en la práctica deportiva. Son los adultos, en este caso, los responsables de establecer un clima favorable para desarrollar los valores positivos del deporte escolar. De tal manera, que cuando los ambientes de participación están estructurados de manera que se favorezca el aprendizaje ético, se obtendrán los resultados deseados. Cuando el ganar lo es todo, el razonamiento ético será más bajo. El entrenador es la figura clave en el clima del grupo, y da forma a los valores, a las metas y a los objetivos de participación.

Tal y como recogen *Brustad y Arruza (2002)*, no se han realizado muchas investigaciones en el campo del deporte escolar para determinar el efecto del clima motivacional en el desarrollo psicosocial de los jóvenes deportistas, por lo que es difícil determinar los efectos sociales del clima motivacional. Durante los *cursos 1999/2000 y 2000/2001 Arruza y González*, llevan a cabo una investigación sobre el clima motivacional y la evolución de determinados aspectos psicosociales que es la base y el punto de partida del presente estudio. Centrándonos en esta investigación previa, intentamos ver qué ocurre con estos aspectos psicosociales ya estudiados, cuando se aplica un plan de intervención basado en el desarrollo de las habilidades sociales. Además de comprobar qué características tienen estos aspectos en los escolares, se va a estudiar todo el proceso de reflexión llevado a cabo por el grupo, de

monitores, entrenadores y coordinadores del deporte escolar integrantes del seminario de formación-reflexión en el que se centra la presente investigación. Es importante que en los programas deportivos en los que participan niños y adolescentes, se siga una filosofía basada en el desarrollo personal, y en la adquisición de un estilo de vida activo y saludable. (*Peiró, 1996*). Si nos basamos en la mejora personal, se hacen más pequeñas las diferencias entre los deportistas, mejora la autoestima y se favorecen experiencias positivas para todos y todas. Pero, esto no va a suceder de manera espontánea, para que esto ocurra, es necesario que el contexto deportivo promueva actitudes y valores positivos en los niños y adolescentes. Ello implica la elaboración de programas dirigidos a la promoción de tales valores y actitudes, donde los adultos jugarán un papel primordial. Las investigaciones realizadas hasta la fecha demuestran que los deportistas reaccionan mejor, cuando se les valora, se les considera y se les evalúa justamente (*Peiró, 1996*).

Las ventajas de potenciar un clima de aprendizaje (*Bob Brustad, 2002*) son que si la atención se centra en la mejora personal, con respecto a uno mismo, sin que sea una comparación entre sujetos, hay menos estrés. Cada individuo es capaz de controlar lo que él hace, y puede ser capaz de mejorarlo, las interacciones entre los miembros del grupo mejoran, es más posible que elijan un nivel de desafío adecuado para ellos, y que cada uno se centre en trabajar lo que necesita, habrá menos abandono, habrá menos rivalidad entre los componentes, mejorará el clima entre los jugadores. Para mejorar el clima motivacional, y que éste tenga una orientación hacia la tarea, al tiempo que es más educativo se debería:

- Discutir y reforzar los valores de aprendizaje, más que los relacionados con el triunfo.

- Desarrollar normas positivas, que fortalezcan un clima de aprendizaje, decidir las normas, y definir las expectativas del grupo. A poder ser que sean ellos quiénes decidan las normas.
- Reconocer las mejoras realizadas por el equipo, si se juega bien, aunque se pierda es positivo. Se puede ganar sin que haya un buen trabajo, y eso no es positivo. En un deporte escolar educativo es importante que haya mejora y esfuerzo y que éstos se valoren sobre los resultados.
- Se les debe ayudar a identificar cuáles son las habilidades que son más difíciles para ellos, y trabajar sobre ellos. Muchos deportistas no quieren trabajar sobre aquellos elementos, que no dominan.
- Establecer criterios de mejora.
- Trabajar sobre el desarrollo social:
 - El deporte puede ayudar en la mejora social.
 - Se les debe ayudar a establecer relaciones positivas con los demás.
 - Conseguir la aceptación de sus compañeros, es más importante que la victoria, y le va a ayudar a mejorar su autoestima, va a reducir su ansiedad, y va a evitar la depresión y el aislamiento social.
 - Se les enseñará a tener relaciones positivas con los demás, haciéndoles entender el punto de vista del otro.
 - Buscar situaciones de juego, donde se deban tomar decisiones, y buscar otras soluciones a los problemas.
 - Ayudarles a que resuelvan los conflictos entre sí.
 - Ayudarles a que establezcan normas de comportamiento dentro del grupo...

El desarrollo de las habilidades sociales puede ser uno de los factores más importantes en la participación deportiva, sobre todo, si se desarrolla en contextos escolares. Las habilidades sociales deben programarse, estableciendo objetivos, tareas, estrategias y criterios de mejora, en definitiva una planificación seria. Pero para que este trabajo sea efectivo, esta filosofía debe estar aceptada por los padres y por los responsables de los centros, y debe estar avalada por expertos. Si entendemos que el estudio de la motivación consiste en investigar la dirección de la conducta, cuando una persona entra en competición con otros, o realiza una tarea, o intenta lograr en algo cierto nivel de maestría, es importante que se analicen los factores de personalidad y las variables sociales y cognitivas. Cuando una persona insiste en realizar una labor que le cuesta un esfuerzo, debe existir algún factor que le motiva a persistir, a seguir intentándolo. El autoconcepto, la competencia percibida (la sensación que tiene uno mismo de ser hábil o no), y la aceptación social dentro del grupo suelen ser algunos de los factores que influyen en la motivación, según *Nicholls (1989)*, tanto la experiencia subjetiva del sujeto, como las coacciones sociales de su ambiente, le van a ayudar a tener una opinión sobre sí mismo, y le van a hacer sentirse más o menos hábil.

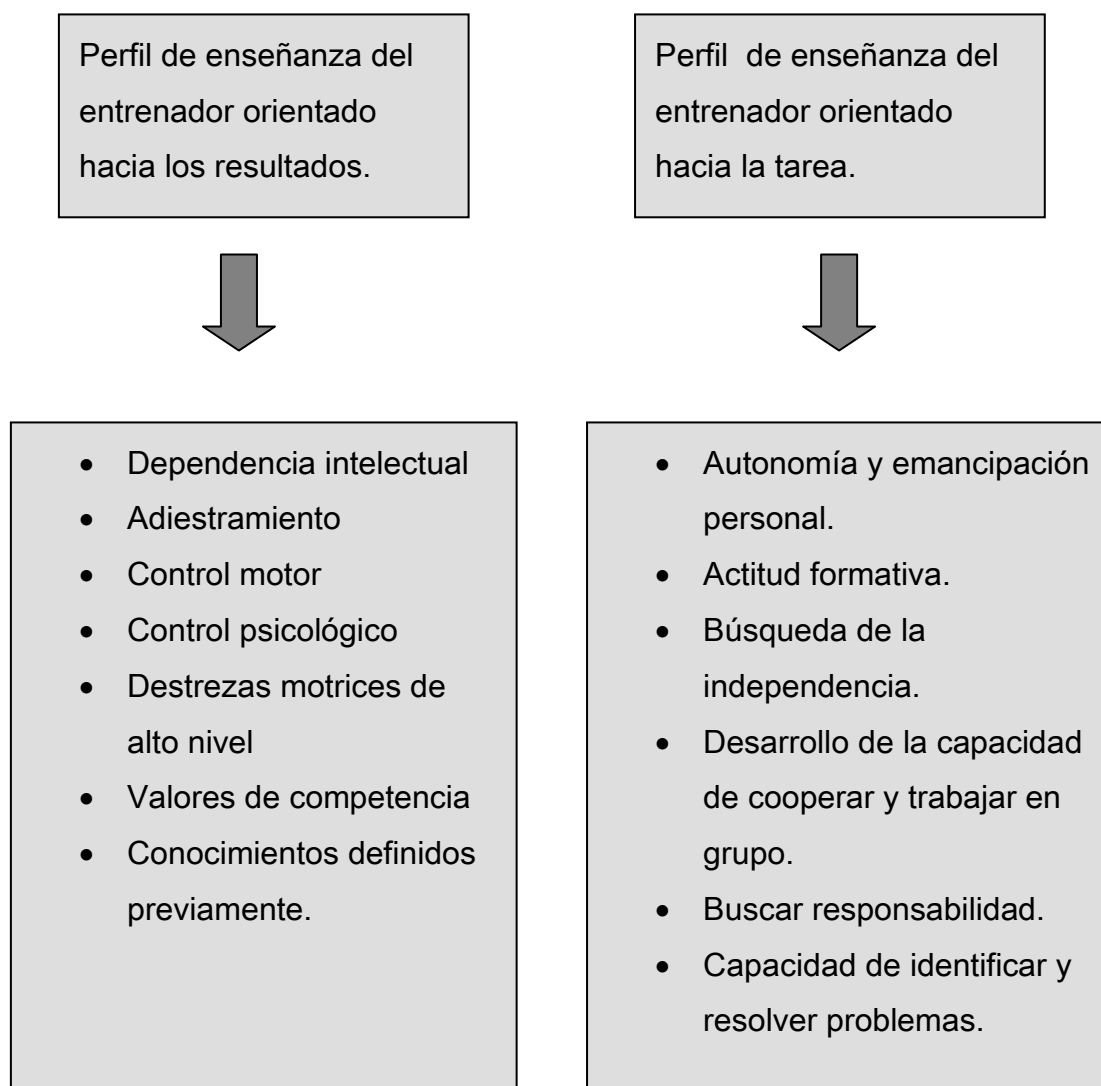
Teniendo en cuenta, que la mayor parte de los estudios realizados comprueban que una orientación hacia la tarea en los contextos deportivos, fomenta que los escolares se sientan más hábiles, y en consecuencia más a gusto y más tranquilos evitando el abandono de la práctica deportiva, hemos intentado fomentar aquellos valores que nos permiten centrarnos en la orientación hacia la tarea dentro de un programa de formación. Se ha establecido un seminario de formación, cuyos objetivos iban dirigidos a desarrollar la competencia social de los deportistas y de los entrenadores. Para ello, se han utilizado nuevas

estrategias didácticas, centradas en la formación en valores y en el desarrollo de las habilidades sociales. El objetivo era mejorar la labor de los entrenadores y poder disfrutar más con la actividad.

El perfil del entrenador y su función docente van a estar determinados, así mismo, por la orientación motivacional. Una orientación motivacional orientada hacia los resultados, busca en los escolares la excelencia, que atienden a criterios de conformidad, ajustando los comportamientos a los condicionantes externos, y desarrollando en los escolares las cualidades educativas estáticas, tal y como las llama *Posch, (1996)*, que están basadas en la transmisión de hechos y de actitudes. Al potenciar la orientación motivacional hacia la tarea se pretende conseguir un entrenador del deporte escolar que da al escolar la capacidad de auto-organizarse, que fomenta las cualidades personales individuales de los escolares, y la adaptación de unas cualidades dinámicas que se centran en la iniciativa, la responsabilidad, la reflexión y la autoevaluación. Con la aplicación de nuestro programa, se deseaba que el escolar fuera capaz de identificar los problemas que surgen en el deporte escolar, y que impiden su adecuado desarrollo, para que se busquen vías y caminos que tiendan hacia la solución de los problemas detectados. El deporte debe ser un reto para sus iniciativas de independencia y para que tome decisiones de una manera responsable.

Tal y como recoge *Romero Granados (2001)*, el perfil del formador del futuro debe proporcionar a los escolares la posibilidad de que se formen de una manera autónoma, siendo esto una responsabilidad social, que responde a la aceleración del desarrollo cultural. Este hecho nos llevará a centrarnos más en el proceso que en los contenidos, creando un clima de trabajo en el que el profesor se convierta en un elemento facilitador, más que en una fuente de información.

Con la aplicación de un programa de habilidades sociales se busca la interacción entre los deportistas escolares y los entrenadores, para que puedan establecer sus propios valores, que atiendan a las necesidades de su estructura social, y que les haga sentirse participes de esta estructura social, que ellos mismos han creado. Basándonos en los roles de los profesores en el marco de condiciones de la enseñanza-aprendizaje que nos muestra *Posch (1996)*, podríamos realizar una adaptación de estos para aplicarlos al contexto del deporte escolar, de tal manera que:



Cuadro 2: Roles de los entrenadores en el marco de enseñanza-aprendizaje en un contexto de deporte escolar.

Según *Cochran-Smith y Lytle (2002)*, cuando un grupo de educadores se implica en una investigación autodirigida sobre su propia práctica el grado de satisfacción de estos profesores aumenta considerablemente. Así podemos encontrar (*Goswami y Stillman, 1987*) cuáles son los efectos de la investigación sobre los propios enseñantes:

- Su enseñanza se transforma, se convierten en teóricos que articulan sus intenciones, prueban sus hipótesis y hallan conexiones con la práctica.
- Mejoran en el uso de sus propios recursos y son más activos profesionalmente.
- Se convierten en fuentes de recursos muy ricas para aportar información profesional que antes se desconocía.
- Se vuelven más críticos con las teorías de otros, son menos vulnerables a las modas, y son capaces de valorar sus métodos y sus recursos didácticos.
- Son capaces de realizar los estudios de sus hallazgos
- Establecen colaboración con sus escolares a la hora de enfrentarse a cuestiones que afectan a ambos. Establecen comunidades de enseñanza-aprendizaje.
- Cambia la naturaleza de su discurso frente a sus escolares.
- Ofrecen a sus escolares oportunidades y estímulos para el diálogo, y para la potenciación de sus habilidades sociales.

Podemos decir que el modelo de profesor que debe buscarse con la orientación motivacional hacia la tarea es aquel que se caracteriza por tener el compromiso de cuestionarse sistemáticamente la propia manera de enseñar como base para el desarrollo, que tiene el compromiso y las

técnicas para estudiar la propia enseñanza, y que tiene la preocupación de cuestionar y poner a prueba la teoría en la práctica mediante el uso de dichas técnicas (*Stenhouse, 1975: 144*). Son promotores de conocimiento y consumidores críticos, donde su práctica es una fuente continua de preguntas y de renovación personal: (*Tinning, 1992; Kirk, 1990; Fraile, 1995; Elliot, 1990; Pérez Serrano, 1990; Devís, 1996*)

2.2. LA COMPETENCIA SOCIAL:

La competencia social se va a desarrollar a través de la mejora de las habilidades sociales, que van a basarse en unos valores determinados. Con el trabajo sobre las habilidades se va a fomentar también la responsabilidad social, adquiriendo gran importancia el grupo.

Clarificación conceptual

Habilidades sociales	Conductas necesarias para interactuar con otros de forma satisfactoria. Conductas aprendidas para resolver situaciones sociales.
Competencia social.	Utilizar el comportamiento adecuado para cada situación social. Habilidad para relacionarse con los demás.
Responsabilidad social.	Ayudar a los demás a ser socialmente competentes. Capacidad de compensar al colectivo, respondiendo a las necesidades de todos.
Valores	Modos de actuar o pensar preferibles a otros. Independientes del contexto, que se suelen compartir con un grupo social.

2.2.1. El grupo, formación y dinámica

La dinámica de los grupos “*se interesa por el conjunto de los componentes y de los procesos que aparecen en la vida de los grupos*” (Maisonneuve, 1993). Para que haya una colaboración en el grupo es necesario utilizar unas técnicas de trabajo en grupo, ya que el grupo no tiene entidad propia, se la dan los individuos que lo forman. (Fuentes, Ayala, de Arce, Galán, 2001)

Según Weinberg y Gould (1996), actuamos de diferente manera cuando estamos solos o con más personas. En todos los deportes se compite o se entrena en grupo, por lo que es interesante conocer:

- ✓ Elementos de los que consta un grupo.
- ✓ Cómo un grupo se convierte en equipo.
- ✓ La estructuración de un grupo.
- ✓ Cómo construir un clima de trabajo eficaz.

Carreño (1991) dice que “*el grupo es la unidad básica de la asociación humana*”, y que la necesidad va a determinar los agrupamientos, “*...la necesidad permanente de lograr resultados, metas o deseos que están vedados, o que son muy improbables como fruto de la acción individual provocan los agrupamientos...*” y estas necesidades pueden ser de naturaleza diversa. La formación del grupo no es casual, ni aleatoria. Un grupo es aquella situación en la que los individuos dependen los unos de los otros, comparten objetivos comunes, con un atractivo interpersonal y buena comunicación. Necesitan de un sentimiento de identidad colectiva, que les distingue del resto de los grupos.

La formación de un equipo sigue un proceso evolutivo (*Tuckman, 1965*) donde se dan varias fases:

- ❖ *Constitución*: los miembros se empiezan a conocer y familiarizarse, se ven los papeles asignados a cada uno, se establecen las relaciones interpersonales. Cuando hay falta de identidad es más difícil establecer relaciones positivas.
- ❖ *Conflicto*: rebelión al líder, resistencia al control del grupo, entrenamiento interpersonal. Lucha interpersonal y social. Las tensiones pueden aliviarse con una comunicación objetiva y franca dirigida a reducir hostilidades.
- ❖ *Normalización*: La hostilidad se ve superada por la solidaridad y la cooperación. Trabajan juntos para conseguir objetivos comunes. La cohesión supone unir esfuerzos. Mejora de la satisfacción.
- ❖ *Ejecución*: Unión para canalizar sus energías hacia el éxito del equipo, sin que nadie quede excluido.

En cuanto a la estructura del grupo, *Weinberg y Gould (1996)*, opinan que, cada grupo tiene su propia estructura, que va a depender de la interacción de sus miembros, de lo que esperan éstos de sí mismos, y de los demás. Va a depender de dos factores:

- ✓ *Los papeles del grupo*: conjunto de conductas esperadas de una persona en el grupo. El entrenador debe comunicar a cada individuo lo que se espera de él. Se debe dejar claro que el éxito de cada acción va a depender del esfuerzo de todos/as, y va a ser el fruto de la aportación de cada participante.
- ✓ *Las normas*. Es el patrón de las conductas o de las creencias. Quién asume el control en las situaciones críticas. Qué tipo de sanción o solución, se les dan a las conductas desviadas. Si se

dan ejemplos deben ser positivos, se deben utilizar para ello a los líderes positivos. Mostrar a cada individuo, en qué puede beneficiarse el grupo gracias a su contribución.

Para *Fuentes, Ayala, de Arce y Galán, (2001)*, el grupo sirve para organizar, dividir las tareas, delegar funciones, y ejercer un principio de responsabilidad, por tanto se debe atender a:

- la actividad,
- la confianza para poder delegar,
- la exigencia que viene de la responsabilidad,
- la necesidad de llegar a una meta común.

Para poder construir un clima de trabajo eficaz, (*según Weinberg y Gould, 1996*), es importante interpretar las apreciaciones y las evaluaciones de los jugadores para determinar la atmósfera del grupo. El entrenador es quién tiene la máxima influencia. En cualquier caso, cada persona va a actuar de una manera y su actuación va a estar determinada por:

- ✓ *El apoyo social*: el intercambio de recursos entre las personas que va a estar definido por el afecto, la valoración de su ejecución, consejo y clarificación de su papel en el grupo, atención a las preocupaciones y sentimientos del otro...
- ✓ *Proximidad*: La proximidad física mejora la comunicación (concentraciones).
- ✓ *Distintividad*: si se sienten diferentes a los demás como grupo, puede que mejore la identidad del grupo.
- ✓ *Imparcialidad*: si son tratados con objetividad, si ven que lo que se les dice no tiene mala intención, sino que se intenta con ello ayudarle, la respuesta será más positiva.

- ✓ *Similitud*: si los componentes del equipo ven que son parecidos, es más fácil que surja la cohesión en el grupo.

2.2.2. La cohesión de grupo

Recordamos la historia del viejo Malinké (*Creus, 2001*), que citábamos en el capítulo introductorio de esta tesis, porque es fundamental para entender que el verdadero valor de un equipo, no es tanto el contar con figuras excepcionales, tanto como el saber funcionar como grupo. Así pues nos dice: “... *si cada uno va por su cuenta os podrán vencer fácilmente; pero si os unís, nadie podrá con vosotros.*” Sin embargo, y tal como apunta, *Hellison (1995)*, hay que remarcar que esta cohesión nunca debe ser entendida como “poder sobre otros”, y nunca debe ser utilizada para “hacer daño a otras personas”, sino para ayudarse y defenderse, porque sino, la cohesión perseguiría el objetivo contrario al que se pretendía conseguir. Hecha esta reflexión, vamos a continuar con las definiciones dadas por los expertos.

Tal y como recogen *Weinberg y Gould, 1996*, tanto los deportistas, como los integrantes de una clase de Educación Física, sienten mayor compromiso cuando se desarrollan relaciones de amistad entre los integrantes del grupo, porque este grupo funciona como una unidad cohesionada. Cuando un grupo funciona como una unidad cohesionada las posibilidades de éxito son mayores. *Festinger, Schacter y Back, 1950*, entienden que la cohesión es el “*total de fuerzas que actúa sobre los miembros de un grupo para que permanezcan en él*”.

Coincidimos en afirmar con *Fuentes, Ayala, de Arce y Galán, 2001*, que el grupo está formado por un conjunto de componentes del grupo,

enlazados por leyes o principios específicos. *Spink y Carron, 1992*, afirman que la cohesión de grupo tenía que ver con la cohesión hacia la tarea y con la cohesión social. Con baja cohesión social y alta cohesión hacia la tarea, pueden obtenerse buenos resultados, si hay una fuerte motivación hacia los resultados, ya que esto hace que mejore mucho la ejecución de las tareas; con alta cohesión social y baja cohesión hacia la tarea, se conseguirán buenos resultados, en el momento en que los participantes se impliquen en conseguir un objetivo común. Si la cohesión social es baja, para obtener buenos resultados, todos los componentes del grupo tienen que tener los mismos objetivos hacia la tarea, porque si el objetivo es el triunfo personal, esto es, brillar más que los demás, o ganar o mejorar a nivel personal con el equipo, seguramente los resultados del equipo no serán los deseados. (*Weinberg, y Gould, 1996*).

Para *Fuentes, Ayala, de Arce, y Galán, (2001)*, la comunicación es uno de los elementos más importante en la cohesión grupal. La comunicación es un proceso unido al comportamiento individual y colectivo de las personas, por tanto, se debe cuidar la mejora de la comunicación dentro del grupo. Una de las maneras de mejorar la comunicación, sería trabajar sobre las habilidades sociales relacionadas con el establecimiento de conversaciones, presentaciones y aquellas habilidades relacionadas con las habilidades de respeto.

La cohesión puede medirse a través de cuestionarios donde se mide la atracción del grupo, la unidad de propósitos, la calidad del trabajo, la valoración de los papeles. Se puede medir la percepción que tiene cada miembro del grupo, y la atracción que cada componente tiene, tanto hacia la cohesión social, como hacia la cohesión hacia la tarea. También se puede analizar a través de sociogramas: la presencia de

pandillas, la proximidad recíproca, la preferencia de amistades y los aislamientos individuales... con estos datos de evaluación se mide, la actitud de los individuos, el grado de compromiso de los componentes del grupo, la colaboración para conseguir las metas fijadas, las relaciones interpersonales, el contexto en el que se relaciona el grupo, el procedimiento para resolver las tareas propuestas... Según estos mismos autores, los objetivos del grupo pueden clasificarse en dos categorías, las que se dirigen hacia el logro de metas del grupo y las que se dirigen al fortalecimiento del grupo. Según *Weinberg y Gould, (1996)*, las características de un grupo cohesionado son:

- *Satisfacción*: existe una correlación positiva entre cohesión, satisfacción y rendimiento.
- *Conformidad con las normas de productividad*: si se aceptan estas normas, habrá mayor cohesión.
- *Estabilidad*: cuanto más tiempo lleve el grupo, tendrá más cohesión, mayor resistencia a la ruptura.
- *Los objetivos del grupo*: no son la suma de las metas personales, sino percepciones compartidas que crean un estado deseable para el grupo. Los deportistas que perciben un objetivo de equipo como un estímulo para aumentar el esfuerzo, se sentirán más satisfechos con el entrenamiento.
- *Menor absentismo*: para que haya menor absentismo, se debe trabajar sobre la identidad, se debe creer que se pertenece a algo especial, y que son responsables de mantener ese “algo especial”.
- *Comunicación efectiva*: la armonía surge cuando escuchamos a los demás, y éstos nos escuchan, cuando nos mostramos solícitos ante sus sentimientos, cuando aceptamos las

diferencias, cuando les ayudamos... Eleva la comunicación, se mejora la cohesión, fomentando la identidad colectiva.

La cohesión no siempre potencia el rendimiento, pero provoca relaciones provechosas, (en el caso del deporte escolar, quizá sea lo más importante). Las barreras en la cohesión de grupo son la incompatibilidad de personalidades, (*Weinberg y Gould, 1996*), el conflicto social o de tarea entre los miembros del grupo, la ruptura de comunicación, la lucha entre varios líderes por el dominio del grupo, que haya desacuerdo en las metas y los objetivos. Para que el entrenador fomente la cohesión de su grupo es importante:

- Explicar los papeles individuales en el éxito del equipo. Destacar la importancia de cada jugador en el equipo. Brindar oportunidades que se consideren un éxito, para mejorar se intentará que los jugadores observen y registren el esfuerzo de sus compañeros.
- Desarrollar el sentimiento de orgullo dentro de las subunidades (valorar el papel de todos, defensas, atacantes).
- Establecer objetivos de equipo estimulantes: marcar logros fáciles de conseguir y darles mucha importancia (objetivos de rendimiento, sobre objetivos de resultados).
- Estimular la identidad del grupo.
- Evitar la formación de subgrupos o pandillas, beneficia a unos pocos alienando a la mayoría (cambiar las parejas...)
- Celebrar reuniones de equipo periódicas para resolver conflictos.

- Permanecer en contacto con el ambiente del equipo: conocer los sentimientos y actitudes del equipo, expresando ideas, opiniones y sentimientos de lo que pasa en el grupo.

Para mejorar la cohesión de los miembros del equipo, es importante conocer a los compañeros del equipo, ayudar a los compañeros siempre que sea posible, se debe proporcionar a los compañeros refuerzos positivos, y ser responsable: aceptar los propios errores para rectificarlos, comunicar con el entrenamiento con sinceridad, resolver los conflictos de inmediato, tomar la iniciativa en resolver situaciones, y esforzarse en todo momento. Todos estos factores mencionados por *Weinberg y Gould*, aparecen en la mayor parte de los métodos de entrenamiento de las habilidades sociales, (*Vallés, 1994; Monjas, 1993; Caballo, 1993; Verdugo, 1995; Álvarez Hernández et al. 1990; Martínez Paredes, 1992, Kelly, 1989, Goldstein, 1981, 1985...*), como características generales a conseguir.

Coll (1984, tomado de Ortega, R., 1996) dice que existen tres tipos de organización social: la organización cooperativa, la competitiva y la individualista. En la organización individualista, las metas de logro no tienen que ver para nada con los compañeros. En la organización competitiva los fines de aprendizaje y las metas de logro son excluyentes, solo puede conseguirlo uno. En la organización cooperativa las metas de logro tienen que ver con la cooperación entre los miembros del grupo. Los objetivos individuales coinciden con los colectivos, son la suma de los colectivos, porque se desea lograr un fin común. Esta es la base de la cohesión de grupo, el organizarse en función de un objetivo común. Y esta última forma de organización, la organización cooperativa, es la que deseáramos para el deporte escolar.

2.2.3. La disciplina o las normas de convivencia. La negociación:

No podemos hablar de valores, ni de habilidades sociales sin mencionar la disciplina, entendida ésta como organización del grupo. Para supeditar los intereses individuales a un bien común, es necesario que haya unas normas de convivencia. Según *Casamayor, 2000*, a menudo confundimos la disciplina, con un conjunto de normas y sanciones que limitan al escolar pero no lo educan. Según el autor, si un centro escolar quiere educar a su alumnado para que sea positivo, solidario y responsable debe hablar de convivencia. Y no hablar tanto, de sancionar y controlar las actividades de los escolares, porque van a llevar a la aparición de conflictos. Sin embargo, al hablar de convivir, hay quién habla de orden (*Elias, Tobias y Friendlander, 2001*), entendiendo que no quieren expresar con ello, control, sino que desean establecer unas normas que nos permitan vivir junto a otros, sin agredir, ni sentirnos agredidos, para que no haya malentendidos entre las personas, y a esto lo llaman disciplina.

Medrano (1996) nos dice que la disciplina no tiene sentido en sí misma, que es el conjunto de estrategias que ayudan a ejercer el control grupal, y se deben estudiar en función de los valores que se quieren favorecer. De tal manera que, la disciplina puede ser un proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la socialización, que va a depender de los valores de la cultura en la que se encuentre. Está entre el permisivismo (ausencia de control externo sobre el comportamiento humano) y el autoritarismo (control arbitrario y excesivo sobre la conducta individual), y esta autora añade al respecto: *“nosotros entendemos la disciplina como el conjunto de estrategias que permiten el control grupal del aula. Este control ha de favorecer el ejercicio de la autoridad basado en el respeto a las normas consensuadas y aceptadas por el propio grupo. Estas normas*

consensuadas reflejan a su vez, los valores prioritarios y el desarrollo socio-moral que queremos favorecer en los miembros de una institución". Aunque este comentario de *Medrano*, puede dar a entender que el papel de la autoridad no es cuestionado en ningún momento, y que el control es entendido como obediencia a la autoridad, al leer el texto en su totalidad yo creo que ella intenta ir más allá, cuando habla de normas consensuadas y aceptadas, aunque el lenguaje atienda a una forma jerarquizada de entender el poder. Siguiendo con el texto de esta autora, vemos que para llegar al consenso con las normas, establece diferentes teorías psicopedagógicas, como son: modelo de modificación de la conducta, modelo de adiestramiento, modelo psicodinámico, modelo de la dinámica de grupo, modelo basado en el desarrollo moral y social, y el modelo ecológico.

Elías, Tobías y Friendlander (2001), observan como importante que tanto, los padres como los entrenadores, no se vean a sí mismos como los compinches de sus hijas e hijos, o de sus escolares. Expresan que deben entender éstos, que no son colegas, ni "amiguetes", que son quiénes marcan las directrices de lo que se debe hacer, aunque siempre será mejor educar para que las decisiones puedan tomarse entre todos y todas. *Casamayor (2000)* expresa que, el tomar decisiones debe solicitar un alto grado de responsabilidad por parte de los implicados. Sin embargo, en determinadas ocasiones el compromiso, "*Lo que se debe hacer*" debe primar sobre los criterios de gustar o complacer al niño o al adolescente. Y este hecho, no les va a restar ni cariño, ni respeto, ni va a hacer que pierda el gusto por el entrenamiento.

Mientras *Casamayor* llama a esto normas de convivencia, entendiendo que la disciplina es más rígida y autoritaria, *Elías, Tobias y Friendlander (2001)*, definen la disciplina de la siguiente manera "*la disciplina significa <enseñar>, nuestra función no es <castigar>, sino*

enseñar las técnicas y los valores para que nuestros adolescentes triunfen en la vida". Según *Casamayor*, esto sería convivencia. De ahí la importancia de la definición de *Medrano*, al entender que la idea de disciplina, va a estar ligada a la manera en que se entiendan y se estructuren los valores, las habilidades sociales y el resto de los ámbitos de la vida. Por ello, *Eliás, Tobias y Friendlander, (2001)*, destacan la importancia de marcar límites, porque éstos van a dar un sentido claro del bien y del mal, incluso en las discusiones o cuando se nos pone a prueba. Por ello, y para obtener los resultados adecuados, es importante que se expliquen de manera clara, los valores, las reglas y las expectativas. Habrá normas y reglas, que serán negociables, pero otras no pueden serlo, debe darse cuenta de cuáles son estas normas, o estos límites, y explicar el porqué de su inamovilidad. Se le debe dar al niño y al adolescente la oportunidad de que comprenda nuestro punto de vista y debemos intentar comprender a su vez, el suyo. Sin embargo, estos límites inamovibles, deben revisarse periódicamente, para certificar su validez, los límites pueden variar si la situación cambia. Los límites nos sirven para decir qué direcciones queremos que sigan, y cuáles deseamos que se eviten.

Cuando *Medrano (1996)* habla del papel del educador ante la disciplina expone que los valores y las normas van a estar estrechamente ligados, y que según sea la utilización que se hace del poder, los alumnos reaccionarán de manera diferente. Si un castigo, no es legítimo, el alumnado se resistirá al educador, sería conveniente utilizar *castigos por reciprocidad*, donde hay relación entre la conducta cometida y la sanción, porque ayudan a desarrollar la autonomía, y la construcción de valores. Y sería recomendable dejar de utilizar *castigos expiatorios*, donde no hay relación entre la conducta y la sanción, ya que

pueden conseguir un resultado muy rápido a corto plazo, pero no contribuyen al desarrollo de la autonomía.

Entre los castigos por reciprocidad, que enumera *Medrano*, encontramos los siguientes:

- La exclusión puntual del grupo (durante breves segundos, sino, no es válida, algo similar al *sit-out* de *Hellison*).
- Favorecer o animar a que los propios sujetos reparen el daño cometido.
- Dejar que el propio castigo sea consecuencia natural de un acto. Por ejemplo, jugar a baloncesto con un balón pinchado, si éste se ha pinchado con mala intención. Pasar frío si se ha roto un cristal.
- Privar al sujeto del objeto que no ha utilizado adecuadamente.
- Actuar con la otra persona de la misma manera que ella ha actuado.
- O la simple explicación de las consecuencias de cada acto.

Pero para ello, deberá desarrollarse un clima de confianza, donde las normas estén identificadas, clarificadas, y basadas en los conflictos reales. Se debe dar un clima de responsabilidad, facilitando la toma de decisiones y desarrollando la capacidad de pensar.

Cuando *Tinning (1992)* habla de disciplina, lo relaciona con el término control, y habla que va del extremo en el que el control es dirigido por el profesor, al extremo en el que se da el autocontrol del alumno. La decisión sobre el tipo de control a adoptar es más una

cuestión social o política que una cuestión técnica, y atienden a una manera de entender la jerarquía de la escuela, y añade: *“Para mí, el control de la clase debería caracterizarse más por la responsabilidad del estudiante, que por un control impuesto por el profesor, lo que no quiere decir que este tipo de control resulte fácil y sin riesgos”* (p. 113). Entiende que la autoridad del profesor no es sumisión y obediencia ciega, sino respeto por el profesor y la posición de éste.

2.2.4. Las habilidades sociales como base de la competencia social

Las habilidades sociales según *Monjas, y de la Paz, (2000)*, son *“las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria”*, ya que cuando las relaciones con los iguales, son positivas e implican cierto grado de responsabilidad, se operará un mejor desarrollo psicológico, académico y social. Las habilidades sociales como son *“...conductas que se manifiestan en situaciones interpersonales, son aprendidas y por tanto, pueden ser enseñadas... estas conductas no deben impedir al otro interlocutor la consecución de sus propias metas, excluyendo los métodos de coacción, chantaje o violencia... deben estar bajo el control de las personas, excluyendo acciones fortuitas, casualidades y acciones no deseadas...”* *Gil y García (1993)*. La competencia social se basa en el desarrollo de las habilidades sociales y es la capacidad de actuar con coherencia, respondiendo a lo que los demás esperan de uno mismo, permite hacer valer los derechos propios sin negar los derechos de los demás, expresando los sentimientos sin ansiedad.

Cuando nos referimos al estudio de las habilidades sociales, es imprescindible citar sus antecedentes, *Wolpe (1958)*, es el primer autor que utiliza el término conducta asertiva, desarrollando el término entrenamiento asertivo junto con *Lazarus* en 1966. *Kelly en 1955* utiliza la técnica de "rol fijo" para el entrenamiento de las habilidades sociales. (Tomado de *Kelly, 1987*). *Lieberman* en 1975 habla de competencia personal. Muchos autores han hablado del entrenamiento de las habilidades sociales entre ellos, los más conocidas son *Goldstein, 1973, 1981(en Goldstein et al. 1989)*; *Wolpe y Lazarus, 1966*; *Klein, 1989*; *Kazdin 1985, Kelly, 1987*;... recibiendo diferentes denominaciones, entrenamiento de las habilidades sociales, competencia social, entrenamiento de la asertividad.

El estudio de las habilidades sociales en el ámbito educativo de este país se ha desarrollado de la mano de *Vallés, 1994*; *Monjas, 1993*; *Caballo, 1993*; *Verdugo, 1995*; *Álvarez et al. 1990*; *Martínez Paredes, 1992*; *Martínez y Buxarraís, 1998*..., basándose en estudios de *Kelly, Goldstein*... y en el área de la Educación Física y el deporte encontramos el entrenamiento de la responsabilidad social de *Hellison (1978, 1985, 1995)*.

Las habilidades sociales son relevantes en la adaptación social del sujeto a su ambiente, ya que el individuo desarrolla una interacción positiva con sus iguales y con las personas adultas. Si las habilidades sociales han sido desarrolladas adecuadamente, las relaciones con los demás son reforzantes, por tanto, se asocia al éxito personal y social, adquiriendo un mayor conocimiento de sí mismo y de los demás. (*Vallés, 1996*) Las habilidades sociales, según *Caballo (2002)*, deben considerarse en un marco cultural determinado, y van a ser distintas según sea la edad, el sexo, la clase social y el nivel educativo, de tal

manera, que no hay una forma de comportarse correctamente que sea universal.

Kelly (2000) las define como aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente. Desde las teorías del aprendizaje social, las habilidades se entienden como conductas aprendidas, teniendo en cuenta que la conducta puede describirse, explicarse y predecirse y por tanto, aprenderse. En este caso, se habla de aprendizaje vicario, (*Bandura, 1982; Rotter, 1966; Michelson, 1987; Meichenbaum, 1977...*).

Cuando *Trianes, Muñoz, y Jiménez (1997)* nos hablan de las habilidades sociales, nos dicen que *“son comportamientos o tipos de pensamiento que llevan a resolver una situación social de una manera efectiva, es decir, aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en que está...”*, de tal manera, que resultan comportamientos facilitadores para resolver conflictos. Según *Monjas (1993)* las funciones que cumplen las habilidades sociales son:

- Aprendizaje de la reciprocidad: ser capaz de dar y recibir.
- Adopción de roles: asumir el papel que nos corresponde en cada situación, siendo capaz de ponernos en el lugar del otro.
- Control de las situaciones: asumir una posición dentro del grupo, tanto para dirigir, como para ser dirigido.
- Comportamientos de cooperación: ser capaz de colaborar, compartir tareas, trabajar en grupo, establecer acuerdos, expresar las diferencias...
- Autocontrol y regulación de la conducta.

- Apoyo emocional de los iguales: ser capaz de expresar sentimientos de afecto, alianza, ayuda, apoyo, compañía, aumento del valor...
- Aprendizaje del rol sexual: que va a ser diferente en función del sistema de valores de referencia.

Según el contexto en el que se desarrollen las situaciones interpersonales, habrá que poner en marcha unas determinadas habilidades sociales, de tal manera, que se va aprendiendo lo que es socialmente válido y lo que no lo es, este aprendizaje se ha venido llamando competencia social. Para *McFall (1982)*, **la competencia social** es “*un juicio evaluativo general, referente a la calidad o a la adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado*”. Para *Fernández Ballesteros (1994)*, la competencia social es relativa a la calidad de los logros de un individuo en el desempeño de sus distintos roles sociales. Para *Monjas (1993)* es más competente socialmente, no quién posee mayor número de habilidades sociales aprendidas, sino quién es capaz de ponerlas en juego en cada situación determinada, al discriminar las señales del contexto. La competencia social no es, por tanto, un rasgo de la personalidad, sino un conjunto de comportamientos aprendidos. Mediante una conducta socialmente competente se pretenden conseguir los siguientes objetivos (*Vallés, 1996*):

- Que nos valoren.
- Disfrutar de las relaciones con los demás.
- Dar a conocer nuestros deseos, sentimientos...
- Conseguir algo determinado.
- Rechazar un problema.
- Solucionar un problema.
- Dar una imagen de nosotros mismos.
- Manifestar que somos líderes o que no lo somos.

- Convencer a los demás.
- Pasar desapercibido o hacer notoria nuestra presencia.

Para *Kelly (2000)* son personas socialmente competentes, aquellas personas que *“parecen poseer la habilidad de relacionarse con los demás de una forma eficaz, y que resultan muy reforzantes para aquellos con quienes interactúan...entablan relaciones con facilidad, conversan con otros, transmiten y recaban información sin tropiezos, dejando una agradable sensación a su interlocutor”*.

Las habilidades sociales son imprescindibles, según *Uriarte (1996)*, para comunicarse con éxito en distintos ambientes y con personas muy diferentes entre sí. La competencia social supone conocer diferentes personas estableciendo distintos niveles de intimidad, saber hacer elogios y saber recibirlos de los demás, realizar quejas o pedir favores, participar y colaborar en actividades grupales, tanto para el trabajo, como para la diversión y el juego. Expresar sus sentimientos, empatizar con otros, manejarse en situaciones conflictivas sin recurrir a la agresión. Obtener el reconocimiento de los propios valores y sentir la pertenencia al grupo.

2.2.5. La responsabilidad social y la competencia social:

La responsabilidad social, se entiende en el momento que entendemos que el equipo es una unidad única, sometida a unos intereses del colectivo. Así mismo, también es necesario hacer una clarificación conceptual en cuanto a dos términos que se parecen, y tienen varios puntos de coincidencia, como son la responsabilidad social y la competencia social.

Mientras la competencia social, se basa en las conductas interpersonales que resultan mutuamente satisfactorias para cada individuo, la responsabilidad social va más allá. La responsabilidad social, implica ayudar a otras personas, para que sean competentes y se relacionen con los demás de la manera más adecuada, ayudándoles a buscar alternativas de comportamiento, ayudándoles a conseguir el éxito personal y colectivo, ayudándoles a defender sus propios derechos, y a reconocer públicamente sus logros. *(Kelly, 2000)*. Esto es, no solo, implica adquirir la propia competencia social, sino que implica el ayudar a los demás a conseguir su propia competencia social. La responsabilidad social, sólo es entendida dentro de un grupo social cohesionado, por eso, dentro de la competencia social, hemos hecho un paréntesis para hablar de la cohesión.

La responsabilidad social implica que, a veces, hay que renunciar al propio beneficio, para que ganemos todos, significa que no uno puede ganar siempre, o pretender que siempre pierdan los demás, que se está dentro de una colectividad, de la cual todos somos responsables, y que está colectividad debe estar compensada, los logros deben ser repartidos entre todos, y no tan solo, los esfuerzos. Si todas las personas del colectivo no se implican en dar y recibir, si no hay un equilibrio, y unos se implican más que otros, si no se cuida el bien de todo el colectivo, dejará de darse esta situación de privilegio, y el grupo se romperá. Mientras la mayor parte de los autores de este país trabajan con la competencia social, *Hellison, (1978, 1985, 1995)* trabaja sobre la responsabilidad social. Para *Caballo (2002)*, la competencia social es *“un conjunto de conductas que permiten comunicarse con los demás de forma eficiente... bajo el principio de respeto mutuo, ejerciendo los derechos personales, sin negar los derechos de los demás, defenderse sin ansiedad inapropiada y expresar opiniones, sentimientos y deseos aún a riesgo de*

perder la aprobación social". Tal y como expresábamos anteriormente, la responsabilidad social, no solo atiende al comportamiento propio, sino al comportamiento dentro del grupo y respecto a los otros.

La competencia social positiva en los niños está asociada con logros escolares y sociales, sin embargo, la competencia social pobre tiene consecuencias negativas para el sujeto a corto y a largo plazo. La incompetencia social se asocia a baja aceptación, rechazo, aislamiento social por parte de los iguales, problemas escolares, bajo rendimiento y absentismo, problemas personales como baja autoestima y depresión. La importancia de las relaciones entre iguales, es fundamental para constatar la competencia social. Las funciones de la competencia social, según *Monjas (2002)* son:

- Conocimiento de sí mismo y de los demás.
- Desarrollo de habilidades para relacionarse con los demás trabajando sobre:
 - Reciprocidad: proporción entre lo que se da y lo que se recibe.
 - Empatía: percibir y ver las situaciones desde la perspectiva del otro.
 - Intercambio con otros, se dirige a los demás y es capaz de seguir sus normas.
 - Colaborar y cooperar: trabajando junto a otros, haciendo que la tarea resulte agradable a ambos.
 - Establecer principios de negociación y acuerdos.
- Autocontrol de la propia conducta.
- Apoyo emocional y disfrute.
- Aprendizaje de comportamiento moral y de valores.

Trianes, Muñoz, y Jiménez, (2000) exponen que las habilidades sociales son componentes de la competencia social, que implica una evaluación de las capacidades del sujeto para alcanzar resultados positivos y una adaptación social saludable, donde la autovaloración del propio sujeto incrementa su autoeficacia generando expectativas de éxito sobre su conducta social. Estos autores afirman que la competencia social, tiene relación con la competencia deportiva, ya que el bienestar psicológico protege contra el fracaso. *Goleman (1996)* afirma que la competencia social *“es un tipo de inteligencia personal o emocional que no tiene porque ir asociada a la competencia intelectual”*.

La responsabilidad social es *“la capacidad de reconocer las necesidades de las otras personas, y de responder a ellas” (Elias, Tobias, Friedlander, 2001)*. La responsabilidad tiene que ver con el hecho de intentar que las cosas salgan lo mejor posible dentro de un grupo, entendiendo que lo mejor para uno mismo, no siempre es lo mejor para el grupo (*Hellison, 1995*), que se debe ser responsable y cumplir con los compromisos adquiridos, pero que no debe haber una exigencia exagerada con respecto a uno mismo, ni con respecto a los demás. (*Vallés, 1994*).

Ser responsable es ser capaz de ceder para mejorar el bien común, y aceptar las consecuencias de los propios actos. No provocar la desorganización y tener en cuenta a todos, aceptando las normas y respetando los turnos de actuación. Aceptar que las carencias de cada uno, puede afectar negativamente a la marcha del grupo. Ser responsable significa, respetar los derechos y los sentimientos de los demás. Significa, incluir y tener en cuenta a todos. Significa, responsabilizarse de los propios errores. Significa, ser responsable de manera individual, ya que lo que cada uno no haga perjudicará a otros

(Hellison, 1995). Sin embargo, no se le puede exigir a una única persona del grupo que sea transigente, que cumpla todos estos requisitos, si no va a obtener el mismo trato que los demás. Cuando existen estas situaciones abusivas hacia alguno de los componentes del grupo, éste debe decir “basta”, y el resto del grupo deberá intentar remediar este hecho, sino quieren que esta situación desemboque en comportamientos de alta agresividad por parte de la víctima. Sería conveniente que interviniera un mediador en este tipo de situaciones. (Vallés, 1996). Para estos casos, Echeburua, Amor y Fernández-Montalvo (2002:17), comentan que quién es responsable de su comportamiento social, “*se siente en deuda, o en la obligación de reparar el daño que hizo... intentando solucionar el problema de la mejor forma posible.*”

Para Moraleda, (1998), la competencia social es “*el conjunto de capacidades y habilidades afectivas y sociales que les ayudan a ajustarse y a desenvolverse con éxito en los diferentes ambientes interpersonales y laborales...*”

2.2.6. La enseñanza en valores

Tal y como, Goñi (1996) recoge de diferentes autores, **los valores son**, “*conceptos o creencias a cerca de... conductas deseables, que trascienden las situaciones específicas, que guían... la evaluación de las conductas o las situaciones y se ordenan en función de importancia...*” (Schwartz, Bilsky, 1987) “*... Un valor es la ...creencia de que un específico modo de conducta ... es personal o socialmente preferible a otro...*” (Rokeach, 1973) “*... es un tipo de creencia ... de la persona, acerca de cómo se debe o no se debe comportar, o a cerca de algún objetivo... que vale la pena conseguir...*” (Rokeach, 1974). “*... los valores son convicciones que producen satisfacción porque llevan al sujeto a*

considerarse competente y moral...” (Escámez y Ortega, 1986) De tal manera, que los valores son creencias prescriptivas, son concepciones de lo preferible y lo deseable. (Goñi, 1996). Podríamos decir, en función de las definiciones anteriores que los valores son conductas deseables, modos de conducta, que se utilizan en función de la situación o del objetivo a conseguir, y con los que se busca satisfacción.

Para Camps, (1990) los valores son *“elementos estructurales del conocimiento humano que el individuo utiliza cotidianamente como marco de referencia a su interacción con los demás”*. Mientras que para González Lucini, (1990) son proyectos ideales que se adquieren desde la voluntad, opciones personales voluntarias, creencias que integran la estructura del conocimiento y las características del comportamiento humano que mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad.

La LOGSE asimila la idea de los valores con la *“valoración”* individual, *“valoración”* que equivale a tener opinión, interés y deseo. Algo se convierte en valor en la medida que se llega a estimar o a apreciarlo (valor entendido como bien), pero el valor puede ser también un criterio prescriptivo de conducta. En este caso los **valores** crean interés, motivación o predisposición para aprender algo. Según Kluckhohn, (1955) un valor es *“la concepción de lo deseable que influye sobre la selección de modos, pensamientos y metas de acción, tanto distintivas de un sujeto como de un grupo”*.

Según Escamez y Ortega, 1986, *“el sistema de valores que un sujeto posee, podemos considerarlo como un plan general para evaluar, resolver un conflicto y tomar decisiones”*. Por lo tanto, el desarrollo de las habilidades sociales, se basa en los valores de la persona, y en aplicar

respuestas asertivas en cada situación, atendiendo a la propia escala de valores.

Comellas (1992) entienden que los valores son “*ideas que conducen a la persona a actuar y relacionarse con los otros de una manera determinada. Han sido asumidos por voluntad propia y constituyen una pauta que orienta la vida del individuo y da sentido a cualquier decisión que tome, al margen de las respuestas del entorno, de las opiniones e incluso de las posibles críticas que pueda suscitar.*” Los valores según este autor pueden ser:

- Valores personales:
 - Morales: honestidad, responsabilidad, justicia, solidaridad, lealtad.
 - Relacionados con el estilo de vida: esfuerzo, constancia, sentido de realidad, disciplina, conocimiento de sí, autocontrol, superación, higiene y salud, austeridad.
- Valores sociales:
 - Civismo.
 - Respeto a los iguales.
 - Respeto a la autoridad.

Fronzizi, (1968) cuando se refiere a los valores opina que la “*Organización económica jurídica, las costumbres, la tradición, las creencias religiosas y muchas otras formas de vida que trascienden la ética, son las que han contribuido a configurar determinados valores morales, que luego son afirmados como existentes en un mundo ajeno a la vida del hombre*”. Los valores aparecen cuando hay que elegir, cuando se deben tomar decisiones, estableciendo de esta manera las escalas de valores, que nos ayudan a priorizar unos comportamientos sobre otros. Y normalmente es más fácil que cambie el sistema de valores que los

valores en sí. *Rokeach (1973)*, señala que los valores tienen un componente cognitivo, afectivo y conductual, y así señala cinco supuestos:

1. *El número total de valores que una persona posee es relativamente pequeño.*
2. *Todas las personas de todo el mundo, poseen los mismos valores en distinto grado.*
3. *Los valores se organizan en sistemas de valores.*
4. *Los antecedentes de los valores humanos pueden ser atribuidos a la cultura, la sociedad, las instituciones, y también, a la propia personalidad.*
5. *Las consecuencias de los valores humanos se manifiestan en prácticamente todos los fenómenos dignos de investigación y comprensión en las ciencias sociales.*

La educación en valores, según *Gutiérrez, (1995)* supone un proceso de internalización lenta de los valores, hasta llegar a establecer criterios personales, que se manifiestan por medio de conductas, opiniones y actitudes. Los refuerzos positivos de la infancia fijan sus primeras valoraciones morales. La necesidad de reflexionar y elegir entre las consecuencias de la elección hacen que los valores entren en conflicto, y este ejercicio de jerarquización hará que se desarrolle el juicio moral, de tal manera, que somos capaces de involucrar la acción en lo que pensamos.

La época en la que se produce el mayor cambio en los valores y en el juicio moral es la adolescencia, si nunca ha habido un trabajo serio en valores, ni una educación en valores hasta esa edad, va a ser más fácil que se comenten conductas carentes de un juicio moral previo, por no existir un “terreno abonado” sobre el que realizar la reflexión. Además

“los valores son para los jóvenes una imposición de hábitos poco coherente para el modo de vida de los jóvenes”. (Antolín, 1997)

Atendemos en estos momentos a una sociedad desorientada en cuanto a los valores, ya que han dejado de apreciarse los valores religiosos, contribuyendo también que el “buen hacer” decimonónico está pasado de moda, sin que haya habido ningún sustituto de peso relevante que los suceda. Por tanto, asistimos a una ausencia de valores y criterios que transmitir, de ahí la creciente preocupación del entorno educativo sobre el desarrollo de los valores y de las habilidades sociales, queriendo despojar a los valores de toda sospecha de relación con los valores religiosos, se han referenciado y ubicado, con muy buen criterio, junto a la competencia social.

Parece ser que la educación en valores se consigue cuando se trabaja y se discute sobre ellos, para aprender a tomar decisiones, y obrar con más responsabilidad y compromiso. Para ello, *Goñi (1992)*, nos propone seguir la siguiente metodología:

- Seleccionar un valor, ver las alternativas utilizando este valor, considerar las consecuencias de cada alternativa.
- Estimación: apreciar la selección hecha y sentirse feliz con ella, estar dispuesto a firmar públicamente esta selección.
- Actuar: hacer algo respecto a la selección, aplicarla repetidamente a nuestra vida.

Diferencias entre habilidades sociales y valores, mientras los valores significan seleccionar modos de actuar y de pensar que se adecuan a lo deseable por un grupo social, siendo convicciones que proporcionan satisfacción al sujeto, las habilidades sociales son la capacidad de poner en práctica esos valores, es un comportamiento conductual para poner en práctica una serie de valores, para compartirlos

con los demás, estableciendo relaciones mutuamente satisfactorias. No pueden entenderse las habilidades sociales sin una sólida formación en valores, pues las habilidades sociales son la utilización adecuada de los valores en un sistema social. Cuando hablamos de la enseñanza en valores, en nuestro caso, nos estamos refiriendo también, al desarrollo de las habilidades sociales, desde una perspectiva educativa, basada en las relaciones entre iguales, ya que se ha comprobado (*Monjas, y de la Paz, 2000*), que en las relaciones entre iguales, en las que se les pide cierto grado de responsabilidad, se da un mejor desarrollo psicológico, académico y social.

La competencia social va a tener que ver con los logros obtenidos, y con un ajuste de la personalidad, ya que para *Kazdin (1985:123)*, las habilidades sociales parten de la noción de que los problemas de los niños son conductuales. El adolescente con habilidades sociales deficientes se caracteriza por ser agresivo, por ser retraído y por estar aislado, además otra de las causas de la deficiencia en habilidades sociales (según *Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989*), es la inmadurez. Mientras que, los chicos con patrones de interacción social positivos, suelen ser más populares y más positivos en sus interacciones con los demás. En algunos casos, según *Hartup, Glazer y Charlesworth, (1967)*, la interacción social positiva suele ir unida a la destreza atlética y al atractivo físico, aunque no siempre es así, ya que afirman que, la medida en que los niños proporcionan experiencias positivas a los demás a través de la interacción social, correlaciona con el conjunto de interacciones similares que recibe de los demás.

Las relaciones con los demás requieren de *“habilidades de conversación: mantener una conversación, saber escuchar, integrarse en un grupo; Habilidades afectivas: resolver el miedo, expresar afecto,*

comprender los sentimientos de los demás; habilidades para afrontar el estrés: resolver la vergüenza, prepararse para mantener una conversación difícil, enfrentarse al fracaso". (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989:16). Los valores como decíamos anteriormente, se refieren una idea, a un modo de actuar, que produce satisfacción y es aceptado por el grupo social, mientras que las habilidades sociales son modos de relación interpersonal basados en los valores de cada persona o de cada grupo social, y que dan lugar a la aceptación en el grupo, o a lo contrario. Entre ambos conceptos hay una relación muy estrecha, aunque no signifiquen lo mismo. En las clasificaciones que hemos desarrollado en el siguiente punto, hemos colocado valores y habilidades sociales en el mismo plano, por ello, hemos hecho esta distinción conceptual previa. Sin embargo, tal y como dicen *Pujol y Luz (2002)*, en determinadas ocasiones es difícil distinguir entre valores y habilidades sociales, así como, la delimitación de cada uno de ellos, y también la delimitación de cada valor es difícil de observar, porque a menudo se entrelazan y es difícil entender cuando comienza y cuando termina un valor, aunque todos ellos, suelen ir encaminados en la misma dirección. Estos autores le han quitado importancia al punto de establecer esta delimitación, pues según ellos, estos modos de actuar nos hacen sentirnos mejores personas.

2.2.7. Clasificaciones de las habilidades sociales y escalas de valores:

El PEHIS de Monjas (1993) se centra los comportamientos sociales manifiestos. Está pensado para la enseñanza de las habilidades sociales en la enseñanza y en la familia. Las áreas y las habilidades del

Programa de Enseñanza de las Habilidades de Interacción Social (PEHIS) son:

- Área 1: Habilidades básicas de interacción social.
 - o Sonreír y reír.
 - o Saludar.
 - o Presentaciones.
 - o Favores.
 - o Cortesía y amabilidad.
- Área 2: Habilidades para hacer amigos.
 - o Alabar y reforzar a los otros.
 - o Iniciaciones sociales.
 - o Unirse al juego con los otros.
 - o Ayuda.
 - o Cooperar y compartir.
- Área 3: Iniciar conversaciones.
 - o Iniciar conversaciones.
 - o Conversaciones de grupo (*sobre todo en las reuniones finales con el grupo.*)
- Área 4: Habilidades relacionadas con los sentimientos y las emociones.
 - o Expresar autoafirmaciones positivas.
 - o Expresar emociones.
 - o Recibir emociones.
 - o Defender los propios derechos.
 - o Defender las opiniones.
- Área 5: Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales.
 - o Identificar problemas interpersonales.
 - o Buscar soluciones.

- Anticipar consecuencias.
- Elegir una solución.
- Probar la solución.
- Área 6: Habilidades para relacionarse con los adultos.
 - Cortesía con el adulto.
 - Refuerzo con el adulto.
 - Conversar con el adulto.
 - Peticiones al adulto.

Las habilidades sociales básicas de Caballo (1993) se centran en el entrenamiento de la asertividad responsable de *Jakubowski, P. Y Lange, A. de 1978*, estableciendo una serie de derechos del ser humano que vamos a continuación:

- Mantener la dignidad y el respeto comportándose de una manera asertiva, aunque los demás se sientan heridos, sin violar los derechos básicos de los demás.
- Ser tratado con respeto y dignidad.
- Rechazar peticiones sin tener que sentirse culpable.
- Experimentar y expresar tus propios sentimientos.
- Detenerte y pensar antes de actuar.
- Cambiar de opinión.
- Pedir lo que deseas, sabiendo que la otra persona tiene derecho a decir que no.
- Hacer menos de todo lo que eres capaz de hacer, nadie tiene que expresarse al máximo.
- Ser independiente.
- Decidir qué hacer con tu propio cuerpo, tiempo y propiedad.
- Pedir información.
- Cometer errores y ser responsable de ellos.
- Sentirse a gusto con uno mismo.

- Tener necesidades propias y que esas necesidades sean tan importantes como las de los demás. Pedir y no exigir que respondan a nuestras necesidades y decidir si queremos satisfacer las de los demás.
- Tener opiniones y expresarlas.
- Decidir si satisfaces las expectativas de otras personas o si te comportas siguiendo tus intereses, sin olvidar las necesidades de los demás.
- Hablar sobre los problemas con las personas involucradas y tratar de resolverlos, sobre todo, si los límites no están claros.
- Obtener aquello por lo que pagas.
- Tener derechos y defenderlos.
- Ser escuchado y ser tomados en serio.
- Estar solo cuando se necesita, y así se pide.
- Hacer cualquier cosa mientras no se moleste a otra persona.

Las habilidades sociales de Vallés (1996) definen las habilidades sociales como la forma en que nos relacionamos con los demás, es nuestro comportamiento, la forma en que decimos las cosas. Se centra en la autoestima y la solución de problemas, intentan que los niños se conozcan a sí mismos, y tengan una mejor valoración de sí mismos.

- Habilidades relacionadas con la autoestima:
 - Ser positivo, no ser agresivo, ni pasivo.
 - Buscar soluciones a los problemas.
 - No desanimarse si las cosas no van bien, buscar lo positivo.
Aceptar las dificultades.
 - Ser responsable.
 - Poner ilusión.

- Habilidades de conversación:
 - o Iniciar conversaciones.
 - o Mantener conversaciones.
 - o Terminar conversaciones.
 - o Mostrar actitudes de escucha.
 - o No realizar gestos que incomoden.
 - o Cuidar la entonación, y a dónde se dirige la mirada.
 - o Expresar las quejas con educación.
 - o Decir “no” cuando conviene.
 - o Defender los propios derechos.
- Habilidades para trabajar en grupo.
 - o Conocer a los miembros del equipo.
 - o Conocer sus aficiones.
 - o Participar dejando actuar a todo el mundo.
 - o Establecer normas.
 - o Escuchar lo que cuentan los demás.
 - o Tener en cuenta las opiniones de todos y todas.
 - o Dar ideas.
 - o Compartir.
 - o Colaborar con tus amigos.
 - o Dar y recibir.
 - o Decir cosas buenas de los demás y de ti mismo.
 - o Hacer actividades conjuntas.
- Habilidades para resolver conflictos.
 - o Descubrir los sentimientos de los demás ante el conflicto.
 - o Comprender a los demás.
 - o Respetar las ideas y las actitudes.
 - o Intentar que los demás nos entiendan.
 - o Ser amable.
 - o Pedir disculpas.

- Buscar soluciones.
- Para evitar conflictos evitar pensamientos inadecuados de los demás.
- Habilidades de responsabilidad:
 - Cumplir los compromisos.
 - Intentar que las cosas salgan lo mejor posible.
 - No perjudicar a los demás.
 - Pedir disculpas si se molesta involuntariamente a alguien.
 - Elogiar a quién es responsable.
 - Evitar la exigencia exagerada.
 - Entender cómo se sienten los demás.
- Habilidades de respeto:
 - No pegar, ni empujar; y no dejar que nos peguen y empujen, pero sin agredir.
 - No insultar, y no dejar que nos insulten.
 - No intimidar a los demás.
 - No ridiculizar a nadie.
 - Jugar con todos y no dejar fuera del juego a nadie.
 - No pelearse.
 - Respetar las cosas de los demás.
 - No fastidiar a nadie.
 - No llamar la atención (escupiendo, mintiendo, hablando de malos modos o provocando, hacer ruidos y no dejar trabajar a los demás, echar la culpa a otros de las tonterías que se hacen).
 - No enfadarse.
 - No meterse con los demás, evitar las bromas pesadas.
 - Evitar las descalificaciones verbales.
 - Evitar las agresiones físicas.
 - No “dar de lado” a nadie.

Las habilidades sociales de Trianes (1997) son un comportamiento o tipo de pensamiento que lleva a resolver una situación social de manera efectiva, para el propio sujeto y para su contexto social.

- Habilidades centradas en la aceptación social:
 - o Mirar a los ojos a quien habla.
 - o Sonreír a quién te mira amistosamente.
 - o Saber expresar las emociones.
 - o Saludar y devolver el saludo.
 - o Comportamientos educados en la mesa.
 - o Saber repartir.
- Habilidades sociales centradas en la aceptación de iguales:
 - o Saber hacer y mantener amigos.
 - o Saber ceder en un conflicto.
 - o Dejar que otros niños entren en el juego.
 - o Defender a un amigo si le atacan.
- Habilidades sociales internas:
 - o Saber aplazar un deseo.
 - o Ponerse en el punto de vista del otro.
 - o Controlar un enfado.
 - o Fijarse un objetivo que se desea conseguir.
 - o Conocer formas de resolver conflictos sociales.

Los valores basados en la responsabilidad y el esfuerzo de Josune Egia (2000): establece una escala de valores para trabajar en la escuela o en la familia, a través de cuentos con moraleja, dando pautas sobre como utilizarlos.

- La sinceridad y la responsabilidad:

- Asumir los actos propios.
- No mentir.
- Ser responsable de las consecuencias de los propios actos.
- Libertad y responsabilidad:
 - Comportamientos sensatos y responsables.
 - Evitar sentimientos de culpa, y buscar la solución eficaz a los problemas.
 - Aprender de las experiencias negativas para el futuro, no lamentarse por lo ocurrido.
 - Sustituir la preocupación por la responsabilidad.
 - Rectificar los agravios cometidos con los demás y gratificar a los demás ante los agravios.
 - Cumplir las normas y aceptar los castigos derivados de su incumplimiento.
- Tolerancia:
 - Valorar los derechos de los demás.
 - Ser condescendiente con quienes no conocemos.
 - Llegar a acuerdos con quienes nos plantean problemas.
 - Acordar con quienes tienen diferentes costumbres.
 - Expresar asertivamente los sentimientos, opiniones y creencias, y no sentirse mal por ello.
 - No agredir los derechos de otras personas.
 - Evitar que nos manipulen.
 - Tratar y ser tratado con respeto.
 - Derecho a cometer errores y no sentirse mal.
 - Derecho a decir no.
 - Derecho a hacer las cosas de manera diferente a cómo desean los demás.
 - Derecho a cambiar de opinión.
- Competitividad y perfeccionismo:

- Intentar ser perfecto impide la tranquilidad y la felicidad. Se debe ensalzar la forma de proceder, sin buscar la excelencia.
- Valorar la honradez, la honestidad, la moralidad, la dignidad, la rectitud, la integridad, la lealtad...
- Competencia entendida como desarrollo y superación. Afrontar los retos.
- No buscar ganar a costa de todo.
- Saber perder y saber ganar (no hacer alardes). Disfrutar con el triunfo de los amigos.
- Ser feliz aunque no se haya ganado.
- Perfeccionismo y tolerancia:
 - Aceptar nuestros defectos.
 - Fijar límites alcanzables.
 - Centrarnos en lo positivo de cada situación.
 - Admitir el error como el primer paso para la superación.
 - Aceptar que hay cosas que hacemos peor que otras y que se deben mejorar.
- La compasión:
 - Favorece la convivencia, y se ve impedida por la competitividad, la falta de tiempo o la avaricia.
 - Ayudarse unos a otros.
 - Ponerse en el lugar de los demás.
 - No insultar, ni agredir a los demás.
- Alternativas a la agresividad:
 - Tolerar la negativa al deseo.
 - Conseguir sus fines a través del dialogo, la comprensión y la tolerancia.
 - Hablar con amabilidad y dulzura.
 - Pedir con amabilidad.

- Evitar la violencia física o verbal.
- Enseñar a establecer acuerdos.
- Aceptar las derrotas sin rencor, ni odio.
- Afrontar la pérdida, cuando se desea conseguir algo y adoptar una postura de demora serena y paciente.
- La culpabilidad y la responsabilidad:
 - La preocupación no nos permite ver la solución del problema.
 - Con calma y tranquilidad, se pueden ver soluciones a los problemas.
 - Evitar el sentimiento de culpabilidad y la preocupación.
 - Asumir los errores y buscar soluciones.
 - Solucionar los perjuicios causados por nuestra actuación.
 - Las preocupaciones son fugaces, se deben relativizar.
- Empeño y dedicación:
 - La base del éxito no es el talento, sino la dedicación.
 - Potenciar la paciencia, aprender a esperar para evitar errores.
 - Todo en la vida requiere esfuerzo, el éxito está al final del camino.
 - No ridiculizar el trabajo voluntarioso y tenaz.
 - Intentar sacar partido de los positivo de cada situación.
 - No magnificar los malos momentos.
 - La felicidad depende de la manera de reaccionar ante los acontecimientos.
 - Valorar la propia vida y aprovechar los buenos momentos.

Los valores de D. Hellison (1978, 1985, 1995, 2001): trabaja sobre la responsabilidad individual, y social y establece una jerarquía de valores con diferentes niveles. Entiende que los valores básicos son el

esfuerzo y el respeto entendiendo que debe haber un autocontrol de los propios impulsos. Hacemos una clasificación de valores que atiende a las diferentes clasificaciones hechas por él hasta la fecha, siendo un compendio de las mismas:

- Responsabilidad (respeto y esfuerzo). Los niveles son:
 - o Nivel I. Autocontrol. Respeto de los derechos de los demás.
 - Autocontrol del temperamento.
 - Autocontrol en las críticas que se hacen de los demás.
 - Autocontrol en las censuras, controlar los comentarios negativos hacia otros.
 - No intimidar, ni provocar la desorganización.
 - Aprender a resolver los conflictos de forma pacífica.
 - Respetar los derechos y los sentimientos de los demás, incluir y tener en cuenta a todos.
 - o Nivel II. Esfuerzo: (lo incluye en un trabajo posterior, el nivel I quedaría convertido en Nivel 0).
 - No abandonar ante las dificultades.
 - Automotivación.
 - Buscar la mejora personal.
 - o Nivel III. Trabajo en equipo.
 - Ser capaz de respetar las normas de juego en el entrenamiento y en la competición.
 - Ser capaz de respetar los turnos de palabra en las reuniones finales.
 - Ser capaz de hablar sobre las normas para mejorarlas.
 - Ser capaz de ajustarse a las normas establecidas.
 - Compartir el protagonismo con el resto de los miembros del equipo.

- Cooperar en las reuniones del grupo.
- Nivel III. Autoentrenamiento: (o fase de Autodirección).
 - Ser capaz de desarrollar y fijar los objetivos personales, detectar las deficiencias y basarse en la mejora personal.
 - Responsabilizarse de los propios errores en las habilidades motrices y sociales como base de la responsabilidad social, las carencias personales pueden perjudicar la marcha adecuada del grupo.
 - Reconocimiento de faltas, y propuesta de mejora, en cuanto a los conflictos interpersonales.
 - Ser capaz de entrenar mis puntos débiles sin la supervisión del entrenador.
 - Ser independiente y autónomo.
 - (La responsabilidad individual, es la base de la responsabilidad social, si se considera que lo que yo no hago perjudica a otros.)
- Nivel IV. Entrenamiento: (o fase de ayuda).
 - Ayudar a los demás en sus debilidades técnicas o de comportamiento, y animar a los demás.
 - Fijarnos en los pequeños detalles para poder mejorar.
 - Ser capaz de liderar el grupo y ser capaz de soportar que me lidere un compañero, incluso, menos hábil.
 - Integrar a todos en el grupo.
 - Asumir las órdenes de otras personas, no revelarse contra la autoridad.
 - Respetar las decisiones del árbitro, en todas las ocasiones, aunque no lo consideremos competente.
 - Ser consciente de que, a veces, lo mejor para el grupo no es lo mejor para uno mismo.

- Trabajar por el grupo.
- Tener sensibilidad y capacidad de respuesta (pensar más y actuar o reaccionar menos ante las situaciones que uno considera injustas).
- No enfadarse, porque es la manera de salir perdiendo en todas las facetas de la vida.
- Tener la capacidad para ser compasivo.
- Nivel V. Tareas fuera del gimnasio.
 - Poner a prueba los niveles anteriores en otras áreas de la vida.
 - Ser un modelo de responsabilidad hacia los demás.
 - Poder implicar a otras personas en el trabajo sobre valores.

Las habilidades emocionales de Goleman (1996) une a la competencia social, la competencia emocional de tal manera que dice que además de hablar de habilidades sociales se debe hablar de habilidades emocionales, pues están ligadas a las sociales, y estas habilidades emocionales las describe como:

- La conciencia de uno mismo.
- La capacidad de identificar, expresar y controlar los sentimientos,
- La habilidad de controlar los impulsos y posponer la gratificación.
- La capacidad de manejar las sensaciones de tensión y ansiedad.
- Conocer la diferencia entre los sentimientos y las acciones.
- Controlar el impulso de actuar, identificando las alternativas de acción y las posibles consecuencias.

Las habilidades sociales propuestas por Vizcarra, González, Eguren, Lasa, Beluche, Uriondo, Arkos, Ruiz de Argandoña (2003), es la escala de habilidades sociales y valores propuesta por nuestro grupo de

seminario, que va dirigida al trabajo que se ha de realizar en el deporte escolar con deportistas escolares, entrenadores y coordinadores:

a. Habilidades sociales a desarrollar por los coordinadores del deporte escolar:

- Habilidades para trabajar en equipo:
 - Establecer normas de funcionamiento:
 - Consensuar, y pactar con los entrenadores unas normas de funcionamiento comunes a todos, y ser capaz de hablar sobre las normas.
 - Intentar que las normas sean participativas y consensuadas.
 - Establecer las normas, y consensuarlas con los coordinadores y con las asociaciones de padres.
 - Tomar conciencia de que la responsabilidad y el respeto es labor del entrenador:
 - Fomentar la responsabilidad, entre los entrenadores, y para que éstos las fomenten entre los escolares.
 - Verbalizar los valores con el grupo de entrenadores, que todo el mundo los interprete de la misma manera.
 - Fomentar el respeto, la figura del entrenador debe ser respetada por padres y escolares.
 - Saber escuchar.
 - Saber comunicar.
 - Escuchar las propuestas de los entrenadores.
 - Ayudar y cooperar con los entrenadores.
 - Ser flexible y hacer labor de equipo, crear buen ambiente (cenas, reuniones...), dar confianza, pero sin abandonar las obligaciones.

- Enseñar un mínimo de conocimientos deportivos a aquellos entrenadores que tiene menos preparación o experiencia.
- Habilidades para resolver los conflictos:
 - Identificar los problemas o conflictos y su origen.
 - Reconocimiento de los errores, para que sea más fácil.
 - No dejar pasar el tiempo.
 - Buscar el momento de identificación del problema.
 - Buscar soluciones, establecer las vías para que los escolares puedan comunicarse entre ellos y con los entrenadores.
 - Dialogar y buscar soluciones con la participación de todos.
 - Establecer los castigos entre todos, a través de pactos.
 - Comunicarse con los entrenadores y explicarles cómo puede mejorar la comunicación con los escolares.
 - Anticipar las consecuencias:
 - Si hay problemas en algún grupo que el coordinador esté pendiente desde el principio.
 - Respetar las ideas y las actitudes de los demás.
 - Velar por los derechos de los demás.
 - Tratar y ser tratado con respeto.
 - Escuchar y ponerse en el lugar del otro.
 - Estudiar la raíz de los problemas.
 - Hablar primero con él, luego con el coordinador, con su tutor o con sus profesores para buscar soluciones. Informar sobre los problemas.
 - Tener un tiempo de reflexión antes de tomar una decisión.
 - Utilizar comportamientos sensatos y responsables.
 - Aprender de otras experiencias negativas, anotar lo positivo, lo negativo y lo mejorable.
 - No incidir sobre la culpa y la vergüenza.

- Rectificar los errores, pedir perdón, y ofrecer gratificaciones.

b. Habilidades sociales para desarrollar por parte de los entrenadores del deporte escolar:

- Habilidades de responsabilidad y respeto:
 - Ser responsable y cumplir los compromisos.
 - Ser un ejemplo en el respeto a los demás, y con el material.
 - Mantener una disciplina positiva en el grupo.
 - Mantener una actitud que te haga ser más permeable a las cosas positivas que a las negativas.
 - Evitar la exigencia exagerada:
 - No ser muy exigente con la ejecución técnica,
 - No establecer comparaciones, ni atender solo a los resultados deportivos, y valorar positivamente cada progreso por pequeño que sea.
 - Dar más importancia a la tarea que al resultado.
 - Motivar constantemente, animar... a sus escolares.
 - Controlar la responsabilidad, sobre todo, la implicación desproporcionada.
 - Ser más educador que entrenador:
 - Enseñar una manera de proceder que sea extrapolable a la vida cotidiana.
 - Entender la importancia de ser responsable con el grupo:
 - Si cada persona no hace lo que le corresponde todos salimos perdiendo.
 - Si llegamos tarde, podemos perder un partido...
- Habilidades para resolver conflictos:
 - Identificar los problemas.
 - Saber escuchar, mantener un tono correcto al hablar.

- Ante problemas sencillos buscar soluciones y ante problemas complicados, buscar ayuda.
- Gestionar premios y castigos.
- Proponer alternativas de actuación ante las conductas no deseadas, proponer modelos correctores.
- Ponerse en el lugar del otro.
- Comentar los problemas en la reunión final y tratar de buscar una solución a los conflictos.

c. Habilidades sociales para trabajar con los escolares del deporte escolar:

- Habilidades de responsabilidad y respeto:
 - Cumplir los compromisos:
 - asistir a los entrenamientos y a las competiciones.
 - No mentir
 - Asumir los propios actos.
 - No hacer a los demás, lo que no nos gustaría que nos hicieran a nosotros.
 - No dejar que nos agredan, nos intimiden o nos hieran, buscando soluciones no agresivas, si no soy capaz de encontrarlas yo solo, deberé pedir ayuda.
 - Jugar con todos sin dejar de lado a nadie.
 - Evitar la exigencia exagerada, con uno mismo y con los demás
 - Respetar a los demás, compañeros, entrenador, contrarios, árbitros...
 - No meterse con los demás.
 - Evitar agresiones.
 - Respetar las cosas de los demás.
 - Respetar las normas.
 - Ser respetuoso con las debilidades técnicas de los demás.

- Reconocer las propias debilidades técnicas y los errores, reconocerlos, es el primer paso para mejorarlos.
- Cooperar y ayudar al entrenador, e implicarse en el cumplimiento de los objetivos.
- Habilidades de tolerancia:
 - Tolerancia con respecto a las diferentes culturas y sexos:
 - Identificar los problemas interpersonales para encauzarlos hacia la tolerancia.
 - Buscar soluciones, valorar los derechos de los demás, asumiendo las diferencias.
 - Tolerancia ante los problemas físicos de los compañeros, entender que no es culpa de ellos.
 - Tolerancia ante los errores ajenos.
 - Tolerancia al fracaso y a la frustración.
 - Perder no es un deshonor, se debe reconocer las mejores capacidades del equipo contrario, para que se conviertan en un ejemplo de lo que queremos conseguir.
 - No pensar que somos los únicos que hacemos bien las cosas.
 - No pensar que los errores y la culpa siempre corresponde a los demás.
- Habilidades para trabajar en equipo:
 - Respetar las decisiones de los responsables del equipo.
 - Respetar las decisiones tomadas por el equipo.
 - Alabar y reforzar a los otros.
 - Ayudar a los demás con sus debilidades técnicas.
 - Trabajar por el grupo, sin egoísmo y sin buscar protagonismo.
 - Saber afrontar la victoria y la derrota, no alardear, saber ganar y saber perder.
 - No provocar la desorganización.

- No provocar a los demás.
- Evitar hacer clasificaciones en función del dominio técnico, estos son los buenos, y nosotros los malos. No potenciar las diferencias.
- Potenciar un clima emocional cortés y amable.
- Trabajar conjuntamente en el logro de los objetivos del grupo, que se sientan partícipes de los objetivos, tomar conciencia del otro.
- **Habilidades para mejorar la autoestima:**
 - Ser disciplinado y constante.
 - Buscar la mejora personal.
 - No abandonar ante las dificultades.
 - Aprender a resolver los conflictos de forma pacífica.
 - Ser positivo y poner ilusión.
 - Aceptar las alabanzas de los demás.
 - Alabar a los otros.
 - Reconocer las cosas que realizamos bien.
 - Identificar nuestras habilidades técnicas o sociales.
 - Aprender a resolver los conflictos de manera positiva y asertiva.

Habilidades sociales básicas:

- Habilidades de interacción y de aceptación social (respeto).
- Habilidades para resolver problemas.
- Habilidades de expresión de los propios sentimientos.
- Habilidades para la autoestima.
- Habilidades de conversación.
- Habilidades para el trabajo en grupo, la cooperación y la responsabilidad.

Cuadro 5: Resumen de las habilidades sociales básicas presentes en la mayor parte de las clasificaciones revisadas.

2.2.8. La resolución de conflictos:

La resolución de conflictos, se convierte en uno de los pilares de la formación en las habilidades sociales, se van a establecer acuerdos, pactos y la resolución de conflictos se va a realizar en la mayoría de los casos a través de mediadores de conflictos. Un conflicto es *“el enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra,... es un enfrentamiento a causa de un desacuerdo en relación con actuaciones e ideas” (Casamayor y otros, 2000).*

Algunos autores, como *Paniego (1999)* defienden que el conflicto es necesario para madurar tanto cognitiva como afectivamente, y que tanto las personas como los grupos deben pasar por unas fases: desde una situación estable, se sufre un conflicto como una realidad incompatible con nuestra forma de pensar, sentir o actuar, y se reelabora el modelo afectivo, cognitivo o conductual de manera que se le den cabida a los fenómenos incompatibles en el modelo anterior. Los conflictos no suelen ser el resultado tanto de las diferencias entre los intereses de los implicados, como de la mala gestión de las tensiones y de la convivencia, a los que no se les da la solución adecuada. *(Vinyamata, 2003:17)*. El conflicto, no es malo, es imprescindible para madurar y para aclarar las cosas que no lo estuvieran, lo bueno y lo malo es la manera de regular los conflictos.

Alzate (2003:51-52), coloca los conflictos en una pirámide, en la que en la base se encuentran los conflictos potenciales, que no llegarían a darse si la estructura escolar estuviera organizada de manera más democrática, en la siguiente escala se encuentran los conflictos que los estudiantes resuelven con sus habilidades de resolución de conflictos, en

la siguiente estarían los conflictos resueltos por mediación y en la cúspide los conflictos gestionados por un adulto. *Alzate (2000)* opina que debe cambiar la estructura de la escuela, sus principios y sus valores, para que se llegue a un marco escolar en el que sean posibles los programas curriculares de resolución de conflictos, y este cambio debe basarse en el comportamiento responsable de los escolares.

D'Zurilla y Goldfried (1971,1985 tomado de D'Zurilla, 1993) establecen una terapia de resolución de problemas que tiene como objetivo fundamental modificar la manera en que los sujetos abordan las situaciones conflictivas, cuando no encuentran una solución satisfactoria, buscando soluciones alternativas. Estos autores proponen las siguientes fases: orientación hacia el problema, definición y formulación del problema, generalización de las soluciones alternativas, toma de decisiones y ejecución y verificación de la ejecución.

Defienden que para que haya una adquisición de la competencia social, es necesario introducir elementos cognitivos para conseguir el autocontrol y conseguir generalizar los programas de resolución de conflictos. En realidad, se basa en la disminución de la impulsividad (autocontrol de *Hellison*) y en lograr una mejor evaluación de las consecuencias que pueden derivarse de un conflicto. Cuando un individuo tiene capacidad para resolver los conflictos, su competencia social aumenta y además lo percibe inmediatamente. Los componentes del proceso de solución de problemas son:

- Orientación hacia el problema:
 - o Percepción del problema. Ver el problema en la situación que se produce.
 - o Atribución del problema. Valoración del problema.
 - o Compromiso y tiempo de esfuerzo.

- Definición y formulación del problema:
 - Recolección de información relevante sobre el problema basado en los hechos.
 - Clarificación de la naturaleza del problema.
 - Establecer una meta realista de solución del problema.
 - Reevaluar el significado del problema para el bienestar personal y social.
- Generalización de soluciones alternativas:
 - Principio de cantidad. Cuantas más soluciones alternativas se contemplen, habrá más probabilidad de solucionar el problema.
 - Principio de aplazamiento del juicio. Una persona proporciona más y mejores soluciones si la evaluación no tiene que ser inmediata.
 - Principio de variedad. Cuanto más variadas sean las respuestas alternativas que se busquen, habrá más ideas de buena calidad. (que sean relevantes, específicas y realistas).
- Toma de decisiones:
 - Anticipación de los resultados de la solución.
 - Evaluar, juzgar y comparar los resultados de la solución.
 - Preparar un plan para la solución.
- Ejecución y verificación de la solución:
 - Realización de la conducta de solución.
 - Autoobservación de la conducta y/o del resultado.
 - Autoevaluación, comparando el resultado actual con el resultado esperado.
 - Autorreforzamiento.

- Si el resultado no es adecuado, investigar el proceso y hacer los cambios necesarios para llegar a un resultado satisfactorio.

Mahoney (1981, tomado de *Vallés, 1996*) por su parte, dice que saber resolver los problemas es una ciencia personal (SCIENCE) que se basa en poder aplicar las siguientes fases: S (Specify), especificar el problema; C (Collet), recoger información; I (Identify) identificar las causas; E (Examine) examinar las soluciones; N (Narrow) Delimitar y experimentar la solución; C (Compare) comparar los resultados y E (Extend) ampliar revisar o reemplazar la solución.

Alzate (2003:48) propugna que los programas curriculares de resolución de conflictos se centrarán en: programas de mediación entre compañeros, que se basen en la transformación de la relación pedagógica, y con una intervención en el clima escolar, que implique a los protagonistas de los centros escolares, como son, los escolares, el profesorado, la dirección de los centros, y las madres y padres. Y así, este autor nos dice: *“los intentos por cambiar la enseñanza, sino van acompañados de cambios del sistema, que es el que permite que estos intentos tengan éxito o no, difícilmente obtendrá los resultados deseados”*.

Siguiendo el modelo de *Don Hellison, 2001*, se establecerían unas estrategias, tales como, el reconocimiento de faltas, cambios del tipo de juego ofensivo y defensivo según sea la presión del contrario (modificación de normativa, aplicar normas blandas más permisivas, que den más posibilidades a todos), utilizar el tiempo de reflexión para resolver problemas, utilizar *“time out”*, banco de resolución de problemas, tribunal de jugadores... Además se va a ver complementado con el

Programa de Enseñanza de las Habilidades de Interacción Social (PEHIS) de *Inés Monjas (1993)*.

Está claro que la mejor manera de evitar un conflicto es no provocarlo, de ahí la importancia que se le da desde el PEHIS de *Monjas* a las habilidades de conversación y al respeto. De tal manera que se trabaja sobre la sonrisa, las presentaciones, la cortesía, la amabilidad, las iniciaciones sociales y la habilidad para iniciar, mantener y finalizar las conversaciones. En caso de discrepancia, se propone que se defiendan los propios derechos sin agredir a los demás, al menos en un principio, pero una vez que el conflicto está servido:

- se debe identificar el problema, escuchar a las dos partes,
- buscar soluciones atendiendo a las consecuencias que pueden traer las soluciones adoptadas,
- elegir una solución y probarla.

Becoña, 1993, nos habla de la solución de conflictos como “*el proceso cognitivo-afectivo-conductual a través del cual el individuo, o un grupo, identifica o descubre los medios efectivos de enfrentarse con los problemas que se encuentra en la vida de cada día. Este proceso incluye la generación de soluciones alternativas...*” Establece una serie de conductas para resolver los conflictos que son:

- Descubrir los sentimientos de los demás ante el conflicto.
- Comprender a los demás.
- Respetar las ideas y las actitudes.
- Intentar que los demás nos entiendan.
- Ser amable.
- Pedir disculpas.
- Buscar soluciones.

- Para evitar conflictos evitar pensamientos inadecuados de los demás.

Cuando *Hellison, 1978, 1991, 1995, 1998*, trata la resolución de conflictos establece unas determinadas rutinas para aplicar en cada ocasión, éstas son:

- Se les debe dar la opción de entrar y salir del juego, cuando se producen conflictos o cuando se enfadan. Se les da la opción de rectificar, se trabaja con ellos para que mejoren su comportamiento. (sit-out)
- Ante cualquier respuesta negativa, se les da un tiempo para pensar, se le da un tiempo para que reflexione sobre qué sentido tiene su actuación. Se le da la opción de retirarse para que vuelva después.
- Establecer entre el entrenador profesor y el alumno un plan para modificar las conductas no deseadas, si este plan no funcionara, se establecería un 2º plan diferente del anterior. Se pueden realizar planes personales de cambio de conducta, donde se escribirá sobre el cambio de comportamiento ante una conducta no deseada.
- Cuando se comete una injusticia, o se tiene una actuación incorrecta, se le da la posibilidad de rectificar su conducta y de pedir perdón. Las conductas inadecuadas deben ser compensadas y deben satisfacer a la persona agraviada, de tal manera, que puedan negociar entre ellos.
- *Tiempos muertos*, tiempo para reconocer y resolver conflictos; cuando establece tiempos muertos o “*time out*” para la resolución de conflictos deben seguirse los siguientes pasos: Cuando alguien se enfada se debe parar el juego para que cambie de actitud, decirle que salga fuera y que cuando se calme vuelva a entrar.

- *Banco de problemas*, son ellos los que hablan el problema y lo resuelven, siempre se realizará con la ayuda del entrenador profesor;
- Si no hubiera solución se buscarían mediadores de conflictos, se establece una especie de jurado con tres compañeros o *"tribunal de deportistas"* (en la mayor parte de los casos, los propios compañeros son más duros entre ellos, que lo que lo sería el propio profesor).
- Si el problema no se resuelve se establece un *plan de emergencia*, es un plan operativo, donde se toma una decisión drástica, generalmente se echa a suertes, la finalidad es no dejar que se alarguen las discusiones.
- Evaluaciones recíprocas, se buscan también situaciones de empatía intentando comprender la actuación del otro, poniéndose en su lugar. Se habla de lo que les ha gustado, de lo que no les ha gustado, de cómo han resuelto sus problemas, se realizan evaluaciones recíprocas sobre su actuación y la de los demás.
- La ley básica de respeto: *"tratar a los demás como desearía ser tratado"*.

Casamayor y otros (2000) opinan que no se puede resolver un conflicto, sin que haya un diagnóstico previo, se deben ver los motivos de las conductas que provocaron el conflicto, las situaciones, los distintos puntos de vista de las personas implicadas, cuándo se produce, qué repercusiones tiene... y en función de esto, pensar en vías para solucionarlos. La atención se debe centrar sobre los protagonistas del conflicto y sobre los afectados, sobre los espectadores y sobre las causas que lo originan. Los conflictos pueden resolverse por negociación, si cada una de las personas enfrentadas cede un poco de terreno, reconociendo no tener toda la razón, aceptando la legitimidad de

los intereses del otro, y buscando los puntos de acuerdo que permitan un consenso para seguir trabajando juntos. Es imprescindible que en los centros escolares, se aprenda a resolver los conflictos, pero para ello, debe haber una educación en habilidades sociales, que ayuden a los formadores a afrontar situaciones difíciles, tal y como defienden la mayor parte de los autores (*Vallés, 1996, Casamayor, 2000, Kelly, 2000, Trianes, 1997, Monjas y de la Paz, 1993, 2001, Moraleja, 1998, Becoña, 1993, 1995, 1999, 2002*)

Para que se solucionen los problemas el formador-entrenador, debe dejar al escolar que se exprese con sus propias palabras, evitar los juicios previos, informarse sobre la situación, evitar las interpretaciones subjetivas, mantener la comunicación con el escolar y preguntarle por la corrección de su actuación, cómo hubiera reaccionado él si las circunstancias estuvieran invertidas, buscar soluciones posibles e integradoras, pedir disculpas sinceras, ver las consecuencias positivas de intentar solucionar el problema. *Goleman (1996:388)* afirma que, lo que normalmente acaba siendo un conflicto, comienza siendo un problema de comunicación, una conclusión precipitada que lleva a devolver un mensaje que resulta difícil de escuchar. Por tanto, más fácil que resolver los conflictos, es resolver los desacuerdos y los resentimientos. Se trata de clarificar la sensación de identidad del niño, y mejorar las relaciones que mantiene con los demás. Para ello, se deben controlar las emociones, comprender lo que hay detrás de cada sentimiento, aprendiendo a manejar la ansiedad, la ira, la tristeza, y asumiendo la responsabilidad de nuestras propias decisiones y de nuestras acciones, para buscar una solución de compromiso. *Paniego (1999)* propone unas pautas para enfrentarse a los conflictos que resumimos en las siguientes líneas: generar el clima adecuado, buscar la distensión y un lugar tranquilo, hablar cuando halla tiempo suficiente. Ver

los objetivos de cada parte, y los obstáculos que encuentran, así como, las razones que tienen para obrar así. Observar los sentimientos ante el conflicto, las posturas adoptadas y cómo lo ven las personas externas a él. Definir los puntos de coincidencia y deshacer las percepciones erróneas. Ver la posibilidad de mediar en el conflicto. Observar los marcos normativos u otras informaciones disponibles a cerca de los derechos de cada uno. Generar propuestas de regulación del conflicto, analizar todas las opiniones sin críticas. Analizar las propuestas, aspectos negativos y positivos, las actitudes que generara cada propuesta, y los cambios que se pueden hacer sobre la propuesta para que sea más válida. Delimitar las responsabilidades, qué hay que cumplir y en qué plazo. Evaluar la toma de decisiones. Para desarrollar la habilidad en la solución de problemas interpersonales, *Moraleda (1998)* propone:

1. Sensibilizar a los jóvenes para fijarse en los detalles, y no precipitarse en dar la solución.
2. Enseñarles a establecer hipótesis sobre las causas de los problemas interpersonales.
3. Enseñarles a evaluar las estrategias para encontrar una solución, y crear soluciones alternativas a un problema.
4. Evaluar las consecuencias de las acciones y las posibilidades de poder llevarlas a cabo.
5. Reflexionar sobre las soluciones elegidas
6. Responsabilizarse de las soluciones elegidas y de sus resultados y consecuencias.

En cualquier caso y para solucionar un conflicto se necesita desarrollar unas habilidades básicas: saber comunicarse adecuadamente, saber negociar y no “malinterpretar lo que dice el otro”, controlar la agresividad y la emocionalidad, empatía ser capaz de

ponerse en el lugar del otro, creatividad y ruptura de prejuicios, mostrar un talante abierto, buscando nuevas soluciones. (*Paniego, 1999*). Además, *Goleman (1996)* opina que se deben atender a las relaciones, hay que saber atender y escuchar, diferenciar entre lo que la gente dice y hace, aprender a ser afirmativo, adiestrarse en la cooperación y en la negociación de compromisos, tomar conciencia de las necesidades de los amigos, de cómo se sienten los amigos al ser molestados y de cómo se pueden compartir los sentimientos con nuestros amigos. Este hecho da la posibilidad de buscar nuevas soluciones, intentando minimizar las diferencias.

Los mediadores de conflictos: se trata a través de estas figuras, regular los conflictos de manera positiva, para poder encarar de forma positiva otros posibles problemas, se recurre a ellos, cuando surge un problema que no se soluciona rápidamente. Es necesario que los mediadores de conflictos hayan trabajado sobre las habilidades sociales de autocontrol, habilidades de comunicación y superación de prejuicios...) Sus resoluciones deben ser aceptadas por otras instancias (profesores, padres...). Se busca encontrar acuerdos aceptados por las partes, generando soluciones más estables y mejorando las relaciones interpersonales. El diálogo se utiliza para buscar soluciones, y para que las personas implicadas en el conflicto aprecien el valor del diálogo y la tolerancia, excluyendo respuestas agresivas. Se educa en la solución de conflictos para el futuro, consiguiendo los implicados mayor confianza en sí mismos, y gran capacidad para enfrentarse a las situaciones, aunque esto estará en función de la eficacia por solucionar el conflicto.

En un principio, es importante la figura del adulto, pero poco a poco se debe tender a que la solución venga de los iguales, sin perder de vista, cuál ha sido la solución al conflicto. Para que la labor de los

mediadores sea exitosa, se debe trabajar sobre la capacidad de comunicación en pequeño y gran grupo, con autocontrol, guardando los turnos de palabra, controlando las emociones. Conseguiremos mayor razonamiento moral, mayor integración del grupo, mayor desarrollo afectivo y de la autoestima, mayor desarrollo lingüístico, mayor autonomía, y capacidad de resolver los conflictos en otras áreas de la vida. (*Becoña, 1993, Hellison, 1998, Paniego, 1999, Vallés, 1994...*)

Goleman (1996:402-405), cita a *Lantieri* creadora del *Resolving Conflict Creatively Program*, que tiene un enfoque hacia la prevención de las peleas, haciendo ver a los jóvenes que hay muchas alternativas de respuesta que no son ni la agresividad, ni la pasividad. Recuerdan situaciones en las que no actuar de manera agresiva ha dado resultados positivos, plantean situaciones ficticias a resolver teniendo en cuenta las dos partes inmersas en el conflicto, dando soluciones que tengan en cuenta ambas perspectivas, a través del *brainstorming*.

Se habla sobre conflictos que surgen más allá de las aulas, para formar *mediadores de conflictos*, para que puedan expresar sus comentarios haciendo sentir su imparcialidad a las dos partes implicadas en el conflicto. Les invitan a sentarse y explicar sus sentimientos, sin herir, ni injuriar, repitiendo lo que ha dicho el otro a fin de afirmar que se le ha escuchado, y concluyendo con la firma de un acuerdo. Para evitar la violencia es tan importante saber dominar la cólera como saber lo que uno está sintiendo, saber controlar los impulsos o saber expresar las quejas. Se intenta observar cuando un compañero es hostil y cuando la hostilidad proviene de uno mismo. *Las características de los mediadores de conflictos son:* deben dejar claro que no apoyan a ninguna de las partes, deben buscar un estado anímico de calma, deben intentar clarificar las aportaciones de cada una de las partes (comprendiendo y

aclarando lo afirmado por cada interlocutor), deben interpretar y aclarar cada postura, aportarán propuestas de consenso, buscando propuestas justas que puedan ser aceptadas por ambas partes, buscar que lleguen a acuerdos con las nuevas propuestas, no debe dar la razón, ni quitarla, ni juzgar, no debe diagnosticar, ni moralizar, debe analizar el problema e intentar buscar soluciones. (*Paniago, 1999*)

Resumen de los pasos a seguir en la resolución de conflictos:

- Identificar el problema.
- Escuchar a las partes.
- Intentar comprender a los demás.
- Respetar y escuchar las ideas de los otros.
- Buscar soluciones analizando las consecuencias de cada solución.
- Elegir la solución que es mejor para todos, consensuando las decisiones entre todos.
- Probar la solución, y si no es válida, elegir otra.

Cuadro 6: Resumen de los pasos a seguir para solucionar un conflicto.

2.3. PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES:

2.3.1. El entrenamiento de las habilidades sociales:

Los métodos de entrenamiento de las habilidades sociales son conjuntos de técnicas conductuales y cognitivas enfocadas a adquirir aquellas conductas socialmente efectivas que el sujeto no tiene en su repertorio, así como a modificar las conductas de relación interpersonal que el sujeto posee, pero que son inadecuadas. (*Monjas, 1993*)

Las habilidades sociales se aprenden por reforzamiento directo, por observación o modelado, por retroalimentación interpersonal, o por las expectativas cognitivas. El origen del entrenamiento de las habilidades sociales está en las teorías del aprendizaje social y, tal y como apunta *Kelly (1987)*, suponen la aplicación de una conductas aprendidas por reforzamiento directo (todas las conductas que son valoradas positivamente tienden a repetirse, *Álvarez, Álvarez-Monteserín, Cañas, Jiménez, Ramírez, Petit, 1993*), aprendizaje por observación o modelado, por el reforzamiento social de nuestros interlocutores, y por las expectativas favorables que suscita. (*Vallés, 1996*).

2.3.2. EL PEHIS de Monjas

El PEHIS de Monjas (1993) es un programa cognitivo-conductual de enseñanza sistemática de las habilidades sociales, a través de personas o actividades significativas de su entorno social, promoviendo la competencia social.

La conducta interpersonal se aprende y puede enseñarse y modificarse, sin embargo, éstas no están contempladas, ni se trabajan de manera sistemática en ningún área del contexto escolar. No se puede mejorar la competencia social sin que ésta sea trabajada sistemáticamente, un niño con pocas habilidades sociales no va a mejorar su comportamiento porque esté rodeado de personas competentes socialmente. Los programas de entrenamiento de las habilidades sociales, pretenden desarrollar la competencia social, aunque casi en todas las intervenciones psicológicas se plantea una modificación de las conductas interpersonales, tal y como apuntan *Monjas I. y de la Paz, B. (2000)*.

Tomando como referencia a las autoras mencionadas en el párrafo anterior, nos vamos a centrar en el *“Programa de Enseñanza de Habilidades de Inserción Social” (PEHIS)*, de *Monjas (1993)*, para mejorar la competencia social en el ámbito escolar y familiar, que pretende la enseñanza sistemática de las habilidades sociales a través del entorno social del escolar.

Es un programa centrado en los comportamientos sociales manifiestos (conducta verbal, comunicación verbal), en los comportamientos cognitivos (autolenguaje o autodiálogo), y en comportamientos afectivos (expresión de emociones).

Debe ser un trabajo sistemático con actividades intencionales de enseñanza para enseñar comportamientos, disminuir las conductas inadecuadas (insultar a los compañeros, evadir la mirada cuando se habla...) y minimizar la autoinculpación excesiva y la ansiedad. *Las estrategias de intervención o las estrategias didácticas*. Deben ser

multimodales, utilizando diferentes maneras de presentación de las habilidades, para que unas estrategias se complementen con las otras, aumentando, así, el impacto, la durabilidad y la generalización de los efectos de las intervenciones. El procedimiento de enseñanza consistirá en la aplicación de las diferentes técnicas y métodos de entrenamiento y enseñanza, siendo éstas:

1. Instrucción verbal, diálogo y discusión: es importante hablar de la habilidad que se va a trabajar, delimitándola y especificándola. Viendo la importancia que esa habilidad tiene en su vida.
 - a. Información conceptual
 - Delimitación y especificación de la habilidad.
 - Importancia y relevancia de la habilidad para el alumnado.
 - Aplicación de la habilidad.
 - b. Componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad.
2. Modelado: Las personas socialmente competentes modelan los ejemplos de las habilidades que se van a trabajar, mientras el resto les observan.
3. Práctica: Se han observado varios modelos que muestran las conductas necesarias para conseguir la habilidad. Sería intentar poner en práctica esas conductas en situaciones simuladas y en situaciones naturales, incidiendo en ellas.
 - a. Role Playing.
 - b. Práctica oportuna.
4. Feedback y refuerzo: Aportar información de cómo lo han hecho para proporcionar reforzamiento.
5. Tareas para casa: Consiste en practicar estas habilidades fuera del entrenamiento.

En el proyecto PEHIS existe una ficha de enseñanza para cada una de las treinta habilidades que se mencionaban anteriormente. Sería importante dedicar un tiempo a la enseñanza de las habilidades sociales, durante los 5 minutos previos al inicio del entrenamiento y al final de la sesión, a modo de reflexión sobre los comportamientos sociales adecuados.

2.3.3. Los “paquetes” de entrenamiento de las habilidades sociales de Vicente Caballo (1993)

Este autor defiende que el entrenamiento de las habilidades sociales *“se compone de una serie de procedimientos...dirigidos a incrementar la capacidad del individuo para implicarse en las relaciones interpersonales de una manera socialmente apropiada”*. A un individuo le impide mostrar una conducta socialmente habilidosa el siguiente grupo de factores:

- No tener un repertorio de respuestas habilidosas, es decir, no haber aprendido nunca una conducta apropiada para esa situación.
- Haber tenido respuestas previas no adecuadas ante una situación determinada que hacen que tenga ansiedad condicionada.
- Que el individuo contemple negativamente su actuación social.
- La falta de motivación para actuar correctamente ante una situación.
- No saber discriminar el tipo de respuesta que se debe dar.

- No estar seguro de sus derechos.
- Obstáculos ambientales que impiden la conducta social adecuada.

Con el entrenamiento de las habilidades sociales pretende entrenar habilidades sociales, que no se tienen en el repertorio conductual, que el individuo no conoce, reducir la ansiedad ante situaciones problemáticas, modificar los valores, creencias, cogniciones y actitudes del sujeto y enseñar a buscar soluciones a los problemas.

Los procedimientos o “paquetes” de entrenamiento de las habilidades sociales según este autor son:

1. Ensayo de conducta: o representación de papeles “role playing”
 - Ensayo encubierto.
 - Aserción encubierta.
 - Ensayo- manifiesto:
 - Inversión de los papeles.
 - Representación exagerada del papel.
 - Ensayo de conducta dirigido.
 - Práctica dirigida.
 - Ponerse en el papel del otro.
 - Desensibilización a través de ensayos.
2. Modelado.
 - Modelado encubierto.
 - Modelado manifiesto:
 - Modelado con participación dirigida.
3. Reforzamiento:
 - Reforzamiento encubierto.
 - Reforzamiento externo.
 - Autorreforzamiento.

4. Retroalimentación:
 - a. Retroalimentación audio/vídeo.
 - b. Retroalimentación verbal.
 - c. Retroalimentación no verbal.
 - d. Retroalimentación por fichas.
5. Instrucciones.
6. Aleccionamiento.
7. Tareas para casa.

Para establecer los procedimientos del entrenamiento de las habilidades sociales se basa en las instrucciones o aleccionamiento, modelado, ensayo de conducta, retroalimentación y reforzamiento, tal y como anotan también otros autores, *Vallés, 1994, Monjas, 1993, 2001, Bornstein, 1980, Goldstein, 1985,...*

2.3.4. Los programas de refuerzo de las habilidades sociales de Vallés

Es una propuesta de trabajo integrada por contenidos actitudinales. Va a dirigido a mejorar la comunicación en diferentes ciclos de la enseñanza. Las capacidades que desean desarrollar son:

- Autoconocimiento de sí mismo, autoconcepto.
- Descubrir el estado de ánimo propio y el de los demás.
- Dialogar y participar en las conversaciones, saber escuchar.
- Hacer uso de los gestos.
- Trabajar en equipo, compartiendo cosas y responsabilidades, comunicarse, cooperar, respetar las reglas del grupo.
- Solucionar los problemas de relación social.

- Reforzar a los demás mediante elogios.
- Comunicar peticiones, amabilidad, cortesía.
- Distinguir críticas justas e injustas.
- Descartar los pensamientos negativos.
- Iniciarse en la relajación.

Se trabajan las tareas con papel y lápiz, se utiliza la escenificación y la dramatización, se emplean técnicas de ensayo de conducta, modelado, instrucciones y retroalimentación. Se utiliza la entrevista como técnica tutorial, y la detección de ideas previas. Se les pide que reflexionen y que se autoevalúen. Se presentan actitudes adecuadas y no adecuadas y sus alternativas.

2.3.5. Programa de intervención para la mejora de habilidades socio-personales de Sureda:

Es un programa de intervención cognitivo-constructivista, centrado en la mejora del autoconcepto, dirigido sobre todo, a alumnos de educación secundaria, En cuanto a la metodología: Utiliza sobre todo, técnicas psicológicas, como la instrucción, el modelado o la demostración, el ensayo de conducta, el refuerzo y la retroalimentación y las tareas para casa, la modificación de distorsiones cognitivas; y técnicas pedagógicas, como son, el aprendizaje cooperativo, la técnica de dinámicas de grupo, procedimientos didácticos específicos, estrategias de tutor-compañero, estrategias de control del entorno de clase, diálogo entre el profesor y el alumno.

El programa valora el trabajo realizado por el alumno, facilita la participación e interacción entre los compañeros y trata de mostrar confianza al alumnado. Para lo que se presenta la actividad, la tarea

metacognitiva, se realiza la actividad, puesta en común y modelado de la respuesta.

Las actividades se centran en cómo me veo, cómo me ven los demás, autoafirmaciones positivas, lluvia de palabras positivas, derechos personales que no se tienen en cuenta, cómo decir “no” de forma asertiva, hablar de los complejos, descubrir los problemas propios y los de otros, resolver conflictos, trabajar sobre la conversación, mejorar la comunicación, y marcarse metas posibles de conseguir.

2.3.6. Otros programas de entrenamiento de las habilidades sociales.

Procedimientos de intervención en habilidades sociales de Jeffrey A. Kelly (2000, 6ª edición), realiza el trabajo para sujetos tratados individualmente y en grupo, promueve la generalización de la mejoría de las habilidades sociales al medio ambiente natural. Descompone las habilidades sociales en sus conductas componentes, una vez descompuestas éstas, se van tratando cada componente conductual en diferentes sesiones del entrenamiento. Por ejemplo, ser capaz de transmitir información personal al grupo antes de comenzar a hablar con los demás, o sobre los demás

Los procedimientos de entrenamiento de las habilidades sociales de Gil y García (1993), se caracterizan por intentar desarrollar conductas alternativas a las que posee el sujeto. Considera a los sujetos agentes activos de cambio. Los entrenamientos de habilidades sociales como procedimientos psicoeducativos en formación.

El programa de tutoría sobre competencia social para adolescentes de Moraleda (1998), intenta buscar un clima de confianza con los adolescentes haciéndoles partícipes de sus objetivos. Intenta mejorar la autoestima social y la conciencia moral de los adolescentes, para solucionar sus problemas de una manera adecuada, desarrollando estrategias de cooperación y ayuda interpersonal.

El programa de desarrollo de habilidades sociales “vivir con otros” de Arón y Milicic (1992) quiere mantener las condiciones necesarias para que el profesor mejore su autoestima, al tiempo desea establecer puentes que hagan que los alumnos se entiendan. Establece doce unidades educativas para el desarrollo de las habilidades sociales en los niños.

El modelo de intervención en valores de Goñi (1996) habla de estrategias, métodos y recursos de intervención educativa en valores, y propone un esquema de intervención basado en la clarificación de los valores.

Las actividades de aprendizaje en habilidades sociales de Anaut et al. (2002) son realizar verbalizaciones sobre las situaciones familiares y personales de los niños y niñas, ver sus preferencias y su personalidad, que sean capaces de definir la propia imagen, “éste soy yo”, la expresión de los sentimientos, compartir y vivir las diferencias y hablar de los problemas.

El programa de intervención social a través del juego de Hernández y Rodríguez (2000) plantean una serie de juegos y actividades para mejorar la dinámica de grupo, para lo que promueven

juegos dirigidos a las dinámicas de integración, de cooperación, de atención y de memoria, de fluidez, de empatía, de expresión, de percepción y de confianza.

El Programa Conductual Alternativo (PCA) de Verdugo (1997) desarrolla un manual de instrucciones, una lista de objetivos, fichas de trabajo, hojas de registro y gráficas de evolución del alumno en su programa. Define una serie, de objetivos generales con los que trabaja unas determinadas habilidades sociales sobre las que trabaja de manera práctica.

2.3.7. Generalidades sobre el entrenamiento de las habilidades sociales.

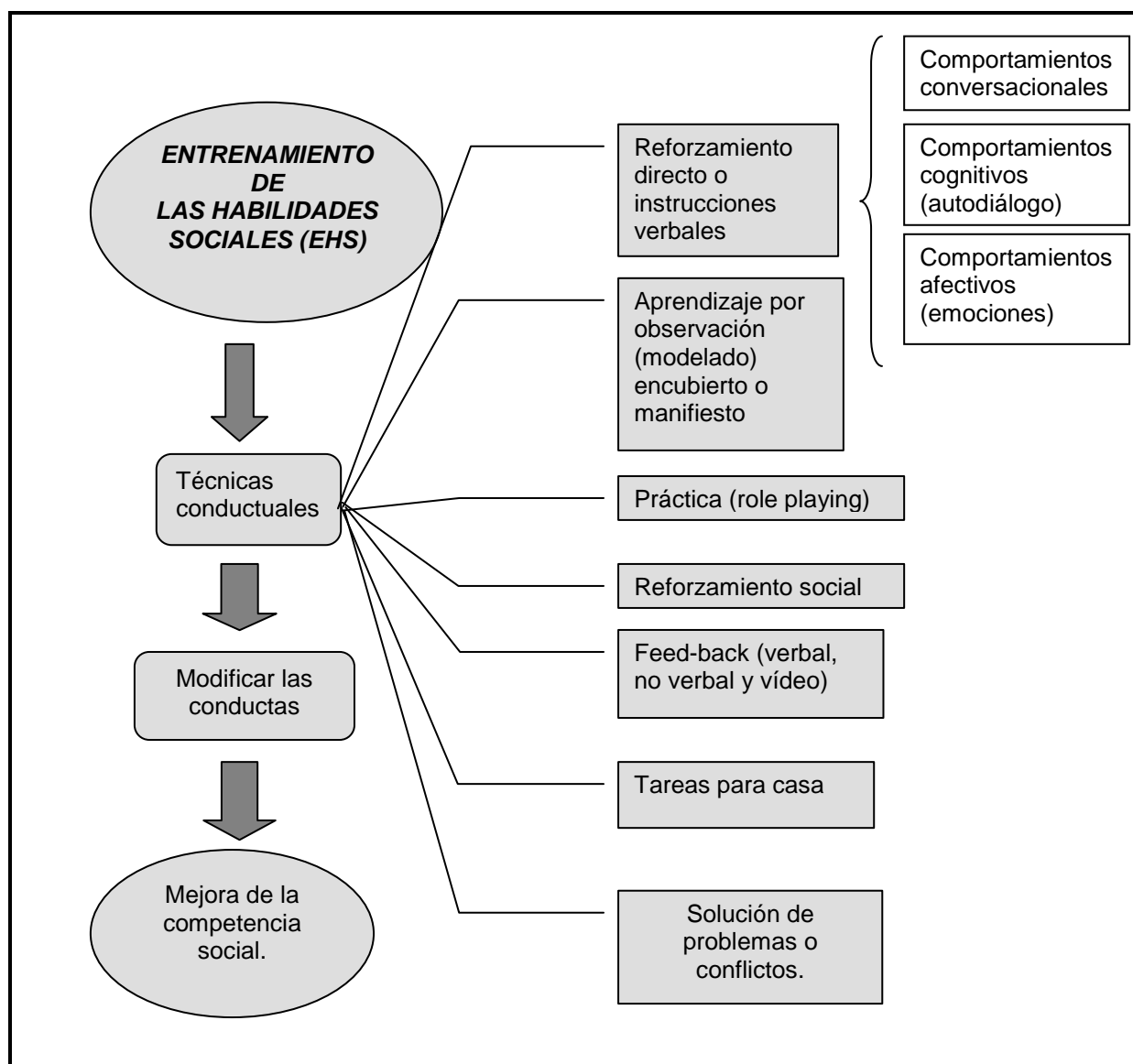
La mayor parte de los autores, plantean una modificación de la conducta, para llevar a cabo el entrenamiento de las habilidades sociales. Estas técnicas conductuales se basan en:

- El reforzamiento directo o las instrucciones verbales.
- Aprendizaje por observación (modelo de comportamiento, encubierto o manifiesto).
- Prácticas basadas en las técnicas de role playing.
- Reforzamiento social.
- Feed-back verbal, no verbal o con visionados de vídeos.
- Tareas para casa.
- Soluciones a los problemas y conflictos.

La modificación de la conducta va a llevar a la modificación de conducta que van a llevar a los escolares a adquirir una mejor competencia social. El reforzamiento de los comportamientos se basa en

las conversaciones, en el cambio del autodiálogo y en el control de los comportamientos afectivos y de las emociones. Antes de comenzar con el entrenamiento de las habilidades sociales hay que tener en cuenta que, las habilidades sociales, según *Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987)*:

- Se adquieren a través del aprendizaje.
- Incluyen comportamientos verbales y no verbales.
- Suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas.
- Acrecientan el reforzamiento social.
- Son recíprocas con correspondencia efectiva y apropiada.
- Están influidas por las características del medio, edad, sexo o status, que afectan a la conducta social.
- Los déficit y excesos de conducta social, pueden ser objetivados y especificados antes de intervenir.



Cuadro 7: Técnicas más habituales que se utilizan en el entrenamiento de las habilidades sociales.

2.4. PROGRAMA DE FORMACIÓN EN VALORES APLICADO AL DEPORTE ESCOLAR:

Existen muy pocas investigaciones en el área de Educación Física que se centren en las habilidades sociales y en las actividades deportivas, así como muy pocas investigaciones que avalen la justificación del trabajo con monitores, y menos aún, del trabajo con monitores sobre aspectos sociales. Reconocen y recomiendan este tipo

de trabajo, pero se limitan más a hacer diagnósticos que a realizar investigaciones de este tipo, de esta manera encontramos recomendaciones en este sentido en las tesis de *Cervelló (1996) "La motivación y el abandono deportivo desde las perspectivas de las metas de logro"* y de *Peiró (1996) "El proceso de socialización deportiva de las orientaciones de meta en la adolescencia"*, así como en el estudio llevado a cabo por *Arruza y González (1999-2001) "El análisis del impacto psicosocial en la población escolar de Guipúzcoa"*. Pero, salvo este último, no se materializan en trabajos de intervención posterior. Sabemos que existe un estudio realizado por el *Dr.D. Pedro J. Jiménez, en la universidad Politécnica de Madrid*, al que no hemos podido acceder por estar cerrada a consultas públicas a petición expresa del autor, y que se centra en la aplicación del modelo de *Hellison*, en centros de penitenciarias de menores de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Sabemos así mismo, que se está haciendo una réplica del modelo de *Hellison*, en la Universidad de Valencia, en una tesis dirigida por la *Dr. D^a Amparo Escartí*, aunque desconocemos los resultados, y que se está haciendo otra tesis en la Universidad de Oviedo, relacionado con el fair-play en el fútbol y las implicaciones del modelo de *Hellison*, dirigida por el *Dr. D. J. A. Cecchini*. Hecho éste que nos hace pensar, que en breve se van a hacer nuevas aportaciones, que pueden aumentar o disminuir la validez del presente estudio.

Según la mayor parte de los estudios previos, *"Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres españolas"* de *Benilde Vázquez (1993)*; *"La motivación y el abandono deportivo desde las perspectivas de las metas de logro"* de *Eduardo Cervelló (1996)*; *"El proceso de socialización deportiva de las orientaciones de meta en la adolescencia"* de *Carmen Peiró (1996)*; *"El desarrollo moral y el sistema de valores en la competición deportiva"* de *Luis Antolín (1997)*; *"El análisis del impacto*

psicosocial en la población escolar de Guipúzcoa” de Josean Arruza e Itziar González (1999-2001), parece que hay una tendencia de los entrenadores en orientar el clima motivacional hacia el ego, mientras los/as niños/as, tienden a la orientación hacia la tarea.

Parece ser que el mayor grado de abandono se da entre los 11-14 años, y que puede que se deba a esta causa. La mayor parte de los estudiosos del tema reconocen la importancia de un trabajo sobre valores, aunque insistimos en la escasez de trabajos a este respecto. Existe un valioso trabajo de reconocimiento internacional llevado a cabo por el *Dr. D. Don Hellison* llamado *TPSR (Taking Personal and Social Responsibility)*, que empezó a despuntar en un trabajo publicado por el mismo autor en 1978 *“Beyond balls and bats: alienated (and other) youth in the gym”* y que se ha ido perfeccionando con su experiencia y con las experiencias de sus seguidores, hasta perfilarse su última obra de 1995 *“Teaching Responsibility Through Physical Activity”*. En USA, existe mucha práctica deportiva, pero poco deporte organizado en la adolescencia, ya que la práctica deportiva es espontánea, donde prevalece el abuso de poder de los más dotados, y que habitualmente tiene que ver con las subculturas urbanas.

2.4.1. El programa de responsabilidad social de D. Hellison

La preocupación de *Hellison* se centra en enseñar la responsabilidad hacia otros, sobre todo en las zonas deprimidas de las ciudades, donde se hace difícil vivir. Trabaja sobre la concienciación y sobre la responsabilidad. Le da gran valía al término *empowerment*, que significa dar poder, o apoderamiento, que contrasta con la idea

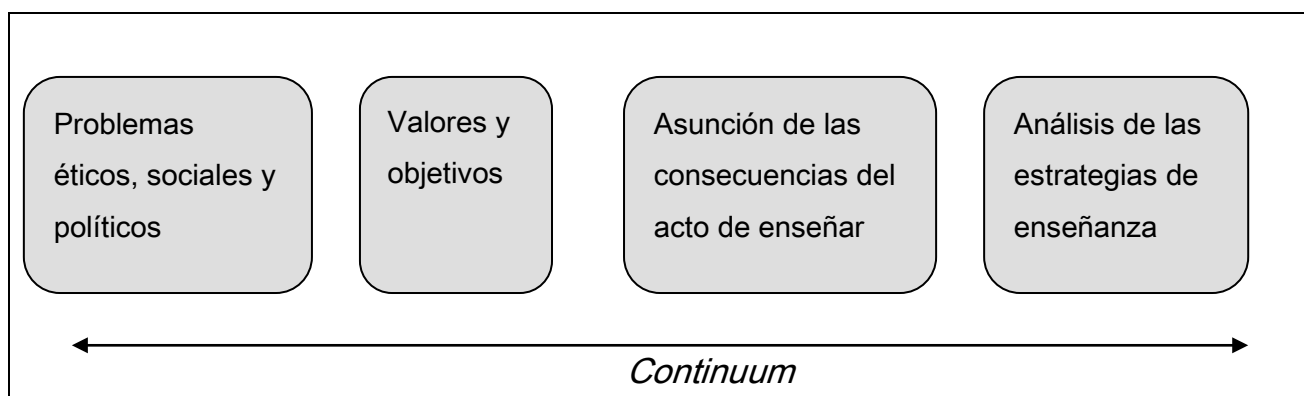
conservadora de poder. Significa dar progresivamente cotas de poder o de responsabilidad al escolar, parcelas en las que él puede decidir. (*Empowerment: que en recursos humanos, es el proceso para dotar de mayor capacidad de decisión y actuación a los niveles más inferiores de una organización con el fin de mejorar la calidad total y el tiempo de respuesta a los problemas que surgen*).

Cuando se habla de modelo parece que éste es un término encorsetado, que debe aplicarse o replicarse exactamente, pero *Hellison* no lo entiende así: “...entiendo que no es un modelo a implementar, sino un cúmulo de ideas que se utilizan para provocar...” “Igual...ustedes no desean replicar mis ideas... yo deseo ofrecerte mis ideas y mis experiencias como alternativa, que puede servir para confirmar tus ideas, o para darte ideas nuevas... o para causar una reflexión de lo que pueden hacer los alumnos” (1995: 1).

Parte de que el proceso de enseñanza es un proceso complejo que depende, no solo del profesor sino de la comunidad, de la escuela, de los estudiantes, siendo un proceso personal intenso para el profesor, que debe ser tenido en cuenta, antes de implementar su modelo. (*Hellison y Templin, 1991:5*). No desea que el modelo sea aplicado, ni replicado sin reflexionar, piensa que debe ser el reflejo de las ideas y de las experiencias de otros. Quiere que con este modelo se evalúe la relevancia de los supuestos, para quién esté conforme pueda adaptarlo a sus alumnos y a su situación. Considera que las personas no tenemos sentido como individuos, sino como colectivo.

La enseñanza reflexiva queda patente en toda la obra de *Hellison* desde sus primeras aportaciones bibliográficas, y así, recogemos de *Hellison y Templin (1991)*, la conceptualización del continuum que

supone la enseñanza reflexiva. Parte de preguntas tales como: “¿es importante realizar una enseñanza reflexiva? ¿Se puede responder a través de la enseñanza a los problemas de la sociedad? ¿Cómo se pueden implementar o solucionar los problemas de motivación y disciplina?”. (1991:4-5). Y llega a la conclusión de que la enseñanza reflexiva, se encuentra entre los problemas éticos, sociales y políticos en un extremo, y el análisis de las estrategias de enseñanza en el extremo contrario. En el punto central de ese continuum, se encuentran los valores y objetivos, y la asunción de las consecuencias del acto de enseñar. De tal manera, que quedaría representado de la siguiente manera:



Cuadro 8: Continuum de la conceptualización de un modelo reflexivo de enseñanza (*Hellison y Templin, 1991:4*)

Debido a sus apreciaciones, algunos de los autores que analizan el modelo de *Hellison*, hablan de educación moral, más que de responsabilidad personal y social al referirse a este modelo. (*Weiss y Bredemeier, 1986*). *Hellison (1978, 1985, 1995)* se centra en ayudar a la reconstrucción social de sus deportistas, y para ello marca cuáles deben ser las características de los programas deportivos:

- ✓ Marcar unos objetivos.
- ✓ Establecer unas estrategias de práctica (instrucción técnica con unas estrategias de competencia claras).

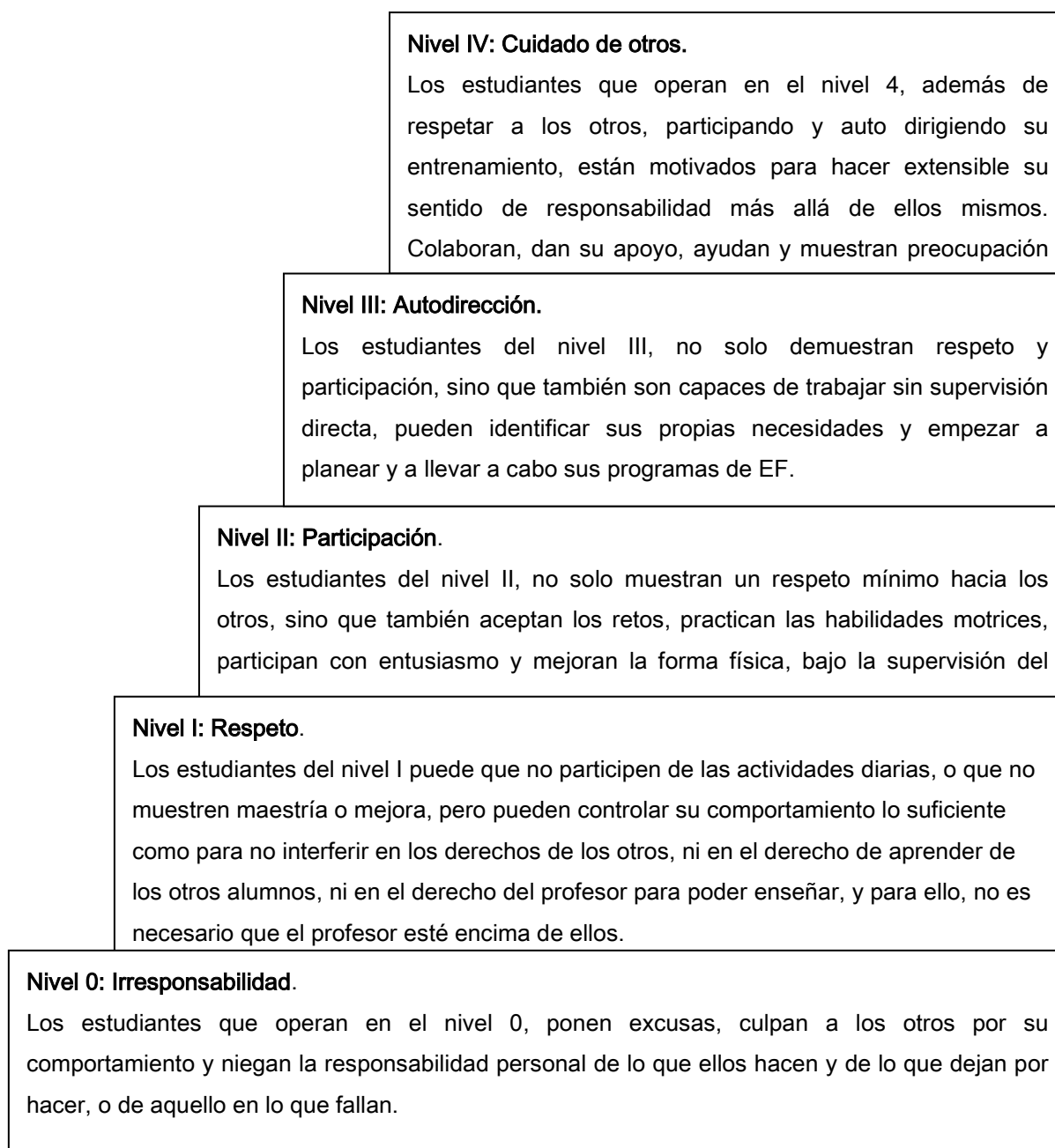
- ✓ Elegir de manera adecuada la figura del entrenador, competente motrizmente, y socialmente y que además se capaz de realizar no directa hacia los problemas de la vida cotidiana.

En 1978, *Hellison* establece una escala de valores jerarquizados, que él designa como: *"...unas metas alternativas para la educación física que se centren en necesidades y valores humanos más que en el desarrollo de la forma física y de las habilidades deportivas per se"* (p.5). Las metas marcaban unos niveles de desarrollo descritos de la siguiente manera:

- Nivel I: Nivel de autocontrol, respeto a los derechos de los demás: hay un desplazamiento de la responsabilidad desde el profesor al estudiante. Aunque no participan de la lección, no interfieren en el aprendizaje de los otros.
- Nivel II: Nivel de participación y esfuerzo: comienzan a participar de la actividad física, incluso con entusiasmo, aceptan retos, practican habilidades motrices, y se entrenan bajo la supervisión del profesor.
- Nivel III: Nivel de autorresponsabilidad o de autodirección: los estudiantes toman responsabilidades, y eligen qué responsabilidades tomar, al reconocer sus propias capacidades y necesidades.
- Nivel IV: Nivel de asistencia y cuidado a los otros: los escolares trabajan de modo independiente, saben llegar a los demás, porque saben colaborar, dar apoyo a otros estudiantes y mostrar preocupación por ellos.

En 1985, establece otra progresión en los niveles, que él llama *progresión acumulativa de niveles*, tratando de explicar a sus escolares

que cada nivel se construye sobre los anteriores de una manera progresiva, además añade el nivel 0 y el V. Y así en 1995, hace la siguiente representación gráfica de dichos niveles:



Cuadro 9-1: Los niveles de responsabilidad presentados como una progresión acumulativa adaptados por *Hellison* en 1995:13.

Los componentes de cada uno de los niveles de responsabilidad aparecen en el cuadro 9-2, entendiendo que cada nivel se puede especificar algo más:

<i>Niveles</i>	<i>Componentes</i>
Nivel I	<ul style="list-style-type: none"> - respetar los derechos y los sentimientos de los otros. - Autocontrol - Derecho de resolver los conflictos de manera pacífica. - Derecho de todos a ser incluido
Nivel II	<ul style="list-style-type: none"> - Participación y esfuerzo - Explorando el esfuerzo - Intentado o experimentando nuevas cosas. - Realizar una definición personal de éxito.
Nivel III	<ul style="list-style-type: none"> - Autodirección - Trabajar de manera independiente. - Establecer un plan personal de trabajo. - Equilibrar las necesidades actuales y futuras. - Luchar contra las fuerzas externas.
Nivel IV	<ul style="list-style-type: none"> - Cuidar y ayudar a los otros. - Desarrollar destrezas interpersonales previamente requeridas (las destrezas con más dificultad) - Compasión. - Actuar sin esperar una recompensa a cambio. - Contribuir como miembro de la comunidad e incluso ir más allá.
Nivel V	<ul style="list-style-type: none"> - Probar estas mismas ideas fuera del gimnasio. - Servir de modelo para otros.

Cuadro 9-2: Los Componentes de los niveles (*Hellison*, 1995:14).

El método se basa en el desarrollo de la responsabilidad en sus deportistas, y va evolucionando de tal manera, que en 2001 establece los niveles de responsabilidad, que aparecen en el cuadro 10:

Responsabilidades sociales de D. Hellison (2001):

Responsabilidades básicas:

- I. Respeto a los demás: se basa en el autocontrol en la resolución de conflictos de manera pacífica.
- II. Esfuerzo: Se basa en la automotivación.

Responsabilidades de mejora:

- III. Ser capaz de entrenarse a sí mismo.

Responsabilidades de superación:

- IV. Ser capaz de trabajar y entrenarse en equipo, así como de entrenar a otros.
- V. Repetir determinadas conductas que se dan en el gimnasio en los conflictos, fuera del gimnasio.

Cuadro 10: Clasificación o escala de las responsabilidades sociales que se deben trabajar en el deporte (Hellison, 2001)

Entre los principios metodológicos del modelo que debe utilizar el profesor para que la enseñanza del modelo sea eficaz encontramos:

- 1er. Principio: La manera de enseñar la Educación Física, va a realizarse desde la introducción de valores.
- 2º Principio: Los resultados de la actividad deportiva, van a tener una transferencia en los asuntos reales de la vida.
- 3º Principio: Va a tener mayor participación el alumnado y va a perder protagonismo el profesor o entrenador.
- 4º Principio: Se debe dar confianza al alumnado.

Entiende que el profesor-entrenador debe sentir un fuerte respeto por el alumnado, sacar lo bueno de cada uno, cada individuo es un ser único, al que se debe escuchar con interés, se debe dejar hacer, y que el deportista tome decisiones. La responsabilidad debe enseñarse, de tal manera que mejore la responsabilidad propia y la de los demás.

Para llevar a cabo el trabajo sobre la responsabilidad, establece una serie de rutinas diarias o de estrategias metodológicas, que se incorpora a las sesiones de entrenamiento:

- 1º: *Contacto personal.* Realiza comentarios y preguntas personales a sus escolares. Es una manera de romper el hielo, con sus deportistas, comenzar a conocerlos es la mejor manera de comenzar a respetarlos.
- 2º: *Charla de concienciación.* Se recordarán los quehaceres de responsabilidad en la parte inicial de la sesión, (como rutina no dirigida, sino inducida). Se realizarán discusiones y se colocarán posters que recuerden las responsabilidades. Si a lo largo de la sesión práctica, surge un conflicto se realizará una parada breve para recordar el póster visto en la charla de concienciación.
- 3º: *Actividad práctica* con “normas” integradas. Realiza instrucción directa que esta referida a la concienciación, relacionan con los valores, como el respeto, o con pasar a otros, para perder protagonismo uno mismo. La concienciación se realiza entre iguales haciéndoles ver que todos son necesarios en el juego. En una segunda fase, trabaja con el jugador-líder o tutor, más adelante, cambia de roles (entrenador-jugador). Cada vez es uno de los

- componentes del grupo el que se hace cargo de enseñar a los demás, debe dirigirles y ser su responsable.
- 4º tiempo de reflexión: la autorreflexión puede ayudar a los escolares a que piensen sobre lo que sienten y piensan en las acciones y por qué, se les pregunta hasta qué punto han sido respetuosos con los derechos de los otros y en qué manera se han implicado (1995:34). Tienen un tiempo para reflexionar sobre las respuestas negativas, y es el propio alumno quién decide cómo establecer un plan de conductas alternativas para modificar su actuación.
 - 5º Toma de decisiones: En función de la motivación, pueden elegir las tareas a realizar, pero va a ser una escala progresiva que va a depender del ritmo personal: *“debería ser un punto de negociación y de construcción de las elecciones de cada nivel”* (1995:37) Se establece la figura del profesor ayudante en un principio para los más hábiles. Las tareas deben ser modificadas para que se adapten al ritmo individual de cada jugador. Deben establecer objetivos personales posibles de conseguir para el programa y para sus vidas. (consecución de metas personales). Los objetivos que desea conseguir al finalizar el curso deben ser constatados por escrito. Para que cada uno siga una progresión se establecerá un plan de entrenamiento por niveles, autoincluyéndose en el que consideren.
 - 6º Reunión del grupo: Explican cómo se han sentido en el programa: *“se usan para que los escolares puedan compartir sus ideas, y sus opiniones sobre el programa, cómo va el desarrollo de sus reglas, cómo pueden hacerlo mejor, o cómo pueden ayudarse para resolver sus problemas”*. (1995: 47). Siempre diariamente el profesor introduce alguna sugerencia al alumnado. Cuando se trabaja con el jugador tutor, él hace una reflexión final. Se preguntará: ¿Qué ha pasado con

el rol del entrenador?, muchos van a necesitar ayuda para tratar a los demás de manera adecuada. Intenta buscar la potenciación grupal, trata de resolver conflictos surgidos en el juego, durante el juego ha utilizado los tiempos muertos, el banco de problemas, el tribunal de deportistas (que ya han sido explicados en el punto sobre la resolución de conflictos). Pero en este momento se habla de lo que les ha gustado, de lo que no les ha gustado, de cómo han resuelto sus problemas, se realizan evaluaciones recíprocas sobre su actuación y la de los demás. Los/as alumnos/as establecen al final las normas, por medio del debate.

- 7º Tiempo de consejería y Autorreflexión: se realiza una intervención cara a cara con cada escolar, es una actividad que se aprovecha para que haya una interacción directa con los escolares y que se suele utilizar también para realizar la autoevaluación (1995:59). En este caso la valoración no es tanto hacia la actividad, sino hacia el respeto a los valores (respeto al otro, respeto a la norma...). Puede utilizarse algún tipo de cuestionario para ello.
- 8º Trabajo fuera del gimnasio o trabajo para casa. Siempre se pregunta si se han cumplido los 5 niveles fuera del aula. En la mayoría de los casos el autocontrol es posible en el gimnasio, pero no fuera de él. Aunque lo desean, en la mayoría de los casos no son capaces de hacer transferencias a otras situaciones fuera del gimnasio, por lo que sería interesante estandarizar un instrumento similar adaptado a otras situaciones.

Plantea que halla una modificación de las rutinas diarias de la sesión de entrenamiento añadiendo a la sesión práctica una reunión inicial de concienciación, y una reunión final del grupo para realizar una

autorreflexión sobre el comportamiento propio y sobre el comportamiento de los demás. En este sentido, encontramos estudios sobre la participación social (*Marsch, 1992*), sobre la mejora de la autoeficacia física y social (*Escartí, Cervelló, Guzmán, 1995*), sobre el clima motivacional (*Ames, 1992*), que avalan y complementan lo expuesto anteriormente.

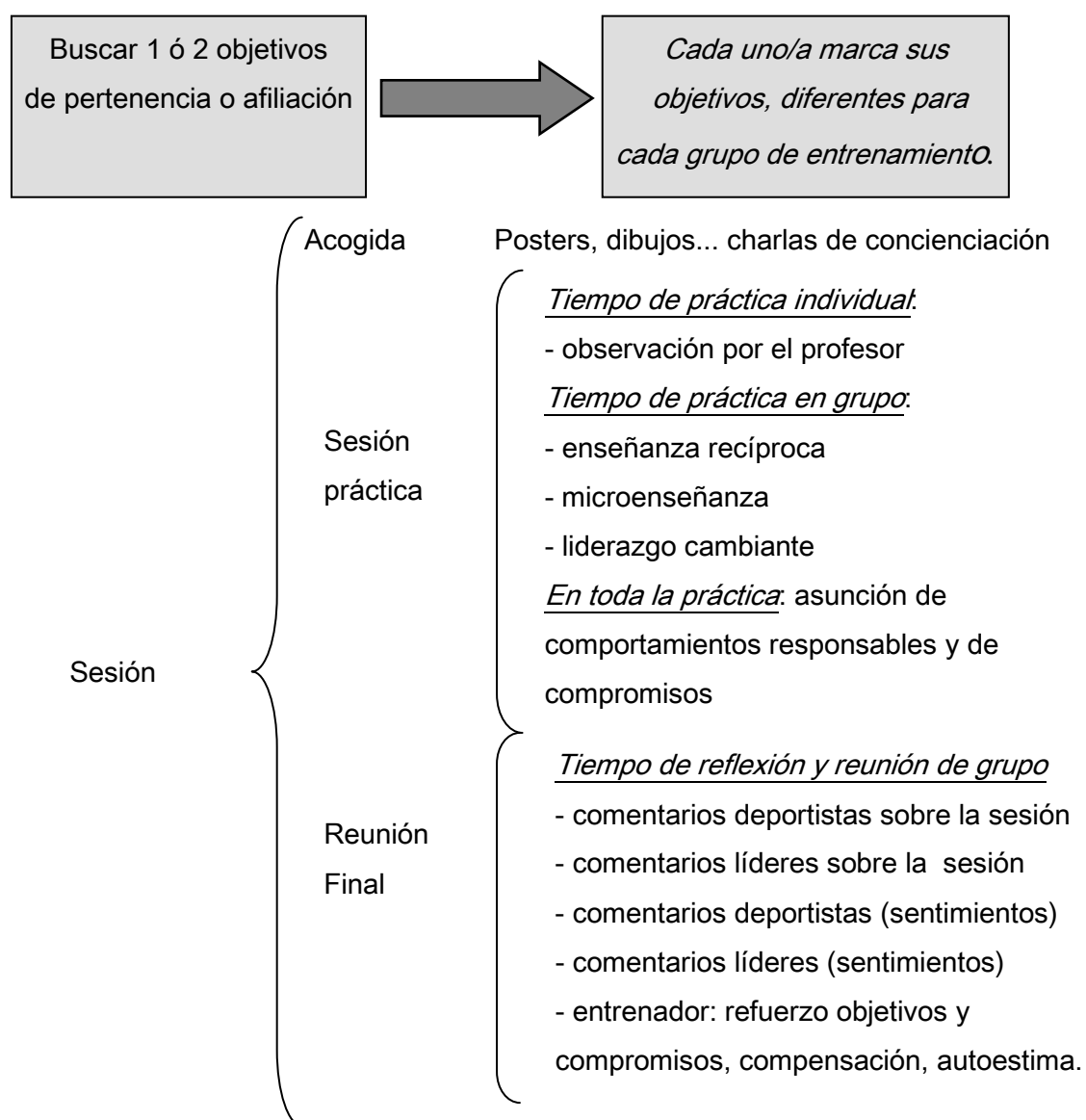
Hellison basa su programa en el autocontrol y con respecto a este autores como *Díaz García, Comeche y Vallejo (2002)* opinan que supone “*que el sujeto asuma progresiva y gradualmente su responsabilidad en el proceso de cambio, incorporando a su repertorio conductual todo lo aprendido, de tal manera que sea capaz de ponerlo en marcha de manera casi automática en las situaciones que le sea necesario.*” Por ello, plantean que es necesario que exista una intervención que presente el cambio como positivo y factible para el sujeto, maximizando su motivación para el cambio.

Es importante utilizar contratos conductuales, donde el individuo se comprometa a cumplir con una serie de comportamientos, ante ciertas incidencias. Esto se verá facilitado si existe un control externo, si existe una auto observación, refuerzos externos y si se le den alternativas para que construya un autodiálogo positivo.

Cuando *Tinning (1992:90)* habla del modelo de *Hellison* dice que algunas de sus ideas “*... resultan muy útiles como modelo para una forma distinta de educación física... ya que sus metas pueden representarse en una progresión de estadios que van desde la irresponsabilidad al cuidado de los demás, pasando por el autocontrol...*” lo que hace que los objetivos sean diferentes a los utilizados hasta ahora para la enseñanza de la educación física.

Además de las estrategias metodológicas que hemos comentado en este punto, utiliza las técnicas de resolución de conflictos que no las mencionamos aquí, porque ya han sido expuestas anteriormente en el punto sobre resolución de conflictos. El plan de sesión de Hellison tras la información que recogemos en el seminario celebrado con el autor en San Sebastián y en Valencia en octubre de 2001, queda resumido tal como queda explícito en el cuadro 12:

Modelo de sesión práctica de Hellison (2001)



Cuadro 12: Modelo de sesión práctica de D. Hellison, (2001)

2.4.2. El programa de formación en habilidades sociales para formadores del deporte escolar de Vizcarra et al. (2003):

Es un programa de formación para entrenadores y coordinadores del deporte escolar, que se basa fundamentalmente en el programa de entrenamiento de las habilidades de interacción social (PEHIS) de *Monjás (1993)*, en el programa de entrenamiento de las habilidades sociales de *Vallés (1996)*, y en el modelo de responsabilidad personal y social (TPSR) de *Hellison (1978)* y en sus posteriores revisiones, aunque contiene aportaciones de otros programas que se han revisado en este marco teórico.

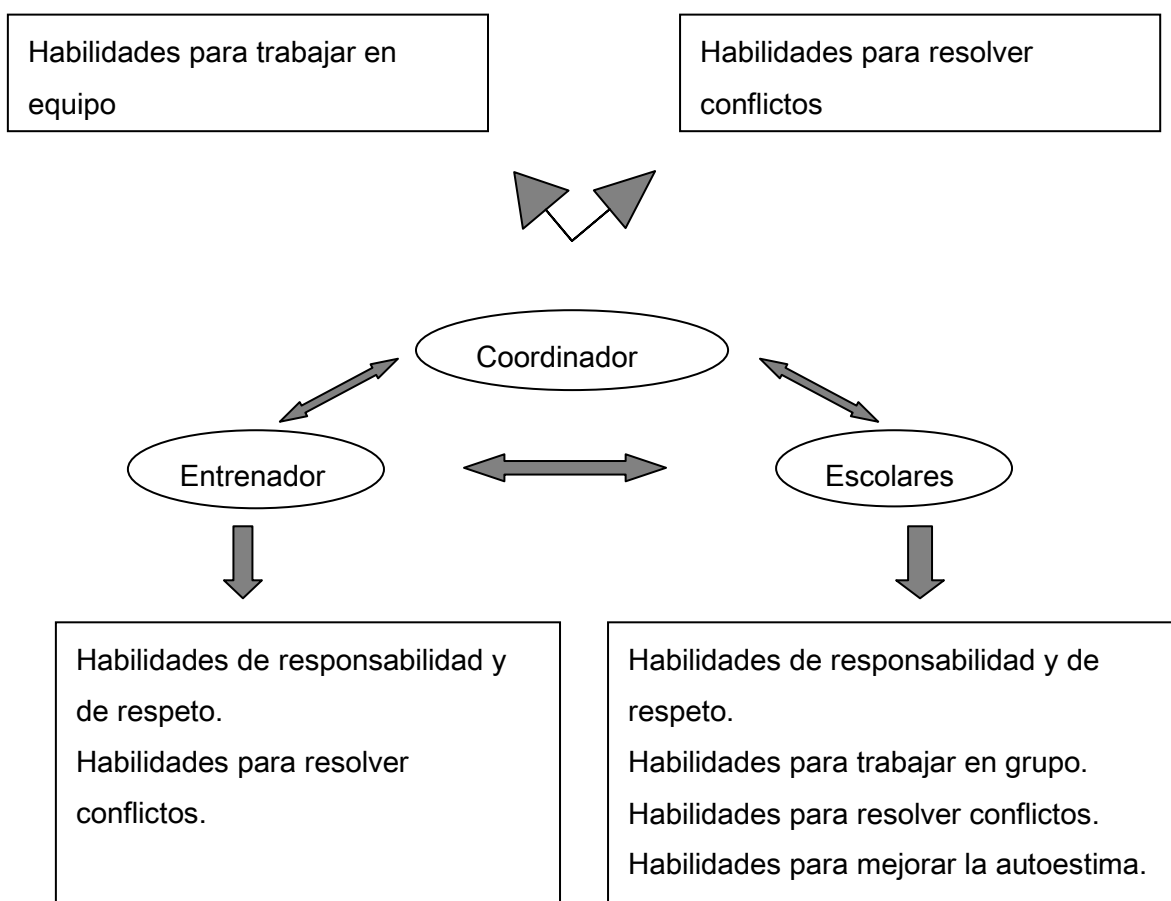
El *objetivo* fundamental de este programa es trabajar sobre las habilidades sociales y sobre los valores, de cara a los entrenamientos y a las competiciones del deporte escolar, con la intención de trabajar sobre criterios de aprendizaje y de mejora, que hagan que el clima motivacional del deportista, se oriente hacia la tarea, más que hacia el resultado. Si el clima motivacional del deportista estuviera orientado hacia el resultado, los entrenadores y coordinadores del deporte escolar manejarían como criterio de éxito la obtención de buenos resultados deportivos, utilizando con ello criterios referenciales externos y criterios de rendimiento similares a los que se utilizan en el deporte de alto rendimiento. Pero, por el contrario, si nos centramos en la empatía, en la responsabilidad, en el respeto, en que primen los criterios del grupo sobre los criterios individuales ... los criterios utilizados para conseguir el éxito se fundamentan en la mejora personal, en la consecución de metas personales y en el esfuerzo personal y colectivo, dándose una identidad de equipo que facilitará la cohesión del mismo, (*Nicholls, 1984, 1989*).

Por tanto, el objetivo de este programa es mejorar las habilidades sociales de los escolares y de sus entrenadores, a través de un programa que se oriente hacia el esfuerzo y la mejora personal, y que trabaje las habilidades sociales básicas para conseguir una relaciones interpersonales positivas y satisfactorias, que permitan trabajar en un clima de tranquilidad y de confianza.

Para crear este clima de tranquilidad y confianza, se han desarrollado diferentes *estrategias*. Se ha trabajado sobre estilos de enseñanza participativos, donde se les da a los escolares la oportunidad de hablar de sus problemas, de pactar y de consensuar las normas, de dirigir sus entrenamientos, y de resolver sus propios problemas, (*Hellison, 1978*). Se ha trabajado sobre una escala de valores, creada por el propio grupo de seminario para las situaciones específicas con las que nos encontramos en el deporte escolar, que ya ha sido expuesta, y que se basa en las aportaciones de varios autores. Se ha trabajado en los entrenamientos, con una ficha de habilidades sociales, que ha sido tomada y adaptada de una ficha similar utilizada por *Monjás y de la Paz (2000)*. Es un programa para llevar a cabo con los entrenadores y con los coordinadores del deporte escolar, pero consideramos que sería interesante hacer una adaptación que permitiera trabajar también con los padres, al igual que ocurre en el caso del *PEHIS de Monjás (2002)*. Se utilizan algunas técnicas de resolución de conflictos tomadas de *Hellison (1995)*, y de otros autores, en especial *Casamayor (2000)*.

El programa se ve complementado con la utilización de estrategias psicológicas y pedagógicas facilitadoras de las habilidades sociales, que están adaptadas a cada situación. Es un plan de intervención constructivista y flexible que parte de las necesidades y conocimientos de cada participante, y que está abierto a recibir nuevas aportaciones. Se ha

trabajado sobre una ficha para trabajar las habilidades sociales y sobre una escala centrada en los aspectos que se consideraban de interés en el seminario, y que va dirigida a trabajar sobre algunos de los agentes implicados en el deporte escolar:



Cuadro 13: Habilidades a desarrollar con los agentes implicados en el deporte escolar.

En el campo del deporte escolar, la aplicación de programas de entrenamiento de las habilidades sociales, supone mejorar la interacción entre los deportistas, para mejorar la competencia social y prevenir otros problemas que puedan surgir en la competición. Se le debe dar un espacio dentro de la sesión de entrenamiento al tratamiento de las habilidades sociales, en un principio será en una sola parte de la sesión,

y al final de la intervención cada una de nuestras acciones estará impregnada de otra manera de plantear las propuestas. Pero en la programación debe haber una intencionalidad consciente para trabajar las habilidades sociales. El deporte escolar debe promover comportamientos y actitudes sociales adecuadas. Y las administraciones públicas deberían facilitar la elaboración de materiales que orienten y formen de manera permanente a los entrenadores. Sería interesante, así mismo, poder crear escuelas de padres, y tener el apoyo de la escuela en el tratamiento de las habilidades sociales.

La competencia social es una garantía de que se va a estar adaptado socialmente en la edad adulta, y va a traer consigo la mejora del rendimiento escolar, la popularidad y el desarrollo cognitivo de los sujetos. Desarrollando la competencia social, se consigue el reforzamiento social, grandes beneficios psicológicos personales, un mayor conocimiento de uno mismo y la mejora de la autoestima (*Vallés y Vallés, 1996*).

La competencia social se puede trabajar por medio del reforzamiento directo, la observación de modelos, por medio del aprendizaje cooperativo, de estrategias tutor-compañero, estrategias de control del entorno y reforzamiento y ensayo de conductas. Con el plan de intervención en valores hemos conseguido que los entrenadores sientan que sus escolares participan más de las actividades y las decisiones del grupo, aumentando su rendimiento deportivo. Los entrenadores controlan mejor las situaciones de conflicto, se sienten más seguros ante el grupo, y tienen más recursos para abordar los problemas psicosociales, (ver el perfil del entrenador, página 81). Surgen menos conflictos en los entrenamientos y en las competiciones, y cuando surgen no salen del grupo, lo que hace que haya mejorado la relación con los

padres. La comunicación es más fluida. Los escolares se sienten a gusto trabajando de esta manera, les gusta participar y decidir, se sienten más respetados y más justamente tratados.

Los *contenidos* que se han tratado en el programa son:

- El equipo como grupo:
 - o La dinámica y la formación de los grupos.
 - o La cohesión.
 - o El acoso entre iguales.
 - o El síndrome de burn out.
- Estilos metodológicos favorecedores de la integración social en Educación Física:
 - o enseñanza recíproca,
 - o microenseñanza,
 - o juego de roles,
 - o simulación social,
 - o dinámica de grupo de confianza, integración, cooperación, empatía...
- Técnicas de resolución de conflictos:
 - o Time out.
 - o Entrar y salir del juego.
 - o Banco de reconciliación.
 - o Tribunal de jugadores.
 - o Plan de emergencia.
 - o Mediadores de conflictos.
- Los programas de entrenamiento de las habilidades sociales, y en especial:
 - o El modelo de responsabilidad social aplicado al deporte de *Don Hellison (1998)*,
 - o El Programa de Entrenamiento de las Habilidades de Interacción Social (PEHIS) de *Monjás (1993)*,

- el programa de entrenamiento de las habilidades sociales de *Vallés (1994)* y el de *Kelly (1987)*.
- Las estrategias facilitadoras en el trabajo sobre habilidades sociales:
 - Estrategias psicológicas
 - Estrategias pedagógicas.

2.5. ESTRATEGIAS METODOLOGICAS FAVORECEDORAS DE LAS HABILIDADES SOCIALES:

2.5.1. Estrategias metodológicas favorecedoras en el entrenamiento de las habilidades sociales.

La mayor parte de las estrategias favorecedoras en el entrenamiento de las habilidades sociales provienen del aprendizaje social y son clasificadas por la mayor parte de los autores como: estrategias psicológicas y pedagógicas, tal y como vamos a ver a continuación.

2.5.1.1. Estrategias Psicológicas

Proceden en su mayor parte de las técnicas de terapia de la Conducta, son llamadas por *Vallés (1996)* técnicas psicológicas, y son utilizadas por casi todos los autores mencionados en esta tesis (*Monjas, 1993, Vallés, 1994, Kelly, 1987, Caballo, 1993, Verdugo, 1997, Sureda, 2001...*) y estos son:

- Las instrucciones: son explicaciones claras y concisas centradas en la conducta que se pretende conseguir.

- El ensayo conductual o role play: permite ensayar la conducta en un ambiente que no genera ansiedad, se ensayan las conductas apropiadas a cada situación.
- El reforzamiento: se da un refuerzo de tipo social, con alabanzas, reconocimientos, aprobaciones o sonrisas para que mejoren su actuación.
- Retroalimentación o feed-back: puede ser dado por el entrenador o por los escolares, debe centrarse en lo positivo, con sugerencias de mejora y cambio.
- Modelado comportamental. Se pone como ejemplo una persona que realiza determinadas conductas adecuadamente, para que se pueda imitar su manera de actuar.
- Técnicas de reducción de la ansiedad: relajación, desensibilización
- Tareas para casa.

Hellison (1985:8-11), también se refiere a estas estrategias, como estrategias efectivas de interacción con los estudiantes. Podemos comprobar que las estrategias recogidas por *Hellison*, son muy similares a las recogidas por otros psicólogos más relacionados con la psicología social, y con las teorías del aprendizaje social, como pueden ser, los autores arriba mencionados. Recogemos las estrategias que menciona este autor, tal y como las describe en esta ocasión:

- Instrucciones del profesor: es cuando el profesor se dirige a sus estudiantes, expresando los componentes de cada nivel, y los beneficios de tener el autocontrol del propio comportamiento.
- Modelado o creación (modeling our being): el profesor en presencia de sus escolares, reconoce las actitudes y comportamientos de éstos, reconoce su participación, su responsabilidad, para que otros aprendan con su ejemplo, o creen su comportamiento en base a los modelos.

- **Reforzamiento:** un profesor remarca una actitud o un comportamiento específico en uno de los escolares, por considerarlo genuino y positivo, específico y apropiado para la situación, y que puede suponer la superación de alguno de los niveles. Si se remarca como un aspecto positivo a repetir, se considera que se está reforzando para que esa actitud o ese comportamiento vuelvan a repetirse.
- **El tiempo de reflexión:** se refiere al tiempo utilizado para hablar sobre las actitudes y los comportamientos en relación con los niveles, haciendo una autorrevisión de los mismos. Lo considera un tiempo básico para que se realice una autoevaluación, por lo que podríamos relacionarlo con la retroalimentación.
- **Tiempo de compartir opiniones con los escolares:** se les da la oportunidad a los escolares para que hablen con el profesor, y le ofrezcan sus opiniones sobre los niveles, sobre los valores, sobre las modificaciones en el programa.

2.5.1.2. Estrategias Pedagógicas

Son procedimientos de corte pedagógico que se fundamenta en la dinámica de las clases y en el aprendizaje curricular:

- **El aprendizaje cooperativo:** se trata de establecer los objetivos a seguir de forma cooperativa, ayudándose unos a otros con poca intervención del adulto. Los alumnos tienen la oportunidad de pedir ayudas, de plantear dificultades y obtener respuestas de sus compañeros.
- **La dinámica de grupo:** es adecuada para trabajar las habilidades sociales. Son la discusión en grupo, la mesa redonda, la

conferencia, la dramatización, el debate, la asamblea, los diálogos y las simulaciones.

- Estrategias de tutor-compañero. Consiste en que los alumnos más competentes desarrollen la función de monitores de sus compañeros, proporcionando también refuerzos y feed-back. Entre estas estrategias podemos incluir algunos estilos de enseñanza utilizados tradicionalmente en Educación Física, que vamos a desarrollar en el siguiente punto. Se utiliza en casi todos los métodos de entrenamiento de las habilidades sociales y son utilizadas por *Hellison, 1978*, con la intención de dar mayor responsabilidad al alumnado. Se asemeja a la enseñanza entre iguales de *Mosston (1976)*.
- Estrategias de control del entorno de la clase: se refiere a reordenar o manipular el ambiente de clase, reorganizando los juegos, los materiales y los recursos de apoyo.
- El diálogo entre profesor y alumno.

2.5.2. Estrategias metodológicas para la mejora de las habilidades sociales en el deporte escolar. LA ENSEÑANZA ENTRE IGUALES.

Hellison (1998) habla del alumno-instructor, *Kelly (1986)* habla de alumno-líder, *Vallés (1994)* del alumno-tutor, *Monjas (2000)* de alumno-responsable, *Mosston (1993)* nos habla de enseñanza recíproca, (*Hellison, 1995:31*), nombra a *Mosston y Ashworth*, cuando habla de las estrategias de alumno-instructor, y refiere a la enseñanza recíproca) pero todos los autores, se refieren a diferentes metodologías para realizar la enseñanza entre pares o entre iguales. En Educación Física tenemos ya antecedentes de este tipo de trabajo, se han desarrollado múltiples

trabajos que analizan los estilos de enseñanza más habitualmente utilizados por el profesor, los estudios más conocidos en este sentido, vienen de la mano de *Mosston (1978, 1982, 1991, 1993)* y de *Delgado Noguera (1991)*. Aunque, nunca se han aplicado para la mejora de las habilidades sociales, sino más bien para la mejora de las habilidades motrices específicas. A modo de resumen vamos a recordar las clasificaciones de los estilos de enseñanza de estos autores. *M. Mosston* en *1982*, describe los estilos como:

- Estilos de instrucción directa (mando directo, asignación de tareas, enseñanza recíproca, enseñanza en pequeños grupos, enseñanza por grupos de nivel, programa individual).
- Estilos de enseñanza mediante la búsqueda (descubrimiento guiado, resolución de problemas).

Mosston y Ashworth en *1993* hace una revisión de los estilos de enseñanza que es:

- Estilos de reproducción de modelos:
 - Mando directo.
 - Estilo de práctica.
 - Enseñanza recíproca.
 - Autorrevisión.
 - Inclusión.
- Estilos de producción de modelos
 - Descubrimiento guiado.
 - Descubrimiento convergente.
 - Producción divergente.
 - Programa individual diseñado por el alumno.
 - Estilo iniciado por el alumnado.
 - Autoenseñanza.

Lo que más nos interesa destacar desde el punto de vista de los aspectos sociales, es la validez de la enseñanza entre pares (enseñanza recíproca y microenseñanza, principalmente), para trabajar la sociabilidad de los escolares, así tenemos, que *Mosston* opina que este tipo de enseñanza se *“constituye un excelente medio para mejorar el clima social de la clase, creando una situación real de ayuda entre los compañeros. El alumno aprende a aceptar la evolución y el juicio crítico de uno de sus pares” (1982:106)*. Consideramos la enseñanza entre iguales, una situación privilegiada de enseñanza por la eficacia que puede tener de cara a llegar al alumnado de una manera indirecta, se fomentan los aspectos sociales, al tener que comunicarle mensajes a otra persona. La situación de tener que comunicarse con un compañero dándole mensajes sobre su ejecución implica tener que utilizar una comunicación verbal adecuada y grandes dosis de paciencia y empatía, por lo que se puede mejorar las relaciones sociales del grupo. Entre las ventajas de la enseñanza entre iguales, *Mosston y Ashworth, (1993)* señala las siguientes:

- Poder practicar la tarea en repetidas ocasiones con un observador personal.
- Practicar la tarea recibiendo un feed-back inmediato proporcionado por el compañero.
- Poder comentar con un compañero aspectos determinados de la tarea.
- Comprender mejor la tarea.
- Participar en el proceso de socialización del grupo, poder crear lazos directos entre ellos.
- Desarrollar la paciencia, la tolerancia y la dignidad requeridas.
- Desarrollar un vínculo social que va más allá de la propia tarea.

Onofre Contreras (1998) habla de la *microenseñanza* o enseñanza en grupos reducidos, en la que existe un alumno-enseñante, y el resto son alumnos participantes y colaboradores, observan las correcciones, aunque no las realizan hasta que se las pida el enseñante. Lo más importante de este estilo es que desarrolla la capacidad de análisis del alumnado, así como, mejora el autocontrol. Tal y como, lo describe este autor, el entrenador transmite unos conocimientos a unos pocos alumnos, y éstos a su vez, los transmiten a los demás, la información tiene que ver con elementos organizativos, distribución, detección de errores (técnicos o tácticos), refuerzos... Los alumnos-líderes transmitirán esta información a sus subgrupos. Se deben introducir variantes y retroalimentar el proceso con los comentarios críticos sobre la sesión.

Delgado Noguera (1991, 1993) hace la siguiente clasificación de los estilos:

- Estilos de enseñanza tradicionales:
 - ✓ Mando directo: todas las decisiones son tomadas por el profesor.
 - ✓ Modificación del mando directo: se dulcifican las voces de mando.
 - ✓ Asignación de tareas: se debe ejecutar la misma tarea, pero hay mayor flexibilidad en el ritmo de la tarea.

Desde el tipo de *sistema social* que promueven, el profesor es el transmisor, y el alumno es el pasivo receptor (p.56), las normas se refieren a atender y obedecer. En la asignación de tareas el condicionamiento social es que no se moleste a los otros.

- Estilos de enseñanza que fomentan la individualización: promueven el trabajo individual adaptado al nivel de aprendizaje de

cada escolar. Se promueve la autodecisión y el trabajo independiente.

- ✓ Trabajos por grupos. Bajo el principio de individualización, que se tengan en cuenta los intereses de todos los componentes del grupo.
- ✓ Enseñanza modular: plantea que la clase esté dividida en niveles, para lo que se necesitan más de un profesor.
- ✓ Programas individuales. Cada persona tiene un programa adaptado a sus necesidades individuales, que se elabora a partir de una evolución previa.
- ✓ Enseñanza programada. La materia se presenta graduada, con pequeños pasos, organizada para que el alumno pueda entender qué está aprendiendo.

Desde el tipo de *sistema social* que promueven, aunque se establezcan subgrupos, el trabajo se centra en el propio alumno, deben existir unos responsables por cada grupo, consolidando la responsabilidad social. El profesor delega muchas funciones en los alumnos, que son los verdaderos protagonistas, se reducen las relaciones directas con los otros escolares. Se fomenta más la responsabilidad personal.

- Estilos de enseñanza que posibilitan la participación del alumno: desea implicar a los escolares en el aprendizaje.
 - ✓ Enseñanza recíproca: un alumno enseña a otro, se suele comenzar con la enseñanza de una habilidad y su corrección.
 - ✓ Grupos reducidos. Similar a la anterior, pero con anotadores, grupos de 3 a 5 alumnos.

- ✓ Microenseñanza: un escolar se hace cargo de un grupo de alumnos para enseñarles, tomando decisiones sobre el proceso de enseñanza.
- ✓ Grupos de nivel: es similar a la microenseñanza, pero se establecen los grupos por niveles de dificultad. Cada escolar se autoincluye, o será incluido en un nivel en función de sus características (no lo menciona *Delgado Noguera 1991*, sino *Mosston 1986 y Contreras, 1998*).

Desde el tipo de sistema social que promueven es una organización y una interacción socio-afectiva diferente, los escolares se implican en el proceso educativo, colaboran con propuestas de objetivos y contenidos, y de temas de interés, plantean variantes y ayudas, y participan de la evaluación. Las relaciones sociales aumentan y mejoran considerablemente (p.129). Deben respetar las responsabilidades asignadas a cada escolar, no se deben dar refuerzos negativos, ni hacer juicios de valor, pero deben fijarse en sí hay progresión.

- Estilos de enseñanza que favorecen la socialización: atiende a la dimensión social humana, siendo un medio para la democratización y el progreso colectivo, desarrollando el espíritu de cooperación y de trabajo en equipo. Se busca el desarrollo de la responsabilidad individual y social, así como, la tolerancia y el respeto mutuo.
 - ✓ Trabajo de grupo como proceso democrático.
 - ✓ Juego de roles.
 - ✓ Simulación social.
 - ✓ Análisis de temas públicos.

Desde el tipo de sistema social que promueven un trabajo basado en la convivencia, la cooperación, la participación, la cohesión, el

respeto, el trabajo en equipo, y la sensibilidad hacia los demás. (p.143). El sistema social está basado en el grupo, aumentando la participación de los escolares y reduciendo el protagonismo del docente, se consigue superar el individualismo a través de la integración social, consiguiendo: más independencia y autonomía, seguridad en sí mismo y en los demás, confianza, aceptación, responsabilidad con los propios actos, actitudes positivas para las relaciones, y en la forma de ver la autoridad. (p.154) Las normas son generadas por el propio grupo.

- Estilos de enseñanza que implican cognoscitivamente al alumno:
 - ✓ Descubrimiento guiado o producción convergente.
 - ✓ Resolución de problemas:
 - Problemas motrices y
 - Situaciones motrices.

Desde el tipo de sistema social no promueven el reforzamiento de las relaciones interpersonales salvo en el caso de que el trabajo se produzca en situaciones grupales.

- Estilos de enseñanza que promueven la creatividad: buscan la reflexión y la toma de conciencia de la situación, intentando desarrollar la creatividad y la libre expresión del individuo.
 - ✓ Producción divergente.

Desde el tipo de sistema social promueve la libertad y la originalidad, el profesor es el estímulo del escolar para el aprendizaje, las relaciones son positivas al dejar libertad al alumno para que cree y se exprese. (p.195)

Consideramos que las estrategias que nos van a facilitar llevar las habilidades sociales a la práctica, van a tener que ver más con unos estilos de enseñanza que con otros. La manera de llevar a cabo la enseñanza es la misma, lo único que cambia, es que al programar por objetivos se busca la mejora de las habilidades sociales como objetivo prioritario. La mejora de las habilidades motoras específicas es también importante, pero se va a buscar, además, mejorar el clima de trabajo, la confianza entre los alumnos, la responsabilidad... enseñando para ello, las habilidades motrices básicas o específicas, que deseábamos trabajar.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

3. METODOLOGÍA UTILIZADA EN LA INVESTIGACIÓN:

3.1. INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO:

Este estudio realizado con coordinadores y entrenadores del deporte escolar en Guipúzcoa, estaba orientado a desarrollar un plan de intervención basado en el desarrollo de las habilidades sociales, con el que se quería reforzar la orientación motivacional de los entrenadores hacia la tarea, dando importancia a los criterios de aprendizaje sobre los criterios de rendimiento, y que partía del modelo de responsabilidad personal y social de *Hellison (1978,1995)*, pero que se iba a complementar con otros estudios. Teníamos claro, que había que darle al grupo de seminario la oportunidad para que reflexionara y tomara sus propias decisiones, para que pudiera hacer su propio programa de formación en valores. Al tiempo se realizaba un estudio con sus escolares donde se quería observar: *“sí había un cambio en la orientación del clima motivacional tras la aplicación de nuestro plan de intervención”*. Este cambio iba a ser medido a través de un cuestionario que había sido utilizado previamente con una población similar, y que iba a servirnos para realizar la comparación. (Cuestionario del anexo I).

El hecho de que el plan no estuviera cerrado en un principio, se ajusta a las características de una metodología cualitativa, ya que la investigación cualitativa, tal y como afirman *Taylor y Bodgan (1986:20)*, es aquella *“investigación que produce datos descriptivos..., es inductiva, pues los conceptos, intelecciones y comprensiones parten de las pautas*

de los datos, sin recoger datos para evaluar modelos... los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio... observa a las personas en su vida cotidiana, observa lo que las personas dicen y hacen, estudiando los documentos que éstos producen...”.

Deseábamos trabajar sobre los valores y las habilidades sociales, pero teníamos muy claro que no podíamos hacer una intrusión en los métodos y estilos de enseñanza de los entrenadores, porque podía provocar su rechazo, más aún si tenemos en cuenta que no es un grupo natural. Y que incluso en algunos casos se sintieron en la obligación de asistir al principio tal y como nos confiesa Irene: “... cuando me propusieron asistir a este seminario, no me explicaron muy bien de qué se trataba, iba sin saber lo qué iba a encontrarme. Al principio acepté asistir, pensando en que sería algo rápido, que nos reuniríamos de vez en cuando y que se terminaría enseguida. Cuando vi que no era así, pensé que mi asistencia a dicho seminario no duraría mucho, pues no dispongo a penas de tiempo, ya que tengo un horario muy apretado. Al principio me costó gran esfuerzo asistir, incluso alguna vez fui borde y todo, pues no le encontraba ningún sentido, era para mi una obligación el asistir. Poco a poco fui metiéndome en el tema, y de repente, parecía cómo si todos hubiéramos descubierto algo nuevo, como si nos hubierais quitado una venda de los ojos, tras la que hemos descubierto una necesidad que no teníamos antes. Todos veíamos como algo positivo los valores, pero no éramos conscientes de que si no se trabajan específicamente, no se pueden mejorar. A partir de ese momento, ya no me supuso un esfuerzo venir”. (Memoria final de Irene, mayo de 2003).

En este sentido también encontrábamos a algunos autores que hablan de la resistencia al cambio como uno de los factores que puede hacer fracasar a una empresa de este tipo (Alzate, 2003:56). Sin embargo, nosotros deseábamos que al final de este estudio, las personas integrantes del mismo, tuvieran en cuenta las habilidades sociales, y no solo las habilidades técnicas propias de su deporte a la hora de programar y planificar sus actividades de enseñanza-aprendizaje, y que tuvieran en cuenta, las relaciones interpersonales, y cómo condicionan éstas la evolución del grupo. Considerábamos que las habilidades sociales y la resolución de conflictos ocupan en nuestros días un lugar de gran importancia en todas las tareas educativas, ya que atienden a la satisfacción de las necesidades sociales de nuestros escolares. Si el planteamiento que deseábamos llevar a cabo, podía tener interés para sus participantes iba a ser a través de un planteamiento educativo del deporte escolar, alcanzando gran significado el proceso didáctico de enseñanza en el deporte escolar: *“Ha sido importante que el seminario haya sido práctico, pudiendo experimentar y aplicar aquellos aspectos que trabajábamos de un modo directo y práctico... y el hecho de que cada uno hayamos podido aplicar los temas que tratábamos, en la medida de nuestras posibilidades, sin sentirnos presionados... para mí eso ha sido positivo, porque sino creo que hubiera dejado el seminario...”* (Memoria de Kimetx de mayo de 2002).

Por ello, el modelo de formación de deporte escolar basado en las habilidades sociales, debía apoyarse en la investigación en la acción, porque para estudiar el proceso era importante hacer participantes del mismo, a los agentes implicados. Era interesante que los participantes en este proyecto se sintieran parte activa del mismo. Por ello, se planteaba

que hubiera una observación de la realidad, estudiando, observando y reflexionando sobre los procesos, las acciones, los comportamientos y las actividades, de los entrenadores-formadores, de los escolares y de los propios investigadores, pretendiendo encontrar un programa de formación basado en la formación en habilidades sociales, que partiera de la propia labor de los entrenadores-formadores.

Considero que nuestro seminario se ajusta a las características o puntos clave de la investigación-acción (I/A) descritos por *Kemmis y McTaggart (1992:30-34)*, cuando exponen:

- La I/A se propone mejorar la educación mediante un cambio.
- La I/A es participativa.
- Se desarrolla siguiendo una espiral introspectiva en ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- La I/A es colaboradora, implica a los responsables de la acción en la mejora de ésta.
- La I/A crea comunidades autocríticas, que pretenden ilustrarse acerca de la relación entre la acción y su consecuencia, y emanciparse en función de sus valores educativos y sociales.
- La I/A es un proceso sistemático de aprendizaje.
- La I/A induce a las personas a teorizar sobre su práctica, comprendiendo la práctica y analizando la manera de actuar.
- La I/A exige que las prácticas y las ideas sean sometidas a prueba, para comprobar si son suposiciones erróneas.
- La I/A no solo implica registrar lo que ocurre con la máxima precisión posible, sino que implica también recopilar y analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones sobre lo que ocurre.

- La I/A exige el mantenimiento de un diario personal, para aprender sobre cómo se desarrollan las prácticas y sobre el proceso.
- La I/A es un proceso político, implica cambios que afectan a otras personas.
- La I/A implica que las personas realicen análisis críticos de las situaciones con las que operan.
- La I/A empieza modestamente y se desplaza hacia cambios más amplios.
- La I/A empieza con pequeños ciclos para definir después problemas de gran envergadura.
- La I/A empieza por pequeños grupos de colaboradores, que más tarde se amplían.
- La I/A permite crear registros de nuestras mejoras.
- La I/A nos permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa. Porque nos ayuda a crear una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que hacemos.

Era importante para mí como investigadora, que antes de comenzar con este estudio, se realizara una descripción del proceso, de los hechos, de las actitudes, de los prejuicios, que nos llevara a conocer de mejor manera la realidad del deporte escolar. Pienso, sin embargo, que no todos los entrenadores-formadores que operan en el deporte escolar están sensibilizados con el deporte escolar como hecho educativo, como lo están los participantes de éste nuestro seminario. Sabemos que, el deporte que se realiza en horario lectivo tiene poca consideración social, y que aún cuenta con menor apoyo, el deporte escolar realizado fuera del horario lectivo. La remuneración del mismo tiene que ver con esta consideración social, y como consecuencia de

esta baja remuneración, la calidad de los entrenadores-formadores no siempre es la mejor.

El deporte escolar, se apoya mucho en el voluntariado, en tomar como entrenadores a los alumnos de los cursos superiores, que en muchos casos actúan con mucha voluntad y poca preparación. Las contrataciones de personal externo al centro, en muchos casos, siguiendo este criterio son personas sin la suficiente cualificación. Lo que hace, más importante la existencia de los coordinadores deportivos, como personas cualificadas y bien remuneradas, que en muchas comunidades escolares, simplemente no existen, no es el caso del deporte escolar guipuzcoano, ya que la DFG ha intentado reforzar la figura del coordinador deportivo en los centros escolares.

En el presente estudio se va a realizar un *análisis del contexto* de la investigación, cómo se constituye el grupo, y el análisis de las experiencias de sus participantes. Va a constar así mismo, de una *Fase Preparatoria*: donde se plantean los objetivos del estudio, y la metodología planteada para el seminario de formación, así como, la programación y la temporalización inicial. En la *Fase de planificación*, se describe la observación y el reconocimiento del problema objeto de estudio, se focaliza del problema, y se describen las hipótesis, así como, la planificación teórica de las estrategias teóricas a seguir y su metodología. En *la fase de intervención*, se ponen en práctica de las estrategias elaboradas, con la recogida de la información y de los datos, y la metodología utilizada para la recogida de los datos, que han sido obtenidos, en el caso de los entrenadores, a través de la observación participante y de las entrevistas en profundidad, para controlar y valorar la incidencia de nuestras propuestas. Y en el caso de los escolares a través de un cuestionario en el que se utilizará metodología cuantitativa

para su análisis. Así mismo, se realiza un *análisis y valoración del proceso*.

Estas fases (preparación, planificación, intervención y análisis, y valoración del problema) se repiten una y otra vez, junto con la solución de cada uno de los problemas, surgen nuevas hipótesis, nuevas planificaciones de las estrategias de actuación y una nueva valoración del proceso, ocurriendo todo esto de forma cíclica. Como creemos que restaba claridad a la investigación incluirlo en este capítulo, este proceso cíclico de investigación-acción ha sido desarrollado en el capítulo 4. En el capítulo 5, aparecerán las *conclusiones finales*, que pudieran dar continuidad a este estudio, y las *prospecciones de futuro* que puedan sentar las bases para la realización de estudios similares.

Zuber-Skerritt (1992), recogen las características de un proceso de investigación-acción, en el que según estos autores:

- La persona reflexiona y mejora su propia práctica y su situación.
- Se vincula con rigor a la reflexión y a la acción.
- Se hace pública la experiencia, no solo a otros participantes, sino a otras personas interesadas y preocupadas en el trabajo y en la situación.

Bassegy (1995) señala que la investigación-acción pretende comprender e interpretar las prácticas sociales (indagación), para cambiarlas (acción) y mejorarlas (propósito). Nuestro estudio está basado en el ciclo espiral de la investigación acción recogida de *Goyette y Lessard- Hérbert (1988:192)*, que sigue la siguiente estructura:

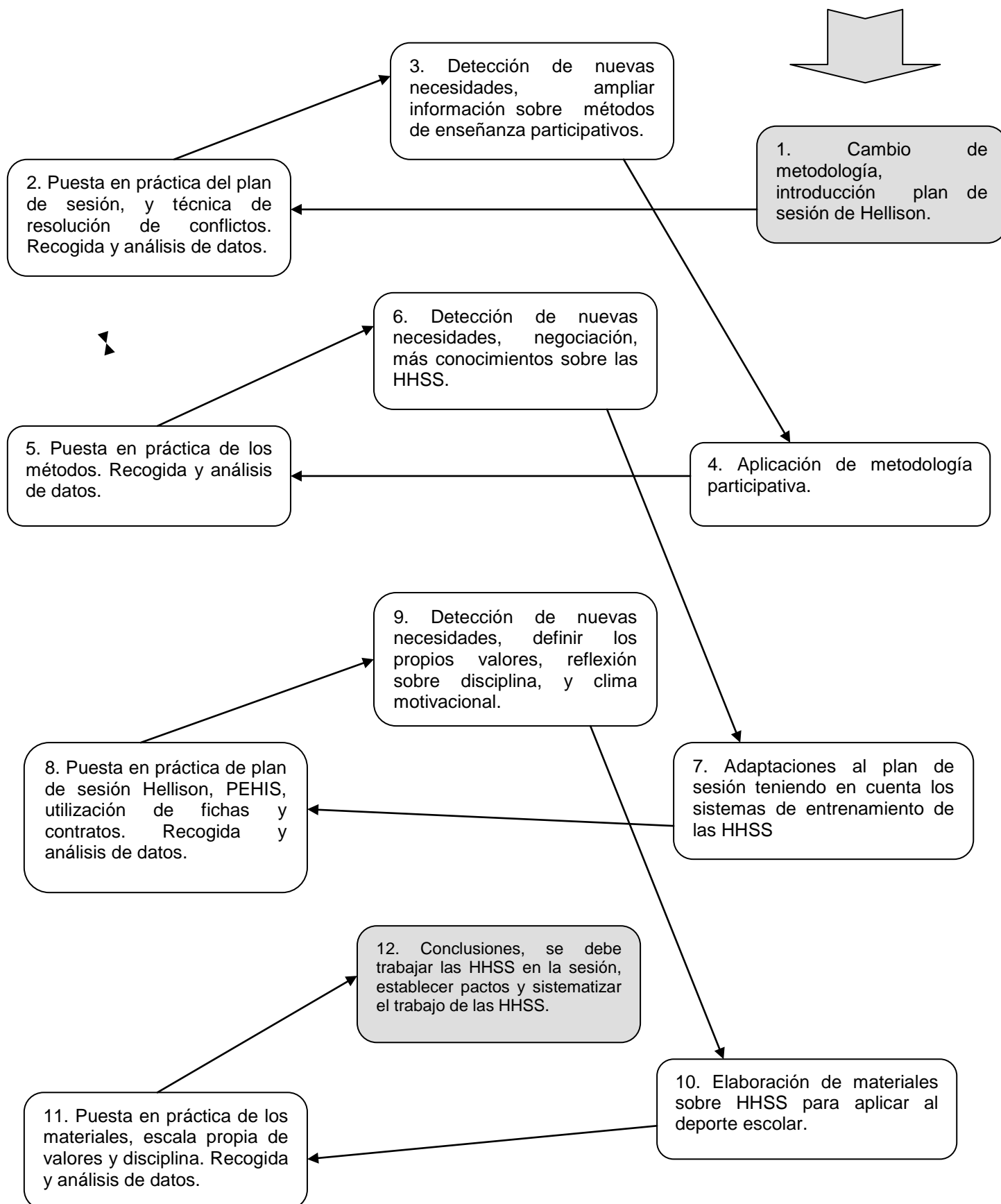
- exploración y análisis de la experiencia,
- enunciado del problema de investigación,
- planificación de un proyecto y de sus hipótesis,

- realización del proyecto,
- presentación y análisis de los resultados,
- interpretación-conclusión y toma de decisión,
- para realizar, después, un segundo análisis de la experiencia enunciando un segundo problema de investigación.

Este proceso es similar al definido por *Elliot (1990: 97)*, cuando relata el proceso descrito por *Lewin* para llevar a cabo en la investigación-acción, que queda explicado de la siguiente manera:

1. Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica.
2. Formulación de estrategias de acción para resolver el problema.
3. Implantación y evaluación de las estrategias de acción.
4. Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática (y así sucesivamente, en la siguiente espiral de reflexión y acción).

Siguiendo la espiral de *Lewin* y basándonos en la ejemplificación que *Kemmis y McTaggart, (1992:20)* hacen sobre la evolución de la investigación-acción, vemos cómo hemos ido resolviendo las preocupaciones temáticas surgidas en el grupo, teniendo en cuenta las propuestas de nuestro seminario. Y así, el orden de los problemas y la descripción de las fases (cuadro 14 de la siguiente página) es la que aparece a continuación:



Cuadro 14: Evolución de las preocupaciones temáticas de nuestro seminario.

3.2. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACION:

3.2.1. Composición, constitución y funcionamiento del grupo:

Nos basábamos en el estudio llevado a cabo durante los dos años precedentes por *Arruza y González (1999-2001)*, y nos apoyábamos en que estos autores piensan que trabajando en la formación con los técnicos deportivos, se va a lograr mejorar los aspectos psicosociales positivos de la práctica deportiva y reducir los negativos. Se plantea la posibilidad de llevar a cabo un programa de formación en valores, y así, en el apartado de implicaciones prácticas aparece el siguiente párrafo: *“...una continuación de este estudio debería ser la introducción de planes de trabajo que fomenten sesiones de entrenamiento y de competición orientadas hacia la tarea, ... con una formación en valores y con un desarrollo de la responsabilidad, ...para conseguir un aumento de los valores personales, tales como, el autoconcepto, el compromiso y la ayuda, y valores de grupo referidos al respeto y a la ayuda.”*

Buscábamos una mayor participación del deportista y un menor protagonismo del entrenador-formador, para lo que nos basábamos en el modelo de D. *Hellison (1995) “enseñando responsabilidad personal y social en la Educación Física y el Deporte”*, avalado por *Tinning (1992)* que lo ve como un modelo alternativo y positivo, en cuanto a que, los objetivos tienen más que ver con las necesidades sociales de los deportistas, que con las necesidades técnicas. Se planteó un plan de intervención para llevar a cabo con entrenadores-formadores y coordinadores de las actividades deportivas del deporte escolar en varios centros escolares de Guipúzcoa, estableciendo un grupo-seminario,

donde llevar a cabo la formación. Esta formación se iba a centrar en el estudio de la competencia social y de los métodos de entrenamiento de las habilidades sociales, además de conocer el modelo y el programas de intervención de *Hellison*. Sin embargo, y desde un principio teníamos claro que queríamos establecer nuestro propio programa y que éste surgiera de las necesidades de sus participantes. Por tanto, debía ser un modelo abierto a modificaciones, tal y como sugieren *Taylor y Bodgan (1986)*.

Para establecer el grupo la DFG, y los técnicos de la Diputación que se están encargando de optimizar el deporte escolar, hacen un llamamiento cerrado a varios centros escolares, ya que la iniciativa de crear este seminario partía de la propia Diputación. La Diputación nos pone en contacto con un grupo de entrenadores y coordinadores del deporte escolar, solicitamos que este grupo tuviera una formación mínima en actividad física, o al menos tuviera un trabajo consolidado en el deporte escolar, para dar solidez y estabilidad al grupo (quiénes hemos estado en contacto con el mundo del deporte escolar, sabemos que la mayor parte de los entrenadores suelen ser jóvenes, estudiantes y en algunos casos, incluso tienen poca formación en deportes y en educación), por ello, solicitamos que fueran estudiantes de magisterio o de INEF, o gente ya consolidada en el deporte escolar, y con titulación federativa. En un primer momento y durante el primer curso 2001-2002, encontramos el siguiente grupo:

- Tres estudiantes de Magisterio, (dos hombres y una mujer), dos de ellos, de la especialidad de Educación Física, (uno de los cuales, la mujer, abandonó al principio, los otros dos siguieron hasta el final del primer año);

- Dos licenciados en Educación Física, un hombre y una mujer, pero esta última abandonó desde el primer día, el otro es coordinador del deporte escolar en un centro educativo y nos ayuda y apoya hasta el final.
- Cuatro entrenadores jóvenes, dos con titulación federativa, y los otros dos sin titulación, que comenzaban el primer año en la Universidad y que dejaron el seminario durante los tres primeros meses; (dos no aparecieron a la primera reunión, el tercero lo dejó después de la sesión de la primera semana, y el cuarto estuvo hasta el principio del 2º cuatrimestre, donde le cambian el horario, y ya no puede venir a las reuniones de seminario, continuamos manteniendo relación por e-mail, hasta que más adelante abandona).
- Una licenciada en Empresariales, Entrenadora de Gimnasia Rítmica Deportiva.
- Un licenciado en Filología Vasca, Entrenador Nacional de Atletismo.
- Una estudiante de 5º curso de Pedagogía, Entrenadora de Baloncesto.
- Un licenciado en Derecho y Monitor de fútbol.
- Un maestro, licenciado en Filosofía y Entrenador Nacional de Baloncesto.
- Dos licenciadas en Educación Física, que actúan como investigadoras, Itziar González como observadora externa, (de cara a poder realizar una triangulación) y yo, M^a Teresa Vizcarra, como investigadora principal. Además, Itziar González era investigadora en el estudio que hemos mencionado anteriormente, *"Impacto de algunos aspectos psicosociales en la población guipuzcoana" de Arruza y González*, cuyas conclusiones dan lugar al presente estudio. El cuestionario que se utiliza en este estudio

para evaluar la percepción de los escolares en cuanto a los aspectos motivacionales, fue validado en dicha investigación. Y los escolares de dicha investigación son los que utilizamos como grupo de control. Por tanto, su ayuda ha sido importante.

Con estos datos vemos que en el seminario se mantiene hasta el final del curso, 8 personas, de las 14 personas que aparecen el primer día. Tuvimos la suerte de encontrar entre ellos, a un licenciado en Educación Física, al que ya conocíamos, y con el que habíamos trabajado en otras ocasiones que realizó la labor de “*portero*” como lo denominan *Taylor y Bodgan (1986:37)*. Fue la persona que confió en nosotros, y nos brindó la oportunidad de crear un clima de “*conducta apropiada*” para poder acceder al “*escenario*”. Es quién nos abrió la puerta para que los entrenadores, que le conocían y respetaban, nos aceptaran y crearan un buen clima de trabajo, dándonos confianza. Los nombres y la identidad de los participantes que aparecerán en el presente capítulo, no son reales, son ficticios, son nombres elegidos al azar, tal y como, recomiendan la mayor parte de los autores.

Una vez, realizada la primera toma de contacto con el grupo, se establece el seminario con el fin de que posteriormente exista un intercambio de experiencias y opiniones. Se realiza la primera toma de datos a los escolares con los cuestionarios que se analizan al final de este capítulo. Se comienza con el trabajo de formación permanente en el seminario, en un principio podríamos decir, que antes de comenzar con la investigación-acción, hay un proceso de formación e información sobre la importancia de trabajar sobre los valores, sobre el modelo de *D. Hellison* y sobre las técnicas de resolución de conflictos.

En esta fase, se les pide que expresen sus opiniones, que declaren cuáles son los intereses que más les preocupan en su labor diaria, es el período en el que la investigadora principal, y la investigadora externa aprovechan para realizar observación participante, tomando así mismo, notas de campo, y anotando todos y cada uno de los detalles surgidos en las sesiones al final de las mismas, pasamos casi tres meses hasta que se llega a la focalización del problema, y hasta que el grupo decide colaborar y participar de la investigación, en lugar de ser meros receptores de la información. En Febrero comenzamos a realizar los primeros esbozos de investigación cualitativa, y se mantiene hasta el final del curso, momento en el que se hace la segunda toma de datos de los escolares y la segunda toma de datos a los monitores.

El seminario de formación se reunía cada quince días, los lunes en dos turnos. El primer turno era de 6,00 a 7,30, y el segundo turno de 7,30 a 9,00. Se realizaban sesiones de formación y de atención individualizada a sus necesidades y demandas. Estas necesidades y demandas solían tener que ver con los problemas interpersonales que les surgían en los entrenamientos, tanto en las relaciones entrenador-escolares, como de los escolares entre sí e incluso, con los padres. En un principio las sesiones atendían más a la formación básica en valores, y en los métodos de trabajo sobre valores.

Según iban pasando las semanas, el interés por los monitores era tal, que cada vez se hacían más largas las sesiones, e incluso, había gente que asistía a la primera sesión y se quedaba también a la segunda. Salvo los monitores que abandonaron al principio, en la primera o la segunda sesión, no ha habido más bajas, y el compromiso ha sido muy grande. Consideramos que el hecho de que determinadas personas abandonaran es un hecho que se da en todos los grupos, y que

consolida el compromiso de los que se quedan, y así, *Kemmis y McTaggart (1992:69)* recogen que *“La formación del grupo exige la negociación hacia la preocupación temática central del grupo ... cuando el grupo se reúne y empieza a discutir qué puede hacerse, los intereses de cada persona, quedan absorbidos dentro de otros intereses ... Habrá personas que desearán retirarse del grupo, porque tienen cosas más apremiantes que estudiar.”*

Se han realizado cuestionarios periódicos de opinión, se han realizado grabaciones en audio de las sesiones de seminario y de la formación, aunque para poder realizar las grabaciones tuvimos que esperar a que se creara un clima de confianza que les permitiera hablar sin sentirse cohibidos, como nos habían visto tomar notas en muchas de las sesiones, lo justificamos diciendo que no nos daba tiempo a tomar notas de todo, y que la grabadora nos permitía asistir a los comentarios con mayor atención. Se han realizado cuestionarios abiertos a los escolares, y se han creado y llevado a la práctica varios materiales didácticos. Muchos de los materiales utilizados durante el curso 2001-2002, se han estudiado, perfeccionado y validado para el curso 2002-03. Los materiales han sido diseñados gracias a las aportaciones de todos los participantes, apoyándose normalmente en materiales ya existentes, que se han ido modificando.

Durante el curso 2002-2003, se dan algunas modificaciones en el grupo del seminario de formación permanente en habilidades sociales, en cuanto a los participantes:

- Las dos licenciadas en Educación Física, que actúan como investigadoras, continúan ejerciendo las mismas funciones, Itziar González, observadora externa, y yo, investigadora principal.
- De los dos estudiantes de Magisterio, uno de ellos, está cursando 3º en la especialidad de Educación Física; el otro, no especialista

en E.F. ha terminado la carrera y está en paro, pero deja de asistir al seminario desde el primer día del segundo curso.

- El licenciado en Educación Física, que es el coordinador del deporte escolar en un centro educativo, sigue participando hasta el final.
- La licenciada en Empresariales, y Entrenadora de Gimnasia Rítmica Deportiva, continua en el seminario, poniendo en práctica todas las sugerencias que se hacen, aportando ideas, probándolo todo, y enriqueciendo el seminario con sus aportaciones y sus experiencias.
- El licenciado en Filología Vasca, Entrenador Nacional de Atletismo, nos dice que tiene mucho trabajo, y que no llega a todas las partes y que sintiéndolo mucho va a dejar el seminario.
- La estudiante de 5º curso de Pedagogía, y Entrenadora de Baloncesto, acaba la carrera, y es otra de las personas implicada al 100 por cien en el seminario.
- El licenciado en Derecho y Monitor de fútbol, por razones de trabajo viene a las dos primeras reuniones, pero finalmente, abandona.
- El maestro, licenciado en Filosofía y Entrenador Nacional de Baloncesto, sigue hasta el final, aunque es un poco escéptico con los cambios, le gusta la formación y el intercambio de opiniones que recibe del seminario, participa, y aporta sus experiencias, aunque creemos que aún necesita más tiempo, para pasar de la reflexión a la acción, que el resto de sus compañeros. Su actitud hacia el grupo del seminario, y hacia el trabajo que estamos realizando, es muy positiva.
- Aparecen este año, cuatro personas más, interesadas en tomar parte en el seminario, el primero de ellos, es un coordinador del deporte escolar que trabaja con tres de los componentes del

seminario, al que admitimos por su cualificación, es maestro especialista en Educación Física, antiguo alumno mío, Entrenador Nacional de Baloncesto, y con sobrada experiencia en el deporte escolar, además de una sensibilidad especial hacia los aspectos educativos, que entra en el grupo, porque conocemos sus antecedentes. Las otras tres personas, aunque tienen muy buenas referencias, dos licenciados en Educación Física, y un maestro, no son admitidas, por varias razones que se van a detallar a continuación.

La primera razón para no admitir a más personas, es que si el número de participantes nuevo era mayor que el número de participantes antiguos, íbamos a tener que dar marcha atrás sobre el camino recorrido, lo cual iba a ralentizar la marcha del seminario. También se valoró que podría ser un aspecto enriquecedor, y que podríamos estar haciendo lo que *Elliot, 1988, Taylord y Bodgan, 1986*, y otros autores, llaman el efecto “*bola de nieve*”, pero al final optamos por no abrir más el grupo, para que no se diluyera el nivel de sensibilización logrado. La segunda, era no contaminar el grado de confianza que se había conseguido en el grupo. La tercera era que el grupo se hiciera demasiado grande, a lo que le veíamos el peligro de que los entrenadores no participarían por falta de tiempo en las intervenciones. La cuarta razón, era que cada vez encontrábamos más posibles candidatos para formar parte en el seminario, y nos daba la sensación de que no lo íbamos a poder controlar. Preferimos trabajar en profundidad con la gente que ya conocíamos y creo que fue un gran acierto.

Con estos datos vemos que en el seminario se mantienen desde el principio hasta el final 5 personas, 4 entrenadores y 1 coordinador, que hay tres entrenadores más durante el curso 2001-2002, que no continúan

durante el curso 2002-2003, y que en dicho curso, acude una persona más, maestro y coordinador de deporte escolar, que no había asistido el curso anterior. El seminario de formación se reunía cada quince días, los miércoles de 7,00 a 9,30 ó 10,00, pero siempre se nos quedaba corto, doblando algunas de las sesiones de seminario, y tal como en el curso anterior se ha primado la atención individualizada, aunque durante este curso ha habido mayor participación, en cuanto a la elaboración de materiales, escalas de valores consensuados, establecimiento de pautas de trabajo... podríamos decir, que la verdadera investigación-acción (o formación-acción, tal y como la define *Imbernon*) ha ocurrido durante el segundo año, que el primer año simplemente fue un ensayo. La participación en el seminario ha sido excelente, y una experiencia difícil de olvidar, por todo lo positivo que nos ha aportado a todas las personas implicadas.

3.2.2. Las experiencias de los participantes en el seminario:

En este apartado vamos a analizar las experiencias previas de los participantes en este seminario que llegan hasta el final del primer curso y de los que participan en el segundo curso. Los participantes de nuestro seminario, han llevado tareas de responsabilidad un promedio de 11 años en el deporte escolar, la persona que más tiempo lleva ha pasado 17 años en el deporte escolar y la persona que lleva menos tiempo lleva 5 años.

Todos han entrenado en las categorías alevín e infantil, 5 de ellos han entrenado en cadete, 4 de ellos en benjamín, 3 de ellos han entrenado en prebenjamín, 2 de ellos han entrenado en las categorías superiores, juvenil y senior, 4 de ellos han hecho labores de

coordinación, 2 de ellos durante más de 10 años, y 2 de ellos durante menos de 3 años.

Cuatro de ellos tienen experiencia en el deporte federativo, en varias categorías, dos de ellos en categoría senior, en los deportes fútbol, baloncesto, natación y atletismo. Tenemos cuatro entrenadores superiores en algún deporte, 4 monitores de deportes, y 6 de ellos tienen titulación universitaria relacionada con la educación. Dos de ellos tiene experiencia en educación primaria, uno de ellos en educación secundaria, y uno de ellos, en la universidad. Tres de ellos tienen experiencias en formación de formadores en varios deportes y uno de ellos tiene experiencia tutorizando prácticas de didáctica de la educación física. Aunque ninguno de ellos, tiene experiencia en investigación, podemos decir que nuestro grupo, es un grupo con experiencia suficiente como para tener un excelente grado de compromiso con las tareas que se solicitarán en el seminario. Su experiencia en el deporte escolar ha estado ligada a criterios de rendimiento, lo cual podría resultar un impedimento en la sensibilización con respecto a criterios de esfuerzo y dedicación, pero al haber tenido casi todos ellos contacto con la educación, ven la necesidad de que haya un cambio de planteamiento del enfoque deportivo, para que sea éste adecuado a todas las personas y no sea excluyente sino incluyente, todos ellos coinciden en decir que el deporte escolar debería ser practicado por todos los escolares, y que debería ser una continuación de las clases de educación física, dotado del mismo carácter pedagógico que éstas. Coinciden en considerar una equivocación que el deporte escolar se haya tratado con los mismos criterios de operatividad en los logros, que el deporte de alto rendimiento.

“He estado, estoy y estaré convencido de que merece la pena olvidar o dejar de lado la programación del entrenamiento si hay valores

pendientes de ser trabajados. Merece la pena que se programe de otra manera, que se programen otras actividades o que se programe teniendo otros aspectos en cuenta, que nos lleven a esa mejora.... No sé de que le sirve a nadie ser un buen deportista en estos niveles, si no es una buena persona.” (Abel, registro en audio de la sesión de seminario del 14 de febrero de 2002)

Todos ellos, antes de comenzar en el programa, decían desear mejorar su enseñanza para aprender a tratar a los deportistas, deseaban conocer sus conductas y mejorarlas, esperando que los escolares mejoraran su comunicación con los otros, expresaban prestar mucha atención al respeto a los otros y al respeto a las normas, en especial a las normas internas.

3.2.3. El lugar que ocupa la investigadora en el grupo de seminario:

Yo, como investigadora principal, llevo en un principio la labor de formación, de coordinación y organización para llevar a cabo el seminario, posibilitando la recogida y análisis de datos, y intentado llevar a los entrenadores hacia la reflexión, intentando facilitar el acceso a la formación en valores y a la información. Más adelante adopto la función de observadora participante, mientras continúo con la labor de coordinadora-facilitadora. La segunda investigadora, que toma notas y actúa de agente externo en la investigación, (aspecto éste muy importante para poder llevar a cabo la triangulación de los datos, tal y como se verá más adelante en el apartado de los resultados), también

realiza labores de coordinación, de facilitación hacia la participación reflexiva, por lo que, a partir de este momento la llamaremos segunda investigadora.

En un principio fue necesario un período de formación, desde el principio se intentaba que con este proyecto los entrenadores revisaran su práctica, y que reflexionaran sobre ella, para ello se les facilitaban lecturas relacionadas con temas como las habilidades sociales, la disciplina, los valores, los objetivos del modelo de *Hellison*, sobre la metodología... estos textos solían generar debates y discusiones sobre los distintos temas.

Los temas suscitaban preguntas e ideas para cambiar la actuación en los entrenamientos. Esto, unido a los temas que emergían de sus diarios, junto con las anécdotas y experiencias que les habían ocurrido entre las sesiones quincenales de seminario, constituían los elementos de las reuniones. Nuestro papel era moderar los debates, e indagar sobre sus experiencias y los resultados de las mismas, además de anotar las sugerencias y las incidencias ocurridas en las reuniones, para abordar nuevos materiales y enfoques que se adecuaran a sus necesidades. Intentábamos no hacer juicios, aunque sí hacíamos preguntas para aclarar y elaborar nuestras hipótesis, y para ofrecer sugerencias y estrategias para futuras actuaciones. Se pretendía hacer más conscientes de sus prácticas a los entrenadores, para que se cuestionaran la validez de su práctica para resolver y evitar los problemas sociales, ofreciendo para ello, alternativas.

El acercamiento de la investigadora al grupo se produce a través de una convocatoria que realiza la Diputación a los centros escolares de la capital. Se convoca a las personas que van a formar parte en el seminario a una reunión que se celebra el 8 de octubre de 2001, en las

aulas de *kirolarte*, en presencia de un técnico de la diputación y de los directores de esta tesis, y se les explica en qué va a consistir la formación y el seminario. Se les brinda la oportunidad de asistir a las jornadas de formación ofrecidas por *Don Hellison*, donde se explica su modelo, y se les pasa un cuestionario inicial, sobre todo, para conocer sus expectativas, y sus horarios y poder organizar así el grupo.

Como el grupo es numeroso, 14 personas y hay dificultades para aunar horarios, se plantean dos sesiones de seminario contiguas. En las primeras reuniones la mayor parte de las personas asisten deseosos de recibir información, aunque algunos de los asistentes abandonan en el momento que se les pide que participen o que opinen sobre algo, pasadas las tres primeras reuniones, la mayor parte de la gente que iba a abandonar desaparece de escena, quedándonos con las personas más implicadas.

Hasta febrero la labor es de concienciación y sensibilización, ocupando la investigadora una posición de formadora, a partir de febrero, se centran las sesiones de seminario en sus experiencias y en sus opiniones. Es en este momento, cuando una parte de los participantes comienzan a implicarse en el proceso de cambio, siendo muy enriquecedores sus comentarios sobre sus experiencias. Desde el comienzo de las sesiones de seminario, se había hablado de que la investigadora iba a pasar a una postura de observadora participante, por lo que es aceptada la transición de una a otra postura, aunque esta transición no se da de repente, sino que se opera paulatinamente.

3.2.4. Los escolares de nuestro estudio:

En el estudio que se realiza con los escolares, se va a analizar la orientación del clima motivacional en los escolares, antes y después de la aplicación del programa, comparando los datos obtenidos, con datos de otras investigaciones. Se va a analizar la incidencia que tiene este estudio en factores como son, la competencia motriz percibida, el compromiso con la tarea, la ansiedad ante la tarea y situaciones que generan estrés, la diversión o la percepción de éxito. En el deporte escolar, se dan multitud de conflictos interpersonales que están relacionados con los aspectos psicosociales que se analizan en esta investigación. *Escartí, Cervelló y Guzmán (1995)* opinan que las desavenencias que surgen en el deporte realizado con adolescentes, suelen ser el fruto de entender la orientación del clima motivacional de diferente manera, mientras los entrenadores entenderían esta orientación hacia el ego, los deportistas la entenderían hacia la tarea.

Los deportistas escolares participantes en esta investigación pertenecen a centros públicos y privados de la comarca de Donostialdea, son 197 escolares, pertenecientes a los centros Santo Tomás Lizeoa, Altza Herri ikastetxea, Axular Lizeoa, Maria Reina Ikastetxea, San Patrizio ikastetxea, Zuhazti ikastetxea, y Colegio Alemán, que son los deportistas escolares a los que entrenan los participantes en el seminario de formación.

Como se ha detallado anteriormente la muestra de escolares es de 197, los deportistas escolares son de 3º de Primaria hasta 3ª de ESO, y han nacido entre 1987 y 1993. De ellos, 53 son chicos (26,9%) y 144 chicas (73,1%). En las tablas y gráficos que van a aparecer a continuación, se presenta la muestra distribuida en función de criterios diferentes, tales como, el sexo, la edad, el centro escolar del que proceden o el entrenador o entrenadora con el que trabajan. En la tabla

1, encontramos que el total de la muestra es de 197 sujetos, de los que 144 son mujeres (73,1% de la muestra), y que 53 sujetos son hombres atendiendo al 26,9% de la muestra.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
HOMBRE	53	26,9	26,9	26,9
MUJER	144	73,1	73,1	100,0
TOTAL	197	100,0	100,0	

Tabla 1. *Muestra de los escolares por sexos.*

Si observamos los datos por edades, tenemos 7 sujetos de 2º ciclo de secundaria, y 39 del 2º ciclo de primaria. El resto de los sujetos son de 3º ciclo de primaria y del primer ciclo de secundaria, que son los sujetos que se van a utilizar para la comparación con el grupo de control, por atender el grupo de control justo a estas edades. Por tanto, los sujetos que se utilizan en el análisis comparativo, son un total de 150 sujetos, que supone el 76,5% del total de la muestra.

<i>Año de nacimiento</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
1987	7	3,6	3,6	3,6
1988	27	13,7	13,8	17,4
1989	19	9,6	9,7	27,1
1990	49	24,9	25,0	52,1
1991	55	27,9	28,0	80,1
1992	24	12,2	12,2	92,3
1993	15	7,6	7,7	100,0
Total	196	99,5	100,0	
Perdidos sistema	1	,5		
Total	197	100,0		

Tabla 2. *Muestra de los escolares por edades y por cursos.*

3.2.5. La situación actual del deporte escolar:

Esta investigación nace de una investigación descriptiva y de diagnóstico realizada por *Arruza y González "análisis del Impacto*

psicosocial del deporte escolar” llevada a cabo durante los años 1999-2001. En dicha investigación se observa que la orientación del clima motivacional de los escolares guipuzcoanos tiende a los resultados, y se plantea que al realizar una labor de formación para los técnicos deportivos orientada al trabajo sobre valores, puede llegar a conseguir que la orientación del clima motivacional se acerque más a la tarea. Existen muchas investigaciones que observan la orientación del clima motivacional, pero no se han hecho casi estudios de intervención directa. Algunas de las investigaciones existentes aparecen a continuación: *“Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres españolas” de Benilde Vázquez (1993); “La motivación y el abandono deportivo desde las perspectivas de las metas de logro” de Eduardo Cervelló (1996); “El proceso de socialización deportiva de las orientaciones de meta en la adolescencia” de Carmen Peiró (1996); “El desarrollo moral y el sistema de valores en la competición deportiva” de Luis Antolín (1997); “El análisis del impacto psicosocial en la población escolar de Guipúzcoa” de Josean Arruza e Itziar González (1999-2001).*

Tenemos conocimiento de que existen varias investigaciones abiertas, en torno a los valores en el deporte entre las que destacamos un estudio dónde se analizan las reacciones de los escolares cuando tienen que tomar decisiones tradicionalmente tomadas por el profesor siguiendo un estilo de microenseñanza, llevada a cabo en Sevilla dirigida por el *Dr. D. M. A. Delgado Noguera*, y un estudio sobre llevado a cabo por *Javier Montero* en la Universidad de Oviedo, y dirigido por el *Dr. D. J.A. Cecchini*, sobre el desarrollo de actitudes, valores, normas y fair-play dirigido a escolares de riesgo que se basa en el modelo *de Hellison*. Sabemos *Pedro J. Jiménez* ha hecho una tesis sobre un modelo de intervención en valores, realizando un trabajo de investigación-acción basándose en los niveles de *Hellison*, pero está cerrada para consulta

por el autor, en la Universidad Politécnica de Madrid. Existen otros estudios en proyecto como es una réplica del proyecto de *D. Hellison* con alumnos de compensatoria que se está realizando en la Universidad de Valencia dirigida por la *Dra. D^a. Amparo Escartí*.

En el estudio "*El análisis del impacto psicosocial en la población escolar de Guipúzcoa*" de *Josean Arruza e Itziar González (1999-2001)*, se observa que entre los 10 y los 14 años hay un descenso de la competencia motriz percibida y del compromiso, que aumenta a los 14 años, aumentando así mismo, la diversión. El clima motivacional está más orientado hacia la tarea que hacia los resultados a partir de esta edad, pero hasta esta edad la orientación hacia el ego es mayor, dándose un fuerte comparación social en el grupo, con gran ansiedad ante el fracaso. Esta orientación hacia el resultado trae consigo un descenso de la diversión, un descenso de la competencia percibida, y un aumento de la ansiedad y del miedo a cometer errores, (aspectos todos ellos que se analizarán en el capítulo 4 de este estudio).

En un estudio realizado por *Fraile (1999)* sobre los valores que se desarrollan en el deporte escolar, nos muestran que los entrenadores parecen tener mayor interés por transmitir la disciplina y la obediencia que por fomentar autonomía y toma de decisiones a los escolares. *Gutiérrez (1995)* dice que si queremos que la actividad escolar, se convierta en un medio de formación en valores, debemos establecer una alternativa basada en la igualdad de oportunidades, la coeducación, la equidad, la cooperación y la colaboración. De la misma manera *Ruiz Pérez (2001)*, expresa que "*si los niños tienen experiencias cuando son físicamente activos... el éxito será un importante refuerzo para la participación futura en dicha actividad.*" Un grupo de investigadores *Cecchini, Carmona, Escartí, González, Arruza, y Balagué, (2001)*

realiza un estudio sobre el *“análisis de la relación existente entre el clima motivacional y algunas de las variables motivacionales”* donde analizaron la relación entre el clima motivacional estructurado por el profesor de educación física y la motivación intrínseca en las sesiones preparatorias, la auto-confianza y la ansiedad previas a la competición y el estado de ánimo pre y post competitivo. Donde se observa que los estudiantes que fueron sometidos a un clima motivacional de implicación en la tarea, manifestaron un patrón significativamente más adaptativo, que aquellos que fueron sometidos a un clima motivacional de implicación en el ego. Al terminar la competición el estado de ánimo fue mejor en los estudiantes que fueron sometidos a un clima de maestría, pese haber conseguido peores resultados.

En un estudio realizado por el departamento de Antropología de la Universidad del País Vasco, dirigido por la *Dr. D^a Carmen Mintegui*, en colaboración con la Diputación Foral de Guipúzcoa sobre *“las causas de abandono de la práctica deportiva de las deportistas jóvenes entre 12 y 18 años”*, en el curso 2002-03, se marca la edad de abandono de la práctica deportiva de las chicas, en torno a los 14 años, aduciendo falta de tiempo para los estudios y para compaginar éstos con la práctica deportiva, falta de recursos humanos (que no se completen los equipos), o porque eligen entre la gran oferta de actividades extraescolares aquellas que les van a ser más válidas en el futuro, ya que los chicos ven como una salida para el futuro el ser un deportista de élite, pero las chicas no. Para mantenerse en la práctica deportiva, dan importancia a que el entrenador las entienda, a que haya buen ambiente, y a conocer a nuevas personas. Los peores momentos vividos en la práctica deportiva los relacionan con las broncas o los gritos del entrenador o “los malos rollos” en el equipo. En cuanto a las familias, opinan que hay poca oferta de deporte y la que hay está orientada al

modelo masculino, que la actividad está más orientada a ganar o perder y que “si eres buena” te aceptan enseguida. Opinan que en el caso de los chicos el grupo social refuerza su participación en el deporte, mientras que en el caso de la chica no. Por lo que proponen que en la intervención se tengan en cuenta, la cooperación y la colaboración, que se fomenten las relaciones sociales, y que se fomente una idea que tenga más que ver con la educación, que con el modelo competitivo masculino.

La situación del deporte escolar en Guipúzcoa está detallada en el marco teórico, la DFG, tiene organizado el deporte escolar en colaboración con los ayuntamientos, existiendo en cada centro escolar un coordinador del deporte escolar, se intenta que los coordinadores sean personas cualificadas, licenciados en EF o maestros con especialidad en EF preferentemente, para que puedan llevar a cabo las labores de programación de los entrenamientos, que la diputación les otorga, aunque no siempre es así. En cuanto a los monitores se intenta que sean técnicos deportivos cualificados, pero habitualmente esto no es así, a menudo las categorías inferiores son entrenados por los escolares de las categorías superiores, tal y como decía uno de nuestros participantes: *“...resulta que en el deporte escolar, a veces es difícil llevar un planteamiento serio sobre valores, porque a menudo son niños grandes entrenando a niños pequeños... no sé hasta que punto pueden ser responsables...”* (Jordan, diario de grabaciones de audio, día 26 de Marzo de 2003).

En un estudio previo sobre *“la percepción de calidad del deporte escolar en Guipúzcoa”* realizado por Arruza y Ramírez (2000), encontramos algunos datos de interés que nos acercan a la situación de

los técnicos y coordinadores del deporte escolar. En dicho estudio aparece que la edad media de los coordinadores del deporte escolar guipuzcoano es de 36 años, que el 19,4 % tienen entre 23 y 27 años, el 32,3% tienen entre 28 y 35 años, y que el 16,1% tienen más de 45 años. La mayor parte de los coordinadores dependen de la dirección del centro y un 9,4% depende de las asociaciones de padres. El 36,7% de los coordinadores dicen estar contentos, el 46,7% dicen tener valoración suficiente por parte de los técnicos y el 16,7% no están demasiado bien valorados. El 71% de los coordinadores dice que los técnicos no están suficientemente formados. El 70% de los coordinadores opinan que están regularmente o mal pagados. Los técnicos o entrenadores del deporte escolar un 43 % tienen entre 14 y 18 años, y un 29,8 % tienen entre 19 y 25 años, destacando la juventud de los mismos y la baja retribución económica. El 56,5% de los entrenadores tiene formación como licenciados o diplomados en EF, o son entrenadores o monitores con formación mínima de TAFID, mientras que el 43,5% no tiene formación deportiva alguna. Un 56,3% de los centros escolares afirman colaborar con los ayuntamientos para llevar adelante la campaña de deporte escolar. Con todos estos datos, observamos la necesidad de una formación en valores y en habilidades sociales en el deporte escolar, idea ésta que alienta los comienzos del presente estudio.

3.3. FASE PREPARATORIA:

En esta fase se plantean los objetivos del estudio, se explica la metodología, la programación y la temporalización.

3.3.1. Los objetivos del estudio:

Antes de comenzar con la investigación, tal y como hemos dicho en un principio, no sabíamos muy bien, qué era lo que deseábamos conseguir, pero sin embargo, establecimos una serie de objetivos que detallamos a continuación:

Objetivos generales: El objetivo de la investigación era mejorar las habilidades sociales y la competencia social de los deportistas en edad escolar, para mejorar su autoeficacia física y social, y contribuir con ello, a que aumentara su motivación y el compromiso con la tarea. El trabajo se llevaba a cabo, al poner en marcha un modelo de formación en habilidades sociales dirigido a los entrenadores del deporte escolar, por lo que nuestra influencia en los escolares iba a ser indirecta.

Un segundo objetivo era, mejorar las habilidades sociales de los entrenadores, a través del trabajo de la responsabilidad social en sus deportistas, proporcionándoles aquellos recursos metodológicos, que facilitaran su labor educativa, y animándoles a llevar a cabo, nuevas propuestas de trabajo, que ayudaran a sus deportistas a tener iniciativa, para contribuir con ello al establecimiento de un mejor clima en los entrenamientos. Sin que ello, supusiera una ruptura con su manera de trabajar hasta ese momento, respetando los diferentes niveles de sensibilización y sus propias respuestas, para que todas las iniciativas que se llevaran a cabo partieran de sus propias necesidades.

Los objetivos específicos: Tal y como mencionábamos en los párrafos anteriores, se marcaron unos objetivos específicos, que voy a detallar a continuación:

- Conseguir que los entrenadores y coordinadores, como personas encargadas de la formación de sus escolares,

compartan sus experiencias con otros profesionales y traten de profundizar en el aprendizaje de las habilidades sociales.

- Buscar los espacios que faciliten la comunicación con los escolares, para mejorar la comunicación de los escolares entre sí, y de los escolares con sus entrenadores, mejorando su competencia social.
- Quitar protagonismo al entrenador, para que los escolares ganen protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Dar la oportunidad a los escolares de pactar las normas, para que haya una mayor implicación, y un mayor compromiso por parte de los escolares.
- Profundizar en el conocimiento de las habilidades sociales y de la empatía con respecto a otros, para mejorar la competencia social de los escolares.
- Conocer las carencias en las habilidades sociales de los deportistas, así como, las causas que provocan los conflictos en los entrenamientos, y cómo evalúan ellos y ellas estos conflictos. Buscar alternativas para solucionar los conflictos que responsabilicen a los implicados en ellos.
- Buscar instrumentos y estrategias metodológicas que favorezcan el aprendizaje de las habilidades sociales. Mejorar la relación de los deportistas entre sí, así como, las relaciones con padres y entrenadores.
- Comprobar si aplicando un plan de intervención sobre la toma de decisión en responsabilidades sociales, mejora el compromiso del deportista hacia la tarea, y mejorar la percepción de competencia.
- Comprobar si disminuye la ansiedad ante las competiciones al aplicar un plan de intervención en habilidades sociales, donde se le de importancia al esfuerzo y a la responsabilidad.

- Comprobar sí, al realizar un cambio de metodología, se experimenta un cambio en el uso de las habilidades sociales, así como un mayor grado de implicación en los entrenamientos.
- Incidir en que la orientación motivacional sea hacia la tarea, al menos que los entrenadores y los deportistas den importancia a la mejora personal, sobre los resultados.
- Comprobar si existen diferencias en la orientación motivacional, en los escolares del seminario, respecto a un grupo de control.
- Comprobar que aumenta la seguridad de los entrenadores en cuanto a su propia intervención didáctica.

Los efectos que el programa de formación en valores ha tenido en los escolares, que reciben el programa a través de la intervención de sus entrenadores, se valora a través del cuestionario que se presenta en el anexo I, que fue validado por *Arruza y González (1999-2001)*, ya que este cuestionario nos permitía comparar las diferencias existentes entre los resultados recogidos en nuestro estudio y una población de control.

3.3.2. Antes de constituir el seminario:

Gracias a uno de los directores de la presente tesis, *Dr. D. Josean Arruza*, se organizan unas charlas informativas con la presencia del *Dr. D. Don Hellison*, en San Sebastián, los días 8 y 9 de Octubre de 2001, a las que son invitados los entrenadores que van a formar parte de la investigación. En dichas conferencias se describe el modelo de *Don Hellison*, su metodología de trabajo, la población a la que se dirige su trabajo, las características de modelo... Al tiempo se realizan seminarios de carácter personalizado con las investigadoras que íbamos a formar parte en este proyecto de investigación, recibiendo formación sobre dicho modelo.

A continuación el *Dr. D. Don Hellison* se traslada a Valencia, y nos trasladamos con él. En Valencia, los días 10, 11 y 12 de Octubre de 2001, se lleva a cabo un seminario teórico-práctico donde se explica su modelo, y se hace una réplica de las fases prácticas de su modelo. Además, ya durante el curso de la investigación y como complemento a la misma, se trae a otros investigadores internacionales para hablar sobre el clima motivacional como son *Bob Brustad* de la universidad de Illinois, para hablar sobre "*Influencia del clima motivacional en el deporte*" en Mayo de 2002, al final del primer curso del seminario; a *Gloria Balagué* de la universidad de Illinois, al principio del primer curso en Diciembre de 2001, para hablar de "*la periodización en el deporte de las aptitudes psicológicas*"; y a *Glynn Roberts* en Diciembre de 2002, al principio del 2º curso, para hablar de "*la motivación en el deporte*". Esta posibilidad de formación y de acceder a la información de primera mano, impartida por doctores de reconocimiento internacional se la debemos al *Dr. D. Josean Arruza*, uno de los directores de esta tesis, que nos ha brindado toda la ayuda que estaba en su mano, y que nos ha sido de gran ayuda.

3.3.3. Metodología del seminario de trabajo.

Nos reuníamos en las salas de Kirolarte que se hallan bajo las instalaciones de Anoeta en San Sebastián, con una periodicidad de quince días. Al principio de constituirse el seminario, como ya hemos explicado, las sesiones fueron sobre todo de formación, tocando temas relacionados con las habilidades sociales, la resolución de conflictos, la cohesión de grupo, ofreciéndoles lecturas complementarias y la exposición del modelo de *D. Hellison* en el contexto en que se desarrolla

su investigación. En un primer momento, ellos realizan breves apuntes y comentarios relacionados con sus dudas y experiencias, que son escuchados por los investigadores con interés. Realizando observación participante, al tiempo que se lleva el proceso de formación. Pasadas las sesiones iniciales, comenzamos a interrogarles por sus hábitos de trabajo en los entrenamientos, y si han decidido poner en práctica algo de lo que se les ha comentado en las sesiones de seminario, estableciendo entrevistas grupales, al las que, al principio, los entrenadores responden con comentarios breves y tímidos, aunque después de febrero, casi ya no nos dejaban hablar, las conversaciones se sucedían, tenían tanto interés por explicar sus vivencias y experiencias que se quitaban la palabra los unos a los otros, incluso a veces, surgían dos foros de conversación. Las investigadoras realizan observación participante, y toman notas de campo de todas las reuniones. El proceso metodológico de nuestro seminario fue evolucionando tal y como se describe a continuación:

Hubo una primera fase en la que se les dio formación sobre el modelo de *Don Hellison*, y sobre la estructura de la sesión (dando especial énfasis a las reuniones inicial y final de la sesión, para dar la posibilidad de hablar y de expresarse a todos los escolares, y ofrecer la oportunidad de mostrar sus acuerdos y desacuerdos, para facilitar el diálogo, y poder consensuar o cambiar determinados aspectos de la práctica. Se explican, así mismo, las técnicas de resolución de conflictos utilizadas por ese mismo autor.

En una segunda fase, se ven los beneficios de trabajar sobre la dinámica de grupo y la cohesión, dado el interés mostrado por el grupo de entrenadores a la importancia de construir la propia identidad, y de construir así mismo, la identidad del equipo. Aún estamos en un período

de sensibilización y formación con respecto al tema, los entrenadores y formadores aún no son capaces de participar de manera activa, preguntan, nos cuentan sus dudas con respecto a los entrenamientos, describen conflictos a los que han intentado dar solución y sus consecuencias, pero sin participar activamente, aún acuden al seminario “para ver que se les cuenta hoy”. Partiendo de sus necesidades, (tercera fase), se ve la posibilidad de investigar sobre otros estilos de enseñanza más participativos, para adecuar las estrategias didácticas que nos van pidiendo las diferentes situaciones que surgen en los entrenamientos, además, estas estrategias son puestas en práctica. En este momento donde a haber una participación activa por parte de algunos de los componentes del seminario, lo que hace que progresivamente se vayan animando los demás. En este momento, comienza la investigación-acción de los participantes.

La cuarta fase, nos lleva a completar el modelo de *Hellison* con otros programas de intervención que trabajan sobre las habilidades sociales, comenzando por el modelo de *PEHIS de Monjas*, que se integra en el modelo de *Hellison*. Creando una ficha para trabajar sobre los valores sociales, aunque, no nos da tiempo a comprobar su validez, ya que llegamos al final del primer curso. Los entrenadores escuchan en las dos primeras fases nuestras explicaciones, pero a partir de ese momento, ellos van tomando nota de sus experimentos, y nos hacen partícipes a todo el grupo de sus hallazgos y de sus experiencias. Algunos de los hallazgos nos llevan a seguir indagando. Se recogen los diarios y memorias.

En *el segundo curso*, en la primera fase se ve la necesidad de establecer una escala con nuestros propios valores, para seguir trabajando con el esbozo de la ficha creada en el curso anterior, que

durante este curso se perfecciona. De alguna manera, cada participante del seminario está trabajando los valores a su manera, aplicando cada persona valores o habilidades sociales tomadas de distintas fuentes lo que nos lleva a que en determinados momentos algún participante pregunte cosas como: *“Pero bueno, ¿alguien me puede decir de que estamos hablando cuando hablamos de respeto? Porque yo entiendo que dirigirse correctamente a una persona, entra más dentro de las buenas formas. El respeto es algo que va más allá, es lo que nos permite vivir con los demás.”* (Jaime, página 37 del diario de la investigación).

Fases del plan de intervención	Propuestas y necesidades surgidas
1ª fase	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición del modelo de Hellison: Charlas de concienciación, tiempo de reflexión y reunión de grupo. Técnicas de resolución de conflictos. - Comentarios realizados con las experiencias y las dudas de los participantes.
2ª fase	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas grupales sobre hábitos de trabajo, y experiencias con el modelo de Hellison. - Observación participante. - Importancia de trabajar sobre la cohesión y la dinámica de grupo. Identidad.
3ª fase	<ul style="list-style-type: none"> - Nos centramos en las preocupaciones temáticas. - Indagar sobre las necesidades de los participantes y sobre las habilidades sociales. - Puesta en práctica de las estrategias.
4ª fase	<ul style="list-style-type: none"> - Complementar el modelo de Hellison con el PEHIS. - Creación de un modelo para trabajar las habilidades sociales (ficha). - Toma de datos por parte de los participantes a través de diarios y de memorias.
5ª fase (1ª fase del 2º curso)	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo sobre las habilidades sociales. - Necesidad de reflexionar sobre los valores, y de construir una escala propia. - Necesidad de sistematizar el uso del diario. - Pactos y consensos sobre normas para entrenamientos y competiciones, puestas en común.
6ª fase	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de las habilidades sociales para reflexiones de grupo. - Reflexión sobre conflictos y disciplina.

Tabla-resumen 1: fases del plan de intervención en el programa de habilidades sociales (2001-2003)

En esta primera fase se ve la necesidad de utilizar el diario de los entrenamientos y de las competiciones, de manera más sistemática, marcando unos puntos concretos a seguir, así como, establecer contratos con una normativa básica aceptada por todos los escolares, incluso, en algunos casos, pactan también las sanciones que se llevarán a cabo por el incumplimiento de las mismas.

En la segunda fase de este segundo curso, se trata de llevar a cabo la utilización de la ficha creada el año anterior, aunque se ve la necesidad de completarla, mientras se sigue trabajando con el modelo de sesión de *Hellison*, pero adaptado, y se siguen utilizando estilos de enseñanza participativos. Se estudian otros programas de intervención en habilidades sociales, haciendo aportaciones a nuestro modelo, y siempre teniendo en cuenta cada una de las experiencias de nuestros entrenadores. Se ahonda sobre los métodos de resolución de conflictos y sobre la figura de los mediadores de conflictos, se abordan temas como “disciplina o normas de convivencia” y las posibles sanciones, se hace una revisión sobre si deben o no existir. La dinámica de trabajo es la misma, que durante el curso anterior, se van ahondando sobre los conocimientos, en función de las necesidades surgidas de sus experiencias, los materiales se construyen y se modifican por acuerdos y por consenso entre los participantes.

3.4. FASE DE PLANIFICACIÓN:

3.4.1. Observación y reconocimiento del problema objeto de estudio:

Tal y como hemos explicado en los capítulos anteriores, nuestra investigación se lleva a cabo con un grupo de entrenadores y coordinadores del deporte escolar en Guipúzcoa, cuya acción se centra en el trabajo con unos escolares participantes en la actividad

extraescolar deportiva de sus respectivos centros. En la primera entrevista realizada a los participantes en el seminario se observa que éstos muestran interés por mejorar la autoestima de sus escolares y porque disminuyan las conductas violentas entre ellos, como objetivos prioritarios, ocupando un lugar de gran importancia, así mismo, la reconducción de las conductas antisociales y la mejora de la autoeficacia social de los escolares. Dan importancia a que sus escolares se diviertan y aprendan a trabajar con otros a través de la práctica de un deporte, y algunos de ellos dicen valorar el esfuerzo, el intentarlo, la mejora personal y la progresión, así como, que continúen con la actividad.

Desean mejorar su manera de enseñar y la comunicación con sus escolares, además de querer conseguir un mejor ambiente en su grupo, reforzando las relaciones de sus escolares. Dicen dar más importancia a la mejora individual que a los resultados. En el estudio de diagnóstico previo, se veían reflejados algunos de estos aspectos, ello nos lleva a considerar que la formación en valores puede ser un aspecto que consolide la labor de los formadores del deporte escolar. En un principio, nos centramos en el modelo de *Hellison*, porque consideramos que puede ser un modelo adecuado para desarrollar estos aspectos, y porque es un modelo ya consolidado que ha demostrado su validez en multitud de situaciones deportivas diversas (veánse los estudios de *Ayers, 1989; Bredemeier, 1988; Georgiadis, 1990, 1992; Howe, 1991; Lickona, 1991; Noddings, 1992*).

3.4.2. Focalización del problema:

Los núcleos de investigación que hemos analizado en este seminario, están centrados en cuatro fases, que aparecen resumidas aquí, pero que van a ser tratados en el punto sobre la evolución del

proceso de formación-acción (ver capítulo 4). Los núcleos temáticos son, pues, los que aparecen resumidos a continuación:

1. *La introducción al plan de sesión de Hellison*, nos brindaba la oportunidad de incluir una charla de concienciación y una reunión final de grupo o tiempo de reflexión para poder iniciar la comunicación con los escolares. En la charla de concienciación se podía hablar de los valores elegidos, que iba a ser diferente en el caso de cada uno de los grupos y de cada uno de los participantes, y en la reunión final se nos presentaba la oportunidad de realizar una revisión del tratamiento que se le había dado a ese valor, y si se había o no tratado de llevar a cabo dicho valor, (*Hellison, 1995*). Las técnicas de resolución de conflictos, era el punto fuerte de este modelo. Se intentaba, que se operara un cambio de metodología, utilizando las estrategias con alumno-líder o enseñanza entre pares, (*Mosston-Ashworth, 1993*) para desarrollar principalmente el respeto.

2. La revisión de las *metodologías que implican la participación del alumnado en la toma de decisiones* durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se considera fundamental para que haya una participación activa de los escolares, ellos mismos deciden buscar soluciones al problema de la participación, investigando sobre los estilos participativos de enseñanza y llevando a la práctica dichos estilos adaptados a sus necesidades, (*Delgado Noguera, 1991*). Se ve como elemento fundamental en este proceso que haya una negociación en las normas del equipo y en la resolución de los conflictos.

3. La *revisión de los sistemas de entrenamiento de las habilidades sociales*, en especial el PEHIS, (*Monjas, 1993 y Monjas y de la*

Paz, 2000), nos da la clave sobre los aspectos pedagógicos y psicológicos que debemos tener en cuenta, a la hora de trabajar las habilidades sociales aplicándolas a nuestro plan de sesión, nos da una idea de cómo llevar a cabo las progresiones en las habilidades sociales. Existe un problema de sistematización del trabajo, para el que no hayamos respuesta a través del modelo de *Hellison*, y que se ve resuelto al complementarlo con el PEHIS, al equiparar la competencia social a la competencia deportiva. Entendemos que como en ésta, se deben prever los resultados de las acciones, y se deben ordenar en función de la dificultad, de las necesidades de los escolares y de los grupos, y se deben trabajar en progresión, para lo que se busca la manera de organizar el trabajo. Puede parecer un trabajo excesivamente técnico y estereotipado, pero no es así, solo es el primer soporte para poder organizar la enseñanza de los contenidos desde otro punto de vista. No podíamos sustituir una manera de planificar los contenidos, por nada, era necesario un primer soporte, antes de cambiar la manera de entender el entrenamiento. Se hacen contratos negociados. Se sistematiza el trabajo sobre habilidades sociales a través de fichas que propician la reflexión de los escolares.

4. A la *elaboración de materiales sobre HHSS para aplicar al deporte escolar*, o a la mejora de los existentes, se llega para perfeccionar la ficha de trabajo de las habilidades sociales, que a partir de ahora, se realizan en un cartel expositor, para facilitar la reflexión del grupo, (aunque no todos los participantes lo utilizan de la misma manera), y algunos realizan la reflexión sin utilizar la ficha. Se elabora una escala de habilidades sociales propia del seminario, partiendo de *Vallés, 1996; Verdugo, 1993; Kelly, 1986;*

Eguía, 2000; Monjas, 1993; Caballo, 1993; Hellison, 1995 ..., porque consideramos que las ya existentes no abarcan todos los aspectos que deseamos tratar, o que si los abarcan no están adaptadas al deporte, se siguen realizando mejoras sobre la ficha de habilidades sociales, se reflexiona sobre la disciplina o las normas de convivencia, y sobre los premios y castigos, y se ve la necesidad de cambiar los objetivos en los partidos para cambiar la orientación del clima motivacional.

3.4.3. Descripción teórica de las hipótesis:

Aquellas hipótesis a las que hemos llamado *hipótesis-teóricas*, (*Kemmis y McTaggart, 1992*), son las que se revisan en las cuatro preocupaciones temáticas centradas en el estudio realizado con los entrenadores, la estrategia está orientada a descubrir, captar y comprender unas hipótesis, para buscar una explicación y un significado a las mismas. (Tal y como afirman, *Taylor y Bodgan, 1986, Cook y Reichardt, 1987, Elliot, 1990, Pérez Serrano, 1990, Fraile Aranda, 1990, Ruiz Olabuenaga, 1996*). Las hipótesis intentan comprender el problema, hemos intentando comprender y comparar los descubrimientos. Las hipótesis creadas inductivamente, se van a desarrollar y se van a confirmar posteriormente. Estas hipótesis-teóricas volverán a aparecer en las preocupaciones temáticas del capítulo 4, y en la fase de reflexión de cada preocupación temática, serán revisadas de nuevo, para ver en qué medida eran o no válidas.

Las hipótesis-teóricas son inductivas-deductivas: son inductivas porque aparecen con la observación de los datos; y son deductivas porque hemos recurrido a la teoría para intentar explicar las ideas centrales que surgen de los datos. Sin embargo, las hipótesis 16ª a 19ª

son hipotético-deductivas, y corresponden a un estudio cuantitativo que se ha realizado con los escolares, se pretenden contrastar, comprobar y demostrar, como en la mayor parte de los estudios cuantitativos, y estas hipótesis son formuladas antes de realizar el estudio. Son hipotético-deductivas, porque las hipótesis se formulan a partir de un marco teórico, mediante un razonamiento deductivo, que posteriormente se intentará validar empíricamente.

1ª hipótesis-teórica: En la medida que los entrenadores entren en contacto con los problemas de otros entrenadores, serán más proclives a contar sus experiencias, y a experimentar los métodos utilizados por otros profesionales, a modo de aprendizaje vicario.

2ª hipótesis-teórica: Cuanto mayor sea el interés porque los escolares trabajen sobre las habilidades sociales, tanto más se deben buscar los espacios donde se de al escolar la oportunidad para hablar, expresarse y comunicarse con los demás.

3ª hipótesis-teórica: Cuanto mayor sea la capacidad de los entrenadores para revisar su práctica, más proclives serán para cambiar su propia práctica y mayor será la cantidad de conflictos y la cantidad de problemas sociales que encontrarán para resolver.

4ª hipótesis- teórica: Si se desea conseguir una mayor participación de los escolares debemos darles la oportunidad de cambiar y consensuar las normas.

5ª hipótesis-teórica: Cuanta más claros sean los términos en los que se establece una negociación, mayor será la participación de todos en la definición de las normas.

6ª hipótesis- teórica: Si se desea que los escolares participen de la actividad y tomen decisiones se debe buscar una metodología que les de la oportunidad de participar tomando decisiones.

7ª hipótesis-teórica: Cuantas más veces se utilicen estrategias de enseñanza entre pares para la enseñanza de las habilidades técnicas, mejor será la forma en que se dirigen a los otros escolares, no solo en circunstancias de enseñanza-aprendizaje, sino en el resto de sus relaciones interpersonales.

8º hipótesis-teórica: Si utilizamos la enseñanza entre pares, deberán tener en cuenta a los demás, tratando de entenderlos y de ponerse en su lugar, con lo que mejorara la empatía.

9ª hipótesis-teórica: Si deseamos trabajar sobre las habilidades sociales debemos saber a qué nos referimos cuando hablamos de habilidades sociales y debemos consensuar los criterios, valores o habilidades sociales que vayamos a trabajar.

10ª hipótesis-teórica: Si queremos trabajar sobre las habilidades sociales debemos buscar un instrumento que nos sirva para poder trabajar las habilidades sociales durante los entrenamientos.

11ª hipótesis-teórica: Cuanto mayor sea el conocimiento adquirido sobre el tema de estudio de las habilidades sociales, más fácil será encontrar una similitud entre otra situación de enseñanza y la nuestra propia.

12ª hipótesis-teórica: cuanto mayor sea el interés porque la orientación del clima motivacional sea hacia la tarea, mayor deberá ser la capacidad de los entrenadores para interpretar los partidos con los escolares..

13ª hipótesis-teórica: si deseamos llevar a la práctica las habilidades sociales, deberemos reflexionar sobre ellas para entenderlas y asimilarlas como algo propio, realizando nuestras propias clasificaciones.

14ª hipótesis-teórica: Cuanto más se reflexione sobre las posibilidades de actuación ante los conflictos sociales, mayor será la capacidad de escucha de los entrenadores, y la capacidad de buscar soluciones alternativas aceptadas por todos los implicados, en las que se analicen las consecuencias de cada solución.

15ª hipótesis-teórica: En la medida que los entrenadores se planteen dudas sobre las circunstancias ordinarias, la práctica se irá perfeccionando, y se intentarán aplicar nuevos métodos de trabajo.

16ª hipótesis hipotético-deductiva: El grupo de escolares orientados a la mejora personal presentará mayores niveles de compromiso y de competencia motriz percibida, después de la aplicación del programa, siendo las diferencias significativas.

17ª Hipótesis hipotético-deductiva: Cuando la orientación motivacional del entrenador es hacia la tarea, y cuando los criterios que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son de mejora, y no de rendimiento, disminuirá la ansiedad ante las situaciones de estrés, como pueda ser una competición. Por tanto, se producirá un descenso

de los niveles de ansiedad de los escolares que hayan participado en el programa, siendo las diferencias significativas.

18ª Hipótesis hipotético-deductiva: cuando se trabaje sobre las habilidades sociales los valores sobre competencia motriz percibida y sobre compromiso de los escolares que forman parte del programa deberían ser mayores que los de un grupo de control, y menores con respecto a la ansiedad. Por tanto, se producirá un descenso de los niveles de ansiedad de los escolares que hayan participado en el programa con respecto a los del grupo de control, y un aumento de los niveles de compromiso con el entrenamiento y de competencia motriz percibida, con respecto al grupo de control, siendo las diferencias significativas.

19ª Hipótesis hipotético-deductiva: Si se realiza un trabajo sobre los valores en el deporte, y si se valora la participación y el esfuerzo como criterio de mejora, la orientación del clima motivacional tenderá hacia la tarea más que hacia el resultado. En este sentido se producirá un incremento de los valores de la orientación motivacional hacia la tarea, y un descenso de los valores de la orientación motivacional hacia el ego, siendo las diferencias significativas.

3.4.4. Planificación de las estrategias:

Cuando se trabaja sobre el plan de sesión de *Hellison*, se ve el modelo de sesión empleada en su modelo, las técnicas de resolución de conflictos, y las estrategias de enseñanza entre pares que se describen en el punto 4.2.2. Cuando se analiza la enseñanza recíproca, se ven las clasificaciones más comunes realizadas por la Didáctica de la Educación Física y se ve cuál ha sido su aplicación, se analiza los beneficios

sociales que se pueden conseguir, y se resuelve llevarlos a la práctica, donde cada persona establece sus propias estrategias a la hora de llevarlos a la práctica. Se establece una especie de guión para propiciar la comunicación en la reunión final, ya que no hay mucha participación. Se describe en el punto 4.3.2.

Cuando se trabaja sobre los sistemas de entrenamiento de las habilidades sociales, se ven las estrategias pedagógicas y psicológicas empleadas por la mayor parte de los autores, se analizan las clasificaciones de los valores y de las habilidades sociales, se realiza un modelo de ficha para trabajar en la práctica las habilidades sociales. Se hacen adaptaciones de la sesión de *Hellison*, para incorporar las nuevas perspectivas y se llevan a la práctica para comprobar su validez. Descripción en el punto 4.4.2. Cuando se trabaja sobre los materiales más apropiados para llevar a la práctica en el deporte escolar, se ve la necesidad de crear una propia escala de valores descrita en el punto 4.5.2., además de adaptar las fichas utilizadas con anterioridad. Estas estrategias han sido incorporadas en la fase de planificación de cada uno de los cursos, tal y como se detalla en el cuadro 15. Y pueden verse ejemplificadas en los anexos.

3.5. FASE DE INTERVENCIÓN:

3.5.1. Metodología empleada en la investigación:

Se va a realizar un análisis inductivo, remarcando los detalles y especificidades que hemos ido encontrando a lo largo del proceso. Hemos partido de la observación para construir modelos generales, que intentan comprender las múltiples relaciones entre los datos que

emergen de la experiencia de la investigación, tal y como recomienda *Martínez Mediano (1996)*.

Para la recogida de los datos se han utilizado notas de campo detalladas y registradas después de encuentros cara a cara. Para conseguir el “rapport” con los informantes establecemos objetivos comunes, y pautas de acción comunes a todos, intentamos ofrecer un clima de confianza. Los informantes claves en un principio fueron dos de las personas del grupo, que fueron nuestras fuentes primarias de información.

En el segundo año, tenemos también tres informantes claves, uno de los informantes hostiles, evoluciona hasta convertirse en informante clave, son considerados ya desde este momento más participantes de la investigación que informantes.

En las sesiones de seminario, se empiezan a alternar las observaciones participantes, con las entrevistas personales en profundidad y las entrevistas en grupo. Al principio, no utilizamos grabaciones de audio para registrar sus comentarios, exponemos temas sobre los que ellos y ellas empiezan a intervenir, ante estas intervenciones realizamos observación participante, pues nos limitamos a ver como evolucionan sus comentarios. Pasadas las primeras semanas realizamos entrevistas grupales, les hacemos preguntas que inducen a una respuesta abierta, que puede contestar cualquier persona, sin seguir un orden de intervención. En Febrero del primer año comenzamos a utilizar los registros de grabaciones de audio en las sesiones de seminario, pues ya habíamos conseguido un clima de confianza que nos lo permitía, y que no les obstaculizaba para hablar.

Hemos intentado analizar los datos desarrollando comprensiones potenciales desde el punto de vista de los otros. Hemos utilizado triangulaciones de datos, para someter a control recíproco las informaciones dadas por los informantes (cuando en un partido se enfrentaban dos de nuestros entrenadores, o en otras situaciones que se daban y estaban implicados varios entrenadores de un mismo centro...), hemos realizado investigaciones en equipo, cotejando los datos, con los datos tomados por una segunda investigadora. Se han utilizado encuestas de actitud, encuestas de opinión, cuestionarios, entrevistas cualitativas, grabaciones en audio y vídeo, entrevistas de final abierto, diarios, análisis de contratos con los escolares, fichas de las habilidades sociales...

La recogida de los datos que hemos tomado de los entrenadores se basan principalmente en sus afirmaciones verbales, en sus discursos y en lo que ellos nos han contado, fundamentalmente, aunque haya datos tomados de la observación, o documentos personales que han añadido (diarios, fichas realizadas con sus escolares, grabaciones directas en vídeos de los partidos o de los entrenamientos...). Sin embargo, sabemos, tal y como afirman *Taylor y Bodgan (1986)*, que *“puede haber un equilibrio entre revelación y ocultamiento, en las exposiciones, ya que según sea el contexto van a contar el mismo problema de diferente manera”*, dando énfasis a aspectos diferentes. Si además, no conocemos a los escolares de los que nos hablaban, puede ser que comprendamos el contenido, pero no la perspectiva desde la que se realiza el relato, por ello, consideramos este aspecto interesante, para relativizar en algunos casos, los comentarios.

Hemos registrado también las conversaciones privadas, que se realizaban en la entrada de la instalación cuando salíamos, así como,

nuestras impresiones y nuestros comentarios personales sobre las actitudes que habíamos percibido, aunque hemos intentado que estas se impliquen lo menos posible en el análisis de los datos. La información conseguida en las grabaciones, notas de campo sobre las situaciones y las conversaciones, las impresiones generales y las sensaciones de la investigadora principal y de la segunda investigadora, y todos los datos y anotaciones realizadas en torno al transcurso de las sesiones de seminario, han revertido en el diario de la investigación. Los datos son tomados desde una perspectiva holística, analizando el programa en su totalidad, reuniendo datos múltiples y diversos de una misma realidad.

En cuanto a la *metodología en el análisis de los datos recogidos de los participantes en el seminario*, las claves que aparecen en la investigación, son un indicativo del modo en que se han intentado refinar las interpretaciones de los datos que se refieren a cada uno de los conceptos, para lo que:

- ✓ Hemos desarrollado unas categorías de codificación, elaborando las listas con los temas más importantes, y con los conceptos de mayor interés a los que les hemos abonado un número del 1 al 5, correspondiente a cada uno de los núcleos temáticos.
- ✓ Hemos desglosado el material recogido en cada uno de los bloques temáticos, y se han establecido categorías y subcategorías dentro de cada uno de los bloques temáticos. A cada una de las categorías se le ha dado un código.
- ✓ Se han codificado los datos, marcando todos los textos con dichos códigos.
- ✓ Una vez que toda la información estaba codificada, se ha agrupado toda la información que se tenía por cada núcleo

temático y se han revisado las categorías, por si había alguna información relevante sobre algún campo que no ha sido tratado.

- ✓ Se han separado en partes los datos de cada categoría, manteniendo el texto original.
- ✓ Se han agrupado todos los datos referentes a una misma categoría.
- ✓ Se ha refinado el análisis volviendo a revisar los textos agrupados por categorías, y se han redefinido las categorías, y las subcategorías, se ha revisado qué información es coincidente, en qué puntos coinciden las opiniones de los informantes, y se han analizado los puntos discordantes intentando entender por qué hay opiniones contradictorias, e incluso, en ocasiones hago mi propia interpretación de, por qué considero que se dan esas opiniones contradictorias. Se han analizado las opiniones aisladas y se han intentado comprender dentro del contexto en las que se llevan a cabo.
- ✓ Los datos han sido interpretados en el contexto que fueron recogidos.
- ✓ Se han separado los datos forzados por la investigación de los que surgieron de modo natural.
- ✓ Se ha analizado la influencia que hemos ejercido los investigadores y otras personas.
- ✓ Se ha intentado redactar el resultado de este análisis de la manera más fiel que se ha podido y tratando de darle una coherencia que se apoya en los comentarios textuales de cada una de las situaciones que se describen.

La primera *categorización* que se realiza atiende a una *codificación inductiva*, y surge del hecho de haberme “zambullido” en el documento, en el que se han identificado los temas o dimensiones que parecían más

relevantes (*Ruiz Olabuenaga, 1996:69*). Pero tras ser comentada y revisada con la segunda investigadora, y con los participantes del grupo, además de revisarla con otros investigadores, entiendo que el tomar todas las categorías de una manera global a lo largo de todo el trabajo, no le daba claridad al mismo, y que no tenían mucha coherencia, por lo que decido establecer las categorías en función de los núcleos temáticos. Esta categorización atiende a una *codificación deductiva*, pues recurrimos a la teoría, para intentar explicar sus elementos centrales, las dimensiones y las categorías. Por ello, las *categorías, y subcategorías de cada núcleo temático*, así como sus códigos quedan descritos en cada una de las preocupaciones temáticas recogidas en el capítulo 4. Las preocupaciones temáticas son:

1. núcleo temático: Plan de sesión de Hellison. (SES)
 - A. Plan de sesión (PS)
 - B. Resolución de conflictos (RC)
 - C. Metodología (MET)

2. núcleo temático: Enseñanza entre pares (ER)
 - A. Mejora profesional (MP)
 - B. Enseñanza entre pares (EP II)
 - C. Metodologías directivas. (MD)
 - D. Motivación e interés (MOT – INT)

3. núcleo temático: entrenamientos de las habilidades sociales (HHSS)
 - A. En cuanto al trabajo y a la importancia que se les da a las distintas habilidades (HH)
 - B. En cuanto a las definiciones de Valores (VV)
 - C. Cohesión de equipo (COHES)

- D. Clima motivacional (OM)
- E. Estrategias facilitadoras para las habilidades sociales (FAC-HS)

4. Núcleo temático: elaboración de materiales (MAT)

- A. Aplicación práctica y sistemática de las habilidades sociales (PR HA)
- B. Materiales para el trabajo de las habilidades sociales (M HS)
- C. Tras la utilización del material (RES)
- D. Sobre la disciplina, normas de convivencia y sanciones (DISC)

5. Valoración del seminario

- A. Valoración del seminario (VAL SEM)
- B. La adecuación de los objetivos (OBJ)
- C. En cuanto a los contenidos (CONT)
- D. Implicación con el programa. (IMPL)
- E. Resultados personales conseguidos por los participantes. (RES PER)
- F. Planteamientos para sucesivos seminarios (PL FUT)

Entre las dificultades encontradas al llevar a cabo la recogida de la información, han sido el tratar con tanta documentación escrita, y que ésta fuera tan variada, fichas de habilidades sociales de los escolares, test, cuestionarios, diarios, memorias, posters, dibujos, grabaciones de audio y video ... y de homogeneizar toda esta información para crear este documento.

Con respecto a la metodología utilizada para analizar los datos de las opiniones de los escolares, se ha utilizado una metodología

cuantitativa para tomar los datos, se realiza la primera toma de datos a los escolares en noviembre de 2001. Se continúa con el trabajo de formación permanente en el seminario hasta final de curso, momento en el que se hace la segunda toma de datos de los escolares (mayo de 2002), y la segunda toma de datos a los monitores. En el segundo curso, se lleva una metodología similar, tomando los datos en una tercera toma de datos a los escolares realizada en Noviembre de 2002, y una cuarta toma de datos en Mayo de 2003.

Con los cuestionarios que se pasan a los escolares al principio del curso, y al final, después de haber realizado la intervención, se realiza un estudio “cuasi experimental”, donde se analizará la motivación, la diversión del deportista y la orientación del clima motivacional. Además, tal y como ya hemos mencionado, se realizará un estudio comparativo con otra población, que no ha estado bajo la influencia del plan de intervención (grupo de control), de los que únicamente, van a ser aquí detallados algunos de los aspectos que nos sirven para comprobar la validez del programa. En la toma de datos con los escolares, medimos la orientación al logro y la orientación del clima motivacional, a través del cuestionario ya validado y utilizado en los estudios anteriores del impacto psico-social, en el que se refleja la opinión de los escolares, este cuestionario contiene a su vez tres cuestionarios que serán explicados en los instrumentos. (MEF, CDPD y POSQ). Este cuestionario está recogido en el anexo I.

La *recogida datos*, se recogieron los cuestionarios durante los entrenamientos, al principio y otro al final de curso en los dos cursos que duro el programa, y además, periódicamente se pasaron cuestionarios abiertos y entrevistas, además los entrenadores-formadores llevaron un registro de todos los comentarios realizados por los deportistas durante

las sesiones de entrenamiento y las competiciones. Los entrenadores en las sesiones de seminario realizaron entrevistas y cuestionarios muy frecuentes, se realizaron grabaciones en video de las sesiones de entrenamiento. Los datos obtenidos de los cuestionarios, analizados en este capítulo, han sido analizados con el paquete estadístico SPSS versión 10.0 para Windows. Se han realizado pruebas T para muestras relacionadas, y pruebas T para una misma muestra.

3.5.2. Instrumentos y materiales empleados en la investigación:

Se realizan entrevistas en profundidad, observación participante, entrevistas en grupo, se utilizan cuestionarios de opinión de respuesta abierta, se utilizan cuestionarios de opinión para los escolares, se utilizan fichas para el trabajo de las habilidades sociales... se analizan las actividades y los procesos de enseñanza-aprendizaje, ajustándolos en función de su coherencia o discordancia. Se realiza una valoración del proceso a través de un cuestionario abierto. Se han realizado entrevistas personales, se han grabado en audio las sesiones del seminario, se han grabado competiciones y partidos, sesiones de entrenamiento... Entre los instrumentos utilizados encontramos las que se describen a continuación:

- Para ver cuál era la perspectiva del observador, sobre lo que ocurre en las situaciones y en los ambientes descritos con respecto a las habilidades sociales, se han utilizado:
 - La observación participante.
 - Las notas de campo.
 - El diario de la investigación.
 - Las grabaciones en audio de las sesiones de seminario.
 - Las grabaciones en vídeo de algunas de las clases de los participantes.

- Para observar el punto de vista de la segunda investigadora, sobre las situaciones y los ambientes descritos, y sobre el ambiente creado en el grupo del seminario, se han utilizado:
 - El diario.
 - La revisión de sus notas de campo, en la observación participante.
 - Reuniones formales e informales.
- Para ver cuáles eran las perspectivas de las personas implicadas (participantes, y escolares fundamentalmente). En este sentido, se querían analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y las perspectivas individuales que cada persona tenía respecto a ellos. Para lo que se han utilizado:
 - Las entrevistas de grupo
 - Los grupos de discusión.
 - Las entrevistas en profundidad.
 - Los diarios.
 - Algunos cuestionarios de respuesta abierta.
 - Las entrevistas en profundidad.
 - Las memorias de cada uno de los cursos.
- Se han analizado también otros documentos y materiales, que pudieran aportar información, tales como:
 - Los contratos con los escolares:
 - Las fichas de las habilidades sociales realizadas por los escolares...
 - Los cuestionarios de respuesta cerrada que se aparecen en el anexo I, y que volveremos a revisar en las conclusiones.
- Los instrumentos utilizados para valorar las opiniones de los escolares son:
 - Test de Motivación de Logro en el Deporte de *Ruiz, Gutiérrez y Graupera* (1997). Es una versión adaptada de

Nishida de 1988. AMPET (MD); y la versión traducida al euskera y adaptada por *Arruza y González, 1999*.

- Cuestionario de diversión con la Práctica deportiva de *Escartí y Cervelló* (1996). Es una versión adaptada de *Duda y Nicholls*, de 1992; y la versión traducida al euskera y adaptada por *Arruza y González, 1999*.
- Cuestionario de Percepción de Éxito (versión de *Roberts y Balagué* de 1991); y la versión traducida al euskera y adaptada por *Arruza y González, 1999*.
- Cuestionarios abiertos y entrevistas para los escolares.

A continuación vamos a analizar cada uno de los instrumentos descritos anteriormente:

La observación participante: se deseaba comprender el fenómeno en profundidad, para lo que era necesaria una observación. Al tiempo que se deseaba que se compartieran experiencias de enseñanza dentro del grupo. Era importante que todas las personas que formábamos el grupo, incluidas las investigadoras participaran con sus aportaciones, para compartir el conocimiento. Esto nos permitía acercarnos, afectivamente, más al grupo, conociendo de esta manera esa realidad social que nos preocupaba. *Pérez Serrano, (1994)* opina que la observación puede convertirse en una poderosa técnica de investigación social. Tal y como, afirma, *Latorre (2003:58)* la observación participante resulta muy apropiada “*cuando los objetivos de la investigación pretenden describir situaciones sociales, generar conocimiento, y mejorar o transformar la realidad social*”. Para *Marcelo (1995)*, la observación es una representación de la realidad orientada, según determinados metas o fines. Hemos utilizado registros abiertos narrativos descriptivos, con descripciones detalladas de los fenómenos observados, porque

deseábamos explicar un proceso en desarrollo, y unas pautas de conducta en un contexto determinado. En las sesiones de seminario, para esta observación participante se han utilizado las notas de campo y las grabaciones de audio, registrando las notas durante y después de la observación. Tal y como indica *Woods (1987)*, esto nos ha permitido acceder a la realidad y comprenderla, analizando las experiencias de los participantes. Somos conscientes de que la observación participante puede llevarnos a considerar las informaciones dadas en la investigación con una perspectiva sesgada, tal y como señala *Vaquero (2002)*. Es importante que en la observación participante se reverencien las rutinas de los informantes, se establezca lo que tienen en común, ayudar a la gente, ser humilde e interesarse por su labor (*Taylor y Bodgan, 1986: 58-59*). Según *Ruiz Olabuenaga (1996)*, la observación participante es una descripción espesa que investiga los grupos de símbolos, por los que la persona confiere significado a su propia experiencia.

Las notas de campo: nuestra investigación es una investigación naturalista, porque indaga en un fenómeno educativo, en relación con un contexto determinado, a través de las notas de campo se reflejan las acciones tal y como ocurren, y se describen éstas (*Latorre, 2003*). En investigación cualitativa, es uno de los registros más frecuentemente utilizados. Al no estar estructuradas nos han permitido anotar lo imprevisto y lo inesperado. Contienen las descripciones y reflexiones percibidas en el contexto natural. Nos ha permitido contar con narraciones de las situaciones, tan exactas y completas como nos ha sido posible. Hemos atendido a los aspectos metodológicos, por qué toman cada una de las opciones, y las dificultades que éstas plantean; se han tenido en cuenta aspectos personales, reacciones, actitudes, percepciones y vivencias propias; así como, aspectos teóricos, relacionados con nuestro marco teórico; se han comprobado aspectos

descriptivos de situaciones concretas que nos eran narradas; y hemos atendido a aspectos reflexivos, donde se analizaban las ideas, los pensamientos y las reflexiones de los participantes, eso sí, según la interpretación de esta observadora. Las notas están fechadas, y se han incluido en el diario de la investigación. *Ruiz Olabuenaga (1996:222)* dice que las notas de campo pueden ser anotaciones manuales del propio observador, que pueden incluir registros audiovisuales por medio de grabadores. *Elliot (1990:136)* expresa que los apuntes de campo constituyen esencialmente un método de recoger observaciones y reflexiones a cerca de los problemas suscitados en clase, y de las propias reacciones de los profesores enfrentados a ellos. *Kemmis y McTaggart*, distinguen las notas de campo de los registros anecdóticos, porque las notas de campo contienen impresiones e interpretaciones subjetivas del investigador.

El diario de la investigación, es una sucesión cronológica ordenada donde se han vertido las notas de campo de la observadora, las conversaciones formales e informales con la segunda investigadora, las interpretaciones y sensaciones de esta investigadora, y las descripciones de los sucesos que nos hacían dudar de alguna información, las interpretaciones de lo ocurrido ... En ocasiones se han realizado en este diario registros anecdóticos, que *Kemmis, y McTaggart (1988:132)* han definido como *“informes escritos, descriptivos, longitudinales, de aquello que un individuo dice o hace en situaciones concretas a lo largo de una período de tiempo”*. También se han recogido descripciones ecológicas del comportamiento, donde se intenta comprender una secuencia completa de comportamiento.

La grabación en audio: se han realizado durante las sesiones del seminario desde el día 11 de febrero de 2002, para que pudiéramos

captar las interacciones verbales entre los participantes, libres de la interpretación de la investigadora. Posteriormente las transcripciones de las grabaciones de audio servían para completar las notas de campo tomadas durante las sesiones del seminario. Las cintas de audio han proporcionado gran riqueza a las notas de campo, porque nos han servido para identificar los patrones de conducta verbal de los participantes.

Las grabaciones en vídeo: se han grabado un par de clases a cada participante, y algunos de los partidos, realizando la observación de sus actuaciones en su entorno habitual y natural, nos ha permitido registrar las imágenes, para posteriormente revisarlas después con los participantes. Las grabaciones en vídeo fueron tomadas para realizar un análisis posterior de los trabajos realizados en los entrenamientos, tal y como recomiendan *Kemmis y McTaggart (1988:138)*, y con el fin de comprobar en que manera eran trabajadas las habilidades sociales con los escolares, para valorar la incidencia del programa en los participantes y en su manera de enseñar.

Los diarios de los participantes: es un documento escrito que ha supuesto una manera de que los participantes nos relataran de una manera regular y continuada sus experiencias, de tal manera, que estas experiencias han podido después, ser compartidas y analizadas. El diario estaba semiestructurado, tal y como lo describimos a continuación:

1. Nombre y fecha, nº de sesión.
2. Descripción de la sesión: descripción de vivencias, situaciones, sucesos, sentimientos, sensaciones, acontecimientos...
3. Descripción del objetivo social que se trabajaba en la sesión, cómo se ha trabajado a lo largo de la sesión, y si se ha revisado en la reunión final.

4. Valoración de la sesión.
5. Descripción de las carencias en habilidades sociales, descripción de las reacciones habituales, de la solución inmediata habitual, de las reacciones, de otras situaciones en las que se da, de las reacciones inmediatas que provocan en ti, de otras soluciones que conozcas, y de cómo podemos intervenir para que no vuelva a suceder en el futuro.
6. Descripción de los conflictos, de las reacciones de las personas implicadas, solución inmediata habitual, reacciones y soluciones que se buscan, otras soluciones alternativas que podrían haberse buscado, reflexión sobre la solución que se ha buscado, qué consecuencias ha tenido, cómo podríamos intervenir en el futuro ante una situación similar.
7. Participación y tomas de decisiones de los escolares, procesos de negociación a los que se ha atendido.

Para *Kemmis y McTaggart (1988:133)*, son informes personales, sobre una base regular, en torno a temas de interés o de preocupación. De ahí, que en el diario semiestructurado de nuestro grupo de seminario, se le de importancia al tema las habilidades sociales. Los diarios pueden contener observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, presentimientos, hipótesis y explicaciones.

Cuestionarios de opinión: algunos de los cuáles aparecen en los anexos de este documento. El propósito era analizar las opiniones sobre la valoración del programa y de sus carencias. (*Latorre, 2003*). No deseábamos que fuera muy concreto, ni muy específico, lo queríamos orientar hacia la validez de este tipo de seminarios. Se han utilizado sobre todo cuestionarios de respuestas escritas abiertas, que según *Kemmis y McTaggart (1988)*, buscan información u opiniones en las

palabras de quiénes responden. Las preguntas fueron revisadas por la investigadora externa, y por el director de la investigación antes de ser pasadas a los participantes.

Algunos documentos sugeridos por las investigadoras: autobiografía, y memoria de los cursos (abierta a modo de ensayo), se les pedía que nos relataran qué había supuesto para ellos la asistencia a este curso, que nos relataran sus experiencias desde sus vivencias.

Información documental: Las fichas de los escolares, los cuestionarios sobre habilidades sociales, los documentos de autoevaluación del trabajo de las habilidades sociales por parte de los escolares, pueden ser fuentes claves de recogida de datos para poder realizar la triangulación, sirven para comparar lo que se planifica, y lo que realmente se hace, son documentos escritos que sirven para captar la continuidad de las experiencias diarias de los participantes. (*Devís, 1996:93*)

Entrevistas individuales: nos ha posibilitado recoger información sobre las creencias y sobre otras manifestaciones de opinión, se han tratado de entrevistas abiertas, no estructuradas, constituidas en base a temas emergentes. Se han evocado temas pasados, se ha preguntado por cuestiones afectivas, por cómo se sienten ellos en determinadas situaciones, se han realizado cuando se buscaba la causa o el efecto de alguna de las situaciones, para indagar más y para obtener información complementaria. Según *Ruiz Olabuenaga (1996:165)*, la entrevista es una forma de obtener información mediante una conversación profesional con una o varias de las personas que van a contribuir al diagnóstico de una situación social. Es un proceso de comunicación, en el que ambas personas (entrevistado y entrevistador), pueden influirse mutuamente. Es

el arte de formular preguntas y escuchar las repuestas. Se utilizan para recabar información de los acontecimientos que no están suficientemente aclarados (*Taylor y Bodgan, 1986*).

Entrevistas en grupo y grupos de discusión: nos ha servido para comparar las experiencias y los puntos de vista de los participantes, que nos ha permitido comentar, explicar y comparar las experiencias, poniendo en contacto diferentes experiencias. Se han utilizado una serie de temas y preguntas para conducir la conversación. *Ruiz Olabuenaga e Ispizua (1989:160)*, dicen que a través de la entrevista en grupo, se pueden conocer muchos aspectos sobre los individuos, tales como, la personalidad. El grupo da la oportunidad de conocer datos sobre ellos, o sobre aspectos que solo surgen al confrontar las opiniones. Algunos autores, defienden que las entrevistas en grupo, son lo mismo, que la dinámica que se establece en el grupo de investigación, al que unos llaman reuniones de grupo, otros, entrevistas de grupo (*Ruiz Olabuenaga, 1996*); otros autores le llaman discusión en grupo (*Morgan, 1988; Krueger, 1991; Hernández Álvarez, 1993*); algunos autores como *Fraile, 1995 y García Ruso, 1993*, les llaman grupo de trabajo o seminario; *Devís, 1996*, reuniones del grupo colaborador.

Test de Motivación de Logro en el Deporte: La versión castellana de este cuestionario es adaptada por *Ruiz, Gutiérrez y Graupera* en 1997, es una versión adaptada de *Nishida* de 1988. (AMPET (MD) ó MEF); y la versión traducida al euskera es adaptada por *Arruza y González, 1999*. Este cuestionario (MEF), está adaptado del AMPET (MD) del investigador japonés *Nishida*. En este instrumento se combinan una serie de subescalas que permiten establecer un estilo motivacional, hacia el ego o hacia la tarea, aspectos que se convierten en el eje central de esta investigación. Se utiliza para medir el compromiso y la

entrega personal, la competencia motriz percibida, y la ansiedad ante las situaciones que producen estrés en la competición. Dado que el AMPET es un instrumento para utilizar en las clases de Educación Física, *Ruiz, Gutiérrez y Graupera (1997)* realizaron una adaptación al ámbito deportivo. Este instrumento consta de 21 ítems dividido en tres subescalas:

- ✓ 8 ítems sobre *el compromiso y entrega en la práctica*, son los ítems relacionados con las siguientes formulaciones “*me he tomado las actividades muy en serio*”, “*he practicado una y otra vez para conseguir realizar bien los ejercicios*”...
- ✓ 4 ítems sobre la *Competencia Motriz Percibida*, que están relacionados con el siguiente tipo de afirmaciones: “*todos me han dicho que puedo realizar cualquier ejercicio*”, “*he evidenciado un buen nivel*”, “*se me da bien todo lo que he tenido que hacer*”....
- ✓ Y 9 ítems para medir la *Ansiedad ante el Error y las situaciones que producen Estrés*, relacionados con afirmaciones tales como: “*me he puesto más nervioso/a que otros/as compañeros/as*”, “*cuando he cometido fallos, al día siguiente estuve intranquilo/a en clase*”...

Cuestionario de diversión con la Práctica deportiva: la versión castellana de este cuestionario es adaptada por *Escartí y Cervelló* en 1996, es una versión adaptada de la de *Duda y Nicholls* de 1992, (CDPD) y la versión traducida al euskera es adaptada por *Arruza y González, 1999*. Este cuestionario (CDPD) es elaborado por *Duda y Nicholls*, y mide la diversión que tienen los sujetos con la práctica deportiva. El cuestionario original consta de 8 ítems agrupados en dos factores denominados *Aburrimiento y Diversión* respectivamente. En la

versión adaptada por *Escartí y Cervelló*, se han transformado los dos factores en uno solo, denominado *Diversión*. Debido a que así aumentaba la consistencia interna del cuestionario. Las preguntas que encabezan el cuestionario tiene que ver con afirmaciones tales como: “*suelo encontrar interesante hacer deporte*”, “*me suelo divertir cuando hago deporte*”...

Cuestionario de Percepción de Éxito: versión de *Roberts y Balagué* de 1991. (POSQ) y la versión traducida al euskera es adaptada por *Arruza y González, 1999*. El cuestionario POSQ (Perception Of Success Questionnaire) es una versión adaptada de un cuestionario anterior desarrollado por *Roberts y Balagué (1989)*, que se utiliza para medir la orientación a la tarea y al ego, esto es, para evaluar las disposiciones de meta de logro personales. El POSQ es una escala compuesta por 12 ítems, de los cuales 6 miden la *Orientación a la tarea* y 6 miden la *Orientación al ego*. La persona orientada a la tarea cree que el éxito en el deporte consiste en esforzarse y mejorar la ejecución de la tarea utilizando para valorar su competencia criterios de comparación autorreferenciales, mientras que una persona orientada al ego cree que el éxito en el deporte consiste en mostrarse superior a los demás utilizando criterios normativos y de comparación social para juzgar su competencia. El POSQ ha sido desarrollado en los últimos años como una medida específica de las orientaciones de metas en el deporte. La fiabilidad del cuestionario ha sido demostrada en diferentes estudios en el ámbito del deporte (*Treasure y Roberts, 1994; Roberts, Treasure y Hall, 1994*). Algunos de los cuestionarios que hemos añadido en los anexos de este documento son los que aparecen a continuación, no hemos incluido todos los documentos que obran en nuestro poder, debido a la extensión de los mismos:

- ✓ Cuestionario para valorar la orientación motivacional y algunos aspectos psicosociales. (Anexo I)
- ✓ Cuestionario para valorar las expectativas de los entrenadores antes de la aplicación del programa.
- ✓ Cuestionario de valoración sobre el programa de habilidades sociales para el deporte escolar de Mayo de 2002 y 2003. (Anexo II)
- ✓ Cuestionario inicial para la valoración de las expectativas del curso 2002-2003
- ✓ Documentos inéditos: Diarios de los entrenadores, diarios de las investigadoras, contratos de normas consensuadas firmados y realizados por los escolares, definiciones de los valores y de las habilidades sociales recogidos por los escolares.
- ✓ Trabajo de búsqueda realizado por los escolares para definir una habilidad social.
- ✓ Fichas individuales sobre las habilidades sociales realizadas por los escolares. (Anexo III).
- ✓ Test de autovaloración de la propia implicación con respecto de la habilidad trabajada. (Anexo III)
- ✓ Ficha de grupo para el trabajo sobre las habilidades sociales completadas por los escolares. (Anexo IV)
- ✓ Comentarios personales, recogidos a través de notas de campo, recogida de las entrevistas a través de notas de campo, grabaciones en audio y vídeo...

3.5.3. Puesta en práctica de las estrategias elaboradas.

Los contenidos que se han trabajado en el seminario se han valorado en el grupo antes de ser puestos en práctica, cuando han sido

puestos en práctica, se deseaba comprobar su validez, si se ajustaban al objetivo que perseguíamos en cada momento. Versaban sobre distintos aspectos relacionados con los temas tratados en cada núcleo temático, que en general, estaban orientados a conseguir la mejora de la competencia social de nuestros escolares. No todo el mundo llevaba el mismo ritmo de trabajo, ni aplicaba las mismas estrategias didácticas, pero aunque algunos autores consideran esto un punto negativo, para mí ha sido el punto más enriquecedor, era la prueba de que todos no vivimos los acontecimientos de la misma manera, a pesar de que reflexionemos juntos. La diferencia en la puesta en práctica de las estrategias ha hecho que cada grupo de entrenamiento haya tenido vida propia con resultados diferentes, y con distintas reflexiones también. Este punto que ha sido enriquecedor en la puesta en marcha del seminario, y ha sido un aspecto más que ha añadido dificultad al tratamiento y análisis de los datos.

En la primera preocupación temática, se aplica la estructura de sesión de *Hellison*, con charlas de concienciación y reuniones finales de reflexión para tratar las habilidades sociales, y para mejorar la comunicación y el diálogo con los escolares. Se utilizan las técnicas de resolución de conflictos propuestas por *Hellison*, para solucionar los problemas cotidianos, y se introducen la búsqueda de soluciones consensuadas con los escolares. Se comienza a dar tomas de decisiones a los escolares, con el fin de mejorar la participación, que se mejoran y perfeccionan a lo largo de la segunda preocupación temática. Al tiempo que se mantiene un diario donde se anotan todas las incidencias y las soluciones a las mismas, para poderlas compartir con los demás.

En la tercera preocupación temática tras revisar la información sobre las habilidades sociales, se utilizan estrategias psicológicas y pedagógicas favorecedoras de las habilidades sociales, que se incluyen en el plan de sesión, estableciendo una serie de rutinas a seguir en los entrenamientos con los escolares. Se realiza un trabajo sistemático sobre las habilidades sociales, que se recopila en una ficha, para realizar el trabajo con los escolares.

En la cuarta preocupación temática, se establece una escala de habilidades sociales para trabajar en el aula, y se perfeccionan la ficha creando un modelo que propicie la reflexión en grupo. Se revisan las normas, qué entendemos por disciplina, y las sanciones. Se atiende a cómo puede hacerse que la orientación motivacional tienda hacia la tarea... Todos estos temas pueden consultarse en el capítulo 4, en cada una de las preocupaciones temáticas.

3.5.4. Recogida de información y datos. Análisis de las opiniones de los entrenadores y coordinadores del deporte escolar.

Para ver cómo se realiza el análisis de las opiniones de los participantes, es interesante que se consulte el punto correspondiente a la fase de intervención de cada una de las preocupaciones temáticas, hemos intentado desentrañar las estructuras de significación, su campo social y su alcance. Se han analizado las opiniones de los entrenadores, una vez han sido categorizadas éstas, explicando sus juicios, sus planteamientos iniciales y la evolución de las ideas. Las ideas han ido evolucionando haciéndonos avanzar hacia una práctica más adecuada, que tiene presentes las habilidades sociales y los aspectos del buen hacer deportivo, que están cada vez menos presentes en la sociedad

actual. Nuestra reflexión sobre la acción nos ha llevado a construir nuestra teoría. *Tinning (1992)* recoge de *McCutcheon* que las teorías sobre la acción son fruto de la experiencia, la intuición, la reflexión y en menor medida de las teorías de los teóricos. Por regla general, las ideas del teórico solo llegarán a formar parte del sistema de creencias del profesor cuando se haya visto que funcionan en un contexto práctico. De las reflexiones y de la revisión de las hipótesis-teóricas han surgido nuevas necesidades, que nos han llevado a cuestionarnos nuevas necesidades y a plantear nuevas hipótesis y nuevas propuestas de trabajo, que han generado nuevos datos para la reflexión.

Se han intentado negociar las soluciones, pero no debe olvidarse, tal y como plantea *Tinning (1992)* que el currículo negociado resulta más apropiado, si tenemos en mente la idea de que negociar no significa que el profesor no tenga derecho a opinar o a creer que determinadas cosas no son negociables: “...negociación significa que maestros y alumnos llegan a un consenso sobre el currículo de una manera que se reflejen los intereses de todos. Si el profesor cree que todos deben aprender a nadar, entonces los niños no pueden decidir que simplemente no van a nadar.” Con respecto a esto (*Alzate, 2003: 55*) dice que debe haber una democratización del poder, que no puede ir acompañada de pérdida de respeto, productividad escolar o comportamientos cooperativos. Las normas deben ser pocas y claras, y que permitan a los escolares participar en las decisiones.

En cuanto al cambio de metodología, si deseamos que realmente ocurra debemos tener en cuenta lo que opina *Tinning (1992:149)* que dice al respecto, que cualquier decisión por cambiar el método de enseñanza para que aumente la independencia de los niños debe partir del análisis de las prácticas habituales de ese profesor. En el caso de

nuestro seminario, las propuestas han partido de los intereses y de las necesidades de los participantes.

3.5.5. Control y valoración de la incidencia de las propuestas.

Se han intentado reconstruir los datos recogidos en la investigación a través de comentarios interpretativos de la observadora, con descripciones y viéndo las posibilidades de reconstrucción de los mismos. Los datos descriptivos se convierten en datos explicativos y significativos, porque nos indican cómo son resueltos los problemas seguidos.

Para dar fiabilidad interna a la investigación, hemos contrastado los datos dentro del equipo de investigación, introduciendo más de un observador participante en el mismo escenario, transcribiendo los datos en informes textualmente, utilizando las mismas palabras y las mismas notas de campo, (*Blandez, 1996:71*). Hemos grabado en audio lo que se dice en las reuniones, y en vídeo lo que ocurre en los escenarios. Hemos consensuado el contenido de los informes con todas las personas del grupo de trabajo y hemos contrastado los datos con personas que no pertenecían al grupo de investigación. *Goetz y LeCompte (1988)*, sugieren que la investigación mantenga las siguientes características para que sea fiable al exterior: elegir adecuadamente los métodos de recogida y análisis de datos, que deben ser justificados; se deben reunir y recoger la mayor cantidad de datos posibles, explicando el contexto en que son recogidos; establecer el status del investigador; describir la forma en que se ha constituido el grupo de trabajo; evitar que la interpretación de los datos sea excesivamente personal.

Para dar validez a la investigación, hemos analizado todos los momentos del proceso de investigación, los preliminares, los concomitantes, y los consecuentes. Hemos intentado describir los cambios que se han producido en las personas implicadas. Se han analizado las relaciones existentes entre diferentes tipos de datos: teoría, diseño, conjunto de datos, se ha analizado la correspondencia, al observar la complementariedad de los conjuntos de elementos (conceptos, constructos, observaciones y medidas). La robustez de la investigación, o la validez ecológica, viene dada por la relación que hemos intentado establecer entre el contexto, los conceptos y la práctica, con la teoría y la investigación. Así como, la relación que hemos encontrado con los resultados obtenidos del estudio realizado con los escolares.

El valor de la investigación, la confiabilidad de la investigación viene determinada por:

- La *credibilidad* de los datos: la permanencia de la investigadora en el grupo de seminario durante dos años, ha posibilitado comprobar la veracidad de los datos. La *observación persistente* ha permitido que se puedan anotar y registrar muchas de las conversaciones relacionadas con las habilidades sociales, le da valor a la verdad de la investigación, al mantenerse durante dos años. La *triangulación* de los datos, los relatos recogidos para interpretar los datos han sido recogidos de las impresiones de los participantes, de la segunda investigadora y de la investigadora principal, lo que ha permitido que se recoja la información desde diferentes puntos de vista, para después comparar y contrastar estos datos. Además en ocasiones, algunos datos han sido contrastados con los que ofrecían los escolares. Las grabaciones, han servido también para comprobar la credibilidad de los datos registrados. Además, las

interpretaciones de los datos y de las situaciones han sido sometidas al juicio crítico de otros colegas. Los datos han sido contrastados con los participantes, que han leído y han podido cambiar la información que aquí se ofrece. *Elliot (1990)*, dice que la triangulación es un feed-back informativo que recibe el profesor, es analizar un problema desde puntos de vista diferentes (profesores, escolares, observador participante). Al compartir el observador participante sus impresiones con las opiniones procedentes de los otros vértices del triángulo, se tiene la oportunidad de comprobar y revisar la propia perspectiva porque se cuenta con datos más completos. Para realizar la triangulación en nuestro caso, hemos multiplicado los métodos en la recogida de datos, combinando la observación participante, con las grabaciones en vídeo, la recogida de material documental, y las entrevistas y cuestionarios. Y hemos tenido en cuenta, la opinión de los participantes, de la observadora externa, de los escolares, y la de la investigadora principal.

- La *transferibilidad*, esto es la aplicabilidad de los resultados. Creemos que cualquier persona que intente realizar un trabajo similar en una situación parecida, obtendrá unos resultados parecidos, aunque nunca podrán ser iguales, porque en investigación cualitativa cada caso es único. El hecho de ampliar la información recogida, serviría para que ésta se pueda aplicar a otras situaciones, tales como las clases de Educación Física, ya que la amplitud de juicios sobre un mismo hecho, puede servir para establecer juicios de semejanza. Para ello, se han realizado descripciones minuciosas y exhaustivas de los acontecimientos y de las situaciones, con las que podría identificarse cualquier docente. Creemos que muchas de las aportaciones de este estudio serían de interés en otras situaciones educativas similares a la nuestra.

- La *dependencia* (la consistencia de los datos). El proceso de control ha sido seguido y examinado por una investigadora externa, *Itziar González*, para determinar si los datos eran tomados con rigurosidad y una profesionalidad aceptable. Ha hecho la función de agente externo, contrastando los datos. Se han intentado establecer pistas de revisión que posibilitan el que otros investigadores revisen los supuestos que subyacen de la elección de los métodos de análisis. (*Latorre, 2003*)
- La *confirmabilidad* (la neutralidad), ha sido controlada a través de un agente externo que ha confirmado o ha denegado las deducciones e interpretaciones que la investigadora extrajo de ellos. Además, tanto las hipótesis teóricas, como las opiniones recogidas y analizadas de los participantes, han sido revisadas y confirmadas por éstos, e incluso, se han ido añadiendo las matizaciones observadas por ellos. Aunque coinciden con la interpretación que la investigadora ha hecho de los datos, y afirman están de acuerdo con lo que se ha manifestado.
- La *autovalidación* (*McNiff, 1996*), yo como docente investigadora responsable, estoy satisfecha de cómo se ha llevado a cabo esta investigación, porque me ha ayudado a vivir mis propios valores de una manera más satisfactoria. He aprendido mucho sobre los temas objeto de estudio, pero sobre todo he aprendido mucho sobre mí misma.

La incidencia de las propuestas utilizadas en el seminario y aplicación posible en otros estudios, se analiza en el capítulo 5, donde se analizan las implicaciones posteriores de este estudio, que surgen a partir de las conclusiones del mismo.

**4. DESCRIPCIÓN DEL
PROCESO DE
FORMACIÓN-ACCIÓN.**

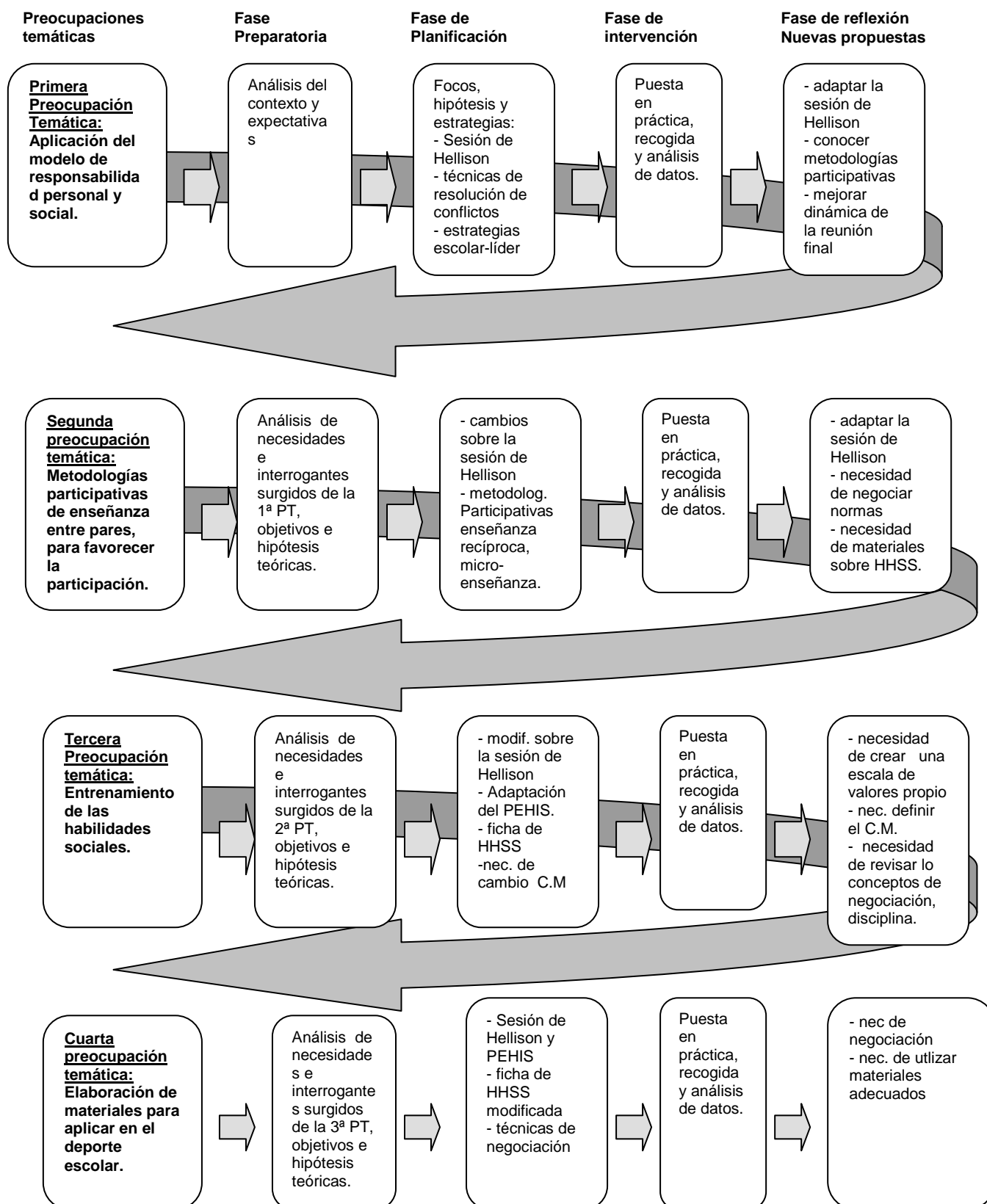
4. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE DE FORMACIÓN-ACCIÓN:

4.1. EVOLUCION DEL PROCESO DE FORMACIÓN-ACCIÓN:

Tal y como hemos descrito en el capítulo 3, el proceso de investigación-acción se ha llevado a cabo a través de un proceso cíclico que va a ser descrito y desarrollado en este capítulo. Se van a desarrollar las principales preocupaciones temáticas de la investigación, como núcleos temáticos, aunque cronológicamente el proceso no haya sido lineal, se presentan como si lo hubieran sido. En el caso de los dos primeros núcleos temáticos podrían haber sido tratados como uno solo, pero si lo hemos colocado tal y como está, es porque hay un cambio en cuanto a la sensibilización de los componentes del seminario, y en cuanto a la metodología empleada en el grupo.

En el caso, de la tercera preocupación temática comienza en un curso y termina en el siguiente, es la que aparecen en el cuadro 15 de la página siguiente a ésta. Además, tenemos que tener en cuenta, la valoración que los participantes hacen sobre el programa, sobre el proceso de formación del que han sido objeto. Estas valoraciones han sido colocadas a continuación de las preocupaciones temáticas. Para la recogida y análisis de datos, se ha seguido la misma metodología que para las preocupaciones temáticas. En el cuadro 15, el proceso de investigación-acción, o de formación-acción queda descrito del siguiente modo:

EVOLUCION DEL PROCESO DE FORMACIÓN-ACCIÓN:



Cuadro 15: Evolución del proceso de formación-acción en los cursos 2001-02 y 2002-03 .

4.2. PRIMERA PREOCUPACIÓN TEMÁTICA: ESTRATEGIAS Y PLAN DEL MODELO DE FORMACIÓN EN RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL DE HELLISON:

4.2.1. Fase preparatoria:

Esta investigación surge en torno al modelo de responsabilidad personal y social de *Hellison (TPSR)*. *Hellison* propone un modelo de valores jerarquizados en función del grado de responsabilidad conseguido por el escolar. Propone una serie de estrategias didácticas, algunas ya conocidas y tratadas por otros autores en EF, como pueden ser la utilización de metodologías más participativas, tales como, la enseñanza recíproca, o la microenseñanza; y otras menos conocidas, como el establecer un plan de sesión, dónde se den espacios para hablar con los escolares. Propone charlas de concienciación, reuniones de grupo, tiempos de reflexión y un tiempo de consejería, que no son otra cosa que estrategias facilitadoras para el diálogo con los escolares; también establece técnicas para la resolución de conflictos.

Hellison (1995:13), establece una jerarquía de valores, en torno a la responsabilidad, descrita en la fundamentación teórica. Este modelo de *Hellison*, es el punto de partida de nuestro seminario, siendo nuestros objetivos en esta fase:

- Analizar los objetivos físicos y sociales para los escolares de los entrenadores del grupo, observando los problemas sociales más comunes en el deporte escolar y en cada caso,
- Realizar un análisis individualizado de cada problema y el establecimiento de alguna estrategia para afrontarlo.

Para ello, se comenzó a aplicar el plan de sesión de *Hellison*, para ver cómo se comportaban dichos escolares. Aunque incluimos aquí esta fase y este núcleo temático, yo como investigadora, por el tipo de formación y por los acuerdos a lo que se llega con los participantes, considero que aún no ha empezado el proceso de I/A. Los entrenadores, tal y como habíamos dicho antes, en el cuestionario inicial coincidían en decir que deseaban una mejora profesional. La canalización de las conductas agresivas y el refuerzo de la autoestima de sus escolares, aparecen como las preocupaciones fundamentales que les anima a participar en este programa.

Cuando se realiza el proceso de formación sobre el modelo de *Hellison*, y se les pregunta sobre los problemas que detectan en sus entrenamientos, algunos de ellos, en un principio expresan que no existe ningún problema social en sus aulas varios de ellos afirman que *“...bueno, yo no tengo ningún problema, ...solo si ¿se puede considerar un problema que hablen mientras estoy dando las explicaciones sobre el entrenamiento?”* (comentario de uno de los entrenadores, Felix, recogida en el diario de la investigación, página 5, del 5 de noviembre de 2001, en la primera reunión, es uno de los entrenadores que deja las reuniones del seminario, pero no era el único que opinaba así). Comentario con el que coinciden varios de los participantes, por otra parte, éste es un hecho habitual en otras investigaciones, tal y como lo comentan *Ruiz Olabuenaga e Ispizua (1989:115)* cuando hablan de las actitudes de negación, que les llama mecanismos de autodefensa, y dice que *“hay personas que recurren a mecanismos más sutiles de autodefensa y, por consiguiente, de ocultamiento; por ejemplo: algunos individuos “salen del paso” recurriendo a una colaboración superficial ... otros afirman que “no existen problemas”, con lo que niegan el sentido de la observación.”*

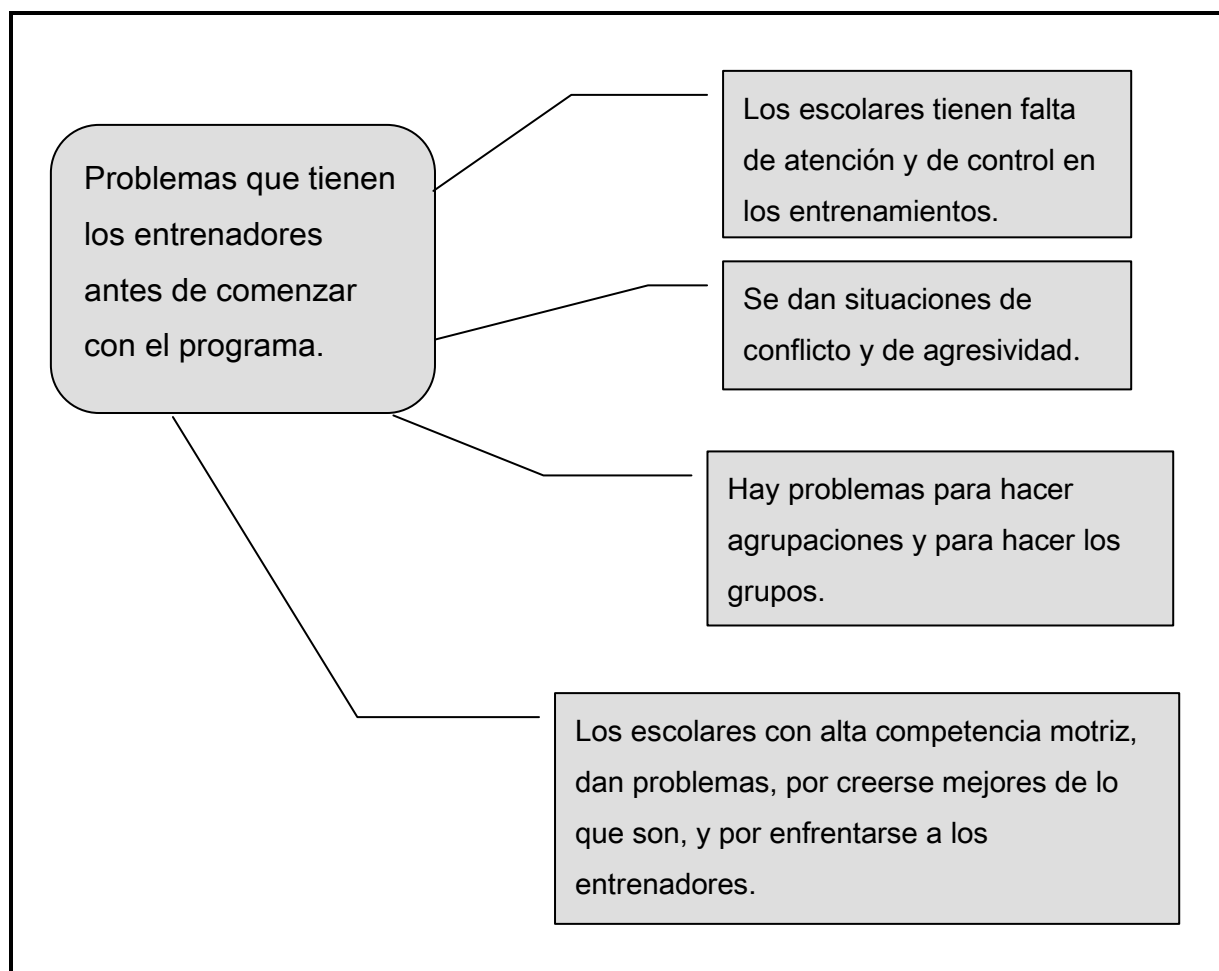
Entre los problemas que los participantes encontraron al principio de la investigación, todos los participantes coincidían en expresar que sufrían problemas relacionados con la atención, y con la falta de control sobre el grupo que, según mi opinión, se daban al querer centralizar el control de los comportamientos de los miembros del equipo sobre su persona del entrenador, y así vemos los siguientes ejemplos: “... tengo un grupo muy hablador donde me cuesta mucho captar la atención y que me escuchen. No se puede explicar nada...” (Irene, página 10 del diario de la investigación)

“...yo tengo muchos problemas de falta de atención, y de discusiones que no acaban de terminar bien, entiendo que tenemos que tomar distancia ante los conflictos, pero sinceramente me gustaría saber cómo podemos hacer esto...” (Edurne, página 4 del diario de la investigación)

En otras ocasiones, coinciden en expresar, que los problemas tienen más que ver con situaciones de violencia o de conflicto, como puedan ser discusiones, agresividad en el juego, problemas para realizar los agrupamientos en los juegos, la presión de los padres, el ambiente competitivo, motivado todo ello, por una fuerte orientación del clima motivacional hacia los resultados: “...yo tengo problemas de violencia en el juego..... los problemas a los que nos enfrentamos son problemas para establecer las agrupaciones, la presión de los padres y el clima que se genera en las competiciones ... ” (Jaime, páginas 11 y 19 del diario de la investigación)

Otro problema muy habitual, en el que casi todos coinciden es que la mayor parte de los participantes veían que había mucha diferencia entre la competencia motriz percibida y la competencia motriz real, y que en muchos casos, esto acarrearba grandes problemas de comportamiento, ya que se cuestionaba en todo momento la valía del

entrenador: “... en algunos casos, hay chicos que creen que lo saben todo, y suelen tener una actitud pasiva de prepotencia que no les ayuda a mejorar.” (Abel, página 15 del diario de la investigación).



Cuadro 18: Opiniones previas de los entrenadores sobre los problemas que les surgen en los entrenamientos.

Los objetivos que nos marcábamos en la primera preocupación temática eran los siguientes:

- Iniciar a los participantes en un proceso de reflexión sobre su práctica y sobre los valores y conflictos que emergían en sus entrenamientos.

- Conseguir establecer un plan de sesión para los entrenamientos que facilitara la comunicación con los escolares, y que diera lugar al trabajo sobre valores.
- Detectar las carencias psicosociales más habituales, y ser capaz de detectar las situaciones conflictivas para abordarlas y solucionarlas.
- Buscar las estrategias didácticas que faciliten el tratamiento de las habilidades sociales.

Las hipótesis teóricas que se plantean en este núcleo temático están descritas a continuación, y son:

1ª hipótesis: en la medida que los entrenadores entren en contacto con los problemas de otros entrenadores, serán más proclives a contar sus experiencias, y a experimentar los métodos utilizados por otros profesionales, a modo de aprendizaje vicario. Si los entrenadores participan de las experiencias de otros profesionales, se animarán a probar cosas que no habían probado antes, se creará un mayor grado de confianza, porque entienden que todos tienen los mismos problemas y se compartirán las experiencias de todos y las soluciones a los problemas.

2ª hipótesis- teórica: Cuanto mayor sea el interés porque los escolares trabajen sobre las habilidades sociales, tanto más se deben buscar los espacios donde se de al escolar la oportunidad para hablar, expresarse y comunicarse con los demás. Al establecer en cada sesión práctica unos foros para la mejora del diálogo entre los escolares, y con el entrenador, se mejorará la comunicación y habrá mayor participación de los escolares, al principio comunicando sus propuestas y más adelante tomando decisiones sobre la el programa de entrenamiento.

3ª hipótesis-teórica: Cuanto mayor sea la capacidad de los entrenadores para revisar su práctica, más proclives serán para cambiar su propia práctica y mayor será la cantidad de conflictos y la cantidad de problemas sociales que encontrarán para resolver. Si los entrenadores están abiertos a las nuevas ideas, es más fácil que vean los problemas que se dan en su labor diaria, y será más fácil que se busquen soluciones adecuadas, también será más fácil que comparta sus ideas con los demás, y que las soluciones que encuentre no sólo sean fruto de su propia manera de ver las cosas.

4.2.2. Fase de planificación:

Se decide aplicar en los entrenamientos la estructura de sesión propuesta por Hellison, que tal y como, se ha explicado en el marco teórico, se presenta con su reunión inicial o charla de concienciación, y con su reunión final o reunión de grupo, en el que se puede realizar el tiempo de reflexión. Se dan las pautas en progresión de *Hellison* para la resolución de conflictos. Y se plantea el intento de aplicación de estilos de enseñanza más participativos, tal y como los emplea *Hellison* en la parte central de la sesión. La formación inicial sobre el modelo de *Hellison*, es ofrecida por las investigadoras. Se analizan cada uno de los aspectos a tratar, y se decide cómo llevarlos a la práctica. En el seminario se debate la idoneidad de cada uno de estos aspectos, y se decide probar las estrategias mencionadas con la intención de ver si son válidas para nuestros fines, o si deben ser rectificadas o adaptadas. Ver cuadro 12 del marco teórico.

Siguiendo a *Hellison (1978)*, destacamos, la charla de concienciación, (a la que nuestro grupo va a llamar: introducción o reunión inicial), así como, la reunión de grupo y el tiempo de reflexión (al

que los componentes del grupo llamarán reunión final, haciendo una sola de estas dos), porque se les da a todos los escolares, la posibilidad de hablar y de expresarse. Se les da la posibilidad de mostrar sus acuerdos y desacuerdos, haciendo más fácil el diálogo y dando la posibilidad de consensuar o cambiar determinados aspectos de la práctica. *Hellison (1995)* marca como importante tener en cuenta en cada reunión los siguientes aspectos:

- Que se detalle primero lo que más nos ha gustado de la sesión o de haber trabajado una habilidad social concreta.
- En un segundo momento detallar lo que menos nos ha gustado.
- Importante recordar al alumnado que antes de decir algo malo, sobre una persona o una situación deben decir algo bueno.
- Es importante recordar a los escolares que sólo se puede decir a los demás, aquello que serían capaces de admitir que les dijeran.
- Y que se debe hablar sin hacer daño a los demás.

Con el modelo de *Hellison* se introducen cambios de estrategias didácticas en la sesión de entrenamiento, la primera tiene que ver con la estructura de la sesión, introduciendo la reunión inicial y final. Se intenta con ello, establecer una estructura que facilite y posibilite introducir la discusión y el consenso. La reunión inicial o charla de concienciación debía ser utilizada para hacer una reflexión sobre los niveles de valores. La reunión final de grupo o el tiempo de reflexión, se debe utilizar para hacer una revisión de los mismos.

En cuanto a la metodología, *Hellison* utiliza la figura del alumno-líder, la mayor parte de los programas de entrenamiento de las habilidades sociales utilizan el alumno-tutor como una de las estrategias pedagógicas facilitadoras en el trabajo de las habilidades sociales:

Hellison habla de la enseñanza recíproca de *Mosston y Ashworth*, apoyándose en los estilos de enseñanza empleados tradicionalmente desde la didáctica de la Educación Física, su finalidad es utilizar estrategias didácticas o estilos de enseñanza más participativos y democráticos, dando la oportunidad al alumnado de participar y ser más responsable de su actividad.

Se utiliza la enseñanza entre iguales con fines no técnicos, sino sociales. Es más importante desde las habilidades sociales, el hecho de tomar una responsabilidad, de tratar de enseñar algo a una persona, que el correcto aprendizaje de un elemento técnico concreto. Aunque, *Hellison* propone que, para llegar a la enseñanza recíproca, se debe pasar primero por los niveles de responsabilidad personal (participación, esfuerzo, y ser capaz de realizar tareas individuales sin supervisión del adulto), el grupo decide que, lo importante es trabajar sobre la empatía, sobre la existencia de los otros, para salir del egocentrismo, al considerar que, todos los grupos mantienen un nivel aceptable de participación. *Hellison (1995:12)* cita un caso similar en uno de sus libros, de *Shields y Bredemeier*, que del trabajo del nivel I (participación y respeto), pasa al IV (cuidado de los otros), dejando para más adelante los niveles II (esfuerzo) y III (autodirección).

En cuanto a las técnicas de resolución de conflictos se habla de: *sit-out*, la opción de entrar y salir del juego, cuando se producen conflictos o cuando se enfadan. Establecer entre el entrenador o profesor y el alumno un *plan para modificar las conductas* no deseadas, son planes personales de modificación de conducta. Pedir perdón. Establecer la posibilidad de poder pedir *tiempos muertos*, tiempo para reconocer y resolver conflictos; *banco de problemas*, son ellos los que hablan el problema y lo resuelven; establecer una especie de jurado con tres

compañeros o *“tribunal de deportistas”*; *planes de emergencia* para las soluciones que no se pueden resolver; y *evaluaciones recíprocas*.

Se va a estudiar qué incidencia tiene el plan de sesión de Hellison, vamos a ver en qué manera se plantean las reuniones inicial y final. En cuanto a la metodología de enseñanza, se van a plantear situaciones de enseñanza, en las que se utilice la enseñanza recíproca y se va a valorar su utilidad en las sesiones de entrenamiento, las desventajas y ventajas que proporciona este tipo de trabajo. En cuanto a la resolución de conflictos, se van a poner en práctica las técnicas de resolución de conflictos y se valorarán las soluciones a las que se llega al final de su aplicación. Antes de llevar estas estrategias a la práctica, se piensa en tomar notas con respecto a cada tema, para que se puedan comentar en la sesión siguiente, anotando las experiencias propias, las experiencias de los escolares, las situaciones y el contexto en que se dan cada una de las experiencias y la valoración del resultado de las mismas. Las guías que se siguen para esto, son las mismas que aparecen en el libro de *Hellison (1995:70)*, en el capítulo de la implementación del programa TPSR en los programas de la escuela pública:

- *“Mantener un diario para reflejar hasta qué punto fueron utilizados los niveles y las estrategias en la práctica de ese día, para ver cómo han funcionado. Usar 5 minutos al día para hacer esto. El plan de sesión diaria se puede usar para este propósito (escribir anotaciones, encima de la programación de la sesión, en tinta de diferente color). Un recurso es darte a ti mismo una letra graduada o un número o una nota para los niveles que hayas puesto en práctica; otra nota, para las estrategias; y otra nota, para las vivencias que hayas tenido sobre el TPSR.*

- *Incluye en el cuaderno de notas o de tu plan de sesión, tus observaciones o tus sentimientos sobre este método (observa si sigue teniendo sentido después de haberlo intentado, y si es algo que quieres realizar como profesor). Entonces, aléjate de los comentarios sobre si el método está funcionando.*
- *Sigue, anota y recuerda los comportamientos relevantes de los escolares, tal como, la cantidad de insultos, la participación en la tarea, el trabajo realizado de manera independiente o las ayudas a otros. Eso se puede conseguir de varias maneras: puedes describir comportamientos relacionados con los niveles que sean tan completos como te sea posible, que se realice al principio del programa, y luego, repetirlo más tarde, a lo largo del programa. Otra manera, es anotar los comportamientos diarios, por ejemplo, marcar el nivel apropiado al lado del nombre de cada escolar en una lista.*
- *Pensar en usar cuestionarios pre y post, un examen de conocimientos de los niveles, mostrará hasta qué punto los escolares entienden los niveles, o sólo preguntando a los escolares cómo son de respetuosos, o de independientes trabajando antes y después del programa, puede demostrar hasta qué punto los escolares pueden ver los efectos de sus propios comportamientos y acciones.*
- *Hablar con otros adultos que interaccionan con los escolares en el programa, para determinar si creen que el programa está teniendo un impacto en los escolares.”*

Sobre la práctica, nos ajustamos a los consejos metodológicos que propone *Hellison*, descritos a continuación: deberá tenerse en cuenta que, todos los deportistas participen como ayudantes del entrenador; que se les da la oportunidad de ser el primer entrenador,

independientemente de que conozca o no las normas del juego. El profesor debe tomar nota de todo lo acontecido en la sesión, y estas notas deberán ser utilizadas en la siguiente clase. No se debe pasar por alto ninguna de las partes de la rutina. Comenzar siempre con lo más fácil. Se debe tener la satisfacción de que se ha actuado correctamente y no enseñar trucos, para no hacer “falta”. Reconocer las faltas. Tratar de hacer ver que todos somos responsables de que las cosas salgan bien, de que todos disfruten con el juego. El tiempo de reflexión, se utiliza para hablar de la transferencia que hay en el modo de resolver los problemas en clase, comparándolo con el modo que tienen para resolverlos fuera de ella. A la hora de establecer tiempos muertos o “*time out*” para la resolución de conflictos, deben seguirse los siguientes pasos: cuando alguien se enfada se debe parar el juego para que cambie de actitud, decirle que salga fuera y que cuando se calme vuelva a entrar. Todas las opciones que aparezcan pueden probarlas para elegir entre todos/as cuál es mejor. (*Hellison, 1995*)

4.2.3. Fase de intervención:

Las estrategias descritas en la fase de planificación son llevadas a la práctica por los participantes en esta fase. Se recogen y analizan los datos tras su puesta en práctica, para la recogida de la información, y se categoriza la información. Las categorías utilizadas en la recogida y análisis de datos son inductivo-deductivas, y aparecen a continuación:

Núcleo temático: Plan de sesión de Hellison.

a. Plan de sesión: (PS)

- ✓ Reunión inicial de la sesión o charla de concienciación. (RI)
- ✓ Reunión final de la sesión o reunión de grupo (RF)

- ✓ Niveles de valores (NV)
 - ✓ Validez de los temas trabajados en la sesión (TS)
 - ✓ Organización (ORG)
 - ✓ Control (CT)
- b. Niveles de Hellison: NV
- c. Resolución de conflictos: RC
- ✓ Resolución de conflictos (RC)
 - ✓ Toma de decisiones individual (TDI)
 - ✓ Toma de decisiones de grupo (TDG)
 - ✓ Consenso (CS)
 - ✓ Negociación de normas o de resolución de conflictos (NG)
 - ✓ Disciplina (DISC)
- d. Metodología: MT
- ✓ Enseñanza entre pares (MEP)
 - ✓ Corrección entre pares. (MCP)

La metodología en la recogida de datos se ha explicado previamente en la metodología. Los instrumentos utilizados en la recogida de la información han sido, principalmente las notas de campo recogidas tras la observación participante, cuestionarios abiertos de opinión y entrevistas en grupo, también explicados en la metodología.

En cuanto al análisis de datos y a los resultados, comenzaremos por tratar todo lo referente al *plan de sesión de Hellison*, vamos a ir analizando cada una de las partes que integran el plan de sesión. Las *charlas de concienciación dentro del plan de sesión*, la mayor parte de los participantes la utilizan para dar la información sobre la sesión, para explicar los contenidos de la sesión, y las normas del entrenamiento, en general, aunque no lo expresan. Creo que, durante esta primera época,

solo tratan los valores, si surge un problema, y me da la sensación de que no es foro abierto, sino que lo utilizan para dar información sobre la sesión de entrenamiento, lo comento con la 2ª investigadora y ella, tiene la misma sensación, aunque no podemos constatarlo, creemos también que Irene, es una excepción. La mayor parte de los participantes coinciden en decir que: *“La reunión inicial sirve para establecer normas y comentarlas, para decir en qué va a consistir el entrenamiento y por qué.”* (Pablo, página 54 del diario de la investigación, 4/2/02)

En unos casos, el hecho de cambiar su manera de entrenar les da inseguridad, porque no tienen todo el control y porque no tienen aún claro qué desean conseguir, aunque consideran que utilizar este plan de sesión les resulta fácil y les está reportando buenos resultados. Sin embargo, a pesar de la inseguridad que reconocen tener, admiten que la actitud y el comportamiento de los escolares ha mejorado considerablemente: *“... y se involucran más con el comportamiento. Hay mayor compromiso. Se nota más interés, antes no trabajaban tanto, cada vez cogen mejor la dinámica del entrenamiento. El trabajo ha mejorado, porque hay una mejora en la actitud ...”* (Pablo, página 54 del diario de la investigación, 4/2/02) ... y que la dinámica en el seguimiento y dirección de las charlas de concienciación va mejorando cada día: *“En cuanto a la concienciación, vamos mejor que al principio, aunque hay piqués entre ellas, no son malas. Estoy intentando que respeten al que habla, no respetan los turnos. Les estoy pidiendo que se sienten, y que aprendan a hablar cuando termina la otra, que aprendan a esperar.”* (Irene, página 25 del diario de la investigación del 10/12/01)

Algunas personas como *Irene* están llevando su propia metodología, están adaptando las propuestas a su estilo personal de enseñar, consideramos este aspecto muy importante, y fue muy alabado por las investigadoras: *“Las reuniones de principio y fin, las estoy orientando de otra manera. Al principio yo estaba más perdida, no sabía cómo iniciarles en esto, cómo podía hacer para que observaran y anotaran: hasta que se me ocurrió poner a una persona a observar y anotó un montón de cosas sobre valores. Ahora intentamos todos los días que no se dé una de esas cosas negativas que esta chica vio, y si lo conseguimos intentamos otra más. Les gusta porque cada día supone un reto.”* (Irene, página 76 del diario de la investigación, 18/2/02)

Sobre *la reunión final*, (en la que aunamos el tiempo de reflexión, la reunión de grupo y el tiempo de consejería grupal de *Hellison*, explicados en el marco teórico), algunos de ellos expresan no poder hacer la reunión final por diversas razones, varios de ellos porque los alumnos que no tienen interés se van demasiado pronto, uno de ellos porque son demasiados componentes en el grupo, y como no les da tiempo a hablar a todos valoran la posibilidad de no hacerlo o hacerlo de otra manera: *“La charla final no la hacemos porque somos 23, y hemos pensado en hacer una reunión un poco más larga en el aula”* (Pablo, página 55 del diario de la investigación 4/2/02) *“No podemos hacer la reunión final, se van antes de acabar, solo se suelen quedar los más interesados, con estos salen cosas, y bien. Pero me interesaría más hacerla con los que se van, y con esos no estoy consiguiendo nada.”* (Ander, página 68 del diario de la investigación 18/2/02)

Todos los participantes coinciden en decir que, sus escolares no están acostumbrados a hablar, porque tampoco están acostumbrados a

que se les pregunte por su opinión, debido a ello, les cuesta mucho hablar, *Jaime* dice que: *“les cuesta mucho hablar, romper el hielo, a veces las reuniones finales son un silencio sin fin, se les pide que digan lo que piensan y se encogen de hombros, y no dicen nada”*, a lo que *Irene* añade: *“Yo en las reuniones finales, les tengo que sacar las palabras con sacacorchos”* (*Irene*, página 42 del diario de la investigación del 14/1/02).

Alguno de los participantes tiene una actitud derrotista y opina que las reuniones finales no son positivas en absoluto, cree que solo han servido para hacer crítica destructiva, y para comentar aspectos que no les gustan de los entrenamientos, algunos de los cuales, no pueden ser negociables, porque el entrenamiento es algo más serio que un recreo: *“En la reunión final, todos los comentarios son egoístas, no pueden resolver los problemas”* (*Jaime*, página 38 del diario de la investigación del 14/1/02) *“No me he sentido a gusto cuando realizan las críticas, sobre todo cuando las críticas son negativas con respecto al entrenamiento.”*(*Jaime*, respuestas al cuestionario del 14/1/02)

Contraria a esta opinión aparece la opinión de *Edurne* que cree que las reuniones finales con el grupo son muy positivas, porque le brinda la oportunidad de acercarse a sus deportistas y de tratar aspectos a los que no sabía cómo acceder hasta ahora, sin embargo, coincide con todos en que sus escolares no están acostumbradas a hablar y por eso, pregunta al grupo: *“¿Sería correcto realizar preguntas en las reuniones finales? Porque yo les hacía preguntas directas y respondían, y se iban animando poco a poco. Sí yo les preguntaba: ¿cómo podemos resolver esto? ... al principio me contestaban cosas como: ¡tú sabrás! ¡tú eres la entrenadora! Sin embargo ahora,*

dicen muchas cosas con toda naturalidad ... ellas son más espontáneas que nosotros." (Eduarne, página 41 del diario de la investigación del 14/1/02)

Encontramos, así mismo, actitudes muy positivas por parte de algunos participantes, principalmente hay dos personas, que deciden implicarse a fondo con el programa, estas personas están consiguiendo resultados positivos con las charlas, y son las que le dan un aire renovado al seminario. El resto de los participantes empezaron a animarse por aprendizaje vicario, pues estas dos personas llegaban a las reuniones del seminario con muchísimo entusiasmo: *"Cada vez tengo que dirigir menos las reuniones finales. Antes no salía nada, y ahora se están soltando. Salen cosas muy valiosas, se dan cuenta de que hay cosas que están mejorando. Ahora son capaces de decir qué les viene bien y qué no, y no sólo con respecto al baloncesto, sino con respecto a la actitud."* (Eduarne, página 74 del diario de la investigación)

Sobre los niveles y los valores del modelo de Hellison TPSR, todos coinciden en expresar que la clasificación que *Hellison* hace sobre los valores, no es válida, ni es aplicable con una población de deportistas como la nuestra, que nuestros escolares tienen un nivel aceptable de participación, que tampoco surgen tantos problemas, y que nuestros escolares no necesitan un trabajo de este tipo. *"Yo creo que nosotros no tenemos ese tipo de problemas, no necesitamos trabajar sobre la irresponsabilidad, nuestros escolares participan, y se esfuerzan más o menos, lo normal... pero no tenemos grandes problemas con el comportamiento..."* (Abel, página 35 del diario de la investigación).

Yo creo que el problema no es de la jerarquización de los valores, ni del planteamiento, que el problema tiene más que ver con nuestra propia falta de sensibilización al respecto, lo cierto es que aparece un fuerte rechazo a esta jerarquización de valores y que frontalmente la niegan como válida, en un principio. *“Mis chicos no tienen problemas de esos, hablan mientras estoy dando las explicaciones, pero no tenemos problemas”* (Ander, página 36 del diario de la investigación).

Hellison plantea los niveles como algo flexible, que puede ser modificado, en el caso de nuestra población quizá lo adecuado hubiera sido comenzar con el nivel IV (tener en cuenta los derechos y sentimientos de los otros), para continuar con una revisión del nivel I, donde se comprobara si somos respetuosos con los demás, y continuar con los niveles II y III, pero no lo hicimos así. Además, no consideran que sea algo relevante para el entrenamiento, a no ser que se haya dado previamente algún tipo de conflicto: *“Estamos revisando los valores en la reunión final, pero es como si fuera algo aislado que no va con el entrenamiento”* (Kimetx, página 79 del diario de la investigación)

Todos coinciden en afirmar que esta clasificación de los niveles de *Hellison* no es válida, que sus escolares no tienen las mismas características que los de *Hellison*, y que no se puede aplicar: *“Yo particularmente pienso que tengo otras necesidades, que muchas de las cosas que trata Hellison las tengo superadas, por ejemplo, nuestros jugadores, en mayor o menor medida, participan de la actividad y se esfuerzan, generalmente no tienen comportamientos irresponsables... y más o menos tienen en cuenta a los otros. Yo*

sinceramente, no veo que sentido tiene que apliquemos esta clasificación.” (Ander, página 25 del diario de la investigación).

Consideran que el trato con los otros no es siempre el más correcto, aunque no les ven capaces de marcarse sus propios objetivos, ni de dirigir su propio trabajo: *“... mis escolares no tienen capacidad para supervisar su propio trabajo, yo creo que no son capaces de trabajar por su cuenta, si yo no les digo lo que tienen que hacer ... no sé, a lo mejor los niveles de Hellison son para aplicar con gente más adulta.”* (Jaime, página 18 del diario de la investigación).

En general, opinan que sus alumnos participan en las actividades, y se respetan (niveles I y II), pero que no son capaces de trabajar sin dirección del entrenador (nivel III de autodirección), y el nivel IV (cuidado de los otros) tampoco es necesario trabajarlo, aunque algunos afirman que se podría mejorar el trato entre ellos: *“Yo creo que mis alumnos se respetan entre ellos, y son capaces de trabajar cada uno una habilidad por su cuenta, ya que en atletismo entramos varias pruebas a la vez, pero no creo que ellos sean capaces de marcarse unos objetivos, ni siquiera con mi ayuda, y menos aún, que sean capaces de trabajar de manera autónoma sin mi supervisión, en cuanto al cuidado de los otros, se respetan bastante entre sí, y el que no respeta a los otros, es porque tampoco se respeta a sí mismo...”* (Ander, página 30 del diario de la investigación)

Sobre la resolución de conflictos, todos coinciden en decir qué es lo que más les ha servido del modelo de *Hellison*, porque tal y como yo decía anteriormente, les ha dado “recetas” para solucionar los conflictos

diarios. Sin embargo, es éste solamente un primer paso, si no se estudia la manera de que surjan menos conflictos, el desgaste personal va a ser muy grande, por lo que las investigadoras consideramos que sin un fuerte trabajo en valores, las técnicas de resolución de conflictos no van a tener mucha validez. *“Las técnicas de resolución de conflictos son una buena vía de aprendizaje para dar salida a problemas cotidianos que surgen en los entrenamientos y en las clases”*. (Abel, página 95 del diario de la investigación, 18/2/02).

Casi todos los participantes coinciden en afirmar que las personas que más conflictos crean son aquellas, que tienen más baja competencia motriz, ya que se sienten discriminados en el juego. En mi opinión, esto es debido también a la fuerte orientación del clima motivacional de los entrenadores y de los escolares hacia los resultados, así *Abel* nos dice: *“...los conflictos suelen surgir de los que se apuntan porque se apuntan sus amigos, y de los que no son tan hábiles o no tienen tanto control sobre la actividad.”* (página 29 del diario de la investigación 10/12/01).

Aunque no se da un cambio en la orientación de las tareas, parece que la buena disposición y el diálogo suaviza algo las cosas: *“Los conflictos surgen con la gente que peor se mueve en el juego, porque se suelen sentir marginadas, si hablas con ellas lo ven de otra forma. Lo asumen y no se enfadan tanto.”* (Abel, diario de la investigación, página 55 del 4/2/02).

Otros conflictos, parece ser que surgen por el tiempo de juego en los partidos de las competiciones: *“Los conflictos surgen en la competición cuando van a jugar, quieren jugar más que ganar”* (Loren, página 26 del diario de la investigación).

En opinión de otros participantes, los conflictos surgen con aquellas personas que tienen problemas de autoestima, tanto por tener una autoestima excesivamente baja, que les lleva a tomar actitudes de reclamo de atención; como, por la gente que tiene una autoestima excesivamente alta, que suelen provocar a los entrenadores, con un comportamiento altanero, al hacer alarde de sus habilidades. Son personas que suelen cuestionar la figura del entrenador. Así: *“¿qué puedo hacer con quién tiene autoestima baja?”* (Eduarne, página 47 del diario de la investigación). *“Y lo contrario ¿con exceso de autoestima?”* (Pablo página 47 del diario de la investigación).

En cuanto a la toma de decisiones individuales, parece ser que lo que más conflictos genera es, que los escolares hagan comentarios sobre las actitudes de sus compañeros, algo que no es normal, y que puede tener mucha fuerza en los comportamientos de sus compañeros: *“El conflicto surge cuando tienen que corregirse las actitudes entre pares, dicen qué cómo les van a corregir si ellas harían lo mismo, ¿cómo le voy a decir que se calle a una compañera!”* (Eduarne, página 33 del diario de la investigación 10/12/01)

Las técnicas de resolución de conflictos que se han aplicado han tenido que ver con el *“sit-out”*, o entrar y salir del juego cuando están nerviosos o violentos, o cuando no aceptan las indicaciones de los demás: *“Yo le dije a una de mis chavalas, después de que se enfadara considerablemente, que si no quería jugar a esto, se podía sentar, y que entrara cuando ya le apetezca jugar, pero casi me pongo a llorar yo.”* (Eduarne, página 70 del diario de la investigación).

La segunda técnica de resolución de conflictos que más se ha aplicado, ha sido la del *“tribunal de deportistas”*, que, por otra parte, ha sido una de las técnicas que más éxito ha tenido: *“...para hacer grupos siempre hay problemas, sobre todo, para mezclar a la gente de*

distintas clases ... hice lo del tribunal de jugadores, pero uno de ellos no está de acuerdo con las decisiones y se mosqueó con todos...”

(Loren, página 22 del diario de la investigación de 10/12/01).

Otra manera de resolver conflictos ha sido, a través del **“autocontrol del propio comportamiento”**, aún en situaciones adversas, tal como, no entrar en provocaciones, ha sido utilizado por alguno de los participantes: *“En las competiciones saben lo que va a pasar con algunos equipos, estamos realizando un trabajo de mentalización para que no entren en provocaciones.”* (Kimetx, página 79 del diario de la investigación del 18/2/02)

La cuarta decisión en la resolución de conflictos ha sido la toma de **“medidas compensatorias”**, para no acrecentar las diferencias entre los participantes, aunque no siempre hayan llegado a buen puerto: *“En un partido de dos equipos del mismo centro, se intentó compensar los grupos para que el partido estuviera más equilibrado, como ganaron los malos, los buenos intentaron ganar el partido en el despacho.”* (Abel, página 29 del diario de la investigación 10/12/01)

La quinta posibilidad que se trabajó para resolver conflictos en esta primera fase fue **“la toma de decisiones consensuadas”** con respecto a las normas o las actitudes y comportamientos de las jugadoras, tal y como ocurrió en el conflicto que nos relata Kimetx: *“...el otro día asistieron a un partido, dos jugadoras que casi no asisten a entrenar, aparecen en el partido de corto y con sus padres. Yo sabía que si no les dejaba jugar iba a tener problemas con los padres, y si les dejaba jugar, iba a tener problemas con las chicas del equipo. El conflicto estaba servido. Así es, que las reuní y les dije que decidieran ellas sí jugaban o no sus compañeras. Las chicas decidieron que jugaran, aunque algunas no con buena cara. En el*

siguiente entrenamiento, la primera queja fue sobre que yo era el entrenador, y quién tenía que decidir sobre estas cuestiones, y no ellas. Hablamos, y no les había gustado que jugaran, pero tampoco les parecía una postura cómoda y agradable, decirles que no lo hicieran. Yo les expliqué la situación, y que con cualquier decisión hubiera habido lío y, que para mí, tampoco es fácil tomar determinadas decisiones. Al final, las infractoras se disculparon ante mí y ante el equipo. ¡Claro! El siguiente comentario fue que había que revisar las normas y cambiarlas, y así lo hicimos.” (Kimetx, página 95 del diario de la investigación, 18/2/02, grabado en audio)

Unos están de acuerdo en que los conflictos pueden ser positivos, otros, en cambio, opinan que en todos los casos los conflictos son negativos, y deben evitarse a toda costa, yo me quedo con el siguiente comentario de uno de nuestros participantes: *“Los conflictos pueden ser buenos si se saben llevar, y para mí, el que en un momento dado, alguien pueda tener la capacidad de pararse a tomar una decisión diferente de la que hubiera tomado antes, en esa misma circunstancia, significa que has captado nuevos recursos para actuar, y que además, eres capaz de utilizarlos. Y eso, es bueno para ti, y para los que te rodean.”* (Abel, página 96 del diario de la investigación) Los comentarios y las opiniones recogidas de los participantes sobre el modelo de *Hellison* quedan resumidos en la tabla-resumen 2.

TEMAS	Aspectos tratados	Opiniones recogidas de los participantes
Plan de sesión de Hellison	Charlas de concienciación	<ul style="list-style-type: none"> - La utilizan para explicar los contenidos de la sesión. - Los escolares piensan que es una pérdida de tiempo.

		<ul style="list-style-type: none"> - Algunos entrenadores no se encuentran seguros con ellas. - Creen que ha influido en la mejora de las actitudes y comportamientos de los escolares. - Hay quién dice que la dinámica en estas sesiones ha mejorado con el tiempo, que al principio no era buena.
	Reunión final, o tiempo de reflexión en grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Algunos no pueden hacerlas porque los escolares se van antes de tiempo, o son muchos jugadores. - A los escolares les cuesta mucho hablar por falta de costumbre. - Existen discrepancias entre los participantes: unos las consideran muy positivas, y otros muy negativas, por considerar que los escolares aprovechan para hacer crítica destructiva. - Dos de los participantes obtienen muy buenos resultados.
TEMAS	Aspectos tratados	Opiniones recogidas de los participantes
Niveles de valores de Hellison	La clasificación de valores por niveles de Hellison	<ul style="list-style-type: none"> - Al principio del programa, no la consideran válida para la población de escolares de los participantes. - Plantean que sería más factible pasar del nivel I, al IV. Sin detenerse en los niveles II y III. - Piensan que en nuestro caso, deberían tratarse desde otra perspectiva, puede que aún falte sensibilización con respecto al tema.
Resolución de conflictos de Hellison	Función de los conflictos.	<ul style="list-style-type: none"> - Pueden mejorar los problemas sociales del aula. - Pueden aclarar las funciones de los componentes del grupo. - Pueden ser malos, si no se saben gestionar.
	Origen de los conflictos	<ul style="list-style-type: none"> - Suelen darse más conflictos con las personas que tienen baja competencia motriz. - Cuando la motivación está orientada hacia el resultado, hay mayor presión entre los escolares y surgen más conflictos. - Surgen los conflictos con el tiempo de juego en los partidos. - Surgen conflictos con las personas con alta competencia motriz, porque alardean y desprecian al entrenador.
	Técnicas de resolución de conflictos utilizadas.	<ul style="list-style-type: none"> - "sit-out". - "tribunal de deportistas". - "autocontrol del propio comportamiento". - "medidas compensatorias".

		- "soluciones consensuadas a los problemas".
--	--	--

Tabla-resumen 2: Opiniones de los entrenadores sobre el plan de sesión de Hellison, sus niveles y sus técnicas de resolución de conflictos.

Sobre la metodología, la utilización de la enseñanza entre pares, tuvo mucha aceptación entre algunos de los participantes, y muy poca entre otros, y los niveles de implicación fueron muy diferentes, por lo que hemos decidido plasmar ambas perspectivas. Algunas personas les hicieron tomar decisiones, sobre algún aspecto muy determinado, en alguna de las actividades: *"Se planteó que en los relevos, sean ellos los que dan las órdenes"*. (Loren, diario de la investigación, página 22 del 10/12/01). Algunos otros dieron mayor número de decisiones a los escolares realizando gestos técnicos complejos, o trabajo sobre habilidades y destrezas sencillas, no les resultó difícil ponerlo en práctica, aunque expresen no estar muy conformes con las correcciones que los escolares dan: *"He dejado que elijan ellos las parejas, solo hemos trabajado un elemento, en ejercicios en movimiento, los dos van botando por el campo y van dando órdenes de cambio de dirección, o cambio de mano... para mí ha sido cómodo"* (Jaime, página 63 del diario de la investigación).

Entre los problemas que se han ido encontrando al llevar a la práctica la enseñanza entre pares, alguno afirma que los escolares entrenan con menos ganas, y que son demasiado condescendientes con las correcciones a sus compañeros, yo entiendo que esta condescendencia puede venir más por una falta de conocimientos, de no haberse fijado en la tarea o de no tener seguridad con la ejecución de la tarea, que por falta de interés o motivación para enseñar: *"Cuando les pides que realicen actividades con compañero, hacen lo mismo que hacían antes, pero sin ganas, y cuando les preguntas que por qué no"*

se esfuerzan más, dicen que no pueden... En el aprendizaje por pares son demasiado condescendientes, lo utilizamos para que tomen parte, la actitud es de trabajo, pero se trabaja más la cantidad que la calidad ... Las parejas han sido colocadas de manera arbitraria no por niveles ... hay errores fragantes ante los que dicen, bueno más o menos bien... ” (Jaime, página 61 del diario de la investigación 4/2/02)

Sin embargo, a pesar de expresar que no realizan bien las correcciones, reconocen que en algún caso, los escolares han conseguido comprender explicaciones sobre elementos técnicos, que no eran capaces de comprender cuando ellos (los entrenadores), daban las explicaciones: *“... lo que yo no he conseguido que entiendan, lo ha conseguido otra niña con sus explicaciones ” (Ander, página 69 del diario de la investigación 4/2/02)*

Algunos afirman que la enseñanza entre pares les ha salido fatal, e incluso alguno de ellos expresa que es una experiencia que no la va a repetir jamás: *“La enseñanza entre iguales, no salió bien, se me fue de las manos, eran mucha gente, y en un espacio muy amplio, y acabó mal y me enfadé” (Pablo, página 70 de la investigación) “...no me ha gustado la experiencia, creo que no la repetiré nunca más.” (Jaime, cuestionario del 14/1/02)*

Alguno de los participantes muestra su desconfianza hacia los resultados de la aplicación de este tipo de metodología, e incluso se cuestiona, si merece la pena realizar este esfuerzo a cambio de los beneficios que se pueden conseguir: *“Pierdo intensidad en los entrenamientos al utilizar estas reformas, hay poco tiempo y se deben manejar bien los recursos, pero no sé ¿vale la pena, perder el*

tiempo por lo que vamos a conseguir?” (Jaime, página 72 del diario de la investigación).

Por el contrario, otros participantes opinan que la experiencia ha sido muy positiva, que los escolares se han implicado más en la actividad, que les ha motivado para trabajar con más implicación, y que además, desde el punto de vista de las relaciones interpersonales, el trabajo ha sido positivo: *“He utilizado la enseñanza recíproca, mezclando las chicas de segundo de primaria con las de tercero... ¡ha sido perfecto!, ellas han estado encantadas y yo también, han trabajado más que nunca”*. (Irene, página 34 del diario de la investigación). Yo sobre este punto, entiendo que los escolares aceptan bien la jerarquía impuesta por la edad, que una mayor enseñe a una más pequeña es bien aceptado por los niños. Aunque considero muy válida la propuesta para entender la idea de apoderamiento de *Hellison (1995)*. Las respuestas de las escolares son adecuadas, cuando existe este apoderamiento: *“Al dar responsabilidad a las alumnas, se dan todo tipo de situaciones desde gente que no saben cómo reaccionar, hasta las niñas que dicen: -¡Calla! Y vamos a entrenar.- Me ha sorprendido el valor de la cooperación y lo interesante que puede ser para ellas sentir que una puede ayudar a la otra, o que pueden enseñarse la una a la otra.”* (Irene página 58 del diario de la investigación. 4/02/02)

En cualquier caso, todos los participantes coinciden en expresar que poseen pocos conocimientos sobre la enseñanza entre pares, y que desearían saber más sobre los estilos de enseñanza participativos que implican que el escolar tome decisiones. Desean, así mismo, más información sobre cómo llevar estos estilos a la práctica. *“He*

conseguido que se expliquen algunas cosas entre ellos, sin mi intervención directa, pero en general, no hacen mucho caso, no sé, creo que necesitaría fórmulas para poder controlar esto”. (Ander, página 32 del diario de la investigación, 10/12/01), debido a esto, se decide ahondar más sobre este punto.

TEMAS	Aspectos tratados	Opiniones recogidas de los participantes
Metodología de enseñanza entre pares.	Utilización de esta metodología.	<ul style="list-style-type: none"> - Existen todo tipo de respuestas por parte de los participantes, y diferentes niveles de implicación en cuanto a su utilización. - En general, tienen buena aceptación. - Hacen tomar alguna pequeña decisión a los escolares. - Debido a la falta de conocimientos sobre la enseñanza entre pares, no utilizan mucho esta metodología.
	Respuesta de los escolares.	<ul style="list-style-type: none"> - Algunos opinan que ha sido positiva: <ul style="list-style-type: none"> o Porque algunos escolares han llegado a comprender tareas, que no entendían antes. o Porque mejoran las relaciones interpersonales. o Porque no se centraliza todo el control en el profesor. - Otros participantes opinan que ha sido negativa: <ul style="list-style-type: none"> o Porque los escolares entrenan con menos ganas. o Porque son demasiado condescendientes en las correcciones. o Porque algunos escolares no responden. o Porque el entrenador muestra desconfianza y es un pérdida de tiempo.

Tabla-resumen 3: Opiniones de los participantes sobre los estilos participativos de enseñanza.

4.2.4. Fase de reflexión y nuevas propuestas:

Se reflexiona sobre los aspectos tratados en la primera preocupación temática, para ver cuáles son los aspectos que se desean mejorar, encontrando que las conclusiones sacadas en torno a cada uno de los temas son:

En cuanto al plan de sesión:

- ✓ Los participantes consideran positivas las reuniones inicial y final, a las que *Hellison* llama charlas de concienciación y, tiempo de reflexión y/o reunión de grupo.
- ✓ Aunque se ve que en la reunión final, en algunos grupos ya han comenzado a comunicarse, todos los participantes coinciden en la necesidad de buscar la manera de impulsar la participación para que se comuniquen con tranquilidad y confianza.
- ✓ Las charlas de concienciación son utilizadas más para establecer el plan que se va a seguir en la sesión, más que para realizar el trabajo de las habilidades sociales.
- ✓ El cambio en el plan de sesión, les parece positivo pero se sienten incómodos.
- ✓ La reunión final, ha servido, en algún caso, para que mejore la actitud y el comportamiento en los entrenamientos, aunque no todos la hacen, y los que la realizan en principio parecen tener dificultades para conseguir la máxima asistencia.
- ✓ Aplican la reunión inicial y final, aunque no exenta de problemas, y algunos de ellos, al principio a regañadientes.

En cuanto a los niveles de valores establecidos por D. Hellison:

- ✓ Al no encontrar los participantes ninguna similitud entre las situaciones descritas en los niveles de *Hellison* y las situaciones

que se dan en sus entrenamientos, porque consideran tener una población de escolares que no es excesivamente problemática, rechazan frontalmente la clasificación de *Hellison*, desechan su descripción y su jerarquización. *(En mi opinión consideran que no es un elemento válido, porque hay una falta de sensibilización sobre el tema, pero al haber provocado tanto rechazo, no vamos a volver sobre él, y lo vamos a abordar en el tercer núcleo temático desde el PEHIS de Monjas y el modelo de entrenamiento de las habilidades sociales de Vallés. Se van a identificar mejor con las clasificaciones de estos autores, por considerar el lenguaje y el modo describir las habilidades, como más cercano a nuestra manera de entender las emociones y los valores, y porque (creo) hay una mayor implicación emocional con respecto a los valores). Dejamos las interrogantes aquí surgidas suspendidas hasta que tratemos el tercer núcleo temático. Las preocupaciones temáticas no siguen una progresión lineal, no podríamos decir que en este punto hubo un corte que se continúa tras acabar con la segunda preocupación temática, porque muchos de los asuntos de la tercera preocupación temática, se tratan al tiempo que la segunda preocupación temática. Sin embargo, tal y como veremos después, algunos dicen haber redescubierto a Hellison un año más tarde).*

- ✓ Consideran que sus alumnos parten del nivel II (participación), y no ven apropiado ni siquiera el hecho de pasar al nivel III (autodirección). O más aún, coincidiendo con *Shields y Bredemeier (1995)*, que al aplicar el modelo de *Hellison* hacen adaptaciones, posponiendo “*el nivel II y III, porque consideran que es mejor dar menos énfasis al egocentrismo y centrar la atención en los demás, piensan que sería más adecuado trabajar sobre el nivel I y el IV*” (tomado de *Hellison, 1995:12*). Desde mi punto de vista, aún hay poca sensibilización con respecto al tema, consideran interesante

que haya un trabajo en valores, pero no ven que los escolares puedan ser autónomos. Consideran casi más importante el paso del nivel IV, sin pasar por el III, y con supervisión.

- ✓ Se ve que los valores primordiales del programa de *Hellison*, son de suma importancia, pero que no son los únicos, (algunos consideran que no son necesarios, que sus alumnos ya tienen responsabilidad y respeto suficientes), aunque esto de momento no nos lleva a ninguna reflexión inmediata.

En cuanto a la resolución de conflictos:

- ✓ Consideran que las técnicas utilizadas por *Hellison* son una vía para solucionar los problemas de la vida cotidiana del aula.
- ✓ Consideran que tiene más conflictos con las personas con menor nivel de competencia o con distorsiones de la autoestima.
- ✓ Las técnicas de resolución de conflictos utilizadas por los participantes de nuestro seminario son: “sit-out”, el tribunal de deportistas, autocontrol del propio comportamiento, medidas compensatorias y tomas de decisiones consensuadas.

En cuanto a la enseñanza entre pares:

- ✓ Todos intentan llevar a cabo, en mayor o menor medida la enseñanza entre pares, mientras unos participantes quedan muy contentos con la experiencia, a otros les horroriza la idea de volverlo a intentar.
- ✓ Quiénes han tenido una experiencia positiva con la enseñanza recíproca dicen que ha mejorado la actitud y el compromiso con la actividad, aunque consideran que lo más difícil es trabajar sobre la actitud.

- ✓ Quiénes consideran la experiencia como negativa, dicen que los escolares no participan con ganas, no realizan bien las correcciones, y no dan información de calidad.
- ✓ En el caso de los monitores, yo considero que aún es demasiado pronto para que se les pida que deleguen responsabilidades y esto no sale del todo bien.
- ✓ Les parece interesante la enseñanza entre pares, pero reconocen no tener demasiada información al respecto.

A continuación vamos a realizar una revisión de las hipótesis teóricas de la primera preocupación temática, en función de las reflexiones recogidas de los participantes. Las hipótesis-teóricas que habíamos planteado al principio de esta primera preocupación temática, y las opiniones que hemos recogido de los entrenadores, nos llevan a exponer los siguiente:

1ª hipótesis: en la medida que los entrenadores entren en contacto con los problemas de otros entrenadores, serán más proclives a contar sus experiencias, y a experimentar los métodos utilizados por otros profesionales, a modo de aprendizaje vicario. El hecho de poner en contacto a diferentes profesionales, con características similares en cuanto a los problemas que se encuentran en su práctica diaria, ha hecho que compartan sus experiencias y opiniones, comprobando que todos se enfrentan a problemas similares cada día. El hecho de que determinadas personas, se hayan animado a realizar algunos pequeños cambios en las sesiones de entrenamiento, y estos cambios les hayan resultado satisfactorios ha ayudado a que otros participantes se animen a experimentar, en sus sesiones de entrenamiento: *“Al realizar este cambio en la sesión de entrenamiento, me he sentido bien, aunque inquieto. El cambio es positivo, porque vamos cuesta abajo, parece*

que todo es más fácil ... no es un obstáculo en las sesiones de entrenamiento, pero hace que la hora a la semana aún se quede más corta, y ahora sí que está claro, que no llegamos a todo.” (Jaime, respuestas al cuestionario del 14/1/02, del anexo III)

Hay dos personas que están consiguiendo muy buenos resultados, y el resto de los participantes han ido incluyendo las charlas de concienciación y las reflexiones de grupo por aprendizaje vicario. Intentan dejar algunas de las responsabilidades en manos de los escolares, aunque no en todos los casos están de acuerdo con la respuesta de sus escolares. Los entrenadores han participado de las experiencias de otros profesionales, y se han animado a probar cosas que no habían probado antes, tales como, las charlas de concienciación del principio, y las reuniones y reflexiones en grupo al final de la sesión (éstas en menor medida), la aplicación de técnicas de resolución de conflictos... Se ha empezado a crear en el grupo de participantes un mayor grado de confianza. Entienden que todos los participantes tienen problemas parecidos y se han compartido las experiencias de todos y las soluciones a los problemas han sido también, buscadas entre todos los participantes.

2ª hipótesis- teórica: Cuanto mayor sea el interés porque los escolares trabajen sobre las habilidades sociales, tanto más se deben buscar los espacios donde se de al escolar la oportunidad para hablar, expresarse y comunicarse con los demás. Los foros que se han buscado para que los escolares tengan la oportunidad de hablar son las charlas de concienciación del principio de la sesión, y las reuniones de reflexión final con los escolares. Aún es demasiado pronto, para conseguir resultados, y les cuesta mucho que sus escolares comiencen a hablar, *“Yo en las reuniones finales, les tengo que sacar las palabras con*

sacacorchos” (Irene), pero en los casos en los que ha habido problemas la reunión final se ha convertido en el foro ideal para conversar. Todos los participantes consideran que aún, no están preparados para hablar, ni ellos, ni sus escolares. Se consigue mejorar esto, más adelante. Se considera una necesidad mejorar la comunicación con los escolares.

3ª hipótesis-teórica: Cuanto mayor sea la capacidad de los entrenadores para revisar su práctica, más proclives serán para cambiar su propia práctica y mayor será la cantidad de conflictos y la cantidad de problemas sociales que encontrarán para resolver. Si los entrenadores están abiertos a las nuevas ideas, es más fácil que vean los problemas que se dan en su labor diaria, y será más fácil que se busquen soluciones adecuadas, también será más fácil que compartan sus ideas con los demás, y que las soluciones que encuentren no sólo sean fruto de su propia manera de ver las cosas. Han experimentado con nuevas ideas, sobre todo, con las técnicas de resolución de problemas de *Hellison*, han experimentado sobre su práctica al colocar un escolar observador para las actitudes, al intentar hablar con sus escolares, al intentar aplicar las técnicas de resolución de conflictos, como son el “sit-out”, el tribunal de deportistas, técnicas de autocontrol del propio comportamiento, medidas compensatorias, y tomas de decisiones consensuadas. Han compartido estas experiencias y los resultados de las soluciones que daban a los problemas surgidos en su práctica diaria con sus compañeros. Todo ello, es reflejo de sus intentos de mejora con respecto a los entrenamientos, y de su deseo de solucionar los problemas sociales que surgen en los entrenamientos.

Las *nuevas necesidades* surgidas de las reflexiones anteriores aparecen a continuación:

- ✓ Los participantes de este grupo de seminario consideramos necesario ahondar sobre temas que mejoren la cohesión del grupo y el ambiente de trabajo.
- ✓ Consideramos necesario y positivo tener mayor información sobre los estilos de enseñanza basados en la enseñanza entre pares.
- ✓ Se considera necesario, elaborar un guión, para recabar información de los sentimientos y sensaciones de los escolares, pensamos que la sociedad vasca, es una sociedad muy cerrada en cuanto a las relaciones interpersonales, sobre todo, cuando se trata de comunicar a los demás lo que uno siente, y se piensa en utilizar un guión hasta que se establezca una comunicación fluida y espontánea entre escolares y entrenador, hasta que esto de hablar sea una costumbre, una rutina más en el entrenamiento.
- ✓ Se ve la necesidad de tomar notas de los comentarios, aunque también hay quién se opone a esto. Se ve necesaria la formación en investigación-acción.
- ✓ Se considera importante mejorar la estructura y el plan de sesión de *Don Hellison* para adaptarlo a nuestras necesidades.

Algunas necesidades que se observan al final de esta preocupación temática, y que van a quedar pendientes para ser tratadas en la tercera preocupación temática, son las siguientes:

- ✓ Se considera importante mejorar la estructura y el plan de sesión de *Don Hellison* para adaptarlo a nuestras necesidades. Consideramos necesaria la utilización del plan de sesión de *Hellison*, aunque pensamos que le podemos hacer adaptaciones.
- ✓ Consideramos positivo y necesario conocer más modelos que trabajen sobre los valores y las habilidades sociales, para mejorar y complementar la experiencia.

- ✓ Sería interesante conocer clasificaciones de valores y habilidades sociales que hayan sido pensados para realizar una intervención con poblaciones más parecidas a las nuestras.
- ✓ Consideramos necesario sistematizar el trabajo sobre las habilidades sociales, para llevarlo al aula, por lo que se piensa que no estaría mal, establecer un guión o una ficha de trabajo.

4.3. SEGUNDA PREOCUPACIÓN TEMÁTICA: METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA ENTRE PARES.

4.3.1. Fase preparatoria:

En esta fase preparatoria se analizan las necesidades detectadas en la primera preocupación temática, y los interrogantes surgidos de estas necesidades, por entender que éste es el contexto en el que se desarrolla la siguiente preocupación temática. Se marcan unos objetivos, y se plantean las hipótesis-teóricas correspondientes. Teniendo en cuenta, las necesidades observadas en la preocupación teórica anterior, surgen los siguientes interrogantes:

- ¿Podríamos conocer con más profundidad los estilos de enseñanza que promueven la participación de los escolares?
¿Podríamos mejorar la aplicación práctica y la utilización de los mismos?
- ¿Cómo se podría mejorar la interrelación personal entre los miembros del grupo y el ambiente de trabajo?
- ¿Cómo podemos hacer para que mejore la comunicación en las charlas de concienciación y en los tiempos de reflexión?
- ¿Cómo podríamos comenzar nuestro propio proceso de reflexión-acción?

Ante estas preguntas surgidas en la primera preocupación temática, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Conseguir una mayor participación de los escolares en su proceso de formación.
- Que los escolares sean capaces de asumir responsabilidades, y a su vez, que los entrenadores sean

capaces de delegar algunas de sus responsabilidades en los escolares, para darles el apoderamiento (“empowerment”) al que se refiere *Hellison* (1995) que estaría definido como *el proceso para dotar de mayor capacidad de decisión y actuación a los niveles más inferiores de una organización con el fin de mejorar el tiempo de respuesta a los problemas que surgen.*

- Mejorar la comunicación entre los escolares y la comunicación de los escolares con el entrenador, creando un clima de confianza.

Las *hipótesis- teóricas* que se plantean, están relacionadas con estos objetivos y las describimos a continuación:

4ª hipótesis- teórica: Si se desea conseguir una mayor participación de los escolares debemos darles la oportunidad de cambiar y consensuar las normas. Para que los escolares participen se deben sentir comprometidos con lo que hacen, implicados personalmente con el cumplimiento de una normativa que consideran suya, y para que hagan suya esta normativa, deben tenerse en cuenta sus opiniones y creencias al respecto, y deben aceptar como válida esta normativa, deben discutirla, y reformarla para recoger las sensibilidades de todos los escolares.

5ª hipótesis-teórica: Cuanta más claros sean los términos en los que se establece una negociación, mayor será la participación de todos en la definición de las normas. Deben establecerse alternativas de actuación, en el caso de que no se cumplan las normas, y deben marcarse unos límites claros, que pueden ser violados ni por consenso, en este caso, todo el mundo tendrá claro qué es lo que debe y no debe hacer.

6ª hipótesis- teórica: Si se desea que los escolares participen de la actividad y tomen decisiones se debe buscar una metodología que les de

la oportunidad de participar tomando decisiones. Además de la implicación con respecto a la normativa, consideramos que habrá un mayor compromiso con la tarea, si participan del proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en agentes activos y no pasivos en el aprendizaje.

7ª hipótesis-teórica: Cuantas más veces se utilicen estrategias de enseñanza entre pares para la enseñanza de las habilidades técnicas, mejor será la forma en que se dirigen a los otros escolares, no solo en circunstancias de enseñanza-aprendizaje, sino en el resto de sus relaciones interpersonales. Si se utilizan las estrategias entre pares, aprenderán a tomar decisiones, y ganarán autonomía, y confianza en sí mismos, mejorando sus relaciones sociales en todos los ámbitos de la vida.

8ª hipótesis: Si utilizamos la enseñanza entre pares, deberán tener en cuenta a los demás, tratando de entenderlos y de ponerse en su lugar, con lo que mejorara la empatía. Al establecer la enseñanza entre pares, los escolares deberán cuidar el lenguaje y ponerse en el caso del otro, para hacer las correcciones con tacto y con cuidado, no decir a los demás, lo que no deseo para mí mismo.

4.3.2. Fase de planificación:

En este momento y en cuanto al funcionamiento del seminario, se establecen una serie de acuerdos entre los participantes como son:

- El intentar sistematizar las reuniones inicial y final con los escolares, para mejorar la comunicación con los escolares.
- Intentar adoptar acuerdos con los escolares, para que participen de las normas y del funcionamiento del grupo.
- Se decide mantener un diario de sucesos sobre los entrenamientos, para ser conscientes de los progresos y para constatar todos los datos y los pasos que vayamos dando, para

anotar y recordar porque hemos adoptado cada una de las decisiones, y las circunstancias que la provocan.

En cuanto a las ideas que surgieron para mejorar la comunicación con los escolares en las reuniones finales, fueron hacer un cuestionario cerrado y corto, al que responder si o no; hacer preguntas al final de la sesión sobre las cosas que hemos detectado y anotado en el transcurso de la misma, hacer la reunión en el vestuario con comentarios más distendidos, hacer la reunión en otro lugar frente a una coca-cola, hacer una salida diferente... veíamos que lo importante era que los escolares sientan que se les escucha, que los escolares tuvieran la sensación de que se les tiene en cuenta, que sus comentarios eran escuchados y sirven para algo. Lo más importante era romper el hielo, es bueno, acostumbrar a los escolares a que hablen con su entrenador, y al principio tendremos que forzar la situación. El cuestionario que se propone para utilizar en la reunión final lo describimos a continuación:

GUIÓN DE LA REUNIÓN FINAL DE SESIÓN

- Recordaremos el objetivo de la charla de concienciación.
- Revisaremos con los escolares si se cumple o no dicho objetivo.
- Comentaremos los casos puntuales en los que hayamos encontrado puntos de conflicto (si ellos no los comentan).
- Preguntaremos cómo se sienten con sus compañeros, con respecto a nosotros, cuando ellos enseñan, cuando son ellos los enseñados.

EJEMPLO DE GUIÓN PARA LA REUNIÓN FINAL:

1. *¿Cuál es el objetivo inicial o el pacto que teníamos para mejorar?*
2. *¿Crees que se ha cumplido? ¿crees que hemos trabajado sobre él?*
3. *Cuando se ha cumplido: explica las situaciones.*

4. *Si no se ha cumplido: ¿Por qué no se ha cumplido?. Explica las situaciones.*
5. *Anotar las situaciones de conflicto. ¿Qué ha pasado? ¿Cómo lo hemos solucionado?*
6. *¿Cómo te has sentido cuando...?*
7. *Al aplicar el objetivo ¿te has sentido mejor?*
8. *¿Cómo te sientes cuando tus compañeros se dirigen a ti?*
9. *¿Cómo te sientes tú?*

En cuanto a la enseñanza entre pares, se profundiza en el conocimiento de los estilos de enseñanza que fomentan la participación del escolar y la integración social del mismo, para ello, las fuentes bibliográficas utilizadas son (*Mosston, 1986; Mosston y Ashworth, 1993; Delgado Noguera, 1991, 1993; Hellison, 1995; Contreras, 1998; ...*). En función de la manera de enseñar de cada participante, la enseñanza entre iguales, la organizaremos siguiendo diferentes objetivos, y por tanto diferentes criterios. En cuanto a los participantes, entendemos, que se pueden perseguir objetivos diferentes. Mientras algunos de los participantes tienen una mayor preocupación por la mejora de los aspectos relacionados con aspectos técnicos o tácticos, otros participantes tienen una mayor preocupación por el tratamiento de los aspectos psicosociales. Coincidimos en considerar que en todos los casos, los escolares deben saber, lo que deben observar y lo que deben corregir. Por tanto, establecemos que los objetivos pueden desarrollarse desde diferentes puntos de vista:

- La búsqueda de la mejora técnica, debemos explicar claramente la ejecución técnica correcta, y el tipo de correcciones, y de ejecución que se esperan.
- Búsqueda de mejor movilidad en el espacio (situaciones privilegiadas de juego, buen ángulo, zonas libres, con poca

presión...) de los jugadores en ataque, especificar comportamientos motores que se esperan de los escolares.

- Mejor movilidad de los jugadores en defensa (buscar posiciones para obstaculizar el avance del contrario, entorpecer el pase o el tiro...). Especificar comportamientos motores esperados.
- Mejorar la capacidad de librarse del compañero en defensa.
- Mejor relación social en los integrantes del grupo. Especificar el tipo de comportamientos que deseamos que se den, o que se inhiban.
- Integración de algún individuo que no lo esté.
- Mejora de la autoestima y el autoconcepto.
- Mejora de la participación.
- Mejora de la atención...

Según sea el objetivo elegido se hará un planteamiento didáctico diferente, con una propuesta distinta de enseñanza. A través de estos estilos se traslada cierta responsabilidad al alumnado, cuando conocen la tarea a realizar es más fácil proponer un estilo así, incluso para el trabajo de aspectos psicosociales. En el seminario se plantean unos principios metodológicos y unos procedimientos que detallamos a continuación, en un principio la atención puede ir dirigida hacia la tarea, pero irá evolucionando hacia aspectos psicosociales. Aún en el caso de que solo centremos la atención en la tarea, podemos estar trabajando aspectos sociales. Existe un ejecutante y un observador-enseñante. Los nuevos roles crean demandas psicológicas y sociales al profesor y al alumno. El alumno deberá utilizar el feedback de manera responsable, y se le explicará en qué consiste esto.

El formador observará las relaciones entre las parejas, reconociendo la importancia de cada uno, trasladará a los deportistas la responsabilidad de comenzar la actividad cuando lo deseen, de llevar el ritmo que deseen, de esforzarse, son los alumnos los que deciden cuándo y cómo

mantener la atención. El profesor debe aceptar la manera de enseñar de sus alumnos. Antes de llevar a cabo la tarea:

- Explicaremos la tarea a realizar y lo que deben observar.
- Mostrar al deportista el tipo de lenguaje que debe utilizar para dirigirse a su compañero (un lenguaje positivo, y con mensajes claros).
- En el momento que se vayan a hacer las correcciones insistir en reconocer qué es lo que se ha hecho correctamente, y después explicar cómo han sido los errores cometidos.

Decidimos que al principio las parejas se elijan por afinidad, aunque poco a poco, podemos cambiar los criterios de emparejamiento. La enseñanza entre iguales nos va a permitir una enseñanza más participativa, donde el alumnado se va a implicar más. Les va a suponer un aprendizaje mayor, para enseñar algo, tenemos que, previamente, comprenderlo. Además de ser una oportunidad para la relación social, y una posibilidad de resolución de problemas sociales dentro del aula. Los estilos de enseñanza entre iguales que vamos a utilizar son:

La enseñanza recíproca. El profesor observará las relaciones entre las parejas, reconociendo la importancia de cada uno, traslada a los deportistas la responsabilidad de comenzar la actividad cuando lo deseen, de llevar el ritmo que deseen, de esforzarse... Son los alumnos los que deciden cuándo y cómo mantener la atención.

La ***microenseñanza*** o enseñanza en grupos reducidos, existe un alumno-enseñante, y el resto son alumnos participantes y colaboradores, observan las correcciones, aunque nos las realizan hasta que las pida el enseñante. Lo más importante de este estilo es que desarrolla la capacidad de análisis del alumnado, así como, mejora el autocontrol.

Los estilos que vamos a describir a continuación son descritos por *M.A. Delgado Noguera (1991)* como estilos que propician la sociabilización, se centran en objetivos sociales, en las actitudes, normas y valores. En el *juego de roles*, se plantea una situación de juego ficticia, por ejemplo, una situación injusta, y se realiza un juego de roles, donde uno es el que ha cometido la falta, otro el árbitro, otro, el perjudicado, y otro, un observador imparcial. Cada uno tendrá que defender su postura ante los demás. Es bueno, utilizarlo cuando hemos tenido un conflicto fuerte que no se ha entendido. Sería interesante que cada persona deba defender la postura contraria a la que se plantea en el conflicto real.

Simulación social, es un estilo similar, pero no se trata ya de una conversación, como en el estilo anterior, sino de mantener una actitud que no es la propia durante toda la clase. Cada persona debe comportarse como otra persona de clase, o como un personaje famoso.

Dinámica de grupo, se le da a un grupo reducido un objetivo que deben de cumplir, deben colaborar para conseguirlo, se pueden plantear juegos estratégicos, o puede ser que para conseguir el tanto, deban participar todos el juego, porque deben tocar el balón antes de encestar, chutar a puerta, o pasar la red. O se pueden hacer los deportes habituales con límites en zonas del campo, de tal manera, que no pueden salir de una zona previamente marcada, y necesitan colaborar entre todos para marcar el tanto. Tras marcar el campo de juego y dividirlo en tantas zonas como jugadores, cada jugador solo puede moverse en su zona, si quiere cambiar de zona le debe pedir permiso a otro, y se realiza una permuta de zona, no se pueden denegar las permutas en más de tres ocasiones.

Aunque la aplicación de estos estilos, parece que está muy cerrada, en la práctica no fue así, pero la describimos de esta manera,

porque alguno de los participantes consideró que lo necesitaba, la aplicación fue menos rígida, más participativa y abierta, y cada persona adaptó estos principios a su propia manera de enseñar. Nuestra recomendación fue que nadie debía hacer perder sentido a su práctica.

4.3.3. Fase de intervención:

Tras la puesta en práctica de estas propuestas descritas en la fase de planificación, se recogen las opiniones de los participantes sobre cómo se ponen en práctica, y sobre su idoneidad, la información se recoge en función de las *categorias*, que se van a utilizar en el análisis de datos

2. núcleo temático: Enseñanza entre pares

G. Mejora profesional MP

- a. Cambio de metodología MP-CM
- b. Reflexión sobre la propia práctica RF-P

H. Mejora de la comunicación sobre todo a través de la reunión final. (RF-COMU)

I. Enseñanza entre pares EP II

- a. Correcciones entre pares (ER-COR)
- b. Enseñanza recíproca (ER)
- c. Microenseñanza (MICRO)
- d. Reflexión de los escolares (RF-E)
- e. Cómo atienden a las explicaciones del compañero (ER-EX)

J. Metodologías directivas. (MD)

K. Motivación e interés (MOT – INT)

- a. Hablan y participan (PART)
- b. Interés (INT)

- c. Comportamiento (COMP)
- d. Compromiso (COMMIS)

La metodología en la recogida de datos se ha explicado previamente en el capítulo 3. Los instrumentos utilizados en la recogida de la información han sido, principalmente las notas de campo recogidas tras la observación participante, diarios de los participantes, memorias de final del primer curso 2001-02, cuestionarios abiertos de opinión y entrevistas en grupo. Todas las estrategias descritas en la fase de planificación son llevadas a la práctica por los participantes.

En cuanto a la metodología, podemos destacar varios aspectos, ha supuesto una reflexión sobre la propia práctica, y consideran que además se ha dado una mejora profesional, algunos de ellos se ven inmersos en un proceso de innovación: *“La enseñanza recíproca me ha parecido formidable, me ha servido para innovar en clase, es lo nuevo del curso, y supone un cambio importante.”* (diario de Irene, 3/3/02); otros muestran satisfacción personal y profesional, entienden que delegar en sus escolares es positivo, porque se implican más, cooperan, y se ayudan más entre ellos: *“Yo estoy muy contento con mis entrenamientos, todo va bien, aunque me doy cuenta que no aplico en los entrenamientos todas las cosas que se hablan en el grupo. Hay veces, que me agobio, porque creo que no hago los deberes, y creo que con eso pierdo mucho. Pero lo poco que aplico sale muy bien, desde que se enseñan entre ellos, han aprendido a corregirse los unos a los otros y la actitud ha mejorado... Ahora en mi trabajo tengo 22 ayudantes, que además de ayudarme, cada vez, tienen más interés por aprender, y cada vez, son mejores amigos, más responsables, más*

cooperativos y más dispuestos a ayudar a quién no habían ayudado antes.” (Diario de Pablo del 11/3/02)

Cada persona se ha intentado encontrar a gusto con las propuestas que aplicaba en su entrenamiento, adaptándolas a su manera de entrenar, pero al principio no fue tarea fácil, y hubo que hacer muchas reflexiones colectivas, en las que se intentaba hacer entender a cada participante que cada persona tiene que ser fiel a sí misma, y que estuvieran tranquilos con el grado de implicación que conseguía cada uno: *“cada persona tiene su forma de entrenar y de trabajar, cuando se produce un cambio, éste debe ser asumido por cada persona, las ideas se deben madurar, hay que darles unas cuantas vueltas antes de aplicarlas, hay que estar tranquilos, los grandes cambios no se producen en un solo día.”* (agente facilitador, diario de la investigación del 18/2/02)

Las *reflexiones sobre su práctica* de los participantes eran relativas a casi todos los ámbitos, desde la propia filosofía de los estilos de enseñanza participativos, hasta la ventaja o el inconveniente de trabajar con estos estilos los contenidos sociales. Otras reflexiones iban dirigidas a la idoneidad de la metodología elegida en función de las características individuales de los escolares, y sobre cómo intervenir al respecto: *“para muchas personas, el tener que dirigir las acciones de otros es una faena, por su carácter. Unos quieren dirigir a otros para ser unos déspotas, y otros, lo pasan fatal dirigiendo a sus compañeros. ¿no sería mejor que los tímidos al principio estuvieran más con sus amigos?”* (Loren, página 102 del diario de la investigación)

En cuanto a las estrategias aplicadas para mejorar la comunicación con los escolares en las *reuniones finales*, se llevan a la práctica algunas de las propuestas comentadas en el grupo, una de las estrategias que más aceptación tiene es “la de la coca-cola”, la llamo así porque así la llaman nuestros entrenadores más jóvenes. Se había hablado sobre romper el hielo y comenzar a hablar con los escolares, en una reunión informal o “merendola”, porque a veces, *“lo que no son capaces de decir en una situación normal, te lo cuentan delante de una coca-cola.”* (Amaia, diario de la investigación, página 77).

Los logros conseguidos tras el “efecto coca-cola” han sido muy positivos, según expresan los participantes del seminario, pues han conseguido que se comuniquen todos los escolares, incluso los que tenían más problemas de comunicación: *“Yo tras el efecto coca-cola, no consigo que se callen, para lo bueno y para lo malo. Yo les marco una serie de pautas, si les parece que han jugado poco, no están de acuerdo con mis decisiones, se mosquean, pero si lo hablan se liberan y se soluciona el problema.”* (Kimetx, página 44 del diario de la investigación)

Las reuniones se utilizan para establecer los refuerzos positivos sobre tareas y actitudes, que intentan propiciar el aprendizaje vicario, ya que en principio, solo se utilizaban para revisar los conflictos, y solo en el caso de que estos surgieran: *“Intentamos reforzar las cosas positivas y sacarles a los comentarios el máximo rendimiento. Además, si en las sesiones surge algún problema lo analizamos, para sacar conclusiones positivas.”* (Memoria de Edurne)

El aspecto que más ha cambiado con respecto a las reuniones finales es la participación de los escolares, se ha buscado un espacio en el que todos los escolares tienen la oportunidad de realizar sus comentarios y de mantener sus opiniones, aspecto éste positivo para la mejora del ambiente del equipo y para la colaboración: *“...antes siempre tomaba más protagonismo el líder, ahora se les da a todos la oportunidad de hablar, y puede ser increíble como llegan a cambiar las actitudes, tanto la de el que antes era líder, como la del que era el callado del equipo.”* (Memoria de Pablo)

Esta participación ha llevado a que tomen más responsabilidades en la solución de los problemas, y asuman los resultados y efectos de sus actos, aumentando así, el compromiso: *“me doy cuenta de que gracias a estas reuniones ha mejorado el ambiente del grupo, porque participan más de la solución de los problemas, que se intentan resolver entre todos, antes esperaban a la solución de la entrenadora, y en algunos casos, era un excusa para protestar.”* (Diario de Edurne 6/5/02)

En la enseñanza entre pares, nos hemos centrado en la clasificación realizada por *Delgado Noguera (1991)*, y dentro de ella a los **estilos de enseñanza que fomentan la participación del alumnado** y los estilos de enseñanza que facilitan la socialización. Entre ellos, los que más se han utilizado en el grupo están, sobre todo, la ***enseñanza recíproca*** y la ***microenseñanza***, y así al revisar su práctica *Irene* nos dice: *“Hemos realizado la enseñanza recíproca, enseñanza por parejas, y también microenseñanza, enseñar a un cuarto de la clase, y que éstas enseñen al resto de los grupos. No hemos hecho grupos de nivel, no*

hay competición, así que hemos realizado coreografías de conjunto.”
(Irene, página 77 del diario de la investigación, de 18/3/02).

En opinión de los participantes la enseñanza recíproca y la microenseñanza, han sido los estilos de enseñanza que más les han facilitado la enseñanza de los deportes teniendo en cuenta los aspectos sociales, ya que al facilitar el diálogo y la reflexión con los escolares, da pie a que se traten los aspectos sociales, y los problemas que surgían en el aula: *“yo me doy cuenta que con la enseñanza entre pares, aprenden mucho, porque entienden mejor las explicaciones que se dan entre ellos.... es importante destacar que puede ser un modelo de intervención para impulsar la reflexión, el debate y la cooperación...”* (Diario de Edurne)

En la medida que se iban utilizando metodologías que favorecían la participación, la manera de dar las *explicaciones entre pares* iba mejorando, a través de las propias explicaciones eran también más conscientes de la habilidad técnica correspondiente, aunque no era éste el objetivo que se perseguía: *“Ahora se explican entre ellas, cuando realizamos cualquier ejercicio, y se explican muy bien, al principio les costaba más explicar las cosas que sabían hacer, y tenían que hacerlas una y otra vez, mientras la explicaban, para ser conscientes de lo que decían.”* (Diario de Edurne, 18/2/02)

Sin embargo, algunos consideran que al dar las explicaciones, no todo el mundo tiene en cuenta a los compañeros, y que a veces, se dan situaciones desproporcionadas en las explicaciones, por lo que a veces el entrenador-formador debe cortar con ese tipo de situaciones: *“En la*

enseñanza recíproca, se dan tratos desconsiderados, a veces, jugar y abusar es uno. Normalmente, ellos son los encargados de realizar las correcciones técnicas, pero muchas veces, tengo que tomar parte para arreglar las diferencias.” (Abel diario de la investigación, 11/3/02)

En cuanto a las **correcciones entre pares**, todos coinciden en afirmar que no se atreven a decir a sus compañeros que algo está mal realizado, en unos casos, por miedo a qué les van a decir, en otros casos porque les da reparo tomar actitudes que sean similares a las del entrenador, en otros casos, porque no aciertan a ver los errores cometidos, en otros casos por falta de preparación: *“Al principio les pedí que cada persona pensara en un ejercicio, y se lo dirigieran a otro, algunos explican bien el ejercicio, pero no lo corrigen, en general, les da vergüenza corregir.”* (Ander, página 116 del diario de la investigación).

En otras ocasiones, alguno de los participantes afirma decir que, existen correcciones y que el escolar-tutor dirige a sus compañeros, pero que los mensajes son deficientes: *“... yo una de las cosas que he hecho es, realizar el partido final con cambio, el que hace de entrenador dirige ... pero no son direcciones de calidad, suelen dar las directrices o antes, o después de que ocurran las cosas.”* (Jaime, diario de la investigación página 113, 25/3/02)

En cuanto a la **toma de decisión con respecto a la organización y ejecución** en los entrenamientos, destacamos que era importante que todos los escolares tomaran decisiones, y se les diera responsabilidad, por lo que todo el mundo debía ser respetado en sus decisiones y en su manera de llevar la sesión, se consideraba que era un aspecto

importante para desarrollar actitudes de respeto: *“Era importante dejar claro, que deben respetar al jugador-entrenador, sea quién sea, el que dirige el equipo.”* (Diario de Pablo, 7/3/02)

Los participantes, consideran que, a veces, son ellos los primeros que frenan el proceso de toma de responsabilidad, en algunos casos, por miedo a perder el control sobre el grupo. Una vez que dan apoderamiento a sus escolares, una vez de que se atreven a que las decisiones las tomen ellos, se muestran satisfechos con el resultado, porque las decisiones ya no solo dependen de ellos, la responsabilidad está compartida, y el peso no recae sobre una sola persona, además se muestran satisfechos por contar con diferentes perspectivas, algunas muy valiosas, y que difieren mucho de la opinión del entrenador, pero que consideran otro punto de vista valioso: *“antes tomaba yo todas las decisiones, y siempre me quedaba la duda de si había tomado la decisión adecuada, pero como ahora tomamos las decisiones entre todos, ya no tengo esas dudas, estoy más tranquila y para mí es mejor.”* (Memoria de Edurne) *“Ahora ellos toman alguna decisión sobre el equipo, cuando se lo comentas ellos te aportan mucho, te dicen cosas de las que tú, no te dabas ni cuenta.”* (Diario de Pablo)

La enseñanza entre pares no solo ha supuesto una reflexión para los entrenadores y profesores, ha supuesto también, una reflexión para los escolares, tras un trabajo de reflexión son más conscientes de la labor del feed-back, como fuente de información, para corregir, para continuar realizando una tarea de la misma manera, o para hacer más consciente al ejecutante de la mejora: *“La enseñanza entre pares, lo que más les ha costado del papel del entrenador ha sido corregir a sus compañeras, aunque han trabajado muy bien. Yo les explicaba*

que no tenían solo que corregir los errores de los demás, que también hay que decirles qué hacen bien. Hoy ya lo tienen superado.” (Memoria de Edurne).

Además, supone una toma de conciencia sobre las habilidades sociales y técnicas, por parte de todos los componentes del grupo: *“La reflexión les hace pensar sobre el problema, tanto a los implicados, como a los no implicados y esto es muy positivo.”* (Memoria de Pablo).

Frente a la metodología tradicional los estilos de enseñanza que promueven la participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en algunos casos, los participantes consideran que suponen una ventaja para el entrenador, porque no acumula tanta tensión, ya que todo el mundo toma la responsabilidad de trabajar sin la supervisión del entrenador: *“La enseñanza entre iguales descarga de trabajo y ansiedad, con la enseñanza tradicional, si hay atención individualizada se pierde mucho tiempo, porque algunas aprovechan cuando tú estás pendiente de alguien para no hacer nada.”* (Irene, página 125 del diario de la investigación)

En algunos casos, reconocen la idoneidad de estos estilos, aunque les parece apreciar que a los escolares les gusta, en algunos casos, más que sea el entrenador quién dirija el entrenamiento: *“Prefieren que haga yo de entrenadora, les gusta enseñar a otros, pero no les gusta que sean sus compañeros los que les enseñan, les gusta hacer de entrenadores.”* (Edurne, diario del de la investigación, página 131)

En cualquier caso, para todos ha supuesto un cambio, que ha seguido un proceso de aprendizaje, en el que, como en todos los procesos de cambio, no todo ha sido siempre positivo y bonito, *Hellison (1995:94)* afirma, que en muchas ocasiones el proceso es doloroso, *“El TPSR es un conjunto de ideas imperfectas y yo soy imperfecto para*

llevarlas a cabo ... y claro, que hay días malos, y hay confrontaciones...” pero también expresa que, cuando se recibe una respuesta que te satisface por parte de un escolar, experimentas gran alegría, y que el balance final es positivo: *“Todos los cambios requieren un proceso, y debo admitir que hasta que se ha dado ese cambio, ha habido algunos aspectos negativos”* (diario de Edurne) *“...para que las cosas salgan hace falta tiempo y paciencia, porque ellos no están acostumbrados a esta manera de enseñar y se les hace raro, pero en seguida, les ves que entran en la dinámica, y que sin darse casi cuenta, se están ayudando, enseñando y colaborando...”* (Pablo, página 135 del diario de la investigación)

Alguna de nuestras participantes expresa considerar la experiencia como positiva, tanto para ella, como para sus escolares, de tal manera, que sin tanto control, se llevan mejor las situaciones educativas: *“Yo Muy bien, ellas se encuentran muy bien, están muy sueltas, ellas se organizan, ellas se explican. Yo me estoy acostumbrando mal, cada vez tengo menos obligaciones, pero eso me da la posibilidad de poder hacer más cosas dando una atención más personalizada. Da tiempo a “controlar” más, “controlando” menos, quiero decir con esto, que me da tiempo a ver cosas que antes no veía.”* (Irene, página 119 del diario de la investigación).

La motivación y el interés aumenta en el momento que son los escolares son protagonistas de su proceso de aprendizaje: *“las alumnas que hacen de profesoras, se meten en su papel, y excepto en algún caso, ellas se encuentran cómodas y a gusto con el papel.”* (Irene, página 124 del diario de la investigación) Se trabajan las mismas habilidades técnicas, pero hay una atención más personalizada: *“Con la enseñanza entre iguales, además de trabajar lo mismo que antes, lo trabajan*

mejor porque cada uno tiene su propio entrenador, hay mayor interés por la actividad.” (diario de Pablo). Hay mayor compromiso con la actividad, participan más activamente, sin esperar que sea el entrenador quién resuelve todos los problemas, entendiendo que él también es limitado, y que para que las cosas salgan bien es necesaria la implicación de todos. *“Cuando hacemos partidillos, si hay alguien fuera, están diciendo lo que hacen bien y lo que hacen mal los que juegan, tienen mayor compromiso con la actividad.”* (Eduarne, diario del de la investigación, página 131)

TEMAS	Aspectos tratados	Opiniones recogidas de los participantes
Metodología que fomenta la participación de los escolares.	Mejora profesional.	<ul style="list-style-type: none"> - Supone una innovación en el trabajo diario del entrenador. - Satisfacción profesional porque los escolares participan más, y mejoran las relaciones entre ellos. - Intentan buscar respuesta a las preguntas profesionales.
	Reflexión sobre la práctica.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar así, tiene ventajas e inconvenientes. - Supone dar responsabilidad al escolar. Se debe intentar que aprendan de todos.
	Mejora la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - En las reuniones finales se utiliza: “estrategia de coca-cola”, reuniones informales, cuestionarios abiertos. - Buenos resultados, la mejora de la comunicación ayuda cuando surgen los conflictos, asumen mejor las consecuencias de sus actos.
	Los estilos que fomentan la participación de los escolares.	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizan sobre todo, la enseñanza recíproca y la microenseñanza, que facilitan el diálogo y la reflexión. - Suponen un cambio en la organización de las tareas. - Las explicaciones entre los escolares cuestan mucho al principio, y se dan situaciones desproporcionadas. Poco a poco, toman conciencia de la habilidad y de su objetivo. - Las correcciones les cuestan mucho al principio, por miedo, vergüenza y falta de preparación.
	La toma de decisión de los escolares	<ul style="list-style-type: none"> - Se da responsabilidad a todos, para desarrollar actitudes de respeto. - Los participantes frenan el proceso de apoderamiento cuando tienen miedo a perder el control del grupo. - Se muestran satisfechos por compartir la responsabilidad, y por contar con más perspectivas sobre un problema. - Supone una reflexión para todos, y una forma de tomar conciencia del trabajo.
	Frente a la	<ul style="list-style-type: none"> - Descarga de trabajo, generando menos tensión.

	metodología tradicional	- Hay menor control sobre el escolar. - Aumenta la motivación y la atención es más personalizada.
--	-------------------------	--

Tabla-resumen 4: Opiniones de los participantes sobre la metodología que fomenta la participación de los escolares.

Aunque es necesario que el entrenador siga poniendo atención en las actividades, hay mayor interés por los otros: *“Hay veces que te das cuenta de que no han entendido nada de lo que tenían que hacer, pero siempre se puede reconducir... pero como deben enseñar te prestan el doble de atención, ponen más interés y respetan lo que dice el compañero.”* (diario de Irene). El resumen de estas ideas aparece en la tabla resumen 4.

4.3.4. Fase de reflexión y nuevas propuestas:

Los datos revisados en el apartado anterior nos lleva a hacer un reflexión sobre esta preocupación temática que nos sirve para descubrir nuevas necesidades.

En cuanto a la mejora profesional:

- ✓ Los participantes consideran que ha habido una innovación en su práctica, que en muchos de los casos, les reporta satisfacción personal y profesional.
- ✓ Expresan haber conseguido la participación de sus escolares en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que sería bueno que tuvieran una mayor implicación con el mismo.

Ha supuesto un paso para poder realizar una mayor reflexión sobre la propia práctica, sobre todo, en lo que se refiere a los aspectos metodológicos y sociales, aunque no hay un trabajo sistematizado sobre estos aspectos.

En cuanto a la comunicación:

- ✓ El hecho de haber aplicado otros recursos en las reuniones de grupo (reuniones informales, guiones de preguntas, efecto “coca-cola”), unido a entender esto, como una parte más de la sesión ha facilitado la comunicación de los escolares con el entrenador, aunque consideramos que hay mucho por hacer.
- ✓ Las reuniones finales se utilizan para revisar las habilidades sociales y para revisar los conflictos, aunque no siempre se consiguen los mejores resultados.

En cuanto a los estilos de enseñanza que fomentan la participación de los escolares:

- ✓ Los estilos que más se han utilizado, fundamentalmente, han sido la enseñanza recíproca y la microenseñanza. Estos estilos han facilitado el diálogo y la reflexión sobre los aspectos sociales, con los escolares.
- ✓ A través de las explicaciones entre pares, en algunos casos, han llegado a ser más conscientes de la propia habilidad técnica, aunque en algunos casos, se considere que estas explicaciones carecen de calidad.
- ✓ La utilización de explicaciones y correcciones entre pares ha mejorado la comunicación entre los escolares. En las correcciones entre pares, los escolares se encuentran en todos los casos, el obstáculo de tener que detectar los errores de los compañeros, hecho que les resulta extremadamente violento por tener que decir a un compañero, que algo no se ejecuta correctamente.
- ✓ En algunos casos las correcciones son desproporcionadamente negativas, teniendo que intervenir el profesor, coinciden en afirmar que se necesita mayor preparación para realizar las correcciones adecuadamente, y en opinión de alguno de los participantes, remarca que no se trata solo de corregir, que también puede servir para reforzar algunas actitudes.

En cuanto a la toma de decisión de los escolares:

- ✓ Todos los participantes coinciden en afirmar que se han desarrollado actitudes de respeto hacia las labores del alumno-responsable, aunque en algunos casos, han encontrado muchos problemas de rechazo por parte de los escolares.
- ✓ Consideran y reconocen tener miedo a perder el control del grupo, hecho éste, que frena el proceso de dar responsabilidad a los escolares. Sin embargo, aquellos que han dado responsabilidades a sus escolares, afirman sentirse satisfechos con sus respuestas.
- ✓ Esta participación y responsabilización, ha dado lugar a tener en cuenta los puntos de vista de todas las personas implicadas en el proceso, pero aún se ve que falta tratar muchos aspectos para llegar al verdadero respeto, se ve una necesidad de que éste sea definido.

En cuanto a las diferencias existentes respecto a haber seguido una metodología más tradicional:

- ✓ Los participantes consideran que el entrenador genera menos ansiedad y tensión.
- ✓ La atención al escolar es más personalizada.
- ✓ El grupo se autorresponsabiliza de su participación en la sesión, y se gana tiempo de práctica.

En cuanto a la motivación y el interés:

- ✓ Los participantes en el seminario coinciden en afirmar que los escolares son protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, aumentando el interés por la tarea.
- ✓ Hay un mayor compromiso con la actividad, participando en las tareas de observación.

A continuación vamos a realizar una revisión de las hipótesis teóricas, en función de las reflexiones recogidas de los participantes. Las hipótesis-teóricas que habíamos planteado al principio de esta primera

preocupación temática, y las opiniones que hemos recogido de los entrenadores, nos llevan a exponer los siguiente:

4ª hipótesis- teórica: Si se desea conseguir una mayor participación de los escolares debemos darles la oportunidad de cambiar y consensuar las normas. Se les ha dado la oportunidad de hablar, para que expresen sus opiniones, y mejore la colaboración entre ellos. Para que los escolares participen se deben sentir comprometidos con lo que hacen, implicados personalmente con el cumplimiento de una normativa que consideran suya, y para que hagan suya esta normativa, deben tenerse en cuenta sus opiniones y creencias al respecto. Han comenzado a opinar, pero aún no se ha pasado a establecer una normativa consensuada y pactada con los escolares. El hecho de que sus opiniones hayan empezado a ser tenidas en cuenta, es un primer paso, para establecer un adecuado marco de negociación. Como esta hipótesis- teórica, no ha llegado a desarrollarse, volverá a ser planteada en la siguiente preocupación temática. Se les ha dado la oportunidad de reflexionar y de cooperar. Para aceptar como propia una normativa deben discutirla, y reformarla para recoger las sensibilidades de todos los escolares, no se llega a desarrollar, aún, este aspecto.

5ª hipótesis-teórica: Cuanta más claros sean los términos en los que se establece una negociación, mayor será la participación de todos en la definición de las normas. No sé establece una normativa, ni un marco de negociación, considero como investigadora que esta hipótesis-teórica era demasiado ambiciosa todavía. Esta hipótesis- teórica vuelve a ser presentada en la tercera preocupación temática.

6ª hipótesis- teórica: Si se desea que los escolares participen de la actividad y tomen decisiones se debe buscar una metodología que les de la oportunidad de participar tomando decisiones. Los participantes afirman que la enseñanza recíproca y la microenseñanza han servido para que los escolares se corrijan los unos a los otros (primer paso para

llegar a la toma de decisiones, y para que participen activamente de las tareas). Participando del proceso de enseñanza-aprendizaje, los escolares se convierten en agentes activos y no pasivos en el aprendizaje. Los estilos de enseñanza participativos han hecho que se comprometan más con la tarea, tomando algunas de las decisiones entre varias personas, lo que ha dado seguridad y tranquilidad al entrenador.

7ª hipótesis-teórica: Cuantas más veces se utilicen estrategias de enseñanza entre pares para la enseñanza de las habilidades técnicas, mejor será la forma en que se dirigen a los otros escolares, no solo en circunstancias de enseñanza-aprendizaje, sino en el resto de sus relaciones interpersonales. Los escolares han ganado autonomía y confianza en sí mismos, mejorando sus relaciones interpersonales. Si se utilizan las estrategias entre pares, aprenderán a tomar decisiones, y ganarán autonomía, y confianza en sí mismos, mejorando sus relaciones sociales en todos los ámbitos de la vida. *“Ahora en mi trabajo tengo 22 ayudantes, que además de ayudarme, cada vez, tienen más interés por aprender, y cada vez, son mejores amigos, más responsables, más cooperativos y más dispuestos a ayudar a quién no habían ayudado antes.”* (Pablo). Existe también quien considera que los escolares son unos déspotas los unos con los otros. El entrenador tiene menos ansiedad y tensión, lo que propicia un clima de trabajo más adecuado. Los participantes, algunos de ello al menos, afirman haber ganado tiempo de práctica.

8ª hipótesis: Si utilizamos la enseñanza entre pares, deberán tener en cuenta a los demás, tratando de entenderlos y de ponerse en su lugar, con lo que mejorara la empatía. Al establecer la enseñanza entre pares, los escolares deben cuidar el lenguaje y ponerse en el caso del otro, para hacer las correcciones con tacto y con cuidado, no decir a los demás, lo que no deseo para mí mismo. Los escolares tienen más en

cuenta al resto de las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo ven los puntos de vista de los compañeros, sino que en algunos casos, entienden las decisiones del entrenador.

Las *nuevas necesidades* surgidas de esta reflexión aparecen a continuación:

- ✓ Se observa que aún debe haber una mejora de la implicación de los escolares en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se piensa que sería interesante implicarles en la negociación y en el establecimiento y revisión de las normas de cada equipo, e incluso, realizar contratos consensuados para que estas normas de funcionamiento se cumplan.
- ✓ Una de las carencias que se detecta viene dada por el tratamiento que reciben los valores en la reunión inicial y final, aunque se ha mejorado la comunicación, no se lleva a cabo un trabajo sistemático sobre las habilidades sociales en dichas reuniones, los temas a tratar salen de los hechos acaecidos en la sesión. Consideramos que este es un aspecto que no se ha trabajado y que se debe reforzar, bien porque se utilice un guión, o un soporte escrito, o una tabla.
- ✓ Se considera adecuado seguir aplicando este tipo de metodologías, que solicitan de la participación del escolar, por su adecuación para trabajar los aspectos sociales, aunque se ve la necesidad de recurrir a nuevas fuentes bibliográficas, para seguir ahondando en el tema.
- ✓ Al ver que algunos escolares tienen un trato desconsiderado con sus iguales, se ve la necesidad de trabajar sobre la empatía, y sobre las habilidades sociales de relación, que tengan que ver con las habilidades de “trato considerado” y de conversación.

- ✓ La participación y responsabilización ha dado lugar a, que se tengan en cuenta los puntos de vista de todas las personas implicadas en el proceso.
- ✓ Se considera interesante definir y jerarquizar cuáles son las habilidades sociales que deseamos trabajar.

De las necesidades que habían quedado sin tratar tras la primera preocupación temática también surgen cuestiones para la tercera preocupación temática, por lo que vemos necesario recordarlas en este punto:

- ✓ Se considera importante mejorar la estructura y el plan de sesión de Don Hellison para adaptarlo a nuestras necesidades. Consideramos necesaria la utilización del plan de sesión de Hellison, aunque pensamos que le podemos hacer adaptaciones.
- ✓ Consideramos positivo y necesario conocer más modelos que trabajen sobre los valores y las habilidades sociales, para mejorar y complementar la experiencia.
- ✓ Sería interesante conocer clasificaciones de valores y habilidades sociales que hayan sido pensados para realizar una intervención con poblaciones más parecidas a las nuestras.
- ✓ Consideramos necesario sistematizar el trabajo sobre las habilidades sociales, para llevarlo al aula, por lo que se piensa que no estaría mal, establecer un guión o una ficha de trabajo.

4.4. TERCERA PREOCUPACIÓN TEMÁTICA: LOS PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES:

4.4.1. Fase preparatoria:

Teniendo en cuenta las necesidades surgidas de las preocupaciones temáticas anteriores surgen nuevos interrogantes que se convierten en nuestro punto de partida para esta tercera preocupación temática. Esta preocupación temática se prepara y planifica a finales del curso 2001-2002, aunque sus estrategias son llevadas a la práctica durante el curso 2002-2003. Se revisan los interrogantes que nos llevan a formular los objetivos a conseguir. Así mismo, se revisan los objetivos, las hipótesis y las estrategias teóricas planteadas. Las interrogantes a los que nos referíamos son los siguientes:

- ¿Se puede mejorar la implicación y la participación de los escolares a través de la negociación de sus normas?
- ¿Pueden ser estas normas formalizadas en algún documento, para que el compromiso adquirido no varíe en función de los intereses personales del momento?
- ¿Qué otros modelos existen sobre intervención en habilidades sociales?
- ¿Podemos sistematizar u ordenar el trabajo de las habilidades sociales ajustándolo a nuestras necesidades al estilo en que *Hellison* lo jerarquiza en función de sus propias necesidades?

Antes de comenzar con este núcleo temático, las preocupaciones de los participantes tenían que ver con la mejora del entrenamiento, desde el punto de vista de la mejora del ambiente del grupo, deseaban que sus escolares aprendan a valorar otras cosas, que no habían valorado hasta ahora en cuanto a los aspectos deportivos, tales como, el aprendizaje y la mejora deportiva, acompañados estos de buenas

relaciones sociales, evitando situaciones en las que se deseara el triunfo a toda costa. (*Boixadós, Cruz, 1999*).

Les preocupan también la resolución de conflictos, porque va asociada a una determinada manera de entender la educación, y de entender los valores que hay que desarrollar por el bien individual y colectivo (*diario de Abel*). Les importa la autonomía de sus escolares, tanto para tomar decisiones, como para que sean capaces de dar soluciones a sus problemas, así como, un adecuado desarrollo de la autoestima. Les preocupa saber integrar los objetivos deportivos y los objetivos sociales, para ser capaces de trabajar al tiempo ambos aspectos.

Partiendo de estos interrogantes y de estas preocupaciones, planteamos los siguientes *objetivos* para esta tercera preocupación temática:

- Fortalecer la participación de los escolares a través del proceso de consensuar y establecer las normas de convivencia.
- Hacer una revisión bibliográfica sobre algunos de los modelos de intervención en habilidades sociales que existen.
- Buscar un guión o ficha de trabajo para sistematizar el trabajo a realizar con las habilidades sociales.
- Establecer nuestra propia escala de valores.

Las *hipótesis-teóricas* que se plantean están relacionadas con estos objetivos y se describen a continuación, se volverían a repetir las hipótesis 4ª y 5ª, y se añaden cuatro nuevas más:

9ª hipótesis- teórica: Si deseamos trabajar sobre las habilidades sociales debemos saber a qué nos referimos cuando hablamos de habilidades sociales y debemos consensuar los criterios, valores o habilidades sociales que vayamos a trabajar. Se debe realizar una delimitación de lo que entendemos por habilidad social, y cuáles son

éstas, se debe buscar la manera de trabajar sobre las habilidades sociales, estableciendo estrategias de enseñanza centradas en el trabajo de estas habilidades.

10ª hipótesis- teórica: Si queremos trabajar sobre las habilidades sociales debemos buscar un instrumento que nos sirva para poder trabajar las habilidades sociales durante los entrenamientos. Se buscará una metodología de trabajo compartida por todos los participantes, que sirva para sistematizar la enseñanza de las habilidades sociales, para que no se quede en un simple trabajo de sensibilización, y se desarrollen específicamente.

11ª hipótesis-teórica: Cuanto mayor sea el conocimiento adquirido sobre el tema de estudio de las habilidades sociales, más fácil será encontrar una similitud entre otra situación de enseñanza y la nuestra propia. Si se profundiza sobre el conocimiento de las habilidades sociales, seremos más capaces de entender el propósito que se pretende con cada una de ellas, y seremos capaces de utilizar los trabajos realizados sobre habilidades sociales desde otras áreas, para aplicarlos a nuestra propia realidad.

12ª hipótesis-teórica: cuanto mayor sea el interés porque la orientación del clima motivacional sea hacia la tarea, mayor deberá ser la capacidad de los entrenadores para interpretar los partidos con los escolares. Si se desea que la orientación del clima motivacional durante los partidos, vaya dirigida hacia la tarea, se deberán dejar de lado los resultados, para observar si se realizan otras habilidades, destrezas o estrategias, pero sin atender al tanteo.

4.4.2. Fase de planificación:

En la fase de planificación, y partiendo de las cuestiones abiertas en la preocupación temática anterior, se inicia un trabajo de búsqueda de información, tal y como, *Elliot (1990:75)* expresa, *“En la medida que la*

introducción de ideas procedentes del exterior apoyen el propio pensamiento de los profesores, en vez de sustituirlo, puede acelerar el proceso de aclaración de los objetivos, y por consiguiente, el de identificación de problemas... dando la oportunidad de hacer contribuciones originales a la teoría pedagógica. A medida que un profesor elabora sus propias teorías mediante la crítica de ideas antecedentes, más originales pueden ser éstas. El profesor que desarrolla sus teorías en base únicamente a la reflexión de su experiencia, dejando de lado las reflexiones pasadas y presentes de los demás acaba ´inventando la rueda`, en vez de progresar más allá...”.

Lo primero que se hace es una revisión de los modelos de intervención en habilidades sociales, estudiando los modelos descritos a continuación:

- El Programa de Enseñanza de las Habilidades de Interacción Social (PEHIS) de *Monjás (1993)*.
- Los “paquetes” de Entrenamiento de las Habilidades Sociales de *Caballo (1993)*.
- Los Programas de Refuerzo de las Habilidades Sociales de *Vallés (1996)*.
- Programa de Intervención para la mejora de las Habilidades Sociales de *Sureda*.
- Los Procedimientos de intervención en habilidades sociales de *Kelly (1986)*.
- El Programa Conductual Alternativo (PCA) de *Verdugo (1997)*.
- Los procedimientos de entrenamiento de las habilidades sociales de *Gil y García (1993)*.
- El Programa de Tutoría sobre Competencia Social para adolescentes de *Moraleda (1998)*.

- El desarrollo de las habilidades sociales a través del programa “vivir con otros” de *Arón y Milicic (1992)*.
- Los recursos de intervención en valores de *Goñi (1996)*
- Y han sido revisadas las obras de *Kazdin (1985)* sobre el tratamiento de la conducta antisocial, *Michelson et alt. (1987)* sobre las habilidades sociales en la infancia, y de *Goldstein et alt. (1989)* sobre las habilidades sociales y el autocontrol en la adolescencia....

En un principio, los modelos que más influencia tienen en nuestro trabajo, desde el establecimiento de rutinas de trabajo para las habilidades sociales son el *PEHIS* de *Monjás (1993)* y el *entrenamiento de las habilidades sociales* de *Vallés (1996)*.

Esto nos lleva a las teorías del aprendizaje social, en especial nos centramos en las descritas por *Kelly (2000)*, y en las **estrategias facilitadoras de las habilidades sociales** tomadas de *Vallés (1996)*, como son:

- **Estrategias Psicológicas:**
 - Las instrucciones.
 - El ensayo conductual o role play.
 - El reforzamiento.
 - Retroalimentación o feed-back.
 - Modelado comportamental.
 - Técnicas de reducción de la ansiedad
 - Tareas para casa.
- **Estrategias Pedagógicas**
 - El aprendizaje cooperativo.
 - La dinámica de grupo.
 - Estrategias de tutor-compañero.
 - Estrategias de control del entorno de la clase.
 - El diálogo entre profesor y alumno.

Esto nos lleva a cambiar el plan de sesión propuesto por *Hellison*, al que se le hacen adaptaciones, con la intención de incluir algunas de estas estrategias facilitadoras.

En este segundo modelo ya hemos intentado reunir los aspectos más relevantes del modelo de *Monjas (PEHIS)*, observando la estructura de sesión que establece, y la hemos comparado con la que estábamos utilizando de *Hellison (2001)* complementándolas. Pero aún consideramos que debe ajustarse más este modelo de sesión, de tal manera que creamos un *tercer esbozo* de estructura de sesión, que quedo tal y como detallamos a continuación (Mayo de 2002):

1. Revisión e informe de las tareas asignadas en la sesión anterior y realizadas en el espacio intersesiones. (siguiendo a *Hellison* realizábamos la revisión de los acuerdos tomados en la sesión anterior, y revisábamos la habilidad que se debe trabajar)
2. Presentación de la habilidad a trabajar en la sesión. (Con *Hellison* en la reunión inicial al comenzar la sesión de entrenamiento)
3. Evaluación del nivel de competencia inicial de los alumnos en esa habilidad. (*Hellison*, no desarrolla esta parte, hasta ahora no lo hemos hecho, ni al inicio del programa, ni lo hacemos al inicio de cada sesión, sería interesante realizarlo).
4. Instrucción verbal, diálogo y discusión del profesor con los alumnos y las alumnas. (siguiendo a *Hellison*, deberíamos realizarlo en la reunión inicial y final de cada sesión).
5. Modelado por parte del profesor y/o los alumnos y alumnas competentes de la habilidad-objetivo. (no lo hemos hecho, al menos de una manera sistemática y voluntaria)

6. Ensayo y práctica por parte de los alumnos de las conductas y habilidades-objetivo (lo hemos realizado a lo largo de las sesiones y de las competiciones).
7. Evaluación de la ejecución y feedback (informativo o correctivo) y refuerzo (a las respuestas o a las mejorías), siendo éste dado por el entrenador o por otros compañeros (tampoco lo hemos sistematizado, pero lo hemos realizado).
8. Instrucción verbal, modelado y práctica adicional si es necesario mejorar y/o completar la ejecución (siguiendo a *Hellison*, lo hemos realizado en la reunión final).
9. Recapitulación de la sesión (nuestra sesión final, al seguir a *Hellison*, es la recogida de opinión de todos)
10. Planteamiento y asignación de tareas para casa. (teóricamente y siguiendo a *Hellison*, y al resto de los autores que estudian el entrenamiento de las habilidades sociales, *Vallés, Monjas, Kelly, Verdugo, Caballo...*) deberíamos haber hecho la revisión de las habilidades y establecimiento de compromisos de cara al futuro.

Se ve la posibilidad de establecer las normas a través de contratos, que se decide que se pongan en marcha al principio del curso 2002-2003, en este punto no se negocia un modelo consensuado, cada persona establece sus propios modelos y necesidades en función de su grupo.

En cuanto a sistematizar el trabajo de las habilidades sociales, en el *modelo pedagógico del PEHIS*, se establecen unas pautas para trabajar sobre cada una de las habilidades sociales que describimos a continuación:

1. Instrucción verbal, diálogo y discusión: definir la habilidad, delimitarla y definirla, y ver la importancia del hecho.

- a. Información conceptual:
 - Definición, definición de situaciones en las que se da, definición de la importancia de los distintos papales que se adoptan en el grupo.
 - Definición de las ventajas.
 - Aplicación de la habilidad.
 - b. Componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad: exponer sus ventajas, plantear situaciones prácticas.
2. Modelado: Buscar a aquellas personas que mejor manejan estas habilidades sociales, y resaltar todos los aspectos positivos de su actuación. Se pueden buscar situaciones ficticias y contarlas.
 3. Práctica: Buscar situaciones simuladas y, preguntarles después cómo se ha sentido a lo largo de la sesión.
 4. Feedback y refuerzo: Reforzar aquellas conductas que se esfuercen en conseguir esta habilidad, resaltar todos los detalles por pequeños que éstos sean.
 5. Tareas para casa: Intentar aplicar estas habilidades fuera del ámbito deportivo (éste es un trabajo posterior)

La primera ficha para trabajar las habilidades sociales que fue utilizada con los escolares, es la que aparece en la página siguiente, fue pensada para que su utilizara de manera individual. Cada escolar tenía su propia ficha, que guardaba y llevaba a los entrenamientos. O podía ser, que el entrenador tuviera las fichas de todos los escolares y las repartiera y recogiera en cada entrenamiento. Esta ficha del cuadro 20, es una adaptación de la propuesta de trabajo realizada por *Monjás (1993)*:

En cuanto a la escala de valores adoptamos las escalas de valores descritas en el marco teórico y especialmente, la escala de valores de *Hellison (1995)*, de *Eguía (2000)*, y de *Vallés (1996)*, por considerarlas como más cercanas a nuestras propuestas. Además hay quién utiliza las escalas de habilidades sociales de *Monjás (1993)*. Y se revisan otras como las de *Caballo (1993)*, *Cerejido (1997)*, *Carreras et al (1995)*, *Trianes (1987)*, *López Lozano (2001)*, *Verdugo (1997)* y *Goleman (1996)*. En especial, los valores de *Eguía (2000)*, adquieren gran relevancia y estos son:

- la sinceridad,
- la responsabilidad,
- la libertad, y la tolerancia,
- la competitividad positiva,
- buscar alternativas ante conductas agresivas y
- potenciar el esfuerzo personal.

VAMOS A TRABAJAR: EL RESPETO.

1. Definición de respeto:

Cómo la entiende el entrenador	Cómo la entienden los escolares

2. Situaciones en qué no somos respetuosos:

¿Cuándo no?	Cómo nos sentimos cuando no respetamos a otro	Cómo nos sentimos cuando no nos respetan

3. Ser respetuoso tiene:

VENTAJAS	DESVENTAJAS

4. Mi conducta debería ser:

Anotar conductas a seguir	Anotar conductas a cambiar

5. Soy respetuoso con...:

- ...todos los componentes del grupo
- ...con casi todos, pero hay alguna excepción
- ... solo con mis mejores amigos
- ... cuando me obligan a serlo.
- ... nunca.

Entendemos que trabajando las habilidades sociales, mejorará la competencia social, la dinámica de grupo, así como, la cohesión de éste.

4.4.3. Fase de intervención:

En esta fase prueban las propuestas que se han pensado en la fase de planificación, para ver si nos satisface utilizar estas estrategias, o si deseamos modificarlas o cambiarlas por otras. Se va a realizar la recogida de las opiniones, el análisis de los datos y resultados. Para recoger la información, la recogida de los datos se hace en base a las siguientes categorías:

Tercer núcleo temático: entrenamientos de las habilidades sociales.

1. En cuanto a la importancia que se le da al trabajo sobre las distintas habilidades:
 - Trabajo desarrollado con las habilidades sociales (HHSS)
 - Trabajo desarrollado solo con la habilidad técnica (HT)
 - La habilidad técnica y la habilidad social se perjudican la una a la otra, o se ven como incompatibles. (HT:HS)
 - Cuando mejoran o se benefician la una de la otra (HT +HS)
 - Referente a las clasificaciones de habilidades sociales (CLHS)
2. En cuanto a la definición de los valores: (VV)
 - Respeto (REST)
 - Responsabilidad (RESP)
 - Tolerancia (TOL)

- Compromiso (COMMIS)
 - Comportamiento (COMP)
 - Exigencia exagerada (EXEG)
 - Inclusión (INCL)
3. Cohesión de equipo (COHES)
- Clima de trabajo en grupo (CLGR)
 - Clima grupo positivo (GR+)
 - Reflexión en equipo (REFEQ)
 - Normas (NORM)
 - Negociación (NEG)
4. Clima motivacional: (OM)
- Comentarios que tienen que ver con una motivacional hacia la tarea (OMT)
 - Cometarios que tienen que ver con una orientación motivacional hacia el ego. (OME)
5. Estrategias facilitadoras para las habilidades sociales:
- Estrategias Psicológicas (EPS).
 - Estrategias pedagógicas (EPG)

Los instrumentos utilizados en la toma de datos son las notas de campo utilizadas en la observación participante, análisis de los diarios de los participantes, y en las sesiones que fueron observadas y tomadas en vídeo, donde la investigadora tomó notas de campo. Se realizó el análisis de los vídeos y las cintas de audio, clasificando la información en función de estas categorías. Se analizó diferente documentación aportada por los entrenadores como son, las fichas sobre habilidades sociales utilizadas por los escolares, los contratos consensuados por los escolares, los dibujos y eslóganes utilizados por los escolares. Se tomaron notas de campo sobre las entrevistas grupales e individuales llevadas a cabo con los participantes. La manera de analizar la información viene descrita en

el capítulo 3 de este documento. Tras poner en práctica las estrategias descritas en el capítulo de planificación, las opiniones de los participantes quedan recogidas a continuación:

En cuanto a *la importancia que tienen las habilidades sociales*, se ha valorado como positivo el hecho de manejar muchos autores con enfoques diferentes sobre el mismo tema. Ha servido para hacer una labor de contraste, y ha ayudado a clarificar conceptos desde la sensibilidad de todos los participantes. Todos coinciden en el reconocer que han redescubierto a Hellison, al cabo del tiempo, yo misma también. En un principio, todos nos quedamos más con la metodología de su modelo, que con su filosofía, y es esto último, casi lo más importante de su modelo: *“Me parecen importantes las aportaciones de Hellison al trabajo de las habilidades sociales, el cómo ayudarles a reflexionar, el que se tenga que decir algo positivo antes de poder decir lo negativo, el no decir más cosas malas que buenas, el trabajar la empatía con el otro, y el no permitir ir a hacer daño a otra persona.”* (diario de Edurne, de 30 de Enero de 2003)

Es difícil adoptar respuestas aplicadas de manera sistemática en las habilidades sociales, debido a lo complejas que son las situaciones sociales. Normalmente en toda situación, en la que en un mismo escenario actúan personas muy diferentes, y que suelen intervenir muchos factores, con gran número de variables. De una situación social a la siguiente, siempre varía alguno de los factores, lo que hace que cada situación sea prácticamente irrepetible: *“Yo me doy cuenta de que lo verdaderamente difícil de las situaciones sociales es, que nunca se presentan de la misma manera, por eso, me resulta difícil estandarizar las respuestas, veo que hay que relativizarlas y aplicarlas en las situaciones que sean posibles.”* (Abel, página 158 del diario de la investigación de 27 de noviembre de 2002)

Debido a esta característica, la implicación de los participantes en el trabajo sobre las habilidades sociales ha sido progresivo e individualizado. Todos los participantes no han seguido el mismo proceso, ni se han implicado en la misma medida, y así, *Pablo*, nos cuenta su propia experiencia: *“Cuando empiezas a trabajar sobre las habilidades sociales, al principio el trabajo es puntual, pero poco a poco empiezas a darles la vuelta a tus ejercicios, y los pones de forma que sigan trabajando lo mismo, pero trabajando sobre una habilidad social, como puede ser la responsabilidad, y así con todo lo que uno tenía pensado trabajar en la sesión ... ya no solo se piensa en el objetivo del ejercicio, sino que a la vez planteo las sesiones de manera que se trabaje el objetivo técnico-táctico y el social.”* (Pablo, memoria de mayo 2002).

El marcado carácter técnico que ha envuelto al deporte durante años, ha hecho que en nuestro seminario, los participantes hayan recibido con recelo y reticencia, el trabajo sistemático de las habilidades sociales, *primando el trabajo de los aspectos técnicos y tácticos, sobre el trabajo de estos aspectos psicosociales*. *“Yo, en los entrenamientos trabajo las habilidades sociales cuando hay un problema, intento poner en ese caso, los medios para solucionarlo, pero sino no la trabajo.”* (Jordan, página 186 del diario de la investigación , del 3 de diciembre de 2002).

Alguno de los participantes reconocía que, en los sistemas de entrenamiento actuales existía una carencia de trabajo sobre las habilidades sociales. Tal y como vamos a repetir a lo largo de este trabajo, no se enseña lo que no se planifica, o se enseña por omisión. Por tanto, no es suficiente tener una fuerte sensibilización hacia los aspectos psicosociales, estos deben trabajarse: *“Cuando trabajas*

como yo he trabajado siempre, aunque dices que para ti es importante valorar el ambiente del grupo, el respeto, las buenas formas, y no sé qué más, al final acabas dándole importancia únicamente a los aspectos técnico-tácticos del entrenamiento, y no trabajas esos otros aspectos, aunque digas que te importan.” (Loren, página 134 del diario de la investigación).

Al principio casi todos los participantes coinciden en expresar, salvo en algún caso, que el trabajo de los aspectos psicosociales restaba tiempo al trabajo de los **aspectos físicos, técnicos, y tácticos**, y que este trabajo técnico-táctico, **se veía seriamente perjudicado**: *“Este sistema puede perjudicar en algún momento la sesión técnica, por llamarla de alguna manera. Puede ser interesante, si los grupos son muy homogéneos, pero en algunos momentos no será válido, porque habrá muchas diferencias entre los componentes. (mi comentario aclaratorio sobre la situación: se había trabajado sobre la inclusión, debían cambiar constantemente de pareja, sin colocarse por niveles técnicos, y este era el motivo de la queja)”* (Jordán, página 157 del diario de la investigación de 27 de noviembre de 2002)

Por otra parte, las primeras experiencias en habilidades sociales de la mayoría de los participantes fueron bastante desastrosas: *“Cuando trabajas las habilidades sociales, al principio todo es negativo, las cosas no salen bien, no salen como tú quieres.”* (diario de Pablo)

Sin embargo, según llevaban a cabo el trabajo de las habilidades sociales, la mayor parte de los participantes expresan la necesidad de un trabajo centrado en las habilidades sociales, e incluso, que el trabajo dirigido a **las habilidades sociales repercutía en la mejora de los aspectos técnicos y tácticos**: *“Creo que es tan importante el trabajo sobre las*

habilidades sociales como sobre las habilidades técnicas, creo que ambas son importantes, y que se deben trabajar cada día, aunque los resultados se vean más a largo plazo.” (diario de Irene)

En algunos casos, los participantes afirman haber cambiado su forma de entrenar, ya que el entrenamiento de las habilidades sociales prima, incluso, sobre las habilidades técnicas, dándose más importancia al aspecto social, aunque sin descuidar el segundo aspecto: *“He cambiado mucho mis entrenamientos, mucho más de lo que soy consciente, he cambiado mi manera de pensar, y por tanto, mi manera de entrenar. Antes pensaba que solo podía haber una mejora técnica, ahora me planteo que existe un trabajo sobre las habilidades sociales, porque sé que va a mejorar la convivencia del grupo, y que al final, va a ser beneficioso.”* (Pablo, página 121 del diario de la investigación).

Al haber un cambio en el planteamiento pedagógico, los participantes expresan observar una serie de beneficios, tales como, el aumento de la responsabilidad, el compromiso, el respeto...: *“... he cambiado en la manera de pensar cómo plantear los ejercicios, al hacer los grupos, al dar importancia a los hechos y menosprecios que se dan en estas edades... he aprendido mucho como entrenador y como educador ... con el trabajo de las habilidades sociales, a la vez que les enseñas a jugar a fútbol, en mi caso, les estás educando, y además, viene muy bien de cara a los objetivos deportivos. Hay menos problemas, se sienten más a gusto, y cuanto más a gusto se sientan más aprenderán y mejor jugarán.”* (diario de Pablo). Este trabajo sobre las habilidades sociales en el entrenamiento, requiere un mayor esfuerzo de planificación, ya que debe tenerse en cuenta por un lado el objetivo deportivo que se plantee cada entrenador; y por el otro lado,

aquel aspecto psicosocial sobre el que se desea incidir, lo que duplica su trabajo de planificación: *“Si queremos trabajar las habilidades sociales la planificación del entrenamiento es mucho más específica, sobre todo, en lo que se refiere a las explicaciones que se les deben dar a los alumnos-entrenadores.”* (diario de Pablo).

En algunos casos, incluso, los participantes han expresado su interés por mostrarse más decididos a resolver los problemas del aula, que los deportivos: *“si priorizas objetivos, el objetivo social o el técnico, hay ocasiones, en que no sabes qué tiene más importancia, si el objetivo que pretendías desarrollar en el entrenamiento, o si merece más la pena trabajar sobre el respeto...”* (Abel, página 167 del diario de la investigación de 27 de noviembre de 2002)

En general, casi todos los participantes consideran interesante que haya una sistematización a la hora de utilizar la ficha individual de las habilidades sociales, o que se busque la manera de utilizarla, de la manera que menos obstaculice los entrenamientos, estableciendo unas rutinas o algo similar: *“Sería interesante trabajar más sobre la ficha individual, sistematizando su utilización, para que no se pierda tiempo en el entrenamiento.”* (diario de Irene, del 18/XII/02)

En cuanto a las modificaciones que realizamos sobre el *plan de sesión de Hellison*, al que se le incorporaron estrategias para el entrenamiento de las habilidades sociales tomados de otros autores especialmente de *Monjas*, los participantes opinan que se ha mejorado en mucho la estructura de la sesión, aunque consideran que aún puede retocarse más: *“Ahora me veo trabajando los aspectos sociales de una forma más ordenada, creo que ha mejorado la estructura de la sesión, aunque no siempre utilizo todas las partes de la sesión.”* (Irene, diario de la investigación página 151).

TEMAS	Aspectos tratados	Opiniones recogidas de los participantes
Las habilidades a trabajar en el entrenamiento.	Las habilidades sociales.	<ul style="list-style-type: none"> - Consideran positivo haber revisado muchos autores con enfoques diferentes. - Se vuelve al modelo de Hellison y a su trabajo sobre la empatía. - Dificultad en las respuestas a los problemas sociales, por la complejidad de las situaciones.
	Las habilidades sociales y los aspectos físicos, técnicos y tácticos.	<ul style="list-style-type: none"> - Algunos participantes solo trabajan los aspectos sociales, si hay un conflicto. - En el modelo actual de deporte escolar, hay una carencia en habilidades sociales, solo hay una declaración de intenciones. - Hay quiénes opinan que el entrenamiento se perjudica la trabajar los aspectos sociales, porque falta tiempo. - Al principio el trabajo sobre habilidades sociales es una mala experiencia. Los objetivos no eran sociales. Al final, hay un cambio y se priman la convivencia, el respeto, la responsabilidad y el compromiso. Trabajo más educativo. - Trabajar las habilidades sociales requiere mayor esfuerzo de planificación.

Tabla-resumen 5: Opiniones de los participantes sobre las habilidades a desarrollar en el DE.

Al hablar de la necesidad de realizar *una clasificación propia de las habilidades sociales*, se justifica que se haga una clasificación entre todos los participantes, porque todos los participantes están trabajando las habilidades sociales de manera personal, no hay una unificación de criterios entre las habilidades sociales que cada uno de ellos entiende que se deben trabajar. Cada participante está siguiendo a uno o varios autores diferentes a la hora de trabajar una habilidad social concreta, con especificidades y matices diferentes, que aunque en un principio fue interesante porque daba mucha flexibilidad a los participantes, a la larga, ha sido un obstáculo que perjudica la comunicación, por ello, es interesante recoger la conversación entre varios participantes: *“Eduarne:*

¿Por qué no realizamos un listado de las habilidades sociales para todos? Porque, yo ya no sé, me da la sensación de que cada uno de nosotros entiende las habilidades sociales de una manera. **Irene:** Yo estoy trabajando las habilidades sociales, por separado cada vez una, las voy tomando de distintos autores, las habilidades de conversación de Monjás, la tolerancia de Equía, la empatía de Hellison ... y las elijo en función de las necesidades del grupo, y de los últimos acontecimientos. **Abel:** yo creo que es eso, que cada persona estamos trabajando sobre los valores, pero que no sabemos muy bien en qué campo nos movemos, cada uno va a su aire. Y yo creo que deberíamos escoger 10 valores, o los que sean, para poder luego, trabajar sobre ellos. Las investigadoras plantean que se revisen las distintas clasificaciones de los distintos autores sobre los que estamos trabajando, para ver si podemos hacer nuestra propia clasificación. **Edurne:** es que de algunos puedes rescatar alguna cosa, pero no todos tienen que ver con situaciones deportivas, y al de Hellison, que es el que más se acerca a nuestra situación deportiva, desde mi parecer, le faltan algunas habilidades sociales, que para mí son importantes". (diario de la investigación, resumen de las páginas 168 y 169, del 27 de noviembre de 2002)

Se quejan, así mismo, de que la mayor parte de las clasificaciones no se ajustan a los modelos deportivos. La mayor parte de los participantes consideran más operativo, que cada persona haga su propia clasificación, en función de las necesidades que cada uno pueda encontrar, para que luego, se aúnen criterios y se tomen criterios comunes que den lugar a una clasificación única, consideran oportuno que haya un tiempo de reflexión personal previo al debate, para poder justificar el por qué sí y el por qué no de cada uno de los valores:

“¿Hacemos un clasificación única o cada uno la nuestra? Yo creo que es más operativo que cada uno hagamos nuestra clasificación, y luego ya veremos cómo podemos aunarlas”. (Abel, página 211 del diario de la investigación del 18 de diciembre de 2002)

En cuanto a los diferentes autores que han trabajado sobre las habilidades sociales, cada uno de los participantes muestra sus gustos por unos u otros autores, tal y como yo misma comento en las notas de campo del 18 de diciembre de 2002: *“Jaime comenta que la clasificación que más le ha gustado ha sido la del “PEKIS”, a Pablo, sin embargo, le ha gustado más la clasificación de Vallés, Edurne dice que ella ha utilizado como referentes hasta ahora a Equia y a Hellison, y que está tomando notas de cada una de las clasificaciones, y que lo que quiere hacer ahora es agrupar las habilidades sociales en categorías. Jaime explica que sería interesante hacer diferentes clasificaciones de habilidades sociales según las edades. Irene dice que ha anotado las habilidades sociales que más le gustaban de cada autor, y que va a hacer una clasificación con ellas. Abel, nos dice que va ha pensado cómo va hacer la clasificación, aunque cree que primero deberíamos definir las categorías.”* (notas de campo de la investigadora en el diario de la investigación del 18 de diciembre de 2002)

Los valores que más se han tratado en el grupo ha tenido que ver con la cooperación, el respeto, la responsabilidad y la empatía. Se trabajan las fichas individuales, propuestas en la fase de planificación para los escolares, pero se ve que es necesario sistematizar su utilización. También se ve que sería interesante realizar una ficha de trabajo para trabajar en grupo, más que individualmente. Vamos a

analizar algunos de los valores sobre los que más se ha reflexionado en el grupo.

TEMAS	Aspectos tratados	Opiniones recogidas de los participantes
Necesidad de mejorar o de crear materiales para el trabajo de las habilidades sociales.	La ficha de habilidades sociales.	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematiza y ordena el trabajo. - Supone una dificultad utilizar una ficha por escolar. Se ve la posibilidad de crear un modelo de ficha que se pueda utilizar en grupo en las reuniones de reflexión final.
	Plan de sesión de Hellison.	<ul style="list-style-type: none"> - Se incorporan estrategias psicológicas tomadas de <i>Vallés</i> y de <i>Monjas</i>, que mejoran la estructura de la sesión. - Cada participante, aplica este modelo de manera diferente.
	Clasificación de las habilidades sociales.	<ul style="list-style-type: none"> - Se considera interesante realizar una clasificación propia, por la falta de unificación en los criterios sobre las habilidades sociales y sobre qué habilidades sociales trabajar. - Distintos criterios para guiar la clasificación: por edades, por categorías, por importancia de unos valores sobre otros. - Hay preferencias con los autores. - Las clasificaciones de habilidades sociales, no se ajustan a modelos deportivos.

Tabla-resumen 6: Opiniones de los participantes sobre la necesidad de crear o mejorar los materiales que desarrollen el trabajo de las habilidades sociales.

Y así, con respecto al *respeto*, al igual que con el resto de los valores, uno de los aspectos que más dificultades presenta es la definición del valor: *“No sé el respeto es algo muy abstracto, una falta de puntualidad puede ser una falta de respeto ... el saludar, la buena educación son cosas formales, y yo creo que el respeto es algo más profundo”*. (Jaime, página 183 del diario de la investigación).

Reconocen que deben delimitarlo para que se clarifiquen los conceptos, y para que escolares y entrenador, sepan a qué se refieren cuando hablan del respeto: *“Es importante que los escolares*

reconozcan qué es el respeto, y qué es faltar al respeto, y se deben hacer valoraciones sobre esto.” (Abel, memoria de mayo de 2003). Estas concepciones ambiguas, no solo se refieren a la propia definición de respeto, sino que también incluyen las actitudes: *“...confunden las cosas, para ellas hablar con respeto, se reduce solo a no insultar. Sin embargo, otras han matizado, y han dado a entender que puedes dirigirte a una persona de manera incorrecta sin insultar, y a veces, incluso se puede humillar más y hacer más daño que insultando.*” (diario de Irene, 13 de Enero de 2003). Algunos participantes consideran que unos valores son más importantes que otros, y que incluyen, a su vez, otros valores, y éste es el caso del respeto: *“Creo que el respeto a las normas y a los otros, engloba o puede englobar a la mayor parte de los valores, como la tolerancia, la ayuda, la responsabilidad...”* (Abel, diario de la investigación, página 152).

Consideran que cuando se trabaja sobre el respeto, la mejora del comportamiento es inmediata, y la valoración psicosocial por parte de sus compañeros, también: *“Trabajando las habilidades sociales ha aumentado el respeto del uno hacia el otro, mejora la autoestima de los jugadores, porque se sienten igualmente valorados el “peor dotado” y el “mejor dotado”.* (Loren, memoria de mayo 2002). La metodología utilizada para trabajar el respeto incluye una reflexión sobre qué es, en este caso, el respeto. La metodología implica una reflexión sobre las actitudes que se deben mantener, una valoración de dichas actitudes y una implicación personal, relacionada con la responsabilidad individual y social: *“Hemos trabajado sobre el respeto, antes de decir algo a una compañera, nos vamos a parar a pensar cómo se lo tenemos que decir, y trataremos de dirigirnos a ella de la manera más correcta y amable posible. Ellas creen, que son bastante*

respetuosas con las demás, aunque admiten que deben mejorar su trato a las otras. Tras haber trabajado sobre el respeto, noto que cambian en su manera de decir las cosas y de expresarse. Además si a alguien se le olvida las demás se lo recuerdan.” (diario de Irene 20/XI/02). Sin embargo, tal y como ya hemos visto anteriormente, no todos los participantes adoptan la misma metodología, hay quién solo trabaja sobre las habilidades sociales de manera puntual, cuando no se utiliza un habilidad social: *“En el momento que detecta una falta de respeto, pero lo que estoy haciendo y se habla sobre el tema.”* (Jaime, diario de la investigación página 143).

En cuanto a la **responsabilidad**, entienden que el dar responsabilidad a los escolares, no es una tarea fácil. En el momento que se les pide a los escolares, que tomen responsabilidades, a veces, no les gusta tener la libertad para elegir, porque las decisiones no siempre son fáciles de tomar. En estos casos, prefieren que sea el entrenador quién tome la decisión, porque es más fácil criticar una decisión no totalmente acertada, que tomar una decisión difícil, que implica que haya partes afectadas negativamente: *“Cuando se les pide que tomen decisiones sobre el partido, sí se les pide que sean ellas quiénes deciden quién juega, se dan cuenta de lo difícil que es decirle a alguien que no va a salir a jugar, los resultados son positivos y las decisiones no son solo tuyas, ellas asumen una responsabilidad.”* (Kimetx, página 95 del diario de la investigación). Reconocen que al trabajar sobre la responsabilidad mejora el compromiso con la actividad, y que además, aprenden a ser más críticos con el propio trabajo y con el de los demás: *“Ahora tiene más responsabilidad hacia la tarea, en los partidos suelen fijarse en lo que hacen bien y en lo que hacen mal sus compañeros.”* (Eduarne, página 118 del diario de la investigación).

Cuando nos referimos al *compromiso*, no podemos evitar mencionar que las ausencias, y las faltas de asistencia de los escolares a partidos y a entrenamientos es uno de los problemas más habituales con los que se encuentra cualquier entrenador. En algunos casos, la falta de compromiso, es debida a la dejadez del escolar, unida a la falta de responsabilidad, y que aún, se ve más incrementada, si el escolar cree que esta falta no va a tener una incidencia directa en las competiciones: *“La mitad del equipo no ha venido a entrenar porque no hay partido el fin de semana... creo que debemos hablar con el grupo y poner medidas para que esto no vuelva a ocurrir, poniendo todos los acuerdos por escrito.”* (Diario de Pablo). Al trabajar sobre las habilidades sociales, el compromiso, al estar muy ligado a la responsabilidad y al respeto, mejora considerablemente. Algunos de los participantes observan un cambio en el comportamiento de sus escolares, que tiene que ver con la implicación personal en la propia tarea: *“He llegado a ver cambios de gente, que siempre criticaba a los demás, y que ahora anima a sus compañeros sin que yo le diga nada.”* (diario de Pablo). Y sobre todo, en el caso en que la toma de decisiones sobre la tarea haya recaído en el propio escolar, es más patente todavía el incremento del compromiso: *“Notamos que al ser el entrenador uno de ellos, están mucho más concentrados en la tarea... Ahora el equipo trabaja más concentrado en la tarea, antes había menos concentración y más cachondeo.”* (Diario de Pablo, 17/XII/02).

Otra habilidad social que se ha considerado como una de las más importantes, es *evitar la exigencia exagerada*, considerando que además de no ser estimulada por los entrenadores, debe ser minimizada, evitando el sentimiento de culpa, evitando acusaciones, y evitando que los escolares se enfaden consigo mismos o con los demás por los errores o por los fracasos: *“...tengo una chavalá que es muy buena,*

sube, baja, defiende, ataca... y se queja de que las demás no funcionan como ella. Ha venido a hablar conmigo, para quejarse, para decirme que tengo que implicar más a las otras, pero yo no sé que decirle, porque estamos ganando todos los partidos de calle. Ella puede hacer lo que hace, pero no todo el mundo puede hacerlo, todo el mundo no puede tener su nivel.” (Eduarne, página 104 del diario de la investigación de 5 de Mayo de 2002).

Es importante aplicar técnicas de terapia de conducta y de reducción de la ansiedad. Sería interesante, hacerles ver la poca efectividad de su comportamiento, y las consecuencias negativas que puede traer el mantener este tipo de comportamiento. Sería interesante utilizar técnicas de aprendizaje vicario, con presentación de alternativas no violentas, ni autodestructivas, que puedan ayudar al escolar: *“yo tuve un jugador que era muy inteligente y muy buen jugador, pero que machacaba a sus compañeros, no asumía los errores de los compañeros, ... y esto es algo serio que se debiera reconducir, controlando la ansiedad, o no sé.”* (Jordán, página 153 del diario de la investigación, del 27 de Noviembre de 2002) .

En cuanto al **comportamiento** expresan que se observa un gran cambio, al menos en algunos de los escolares: *“Cuando te pones a pensar en cómo eran algunos alumnos y como son ahora, ves que ha habido un cambio muy importantes en su comportamiento. En el caso de otros, ves que por diversas razones, no ponen por su parte ningún interés, son los que más problemas dan y su comportamiento no ha variado nada a lo largo del curso.”* (Ander, memoria de mayo de 2002).

El derecho a **no sentirse rechazado y ser incluido** en las actividades realizadas en el entrenamiento, está muy ligado a la idea de

respeto, es más, *Hellison* por ejemplo, lo considera uno de los componentes del respeto. En todos los grupos existe alguna persona, que no está bien integrada en el equipo. A veces, hay una razón más o menos “justificada”, para que se de este hecho, pero en otras ocasiones, alguien carga con una fama que no le corresponde, o es víctima de un cúmulo de circunstancias en contra, que él mismo no ha provocado, que jamás deberían haber pasado, y que, sin embargo, le acompañarán siempre: *“Siempre suele ocurrir que es el mismo “pobre desgraciado” con él que no se quiere poner nadie, a quién nadie le quiere dar la mano, y eso hay que corregirlo.”* (Abel, página 156 del diario de la investigación de 27 de noviembre de 2002). En otras ocasiones, no hay una intención de excluir, pero debido a las preferencias personales, alguien se siente rechazado: *“Había un alumno-entrenador explicando el ejercicio a un amigo suyo y a otro compañero, a su amigo le ha explicado el ejercicio mirándole a la cara, pero el otro chico no le ha oído. Yo le he dicho al otro chico, que le preguntara de nuevo. Y se lo ha vuelto a explicar, he aprovechado para decirle que tiene que hablar para todos, y que hay que tener en cuenta a todos.”* (diario de Pablo, 7/XII/02)

Por suerte, o por desgracia, la mayor parte de los escolares han sufrido en alguna ocasión una situación de exclusión, por lo que es una habilidad fácil de trabajar a través de la empatía. Es fácil remover en sus sentimientos para hacerles ver, qué es lo que puede sentir el otro: *“Una de mis chicas me comenta que en el recreo querían hacer dos equipos para jugar un partido, y que “los dos mejores de clase”, hicieron pies para elegir. Se quedaron los últimos un niño gordito y una niña que es un poquito “patosa”. Todas empezaron a decir que, a ellas también les había pasado alguna vez, y que se pasa muy mal:*

“tienes la sensación de que nadie te quiere” dijo una de ellas.” (Diario de Irene, 4/XII/02). En ocasiones, la exclusión es injusta, porque aparte de que no debería ocurrirle a nadie, a veces, además es infundada, se basa en creencias que no son ciertas, o que han sido difundidas por otras personas, y que no son totalmente fieles a la realidad: *“...yo intento que todos los jugadores jueguen con todos, aunque, a veces, alguien te da todo tipo de explicaciones para explicarte que con quién mejor juega es con aquel ... yo le digo: ¿Qué pasa? ¿Qué en el partido solo le pasas a él? También están los demás. Pero entonces me dice: “no, es que en el partido hago lo que puedo”, y yo le respondo: “bueno, pues así, tienes la oportunidad de conocer a otra persona, y además así, en el partido puede que hagas algo más que “lo que puedes”. Además, a lo mejor hay alguien con quién no han jugado nunca, y con quién se pueden sentir más a gusto jugando, pero si no lo prueban, no lo van a saber.”* (Pablo, página 165 del diario de la investigación del 27 de noviembre de 2002).

TEMAS	Aspectos tratados	Opiniones recogidas de los participantes
Los valores.	El respeto.	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene que ver con la cooperación, la empatía, la responsabilidad... - Existe una necesidad de definir algunos conceptos que se prestan a distintas interpretaciones. - Relacionado con la autoestima y la valoración personal, su trabajo mejora los resultados deportivos. - Se debe reflexionar sobre el concepto de respeto y sobre las actitudes.
	La responsabilidad.	<ul style="list-style-type: none"> - No siempre les gusta elegir con libertad, algunas decisiones son difíciles (dar una negativa). - La responsabilidad mejora el compromiso, son más críticos con el trabajo propio y el de los demás.
	El compromiso.	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas habituales: falta de asistencia y puntualidad, a veces, son culpables también los padres. - Falta de compromiso = falta de responsabilidad, perjudica a otros. Si se trabaja el cambio de actitud es inmediato.

	Evitar la exigencia exagerada.	<ul style="list-style-type: none"> - Se debe minimizar, evitar el sentimiento de culpa y las acusaciones. - Si las metas son muy altas, hay mucha ansiedad y frustración. Se debe reconducir el autodiálogo personal. - Reducción de la ansiedad, reducción de comportamientos autodestructivos o agresivos.
	La inclusión.	<ul style="list-style-type: none"> - Ligada al respeto. La exclusión, a veces, no es justa, ni está justificada. Puede ser víctima de circunstancias coincidentes en contra, que el propio escolar no ha provocado. - Hay veces que no hay intención de excluir. - Se suelen ver excluidos los menos competentes. - La inclusión es un derecho, unido al respeto.

Tabla-resumen 7: Reflexión de los participantes sobre algunos valores.

Cuando ***un grupo está cohesionado***, atendiendo a *Tuckman, 1965*, los intereses personales quedan relegados a los intereses de grupo, y son capaces de colaborar para conseguir una meta: *“En uno de mis grupos, las chicas han dejado a un lado sus circunstancias personales, y se han implicado en un objetivo común.”* (Kimetx, memoria de mayo 2002.)

Algunos entrenadores expresan ver al equipo como una unidad integral con diferentes componentes, más que como una suma de individualidades: *“Ha cambiado mi visión de lo que es el equipo, yo ahora, lo veo de una forma más orgánica, en cuanto a la relación de sus integrantes.”* (Jaime, memoria de mayo de 2002). Para conseguir la cohesión del equipo es fundamental, conseguir un ***clima positivo de trabajo en el grupo***, para que todos los jugadores conozcan qué es lo que se espera de ellos, el entrenador les debe dar a conocer sus expectativas, y cuáles son las funciones que desea que desempeñen en el grupo, así como cuáles son los aspectos en los que debe mejorar: *“...a un jugador que es muy bueno, lo pusimos atrás porque el equipo estaba fallando en defensa, y para que sacara el partido adelante. En vez de entenderlo como, que el entrenador confiaba en él, lo tomé como un castigo, y lo consideré una humillación. No*

entendió la decisión del entrenador ... ¿quizá se le debía haber dicho al jugador lo se esperaba de él?" (Abel, página 107 del diario de la investigación)

Tan importante como conocer las expectativas del entrenador, es mantener y no romper los acuerdos y pactos establecidos por el equipo: *"Es importante que cada persona se respete a sí misma, y que cada persona acepte las reglas del equipo, para poder trabajar por el equipo y respetar a las demás."* (diario de Edurne). Un clima de trabajo tranquilo y de confianza, puede ser facilitador en la consecución de la cohesión del equipo, aunque no es el único factor, va a evitar la mayor parte de los conflictos: *"...yo estoy tratando de trabajar sobre un clima afectivo positivo, que nadie se vuelva con agresividad cuando le piden algo, que sean amables entre ellas, y que haya un clima tranquilo."* (Irene, página 306 del diario de la investigación del 12 de febrero de 2003)

Uno de los objetivos sociales que perseguíamos con la utilización de la enseñanza recíproca, era que los escolares llegaran a conocerse y a respetarse entre ellos, con el fin de mejorar el ambiente de trabajo, y la cohesión del equipo. Considerábamos que si no les "obligábamos" a que jugaran con compañeros diferentes cada vez, siempre se colocaban en todas las tareas con las mismas personas, sin llegar a conocer a otros miembros del equipo. Al hacer esto, los propios participantes del seminario comprobaron la realidad de este hecho, al que no se le había dado ninguna importancia hasta ese momento: *"Hemos trabajado con diferentes parejas a las habituales, y me he dado cuenta de que la mayor parte de los jugadores, no sabían ni con qué pie jugaban sus compañeros. He podido observar como algunos que no hablaban entre ellos nunca, casi no se sabían ni sus nombres, y tras esto, han comenzado a comunicarse."* (Diario de Pablo 28/XI/03). En algunos casos,

se ve que el hecho de fomentar un clima de trabajo positivo puede verse perjudicado, por las actitudes carentes de autocontrol de determinados entrenadores, de tal manera, que uno de los participantes del seminario, que ha hecho labores de coordinación, nos relata un caso al respecto: *“...tenemos un entrenador que es un “crac” entrenando a su equipo, pero que en el partido se pone tan nervioso, que las órdenes y la información que da desde el banquillo, son contraproducentes para el equipo. Casi es mejor que se ponga a dirigir el partido el delegado, o un padre, o el primero que pase por allí, porque destroza el equipo.”* (Jordán, página 180 del diario de la investigación). Aunque, en general, todos los participantes coinciden en expresar que, el hecho de crear un buen ambiente de trabajo mejora la marcha del equipo: *“Hay mejor ambiente de trabajo, porque se trabaja de una manera más “¿ordenada?”, no sé como llamarlo, cada uno está a lo suyo, y hay mejor ambiente.”* (Loren página 145 del diario de la investigación).

Las **reflexiones en grupo**, se realizan en la reunión final, y se han convertido en el espacio utilizado para reflexionar sobre el entrenamiento, es el espacio en el que los escolares opinan sobre los cambios a realizar de cara al entrenamiento o a la competición, pero no solo ocurre en ese momento, ya que también se buscan otras ocasiones para poder reflexionar, los vestuarios, las salidas y entradas del entrenamiento. Cuando se reflexiona en grupo, se revisa el trabajo, las normas, los acuerdos: *“Con las reflexiones de grupo, se hacen acuerdos, se revisan las propias ideas y las de los demás, y eso es bueno, porque hay una mayor implicación de los componentes del grupo.”* (Diario de Pablo). E incluso, se resuelven problemas que hayan quedado pendientes: *“Cada vez que nos reunimos, hacemos balance*

de lo aprendido, de los avances, de los objetivos cumplidos. Hay tres personas que actúan de jueces en los conflictos, y sus decisiones siempre son bien respetadas. En definitiva, como me dijo una vez un entrenador, creo que de un vestuario unido salen victorias, y así lo estamos demostrando este año." (Kimetx, página 148 del diario de la investigación).

Es una opinión coincidente para todos los participantes, que la reflexión en grupo ha mejorado el clima de trabajo, en parte porque la solución de los problemas es inmediata, no trascienden, ni se hacen cada día más grandes, tal y como ocurre, cuando se deja un problema pendiente de resolver: *"Gracias a las reflexiones que el grupo hacía en las reuniones finales, el ambiente dentro del grupo ha mejorado mucho, además se han dado cuenta de que muchos problemas pueden resolverse hablando."* (Eburne, página 130 del diario de la investigación). Las reuniones finales para reflexionar en grupo, se han convertido en un foro, que admite todo tipo de temas a debate: *"Cuando realizamos las reuniones finales, parece que no se quieren marchar nunca, están más cercanos a los entrenadores, están muy a gusto hablando con nosotros."* (Diario de Pablo, 17/XII/02)

No todos los escolares encuentran necesario este foro, ni siquiera el hecho de que se intente dar solución a los problemas por la vía del diálogo, pero, la convicción de los participantes de que van por buen camino, no les hace dudar de que están actuando correctamente. E incluso, en algunos casos, esta misma percepción parece que ha llegado también a los escolares: *"Los alumnos están empezando a ver que es bueno reflexionar en grupo, para que todo quede más claro a la hora de tomar decisiones."* (Abel, memoria de mayo 2003)

El hecho de establecer unas *normas consensuadas* en los equipos, es otro de los factores que ha mejorado la cohesión de equipo. El hecho de consensuar las normas, e incluso, los castigos, mejora la comunicación entre los escolares. Les hace valorar las situaciones propias y las situaciones de los demás. Les hace entender los sentimientos de las personas ante diversos problemas, y les hace ver que existen más puntos de vista que el propio, y que todos no vivimos las situaciones problemáticas de la misma manera: *“Les he dejado a mis alumnas que fijen ciertas normas, y ciertos “castigos” si éstas no se cumplieran. Y alguna vez, les he permitido que sean ellas, las que establezcan, por previo acuerdo, el tiempo dedicado a cada parte del entrenamiento... todo esto favorece el diálogo entre ellas.”* (Diario de Irene). Los escolares consideran un hecho positivo que, las normas estén revisadas por ellos, porque les ayuda a que se impliquen más en los entrenamientos. Reconocen que surgen menos conflictos, porque conocen los límites, y las consecuencias que puede traer una falta de compromiso. Coinciden en afirmar que todo está más claro. En muchos de los casos, se han establecido acuerdos y normas pactadas, a las que se les ha querido dar solidez a través de un contrato firmado por los componentes del equipo, para confirmar el compromiso que han decidido aceptar: *“En el grupo escribimos una lista de normas entre todas, especificando qué haríamos si no se cumplía cada una de las normas, al final la firmamos todas.”* (Eduarne, memoria de mayo 2003). *“Hoy hemos hecho una merendola y reunión para hablar de la trayectoria del equipo, lo que nos gusta, lo que no nos gusta... hemos llegado a un acuerdo con las normas, para quién no cumpla las normas vamos a poner multas, que se quedaran en depósito para realizar una merendola al final. Hemos hecho una especie de contrato que todos*

hemos firmado y se ha quedado cada jugador con una copia.” (Diario de Pablo, 20/II/02)

En caso de duda, las normas acordadas y reflejadas en un escrito, siempre se pueden revisar, mientras que si es un acuerdo verbal, siempre pueden interpretarse los recuerdos: *“Mis escolares no estaban acostumbradas a pactar, y ahora establecemos las normas entre todas, además desde el primer día, si hay algún problema se revisan las normas, y las respetan. Se cuidan de respetarlas. Firmamos todas después y no hay ningún problema porque saben dónde están los límites. Quizá echo en falta, más información a este respecto, sobre límites y normas.”* (Diario de Irene)

Esta implicación de los escolares, obliga al propio entrenador a cumplir los acuerdos, reforzando el compromiso del entrenador con los equipos: *“Al poner normas consensuadas entre todos, el primero que debe dar ejemplo es el entrenador, con lo que te implicas en mayor medida.”* (Pablo, memoria de mayo 2002). Esta toma de acuerdos, no quiere decir que los acuerdos sean inamovibles, y que no puedan ser revisados, sobre todo, en el caso de que aparezcan situaciones especiales: *“Ahora le dedico un tiempo al pacto de las normas de cada juego, y al final, le dedicamos un tiempo a la reflexión sobre lo negativo, y a valorar lo positivo.”* (Diario de Abel)

En algún caso aislado, además de establecer los acuerdos, ellos mismos, se han convertido en jueces de las situaciones que evaluaban. Si se cambiaba alguna norma la decisión recaía sobre tres escolares, que actuaban como tribunal, para que no dependiera la decisión de una única persona. Han utilizado el tribunal, no ya en una situación de conflicto, tal y como lo plantea *Hellison*, para que este conflicto se

resuelva, sino como tribunal evaluador, que considera la adecuación o no de cada norma. Yo esto, si se sabe encauzar bien, lo considero un ejercicio de madurez por parte del grupo: *“Hemos hablado con el equipo, además de las multas que existen por no traer la ropa, olvidar los petos... también se aplicarían éstas en las faltas de asistencia. Hemos tomado las decisiones conjuntamente, para lo que tres jugadores han anotado las aportaciones de todos y han actuado de tribunal.”* (diario de Pablo, 10/XII/02)

Ante determinados problemas surgidos, la *negociación* ha sido la vía para buscar las soluciones, sus problemas les importan, y les gusta decidir qué es lo que pasa cuando las cosas no salen como se esperaba: *“Como el portero no había asistido al partido, todos estaban dolidos con él, nos reunimos todos para decidir qué hacer, la falta de compromiso no es suya, ya que sus padres le castigan, deciden que al menos él debe avisar cuando no vaya a asistir, y sino le pondrán multa.”* (Diario de Pablo, 1/VI/03)

También se negocian las propuestas para la sesión, relacionadas con el tipo de tareas, o el tiempo de juego: *“En la reunión inicial me han pedido que hagamos unos juegos propuestos por ellas, me ha parecido que la propuesta era adecuada y la hemos llevado adelante.”* (Diario de Edurne. 4/XII/02)

No todo el mundo está preparado para llevar este tipo de negociaciones, y en este caso, también tenemos a quién opina lo contrario, considero interesante registrar esta conversación: *“Jaime: Han elegido por consenso que pueden dejar de asistir a los entrenamientos si tienen un examen, y cómo se ha elegido por consenso, pues ¡viva la democracia!, ayer no asistieron al entrenamiento 8 de las 12 personas, y solo dos habían avisado que*

no iban a venir. Como las cosas se deciden por consenso, me encuentro atrapado en mi propia trampa. Además algunos padres, mienten para encubrir a sus hijas, diciendo que tenían que ir al dentista cuando no es cierto. **Jordan:** cuando estamos en colectivo, la responsabilidad de cada uno afecta al equipo. El hecho de que yo no asista al entrenamiento, provoca que otros no puedan entrenar, ellas tienen un compromiso con el equipo y con el entrenador. **Jaime:** sé que tengo que hablar con ellas, y esperar a que alguien diga lo que yo quiero oír. **Jordan:** no es eso, tú tienes que reflexionar con ellas, ayudarles a que vean lo inapropiado de su actuación, que al apuntarse en un equipo asumen una serie de responsabilidades, que implica un compromiso con la actividad y con las personas que participan en ella. Además, si se les enseña a que se puede mentir según sea el fin, este arma puede volverse un día contra ti. **Pablo:** a nosotros nos han pasado cosas de estas, y hemos puesto por escrito en un contrato las sanciones ante faltas como éstas.” (Resumen de la conversación recogida en audio el 4/XII/02, páginas 187 a 190 del diario de la investigación, la discusión original es mucho más larga).

En cuanto a la orientación del clima motivacional, tal y como plantea Nicholls (1989), la orientación del clima motivacional va a depender de la definición del éxito, según sea entendido el triunfo como mejora personal, o como mejora en los resultados deportivos, la motivación por la práctica deportiva va a ser diferente. Cada una de estas maneras de entender qué es el éxito va a llevar asociados una serie de valores, en muchas ocasiones opuestos.

Todos los participantes coinciden en afirmar que, en general, los padres, tienen una *orientación motivacional hacia el resultado*, y que éste afecta en las valoraciones que sus hijos hacen de las situaciones deportivas. En determinadas ocasiones, se admiten, incluso, comportamientos inadecuados o deshonestos, si se considera que con ellos, se favorece el triunfo: *“Hay chicos con comportamientos inadecuados, cuyos padres toleran esta actitud. Hubo un chico que se enfadó mucho y se fue diciendo que el entrenador solo sacaba a los peores, los padres también hacen este tipo de comentarios, y somos, como padres, culpables de que se den este tipo de actitudes.”* (Abel, diario de la investigación página 30 del 10/12/01)

TEMAS	Aspectos tratados	Opiniones recogidas de los participantes
La cohesión de grupo.	Clima positivo de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> - Supone implicarse en un objetivo común, que no es la suma de las individuales, sino un conjunto indivisible. - Se puede crear un clima positivo si se dan a conocer las funciones de cada componente y sus expectativas, manteniendo los acuerdos y pactos del equipo. - Deben conocerse los componentes, en un clima de trabajo y confianza.
	Las reflexiones en grupo.	<ul style="list-style-type: none"> - Se reflexiona sobre el entrenamiento, se revisan las normas y acuerdos, en función de los problemas. - La reflexión mejora el ambiente de trabajo, los problemas no trascienden porque no se dejan sin resolver (en la mayoría de los casos).
	Las normas consensuadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar las situaciones propias y las de los demás, ver que existen diferentes puntos de vista ante un problema. - Los escolares consideran que si ellos revisan las normas, se comprometen más. Reforzar el compromiso con un acuerdo escrito que pueda ser revisado. - Pueden ser jueces en una negociación.

		- Se refuerza también el compromiso del entrenador.
--	--	---

Tabla-resumen 8: Opiniones de los participantes sobre la cohesión de grupo.

Todos los participantes coinciden en afirmar, que cuando los padres presentan un comportamiento inadecuado, es labor del entrenador el intentar frenar este tipo de actitudes, en lugar de avivarlas, para evitar que se den casos como el que parece a continuación: *“...el otro día un entrenador de un equipo me dijo que les habían robado el partido, que la culpa era del arbitraje. Más tarde me enteré de que se habían portado fatal con los árbitros, que habían tenido que cambiar de árbitro, que los padres y el entrenador de nuestro equipo se portaron fatal ... y hable con ellos muy seriamente, porque tienen que saber que en determinadas ocasiones también se pierde injustamente. El responsable del equipo debe defender a su equipo, sobre todo si se produce una injusticia, pero dando una imagen correcta, y controlando y frenando a los padres. No podrías responder por todos, y si hay un energúmeno, habrá que dejarle que haga el ridículo él sólo, pero que no sea el entrenador quién aviva la llama. No puede ser que se anteponga el ganar, a todo lo demás.”* (Jordan, resumen de las páginas 170-172 del diario de la investigación). La orientación del clima motivacional hacia el resultado, hace que aumente la tensión y la ansiedad de los jugadores, lo que en ocasiones, lleva al abandono de la práctica deportiva: *“...nuestra portera es buenísima, pero no se atreve a ponerse de portera porque le puede la angustia que le causa la presión de perder.”* (Kimetx, página 114 del diario de la investigación)

Además de aumentar la ansiedad, acarrea actitudes de exigencia personal que afecta a la creación de expectativas falsas de éxito, al haber una desproporción entre lo que se puede conseguir y lo que se

desea conseguir. Se valora la competencia motriz como factor facilitador fundamental para conseguir el éxito, la comparación se realiza con los demás, y no depende de uno mismo, sino del nivel de competencia de los demás, aspecto éste imposible de controlar, y que hace que determinados comportamientos no tan eficientes sean desechados por ineficaces, aunque haya habido mejora: *“Esta jugadora es muy crítica consigo misma, aunque había jugado muy bien, solo veía que había fallado al tirar a canasta, y decía haber fallado porque era una patosa. Yo intento decirle que si lo intenta lo conseguirá, que solo tiene que poner las ganas que ha puesto hoy en el partido.”* (Eduarne, página 203 del diario de la investigación del 18 de diciembre de 2002). Los altos niveles de exigencia llegan a todos los niveles que tienen que ver con la competición, incluso, con los árbitros jóvenes voluntarios, que en el deporte escolar, no suelen ser titulados, y están aprendiendo a arbitrar. Se les somete en ocasiones, a unas situaciones de tensión, que algunas veces, hace que ya no lo intenten nunca más: *“Cuando la orientación motivacional es hacia el resultado, a los árbitros que son chavalitos se les exige demasiado, no saben arbitrar y lo intentan, pero no lo ven todo, no están acostumbrados a pitar, y bajo presión aún lo hacen peor... yo creo que se les debe dar una oportunidad, ellos deben aprender a arbitrar, como mis chicas deben aprender a jugar.”* (Eduarne, página 172 del diario de la investigación)

Para hacer una revisión de la orientación del clima motivacional se deben revisar primeramente los criterios de éxito que se utilizan: *“Es muy importante retomar el tema de cómo asumir la victoria y la derrota.”* (Jordan, página 153 del diario de la investigación de 27 de noviembre de 2002). Para que la orientación del *clima motivacional se dirija hacia la*

tarea, es importante reforzar los criterios de aprendizaje, que lleven a la mejora personal, a la comparación con uno mismo, a la satisfacción que da el hacer las cosas bien, y que estos criterios primen sobre los criterios de mejora de los resultados: *“Hay que darle importancia a perder por hacer las cosas mal, hacer las cosas mal, aunque se gane, no debe ser un motivo de júbilo, las cosas mal hechas, mal hechas están y ha pasado algo, que no debería haber pasado ... yo creo que si se pierde aunque se haya jugado bien, no te deja del todo satisfecho.”* (Jordan , página 230 del diario de la investigación de 15 de enero de 2003).

Aunque, a veces, no sea fácil, resistir ante las influencias del entorno: *“Es difícil saber ganar, parece que el hecho de ganar da derecho a humillar al adversario ... y lo malo es que a nuestros escolares les llegan estos tipos de mensajes desde los resúmenes de la N.B.A., los que retransmiten esos partidos, alaban este tipo de comportamiento.”* (Jordan, página 225 del diario de la investigación del 15 de Enero de 2003)

La expectativas de éxito deben ser lo más realistas posibles, que no creen falsas expectativas de triunfo, para que no se den frustraciones que podían haberse evitado: *“Creo que también hay que admitir que unos son muy buenos haciendo una cosa, y que otros, no lo son. Hay que admitirlo, asumirlo y reconocerlo, sin caer por ello en el desánimo, deben aprender cada uno a valorar lo qué es capaz de hacer, y mejorar en función de eso.”* (Abel, página 158 del diario de la investigación de 27 de mayo de 2002). *“El otro día, les explique que íbamos a jugar un partido contra un equipo muy bueno, y que íbamos a perder, pero que íbamos a jugar nuestras cartas. Ellas son más mayores, y además muy buenas, pero no pasa nada. Una*

preguntó que por qué no íbamos a ganar, por lo visto, lo había contado en casa y ellas lo entienden, pero sus padres, no. Jugaron fenomenal, se alegraron de haber jugado ese partido, a pesar de haber perdido.” (Eduarne, página 302 del diario de la investigación del 12 de febrero de 2003)

Considero que, en algunos casos, los participantes del seminario han conseguido orientar el clima motivacional hacia la tarea, no por ello, sin encontrar multitud de dificultades. Con una orientación motivacional hacia la tarea, la importancia que recibe la propia tarea, hace que no se fijen en los resultados, en cómo se va decantando el partido: *“Estaban las jugadoras muy metidas en el partido, estaban contentas porque estaban jugando muy bien. Terminamos el partido, estábamos recogiendo los balones, y a los cinco minutos, se me acerca una y me pregunta: oye ¿qué hemos hecho?. Yo le contesto: ganar de dos puntos. Ella me pregunta asombrada: ¿¡ganar de dos!?. Se lo dije a las demás y empezaron a dar saltos de alegría, estaban tan metidas en el partido, que no se habían enterado de que habían ganado.”* (Eduarne, página 330 del diario de la investigación del 26 de marzo de 2003). Pero, el convencimiento de algunos participantes, de que éste es el camino adecuado ha ayudado a ello, piensan que lo importante es centrarse en el juego, y jugar lo mejor posible, porque este planteamiento, les llevará a conseguir triunfos en el futuro, más válidos que los triunfos inmediatos: *“prefiero empatar y que juegue todo el equipo bien, a que sean las dos figuras las que se hinchen a meter goles, y ganemos después de haber jugado mal.”* (Pablo, memoria de Mayo de 2002)

A mí particularmente, me sorprendió la manera en que una de las participantes reflexionó y actuó con su equipo, tras una discusión que se

dio en una de las conversaciones sobre criterios de mejora y de rendimiento. Ella que había participado efusivamente en la conversación, reflexiona y piensa en que, si desea que los escolares no tengan una orientación motivacional hacia el resultado, debe cambiar los criterios utilizados para valorar la mejora en la competición, y así lo hizo: *“En voleibol, solemos perder casi siempre, para que no estuvieran tan pendientes del resultado, les dije que pensarán en cuántos saques realizan correctamente, y en cuántas veces pasa el balón la red, dando continuidad al juego. Dijeron que 9 saques, y 10 veces pasaba el balón la red como continuidad del juego. Yo les propuse que los contaran y que intentaran hacer 5 más de cada uno. Pasaron el límite que nos habíamos propuesto y se fueron a casa tan contentas. El árbitro oía que yo no estaba contando los tantos del partido, y vino a decirme de cuánto íbamos. Los padres alucinaban también, no sabían qué estábamos contando, ni por qué estaban tan contentas, si estábamos perdiendo como siempre. Pero cuando se lo explicamos les pareció muy bien. Salió muy bien. Es una pena no habernos dado cuenta de esto antes.”* (Eduarne, página 237 del diario de la investigación del 5 de febrero de 2003)

En cuanto a los cambios que se producen en los equipos, parece que los escolares se centran más en el juego, les importa mejorar a nivel personal, para conseguir la mejora dentro del equipo, muestra de una clara orientación motivacional hacia la tarea, que recogemos esta cita: *“Me sorprende que ahora todas las preguntas de los escolares, tienen que ver con la mejora del equipo, nos piden que hablemos más sobre los partidos, sobre qué deberían mejorar, y sobre cómo pueden mejorar y aprender más.”* (Diario de Pablo 21/II/03).

En cuanto a las estrategias facilitadoras de las habilidades sociales, se han utilizado estrategias psicológicas y pedagógicas para la mejora de las habilidades sociales. Entre las estrategias psicológicas, se han utilizado, los reforzamientos, el feed-back correctivo, instrucciones, modelado de comportamiento, y ensayos conductuales. Entre las estrategias pedagógicas, se han trabajado los aprendizajes colaborativos y las estrategias de tutor-compañero, pero como éstas últimas, han sido tratadas en los estilos de enseñanza que fomentan la participación, nos vamos a centrar en las *estrategias psicológicas que facilitan la mejora de las habilidades sociales*.

En cuanto a las estrategias de *reforzamiento de los comportamientos*, se han utilizado los refuerzos positivos combinados con feed-back informativo: *“Intento darle refuerzos positivos, y hacerle conocer todo lo que hace bien, incluso le digo las cosas que ella es capaz de hacer, y que las otras no hacen.”* (Eduarne, página 47 del diario de la investigación).

TEMAS	Aspectos tratados	Opiniones recogidas de los participantes
El clima motivacional.	La orientación del clima motivacional.	- Va a depender de la definición de éxito (mejora personal o atención a los resultados), a cada definición de éxito, se le asocian unos valores.
	Clima motivacional orientado a los resultados.	- Los padres apuestan porque se saque a los mejores para ganar. - Se admiten comportamientos deshonestos para ganar. - El entrenador debe frenar determinados comportamientos de los padres. - Aumenta la tensión y la ansiedad en los jugadores, con actitudes de exigencia personal y falsas expectativas de éxito. - La comparación se realiza con los demás, y depende de su nivel de competencia. Llega hasta los árbitros voluntarios. - Los condicionantes externos tienden hacia los resultados.

	Clima motivacional orientado hacia la tarea.	<ul style="list-style-type: none"> - Se debe valorar el esfuerzo de todos. - Deben revisarse los criterios de éxito. - La comparación es, con uno mismo, por la satisfacción de hacerlo bien. - Valorar lo que cada uno es capaz de hacer. - Si se centran en el juego, no van a fijarse en el resultado. Si la orientación no es hacia la tarea, se deberá dar alguna clave que ayude a los escolares.
--	--	--

Tabla-resumen 9: Opiniones de los participantes sobre la orientación del clima motivacional.

Aquellos participantes que han sistematizado este tipo de trabajo, entienden que puede ser positivo, y que les ha hecho cambiar la manera de ver la enseñanza, y la manera de entender las relaciones que surgen en el aula: *“El hecho de reforzar las conductas positivas para que se repitan, el mostrarnos siempre positivos para sacar lo bueno de cada situación, y el hecho de que mis alumnas reconozcan antes lo positivo que lo negativo de la actuación de sus compañeras, ha sido para mí fundamental a la hora de adoptar esta nueva forma de enseñar.”* (Irene, memoria de Mayo de 2002).

Algunos participantes opinan que el reforzamiento es una estrategia que debe dosificarse, pero que en los casos, en los que se hace necesaria no se deben escatimar esfuerzos, y que además de utilizar el reforzamiento, deben utilizarse técnicas de recuerdo comportamental, con respecto a comportamientos adecuados anteriores realizados por dicho sujeto: *“Yo creo que cuando alguien está atascado hay que darle refuerzos positivos constantes, y remarcar todo lo que hace bien por pequeño que sea, y si le dices que algo lo ha hecho mal, darle el refuerzo positivo inmediato que le recuerde otras cosas que hace bien.”* (Abel, página 152 del diario de la investigación de 27 de noviembre de 2002).

Se ha utilizado *el feed-back correctivo*, en los casos en los que se deseaba que hubiera un cambio de conducta: *“yo tengo un jugador con la autoestima muy alta, quiero hacerle ver que no es perfecto, que también tiene errores por pequeños que éstos sean, a veces, incluso trabajamos las habilidades que peor se le dan para que se tranquilice, también le pongo a enseñar lo que sabe a los demás.”* (Pablo, página 49 del diario de la investigación)

TEMAS	Aspectos tratados	Opiniones recogidas de los participantes
Estrategias psicológicas favorecedoras de las habilidades sociales.	Reforzamiento del comportamiento.	<ul style="list-style-type: none"> - Refuerzos positivos demostrando también lo que se es capaz de hacer. - Refuerzos positivos cuando hay un cambio de comportamiento, o cuando se da el comportamiento esperado. - Utilizar técnicas de recuerdo comportamental. - Dosificarse el refuerzo.
	Feed-back correctivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Reforzar las conductas que se desea que se repitan. - Presentar alternativas positivas de conducta.
	Instrucciones	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizan en las charlas de concienciación. - Se habla de sentimientos, comportamientos, y actitudes.
	Modelado de comportamiento.	<ul style="list-style-type: none"> - Definir las conductas adecuadas y sus consecuencias. - Presentar alternativas de conducta. - Recordar modelos adecuados.
	Ensayo conductual o role playing.	<ul style="list-style-type: none"> - Imitar comportamientos en situaciones ficticias, o en situaciones de conflicto invirtiendo los papeles.

Tabla-resumen 10: Opiniones de los participantes sobre las estrategias facilitadoras de las habilidades sociales.

Se han utilizado las *instrucciones*, sobre las habilidades sociales en las charlas de concienciación que se realizaban en las reuniones iniciales de la sesión, para trabajar sobre cada habilidad social, se definía la habilidad y los comportamientos más apropiados: *“La labor de concienciación de mis alumnas ha ido dirigida a los siguientes aspectos: cohesión de grupo, reconocimiento de los errores propios para poder rectificarlos, la posibilidad de resolver conflictos sin que*

mediante el entrenador en ellos, los refuerzos positivos a sus compañeras, el eliminar los tratos desdeñosos entre pares, ayudar a quién lo necesita, y saber ponerse en el puesto del otro.” (Diario de Eburne).

En cuanto al **modelado de comportamiento**, se han utilizado técnicas de modelado, en las que se han definido las conductas adecuadas y sus consecuencias, presentando alternativas de conducta a las ya conocidas por los escolares, y centrándose en los escolares que realizan dicha habilidad de manera correcta: *“Tras realizar una explicación inadecuada entre dos compañeros, se ha revisado la actuación, se ha revisado lo que no debía haber pasado y se les ha dado un comportamiento alternativo.”* (Diario de Pablo, 3/XII/02).

Referente al **ensayo conductual o role playing**, se han llevado a cabo diferentes estrategias, desde partir de una situación ficticia provocada por la profesora, hasta situaciones en las que se busca provocar una reflexión sobre un hecho acaecido en la sesión de entrenamiento. A continuación vemos un ejemplo de situación ficticia: *“Hoy hemos trabajado sobre el tono de voz, para dirigirnos a las compañeras, para que lo entiendan mejor hemos hecho una prueba, le he pedido a una de ellas que le diga a otra que se quite de su sitio, primero de forma incorrecta y después de forma correcta. Ella le dice a su compañera a pleno grito y de malos modos: ‘¡Quita de ahí que ese es mi sitio!’; en la segunda ocasión le dice sin gritar ‘¿te quitas de ahí, “por fa”?, estás en mi sitio...’ Hicimos varios ejemplos con varias personas, y además de reírnos un rato, se dieron cuenta de que todo puede decirse de mejores maneras. Les pido, entonces, que se fijen en lo que van a comunicar a las demás, y que*

piensen si hay una mejor forma de decirlo.” (diario de Irene, 8 de Enero de 2003).

Se han dado situaciones de conflicto que han sido aprovechadas para realizar un ensayo conductual, se ha partido de la situación de conflicto, y se ha solicitado a las personas implicadas en él mismo, que inviertan los papeles, como si de una representación teatral se tratase: *“Hemos trabajado el role-playing cuando ha habido una falta de respeto, y les he pedido que escenifiquen la situación invirtiendo los papeles, que repitan la misma situación al revés, creyéndose lo, y ha sido muy efectivo.”* (Eduarne, memoria de mayo de 2003).

4.4.4. Fase de reflexión:

Las opiniones recogidas tras, la puesta en marcha de las estrategias planificadas en el punto 4.4.2., nos llevan a las siguientes reflexiones, que van a descubrir nuevas necesidades, que nos van a llevar a la planificación de nuevas propuestas para la cuarta preocupación temática. Las reflexiones a las que se llega son:

En cuanto al trabajo realizado con las habilidades sociales:

- ✓ Todos los participantes en el seminario coinciden en afirmar que, ha sido positivo contar con muchos autores para abordar este tema, porque ha dado la posibilidad de contemplarlo desde diferentes enfoques.
- ✓ Todos los participantes coinciden en afirmar que han vuelto a descubrir a *Hellison*, al volver a leer sus postulados, una vez que estaban más sensibilizados con el tema.
- ✓ Coinciden todos ellos, en que la complejidad de las situaciones sociales, hace difícil la sistematización de las actuaciones a llevar a cabo.

- ✓ Aunque la implicación de los participantes en la aplicación de las habilidades sociales en el entrenamiento, ha sido muy desigual, todo el mundo sigue el mismo esquema: comienzan con intervenciones puntuales, poco a poco estas intervenciones se van haciendo más frecuentes, hasta que se llega a un planteamiento integrador.
- ✓ Al principio se priman más los aspectos físicos, técnicos y tácticos en el entrenamiento, que los aspectos sociales, observando a estos últimos con cierto recelo.
- ✓ Algunos participantes opinan que si no hay un trabajo sistematizado en habilidades sociales, éstas no se trabajan, y no deja de ser más que una declaración de intenciones.
- ✓ Al principio consideran que trabajar sobre las habilidades sociales perjudica el entrenamiento. Y al final, casi todos opinan, que el entrenamiento se beneficia del trabajo en valores, porque aumenta la responsabilidad, el compromiso y el respeto.
- ✓ Todos los participantes coinciden en expresar, que realizar un trabajo sobre las habilidades sociales duplica el trabajo de planificación del entrenamiento.
- ✓ Coinciden en afirmar que se debe mejorar el trabajo sobre los valores, y que sería conveniente pensar en un instrumento para trabajar en grupo más que de manera individual.

En cuanto al plan de sesión de Hellison, al que se le han hecho modificaciones tomadas del PEHIS de Monjas:

- ✓ Los participantes en el seminario coinciden en que el plan de sesión ha mejorado con dichas modificaciones, aunque algunos consideran que puede perfeccionarse más aún.
- ✓ Se considera que la estructura de sesión está más ordenada y facilita más aún el trabajo sobre las habilidades sociales.

En cuanto a una clasificación propia de habilidades sociales:

- ✓ Se entiende que cada participante está trabajando de diferente manera sobre las habilidades sociales, y que sería conveniente unificar criterios, creando una clasificación válida para todos los participantes.
- ✓ Consideran positivo que haya una reflexión individual sobre las habilidades sociales, antes de acometer esta labor, porque los gustos sobre las clasificaciones recogidas de los diferentes autores son muy dispares.

En cuanto a los valores:

- ✓ Los valores que más se han trabajado son el respeto, la responsabilidad y el compromiso.
- ✓ Es importante definir y delimitar el valor que se va a trabajar, aclarando todos los posibles errores conceptuales.
- ✓ La metodología pasa por la reflexión sobre la habilidad social, sobre las actitudes a mantener y sobre la implicación personal, que viene determinado en la ficha de trabajo individual.
- ✓ En el momento en que los escolares toman responsabilidades, participan de las decisiones y mejora el compromiso.
- ✓ El compromiso es menor si piensan que sus actos no van a tener consecuencias. No siempre las faltas de compromiso son provocadas por los escolares, en ocasiones son los padres quienes limitan el cumplimiento de los mismos.
- ✓ Se debe evitar la exigencia exagerada, evitando sentimientos de culpa, acusaciones y enfados ante el fracaso. Sería importante aplicar técnicas de reducción de la ansiedad.
- ✓ El derecho de todos los escolares a ser incluidos en las tareas, se trabaja a través de los agrupamientos y a través de la empatía. Los participantes en el seminario coinciden en afirmar que los

escolares son protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, aumentando el interés por la tarea.

- ✓ Hay un mayor compromiso con la actividad, participando en las tareas de observación.

En cuanto a la cohesión de grupo:

- ✓ La mayor parte de los participantes coinciden en afirmar que cuando se trabaja sobre la cohesión, los intereses personales se someten a los intereses del grupo.
- ✓ Para conseguir la cohesión es fundamental crear un clima de trabajo positivo, donde las expectativas del entrenador y las funciones de los escolares estén claras, al tiempo que se respetan los acuerdos adoptados entre todos.
- ✓ Afirman, que a veces, la integración de los componentes se debe forzar, porque no siempre se da por sí sola.
- ✓ Las reflexiones en grupo, se utilizan para revisar los acuerdos, y para resolver problemas pendientes, se reducen los conflictos porque los límites y las consecuencias de traspasar esos límites están más claros. Algunos de los participantes admiten desear tener más información con respecto a este tema.
- ✓ Casi todos los participantes afirman que se ha reforzado el compromiso con la tarea, y que ellos han tomado responsabilidades con respecto a los acuerdos.
- ✓ La mayor parte de los participantes coinciden en que a sus escolares, les gusta decidir sobre sus problemas, les hace sentirse mayores y escuchados, aunque alguno de los participantes considera que no es positivo que los escolares tomen acuerdos, porque a veces, estos van en contra de la marcha normal de los entrenamientos.

En cuanto a la orientación del clima motivacional:

- ✓ Los participantes en el seminario coinciden en afirmar que la mayor parte de los padres de los escolares, crean un clima de motivación centrado en los resultados, y que incluso, admiten comportamientos deshonestos a cambio del triunfo.
- ✓ El clima motivacional hacia el resultado aumenta la ansiedad de los jugadores, y provoca actitudes de elevada exigencia personal con respecto a la competencia. Esta exigencia se hace extensible a los árbitros y a los entrenadores.
- ✓ Para que haya un clima motivacional orientado hacia la tarea, deben equilibrarse las situaciones deportivas desiguales, dando los mismos refuerzos a todos, y valorando los progresos de todos. Se deben revisar los criterios de éxito, valorando la propia mejora, para concentrarse en la tarea. Se buscarán metas que se puedan alcanzar.
- ✓ Para que haya un cambio en la orientación del clima motivacional, se debe cambiar también la manera de valorar los acontecimientos que acaecen en el partido.

En cuanto a las estrategias facilitadoras de las habilidades sociales:

- ✓ Los participantes coinciden en afirmar que las estrategias más utilizadas han sido, el reforzamiento, la utilización de feed-back valorativo, las instrucciones, el modelado de comportamiento y el ensayo conductual.
- ✓ Los participantes coinciden en afirmar haber utilizado el refuerzo positivo, en los casos, en los que los escolares tenían más baja la autoestima, para conseguir que se repitan los comportamientos considerados como adecuados.
- ✓ El feed-back correctivo se ha utilizado para corregir comportamientos, las instrucciones para clarificar qué se espera de los escolares. Con el modelado de comportamiento, se han

revisado las actuaciones de los escolares y se han buscado comportamientos alternativos.

- ✓ El ensayo conductal, se ha utilizado para prever conductas o para corregir comportamientos no adecuados.

A continuación vamos a realizar una revisión de las hipótesis teóricas, en función de las reflexiones recogidas de los participantes. Las hipótesis-teóricas que habíamos planteado al principio de esta primera preocupación temática, y las opiniones que hemos recogido de los entrenadores, nos llevan a exponer los siguiente:

4ª hipótesis- teórica: Si se desea conseguir una mayor participación de los escolares debemos darles la oportunidad de cambiar y consensuar las normas. Se les ha dado a los escolares, la oportunidad de consensuar las normas, e incluso de poner sanciones para las normas que se vean incumplidas. Los participantes, entienden que los escolares se sienten más comprometidos con las normas si son aceptadas por ellos, porque consideran que es un compromiso propio que deben cumplir. Se han tenido en cuenta las opiniones y las creencias de los escolares, y se han recogido las opiniones de todos.

5ª hipótesis-teórica: Cuanta más claros sean los términos en los que se establece una negociación, mayor será la participación de todos en la definición de las normas. El hecho de que todos conocieran las normas, de que tuvieran un contrato escrito donde aparecían sus normas y sus sanciones, ha hecho que se sienten las bases de la negociación. Si había puntos de desacuerdo se acudía al tribunal de jugadores, para que analizando las propuestas de todos pudieran elegir la mejor solución, tanto en los conflictos, como en el establecimiento de las normas. De todas maneras, este tema suscita dudas sobre la manera de entender la disciplina, las normas de convivencia, y las sanciones, y se ve la necesidad de reflexionar en torno a estos temas.

9ª hipótesis- teórica: Si deseamos trabajar sobre las habilidades sociales debemos saber a qué nos referimos cuando hablamos de habilidades sociales y debemos consensuar los criterios, valores o habilidades sociales que vayamos a trabajar. Se debe realizar una delimitación de lo que entendemos por habilidad social, y cuáles son éstas, y no conseguimos realizarlo en esta ocasión, es una cuestión abierta que queda pendiente de ser resuelta en la 4ª preocupación temática. En esta preocupación temática nos centramos más en la metodología para trabajar las habilidades sociales, que en su definición.

10ª hipótesis- teórica: Si queremos trabajar sobre las habilidades sociales debemos buscar un instrumento que nos sirva para poder trabajar las habilidades sociales durante los entrenamientos. Se establece para ello, una ficha que sistematice el trabajo sobre las habilidades sociales, al tiempo que se proponen una serie de rutinas. Se debe buscar la manera de trabajar sobre las habilidades sociales, estableciendo estrategias de enseñanza centradas en el trabajo de estas habilidades. Se pretende que no se quede en un simple trabajo de sensibilización, y se desarrollen específicamente. En cuanto a los materiales creados se ve la necesidad de crear un instrumento que pueda ser utilizado por todo el grupo a la vez, pues va a ser más útil que las fichas individuales.

11ª hipótesis-teórica: Cuanto mayor sea el conocimiento adquirido sobre el tema de estudio de las habilidades sociales, más fácil será encontrar una similitud entre otra situación de enseñanza y la nuestra propia. Para profundizar en el conocimiento de las habilidades sociales, y entender el propósito que se pretende con cada una de ellas, se realiza una revisión de la bibliografía existente al respecto, y se estudian las propuestas de distintos autores para llevar a la práctica un trabajo sobre las habilidades sociales. En función de esta revisión, se hace una adaptación propia que se ajusta a las características propias del deporte

escolar, que es la que se lleva a la práctica. Sin por ello, dejar de respetar la individualidad de cada participante.

12ª hipótesis-teórica: cuanto mayor sea el interés porque la orientación del clima motivacional sea hacia la tarea, mayor deberá ser la capacidad de los entrenadores para interpretar los partidos con los escolares. Algunos de los participantes, han hecho intentos sobre la manera de enfocar los intereses de los partidos. Considero que han sido actuaciones puntuales, no carentes por ello de interés. Creo que para que haya un avance en este sentido, debería continuarse con un trabajo en esta línea. La mayor parte de los participantes muestran preocupación e interés por este punto, pero no llegan a materializar sus ideales, en casos prácticos. Quizá ha faltado un trabajo de sistematización en este sentido. A pesar de todo, esta preocupación, no es tratada en la preocupación temática siguiente. Consideramos que si se desea que la orientación del clima motivacional durante los partidos, vaya dirigida hacia la tarea, se deberán dejar de lado los resultados, para observar si se realizan otras habilidades, destrezas o estrategias, pero sin atender al tanteo.

Las *nuevas necesidades* surgidas de esta reflexión aparecen a continuación:

- ✓ Se observa la necesidad de unificar criterios, en cuanto a las habilidades sociales que se van a utilizar en las sesiones de entrenamiento. Cada persona está utilizando las habilidades según diferentes autores, y cuando se quieren matizar o precisar algunos términos, el utilizar diferentes fuentes de referencia da pie a la confusión. Este hecho, sin embargo, fue valorado positivamente en un principio, porque les ha dado la posibilidad de entender la cuestión desde diferentes ópticas.

- ✓ Se ve la necesidad de sistematizar la utilización de la ficha de habilidades sociales, de marcar unas rutinas orientativas, aunque no se utilicen de esa manera en todos los casos. Se ve también la posibilidad de mejorar la ficha de habilidades sociales, o incluso, de modificarla, cambiándole el formato, y ampliando su tamaño, para que se pueda trabajar sobre ella, con todo el grupo a la vez.
- ✓ Se consideran positivas las adaptaciones que se le han hecho al plan de sesión de *Hellison* con las aportaciones tomadas del modelo de *Monjas*, pero como no satisface a todos los participantes, queda pendiente de revisión.
- ✓ Se ve la necesidad, por parte de alguno de los participantes de profundizar sobre el tema de la disciplina, los límites y las sanciones, pues es un tema, en el que casi todos los participantes discrepamos.

4.5. CUARTA PREOCUPACIÓN TEMÁTICA: ELABORACIÓN DE MATERIALES RELACIONADOS CON LAS HABILIDADES SOCIALES PARA APLICAR EN EL DEPORTE ESCOLAR:

4.5.1. Fase preparatoria:

Teniendo en cuenta las necesidades surgidas en la tercera preocupación temática, surgen nuevos interrogantes, que se convierten en el punto de partida de esta cuarta preocupación temática. Los interrogantes que surgen son:

- ¿Podríamos construir una escala de valores propia que se ajuste a nuestras necesidades, y que tenga en cuenta los criterios de todos los participantes?
- ¿Podríamos establecer unas rutinas de trabajo para sistematizar el trabajo sobre las habilidades sociales, que facilite el trabajo sobre las habilidades sociales, y que nos haga perder el menor tiempo posible en los entrenamientos?
- ¿Se podría realizar un modelo de ficha que favorezca la reflexión conjunta de los escolares y que pueda ser utilizado de manera grupal en los entrenamientos?
- ¿Se puede perfeccionar el plan de sesión?
- ¿Consideramos de interés buscar información sobre los límites, las normas, y la disciplina?

Partiendo de estos interrogantes planteamos los siguientes *objetivos* para esta cuarta preocupación temática:

- Definir y establecer una clasificación de habilidades sociales, en la que se recojan las necesidades propias de los participantes.

- Establecer unas guías para sistematizar el trabajo sobre las habilidades sociales, para que este trabajo no obstaculice el desarrollo de la sesión de entrenamiento, sino que lo complete.
- Marcar un plan de trabajo sobre las habilidades sociales que favorezca la dinámica de las reflexiones en grupo.
- Profundizar sobre el conocimiento de los aspectos psicosociales, y de sus implicaciones en la práctica.

Las *hipótesis- teóricas* que se plantean están relacionadas con estos objetivos y las describimos a continuación:

13ª hipótesis-teórica: si deseamos llevar a la práctica las habilidades sociales, deberemos reflexionar sobre ellas para entenderlas y asimilarlas como algo propio, realizando nuestras propias clasificaciones. Si deseamos desarrollar unas habilidades sociales que se ajusten a las características del deporte escolar, y a nuestra realidad social, deberemos analizar las fuentes bibliográficas que tratan las habilidades sociales, y tras una reflexión conjunta, hacer nuestra propia propuesta.

14ª hipótesis-teórica: Cuanto más se reflexione sobre las posibilidades de actuación ante los conflictos sociales, mayor será la capacidad de escucha de los entrenadores, y la capacidad de buscar soluciones alternativas aceptadas por todos los implicados, en las que se analicen las consecuencias de cada solución. Si los entrenadores son conscientes de los problemas sociales a los que se enfrentan, tendrán más capacidad para afrontarlos, y para buscar las soluciones más adecuadas y más justas, a todas las situaciones.

15ª hipótesis- teórica: En la medida que los entrenadores se planteen dudas sobre las circunstancias ordinarias, la práctica se irá perfeccionando, y se intentarán aplicar nuevos métodos de trabajo. Cuanto más se cuestione su práctica cada entrenador, se volverá más

crítico con los materiales que utilizan otros profesionales y se sentirá más seguro con su práctica.

4.5.2. Fase de planificación:

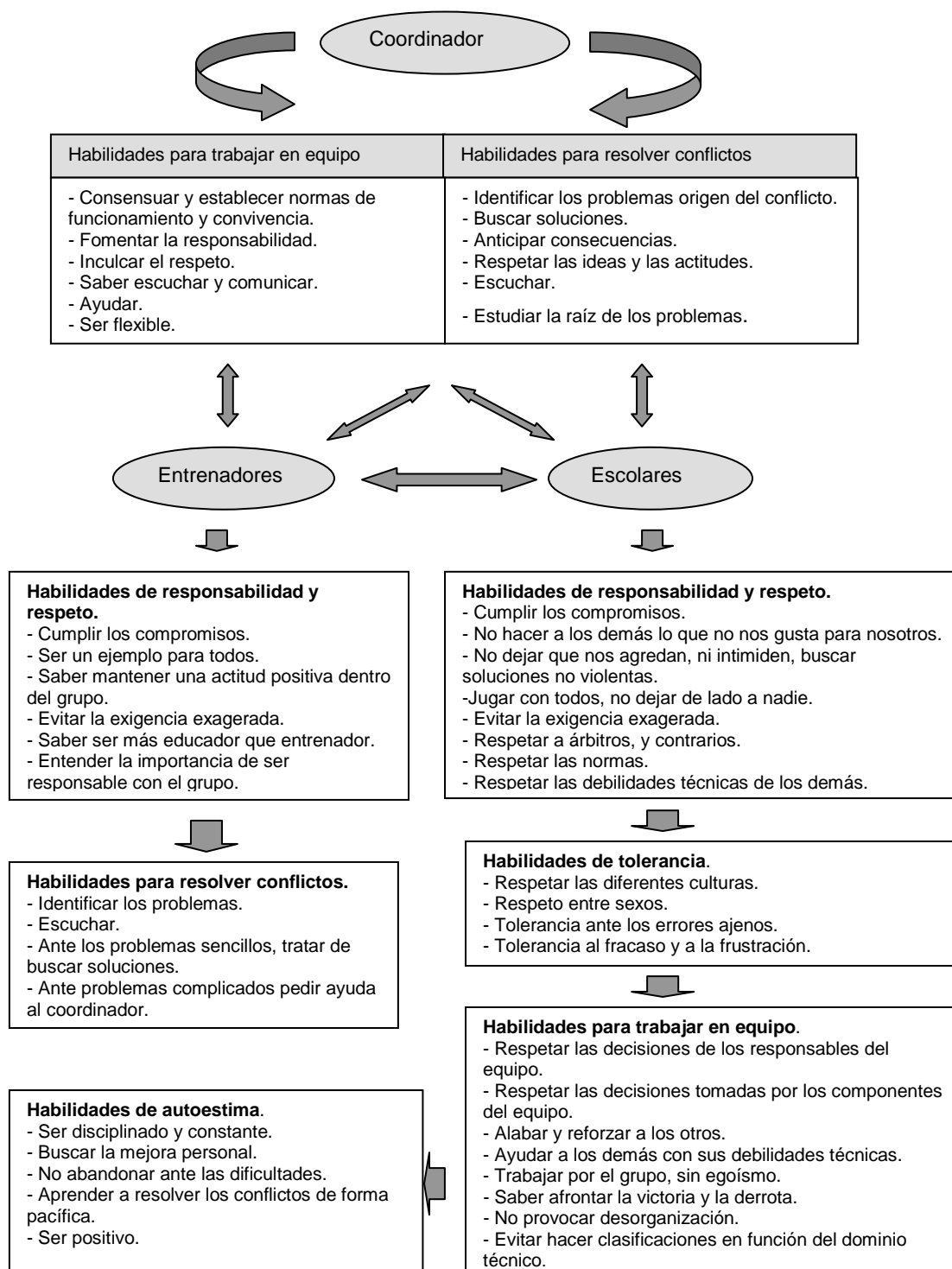
Partiendo de las cuestiones que se abren a partir del estudio y la posterior reflexión sobre la tercera preocupación temática basada en el conocimiento de diversos modelos de entrenamiento de las habilidades sociales, se han planteado los objetivos, y se han identificado los problemas. A partir de la reflexión sobre nuestra propia experiencia, se revisan las clasificaciones de valores y habilidades sociales. Ante los que los participantes del grupo, realizan diferentes propuestas. La primera propuesta que recogemos es la clasificación que hace *Abel*, uno de los participantes.

Para establecer nuestra propia escala de valores dentro del seminario, teníamos claro que podíamos elegir una escala de valores ya existente o crear la nuestra propia, pero debíamos reflexionar sobre cuáles eran los valores que nos importaban. Decidimos establecer cuáles eran los valores que más nos importaban en el deporte escolar. Incluso, se pensó en establecer categorías de valores. Las preguntas que nos hicimos eran las que aparecen a continuación:

- *¿Cuáles son los valores que más nos importan?*
- *¿Podemos agrupar los valores que más nos importan?*
- *¿Podemos completar nuestra lista de valores con algunos de los que aparecen en otras clasificaciones hechas por diferentes autores?*
- *¿Es mejor tener pocos valores y saber trabajarlos?, o ¿tener una gran lista de valores para que se adapten a todas las situaciones?"*

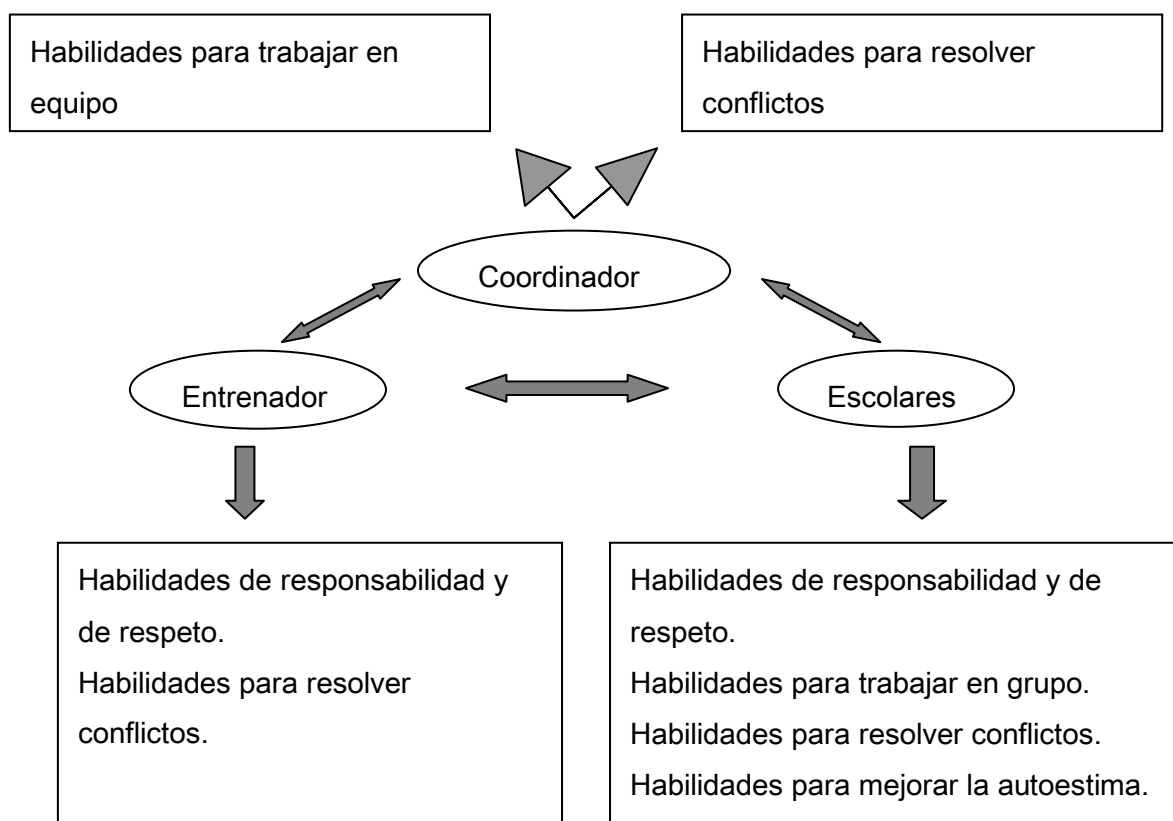
Partiendo de estas preguntas comenzamos a buscar entre diferentes autores, para que nos sirvieran de punto de partida para crear nuestra

propia escala de habilidades sociales. Se establece una primera escala de valores, que aparece en el cuadro 21 de la página siguiente:



Cuadro 21: Primera escala de valores y habilidades sociales, creada por uno de los componentes del seminario. (2002).

Entendemos que uno de los aspectos más positivos de esta clasificación es, que se interrelacionen las figuras del coordinador, el entrenador y los escolares. Tal y como expresa Jaime: *“Uno de los aspectos más interesantes de esta clasificación es que interrelaciona 3 de los cinco factores que intervienen en el proceso educativo del deporte escolar, coordinadores, entrenadores y escolares, faltaría ver cómo puede interrelacionarse con los otros dos factores que faltan, padres y el propio centro escolar”*. (Jaime, memoria de mayo de 2003). Esta relación aparece definida en el cuadro 22.



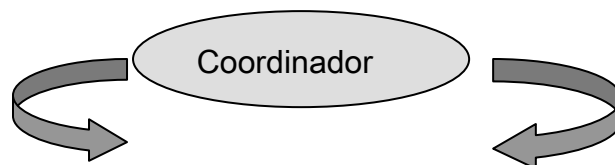
Cuadro 22: Relación existente entre coordinador, entrenadores y escolares: Habilidades sociales a trabajar por cada uno de ellos, base de la escala de valores y habilidades sociales definitiva. (2002)

Tras una reflexión conjunta de los participantes en el seminario llegamos a la conclusión de que las habilidades sociales a desarrollar por los coordinadores del deporte escolar son:

- Habilidades para trabajar en equipo:
 - Establecer normas de funcionamiento:
 - Consensuar, y pactar con los entrenadores unas normas de funcionamiento comunes a todos.
 - Ser capaz de hablar sobre las normas.
 - Intentar que las normas sean participativas y consensuadas.
 - Establecer las normas, y consensuarlas con los coordinadores y con las asociaciones de padres.
 - Tomar conciencia de que la responsabilidad y el respeto es labor del entrenador:
 - Fomentar la responsabilidad, entre los entrenadores, y para que éstos las transmitan a los escolares.
 - Verbalizar los valores con el grupo de entrenadores, que todo el mundo los interprete de la misma manera.
 - Inculcar el respeto, la figura del entrenador debe ser respetada por padres y escolares.
 - Saber escuchar.
 - Saber comunicar.
 - Escuchar las propuestas de los entrenadores.
 - Ayudar y cooperar con los entrenadores.
 - Ser flexible.
 - Hacer labor de equipo, crear buen ambiente (cenas, reuniones...), dar confianza, pero sin abandonar las obligaciones.
 - Enseñar un mínimo de conocimientos deportivos a aquellos entrenadores que tiene menos preparación o experiencia.
- Habilidades para resolver los conflictos:
 - Identificar los problemas o conflictos y su origen.
 - Reconocimiento de los errores, para que sea más fácil.
 - No dejar pasar el tiempo.

- Buscar el momento de identificación del problema.
- Buscar soluciones, establecer las vías para que los escolares puedan comunicarse entre ellos y con los entrenadores.
 - Dialogar.
 - Buscar soluciones con la participación de todos.
 - Establecer los castigos entre todos, a través de pactos.
 - Comunicarse con los entrenadores y explicarles cómo puede mejorar la comunicación con los escolares.
- Anticipar las consecuencias:
 - Si hay problemas en algún grupo que el coordinador esté pendiente desde el principio.
- Respetar las ideas y las actitudes de los demás.
 - Velar por los derechos de los demás.
 - Tratar y ser tratado con respeto.
- Escuchar y ponerse en el lugar del otro.
- Estudiar la raíz de los problemas.
 - Hablar primero con él, luego con el coordinador, con su tutor o con sus profesores para buscar soluciones. Informar sobre los problemas.
 - Tener un tiempo de reflexión antes de tomar una decisión.
- Utilizar comportamientos sensatos y responsables.
 - Aprender de otras experiencias negativas, anotar lo positivo, lo negativo y lo mejorable.
 - No incidir sobre la culpa y la vergüenza.
 - Rectificar los errores, pedir perdón
 - Ofrecer gratificaciones.

Las organizamos siguiendo el esquema anterior y quedan de la siguiente manera:



Habilidades para trabajar en equipo	Habilidades para resolver conflictos
<ul style="list-style-type: none"> - Establecer normas de funcionamiento: <ul style="list-style-type: none"> • Consensuar y pactar con los entrenadores normas de funcionamiento comunes a todos. • Hablar sobre las normas para que sean participativas y consensuadas. • Consensuar las normas con las asociaciones de padres. - Fomentar la responsabilidad: <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la responsabilidad a los entrenadores, para que la trabajen con sus escolares. • Verbalizar los valores con los entrenadores para que todos hablemos el mismo idioma. • Trabajar sobre el respeto, que la figura del entrenador sea respetada por padres y escolares. • Saber escuchar. - Saber comunicar. - Escuchar las propuestas de los entrenadores. - Ayudar y cooperar con los entrenadores. - Crear ambiente de colaboración y confianza, sin abandonar las obligaciones. - Ser flexible. - Transmitir conocimientos deportivos a los entrenadores con poca preparación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los problemas origen del conflicto. <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de los propios errores, trabajar sobre ello. • No dejar pasar el tiempo. • Buscar el momento para identificar el problema. - Buscar soluciones: <ul style="list-style-type: none"> • Dialogar • Buscar las soluciones con la participación de todos. • Establecer las sanciones entre todos, a través de pactos. • Comunicarse como los entrenadores, explicarles cómo se puede mejorar la comunicación con los escolares. - Anticipar consecuencias. <ul style="list-style-type: none"> • Si hay problemas de algún tipo en algún equipo que el entrenador esté pendiente desde el principio. - Respetar las ideas y las actitudes. <ul style="list-style-type: none"> • Velar por los derechos de los demás. • Tratar y ser tratado con respeto. - Escuchar y ponerse en el lugar del otro. - Estudiar la raíz de los problemas. <ul style="list-style-type: none"> • Hablar con el interesado, luego con el coordinador, con su tutor, y con sus profesores, para buscar soluciones. • Tener un tiempo de reflexión antes de tomar una decisión. - Utilizar comportamientos sensatos y responsables. <ul style="list-style-type: none"> • Aprender de otras experiencias negativas, anotar lo positivo, y lo mejorable. • No incidir sobre la culpa y la vergüenza. • Rectificar los errores y pedir perdón. • Ofrecer gratificaciones.

Cuadro 23: Escala de valores y habilidades sociales definitiva del seminario para coordinadores creada por los componentes del seminario. (2002)

Las habilidades sociales propias para desarrollar por parte de los entrenadores del deporte escolar son las siguientes:

- Habilidades de responsabilidad y respeto:
 - Ser responsable y cumplir los compromisos.
 - Ser un ejemplo en el respeto a los demás.
 - Ser un ejemplo en el respeto por el material.
 - Mantener una disciplina positiva en el grupo.
 - Mantener una actitud que te haga ser más permeable a las cosas positivas que a las negativas.
 - Evitar la exigencia exagerada:
 - No ser muy exigente con la ejecución técnica,
 - No establecer comparaciones,
 - No atender solo a los resultados deportivos,
 - Valorar positivamente cada progreso por pequeño que sea.
 - Dar más importancia a la tarea que al resultado.
 - Motivar constantemente, animar... a sus escolares.
 - Controlar la responsabilidad, sobre todo, la implicación desproporcionada.
 - Ser más educador que entrenador:
 - Enseñar una manera de proceder que sea extrapolable a la vida cotidiana.
 - Entender la importancia de ser responsable con el grupo:
 - Si cada persona no hace lo que le corresponde todos salimos perdiendo.
 - Si llegamos tarde, podemos perder un partido...
- Habilidades para resolver conflictos:
 - Identificar los problemas
 - Saber escuchar, mantener un tono correcto al hablar.
 - Ante problemas sencillos buscar soluciones.
 - Ante problemas complicados, buscar ayuda. (Con esto, podríamos establecer un discurso para que se les recomiende pedir ayuda, que se pueda repartir a principio de curso, tales como, cuando no

sabemos cómo hacer para que nos escuchen los escolares, cuando me da miedo asistir a la sesión de entrenamiento, cuando lo paso mal antes de una clase por temor a lo que me voy a encontrar...todo esto nos ha pasado a todos alguna vez, habla con tu coordinador y dile lo que te pasa seguro que te va a ayudar)

- Gestionar premios y castigos.
- Proponer alternativas de actuación ante las conductas no deseadas.
- Proponer modelos correctores.
- Ponerse en el lugar del otro.
- Comentar los problemas en la reunión final y tratar de buscar una solución a los conflictos.

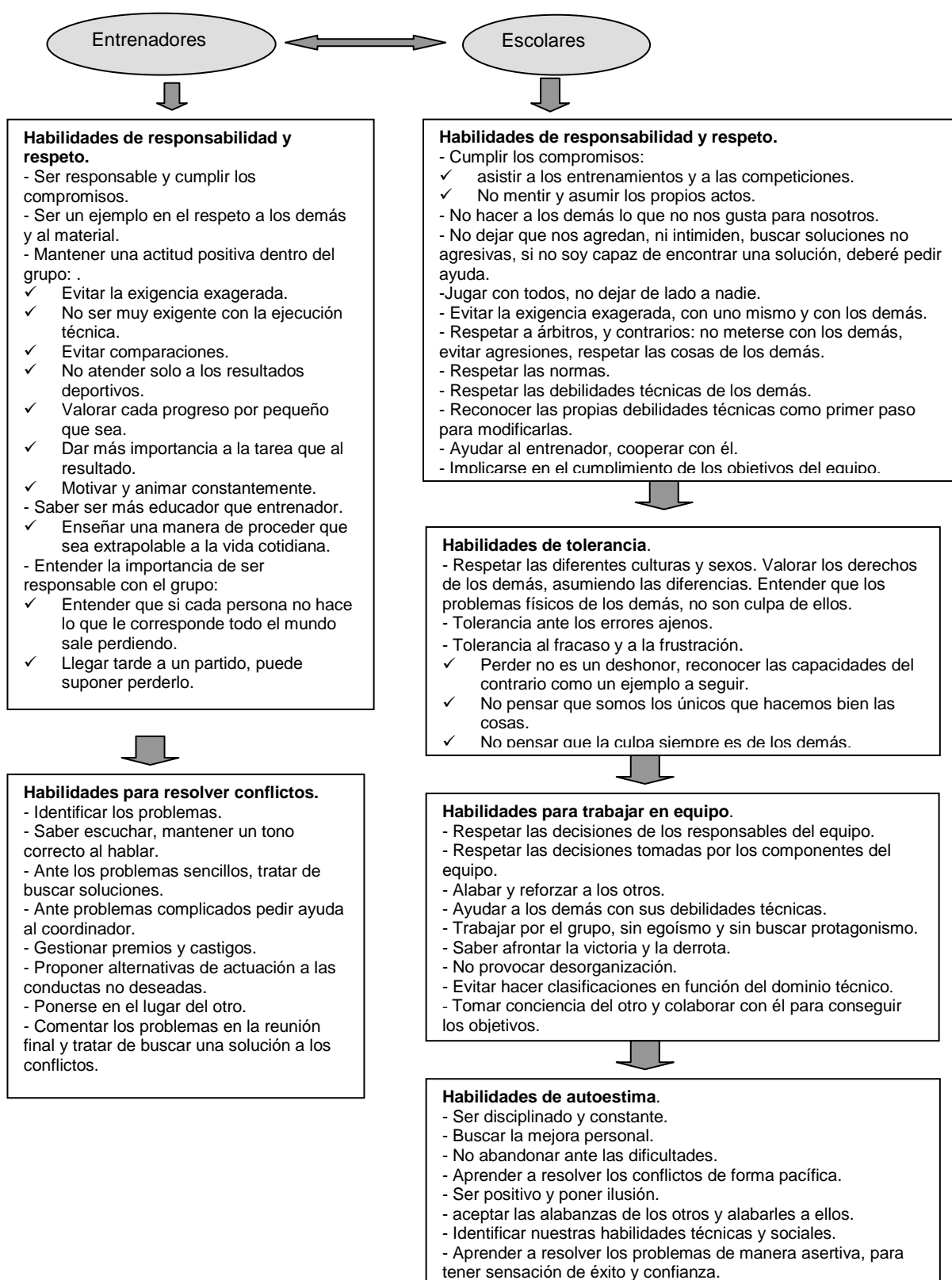
Las habilidades sociales para trabajar con los escolares del deporte escolar en las sesiones de entrenamiento son las siguientes:

- Habilidades de responsabilidad y respeto:
 - Cumplir los compromisos:
 - Asistir a los entrenamientos y a las competiciones.
 - No mentir.
 - Asumir los propios actos.
 - No hacer a los demás, lo que no nos gustaría que nos hicieran a nosotros.
 - No dejar que nos agredan, nos intimiden o nos hieran, buscando soluciones no agresivas, si no soy capaz de encontrarlas yo solo, deberé pedir ayuda.
 - Jugar con todos sin dejar de lado a nadie.
 - Evitar la exigencia exagerada, con uno mismo y con los demás.
 - Respetar a los demás, compañeros, entrenador, contrarios, árbitros...
 - No meterse con los demás.
 - Evitar agresiones.
 - Respetar las cosas de los demás.
 - Respetar las normas.

- Ser respetuoso con las debilidades técnicas de los demás.
- Reconocer las propias debilidades técnicas y los errores, reconocerlos, es el primer paso para mejorarlos.
- Ayudar al entrenador en todo lo posible, con el material y con la enseñanza entre iguales.
- Cooperar y ayudar al entrenador.
- Implicarse en el cumplimiento de los objetivos.
- Habilidades de tolerancia:
 - Tolerancia con respecto a las diferentes culturas y sexos:
 - Identificar los problemas interpersonales para encauzarlos hacia la tolerancia.
 - Buscar soluciones.
 - Valorar los derechos de los demás, asumiendo las diferencias.
 - Tolerancia ante los problemas físicos de los compañeros, entender que no es culpa de ellos.
 - Tolerancia ante los errores ajenos.
 - Tolerancia al fracaso y a la frustración.
 - Perder no es un deshonor, se debe reconocer las mejores capacidades del equipo contrario, para que se conviertan en un ejemplo de lo que queremos conseguir.
 - No pensar que somos los únicos que hacemos bien las cosas.
 - No pensar que los errores y la culpa siempre corresponde a los demás.
- Habilidades para trabajar en equipo:
 - Respetar las decisiones de los responsables del equipo.
 - Respetar las decisiones tomadas por el equipo.
 - Alabar y reforzar a los otros.
 - Ayudar a los demás con sus debilidades técnicas.
 - Trabajar por el grupo, sin egoísmo y sin buscar protagonismo.
 - Saber afrontar la victoria y la derrota, no alardear, saber ganar y saber perder.
 - No provocar la desorganización.

- No provocar a los demás.
- Evitar hacer clasificaciones en función del dominio técnico, estos son los buenos, y nosotros los malos. No potenciar las diferencias.
- Potenciar un clima emocional cortés y amable.
- Trabajar conjuntamente en el logro de los objetivos del grupo, que se sientan partícipes de los objetivos, tomar conciencia del otro.
- Habilidades para mejorar la autoestima:
 - Ser disciplinado y constante.
 - Buscar la mejora personal.
 - No abandonar ante las dificultades.
 - Aprender a resolver los conflictos de forma pacífica.
 - Ser positivo y poner ilusión.
 - Aceptar las alabanzas de los demás.
 - Alabar a los otros.
 - Reconocer las cosas que realizamos bien.
 - Identificar nuestras habilidades técnicas o sociales.
 - Aprender a resolver los conflictos de manera positiva y asertiva, va a mejorar la autoestima, la autoconfianza y va a dar sensación de éxito.

Las habilidades sociales de entrenadores y escolares, por la estrecha relación que une a ambas figuras han sido recogidas en el mismo cuadro, en el cuadro 24. Podemos encontrar que muchas de las ideas expresadas en este esquema ya habían sido contempladas antes por otros autores, aparecen ideas referentes a potenciar la tarea sobre el resultado, vistas en la orientación del clima motivacional que estudian *Roberts, Duda, Nicholls, y Weiss...* entre otros. Aparecen conceptos relativos al fomento de la responsabilidad individual y social, recogidos por *Hellison*, y por último aparecen conceptos referentes al trabajo de las habilidades sociales, habilidades de autoestima (*Vallés, Caballo, Verdugo...*), habilidades de conversación (*Monjás, Vallés, Kelly...*), los valores de tolerancia tomados de *Eguia...* Por tanto, parece ser que en estas clasificaciones se aúnan las diferentes teorías, que hemos ido manejando a lo largo del transcurso del seminario.



Cuadro 24: Escala de valores y habilidades sociales para escolares y entrenadores, creada por los participantes en el seminario.

En cuanto a la estructura del plan de sesión, en nuestra evolución la cuarta propuesta de estructura de la sesión de entrenamiento fue la más evolucionada, y llegamos a la estructura de plan de sesión que vemos a continuación:

Al principio de la sesión:

1. Llegada de los escolares dejar cinco minutos de juego libre, repaso de los elementos técnicos, o los juegos realizados en la sesión del día anterior.
2. Cuando lleguen todos *Reunión de inicio*, donde se realizará la revisión de los acuerdos tomados en la sesión anterior, y revisamos la habilidad que se debe trabajar. (mejor solo una habilidad)
3. Presentación de la habilidad social a trabajar en la sesión. (en la reunión inicial al comenzar la sesión de entrenamiento)

Durante la sesión de entrenamiento:

4. Sesión práctica, al principio sin cambio de metodología, poco a poco introduciendo metodologías más participativas, que impliquen tomar responsabilidades.
5. Diálogo y discusión del profesor con los alumnos y las alumnas. (deberíamos realizarlo en la reunión final de cada sesión), pero en algunos casos no se va a dejar para el final sino que lo introduciremos dentro de la estructura de la propia sesión, aunque no debemos alargarnos demasiado en este punto, (a no ser que exista un problema serio que hay que resolver).

Al final de la sesión de entrenamiento: que al final de la sesión se realizara algún juego que les gusta o un partidito, o algo similar,

durante al menos 5 ó 10 minutos, antes de este juego o partidito y a modo de comentario realizar las siguientes propuestas:

6. Los escolares deberán establecer que les ha gustado del entrenamiento, en cuanto a los juegos y las actividades; y qué les ha gustado menos.
7. Los escolares en una segunda ronda expresarán cómo se han sentido en general, y cómo se ha sentido con respecto a la habilidad que proponían.
8. El entrenador hará a continuación el refuerzo de los objetivos y compromisos, comentarios de compensación y de autoestima. Y podrá realizar alguna de las tres fases siguientes o todas. Pero esto solo es una pequeña parada antes del juego o partido final.
9. Modelado por parte del profesor y/o los alumnos y alumnas competentes de la habilidad-objetivo. (En la sesión final) Tampoco podemos pasarnos, si alguien ha tenido un cambio de comportamiento, o el grupo ha funcionado mejor destacarlo, no debemos estar mucho tiempo hablando, que sea algo ligero como: “¡Ana! Hoy has estado fenomenal, has tenido en cuenta a todos los del grupo”.
10. Evaluación de la ejecución y feedback (informativo o correctivo) y refuerzo (a las respuestas o a las mejorías), siendo éste dado por el entrenador o por otros compañeros, a través de la expresión de los sentimientos y opiniones de los demás en *la reunión final de sesión*. Breve: ¿hemos trabajado esto que se pedía? ¿ha estado bien?
11. Instrucción verbal, modelado y práctica adicional si es necesario mejorar y/o completar la ejecución (la realizaría el entrenador en la reunión final de sesión). “hay que

mejorar en esto...” Sabemos que podemos buscar muchos aspectos que mejorar, destacar solo uno, por brevedad, y por eficiencia. Siguiendo a Hellison: **Menos es más.**

Cuando haya terminado el entrenamiento, para completar el diario sobre las sesiones de entrenamiento:

12. Evaluación del nivel de competencia inicial de los alumnos en esa habilidad social.
 - ¿quién la realiza?
 - ¿cuántos la realizan?
 - Alguien aún ¿es víctima de esa situación?
 - La habilidad propuesta ¿es necesaria? O ¿debemos cambiar de habilidad?
 - Yo creo que esta habilidad es necesaria:
 - o Y la llevan todos a cabo
 - o La practican con casi todos, pero hay alguna excepción
 - o Solo la practican con sus mejores amigos
 - o La practican solo si se ven obligados por las circunstancias.
 - o No la llevan a cabo nunca.

Se establecen unas rutinas para sistematizar el trabajo de las habilidades sociales y se crea *una segunda ficha para el trabajo de las habilidades sociales*, pensada para ser utilizada en las reflexiones de grupo. Las *instrucciones para esta segunda ficha* los vamos a detallar, cada uno de los puntos que se van a desarrollar en la ficha se irán elaborando durante la reunión inicial, en días diferentes. No utilizaremos más de cinco minutos para su elaboración. Elaboraremos un cartel con los acuerdos tomados, cada día se aportará algún nuevo dato, siempre será mejor que haya poca información en él mismo, y que ésta sea clara. Para explicar la utilización de esta ficha, nos hemos ajustado a la misma

habilidad social que tomamos para explicar la primera ficha, en la tercera preocupación temática:


- La definición dada por los entrenadores y por los escolares sobre el respeto y sobre agruparse con cualquier persona.
 - o En la 1ª sesión que se trate esta habilidad, en la reunión inicial, el profesor comenta: “bueno estos días, vamos a trabajar sobre el respeto, sobre lo importante que es que todo el mundo se sienta a gusto dentro del grupo (que todos nos sintamos imprescindibles en el grupo). A lo largo de la sesión vamos a hacer los juegos o ejercicios que realizamos siempre, cambiando el número de las agrupaciones, y cada vez que se haga un cambio habrá que recordarles que nadie puede sentirse fuera”.
 - o 2ª sesión: ¿sobre que trabajábamos en la sesión anterior dentro del respeto? Respuesta de los escolares. ¿Como entendéis eso?, ¿cómo podemos conseguirlo?
- Definición de situaciones donde podemos observar esta habilidad.
 - o 3ª sesión: ¿alguna vez alguien ha sentido que estaban dejando a alguien fuera del grupo? ¿cuándo? ¿nos sentimos bien? ¿cómo creemos que se siente quién se ha quedado fuera?
- Constatar qué pasa si no soy capaz de desarrollar esta habilidad, destacar los aspectos positivos. Destacar las desventajas de no trabajar esta habilidad.
 - o 4ª y 5ª sesión: Ventajas y desventajas, las colocamos en el cartel. Para que no lleve mucho tiempo, colocar en varias cartulinas frases positivas que tengan que ver con la habilidad, frases negativas o desventajas, y otras frases que no tengan que ver con la habilidad, las leemos en alto y que las coloquen en el póster, 5 minutos, no tienen porque ser

muchas, puede hacerse en días sucesivos, y utilizar cada día solo tres frases o pensamientos. Es mejor trabajar con poca información cada día.

- Definir cómo hemos aplicado esto a la práctica. (6ª sesión, si procede)
- Anotar las conductas que deseamos mejorar (7ª sesión)
 - o Pedir cambio de conducta a quién no lo lleva a la práctica.
 - o Agradecer a la otra persona que nos haya escuchado.
- Anotar las conductas a seguir para mejorar y para poder cambiar: (8ª sesión)
 - o Escuchar y tratar de entender a la otra persona.
 - o Tratar de comprender qué siente la otra persona cuando no me quiero poner con ella.
 - o Controlar los sentimientos negativos que me suponen ponerme con una persona que no me gusta tanto como las demás.
 - o Actuar en consecuencia: aceptar la pareja, preguntarle algo personal, o algo sobre el juego...
- 9ª sesión: reflexiones libres individuales y colectivas de los escolares.

Se establece un modelo de ficha a rellenar por el grupo en las reuniones de grupo, iniciales o finales. La ficha se rellena durante 9 sesiones. Esta ficha se presenta en el cuadro 25. Algunos de los participantes en este seminario llevaron estas fichas al aula, las hemos recogido e incluido en el anexo IX del presente documento.

HABILIDAD SOCIAL

Definición		<p>Menos es más</p> 	Si trabajamos esta habilidad	
Profesor	Escolares		Las ventajas son	Las desventajas son
Situaciones en las que se da			Comportamientos	
¿Cuándo se da?	¿Cómo nos sentimos?	¿Cómo se sienten los demás?	Anotar las conductas a seguir	Anotar las conductas que se deben modificar
Anota tus frases y dibujos				

Cuadro 25: Segunda ficha para el trabajo de las habilidades sociales utilizada en el seminario.

La ficha se utiliza de manera que se rellene uno de los cuadros cada día, para que no ocupe demasiado tiempo del dedicado a la práctica. Para rellenar el apartado de frases y dibujos, a Irene se le ocurrió dejar la hoja y un bolígrafo en una de las esquinas del gimnasio, de tal manera, que si a alguien se le ocurría algo pudiera dejar por un momento lo que estuviera haciendo para acercarse a escribir su dibujo o frase. La propuesta era que se acercarán a la hoja, cuando no hubiera nadie en ella, para que no se dieran tiempos de espera. Tuvimos la oportunidad de ver cómo llevaba esto a la práctica y la verdad, es que fue un trabajo muy bonito, que tenemos grabado en vídeo.

Esta ficha se utilizo en tamaño DIN A-3, se consideró que si era más pequeña no se iba a verse, y que si era más grande iba a ser muy poco manejable para aquellos que desarrollaban sus entrenamientos en peores condiciones, de esta manera, solo tenían que doblar la hoja por la mitad, y guardarlo en la carpeta. La definición, las situaciones en que se da, las ventajas y desventajas, y el comportamiento, quedan en el anverso. Las frases y dibujos en el reverso de la ficha.

Sobre la disciplina, las normas de conveniencia, los límites, y las sanciones, se trabajo sobre los siguientes textos: La disciplina: concepto, modelos y estrategias de desarrollo en el aula, de *Medrano (1996)* En Goñi (coord.) *Psicología de la educación sociopersonal, Educar adolescentes con inteligencia emocional* de *Elias, Tobias y Friedlander (2001)*; *Cómo dar respuesta a los conflictos* de *Casamayor (2000)*; *Vivir sin violencia* de *Echeburua, Amor y Fernández-Montalvo (2002)*; *Resolución de conflictos* de *Singer (1996)*. Sobre el clima motivacional se trabajo sobre textos de *Roberts, Duda, Brustad, Weiss...*

4.5.3. Fase de intervención:

Se ponen en práctica todas las estrategias pedagógicas mencionadas en el punto de planificación, para comprobar si eran válidas con respecto a nuestros propósitos. Y con la puesta en marcha de las estrategias, recogemos las opiniones y comentarios de los participantes, y analizamos los datos obtenidos, organizándolos en función de las categorías que describimos a continuación:

4º Núcleo temático: elaboración de materiales:

- a. Aplicación práctica y sistemática de las habilidades sociales:
 - i. Aplicación de la estructura de sesión para trabajo de las habilidades sociales (SES HS)
 - ii. Aplicación práctica y sistemática de materiales para las habilidades sociales (SIS HS)
 - iii. Ventajas de utilizar los materiales en la sesión (VMAT)
 - iv. Desventajas de usar los materiales (DMAT)
- b. Materiales para el trabajo de las habilidades sociales:
 - i. Metodología para utilizar materiales (METO-M)
 - ii. Las estrategias descritas en las fichas (ESTR F)
 - iii. Validez de la escala de valores (VAL ESC)
 - iv. Utilización del material por los entrenadores (UTIL-P)
 - v. Procedimiento al utilizar el material (VAL-M)
 - vi. Utilización por escolares (UTIL-E)
- c. Tras la utilización del material
 - i. Validez de los materiales y aspectos mejorables. (VM)
 - ii. Resultados (RES-M)

d. Sobre la disciplina, normas de convivencia y sanciones

Tras la puesta en práctica de las estrategias elaboradas, realizamos la recogida de datos, el análisis de datos y de los resultados de los mismos. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos son, los cuestionarios finales de mayo de 2002, y de 2003, los diarios de los participantes, el diario de la investigación, las memorias finales del curso 2002 y 2003, notas de campo tomadas de conversaciones formales e informales... Los datos han sido recogidos de forma inductiva, y han sido analizados de forma deductiva.

En cuanto a la *aplicación práctica y sistemática de un trabajo en habilidades sociales*, la mayor parte de los participantes entienden que la utilización de un guión para desarrollar las sesiones de entrenamiento, así como una guía sobre cuándo y cómo utilizar las reuniones con los escolares, les ha servido para ordenar el trabajo, tanto en cuanto a la definición de las habilidades sociales, como en cuanto a la sistematización del trabajo de las mismas: *“Yo ahora, me veo trabajando las habilidades sociales de forma más ordenada, tengo un esquema claro de trabajo en la cabeza de cuáles son los aspectos que se pueden trabajar y de cómo pueden trabajarse, es un trabajo más sistemático y efectivo. Creo que en los últimos tiempos, se ha descuidado mucho el comportamiento social de los escolares, y que tenemos que enseñarles a autocontrolarse.”* (Abel, cuestionario de mayo de 2003)

A pesar de que sobre el papel, el trabajo sobre las habilidades sociales se ha sistematizado mucho, en la práctica no todos los participantes han seguido los pasos marcados, ni han utilizado tampoco todos los materiales, debido a diversas razones. En cuanto a la estructura de *la sesión desarrollada para llevar a cabo el trabajo de las*

habilidades sociales, el enfoque de alguno de los participantes ha cambiado, teniendo en cuenta en cada una de las sesiones que los aspectos psicosociales están presentes siempre. El esquema de clase que se va a seguir, implica una charla de concienciación y una reunión final que se utiliza para trabajar sobre una habilidad social: *“He cambiado mi esquema de clase, ahora hago una reunión inicial y otra final, en las que intento aplicar todas las cosas que hemos aprendido, e intento programar la clase teniendo en cuenta el objetivo social que haya marcado para este mes.”* (Irene, cuestionario de mayo de 2003). Algunos de los participantes prefieren planificar las sesiones de entrenamiento, tal y como las habían planificado hasta ahora, para después adaptarlas al trabajo sobre habilidades sociales: *“Yo planifico la sesión de entrenamiento normal, y luego, le adapto el trabajo de una habilidad social concreta.”* (Pablo, página 185 del diario de la investigación del 11 de noviembre de 2002)

El tiempo que se utiliza para trabajar cada una de las habilidades sociales, varía en función de los intereses de cada uno, y de las ganas de profundizar que cada uno tiene: *“Hasta ahora lo que he hecho es trabajar una habilidad social cada día, me basaba para detectar la habilidad en las carencias que detectaba en las clases. Ahora hemos comenzado a hacer las fichas y les encanta. La habilidad social se explica al principio de la sesión y la revisamos al final. Es una gozada trabajar así.”* (Irene, página 201 del diario de la investigación del 18/XII/2002). Se ha trabajado sobre las habilidades sociales, pero los participantes ya estaban sensibilizados hacia el tema, aunque no tenían conocimientos sobre cómo trabajarlos. Casi todos los participantes afirman no haber cambiado tanto su manera de entrenar, como sus intenciones con respecto al entrenamiento: *“Yo, al trabajar sobre las*

habilidades sociales, me doy cuenta que, en realidad, hago lo mismo que antes, pero de manera más consciente. Yo antes también intentaba que nadie se quedara sola, o que no siempre trabajaran las mismas parejas, pero ahora soy más consciente de ello, yo provooco las situaciones.” (Eduarne, página 184 del diario de la investigación de 11 de noviembre de 2002)

Las **ventajas de trabajar las habilidades sociales** son aumentar la competencia percibida de los escolares en varios ámbitos. En general, se estima que las habilidades sociales aumentan la competencia social, la competencia motriz, así como, la competencia académica: *“El trabajo sobre las habilidades sociales, ha mejorado su autoestima y su autoconfianza, y se ha hecho extensivo al ámbito académico, y al ámbito social fuera de lo deportivo.”* (Kimetx, página 137 del diario de la investigación.) El trabajo en valores puede cubrir los huecos dejados en la educación y el desarrollo moral de los niños, ya que se atiende a una pérdida de valores, que en nuestra cultura provenían de una fuerte tradición religiosa y del “buen hacer” decimonónico, que no tienen lugar en una sociedad en constante evolución: *“Creo que asistimos a una juventud sin referencias, en cuanto a los valores, ni religiosos, ni de otro tipo. Una juventud que ve un montón de cosas en la televisión sin sentido crítico. Hay entre ellos una competencia feroz, no hay lealtad, no se importan, utilizan a los amigos para salir, pero no son sus amigos, no les importan sus vidas. Parece que el único valor es el dinero, y que para conseguirlo todo es válido, hasta la traición. Viven con los valores de las series juveniles, donde lo importante es la apariencia y el consumo, son muy materialistas, pero ves que en el fondo no hay nada más. Solo con un trabajo sobre habilidades sociales puede llegarse a arreglar esto.”* (Jaime,

página 340 del diario de la investigación del 6 de mayo de 2003) *“Creo que en general, cada vez es más necesario realizar un trabajo serio en este sentido, pienso que en los últimos años ha habido una pérdida de valores en la sociedad. Creo que el deporte nos brinda una oportunidad extraordinaria para reforzar ciertos aspectos en las generaciones venideras.”* (Irene, cuestionario de mayo de 2003).

Existen también ***inconvenientes en el trabajo de las habilidades sociales***, uno de los inconvenientes es que no se pueden establecer rutinas que sirvan para todas las situaciones sociales. Es muy difícil que se repita una situación sin que cambie ninguna de las variables, pero hay unos patrones básicos que pueden aplicarse y utilizarse con bastantes garantías de éxito. Lo que el entrenador debe tener claro, es que si al escolar se le enseña a ser autónomo y a tomar decisiones, va a desarrollar un juego más inteligente con las habilidades sociales pasa igual: *“... (en tono de reproche, se hablaba de un juego para fomentar la participación, y él comentó que eso no se podía realizar en un caso determinado con determinadas condiciones) ...nada de lo que estamos diciendo aquí es válido para todas las situaciones, es que nunca se presenta una situación dos veces de la misma manera, siempre hay un factor que hace que las situaciones y las relaciones cambien ... claro, lo que acabamos de comentar, yo no lo veía en un contexto de todos los días... es algo que se puede estandarizar así como así...”* (Jordan, página 162 del diario de la investigación)

TEMAS	Aspectos tratados	Opiniones recogidas de los participantes
Aplicación práctica y sistemática de un trabajo en habilidades sociales.	Propuesta de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> - El guión ordena el trabajo de las habilidades sociales. - No todos los participantes lo usan, unos por falta de tiempo, otros por el tamaño del grupo, o por falta de convicción con los valores. - La mejora personal tiene que ver con la mejora de la calidad humana.
	La sesión de habilidades sociales.	<ul style="list-style-type: none"> - Se trabaja sobre la habilidad social en la reunión inicial y final. - Hay a quién no le gusta este esquema, y surgen discrepancias en cuanto al orden, o en cuanto a usarlo o no. - Algunos participantes modifican la sesión planificada en función de las habilidades sociales. - Se basan en las carencias, y se utiliza de diferente manera. - Han cambiado más las intenciones, que la manera de entrenar.
	Ventajas de trabajar las habilidades sociales.	<ul style="list-style-type: none"> - Aumenta la competencia percibida de los escolares. - Refuerza las relaciones personales y la autoestima. - Reflexión crítica sobre los valores. - Mejoran el comportamiento, las actitudes y el compromiso.
	Desventajas de trabajar las habilidades sociales.	<ul style="list-style-type: none"> - No se pueden establecer respuestas para todas las situaciones. - Hay quién opina que deberían darse menos explicaciones. - Las agrupaciones son un conflicto, aunque se trabaje sobre la inclusión. - Casi no se puede acceder a los espectadores, que repiten el modelo del deporte profesional.

Tabla-resumen 11: Opiniones de los participantes sobre la aplicación sistemática de un trabajo en habilidades sociales.

En cuanto al trabajo que se ha realizado con *los materiales sobre habilidades sociales*, ha sido muy diferente de unos entrenadores a otros.

Cada persona podía elegir la habilidad social que más se ajustase a las carencias de los grupos. La ficha y el material de trabajo era una guía que podía seguirse o no, se pretendía que fuera un material que ayudara en la labor diaria, si en vez de ayudar entorpecía el trabajo en el

entrenamiento no tenía sentido. De ahí, que los niveles de implicación y utilización del material hayan sido tan diversos, ya que nadie se sentía en la obligación de tener que utilizar dichos materiales. *“A mí me gusta seguir las rutinas que hemos marcado para la utilización de la ficha, porque cada paso que se da es pequeño, puedes ir avanzando sin que te quite demasiado tiempo en los entrenamientos, aunque al final, siempre se pierde tiempo, aunque no sé si podríamos decir que es tiempo ganado o perdido.”* (Irene, página 163 del diario de la investigación del 27 de noviembre de 2002). Casi todos los participantes consideran oportuna la estructura de la ficha, aunque muy pocos la utilizan de manera sistemática y ordenada: *“La idea de la ficha es buena, yo estoy haciendo incluso, que antes de dar su propia definición pregunten qué significa a las personas de sus alrededor.”* (Irene, página 259 del diario de la investigación, del 26 de febrero de 2003)

Entendemos que **la escala** que elaboramos en el grupo **sobre las habilidades sociales**, no cambió para nada el trabajo que se estaba realizando sobre las habilidades sociales. Pero les dio seguridad a los participantes, les hizo profundizar sobre las habilidades sociales que pueden trabajarse en el deporte escolar, e hizo que se implicaran más intentando entender y clarificar a qué nos referíamos cuando hablábamos de habilidades sociales, para mí esa fue la función primordial de esa escala: *“Tengo que decir que dicha escala relaciona 3 de los 5 elementos que intervienen en la educación en valores, los coordinadores, con los entrenadores y los escolares, viendo sus implicaciones y delimitando sus funciones, describiendo los puntos de apoyo entre los tres elementos... también sería interesante que hubiera una implicación de la familia y del propio centro.”* (Jaime, memoria de mayo de 2003)

Es necesario realizar una reflexión previa sobre lo que deseamos conseguir con un trabajo sobre las habilidades sociales, de cuáles son nuestros objetivos deportivos y sociales, y de cuál es la habilidad social que más se ajusta a nuestros intereses y a los intereses del grupo. Es necesario observar detenidamente al grupo, para elegir la habilidad social que se va a trabajar, aunque otra posibilidad es partir de los conflictos surgidos en el grupo: *“...es importante conocer las preguntas que se debe hacer el docente, sobre su método de trabajo, y confrontar las hipótesis de trabajo con la realidad. Es importante que de la categorización de los datos nazcan nuevas hipótesis de trabajo, y nuevas pautas de trabajo.”* (Jaime, memoria de mayo de 2003)

En cuanto a la **utilización de los materiales sobre habilidades sociales por parte de los escolares**, todos los participantes que los han utilizado con asiduidad coinciden en afirmar, que si el trabajo realizado con dicho material es satisfactorio para los escolares, éstos adoptarán rápidamente esta parte de la sesión de entrenamiento, como una parte integrante de la misma: *“En la reunión final han rellenado la hoja individual sobre los valores, ya me lo piden ellas, no hay que recordar que hay que hacerlo. Parece que ya está dentro de las rutinas de la sesión de entrenamiento.”* (diario de Irene, 15 de Enero de 2003). Casi todos los participantes coinciden en afirmar que el hecho de trabajar sobre las habilidades sociales, beneficia al escolar, tanto para sus relaciones interpersonales diarias en el entrenamiento, como para las relaciones interpersonales que se producen fuera del gimnasio: *“Para mí la clave de lo que hemos hecho en este seminario, es que se le dota al escolar de recursos, para que tenga la posibilidad de cambiar de comportamiento, o al menos reflexiona sobre lo que no debería hacer, y aunque no cambie inmediatamente, se queda con esa idea, y*

puede que cambie en el futuro. Pero al menos puede reflexionar, y eso, le va a dar la posibilidad de cambiar." (Pablo, página 362 del diario de la investigación). La mayor parte de los participantes expresan que con el trabajo sobre las habilidades sociales, ha mejorado el autocontrol de los escolares: *"Se le da la posibilidad de trabajar sobre la virtud de saber sujetarse, de no descontrolarse amenazando, gritando, chillando, porque llega un momento que es la ley de la selva. Si uno es capaz de controlar sus impulsos, tendrá un comportamiento inteligente, y esto es lo que se fomenta con este tipo de trabajo."* (Abel, página 362 del diario de la investigación del 6 de mayo de 2003)

En cuanto a la **validez de los materiales para el trabajo de las habilidades sociales**, la mayor parte de los participantes coinciden en afirmar, que gracias a su utilización, se ha dado un cambio en las actitudes de los escolares, lo que asegura la validez de este método de trabajo: *"Me ha pasado una cosa, que me parece increíble, había un chaval que no hablaba con nadie, el otro día estuvo en el partido que se salió. Y uno de ellos, que al principio no se sabía ni su nombre, se me acerca y me dice: ¡qué pasada Beñat!, ¿no?, y le dije: ¡coméntaselo tú a él!, se acercó le dio la enhorabuena. Para mí el hecho de que dos chavales que no se hablaban, e incluso que se despreciaban, lleguen a reconocer la labor del otro, me parece un gran logro."* (Pablo, página 240 del diario de la investigación, del 5 de febrero de 2003). Este tipo de materiales de trabajo involucra a todo el equipo en el trabajo sobre las actitudes y los comportamientos, de tal manera que la motivación y la autoestima aumentan, al producirse una mayor reflexión sobre las conductas propias y las de los demás: *"Con este método logras involucrar al equipo, reflexionar sobre las conductas, ponerse en el lugar del otro, entablar más relación y confianza con el equipo*

y orientarles hacia los compromisos que toman. Personalmente me ha aportado mucho a la hora de valorar sus relaciones con los demás, sus motivaciones, la autoestima de cada uno." (Pablo, memoria de mayo de 2003)

Casi todos los participantes afirman que la escala de habilidades sociales que se construyó en el seminario, ha sido fundamental para dirigir y orientar el trabajo de las habilidades sociales: *"Estoy convencido de que la nuestra escala de habilidades sociales va a ser básica, al menos para mí, para poner a la hora de programar las habilidades sociales, como parte fundamental de las sesiones de E. F. o de los entrenamientos."* (Abel, memoria de mayo de 2003)

Los participantes afirman que las fichas y el trabajo sistematizado sobre las habilidades sociales, se puede aplicar a cualquier situación educativa, y que sería interesante, que no solo se redujera su utilización al deporte escolar, o a las clases de Educación Física: *"Yo creo que la ficha de las habilidades sociales ha sido muy importante, y que se pueden aplicar en cualquier situación."* (Irene, página 362 del diario de la investigación del 6 de mayo de 2003). *"Estoy convencido de que sería muy interesante que el programa de intervención en habilidades sociales, se aplicara en las aulas, en todas las asignaturas, haciendo modificaciones claro,... creo sería muy interesante."* (Pablo, memoria de mayo de 2002)

En cuanto a los **resultados obtenidos con los escolares, tras el trabajo en habilidades sociales**, los participantes afirman que se ha conseguido un mayor compromiso con las habilidades sociales, y una mayor implicación personal en los entrenamientos: *"Ellos trabajan algunas cosas de manera espontánea, hemos hecho un juego para el*

que debían agruparse de 2 en 2, y varias han dicho en voz alta: 'recordead que es mejor ponerse con alguien que no sea de nuestra clase.' Incluso había algunas parejas que ya estaban formadas, y se han deshecho para que todo el mundo pudiera ponerse con alguien menos conocido. La verdad es que me han sorprendido." (diario de Irene, 15 de Enero de 2003)

Los participantes coinciden en afirmar que ha mejorado el ambiente del grupo, disminuyendo las conductas antisociales, al tiempo, que se han divertido y han disfrutado con la actividad, sin que por ello, haya habido un detrimento del rendimiento deportivo, sino al contrario, muchos de los entrenadores afirman que también ha aumentado el rendimiento: *"Estamos trabajando mucho sobre las responsabilidades y el compromiso, y es una pasada como van... lo están ganando todo ... yo también estoy asustado."* (Pablo, página 239 del diario de la investigación del 5 de febrero de 2003)

Hay quienes piensan que además de conseguir mejorar la participación y el compromiso con la tarea, han conseguido que se diviertan con la actividad: *"He conseguido reforzar la participación y mejorar el comportamiento, que sepan que significa ser participe de un equipo, que lo pasen bien, que disfruten y aprendan."* (Eduarne, cuestionario de mayo de 2002).

Desde el punto de vista de los entrenadores, con la aplicación de este programa de formación, los escolares participan más de las actividades y de las decisiones que hay que tomar en los entrenamientos, y, sobre todo, en aquellos aspectos relacionados con el control y las normas: *"Antes de trabajar las habilidades sociales antes del partido se ponían a jugar o a lo que sea, pero te costaba 10 minutos reunir al grupo. Ahora es increíble, como se mueven y cómo se implican ... son más responsables, se preocupan de aspectos*

que tienen que ver con el reglamento, y con la indumentaria, han empezado a portarse mejor con los árbitros y con los contrarios...”
(Pablo, página 252 del diario de la investigación del 26 de febrero de 2003)

La comunicación de los escolares entre sí, y de los escolares con el entrenador ha mejorado mucho en todos los casos. Los entrenadores afirman que los equipos funcionan mejor como equipo, porque se preocupan más los unos de los otros. *“El equipo que yo tenía este año, el nuevo, al principio era muy individualista. El equipo ha cambiado mucho, ahora se preocupan unas por otras. Yo lo he notado un montón, ahora es una gozada, con las reuniones se ha notado un montón el cambio.”* (Edurne, página 338 del diario de la investigación del 6 de mayo de 2003).

TEMAS	Aspectos tratados	Opiniones recogidas de los participantes
Materiales sobre las habilidades sociales.	Ficha de las habilidades sociales.	<ul style="list-style-type: none"> - El uso de la ficha era opcional, así como la habilidad y la manera de tratarla, tienen diferentes niveles de implicación. - La ficha ha facilitado el trabajo, es fácil seguir una rutina de trabajo.
	La escala de las habilidades sociales.	<ul style="list-style-type: none"> - El haber desarrollado una escala propia de habilidades sociales, les da seguridad, por haber profundizado y reflexionado. - La escala relaciona escolares, entrenadores y coordinadores. Faltan padres y centro escolar.
	Metodología en el uso de los materiales.	<ul style="list-style-type: none"> - Se refleja en sus diarios, supone una reflexión sobre lo que se desea conseguir. - Antes de utilizarlas hacer una reflexión sobre el objetivo que se desea. - Fases: definición de la habilidad, ventajas y desventajas, situaciones que se dan, comportamientos y actitudes a revisar.
	Utilización por parte del entrenador.	<ul style="list-style-type: none"> - Cada uno ha utilizado esto de diferente manera, unos han sistematizado el trabajo, otros solo han trabajado las habilidades sociales cuando surgían problemas. - Solo hay un cambio en las actitudes, tras un trabajo serio en valores.
	Utilización por los escolares.	<ul style="list-style-type: none"> - El trabajo es satisfactorio para los escolares. - Mejoran sus relaciones interpersonales y el autocontrol, son más críticos con las actitudes propias y ajenas.

	Validez y resultados	<ul style="list-style-type: none"> - Si hay un trabajo en habilidades sociales, se da un cambio en las actitudes de los escolares. - Los participantes consideran interesante trabajar esto, en otros grupos, y en otras áreas. - Los escolares se implican más en el equipo, más respeto, más participación, más diversión.
--	----------------------	---

Tabla-resumen 12: Opiniones de los participantes sobre los materiales utilizados en el seminario.

Cuando se tratan las *normas de convivencia, las sanciones y la disciplina*, entendemos que estos tres conceptos deben tratarse por separado. De tal manera, que sobre *la disciplina* aparecen muchos modos de entender la disciplina, la mayor parte de ellos, se hayan recogidos en la literatura revisada, que aparece en el marco teórico. Aunque no es un tema fácil de tratar, por la cantidad de interpretaciones que se hacen de ella, intentaré recoger las sensibilidades de los participantes en el grupo de seminario. Hay quién entiende que la disciplina está relacionada con marcar límites: *“Me parece importante la idea de marcar límites, porque estos dan una idea del bien y del mal; de lo que se puede hacer y de lo que no se puede hacer, para poder crear un clima de confianza, donde poder trabajar tanto el aspecto deportivo como el de los valores.”* (Jaime, memoria de mayo de 2003)

Para otros la disciplina tiene que ver con la responsabilidad personal, no con el control de la clase, o con un sistema rígido de normas: *“La disciplina debe significar controlar la responsabilidad, la verdadera disciplina se da cuando el entrenador pasa a ser desplazado.”* (Jordan, página 266 del diario de la investigación del 26 de febrero de 2003). Sin embargo, no todos los participantes entendían, la disciplina de la misma manera. Hay quién opina que, una cosa es la disciplina y otra diferente, es la negociación. Y que si se corta la negociación se está manipulando la democracia, y que no tiene que ver con la disciplina.

Entienden que la disciplina, no tiene que ver con la responsabilidad o con el compromiso, que la disciplina se une al concepto de autoridad, autoridad ésta que posee el poder. En este sentido yo estoy más de acuerdo con la siguiente declaración: *“Yo creo que cada uno está donde está, el entrenador no es uno más, y debe marcar los límites, no puede ser que si todos deciden hacer alguna barbaridad, como lo han decidido todos, sea válido. Hay cosas que están mal hechas, aunque hayan sido decididas por todos. Y el entrenador debe estar ahí para decir que no se puede hacer.”* (Pablo, página 192 del diario de la investigación del 3 de diciembre de 2002)

Alguno de los participantes entiende que, para que la disciplina no sea algo impuesto debe existir un fuerte compromiso con la tarea, que nazca del propio individuo, porque si se pide desde fuera que se dé ese cambio ocurre lo que se nos relata a continuación: *“... el verdadero compromiso debe salir de uno mismo, no debe ser impuesto por los demás. Se deben comprometer con el cambio, y ese cambio es autónomo, no puede ser heterónomo, el cambio debe venir de dentro, no de fuera. Sino, les estoy haciendo trampa.”* (Jaime, página 193 del diario de la investigación).

El consenso no es válido si la opinión del entrenador queda fuera, porque no se respetan sus derechos, y si no lo entienden, en ese momento ya no se puede negociar. Además se supone que el entrenador es quién tiene más madurez para decidir determinadas cosas, es quién pone los límites cuando la libertad no se emplea con buenos fines, él es quién les debe hacer reflexionar sobre las consecuencias de sus actos. Coincido con la idea de *Tinning*, cuando habla de que en el consenso deben entrar todos: *“Yo creo que un currículo negociado resulta más apropiado, si tenemos en mente la idea de que negociación no significa que el profesor no tenga el derecho de decir que algunas habilidades o*

aprendizajes no son negociables. Negociación significa que alumnos y maestros llegan a un consenso sobre el currículo, de manera que refleje los intereses de todos.” (Tinning, 1992:106)

En el seminario se habla de disciplina positiva, y nos vemos en la necesidad de aclarar qué significa ese término, que en opinión de la mayoría induce a error: *“Se habla de disciplina positiva, pero ¿qué es eso de positiva? Porque para cada uno de nosotros puede ser una cosa, para uno puede ser orden y control, para otro puede ser no tener que imponerse, para otro que exista un clima cordial y de confianza ...”* (Eduarne, página 250 del diario de la investigación del 26 de febrero de 2003). Para alguno de nuestros participantes, la disciplina positiva tiene que ver con la capacidad de escuchar a los demás: *“Es saber escuchar, eso es algo que no todo el mundo lo sabe hacer, es una especie de don, que tienen unos pocos.”* (Jaime, página 267 del diario de la investigación del 26 de febrero de 2003)

En cuanto a **las normas de convivencia**, encontramos que cuando se violan las normas de convivencia, surgen muchos conflictos relacionados con la falta de respeto a las normas básicas, muchos conflictos sociales podrían evitarse prestando atención a detalles sencillos relacionados con el respeto en la convivencia: *“Yo entiendo que para que no haya conflictos hay que respetar las normas básicas del respeto, todas las que se refieren al autocontrol que dice Hellison, y a las de mantener conversaciones de Monjas. Para mí, es importante que el trato hacia los demás sea adecuado, es básico tratar y ser tratado con respeto, pedir las cosas con amabilidad y educación, evitando las descalificaciones, mis normas van por ahí.”* (Irene, página 206 del diario de la investigación del 18 de diciembre de 2002)

Los participantes expresan en su mayoría, su desacuerdo con la existencia de normas aleatorias, que se utilicen en función del estado de

ánimo del entrenador. Las normas deben ser creadas para que se cumplan siempre de la misma manera. Cuando alguien tiene como referencia unas normas aleatorias, es normal que se den respuestas desproporcionadas, que los formadores deben intentar reconducir: *“Hay personas que saltan de una manera desmedurada cuando se enfadan, porque no saben reaccionar de otra manera, es bueno que les demos otros repertorios de conductas.... algunas personas tienen falta de referencias porque no tienen ninguna norma en casa, o las normas son aleatorias y no saben por donde tirar cuando se relacionan con los demás.”* (Jordan página 268 del diario de la investigación de 26 de febrero de 2003). Tanto los límites, como las normas deben ser revisadas por los componentes de la comunidad educativa, en la que se producen: *“Es más fácil que acepten las normas, si las han elegido ellos, se habla de que los límites los ponen los adultos y que deben revisarse.”* (Abel, página 307 del diario de la investigación)

Se entiende que las normas de convivencia, no solo deben ser censuradoras, sino que deben ayudar también a marcar cuáles son los comportamientos ideales en el grupo: *“Si hay censura, y no se explica el por qué de nuestra reacción, puede que no se de un cambio de actitud, y que no mejore el comportamiento social. Lo que necesita esa persona que no actúa correctamente, no es solo que alguien le diga que no le ha gustado nada su manera de actuar, sino que le digan que es lo que debería haber hecho, cuando ha pasado esto, y analizar las consecuencias de los actos.”* (Jordan, página 289 del diario de la investigación del 12 de marzo de 2003). En cualquier caso, todos los participantes coinciden en afirmar que el deporte puede ayudar en el trabajo sobre los valores, y puede ser una ayuda para aprender a sentar las bases, sobre la negociación de las normas de convivencia para la

vida cotidiana: *“A veces, parece que ni los profesores, ni los padres, se han parado a pensar cuántos valores y normas de convivencia se pueden trabajar a través del deporte, y comienzas a hablar con ellos, y se quedan maravillados.”* (Jordan, página 228 del diario de la investigación del 15 de enero de 2003)

Las normas de convivencia deben potenciar las conductas que tiendan hacia el autocontrol del propio comportamiento, para ser capaces de retardar la aparición de comportamientos agresivos: *“Es importante no tener que pedir perdón, ser capaz de autocontrolarse.”* (Abel, página 209 del diario de la investigación, 18/XII/2002)

En cuanto a **los conflictos**, se entienden que pueden ser beneficiosos, o perjudiciales para la dinámica del grupo. Basándose en el diagnóstico previo de la situación, el dejar a la otra persona que se exprese con sus propias palabras, el informar sobre las situaciones y el utilizar unas habilidades básicas, es fundamental para evitar los conflictos: *“De mi experiencia como entrenador, me doy cuenta de que muchos de los problemas que se dan en el día a día, no son problemas relacionados con la enseñanza del deporte, sino otros tipo de problemas sociales que generan conflictos y que hacen difícil la labor diaria del entrenador. La idea de Monjas de que la mejor manera de evitar un problema es no provocarlo, me parece una buena idea a seguir en la práctica diaria.”* (Jaime, memoria de mayo de 2003)

La mayor parte de los participantes entienden que los conflictos pueden aclarar futuros problemas en el grupo. Al ver distintos puntos de vista, se pueden entender también las diferentes sensibilidades de los componentes del grupo frente a un hecho: *“El conflicto es necesario para que el grupo madure ... se va a ver que hay una forma*

compatible de pensar, y de ver las cosas, que las cosas pueden verse desde distintas ópticas, tras los conflictos se aclaran muchas cosas, pero hay que ser paciente, yo ahora soy más paciente ... antes había veces, que me iba a casa asustado de mí mismo, porque durante la clase había tenido deseos de haber tirado a algún niño por la ventana...” (Jordan, página 315 del diario de la investigación del 26 de marzo de 2003)

Aunque, los participantes entienden también que si el conflicto se alarga, puede degenerar y convertirse en un problema serio, pero: *“Los conflictos si están bien gestionados te sirven para ver cómo funciona el grupo ... sirven para conocer a los alumnos, El problema es cuando, el conflicto se enquistata...”* (Abel, página 314 del diario de la investigación del 26 de marzo de 2003)

Entendemos que una de las maneras de que existan menos conflictos, es que se retarden las respuestas agresivas, para lo que se deberán revisar los modelos cognitivos, que dan lugar a las diferentes respuestas conductuales: *“...se revisan las conductas de los modelos cognitivos, revisando la progresión de las conductas sociales: tienen que aprender a retardar las conductas sociales, la agresividad, le va salir, pero tienen que aprender a sujetarla.”* (Abel, página 291 del diario de la investigación de 12 de marzo de 2003)

Una vez que el conflicto estalla, debe ser revisado. Primero, se atenderá a los distintos puntos de vista de las personas implicadas en él, intentando escuchar a cada uno de los implicados: *“Se debe trabajar sobre los puntos de acuerdo, y ambas partes tienen que ceder en algo...”* (Abel, página 317 del diario de la investigación del 26 de marzo de 2003)

Una vez hecho esto, se deberán estudiar las posibles soluciones, y elegir aquella solución que implique unas consecuencias menos

desfavorables para todos: *“cuando surge un conflicto hay que buscar una solución, viendo las consecuencias de cada solución. Cada conflicto va a pedir una solución diferente, va a solicitar diferentes actuaciones.”* (Abel, página 316 del diario de la investigación del 26 de marzo de 2003). Debe ser analizado no solo el comportamiento de los protagonistas del conflicto, sino que se debe atender también a los espectadores, para analizar en qué manera han influido en el propio conflicto: *“Hay que centrar el conflicto en los protagonistas y en los espectadores del conflicto y tratar sus puntos de vista ... a veces, los espectadores son los causantes del conflicto, porque parece que los implicados deben demostrar algo ante los demás ... gente pacífica que puede ser individualmente sensible, puede ser dura y agresiva en un grupo.”* (Jaime, página 317 del diario de la investigación de 26 de marzo de 2003)

Todos los participantes ven como necesario el establecer la figura del mediador de conflictos en los centros escolares, para solucionar aquellos conflictos que no tienen una solución clara, aunque no siempre es fácil establecer cómo puede ser institucionalizada esta figura: *“Yo entiendo que en la vida ordinaria, cuando hay conflictos de gran magnitud se llevan ante el juez, que hace de mediador ante quién se ha sentido ofendido, robado, estafado o vilipendiado, es teóricamente imparcial, aparentemente no tiene interés en el tema, y analiza el problema en función del derecho que le ampara, el resultado final es aséptico, aunque alguno sale perjudicado. Pero en un centro escolar, el pequeño mundo de normas, se mezcla con lo afectivo, y como el mediador no tenga carisma, lo tiene difícil.”* (Jaime, página 321 del diario de la investigación del 26 de marzo de 2003)

El mediador de conflictos puede ser una figura institucionalizada en el centro, como el orientador, no debe resolver todos los problemas,

sino sólo aquellos que no se pueden resolver por otras vías, antes de llegar al mediador del centro, debería haber mediadores de aula, que pueden ser los propios alumnos y que sería conveniente que no fuesen siempre los mismos alumnos, pero para que esto se pueda hacer debe haber un trabajo previo en habilidades sociales. La figura del mediador de conflictos debe estar respaldada por un equipo, y es bueno, que haya un equipo para resolverlos, es más fácil resolver un problema entre dos o tres escolares, o entres dos o tres adultos, que resolver un problema uno solo. Es mejor que los problemas se solucionen sin salir del aula, siendo la solución satisfactoria para todas las partes, se debe implicar a los demás participantes en la solución, no puede estar implicado solo el mediador: *“Yo tal y como salen las cosas en mi ikastola, me gusta, porque los problemas pequeños se solucionan rápidamente, y cuando los conflictos son gordos, el hecho de que estemos tres personas que podamos hablar y comentar racionalmente el caso, nos ayuda, nos abre la mente y nos da seguridad ... las decisiones están meditadas, y cuentan con varios puntos de vista...”* (Abel, página 322 del diario de la investigación del 26 de marzo de 2003)

En cuanto a **las sanciones y la negociación de las mismas**, todos los participantes coinciden en afirmar que las sanciones a los castigos no deben ser ejemplizantes, o lo que *Medrano*, llama, castigos expiatorios. Además, de no ser la mejor solución a un problema, muchas veces, hacen que éste se apacigüe momentáneamente y estalle con más fuerza más adelante. En muchas ocasiones, este tipo de castigos implica a terceras personas, e incluso, se vuelven contra quién los dispensó. Los castigos y las sanciones no deberían abrir nuevos frentes de confrontación. A poder ser, se deben buscar modos de actuación que no traigan consecuencias posteriores, porque es más fácil la solución del problema y la aceptación de las culpas: *“Hay personas para las que*

no es más fácil buscar una solución inmediata, para ellos, es más fácil enmarronar, sancionar y castigar... utilizar la autoridad... pero yo creo que este tipo de castigos trae consecuencias negativas para quién los imparte, y lo hacen sin pensar lo que les puede venir encima... te buscas problemas, porque vas a tener que dar un montón de explicaciones.” (Jordan, página 323 del diario de la investigación del 26 de marzo de 2003)

Alguno de los participantes, incluso, utilizó el tribunal de jugadores a modo de comisión evaluadora, para que valoraran la infracción, y su alcance y para que aplicaran la sanción correspondientes, obteniendo resultados muy satisfactorios para su entrenador: *“Sobre las sanciones, nosotros para las sanciones hemos puesto en marcha el tribunal de conflictos, que son tres alumnos. Tras escuchar a las partes, y revisar las normas pactadas y firmadas por ellos, hacen de jueces. Les gusta mucho, pero es increíble los duros que pueden ser con ellos mismos al castigar, y lo mejor es que los infractores aceptan sin rechistar las sanciones, y además, les parece justo. Bueno... hay alguno que ya por cualquier cosa dice: ¡hay que reunir al tribunal, esto hay que decidirlo ahora mismo! Yo intentó, no intervenir, o intervenir lo menos posible, solo cuando la sanción me parece desmesurada. Les hace sentirse importantes y les encanta.”* (Pablo, página 192 del diario de la investigación del 3 de diciembre de 2002)

Las sanciones deben reconducir las actuaciones de los escolares, y deben fijarse también en las posibles conductas futuras, y deberán compensar la falta cometida: *“Yo creo que es importante esperar la dispensa del castigo, proponer alternativas de actuación a las conductas no deseadas. Si algo no está bien, decir qué es lo que está*

bien y proponer modelos correctores.” (Jaime, página 268 del diario de la investigación del 26 de febrero de 2003)

En cualquier caso, la búsqueda de soluciones, o de compensaciones a través de las sanciones es, habitualmente, un proceso de ensayo-error, que debería ser menos habitual, sobre todo, si las normas y los procedimientos con las sanciones estuvieran claros: *“las sanciones a veces, tienen que ver con el ensayo-error, es ir probando lo que funciona con cada persona.”* (Jordan, página 267 del diario de la investigación del 26 de febrero de 2003)

Sin embargo, hay veces, en las que las soluciones a los problemas empeoran aún más las situaciones, sobre todo, cuando no se acierta con la solución elegida: *“hay veces, que tomas una decisión que empeora aún más la situación, pero tú estabas buscando soluciones, y simplemente no has dado en el clavo, y habrá que intentarlo de otra manera...”* (Jordan, página 284 del diario de la investigación del 12 de marzo de 2003)

Se entiende que en algunos casos, no es tan importante la sanción, como el reconocimiento de la propia falta. Aunque no era nada sencillo de llevar a cabo, sobre todo, al principio. No es suficiente pedir perdón, tanto como que la persona agraviada se sienta resarcida: *“vale el código te dice que hay que pedir perdón cuando se ha hecho daño a alguien, y no cambia nada, y te dice vale ya te he pedido perdón, ¡déjame!”* (Jaime) *“Ya pero eso no vale, el agraviado debe sentirse compensado, hay que buscar formas de pedir perdón que al otro le valgan, no es solo un código, tiene que ser algo más, sino no vale”* (Eduarne, página 209 del diario de la investigación, 18 de diciembre de 2002). En cuanto a los castigos, y sanciones desproporcionadas, que no tienen nada que ver con la falta cometida. Todos los participantes coinciden en

afirmar que no solucionan los problemas, y que muchas veces son indicativos de la falta de seguridad del formador: *“Los castigos desproporcionados dejan en evidencia tu impotencia, porque al final se hace tan grande que no puedes aplicar el castigo que habías dicho... pero son reacciones de miedo a perder el control.”* (Edurne, página 324 del diario de la investigación del 26 de marzo de 2003)

En el caso de los castigos desproporcionados todos los participantes coinciden en afirmar que, el formador es quién más sufre con el castigo: *“Hay profesores que solo saben castigar, y algún día se meten en un embolado del que no pueden salir, porque todos los problemas no se pueden reconducir únicamente con castigos, si no puedes cumplir el castigo, al final te pillas tu solo en tu propia trampa y queda en evidencia tu impotencia.”* (Abel, página 307 del diario de la investigación del 26 de marzo de 2003).

TEMAS	Aspectos tratados	Opiniones recogidas de los participantes
Normas de convivencia.	La disciplina y la negociación.	<ul style="list-style-type: none"> - Muchas interpretaciones: desde ejercer la autoridad, pasando por marcar límites, hasta la responsabilidad individual del escolar. - Cuando se habla de negociación, algunos creen que el entrenador no tiene derecho a opinar, otros creen que debe opinar y marcar límites. - El consenso debe tener en cuenta a todos. - La disciplina positiva: unos, no tener que imponerse; otros, es el control del grupo.
	Las normas.	<ul style="list-style-type: none"> - Muchos conflictos vienen de ignorar las normas de convivencia, pueden evitarse con autocontrol y respeto. - Normas (negociables), límites (no negociables); revisar periódicamente. - No utilizar normas aleatorias, las normas deben definir el comportamiento ideal.
	Los conflictos.	<ul style="list-style-type: none"> - Sirven para diagnosticar al grupo, ver los puntos de vistas de todos. (si se gestiona bien). - No se deben alargar = problema serio. - Revisar los modelos cognitivos de respuestas conductuales. - Escuchar a los implicados, y buscar soluciones atendiendo a sus

		consecuencias. - Buscar o preparar a mediadores de conflictos.
	Las sanciones.	- No deben ser ejemplizantes, ni expiatorias. - Las soluciones deben ser consensuadas con los escolares. (tribunal de jugadores) - Reconducir las actuaciones de los escolares. - Es importante reconocer las propias faltas. - Castigos desproporcionados, se castiga hasta el formador. Castigo adecuado: por reciprocidad.

Tabla-resumen 13: Opiniones de los participantes sobre las normas de convivencia.

Este tipo de castigos, además de no solucionar el problema, en ocasiones consiguen el efecto contrario, se consigue que se afiancen determinadas conductas no deseadas: *“Con los castigos aleatorios los chicos pasan una vergüenza horrorosa, y como no tienen sentido al final el castigado es un héroe.”* (Jordan, página 309 del diario de la investigación). *“Se habla del abuso de la expulsión que es peligrosa, porque al final ese escolar cumple esa función en el grupo, excluye socialmente.”* (Abel, página 309 del diario de la investigación, 26 de marzo). En su lugar, se propone el castigo por reciprocidad, mencionado por *Medrano* en el marco teórico, donde el castigo está en consonancia con la falta cometida. Si además se basa en las normas y en las sanciones pactadas por los escolares, aún será más efectivo y justo: *“Con el castigo por reciprocidad, en el castigo va el reconocimiento de la culpa; en el castigo expiatorio la idea es que el que la hace la paga.”* (Jaime, página 309 del diario de la investigación de 26 de marzo de 2003)

4.5.4. Fase de reflexión y nuevas propuestas:

Las opiniones recogidas tras, la puesta en marcha de las estrategias planificadas en el punto 4.5.2., nos llevan a las siguientes reflexiones, que van a descubrir nuevas necesidades, que nos darán la

pista de cómo continuar este tipo de trabajo en un futuro, porque nuestro trabajo termina en este punto. Las reflexiones a las que se llega son:

En cuanto a la aplicación práctica y sistemática de un trabajo en habilidades sociales:

- ✓ La mayor parte de los participantes en el seminario coinciden en afirmar que, la estructura de la sesión les ha ayudado a ordenar el trabajo en habilidades sociales, aunque solo unos pocos participantes, la han utilizado tal y como fue planificada, el resto han hecho sus propias adaptaciones.
- ✓ El esquema de clase ayuda a cumplir el objetivo social, aunque alguno de los participantes afirma no gustarle este modo de trabajo, y afirma no haberlo utilizado nunca.
- ✓ Surgen discrepancias, en cuanto al orden para llevar a cabo las rutinas de la sesión, a pesar de que cada persona puede utilizarlas como quiera.
- ✓ Los participantes han profundizado en el tema de las habilidades sociales, en la medida de su interés por el tema, y opinan que el mayor cambio que se ha dado en la forma de entrenar, es respecto a las intenciones del entrenamiento.
- ✓ Los participantes expresan que las ventajas de trabajar las habilidades sociales, es que aumenta la competencia motriz, social y académica de los escolares, la autoconfianza y la autoestima, mejorando la valoración que los escolares hacen de sus relaciones interpersonales. El trabajo en valores, compensa la pérdida de valores que se ha dado en todos los ámbitos educativos, y mejora el comportamiento y la actitud de los escolares.
- ✓ En cuanto a los inconvenientes de este tipo de trabajo, entienden los participantes que no pueden estandarizarse los modos de actuar, porque cada situación es diferente, lo que dificulta la

actuación del formador. Hay quién opina que con este método se dan demasiadas explicaciones a los escolares y que esto nunca es bueno. Otro de los inconvenientes es que no se haya hecho una labor de concienciación con los padres, que analice el modelo de valoración que viene del deporte profesional. Este modelo no es el más adecuado desde el punto de vista educativo.

En cuanto a los materiales utilizados para el desarrollo de las habilidades sociales:

- ✓ Se ha dejado total libertad para que cada uno trabajara la habilidad social que deseara, la ficha era una guía que podía seguirse o no, lo que ha llevado a que haya habido diferentes niveles de implicación por parte de los participantes.
- ✓ Casi todos los participantes dicen considerar oportuna la estructura de la ficha utilizada, ya que la ficha en DIN-A3, ha favorecido las reflexiones en las reuniones de grupo.
- ✓ La escala de habilidades sociales que construimos en el seminario, en opinión de todos los participantes, sirvió para aclarar conceptos, les dio seguridad y sirvió para profundizar en el conocimiento y reflexión sobre las habilidades sociales.
- ✓ La metodología para utilizar la ficha ha seguido unas fases, que se desarrollaba cada una de ellas en una sesión consistentes en: definición por el profesor, definición por los escolares, ventajas y desventajas de utilizar esa habilidad, situaciones en las que se da, cómo se sienten “víctima” y “verdugo”, comportamientos a seguir y a modificar, y expresiones libres sobre el tema. Este tipo de trabajo ha propiciado la reflexión de los propios escolares. Han tomado responsabilidades, que les han hecho sentirse más valorados.
- ✓ Todos los participantes coinciden en afirmar que antes de trabajar sobre las habilidades sociales, se debe reflexionar sobre lo que se

desea conseguir en cada ocasión, y con cada grupo, atendiendo a las necesidades del mismo.

- ✓ La utilización de los materiales ha sido muy diferente dependiendo de cada participante, desde quién trabajaba la habilidad social solo cuando surgía un conflicto, hasta quién llevaba un trabajo ordenado y sistemático sobre las habilidades sociales. Algún participante para trabajar las habilidades sociales, planificaba la sesión de entrenamiento y luego, le hacía ajustes para que se adaptara a la habilidad social que se deseaba trabajar.
- ✓ Todos los participantes coinciden en afirmar que no hay un cambio en las actitudes y comportamientos de los escolares, sin que haya un trabajo específico sobre las habilidades sociales.
- ✓ En cuanto a la utilización de los materiales por parte de los escolares, los participantes que han utilizado el material con los escolares opinan que éstos lo encuentran adecuado y satisfactorio, que el trabajo en habilidades sociales beneficia al escolar, y a sus relaciones interpersonales, mejorando el autocontrol de los escolares, que son más críticos con las conductas propias y con las de los demás.

En cuanto a la validez y a los resultados de utilizar estos materiales:

- ✓ Los participantes consideran que es un material adecuado, que ayuda a realizar un trabajo necesario para la mejora de las actitudes de los escolares, porque son materiales que involucran a todo el equipo, reflexionando sobre las conductas en grupo.
- ✓ La escala de valores ha sido fundamental para dirigir y orientar el trabajo de las habilidades sociales, y opinan que sería interesante trasladar este tipo de trabajo a otras situaciones educativas.
- ✓ En cuanto a los resultados obtenidos, todos los participantes afirman haber conseguido un mayor compromiso por parte de los escolares en los entrenamientos, mayor respeto, y mejor ambiente

de grupo, divirtiéndose más, y reduciendo las conductas antisociales. Los escolares son más responsables con las decisiones que tienen que ver con las normas. Ha mejorado la comunicación, y se preocupan más los unos de los otros.

En cuanto a la disciplina, las normas de convivencia y las sanciones y su negociación:

- ✓ Aparecen muchas formas de entender la ***disciplina***:
 - Desde los participantes que la asocian con el orden y el control absoluto, hasta los que la entienden como el autocontrol y la responsabilidad personal del escolar.
 - Todos coinciden en expresar, que la disciplina se asocia a marcar límites y poner normas.
 - No queda claro para los participantes, si la negociación puede o no incluirse en el concepto de disciplina. Unos opinan que sí y otros que no. Vemos que esta diferenciación se da también en los textos consultados, *Casamayor (2000)*, distingue entre normas de convivencia y disciplina, mientras que *Tinning (1992)*, entiende que existen diferentes maneras de entender la disciplina, que tienen que ver con la idea política sobre la educación. Los que opinan que no, expresan que si al final determinadas decisiones son tomadas por el formador, se está haciendo uso del principio de autoridad, y eso no es negociación. A lo que otros participantes responden, que toda negociación se da en un marco establecido, donde hay unos límites innegociables y unas normas a negociar. Y que los límites debe marcarlos el formador.
- ✓ En cuanto a las ***normas de convivencia***.
 - La mayor parte de los participantes afirman que gran parte de los conflictos surgen de no respetar las normas básicas

de convivencia. Se debe distinguir aquí entre normas y límites, las normas ayudan a regular los comportamientos adecuados, y los límites marcan los comportamientos que se deben evitar.

- No se consideran adecuadas las normas aleatorias que dependen del estado de ánimo del formador, y se considera que los límites y las normas deben ser revisados periódicamente por las personas implicadas en esa situación. Las normas no deben ser censuradoras, deben ayudar a comprender los comportamientos ideales del grupo, reforzando los comportamientos de autocontrol de los de la agresividad.

✓ En cuanto a *los conflictos*,

- La mayor parte de los participantes consideran que los conflictos pueden ser beneficiosos, para conocer las funciones de los componentes del grupo. Pueden servir para observar los distintos puntos de vista o las sensibilidades de los componentes de un grupo, pero mal gestionados pueden provocar el caos en el grupo.
- No se debe dejar que los conflictos se alarguen, porque se enquistan y surgen diferencias difíciles de solucionar. Deben retardarse al máximo las conductas agresivas, para lo que sería conveniente conocer los modelos cognitivos sobre respuestas conductuales.
- Los conflictos deben ser revisados escuchando a todos los implicados, buscando soluciones, y analizando las consecuencias de cada solución. Debe analizarse el papel jugado por los espectadores.
- Los participantes consideran que la figura del mediador de conflictos, debería existir en todos los centros escolares,

aunque todos los escolares deberían tener unas nociones mínimas sobre mediación y sobre valores, para intentar arreglar los conflictos inmediatamente. El mediador solucionaría los conflictos que un grupo no ha sido capaz de solucionar.

✓ En cuanto a *las sanciones*:

- En opinión de todos los participantes, las sanciones no deberían ser ejemplizantes, no deberían implicar a terceras personas, ni abrir nuevos frentes de confrontación, se deben buscar soluciones que no tengan consecuencias posteriores. En la medida de lo posible, se debe intentar buscar soluciones consensuadas, basadas en la opinión de los escolares.
- Hay quién opina que las sanciones se aplican por ensayo-error, pero ello es debido a que las normas no están claras, cada infracción a la norma debería tener una sanción que fuera conocida por todos de antemano.
- Los participantes consideran más satisfactorio adecuado el castigo por reciprocidad, que el castigo expiatorio, porque lleva implícito el reconocimiento de la culpa. En caso de pedir perdón, se debe reconocer la culpa y ofrecer una compensación que satisfaga a la persona agraviada.
(Hellison, 1995)

A continuación vamos a realizar una revisión de las hipótesis teóricas, en función de las reflexiones recogidas de los participantes. Las hipótesis-teóricas que habíamos planteado al principio de esta primera preocupación temática, y las opiniones que hemos recogido de los entrenadores, nos llevan a exponer los siguiente:

13ª hipótesis-teórica: si deseamos llevar a la práctica las habilidades sociales, deberemos reflexionar sobre ellas para entenderlas y asimilarlas como algo propio, realizando nuestras propias clasificaciones. Se han revisado las clasificaciones sobre habilidades sociales y sobre valores de diferentes autores. Todas ellas aparecen en el marco teórico de este documento. Se ha reflexionado sobre ellas, y hemos creado una escala de valores sociales propia que se ajustara a las habilidades sociales necesarias para el coordinador, el entrenador y los escolares que toman parte en el deporte escolar. Se ha reflexionado sobre las habilidades sociales, y sobre cómo se entendía cada una de ellas, hallando puntos de acuerdo en la mayor parte de los casos. En otras ocasiones, cada persona se ha quedado con su manera de entender una habilidad social, ya que las posturas eran irreconciliables. El trabajo ha sido fruto de la reflexión conjunta.

14ª hipótesis-teórica: Cuanto más se reflexione sobre las posibilidades de actuación ante los conflictos sociales, mayor será la capacidad de escucha de los entrenadores, y la capacidad de buscar soluciones alternativas aceptadas por todos los implicados, en las que se analicen las consecuencias de cada solución. La necesidad que encontraba el grupo de reflexionar en torno a ciertos temas, como son los tipos de conflicto, las normas, la disciplina, o las sanciones nos ha llevado a buscar en la bibliografía la base de nuestra reflexión. Se produce una reflexión en este sentido, pero no hay ninguna intervención, ni ninguna acción al respecto. Sin embargo, considero que esta reflexión es necesaria cuando los escolares están hablando de normas y de sanciones, porque éstas atienden a un modelo filosófico y político de entender la educación, tal y como afirma *Tinning (1992)*. Aunque no se ha hecho ninguna intervención, la reflexión si ha calado en alguno de los participantes, y al menos expresan que se plantean cuestiones que antes, no eran capaces ni de pensarlas.

15ª hipótesis- teórica: En la medida que los entrenadores se planteen dudas sobre las circunstancias ordinarias, la práctica se irá perfeccionando, y se intentarán aplicar nuevos métodos de trabajo. Los entrenadores son más críticos con la información que reciben, la reflexión les hace sentirse más seguros con las decisiones que toman, y por las experiencias propias y por las de los compañeros, se encuentran más predispuestos a probar nuevas maneras de entrenar.

Hemos recogido en el punto siguiente la valoración que los participantes han hecho sobre el seminario. Tras esta valoración y tras analizar la recogida de las opiniones de los participantes al respecto, se desarrollarán las conclusiones de esta parte del estudio.

4.6. VALORACION DEL SEMINARIO:

Después de haberse llevado a cabo, el programa de intervención en valores, se pasa un cuestionario de respuestas abiertas a los participantes para realizar una valoración del programa. Además, realizan una memoria sobre las experiencias y sensaciones vividas en el seminario, y sobre cómo han sido tratados los contenidos. Se recogen las opiniones y comentarios de los participantes, y analizamos los datos obtenidos, organizándolos en función de las categorías que describimos a continuación:

5º Valoración del seminario:

A. Valoración del seminario (VAL SEM)

- a. Expectativas antes de comenzar con el seminario (EXP SEM)
- b. Lo que se ha echado en falta (FAL)
- c. Lo más positivo del seminario (POS)
- d. En cuanto a los aspectos más importantes de las sesiones de seminario (SES SEM)

- B. La adecuación de los objetivos (OBJ)
- C. En cuanto a los contenidos (CONT)
 - a. Tratamiento de las habilidades sociales (VAL HHSS)
 - b. Tratamiento de la resolución de conflictos (VAL RC)
 - c. Valoración de los estilos de enseñanza participativos (VAL ER)
 - d. Validez de la estructura del seminario (VAL EST)
- D. Implicación con el programa. (IMPL)
- E. Resultados personales conseguidos por los participantes. (RES PER)
- F. Planteamientos para sucesivos seminarios (PL FUT)

Tras esto se realiza la recogida de datos, el análisis de datos. Para la toma de datos se ha empleado la misma metodología de toma de datos que en las preocupaciones temáticas. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos son, los cuestionarios finales de mayo de 2002, y de 2003, los diarios de los participantes, el diario de la investigación, las memorias finales del curso 2002 y 2003, notas de campo tomadas de conversaciones formales e informales... Los datos han sido recogidos de forma inductiva, y han sido analizados de forma deductiva.

En cuanto a la valoración del seminario, he analizado *las expectativas* que los participantes tenían antes de comenzar con el programa sobre habilidades sociales. Las expectativas que los participantes tenían antes de comenzar con el programa de formación en valores, era que en todos los casos, querían mejorar su labor dentro del deporte escolar. Se ve que existía una preocupación por las conductas de los escolares, y por cómo encauzarlas hacia resultados más positivos: *“...al final de este programa de formación me gustaría intentar mejorar como entrenador y ayudar a mis compañeros...”*

(Pablo) *“mejorar mi práctica como entrenadora... y aprender a aplicar cosas que luego, yo pueda aplicar en el día a día.”* (Eduarne)
“...conocer los motivos de las conductas que toman los escolares y ayudar a mejorarlas”. (Ander).

Los participantes detectan algunas *carencias en el programa*, así, en el cuestionario que completaron en mayo de 2002, en cuanto a las habilidades sociales, echan de menos no haber sabido más sobre motivación, autoestima, y sobre la filosofía del modelo: *“He echado en falta saber más sobre la motivación, ante los retos importantes, saber reforzar su confianza y reducir el nerviosismo.”* (Kimetx, memoria de mayo de 2002) *“Me hubiera gustado que se hubiera tratado más en profundidad el tema de la autoestima, aunque entiendo que el tiempo era limitado y que hemos tratado otros muchos temas.”* (Irene, memoria de 2002) *“Ha habido algún punto en el que, más por falta de formación, que de información, me ha costado más, como por ejemplo, la responsabilidad personal y social. Me ha costado mucho entender la filosofía, el trasfondo del modelo.”* (Loren, memoria de mayo de 2002). Uno de los participantes habla de haber echado en falta saber más sobre psicología evolutiva referida al razonamiento moral, para conocer hasta qué punto se puede trabajar cada una de las habilidades sociales, en cada una de las edades: *“Saber de forma más sistemática el grado de evolución moral de un niño, para saber desde la psicología evolutiva el grado de comprensión moral sobre los valores que se enseñan.”* (Jaime, cuestionario de mayo de 2003).

Una de las cosas que se echan en falta es el haber hecho un trabajo con los padres, pero no se ha hecho, se decidió mandar una carta informativa a los padres, para que supieran que sus hijos/as estaban en

un programa de valores, y en un centro se dio una charla en un ciclo de charlas que hacen en ese centro, que le llaman “la escuela de padres”, pero salvo estas dos acciones puntuales, no hemos hecho más. Creemos que este es un aspecto pendiente a tratar en una investigación posterior.

En cuanto a *los aspectos más positivos que los participantes destacan del programa de las habilidades sociales*, podemos destacar que la mayor parte de los participantes consideran como positivo que se haya dado flexibilidad a los participantes en el grado de implicación en el programa, y en el modo de sistematizar y de aplicar los métodos de trabajo con los escolares. Así como, que haya habido una atención personalizada: *“He considerado positivo, que se nos haya dado flexibilidad en la aplicación del programa, y que se aportaran soluciones diferentes atendiendo a las necesidades de cada uno, dependiendo de cada caso.”* (Loren, cuestionario de mayo de 2002). Compartir las experiencias y opiniones con otras personas, ha sido importante para ellos. Sobre todo, en el momento en que se daban cuenta de que, independientemente del deporte que entrenasen los problemas con los que se encontraban cada día, eran básicamente los mismos: *“Este seminario me ha servido para ver que hay otras personas que en sus entrenamientos, se encuentran con los mismos problemas que yo, aunque sus deportes sean muy diferentes al mío. Siempre es enriquecedor conocer otras experiencias e intercambiar opiniones.”* (Irene memoria de mayo de 2003).

Consideran positivo que haya habido una metodología clara, con unos pasos concretos a seguir, que ayudaban a llevar el trabajo adelante, aunque no todos los hayan seguido de la misma manera. Consideraban que ayudaban a ver con claridad las posibilidades de trabajar los valores: *“El hecho de tener un punto de vista general en*

lo referente al trabajo en valores, y tener una metodología de trabajo para tratar los valores.” (Jaime, cuestionario de mayo de 2003). Los participantes consideran interesante conocer y experimentar con determinados métodos de enseñanza, que no hubieran trabajado de otra manera: *“los métodos de enseñanza propuestos han sido interesantes, porque hemos comprobado que desde el deporte también se puede educar.”* (Ander, cuestionario de mayo de 2002). Algunos consideran que lo más positivo del seminario ha sido, el cambio en las actitudes y comportamientos de sus escolares, así, como el cambio en la propia intervención educativa de los entrenadores: *“Hemos conseguido que los escolares participen más en los entrenamientos, mejorando el comportamiento y la actitud, gracias a la incidencia del seminario. He conseguido que mi intervención en los entrenamientos sea más positiva, y que participen más.”* (Eduarne, cuestionario de mayo de 2002).

Hay quién venía realizando un trabajo sobre habilidades sociales asistemático y opina que el seminario le ha dado seguridad y orden para el trabajo de las habilidades sociales, ya que antes realizaba el trabajo de una manera más intuitiva: *“El paso por este seminario, me ha dado la seguridad en que el trabajo que yo venía realizando estaba bien encaminado, pero me ha aportado, más orden, más puntos de apoyo y más recursos.”* (Abel, memoria de mayo de 2003)

Como colofón final, la mayor parte de los participantes consideran importante que se haya encendido su curiosidad por investigar sobre su práctica, y la preocupación por saber y conocer más. El poner en práctica nuevos métodos de trabajo les ha ayudado a la mejora profesional y personal: *“Lo que realmente he valorado más en todo este trabajo en el seminario, es el haber mantenido permanentemente la*

curiosidad, para mejorar y realizar un buen trabajo.” (Jaime, memoria de mayo de 2003)

Todos los participantes en el seminario valoran que con el programa, *se ha dado un cambio en* cuanto a las necesidades que perciben al plantear *los objetivos* del entrenamiento.

TEMAS	Aspectos tratados	Opiniones recogidas de los participantes
Valoración general del seminario.	Expectativas antes de comenzar.	<ul style="list-style-type: none"> - Deseaban mejorar su práctica. - Preocupación por las conductas de los escolares, que deseaban reconducir. - Dan importancia a los valores, aunque no saben cómo pueden trabajarlos.
	Carencias que ha tenido el programa.	<ul style="list-style-type: none"> - En mayo de 2002: saber más sobre motivación, autoestima, y sobre la filosofía del modelo de Hellison. - Haber tratado algunos conflictos o problemas concretos. - Saber más sobre psicología evolutiva en cuanto al razonamiento moral. - Comenzar antes con el trabajo en valores. - Que la intervención en valores se realizara a mitad de curso. - No haber trabajado con los padres.
	Aspectos positivos del programa.	<ul style="list-style-type: none"> - Haber tenido flexibilidad para aplicar o no el programa. - Contar con atención personalizada. - Que el trabajo haya sido práctico fundamentalmente. - Compara sus experiencias y opiniones con las de otros entrenadores. - Que haya habido un esquema claro de trabajo. - Experimentar con diferentes estilos de enseñanza. - El cambio en las actitudes y comportamientos de sus escolares. - La sistematización de la ficha, que les ha dado seguridad para trabajar las habilidades sociales. - Haber encendido la curiosidad para seguir investigando sobre su práctica.

Tabla-resumen 14: Valoración general del seminario por los participantes.

Los participantes opinan que con la participación en el programa de habilidades sociales, han descubierto que existen otros objetivos a desarrollar, que hasta ahora no habían sido tenidos en cuenta: *“Para*

mí antes era más importante destacar los objetivos deportivos y le daba poca importancia a las relaciones sociales, ahora, creo que le doy mayor importancia a lo segundo, ya que motiva para trabajar.” (Kimetx, memoria de mayo de 2002). Ahora los objetivos que dicen que se plantean están más dirigidos a las habilidades sociales, algunos participantes dicen centrar sus objetivos en el respeto: *“Yo no me he marcado unos objetivos concretos para mis jugadores, salvo que mejorara el respeto, pero las pautas de actuación que se han establecido en el seminario me han ayudado con la metodología, y con el trabajo del respeto.”* (Pablo, memoria de mayo de 2002). *“Mi principal objetivo ha sido desarrollar el respeto entre los escolares.”* (Edurne, cuestionario de mayo de 2002). Otros participantes expresan centrar sus objetivos en desarrollar un buen ambiente dentro del grupo, para conseguir un clima de confianza y de colaboración. *“Los principales objetivos con mis escolares eran conseguir un buen ambiente entre ellos, y luego, conmigo. Y esto ha mejorado con la aplicación de las pautas del programa.”* (Loren, memoria de mayo de 2002)

Alguno de los participantes desea descentralizar su labor como responsable de todas las decisiones, dando más responsabilidad a sus escolares en la toma de decisiones, dando mayor apoderamiento: *“Con mis escolares, me propuse descentralizar mi labor, y delegar mayores responsabilidades en mis escolares, de forma que fueran capaces de trabajar solas, desde una serie de pautas que yo les daba, y creo que en cierta medida, lo he conseguido.”* (Irene, memoria de mayo de 2003). Algunos participantes consideran importante dar mayor valor a los objetivos sociales, que antes de comenzar con el programa de las habilidades sociales, aunque consideran que para ellos también despertaban gran interés, pero no sabían cómo hacer un planteamiento

serio en este sentido: *“Ahora, además de establecer objetivos técnicos establezco también, objetivos sociales. Algunos ya los he conseguido y otros, están en camino. Para el próximo grupo me gustaría repetir esta experiencia con otros grupos.”* (Irene, cuestionario de mayo de 2003)

“Ahora soy más consciente de que quiero conseguir objetivos sociales, y también de cómo puede conseguirse trabajar sobre ellos, yo me encuentro más segura con ello, pues siempre han sido un aspecto muy importante para mí.” (Eduarne, cuestionario de mayo de 2003)

En cuanto a los **aspectos más importantes** a destacar de **las sesiones de seminario**, como aspectos más positivos destaca el dinamismo de las sesiones, en las que se trataban muchos temas, y se analizaban las propuestas llevadas a cabo, y los problemas surgidos en las sesiones de entrenamiento: *“Las sesiones han sido muy dinámicas, hemos podido hablar todo lo que hemos querido o necesitado, y siempre hemos encontrado alguien que escuche nuestras propuestas, dándonos seguridad en el proceso. La participación, creo que ha sido muy buena, y que nadie se ha quedado con las ganas de decir algo.”* (Kimetx, memoria de mayo de 2002). Como aspectos negativos, destaca el que no hubiera un orden para cada una de las cosas, ni un tiempo determinado para cada uno de los participantes, debido a ello, algunos participantes se quejan de que no se hayan visto más contenidos, o de que todo el mundo no ha participado por igual en las conversaciones: *“Yo creo que en las sesiones de seminario no había un orden para hablar, no se cortaban los comentarios de nadie, y a veces, creo que hay gente que se ha quedado sin hablar, o contenidos que se han quedado sin revisar, porque nos hemos enrollado demasiado con algún comentario de algún participante. Igual había que poner unos tiempos para cada cosa.”* (Pablo, memoria de mayo de

2003) *“En cuanto a las sesiones de seminario, me hubiera gustado hablar más, me hubiera gustado que todos hubiéramos hablado más, pues pienso que todo lo que se aporta es enriquecedor para el grupo.”* (Irene, cuestionario de mayo de 2002) *“creo que he hablado demasiado, cada día que salía del seminario decía lo mismo, ¡hay que ver cuánto he hablado hoy! El próximo día voy a hablar menos y voy a dejar hablar más a los demás. Pero al día siguiente me pasaba lo mismo, cuando estoy a gusto y bien acompañado hablo mucho, demasiado.”* (Abel, cuestionario de mayo de 2003)

Destacan la importancia de que haya habido un tratamiento práctico, más que un tratamiento teórico de los contenidos: *“Mi opinión sobre las sesiones de seminario, no puede ser más que muy buena, a pesar del recelo inicial, ya que todo sonaba a contenidos teóricos pesados. Pero no ha sido así, el ritmo ha sido muy bueno, muy participativo, muy práctico. Los contenidos que trabajábamos no nos eran extraños, eran cosas que todos los educadores tendríamos que saber. Personalmente estoy muy satisfecho, ya que he conseguido unos resultados que ni imaginaba, referidos a la solidaridad, la confianza en los demás, la autosuperación...”* (Kimetx, memoria de mayo de 2002)

Se solicitaba a los participantes que valoraran los contenidos tratados en el seminario y la manera de llevarlos a cabo, la metodología utilizada, consideran que los contenidos han sido tratados de manera teórica y práctica, y todos los participantes consideran que nos hemos centrado más en los aspectos prácticos: *“Se han tratado en casi todas las sesiones, la cooperación, el respeto y la responsabilidad individual y social, tanto de forma teórica, como con comentarios sobre experiencias prácticas personales. Creo que ha habido un*

consenso total, en cuanto a la profundización que ha sido la necesaria.” (Abel, memoria de mayo de 2003)

Consideran que la mayor parte de los contenidos les han aportado recursos para su práctica diaria. Además, el hecho de que los contenidos se hayan trabajado de manera progresiva, ha aumentado la implicación de los participantes con el paso del tiempo, y ha sido valorado positivamente, consideran importante la concienciación que se realizó durante el primer curso: *“los contenidos han sido muy interesantes, y muy aplicables a las situaciones que se dan en los entrenamientos. Yo les he ido poniendo en práctica poco a poco, y con esta puesta en práctica puedo afirmar la validez de estos contenidos. He aprendido mucho. Y como el trabajo ha sido progresivo, no me ha supuesto un cambio repentino. Creo que no se podría haber trabajado como lo hemos hecho, sin la labor de concienciación que hubo el primer año.”* (Edurne, memoria de mayo de 2003)

Al hacer una valoración general sobre los contenidos del seminario, uno de los participantes centra su atención en el modelo de *Hellison*, y en la escala de habilidades sociales que se creó en el seminario como los puntos más destacables del programa: *“Para mí ha tenido dos puntos que han marcado la marcha del seminario, el primero, ha sido la escala de nuestras habilidades sociales, que ha servido de mucho para todo el trabajo que se realizó después, y la conferencia de Don Hellison, que sirvió para ver que se podía hacer un trabajo con valores a través del deporte, y que con pocos apoyos, este trabajo se sustentaba en un método de trabajo sistematizado.”* (Jaime, memoria de mayo de 2003)

En cuanto a los ***contenidos referidos a las habilidades sociales***, y tratados desde los diferentes puntos de vista de los autores tratados, uno

de los participantes expresa que: *“Para mí ha sido, además de la aportación de Kellison, que ha sido importantísima, de todos los autores tratados, Vallés me ayudó mucho a la hora de clarificar mis ideas con respecto a las formas, en el trato con los demás. Me gustó la idea de Cerejido de presentar las habilidades sociales, como habilidades de pensamiento, relacionándolas con la percepción de la realidad. Me fue de mucha ayuda, el punto de vista de Equia, para los valores basados en la responsabilidad y el esfuerzo.”* (Jaime, memoria de mayo de 2003)

El trabajo sobre las habilidades sociales, les ha ayudado a sistematizar el trabajo sobre las mismas, dejando a un lado la intuición del formador: *“En mis clases de EF, siempre le he dado mucha importancia a la mejora de la actitud, al respeto y al compañerismo, aún por encima de la mejora técnica. Sigo en la misma línea, pero ahora no tengo sensación de improvisación, y tengo más recursos para planificar las habilidades sociales... He conseguido tratar las habilidades sociales, siguiendo una línea de acción, superando un poco la intuición y la improvisación.”* (Abel, cuestionario de mayo de 2002)

Alguno de los participantes entiende que es un inconveniente que todas las situaciones no puedan ser tratadas de la misma manera, y reconoce qué es el aspecto que más le ha costado entender de los contenidos que se trataban en el seminario: *“Yo he sacado de los contenidos, que hay que analizar cada situación y relativizar a la hora de aplicar las pautas, tanto en las habilidades sociales, como en la resolución de conflictos ... esa es la razón por la que al principio no creía yo mucho en todo esto, porque no había entendido aún esto... que no se pueden aplicar “a raja tabla” los pasos que te marcan ... ahora me sigue pareciendo difícil, pero me doy cuenta de*

que soy capaz de analizar las cosas, y de elegir en cada caso, la actuación que más me interesa...” (Abel, página 325 del diario de la investigación del 26 de marzo de 2003)

Cuando se pide que hagan una *valoración* de cómo han sido tratados *los contenidos referidos a la resolución de conflictos*, los participantes en el seminario coinciden en afirmar que uno de los aspectos más importantes a destacar, es que los conflictos se resuelvan lo antes posible, para que no desencadenen conflictos posteriores más graves, para ello se han propuesto unas pautas de actuación: *“Que los conflictos se deben resolver cuanto antes y que si los jugadores toman parte en la resolución de los conflictos, el proceso puede ser enriquecedor para todos, y puede llevar a que no se vuelvan a producir.”* (Kimetx, memoria de mayo de 2002) *“Hay muchos conflictos que surgen alrededor del deporte, todos los conflictos que quedan mal resueltos, son una bomba de relojería. He entendido con este programa, que es mejor seguir unas pautas marcadas y luego, evaluar los resultados de esa actuación.”* (Abel, cuestionario de mayo de 2002)

Destacan como importante el hecho de intentar buscar soluciones negociadas, y escuchar a todos los implicados en el conflicto, así como, buscar en lo posible las soluciones más pacíficas posibles, implicando a los escolares en la búsqueda de la solución: *“Para mí ha sido importante entender que hablando se pueden solucionar muchas cosas.”* (Pablo, cuestionario de Mayo de 2002). Esta búsqueda de solución por parte de los escolares es uno de los aspectos, que han considerado como más positivo en la resolución de conflictos, porque implica un desgaste muy grande para el profesor el hecho de ser el centro de todas las disputas. No centralizar la solución a los problemas en el formador, sino en los escolares ha ayudado a que el ambiente fuera menos tenso:

“ha sido interesante entender que los entrenadores y los formadores, no somos jueces, ni tenemos que tomar todas las decisiones en los conflictos, que ellos son un grupo, y deben ser ellos mismo, quiénes intentan solucionar el problema.” (Loren, memoria de mayo de 2002)

“Entiendo que es muy difícil ser justo al resolver un problema, y que es mejor que yo no intervenga en la solución, sino que lo resuelvan entre ellas.” (Irene, cuestionario de mayo de 2002).

Otro de los aspectos a destacar, es que es importante que cada uno sea responsable de sus propios actos y asuma sus responsabilidades en el caso de que se haya dado un comportamiento agresivo: *“Arreglar bien los conflictos es muy importante, para que no se vuelva a dar el mismo problema. Es importante que el escolar reconozca los problemas, y que aprendan a arreglar los problemas entre ellos.”* (Eduarne, cuestionario de mayo de 2003)

En cuanto a los ***contenidos que tenían que ver con los estilos de enseñanza participativos***, al valorar el tratamiento que se les había dado en el seminario los participantes opinan, en general, que les costó mucho al principio, entender qué significaba trasladar la toma de decisión a los escolares. Les costó mucho entenderlo y llevarlo a la práctica: *“A los chicos y chicas, al principio, les costó mucho llevar a la práctica la enseñanza entre pares, y aunque al principio les costó mucho, lo han acogido muy bien, y al final ha sido muy válido para todos.”* (Eduarne, cuestionario de mayo de 2002)

Aquellos participantes que intentaron llevarlo a la práctica y que obtuvieron resultados positivos afirman haber cambiado su manera de entrenar. E incluso, quién no lo ha puesto en práctica, afirma haberse quedado sorprendido con los comentarios que realizaban los participantes, que si lo habían llevado a la práctica: *“Se han tratado*

con bastante profundidad, la idea de que vaya perdiendo protagonismo el entrenador, para que lo vaya ganando el escolar. Hemos escuchado comentarios muy positivos sobre la aplicación de estos estilos de enseñanza. Para mí, la mayor dificultad para aplicar estos estilos, está en elegir bien las tareas que se pueden aplicar.” (Abel, cuestionario de mayo de 2003)

El hecho de que los escolares hayan tomado decisiones en cuanto a la tarea, ha hecho que los escolares también tomen decisiones en el momento que surge un conflicto: *“Cuando tratábamos la enseñanza entre iguales, creo que se ha visto que los escolares tomaban mucho más protagonismo, y también en el momento que se les ha pedido que sean ellos quiénes resuelven los conflictos.”* (Irene, cuestionario de mayo de 2003)

Ha aumentado la responsabilidad y la toma de decisiones en cuanto a la normativa también, tanto para crear sus propias normas de convivencia, como para asumirlas o llevarlas adelante: *“Ha sido importante que los escolares participen en el establecimiento de la normativa, además este aspecto se ha trabajado muy bien en el seminario, y para mí ha sido muy valioso... los escolares se sienten partícipes del grupo, y me he dado cuenta de que cuando las normas son descritas por ellos, las respetan mejor, y aceptan mejor las consecuencias que trae no cumplir con las normas.”* (Edurne, cuestionario de mayo de 2003).

Otros participantes opinan que los escolares se ven beneficiados con estos estilos de enseñanza, porque además de mejorar técnicamente, aprenden a relacionarse con los demás, reforzando las relaciones del grupo: *“Mis escolares han funcionado muy bien como grupo, y gran parte del mérito lo tiene la enseñanza entre iguales.”*

He intentado emparejar a las jugadoras, de manera que salieran beneficiadas todas. Hay jugadoras que técnicamente han avanzado una barbaridad, y de otras he descubierto una solidaridad y paciencia increíbles. Han mejorado las relaciones en personas que socialmente estaban aisladas.” (Kimetx, memoria de mayo de 2002). Hay entre los participantes, quién opina que, los estilos de enseñanza participativos, son positivos porque al tener que tomar los escolares muchas de las decisiones, desaparecen las actitudes de crítica y de desprecio por parte de los escolares, valorando las dificultades de realizar y de enseñar correctamente una tarea: *“Me parece importante que cada alumno enseñe a los demás todo lo que sabe, y que anime a los demás, porque si no los que no son tan buenos, solo se dedicaban a criticarlo todo, y ahora eso ha cambiado.”* (Pablo, cuestionario de mayo de 2002). Sin embargo, también hay quien opina que la mayor desventaja que ve para utilizar los métodos participativos de enseñanza es la aplicación en escolares jóvenes: *“Considero muy importante la microenseñanza, para descentralizar la toma de decisiones de la figura del entrenador, aunque me sigue pareciendo muy difícil de hacer cuando los escolares son jóvenes.”* (Eduarne, cuestionario de mayo de 2003).

En cuanto a **la validez de la estructura del seminario**, algunos de los participantes opinan que durante el primer curso, no entendían muy bien, ni el orden de los contenidos, ni su por qué, no entendían que relación podía haber entre los diferentes temas que se trataban. Se perdían entre conceptos, que no dominaban, y ante los que expresaban mucho interés por una parte, y mucha inseguridad, por otra: *“El Primer año del seminario fue un poquito desordenado, no en su aspecto organizativo, sino más en lo referente a nuestra labor. No creo que*

estábamos convencidos del fin de todo esto. Yo tenía la sensación de tener sobre la mesa un puzzle de 2500 piezas, para hacer entre muchos, pero sin mucha confianza en imponernos un orden de acción. Este segundo curso, para mí ha sido infinitamente mejor por la reducción de los dos turnos a uno, por la reducción del número de participantes, por la mayor regularidad, y concienciación con el trabajo que hacíamos, y porque se ha creado un grupo y así, se trabaja más y mejor. Creo que ahora, ya sabemos cómo se hace el puzzle, y sabemos que somos capaces de hacerlo entre todos.” (Abel, memoria de mayo de 2003). Los participantes consideran interesante que se haya dejado flexibilidad en la manera de aplicar el programa, y que cada persona se haya implicado en la medida de sus posibilidades. La mayor parte de los participantes opinan que uno de los aspectos que más les ha sorprendido, ha sido que se haya realizado todo el trabajo en la misma dirección, a pesar de la disparidad de los deportes que entrenan, y de sus intereses y ocupaciones laborales: *“Mi caso personal, es como el del resto del grupo, es decir, totalmente diferente al resto de los demás. Yo no tengo un equipo, los fines de semana no tenemos partido, pero con las ideas recogidas no he tenido ningún problema en adaptar el programa a mis necesidades de las clases de E. F.; y esto, ha sido general, valga como muestra la situación de cada uno de los que integramos el grupo: Irene trabaja un deporte individual con chicas, Pablo un deporte colectivo con chicos, Edurne, un deporte colectivo diferente del de Pablo con chicas, Jordan tiene niños y niñas de 2º de Primaria, y Jaime entrena no sé cuántos equipos. Y con todas estas diferentes condiciones se ha conseguido hablar el mismo idioma.”* (Abel, memoria de mayo de 2003)

Los participantes opinan que el aprendizaje ha sido pequeño comparando con lo que les queda por aprender, aunque valoran que en el seminario se han atendido muchos temas y que éstos han sido abordados desde diferentes perspectivas, sin embargo, creen que no han hecho más que empezar en el aprendizaje de lo que concierne al ámbito de lo socio-personal. Afirman que este seminario ha provocado un cambio en su forma de entrenar y de valorar los entrenamientos. Valoran positivamente la actitud del grupo, tanto de sus compañeros, como de las formadoras. Valoran mejor de lo que creíamos, los comentarios realizados por sus compañeros sobre las experiencias y logros obtenidos.

Creíamos que se les hacía tedioso escuchar a sus compañeros, y ha resultado todo lo contrario, es el aspecto que han considerado como más enriquecedor para consolidar sus aprendizajes. Hacemos esta aclaración, porque las charlas sobre los problemas de cada uno, a veces se alargaban tanto, que ocupaban toda la sesión. Opinan que con los comentarios de los demás, es dónde realmente aprendían y así uno de ellos dice: *“... me gustaría haber hablado más, y que los demás hubieran hablado más, para compartir con ellos mis experiencias y aprender de ellos...”* (diario de Irene).

TEMAS	Aspectos tratados	Opiniones recogidas de los participantes
Valoración de la metodología del seminario.	Los objetivos.	<ul style="list-style-type: none"> - Antes solo se marcaban objetivos físicos, técnicos o tácticos, ahora también marcan objetivos sociales. - Se marcan objetivos como la mejora del ambiente o del comportamiento de los escolares. - Desean descentralizar la labor del entrenador.
	Las sesiones del seminario.	<ul style="list-style-type: none"> - Han sido dinámicas: se trataban temas, se hacían propuestas, se analizaban los problemas que surgían en los entrenamientos. - Como aspecto negativo: que no hubiera un tiempo y un orden para cada aspecto. - Positivo: que haya habido un planteamiento más práctico que teórico.

	Los contenidos tratados en el seminario.	<ul style="list-style-type: none"> - Los contenidos han sido prácticos, progresivos, y han supuesto un recurso para la práctica. - Contenidos más importantes: el modelo de Hellison, la ficha y las escalas de habilidades sociales. - El trabajo de habilidades sociales ha servido para ordenar un trabajo en este tema. - La resolución de conflictos: que deben solucionarse cuanto antes, buscando soluciones negociadas y pacíficas: centrar más las soluciones en los escolares que en el formador, asumir la responsabilidad de sus actos. - Los estilos de enseñanza participativos: les costó mucho dar responsabilidad a los escolares. Pero aumenta su responsabilidad y participación. Se reducen los tiempos de espera, la atención es más personalizada y desaparecen las actitudes de crítica negativa.
--	--	---

Tabla-resumen 15: Valoración de la metodología utilizada en el seminario por parte de los participantes.

Todos los comentarios realizados por los entrenadores y coordinadores hablan positivamente del programa y del seminario. La mayor parte de los monitores coinciden en decir que, volverían a tratar los mismos contenidos, tratados de la misma manera, lo que hace suponer que consideran válida la manera en que se les han presentado los contenidos y las tareas de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, manifiestan que han echado en falta el haber tenido el grado de sensibilización que tienen hacia el tema en el momento actual, porque consideran que le hubieran sacado más partido a todo lo tratado en el seminario: *“Me alegro de haber tomado la decisión de venir, nunca pensé que serviría de tanta ayuda. Mis clases han cambiado en cuanto a la estructura, en cuanto a la forma de resolver los conflictos. También han cambiado mis objetivos, ahora me fijo más en ciertos aspectos que antes apenas valoraba, reflexiono más sobre lo que veo y sobre lo que oigo...”* (Irene, memoria de mayo de 2003)

La mayor parte de los participantes muestran su satisfacción por haber asistido al seminario, consideran que la práctica ha ocupado un

lugar primordial en el desarrollo del seminario, ya que la teoría ha surgido de la propia práctica: *“La asistencia a este seminario ha sido un placer, no solo por participar en el seminario, sino por lo que ha tenido de terapia de grupo, y por la riqueza que da el escuchar las experiencias de todos, porque estas experiencias no son teoría, sino práctica y realidad... lo que ha sido verdaderamente positivo ha sido que todos contamos con la suficiente experiencia práctica como para inmediatamente ser capaces de asimilar lo realmente importante para cada uno de nosotros de la teoría tratada.”* (Abel, memoria de mayo de 2003)

En cuanto a *la implicación personal de los participantes en el programa*, hay muchas diferencias entre las opiniones que registraron sobre su implicación personal durante el primer curso, y las que registraron en el segundo curso. La implicación personal de los participantes en el primer curso va desde quién opina que la implicación ha sido buena: *“Ha sido bueno, he aplicado todo lo trabajado y he comprobado resultados inmediatos. Yo creo que mi participación ha sido buena, he prestado atención, he hecho “los deberes”, y he aprendido muchas cosas, he conseguido mejorar algunos aspectos del entrenamiento que tenía totalmente abandonados, me he enriquecido con las experiencias de los demás, y se han visto favorecidos mis equipos. He intentado aplicar todo lo que se proponía, evaluando o analizando cada respuesta buena o mala, para cada hipótesis que pretendía trabajar.”* (Kimetx, memoria de mayo de 2002) *“Creo que mi participación ha sido buena, he intentado hacer todo lo que he podido.”* (Eduarne, cuestionario de mayo de 2002)

Hay quién opina que su participación no ha sido del todo buena, que podía haberse implicado más, y que no lo ha hecho por diversas razones. He de destacar que la mayor parte de los participantes disponen de muy poco tiempo libre, y esto era una dificultad para la buena marcha del seminario: *“Yo reconozco que por diversas razones, no me he aplicado lo suficiente en el seminario. Mi participación ha sido satisfactoria en cuanto a los conocimientos adquiridos y las mejoras conseguidas, aunque creo que mi aportación al grupo ha sido escasa. Aunque la implicación de todos ha ido en aumento según avanzaban las sesiones.”* (Loren, memoria de mayo de 2003)

Aunque hay también quién opina que la falta de implicación no ha tenido que ver con el interés que le despierta o el tema, tanto como con la falta de concienciación de sensibilización con el mismo: *“Pienso que me podía haber implicado más, pero que la falta de tiempo no me lo ha permitido, e intentado llevar a la práctica todo lo que he podido. Aunque no he podido poner en práctica muchas de las propuestas que iban surgiendo, porque no tengo ningún equipo de deporte escolar, he aprendido mucho de las experiencias de los demás. El tema me ha parecido interesante e importantísimo, y además, ha estado llevado de una manera muy amena. Quiero incluir todo esto, en los programas de entrenamiento del deporte escolar de mi centro.”* (Abel, cuestionario de mayo de 2002)

Alguno de los participantes en el programa se ha implicado al máximo en el programa, a pesar de sus expectativas negativas con respecto al mismo, que fueron manifiestas al principio, y posteriormente, en sucesivas ocasiones posteriores, nos ha mostrado su satisfacción por haber decidido participar: *“Al principio creí que no iba a implicarme en este programa, y ha resultado todo lo contrario. Estoy muy*

contenta de haber asistido, incluso me atrevería a decir que en mis entrenamientos, hay un “antes” y un “después” de este programa. En todo momento, he intentado llevar a la práctica todas las propuestas, y sacar el máximo partido a todos los temas tratados.” (Irene, cuestionario de mayo de 2002)

Mientras que las opiniones registradas durante el segundo año, son más críticas y consistentes, valorando y aplicando una serie de criterios y argumentos que no fueron utilizados durante el primer año. Consideran haber sido agentes activos que investigan su práctica educativa: *“Creo que todos los participantes, hemos tomado parte de forma activa, las investigadoras nos habéis dado pistas, para que según nuestras experiencias o nuestras necesidades pudiéramos reflexionar, o probar nuevas propuestas. Creo que nos hemos convertido en agentes activos, y espero que así, sigamos.”* (Abel cuestionario de 2003).

Todos los participantes coinciden en afirmar, que el intercambio de experiencias sobre la práctica ha sido positivo, así como el establecer hipótesis que se podían comprobar a través de su intervención práctica, consideran haber recibido de los demás, y haber aportado algo a los demás: *“Creo que todos hemos aportado “nuestro granito de arena” en el desarrollo del programa, los participantes hemos utilizado unos recursos, y al utilizarlos hemos tenido unas experiencias, que nos han dado unos resultados. Estos resultados los hemos compartido y creo que han sido beneficiosos para todos.”* (Irene, cuestionario de mayo de 2003)

Hay quién opina que su implicación ha sido muy buena y positiva: *“Mi participación en el programa ha sido positiva, en cuanto a la asistencia, a las ganas de aprender y de colaborar.”* (Pablo, cuestionario de mayo de 2003).

Y tal y como en el primer curso también hay quien dice que se podía haber implicado más de lo que lo ha hecho: *“Mi grado de implicación ha sido alto con respecto a la práctica, por el convencimiento con el programa, aunque en cuanto a la implicación con los registros por escrito, sé que he sido bastante irregular, aunque las razones de no haberme implicado tanto, no tienen que ver con el desinterés hacia el seminario.”* (Abel, cuestionario de mayo de 2003)

“Mi grado de implicación con el programa ha sido bueno, aunque siempre se puede hacer algo más. En mi caso, ya incluso, los escolares que están sentados opinan y participan en los partidos sobre lo que está pasando en el campo ... yo creo que todos hemos cambiado, que todos los que estamos aquí tenemos en común nuestra preocupación por la enseñanza...” (Eduarne, página 361 del diario de la investigación del 6 de mayo de 2003)

Consideran que la reflexión realizada en torno a los valores ha sido buena, y compartida, y que ha sido posible compartir las experiencias por partir de un tiempo de práctica, y por una experiencia similar en el deporte escolar, a pesar de los diferentes deportes desde los que parten: *“He intentado contrastar mis propias experiencias en el campo de los valores, con la experiencia de mis compañeros cuando teníamos una experiencia parecida. Todos hemos intentado trabajar y asimilar los valores desde nuestro propio punto de vista.”* (Jaime, cuestionario de mayo de 2003)

La experiencia e implicación de algunos de los participantes con el programa, ha sido clave para la marcha del seminario y para que sus experiencias contagiaran a otros participantes, para que se animaran a probar nuevas experiencias: *“Las experiencias de Pablo e Irene, han sido muy importantes para todos, porque son los que más se han*

comprometido, los que más se han atrevido a cambiar sus entrenamientos, y sus resultados han sido formidables. Yo, cuando hablan de su nueva forma de entrenar les veo eufóricos.” (Jordan, página 362 del diario de la investigación del 6 de mayo de 2003)

Alguno de los participantes, realiza una reflexión digna de tener en cuenta, por el resto de los participantes en este seminario: *“Considero que la verdadera implicación viene ahora, que se ha acabado el programa , utilizando y aplicando todo lo que hemos aprendido, y desde ahora, hasta siempre. Creo que además, no solo nos va a ser válido para el deporte, sino para la vida.”* (Abel, cuestionario de mayo de 2003)

TEMAS	Aspectos tratados	Opiniones recogidas de los participantes
Valoración del funcionamiento y la validez de este seminario.	Validez de la estructura del seminario.	<ul style="list-style-type: none"> - Al principio no entendían bien, ni el orden de los temas, ni su por qué. - Valoran positivamente el escuchar las experiencias de sus compañeros. - Valoran positivamente los temas tratados, la manera en que se han tratado y la presentación de las tareas. - Se han conseguido aunar intereses, y el idioma en que hablan los participantes. - Queda mucho por aprender. - Ha provocado un cambio en su manera de enseñar y de reflexionar. - Echan en falta no haber estado más sensibilizados con el tema al principio. - Muestran satisfacción por haber asistido. - Consideran que es una buena manera de abordar la formación permanente.
	La implicación personal en el seminario.	<ul style="list-style-type: none"> - Consideran haberse implicado más en el 2º curso que en el 1º. Les costó mucho sensibilizarse con el tema. - Se consideran agentes activos que investigan su práctica educativa, esperan seguir haciéndolo en el futuro. - Algunos afirman haberse implicado mucho, otros que podían haberse implicado más, y otros han tenido una implicación

		irregular. Hay quién piensa que la verdadera implicación empieza ahora.
	Resultados personales obtenidos.	<ul style="list-style-type: none"> - Mantener su autocontrol ante situaciones de conflicto, a los que se enfrentan con más recursos. - Han ganado protagonismo sus escolares, participan más, ha mejorado la comunicación, consensuan las normas, gestionan los conflictos. - Han mejorado los aspectos educativos y el rendimiento deportivo.

Tabla-resumen 16: Valoración del funcionamiento y de la validez del seminario.

En cuanto a *los planteamientos futuros*, los participantes de este programa resaltan algunos aspectos, que deberían tenerse en cuenta en el caso, llevarse a cabo nuevos seminarios. La mayor parte de los participantes opina que cuando se realiza un seminario de estas características con gente que está ya muy curtida en la enseñanza, que ha probado muchas cosas, y que en este momento, ellos se sienten a gusto con cómo dan las clases, aunque deseen mejorar su práctica, hay que tener mucho cuidado a la hora de introducir ideas que supongan un cambio, porque son reacios a los cambios, así en nuestro seminario, la gente más joven fue la que más se atrevió a innovar. Por tanto, el primer aspecto a tener en cuenta es que los cambios deben ser lentos, progresivos, y que impliquen a los participantes activamente, para que no se les impongan nuevas formas de actuar: *“Es muy difícil realizar un trabajo de este tipo con gente que no está mentalizada, hay que tener un período de reflexión importante, y además ser paciente, para entender esta manera de trabajar.”* (Pablo, página 349 del diario de la investigación de 6 de mayo de 2003)

Cuando alguien lleva muchos años en la enseñanza se debe ser respetuoso con su manera de hacer las cosas, se debe tener mucho cuidado porque ellos llevan mucho tiempo cuestionándose su práctica, y ya han cambiado muchas cosas a lo largo de su vida. No se les puede decir de pronto que sus esfuerzos no valen, que no se han cuestionado

suficientemente lo qué hacen. Tampoco pueden desaprender, sin aprender a hacer las cosas de otro modo, deben buscarse salidas, soluciones o alternativas. El segundo aspecto a destacar, es que para que se sientan satisfechos con el cambio debe existir un período de reflexión: *“Yo estoy encantado, ha cambiado por completo mi manera de entrenar, mi manera de entender el entrenamiento, las normas y la convivencia dentro del equipo... los charales se comprometen más, saben más de fútbol, tienen más interés por saber más, se preocupan porque las decisiones sean tomadas entre todos y sean más justas. El otro chico que trabaja conmigo es fundamentalista de este tipo de trabajo, está alucinado. El trabajo es ahora, para mí mucho más fácil y mucho más gratificante, parece que estoy haciendo la pelota, pero es que todo ha sido positivo.”* (Pablo, página 361 del diario de la investigación del 6 de mayo de 2003)

Algunos participantes, dicen que de cara a planteamientos futuros se debería estructurar mejor la sesión del seminario, las propuestas que proponen las recojo a continuación: sería interesante que en la sesión se dedicará un tiempo para la revisión de textos; otro para la intervención de cada participantes exponiendo sus problemas a lo largo de la semana, y sus experiencias; otro tiempo para realizar reflexiones conjuntas; y otro tiempo para plantear nuevas propuestas: *“Yo creo que se debería estructurar mejor el tiempo que se va a dedicar a cada cosa, que haya más orden, porque sino el tiempo se va volando. Yo hubiera desarrollado ejemplos prácticos concretos para cada deporte, y que cada persona lleve propuestas a las sesiones del seminario.”* (Pablo, cuestionario de mayo de 2003) Hay por el contrario, quién opina que no debería cambiarse nada, que marcar unos tiempos tan rígidos, podría quitarle espontaneidad a las intervenciones. Nosotros, nos quedamos

con ambas opiniones, para reflexionar al respecto: *“Cara a futuros seminarios, la verdad es que no sé si sería positivo cambiar algo.”* (Abel, memoria de mayo de 2003)

Todos los participantes coinciden en afirmar, que para que haya resultados en un trabajo en valores, debe hacerse un trabajo previo de concienciación, y que esto, conlleva un trabajo largo y profundo, que no van a modificarse los métodos de trabajo ni las actitudes con un curso de una semana o de quince días: *“Tengo claro, que para trabajar y asimilar el tema, se necesitan un mínimo de dos cursos, asistiendo a todas las sesiones, e implicándose con el trabajo. Creo que cumpliendo estas condiciones el seminario iría muy bien.”* (Abel, memoria de mayo de 2003)

Hay quién opina que en todos los centros escolares, en todas las áreas educativas, y en todos los niveles del deporte escolar, debería existir un trabajo serio en habilidades sociales y valores: *“Este seminario debería realizarse en todos los centros y con todos los escolares, es un trabajo fundamental, para los tutores y para todos los formadores.”* (Abel, página 362 del diario de la investigación del 6 de mayo de 2003). A pesar de todo, opinan que la incidencia que los participantes del seminario pueden tener en sus centros es muy pequeña: *“Esto no va a salir en cualquier equipo, además estamos trabajando en la parte que menor incidencia tiene en el centro, debería hacerse un trabajo así, en las aulas.”* (Jaime, página 362 del diario de la investigación del 6 de mayo de 2003)

En la última reunión *Edurne* pregunta si no hay posibilidad de seguir con el seminario, *Irene* comenta que a ella le encantaría seguir, que no va a saber qué hacer el año próximo, yo les invito a que se sigan reuniendo, a que como sus escolares se conviertan en individuos

autónomos que toman decisiones, y quedamos en darnos las direcciones de todos, por si deciden hacerlo, y que yo intentaré ayudarles. Parece ser que ha sido una experiencia formidable para todos, pero sobre todo para mí. (notas de campo de la investigadora, página 365 del diario de la investigación del 20 de mayo de 2003). *Abel*, como ya hemos comentado antes, manifiesta su intención de continuar el próximo año con un seminario en su centro. Para lo que tratará de implicar en dicha empresa, a la mayor parte posible de entrenadores, aunque no sabe qué es lo que pasará, yo me pongo a su disposición para lo que necesite. (notas de campo de la investigadora, página 367 del diario de la investigación del 20 de mayo de 2003)

TEMAS	Aspectos tratados	Opiniones recogidas de los participantes
Con respecto a planteamientos futuros para otros seminarios.	Sensibilidad hacia los participantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Tener en cuenta su manera de entrenar, y que llevan tiempo cuestionándose su práctica antes de tomar parte en un seminario así. - Los cambios deben ser progresivos, y no agresivos con la anterior manera de entrenar. - No se puede desaprender sin aprender primero a hacer las cosas de otro modo.
	Estructura de la sesión.	Mejorar el tiempo y el orden de los contenidos a tratar en cada sesión: tiempo para revisión de textos, tiempo para intervenciones, tiempo para reflexiones conjuntas, tiempo para nuevas propuestas.
	Cambio de actitudes y comportamientos.	<ul style="list-style-type: none"> - El trabajo debe ser largo y profundo, mínimo dos años. - Debería darse en todos los centros y en todas las áreas.
	Continuidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Sería interesante que continuara el seminario. - Sería interesante que abriera nuevos grupos de trabajo.

Tabla-resumen 18: valoración del seminario de cara a planteamientos futuros para nuevos seminarios.

Fase de reflexión:

Las opiniones recogidas tras, la puesta en marcha del seminario, quedan recogidas en las valoraciones finales realizadas por los

participantes. Estas reflexiones nos van a llevar a descubrir nuevas necesidades, que nos darán la pista de cómo continuar este tipo de trabajo en un futuro. Las reflexiones a las que se llega son:

En cuanto a la valoración del seminario realizado en el programa de habilidades sociales en el deporte escolar:

- ✓ Las expectativas que tenían con respecto al programa antes de comenzar con él, era que deseaban mejor su intervención como entrenadores en el deporte escolar, y que les parecía importante realizar un trabajo sobre los valores, aunque no sabían cómo llevarlo a cabo. Eran escépticos a que el programa pudiera ayudarles en algo.
- ✓ Al finalizar el primer curso los participantes echaban en falta, haber manejado más información sobre motivación, autoestima, sobre la filosofía del modelo de *Hellison*, o sobre la resolución de problemas concretos, así como aspectos de psicología evolutiva referidos a la evolución del razonamiento moral. En general, consideran que el primer curso se les ha quedado corto.
- ✓ Como aspectos negativos del programa, destacan el hecho de haber tenido que ir haciendo cambios sobre la marcha, porque creaba desconcierto en los escolares. Opinan que desearían haber hecho algún trabajo en este mismo sentido con los padres.
- ✓ En cuanto a los aspectos positivos del programa, destacan la flexibilidad en el modo de sistematizar y aplicar los métodos de trabajo; que haya habido una atención personalizada; que se hayan podido compartir experiencias y opiniones; el hecho de descubrir que hay más personas que se encuentran con problemas similares a los propios; haber experimentado con su práctica; y el cambio de las actitudes que se ha producido en sus escolares.
- ✓ Consideran como muy importante, el haber establecido unas rutinas de trabajo y unos materiales para el trabajo de las

habilidades sociales entre todos. La seguridad que han tomado con respecto a su práctica, y el que se les haya brindado la oportunidad de encender su curiosidad.

En cuanto a las necesidades que perciben al plantear los objetivos del entrenamiento:

- ✓ La mayor parte de los participantes coinciden en afirmar que han descubierto, que además de los objetivos físicos, técnicos o tácticos, existen también los objetivos sociales. Los centran en el respeto, y en conseguir un buen ambiente en el grupo, con un clima de confianza y de colaboración.
- ✓ Consideran importante que haya una reflexión antes de que se de el planteamiento de los objetivos.
- ✓ Algún participante afirma dar más importancia ahora, a los objetivos sociales que a los deportivos.

En cuanto a la valoración de las sesiones del seminario.

- ✓ Destacan como aspecto positivo, el dinamismo de las sesiones, y la participación de los componentes. El que hayan podido exponer sus necesidades, y ser escuchados a la vez.
- ✓ Consideran positivo que los contenidos estuvieran estrechamente ligados a la práctica diaria, y fundamentados en una base teórica.
- ✓ Destacan como aspecto negativo, la falta de orden en las sesiones, que no hubiera un tiempo determinado para cada tema, ni para cada intervención.

En cuanto a la valoración de los contenidos tratados en el seminario:

- ✓ La mayor parte de los participantes consideran que los contenidos tratados les han aportado recursos a la hora de enfrentarse con su práctica diaria. Y han considerado importante, que se haya profundizado en los temas en función del grado de sensibilización con el tema, y que esta sensibilización fuera progresiva.

- ✓ Los puntos fuertes del programa, son considerados por algunos participantes, el modelo de *Hellison*, la reflexión que se hace sobre distintos autores para llegar a la que llamamos “nuestra escala de habilidades sociales”, y la creación de nuestros propios materiales para el trabajo de las habilidades sociales. Aunque ellos no lo mencionan en ninguna parte, las investigadoras tuvimos la sensación de que se implicaron en este programa gracias a las técnicas de resolución de conflictos propuestas por *Hellison*.
- ✓ En cuanto a los contenidos sobre las habilidades sociales, dicen que les han llevado a sistematizar el trabajo que antes realizaban de una manera intuitiva. Entre los aspectos negativos sobre estos contenidos, hablan de haber tratado solo por encima la responsabilidad social, y de la dificultad que entrañan las situaciones psicosociales por su naturaleza cambiante, lo que dificulta enormemente la búsqueda de respuestas.
- ✓ En cuanto a los contenidos relacionados con la resolución de conflictos, consideran importante el haber comprendido que éstos se deben resolver cuanto antes, buscando soluciones negociadas, donde se escuche a todos los implicados, y sin centralizar la solución en el entrenador.
- ✓ En cuanto a los contenidos que tenían que ver con los estilos de enseñanza participativos, expresan que les costó mucho entender cómo se podía trasladar la toma de responsabilidad a los escolares, pero quienes lo llevaron a la práctica afirman que se producen mejoras con los aspectos sociales y con los aspectos deportivos, porque son más conscientes de lo que deben hacer. Ha aumentado la responsabilidad frente a los conflictos y con las normas. Disminuyen las actitudes de desprecio. Ven difícil su aplicación con escolares jóvenes.

- ✓ En cuanto a la validez de la estructura del seminario, expresan que el primer año les costó entender la relación existente entre los diferentes temas, y el objetivo final del seminario.
- ✓ Consideran que queda mucho más por aprender, y muestran su satisfacción por haber participado en este seminario.

En cuanto a la implicación personal de los participantes en el programa:

- ✓ Los participantes, en general, consideran que ha sido buena, aunque en especial, durante el primer año, la mayoría opina que podían haber trabajado más. En el segundo año, se observa una mayor implicación, considerándose a sí mismos, como agentes activos que operan el cambio.
- ✓ Consideran muy positiva la reflexión y el haber compartido experiencias.
- ✓ Algún participante considera que la verdadera implicación con el programa empieza ahora que se ha acabado.

En cuanto a la valoración de los resultados personales que han obtenido los participantes:

- ✓ Destacan la dificultad de llegar a un grado de sensibilización que implique comprometerse con este tipo de trabajo.
- ✓ Consideran haber conseguido una mejor actitud cuando estallan los conflictos.

En cuanto a la valoración que hacen de trabajar las habilidades sociales frente a no trabajarlas en los entrenamientos:

- ✓ El trabajo es más completo y complejo, y requiere más atención a la hora de programar, que se duplica el trabajo. Los objetivos y contenidos no son tan ambiciosos en el ámbito deportivo.
- ✓ Las normas están más claras y aceptadas, y surgen menos conflictos.
- ✓ En la competición son más respetuoso, y con más autocontrol.

- ✓ El clima de trabajo facilita la labor del profesor, los conflictos se resuelven de una manera más justa, hay menos problemas.

En cuanto a los planteamientos para futuros seminarios:

- ✓ Los participantes opinan que los cambios deben ser introducidos con cuidado para que no provoquen rechazo, y deben implicar activamente a los participantes. Se debe intentar que se sientan satisfechos con los cambios, y que se dé pie a la reflexión que parta de su propia experiencia.
- ✓ Los participantes consideran que se deberían ordenar mejor los tiempos de cada parte de la sesión de seminario.
- ✓ Consideran que debe haber un fuerte trabajo de concienciación y que el tiempo mínimo para que se vean resultados debe ser de dos años.
- ✓ Consideran que sería importante que este trabajo se extienda a todos los ámbitos de la escuela.

4.7. INDICADORES RECOGIDOS DE LA VALORACIÓN REALIZADA POR LOS ESCOLARES.

Para cada instrumento empleado en el estudio con escolares, se realizaron los análisis descriptivos de las características de las muestras, según edad, género y entrenador. Para ello, se emplearon estadísticos descriptivos; medias y desviaciones típicas.

4.7.1. Tests de Motivación de la Práctica Deportiva:

Las variables están representadas independientemente. Los factores representados son: el compromiso ante el entrenamiento, la competencia percibida y la ansiedad ante situaciones de práctica, por este orden. En el gráfico 1 y en la tabla 5, observamos los valores correspondientes al Factor *Compromiso en el entrenamiento*. En el primer curso (2001-02), el compromiso desciende del comienzo de curso al final en todos los casos, excepto en los cursos de 3º EP, 6º EP y 3º

ESO, casos éstos en los que sube. Entre ellos destacamos el aumento existente en 3° de EP, donde el compromiso sube desde un 2,81 hasta un 3,38. En el resto de los grupos aunque existe un descenso, éste es casi insignificante.

<i>Año de nacimiento</i>	<i>Curso 01-02</i>	<i>Curso 02-03</i>	<i>Compromiso antes 01-02</i>	<i>Compromiso desp.01-02</i>	<i>Compromiso antes 02-03</i>	<i>Compromiso desp. 02-03</i>
1987	3° ESO	4° ESO	3,02	3,27	3,04	
1988	2° ESO	3° ESO	3,04	2,9	3,21	2,88
1989	1° ESO	2° ESO	2,81	2,61	3,19	2,63
1990	6° EP	1° ESO	3,27	3,29	3	2,76
1991	5° EP	6° EP	3,31	3,34	3,45	3,02
1992	4° EP	5° EP	3,32	3,29	3,68	3,58
1993	3° EP	4°EP	2,81	3,38	3,63	3,42
Global			3,18	3,2	3,32	3,15

Tabla 5. Estadísticos descriptivos del factor Compromiso en el entrenamiento.

En el segundo curso (2002-2003), los valores referidos al compromiso antes de iniciar el curso son más altos que al inicio del primer curso, sobre todo en el caso de los nacidos en 1993, que ahora están en 4° de primaria, cuyos valores en noviembre de 2001, son de 2,81, y en noviembre de 2002, son de 3,63. El compromiso, se ve incrementado casi en un punto. En todos los casos, al final del segundo curso descienden todos los valores con respecto al inicio del mismo. Los escolares nacidos en 1993, al comenzar 3° de primaria valoran el compromiso en 2,81, mientras que al acabar 4° de primaria valoran su compromiso con el entrenamiento en 3,42. En la mayor parte de los casos desciende, aunque muy poco, salvo en los escolares nacidos en 1990, que comienzan 6° de primaria con un valor de 3,27 y acaban 1° de secundaria con un valor de 2,76. En este caso, se debe tener en cuenta que los escolares han cambiado de etapa y que el nivel de exigencia en todas las áreas del currículo ha aumentado considerablemente. La media global en el segundo año, desciende.

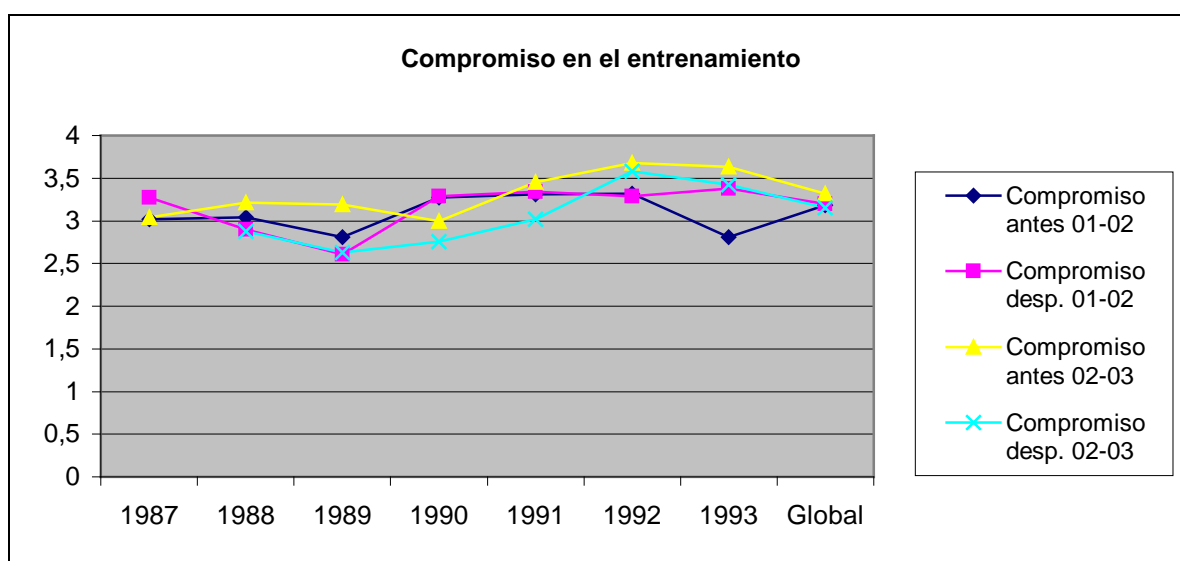


Gráfico 1. Representación gráfica del factor **Compromiso en el entrenamiento**.

En el gráfico 2, vemos que el compromiso asciende el primer año de la primera toma de datos a la segunda, dándose los valores más altos en la tercera toma de datos, o sea, al principio del segundo curso. Se puede observar también que los valores más bajos se dan en la cuarta toma de datos (al final del segundo curso), ya que descienden incluso por debajo de los valores de la primera toma de datos. Los valores de la 1ª, 2ª y 4ª toma de datos son muy similares.

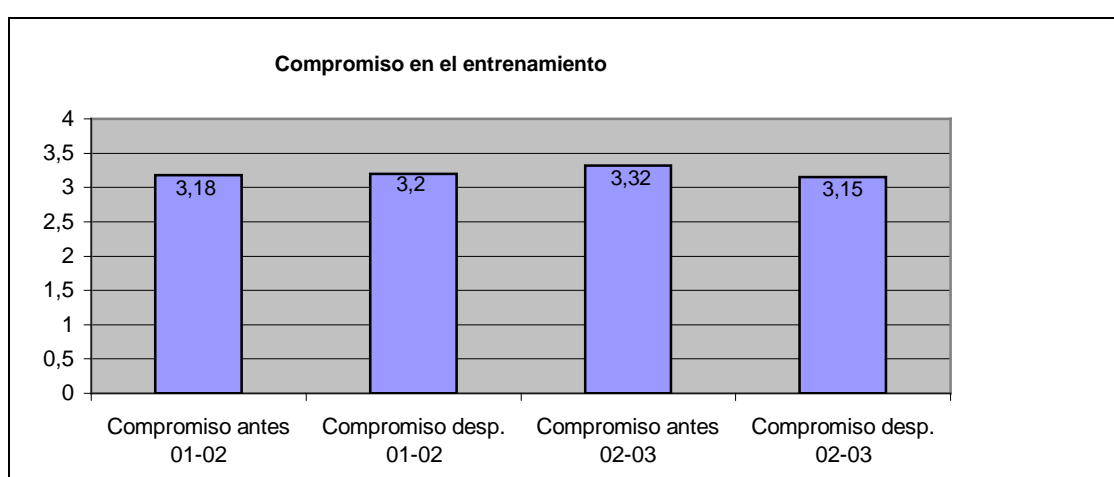


Gráfico 2. Representación gráfica de las medias globales del factor **Compromiso en el entrenamiento**.

En la tabla 6 y en el gráfico 3, aparecen los valores del Factor *competencia motriz percibida*, de las cuatro tomas de datos por edades, y en el gráfico 4, aparecen los valores globales de las cuatro tomas de datos.

<i>Año de nacimiento</i>	<i>Curso 01-02</i>	<i>Curso 02-03</i>	<i>Competencia antes 01-02</i>	<i>Competencia desp. 01-02</i>	<i>Competencia antes 02-03</i>	<i>Competencia desp. 02-03</i>
1987	3º ESO	4º ESO	1,79	1,80	1,50	
1988	2º ESO	3º ESO	2,29	1,52	1,63	1,25
1989	1º ESO	2º ESO	2,08	1,53	1,75	2,75
1990	6º EP	1º ESO	2,26	2,23	2,16	2,17
1991	5º EP	6º EP	2,10	2,25	1,64	1,50
1992	4º EP	5º EP	2,27	1,83	1,58	1,63
1993	3º EP	4º EP	2,37	2,12	1,47	2,06
Global			2,15	1,98	1,71	1,82

Tabla 6. Estadísticos descriptivos del factor **Competencia motriz percibida**.

Durante el primer curso (2001-2002), se da un ligero aumento de la competencia motriz percibida en los escolares nacidos en 1987 y 1991, que se corresponden con los cursos de 3º de ESO y de 5º de Primaria; en el resto de los cursos la competencia motriz percibida baja.

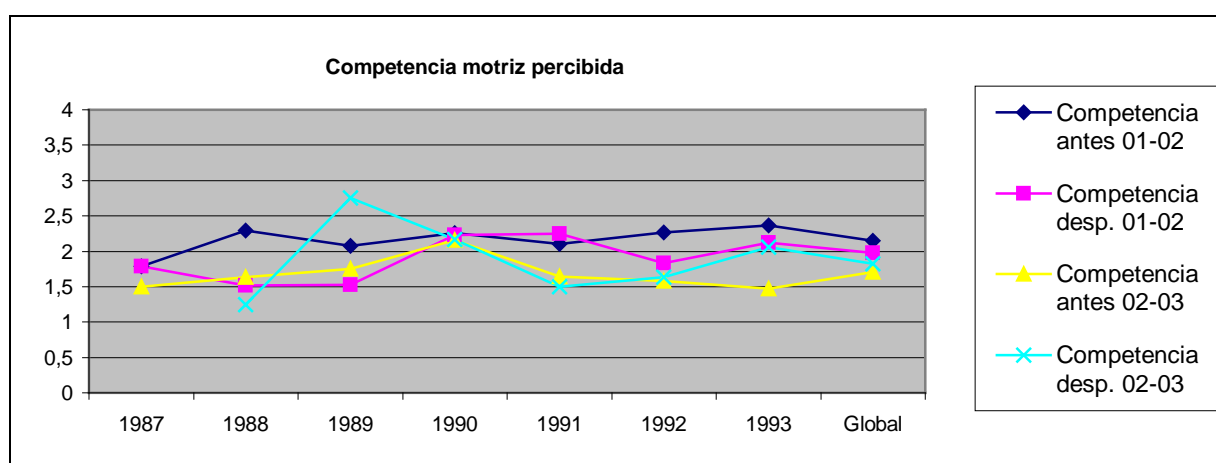


Gráfico 3. Representación gráfica del factor **Competencia motriz percibida**.

Continuando con los valores de la tabla 6, el descenso progresivo de los valores de competencia motriz percibida que experimentan los escolares nacidos en 1988 y los nacidos en 1991, llama la atención, en

especial, el descenso en los escolares nacidos en 1988, que comienzan 2º de ESO con un valor medio de 2,29 y terminan 3ª de ESO con un valor medio de 1,25. Puede ser que, esto sea debido a que en estas edades haya una exigencia exagerada, o a que sean más conscientes de sus errores debido a su madurez, o que se haya dado el cambio de categoría.

En la tabla 7 y en el gráfico 5, se representan los valores del factor *ansiedad ante la tarea, por miedo al error y a las situaciones que provocan estrés*, en el caso de este factor las tendencias positivas son descendentes, esto es, se considera que hay una tendencia positiva en los valores cuando de la primera toma de datos a la segunda decrecen los valores. En el curso 2001-2002, la ansiedad no solo desciende sino que aumenta, en los cursos más altos.

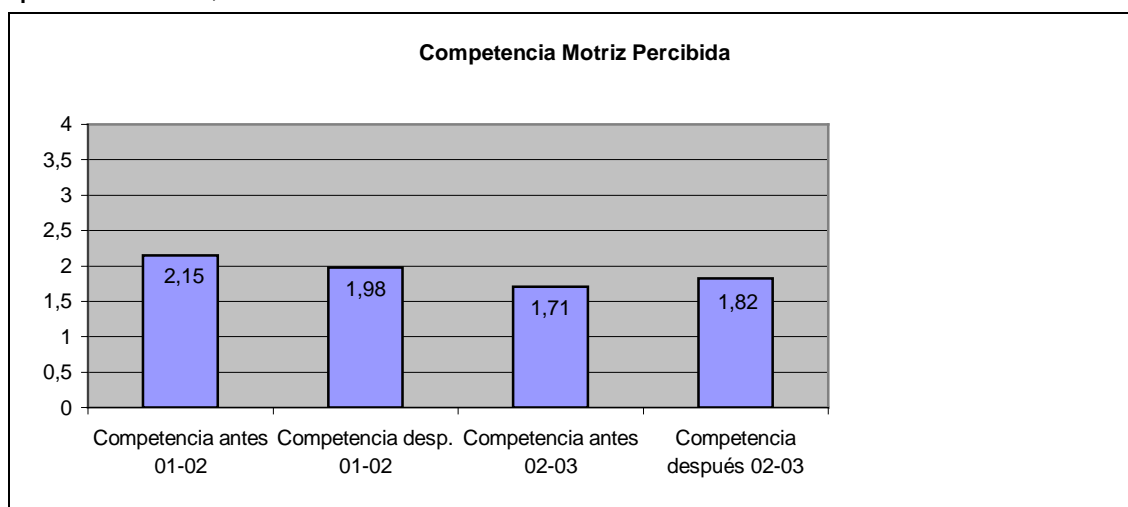


Gráfico 4. Representación gráfica de los valores medios globales del factor **Competencia motriz percibida**, en las cuatro tomas de datos.

De tal manera, que la ansiedad aumenta desde el principio del curso hasta el final, en el caso de los escolares que se corresponden con los cursos de secundaria y 6º de primaria. Mientras que, en los cursos inferiores, 3º a 5º de primaria, la ansiedad disminuye desde el principio

hasta el final. Los valores globales del primer curso, aunque, en muy poco, también disminuyen.

<i>Año de nacimiento</i>	<i>Curso 01-02</i>	<i>Curso 02-03</i>	<i>Ansiedad antes 01-02</i>	<i>Ansiedad desp. 01-02</i>	<i>Ansiedad antes 02-03</i>	<i>Ansiedad desp. 02-03</i>
1987	3º ESO	4º ESO	1,7	1,8	1,57	
1988	2º ESO	3º ESO	1,64	1,75	1,53	1,78
1989	1º ESO	2º ESO	1,58	1,61	1,70	1,39
1990	6º EP	1º ESO	1,71	1,82	1,49	1,46
1991	5º EP	6º EP	1,89	1,79	1,51	1,37
1992	4º EP	5º EP	2,08	1,86	1,28	1,29
1993	3º EP	4ºEP	2	1,89	1,26	1,48
Global			1,78	1,76	1,44	1,42

Tabla 7. Estadísticos descriptivos del factor **ansiedad ante la tarea**.

En el curso 2002-03, los valores del factor ansiedad a principio de curso son, en general, más bajos que en noviembre del año anterior. En el resto de los casos, en todos los casos salvo en este mencionado, en la 4ª toma de datos la ansiedad disminuye con respecto a la toma de datos realizada en noviembre de 2001 (1ª toma de datos). Los escolares nacidos en 1991, en los que se ve un descenso progresivo de la ansiedad en cada una de las tomas de datos. La media global de la 4ª toma de datos es considerablemente la más baja.

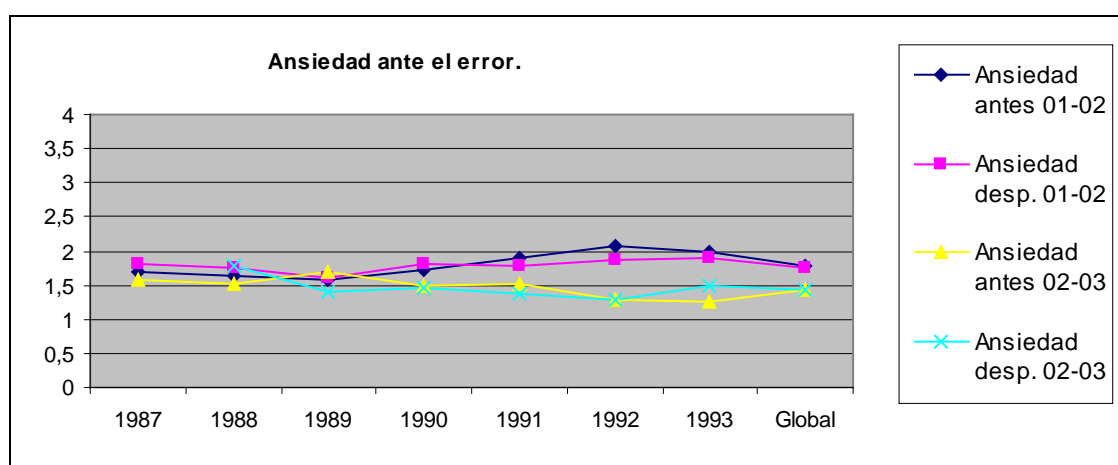


Gráfico 5. Representación gráfica del factor **Ansiedad ante el error y las situaciones que producen estrés**.

En el gráfico 6, aparecen los valores de las medias globales del factor ansiedad a lo largo de las cuatro tomas de datos, los valores descienden ligeramente al final de cada curso, pero podemos ver que hay una tendencia progresiva a que disminuya la ansiedad a lo largo de las cuatro tomas de datos, siendo ésta una tendencia positiva.

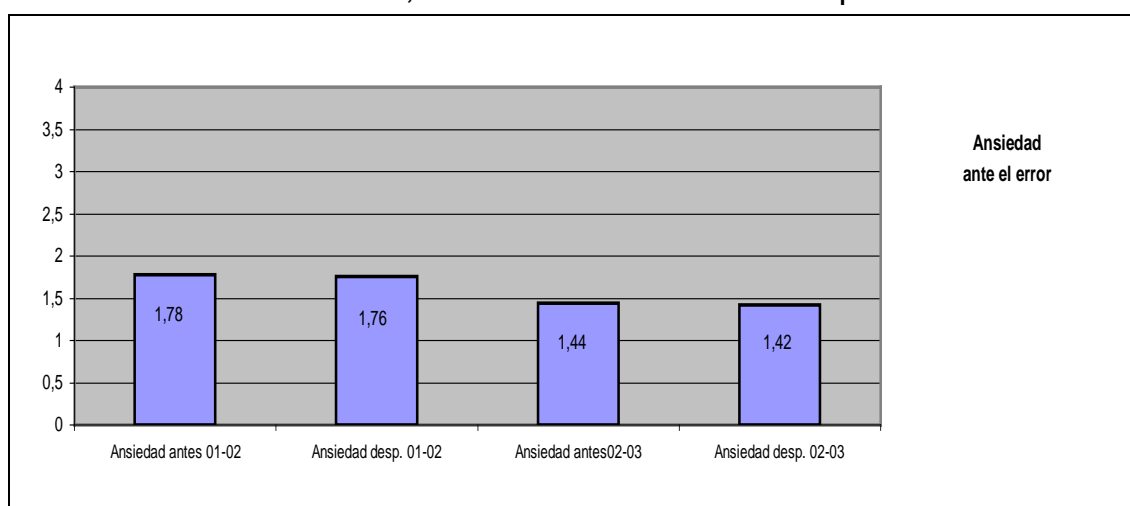


Gráfico 6. Representación gráfica de los valores medios globales del factor **Ansiedad ante el error y las situaciones que producen estrés**, en las cuatro tomas de datos.

La fiabilidad obtenida a través del *Alpha de Cronbach*, en el cuestionario que mide el compromiso ante la práctica, la competencia motriz percibida y la ansiedad antes el error (MEF), es de 0,851 en la primera pasación, de 0,764 en la segunda, de 0,682 en la tercera, y de 0,701 en la cuarta pasación, siendo los valores de fiabilidad bastante aceptables al situarse en un intervalo entre 0,68 y 0,90. El compromiso asciende de la 1ª toma de datos a la 2ª toma de datos del primer curso, aunque varía mucho de unos cursos a otros. En el 2º año, el compromiso desciende al final del curso, y es éste, el valor más bajo de las cuatro tomas de datos. En el caso del compromiso hacia el entrenamiento y de la competencia motriz percibida, se considera una tendencia positiva que los valores suban. Mientras que en el caso de la ansiedad, se considera una tendencia positiva que los valores bajen, de una toma de datos a la siguiente. La ansiedad desciende en el primer año, en los cursos inferiores, no así, en los cursos superiores, aunque también se de un

descenso de la media global. La 3ª toma de datos tiene, en general, valores más bajos todavía, y la 4ª toma de datos, es la que tiene los valores más bajos de todas. Pero en ninguno de los casos, en el compromiso ante el entrenamiento, en la competencia motriz percibida, ni en la ansiedad ante la tarea, llegan las diferencias a ser significativas. La significación para los factores compromiso con el entrenamiento ha sido sig.= .002***, competencia motriz percibida, sig.=.249 y ansiedad, sig.=.030** respectivamente.

4.7.2. Test de Diversión con la Práctica Deportiva:

En la tabla 8 y en el gráfico 7, están representados los valores correspondientes al *Factor Diversión*. Se considera que existe una tendencia positiva en el factor diversión, cuando los valores de una toma son superiores a los de la toma anterior. Durante el primer curso 2001-2002, todos los valores relacionados con el factor diversión descienden del principio al final del curso, excepto en el caso de los escolares nacidos en 1989 (1º ESO), caso en que asciende ligeramente. El resto de los valores descienden, pero este descenso es mínimo, ya que en el gráfico, apenas se observan diferencias entre el comienzo y el final. Excepto en el caso de los escolares nacidos en 1993 (3º de primaria), donde hay una diferencia más acusada, con un descenso de 0,31, y una pronunciada inflexión de la curva. Las diferencias encontradas no eran estadísticamente significativas.

<i>Año de nacimiento</i>	<i>Curso 2001-02</i>	<i>Curso 2002-03</i>	<i>Diversión antes 01-02</i>	<i>Diversión desp. 01-02</i>	<i>Diversión antes 02-03</i>	<i>Diversión desp. 02-03</i>
1987	3º ESO	4º ESO	2,98	2,92	2,90	
1988	2º ESO	3º ESO	2,85	2,71	2,81	2,63
1989	1º ESO	2º ESO	2,82	2,86	2,88	2,88
1990	6º EPO	1º ESO	3,04	2,97	2,98	2,83
1991	5º EPO	6º EP	2,95	2,88	2,84	2,72
1992	4º EPO	5º EP	2,95	2,81	3,00	2,78

1993	3° EPO	4° EP	3	2,69	3,11	2,61
Global			2,94	2,86	2,94	2,74

Tabla 8. Estadísticos descriptivos del factor **Diversión**.

En el segundo curso 2002-03, los valores vuelven a subir, incluso, en alguno de los casos, por encima de los valores del primer curso, descienden de nuevo a finales de curso, experimentando una tendencia negativa en esta cuarta toma de datos, donde se dan los valores más bajos de las cuatro tomas de datos. También en este caso, son los escolares nacidos en 1993, los que tienen los valores más bajos de diversión al final del curso. Puede ser que los escolares tengan una mayor sensación de diversión al principio de temporada, cuando todo es nuevo, y se realizan más juegos; que al final de la misma, que hay más competiciones y se entrena con la presión de las mismas. Las diferencias tampoco eran estadísticamente significativas.

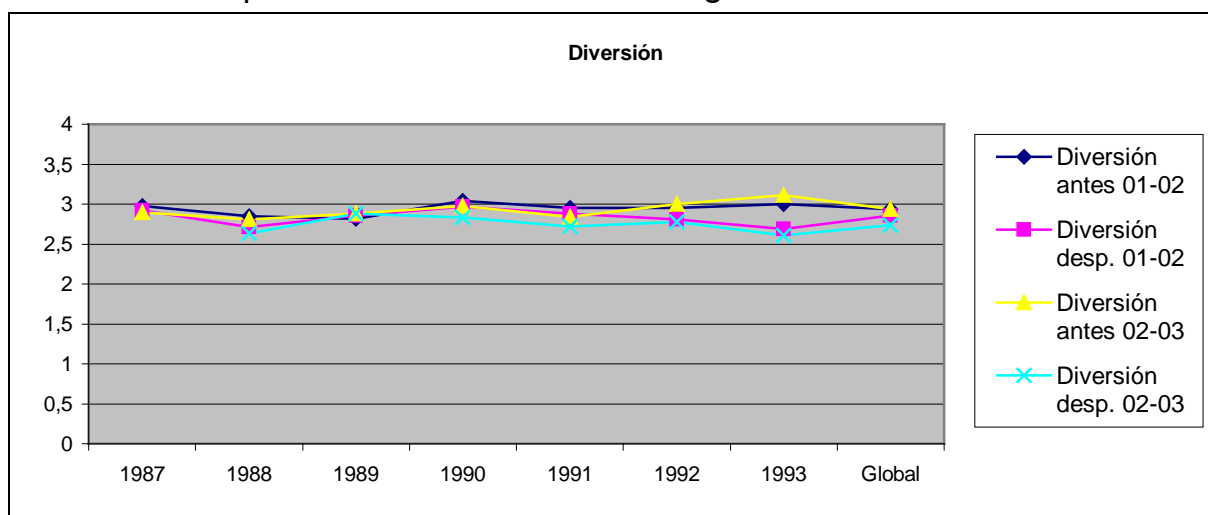


Gráfico 7. Representación gráfica del factor **Diversión**.

En el gráfico 8, se puede apreciar la evolución de las medias globales a lo largo de las cuatro tomas de datos. Los valores más altos de diversión se dan al principio de los dos cursos escolares, y descienden al final de los dos cursos escolares, alcanzando los valores más bajos al final del 2º curso.

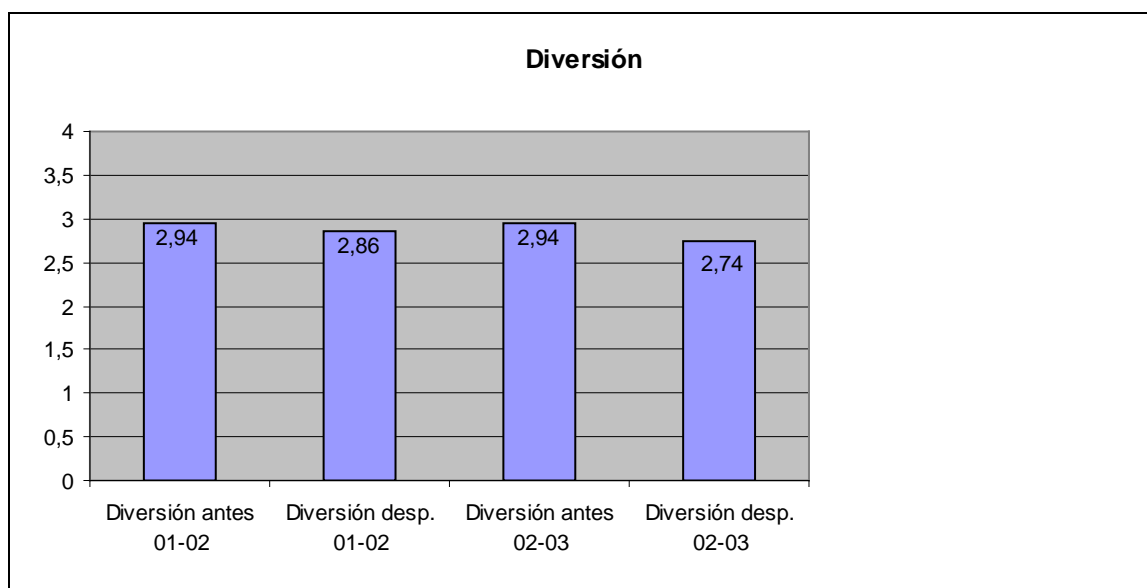


Gráfico 8. Representación gráfica de los valores medios globales del factor **Diversión**, en las cuatro tomas de datos.

Sin embargo, la diferencia es mínima, y creemos que puede indicar una tendencia de mantenimiento de la diversión a lo largo del programa de iniciación deportiva basado en la enseñanza de habilidades sociales.

4.7.3. Test de Percepción del éxito:

En la orientación hacia el resultado o hacia el ego, (tabla 9 y gráficos 9 y 10), el comportamiento de los diferentes grupos es muy irregular, aun que hay una tendencia clara de descenso. Sin embargo en la orientación hacia la tarea los valores se mantienen, los valores son más estables y uniformes. (tabla 10, gráficos 11 y 12). Podemos observar en la tabla 9, que *la orientación motivacional hacia el ego*, desciende al final del primer curso en todos los casos.

<i>Año de nacimiento</i>	<i>Curso 2001-02</i>	<i>Curso 2002-03</i>	<i>Ego antes 01-02</i>	<i>Ego desp. 01-02</i>	<i>Ego antes 02-03</i>	<i>Edo desp. 02-03</i>
1987	3º ESO	4º ESO	2,78	2,31	3,00	
1988	2º ESO	3º ESO	3,06	2,19	2,88	1,50
1989	1º ESO	2º ESO	2,89	1,93	2,39	2,17
1990	6º EP	1º ESO	2,81	2,45	3,27	2,41
1991	5º EP	6º EP	2,93	2,2	2,67	1,84
1992	4º EP	5º EP	2,95	1,53	1,69	1,22

1993	3° EP	4° EP	1,92	1,33	2,07	1,29
Global			2,87	2,13	2,59	1,89

Tabla 9. Estadísticos descriptivos del factor Orientación hacia el Ego o Resultado.

Hay un descenso de la orientación motivacional hacia el ego, con respecto a la toma de datos anterior. Y que en la cuarta toma de datos, la mayor parte de los datos son inferiores a las todas las tomas de datos anteriores.

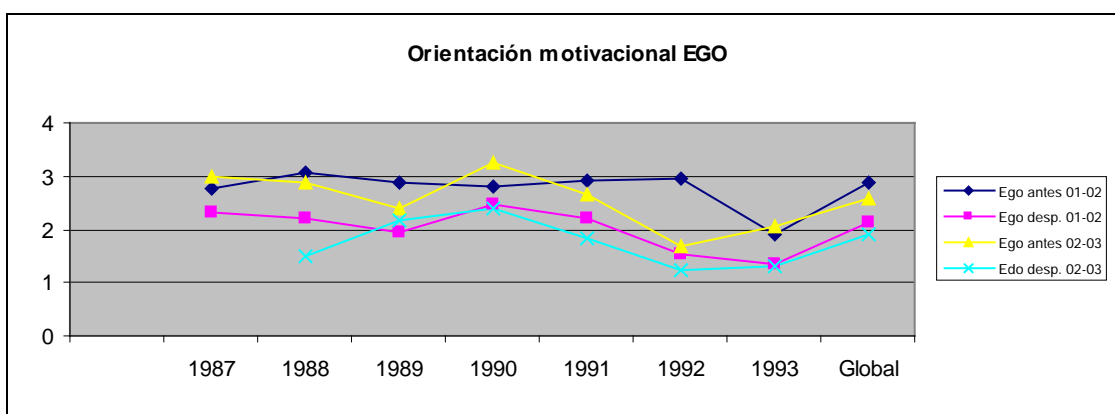


Gráfico 9. Representación gráfica del factor Orientación hacia el Ego o Resultado.

Los valores medios globales, descienden en el curso 2001-02, entre la 1ª y la 2ª toma de datos, de 2,87 a 2,13. En la tercera toma de datos, al principio del curso 2002-03, los valores vuelven a subir, para descender nuevamente en la 4ª toma de datos al final del segundo curso, momento en el que se da la media de valores más baja. La significación bilateral es sig.=.000***.

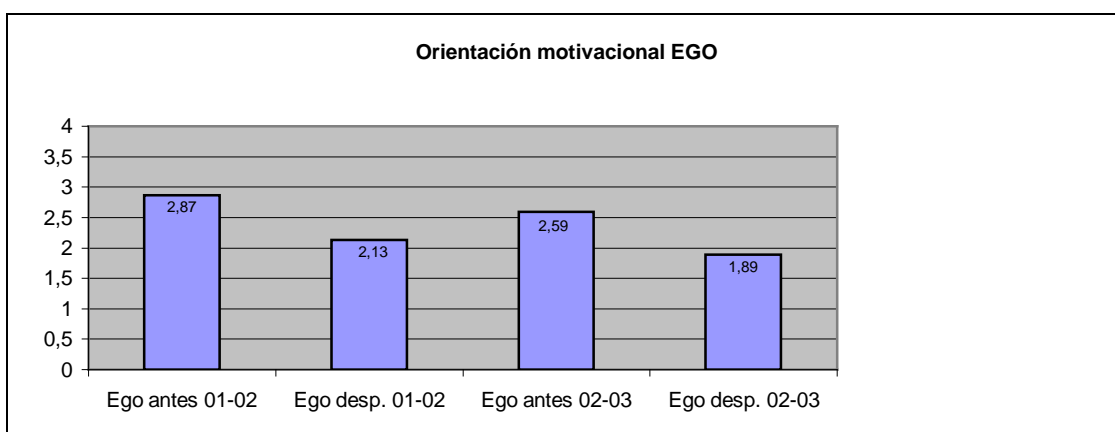


Gráfico 10. Representación gráfica de los valores medios globales del factor **Orientación hacia el Ego o Resultado**, en las cuatro tomas de datos.

En la tabla 14 y el gráfico 11, se recogen los datos por edades de la *orientación motivacional hacia la tarea*. Se considerará que hay una tendencia positiva de los datos, si los datos descienden.

<i>Año de nacimiento</i>	<i>Curso 2001-02</i>	<i>Curso 2002-03</i>	<i>Tarea antes 01-02</i>	<i>Tarea desp. 01-02</i>	<i>Tarea antes 02-03</i>	<i>Tarea desp. 02-03</i>
1987	3º ESO	4º ESO	3,57	3,31	3,67	
1988	2º ESO	3º ESO	3,6	3,29	3,71	3,75
1989	1º ESO	2º ESO	3,6	3,52	3,56	3,67
1990	6º EP	1º ESO	3,54	3,39	3,66	3,38
1991	5º EP	6º EP	3,54	3,41	3,69	3,22
1992	4º EP	5º EP	3,45	2,97	3,69	3,78
1993	3º EP	4º EP	2,67	2,83	3,85	3,74
Global			3,53	3,32	3,70	3,49

Tabla 10. Estadísticos descriptivos del factor **Orientación hacia la Tarea**.

En el curso 2002-2003, la orientación motivacional hacia la tarea, desciende entre los escolares que cursan 1ª de ESO y 6º de EP, respectivamente. El resto de los valores aumenta de la 4ª toma de datos a la tercera, incluso por encima de los valores de las dos tomas de datos anteriores. No podemos decir que en ninguno de los cursos existan grandes diferencias, aunque son estadísticamente significativas (sig.= .002***), podríamos afirmar que la orientación hacia la tarea se mantiene.

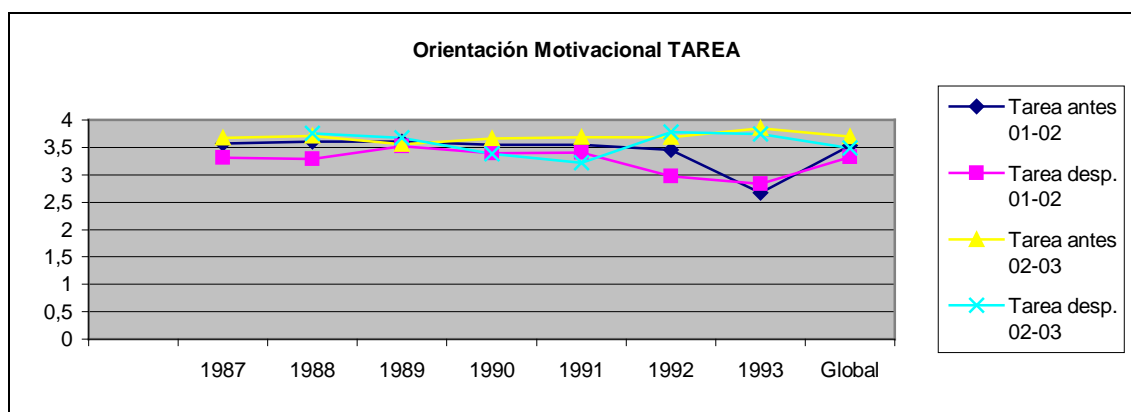


Gráfico 11. Representación gráfica del factor **Orientación hacia la Tarea** .

En el gráfico 12, vemos la tendencia de los valores medios globales de las cuatro tomas de datos, durante el primer curso 2001-02, la orientación motivacional hacia la tarea es más baja que durante el segundo curso. Pero en ambos cursos, se da la misma tendencia, la orientación hacia la tarea es más baja al final del curso que al principio.

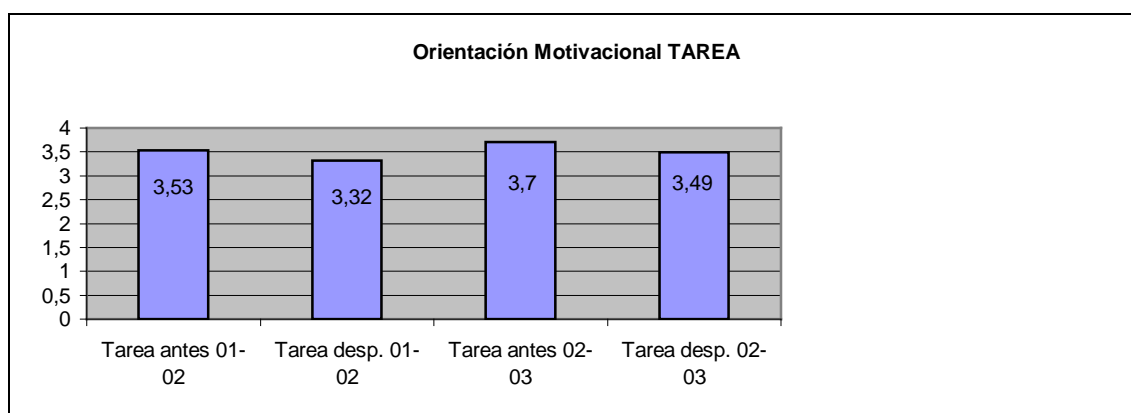


Gráfico 12. Representación gráfica de los valores medios globales del factor **Orientación hacia la Tarea**, en las cuatro tomas de datos.

Tal y como se ha podido observar, como los valores de la orientación motivacional hacia el Resultado (Ego), son siempre más bajos que los valores de la orientación motivacional hacia la Tarea. Siendo esta mucho más estable y uniforme. La orientación hacia el Resultado presenta un notable descenso.

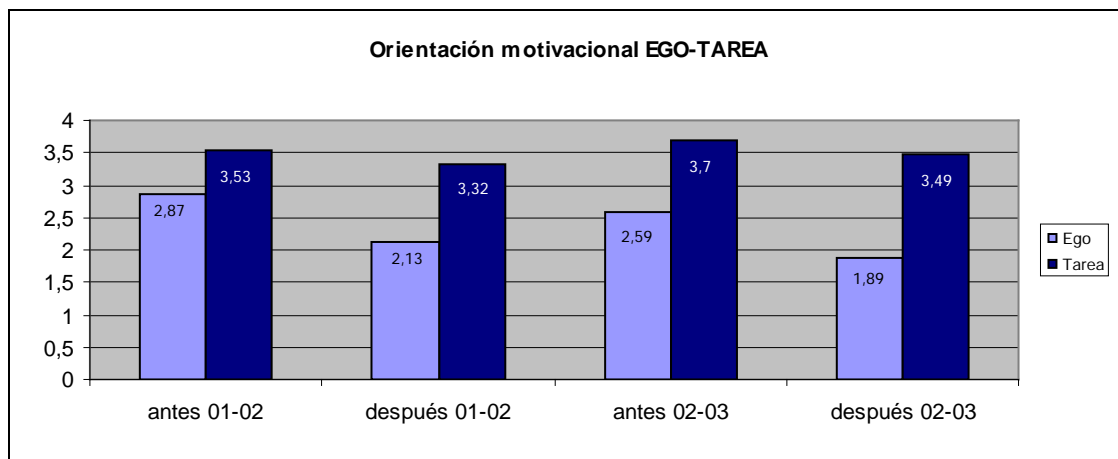


Gráfico 13. Representación gráfica de los valores medios globales del factor **Orientación hacia la Tarea y hacia el Ego**, en las cuatro tomas de datos.

La fiabilidad según el *Alpha de Cronbach*, del cuestionario que mide la orientación motivacional en las cuatro pasaciones es de 0,856, 0,904, 0,840 y 0,710. La significación es estadísticamente significativa para los factores orientación motivacional hacia el ego, sig.=.000***, y en la orientación motivacional hacia la tarea, sig.=.002***.

4.8. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS INDICADORES DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN REALIZADA DURANTE LOS CURSOS 2001-2002 y 2002-03 CON RESPECTO A INVESTIGACIONES ANTERIORES.

Se va a realizar la comparación de los distintos factores obtenidos en la presente investigación: *“estudio de la evolución que se produce al aplicar un programa de formación basado en las habilidades sociales en un entorno de deporte escolar (2001-2003)”*; con los datos obtenidos en una investigación anterior denominada: *“el análisis del impacto de algunas variables psicosociales en el deporte escolar en Guipúzcoa (1999-2001)”* que fue llevada a cabo por *Arruza y González*. Esta investigación realiza un diagnóstico de la orientación del clima motivacional de la población escolar guipuzcoana, y observan cómo

evolucian algunos de los factores psicosociales que están relacionados con la motivación. El cuestionario que utilizamos en esta investigación, es el mismo que se utilizó en dicha investigación. Los cuestionarios se utilizan en castellano, y en euskera, previamente validados. En todas las tablas de este punto, la primera y la tercera columna corresponden a los datos obtenidos en el estudio previo realizado *por Arruza y González de 1999-2001*, y las columnas segunda y cuarta corresponden a los datos obtenidos tras la aplicación de un programa de formación en habilidades sociales durante los cursos *2001-2003*. Las dos primeras columnas recogen los valores de la primera toma de datos de ambos estudios, y las columnas tercera y cuarta recogen los valores obtenidos en la cuarta toma de datos.

4.8.1. Cuestionario Motivación en la Práctica Deportiva:

En la tabla 11 y en el gráfico 14, se reflejan los valores medios de los datos recogidos por cursos sobre el *Factor Compromiso en el entrenamiento*. Con respecto a los datos iniciales, el factor compromiso tiene unos valores más elevados en el programa de habilidades sociales que en el grupo de control. Si atendemos a los datos, se puede observar que en los grupos de primaria que han formado parte del programa de habilidades sociales, se da un ligero aumento del compromiso, que no se da en el grupo de diagnóstico. En 3º de ESO del grupo de control hay un aumento del compromiso con respecto a los valores iniciales. Y en 5º de primaria, los escolares que forman parte del programa de habilidades sociales aumentan su compromiso, con respecto a la toma de datos inicial, y además este valor es superior a los del grupo de control.

Curso	Compromiso antes control 99	Compromiso antes HHSS 01	Compromiso desp. control	Compromiso desp. HHSS 03
3º ESO	2,84	3,02	2,9	2,88
2º ESO	3	3,04	2,96	2,63
1º ESO	3,11	2,81	3,01	2,76
6º EPO	3,17	3,27	3,02	3,03
5º EPO	3,28	3,31	3,14	3,58

Tabla 11. Medias del factor **Compromiso ante el entrenamiento** del programa de formación en valores a través del deporte y del estudio de diagnóstico.

Al observar el gráfico 14, podemos ver otra tendencia más, salvo en los cursos de primaria, el compromiso de los escolares que han tomado parte del programa de habilidades sociales, al finalizar el bienio, son los datos más bajos de las cuatro tomas de datos mencionadas.

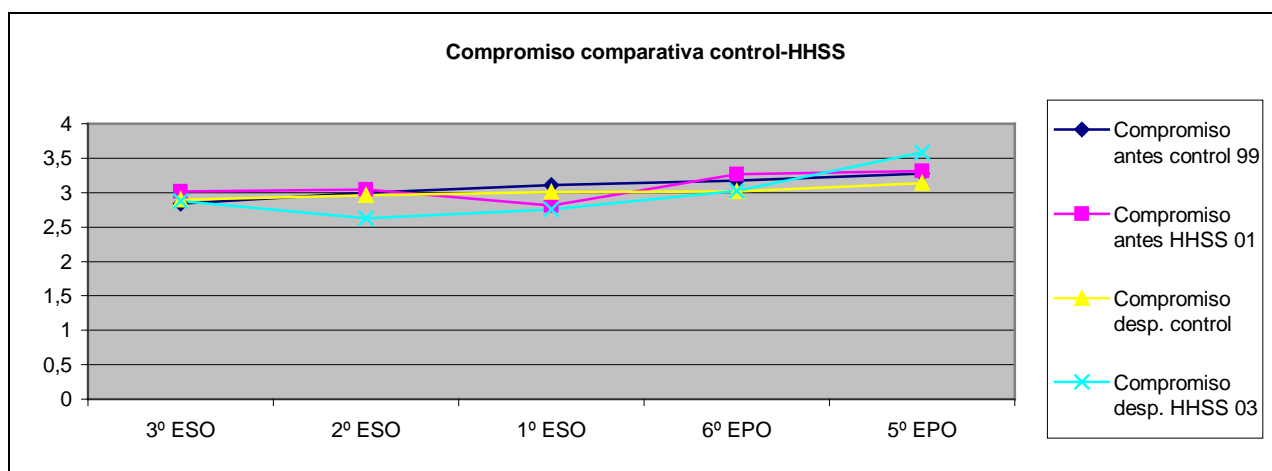


Gráfico 14. Representación gráfica del **Factor Compromiso ante el entrenamiento** del estudio de diagnóstico y del programa de formación en habilidades sociales en el deporte escolar.

En la tabla 12, se recogen los datos correspondientes al Factor **Competencia motriz percibida**, en los datos iniciales se observa que la competencia motriz percibida de los escolares que forman parte del programa de habilidades sociales, tienen valores de competencia superiores a los de la población de diagnóstico en el caso de los escolares de secundaria, no así, en los de primaria. La competencia motriz percibida del grupo de control es mayor al final del bienio que la

inicial en los mismos grupos, aunque la diferencia es muy pequeña, e inferior en los grupos de primaria.

Curso	Competencia antes control 99	Competencia antes HHSS 01	Competencia después control.	Competencia después HHSS 03
3º ESO	1,75	1,79	1,85	1,25
2º ESO	1,96	2,29	1,98	2,75
1º ESO	1,94	2,08	1,98	2,17
6º EPO	2,15	2,26	2,03	1,50
5º EPO	2,31	2,10	2,12	1,63
M. Globales	3,10	3,17	3,02	3,07

Tabla 12. Medias del factor **Competencia motriz percibida** del estudio de diagnóstico y del programa de formación en habilidades sociales a través del deporte escolar.

En el grupo del programa de habilidades sociales, la competencia también mejora en los grupos de 1º y 2º de ESO, además en este último considerablemente, casi medio punto, pero baja en la misma proporción en los grupos de primaria. La tendencia general en otros estudios, es que exista un ligero descenso de dicho factor a lo largo del curso escolar.

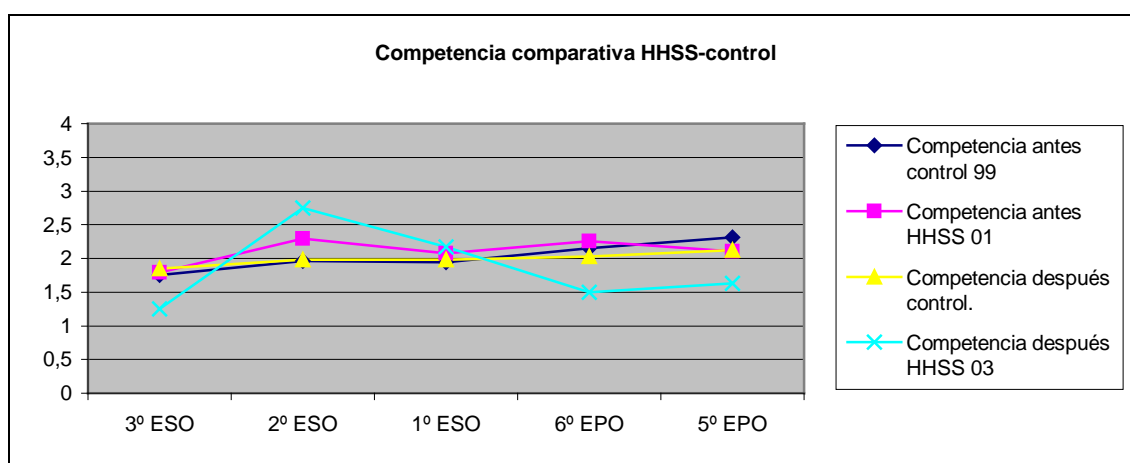


Gráfico 15. Representación gráfica del Factor **Competencia motriz percibida** del estudio de diagnóstico y del programa de formación en habilidades sociales en el deporte escolar.

En el factor **Ansiedad ante la práctica deportiva**, (tabla 13 y gráfico 16), los escolares que forman parte del programa en la 1ª toma de datos presentan mayor ansiedad, que los del grupo de diagnóstico. En el grupo de control la ansiedad aumenta en la 4ª toma de datos en los escolares

de secundaria, y disminuye en los escolares de primaria. En el caso, de los escolares que toman parte en el programa de habilidades sociales, la ansiedad disminuye en todos los casos, salvo en los escolares de 3º de secundaria. Y salvo en este grupo, en el resto de los casos, los valores recogidos en esta cuarta toma de datos son inferiores a los del grupo de control.

<i>Curso</i>	<i>Ansiedad antes control 99</i>	<i>Ansiedad antes HHSS 01</i>	<i>Ansiedad después control.</i>	<i>Ansiedad después HHSS 03</i>
3º ESO	1,57	1,70	1,63	1,78
2º ESO	1,58	1,64	1,68	1,39
1º ESO	1,56	1,58	1,58	1,46
6º EPO	1,61	1,71	1,56	1,37
5º EPO	1,75	1,89	1,67	1,29

Tabla 13. Medias del factor **Ansiedad en la práctica**, del estudio de diagnóstico y del programa de formación en habilidades sociales a través del deporte escolar.

Atendiendo al gráfico 16, vemos que las diferencias más grandes, se dan en el grupo de 5º de primaria, desde la 1ª toma de datos a la 4ª toma de datos, disminuye en 0,6.

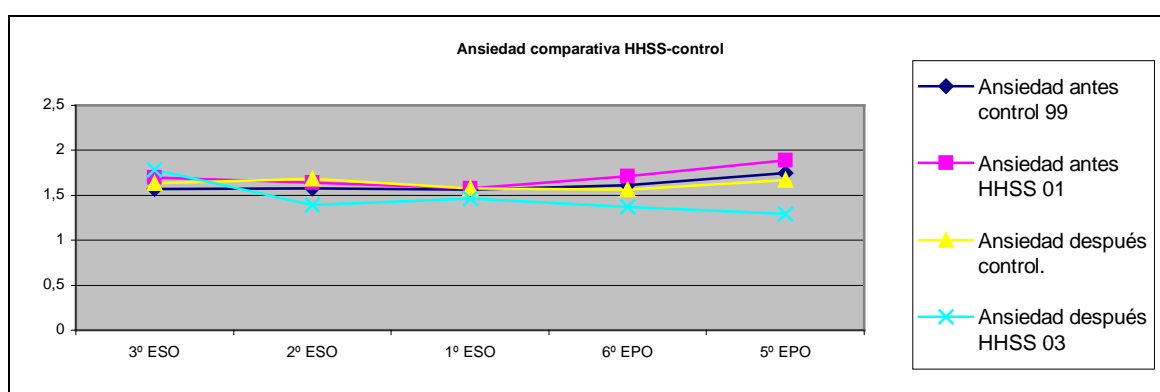


Gráfico 16. Representación gráfica del **Factor Ansiedad en la práctica**, del estudio de diagnóstico y del programa de formación en habilidades sociales en el deporte escolar.

4.8.2. Cuestionario Diversión ante la Práctica Deportiva:

El factor *diversión* lo vemos representado en la tabla 14, y en el gráfico 17. No hay diferencias significativas en los datos recogidos. Los resultados muestran que la diversión desciende ligeramente durante el periodo comprendido entre noviembre de 2001, y mayo del 2003.

<i>Curso</i>	<i>Diversión antes control 99</i>	<i>Diversión antes HHSS 01</i>	<i>Diversión después control.</i>	<i>Diversión después HHSS 03</i>
3º ESO	2,82	2,98	2,86	2,63
2º ESO	2,91	2,85	2,91	2,88
1º ESO	2,95	2,82	2,90	2,83
6º EPO	2,98	3,04	2,92	2,72
5º EPO	2,98	2,95	2,94	2,78

Tabla 14. Media del **Factor Diversión**, del estudio de diagnóstico y el programa de formación en habilidades sociales a través del deporte escolar.

En el gráfico 17, se puede observar que la diversión más baja se da al final del programa de habilidades sociales, en mayo de 2003.

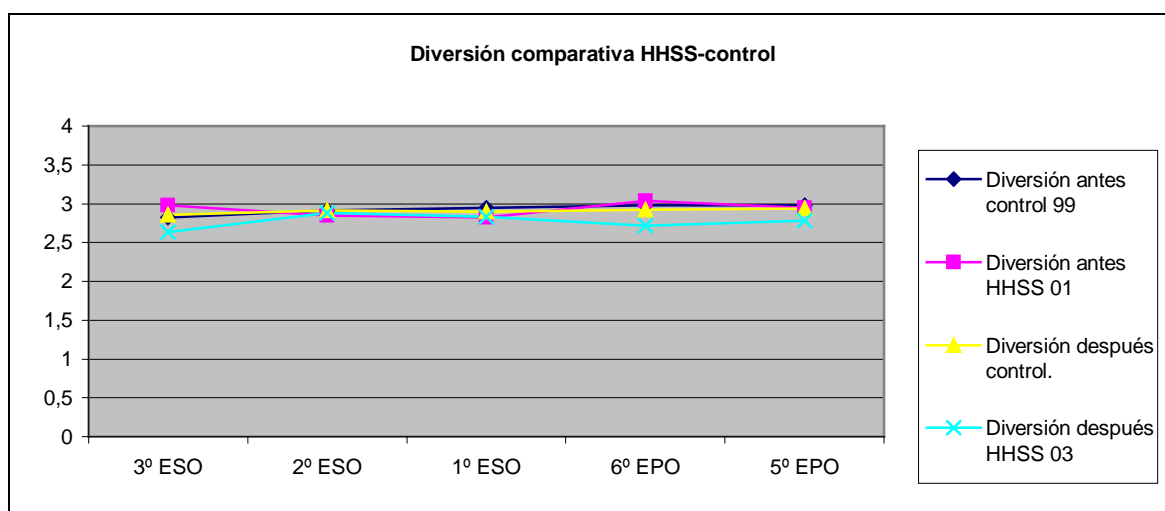


Gráfico 17. Representación gráfica del **Factor Diversión**, del estudio de diagnóstico y del programa de formación en habilidades sociales a través del deporte escolar.

4.8.3. Cuestionario de orientación motivacional; orientación hacia la tarea o hacia el resultado.

La *orientación hacia el ego* está representada en la tabla 15 y en el gráfico 18, la orientación motivacional hacia el ego después del programa de habilidades sociales ha descendido considerablemente en relación con los valores que presentaba al principio, y con los valores que presentaba la población de diagnóstico. En la gráfico 18, se puede observar como la orientación hacia el resultado antes del programa de habilidades sociales era superior a dicha orientación en la población de diagnóstico; y como dicho factor al terminar el programa, es considerablemente inferior a los resultados obtenidos con el grupo de diagnóstico.

<i>Curso</i>	<i>OCM EGO control antes 99</i>	<i>OCM EGO HHSS antes 01</i>	<i>OCM EGO Control .desp.</i>	<i>OCM EGO HHSS desp. 03</i>
3º ESO	2,24	2,78	2,42	1,50
2º ESO	2,69	3,06	2,69	2,17
1º ESO	2,63	2,89	2,64	2,41
6º EPO	2,73	2,81	2,69	1,84
5º EPO	2,90	2,93	2,71	1,22

Tabla 15. Medias del **Factor Orientación hacia el Ego** del estudio de diagnóstico y del estudio de formación en habilidades sociales en el deporte escolar.

En la población de control la orientación hacia el ego, aumenta entre la 1ª y la 4ª toma de datos, en los cursos de secundaria, mientras que en el grupo que ha tomado parte del programa desciende considerablemente en todas las edades estudiadas. Se sabe que una orientación hacia el ego elevada, suele conllevar a la larga una desmotivación y como consecuencia, un abandono deportivo ocasionado por la sensación de fracaso.

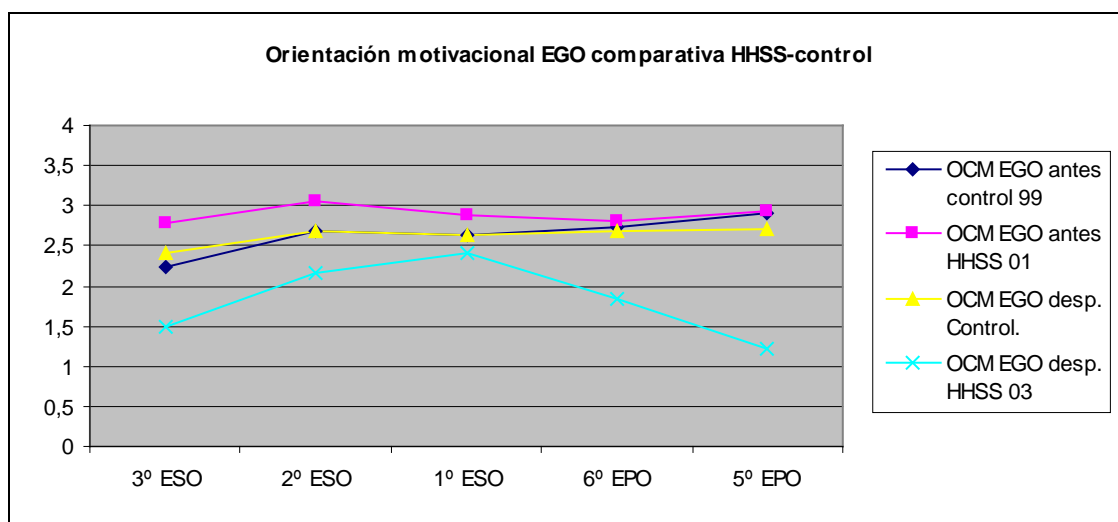


Gráfico 18. Representación gráfica del **Factor Orientación hacia el Ego** del estudio de diagnóstico y del programa de formación en habilidades sociales en el deporte escolar.

La *orientación motivacional hacia la tarea*, está representada en la tabla 16 y en el gráfico 19. En la primera toma de datos los escolares que forman parte del programa, muestran valores superiores de orientación hacia la tarea, que los escolares de la población de diagnóstico. En la cuarta toma de datos del grupo de control, tan solo los escolares de 3º de ESO muestran valores superiores a los iniciales.

<i>Curso</i>	<i>OCM TAREA control antes 99</i>	<i>OCM TAREA HHSS antes 01</i>	<i>OCM TAREA control después.</i>	<i>OCM TAREA HHSS después 03</i>
3º ESO	3,15	3,57	3,54	3,75
2º ESO	3,32	3,60	3,30	3,67
1º ESO	3,32	3,60	3,27	3,38
6º EPO	3,46	3,54	3,33	3,22
5º EPO	3,50	3,54	3,41	3,78

Tabla 16. Medias del **Factor Orientación hacia la Tarea** del estudio de diagnóstico y del programa de formación en habilidades sociales a través del deporte escolar.

En los escolares que forman parte del programa, en la cuarta toma de datos hay un ascenso de la orientación hacia la tarea en 3º y 2º de

ESO, y en 5º de primaria, así mismo, los escolares de 1º de ESO muestran valores inferiores a los iniciales, pero que superan los valores del grupo de control en este curso. La tendencia parece ser de mantenimiento de la orientación hacia la tarea, y de descenso de la orientación hacia el resultado. Este aspecto es muy importante, porque éste es el causante de muchos casos de abandono deportivo.

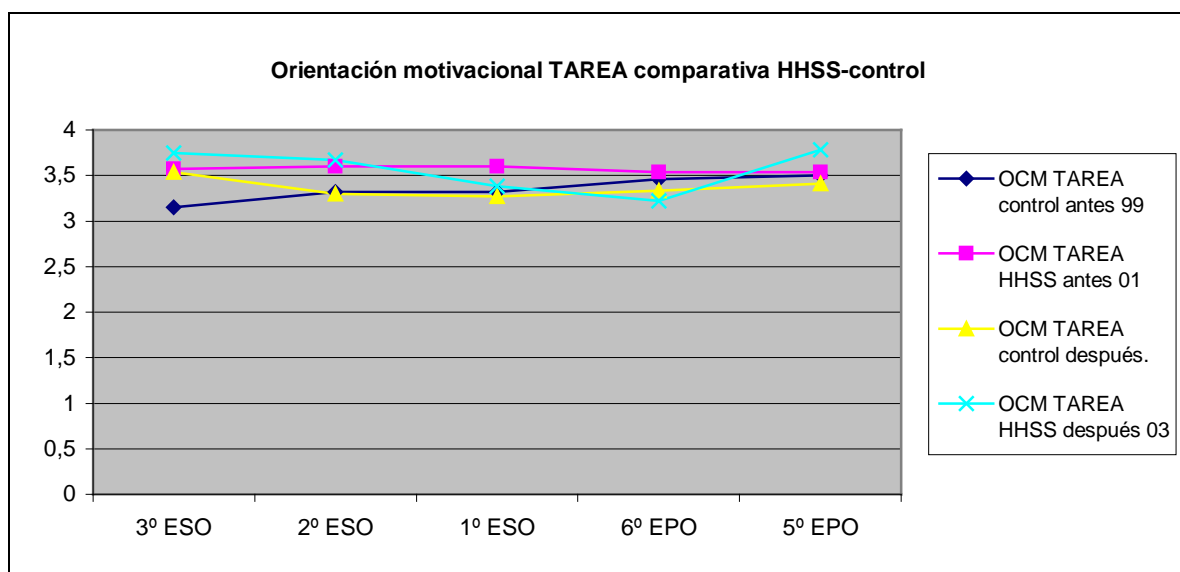


Gráfico 19. Representación gráfica del **Factor Orientación hacia la Tarea** del estudio de diagnóstico y del programa de formación en habilidades sociales en el deporte escolar.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES:

5.1. INTRODUCCIÓN:

En este capítulo se van a presentar las conclusiones del estudio a las que hemos llegado tras revisar la bibliografía, y analizar la composición del grupo, así como, las experiencias previas de los participantes. Al reconocer el objeto de estudio, se ha marcado una metodología y un plan de trabajo al que se le han ido haciendo modificaciones. La planificación de las estrategias ha surgido de las propias necesidades del grupo que, a su vez, nos han llevado a nuevas necesidades y propuestas, al tiempo que nos llevaban a formular el problema desde otro punto de vista. Hemos analizado las opiniones de los escolares, y se ha valorado el programa. En este capítulo, se van a

presentar las conclusiones una vez estudiados el proceso y los resultados de esta investigación; se van a revisar las hipótesis, que ya han sido tratadas en cada preocupación temática; y se van a analizar cuáles son las implicaciones prácticas para tener en cuenta en posteriores investigaciones.

5.2. REVISIÓN DEL PROCESO Y DE LOS RESULTADOS DE ESTA INVESTIGACIÓN:

En este estudio se ha seguido una metodología de investigación cualitativa, aunque para valorar la incidencia que el programa ha tenido en los escolares, se han estudiado algunos indicadores que han sido analizados cuantitativamente. Se ha querido realizar un estudio evaluativo que observara la validez del programa, y además que estudiara el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de los escolares, se quería evaluar, si con la aplicación de un programa de formación en habilidades sociales, existían diferencias en cuanto a la orientación de los criterios de aprendizaje; y por otra parte, cuáles eran las diferencias existentes entre dos poblaciones de escolares, la que había formado parte del programa, y otra población que se había utilizado para realizar un diagnóstico previo. Queríamos ver el efecto que provocaba este programa en los escolares analizando algunos indicadores motivacionales. Teníamos una investigación precedente, y deseábamos establecer la comparación utilizando el mismo cuestionario para evaluar las diferencias.

5.2.1. El proceso.

En cuanto al proceso, se ha descrito el contexto, en el que se produce la investigación, el contexto ha sido el deporte escolar guipuzcoano, y la población a la que va dirigida la investigación, entrenadores y coordinadores, que iban a aplicar el programa de

habilidades sociales a sus deportistas escolares. El grado en que el programa ha sido llevado a adelante, podríamos analizarlo en varios niveles:

- En cuanto a la revisión de las teorías existentes y su aplicación, las más relevantes han sido el TPSR de *Hellison (1978, 1985, 1991, 1995)*, el PEHIS de *Monjas (1993, 2001)* y el programa de habilidades sociales de *Vallés (1996)*. De todos ellos, se han tomado aspectos que se han aplicado a la práctica. En cuanto al programa de *Hellison*, cabe destacar las rutinas de sesión, y las técnicas de resolución de conflictos, así como la metodología. Del PEHIS se ha tomado el cómo utiliza las estrategias psicológicas para favorecer las habilidades sociales y sus fichas de trabajo. En cuanto a *Vallés*, influye en el trabajo práctico sobre cómo trabajar las habilidades sociales, y ha dado origen a una clasificación de habilidades sociales para trabajar en el deporte escolar con los escolares, con los entrenadores y con los coordinadores, así como en los materiales de trabajo. Quedaría pendiente el trabajo a realizar con los padres, que tanto han reclamado algunos de los participantes en el grupo de seminario. Debería ser este tipo de trabajo abordado en posteriores estudios.
- En cuanto a la implicación de cada uno de los participantes, no todo el mundo se ha implicado de la misma manera, algunos expresan haber adoptado una nueva manera de entrenar, otros afirman haber pasado de la reflexión a la acción, pero para algunos solo ha supuesto una mera reflexión sobre la vida. Pero incidiremos más sobre este punto, más adelante.

Al principio del programa, los participantes asistían de manera pasiva, se limitaban a recibir los materiales y la información que las investigadoras les proporcionaban, casi sin aportar nada, se identificaban con un modelo de profesor que está a merced de lo que opinan los

expertos. Poco a poco comenzaron a participar, al principio tímidamente opinando o haciendo pequeñas aportaciones, hasta que empezaron a experimentar con la enseñanza entre pares. La utilización de las metodologías participativas, marca el antes (tímido e inseguro), y el después de su actuación, donde se atrevían a probar, comprobar y contar sus experiencias. Pasaron de ser receptores de los programas de los expertos, a ser agentes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una vez que los participantes habían decidido qué valores deseaban trabajar comenzaron a cuestionarse para qué querían trabajar sobre estos valores, qué era lo que queríamos conseguir con ellos, y cómo deseábamos trabajarlos. Se comenzó a reflexionar sobre sí se estaba trabajando sobre las intenciones o no. Los estudios que llevábamos a cabo con los deportistas se basaban en nuestras experiencias cotidianas, aunque, a veces, surgían discrepancias entre nuestras intenciones y lo que realmente ocurría en los entrenamientos. En determinadas ocasiones, determinadas rutinas didácticas empezaban a perder sentido, o surgían conflictos y tensiones entre los deportistas que nos llevaban a ensayar otros métodos o otros caminos. Cada persona llevaba su propio ritmo, y sus propias experiencias. Los participantes se planteaban (nos planteábamos) cosas nuevas y se preguntaban qué se puede hacer para mejorar su labor educativa, hemos asistido a un trabajo de innovación, que les llevó a investigar en sus entrenamientos.

Las cuestiones sobre las que se reflexionaba en el seminario eran un proceso de interrogación sobre la práctica, tal y como afirman *Cochran-Smith y Lytle (2002)*, era reflexivo, inmediato y referenciado a un contexto muy particular de un grupo de entrenadores que entrenaban a deportistas escolares, se planteaban situaciones particulares, e incluso, muy personales. Las preguntas tenían que ver con:

- ¿Hasta que punto ayudará a mis escolares las reflexiones que yo hago sobre la planificación, para que comprendan mejor los objetivos que nos habíamos propuesto?
- ¿Cuándo podré saber si mis escolares están desarrollando una visión de juego, o si solo se limitan a aplicar determinadas técnicas en el juego?

Estas cuestiones creaban una discrepancia entre la teoría y la práctica, y surgían preguntas que están relacionadas con las complejas teorías de la enseñanza y el aprendizaje. Las preguntas provenían de la intersección entre la práctica y la teoría, y eran consideradas los interrogantes de la investigación-acción. Las preguntas podrían eran:

- ¿Qué puede pasar con los más pequeños si les pide que realicen actividades de enseñanza entre pares?
- ¿Ha de haber instrucciones explícitas sobre sistemas de juego que todavía no son capaces de identificar?
- ¿Tienen conocimiento y son capaces de entender las reglas que les propongo?
- ¿Qué relación podríamos establecer entre los errores y la mejora?
- ¿Cómo influye la colaboración?
- ¿Qué tipo de actividades son útiles y beneficiosas para un tipo de alumnado y cuáles para otro?
- ¿Por qué sucede que todo el mundo no entiende de la misma manera la misma propuesta?

Cuando se trabaja sobre las habilidades sociales, muchas de las cosas que se dicen parecen demasiado obvias, parece que es algo que todo el mundo conoce y que no es necesario volverlas a tratar. Si deseábamos que nuestros escolares aprendiesen a desarrollar esas conductas que conocen, pero que casi nunca ponen en práctica, se debían tener en cuenta las leyes del aprendizaje (*Alvarez Pillado,*

Alvarez-Monteserín, Cañas Montalvo, Jiménez y Petit, 1997): recompensar las conductas adecuadas, proporcionar alternativas de actuación ante las conductas no deseadas, proporcionar una progresión para trabajar las habilidades sociales, buscando modelos positivos.

Para terminar con este apartado, hemos de decir que todos los participantes han expresado, al menos, su satisfacción por haber asistido y haber formado parte del programa. Coinciden en afirmar, que ha sido muy importante la labor de sensibilización y concienciación que se realizó durante el primer curso, sin la cual, no se hubieran podido dar muchos de los pasos que se dieron, y no se podría haber avanzado tanto.

Los participantes han echado en falta que se hubiera trabajado sobre aspectos de psicología evolutiva en cuanto al razonamiento moral de los escolares según las edades, y consideramos que éste es un aspecto a mejorar de cara a futuros planteamientos. Los participantes han considerado como aspecto positivo del programa, la flexibilidad en la aplicación de las propuestas, y que se haya trabajado sobre las propias experiencias. Han valorado los contenidos como adecuados, creen que se han tratado en profundidad, ya que hemos consultado fuentes bibliográficas diferentes, que nos han permitido observar distintos puntos de vista y distintas sensibilidades en torno a los mismos temas, lo que ha creado curiosidad e inquietud por saber más. Tal y como decía *Jaime*: *“valoro positivamente de este programa, el que se me haya concedido la oportunidad de mantener encendida mi curiosidad”*.

Con respecto al trabajo sobre las habilidades sociales, el hecho de haber mantenido unas rutinas-guía para el trabajo de las habilidades sociales, les ha dado seguridad, pero no les ha supuesto una presión debido a la flexibilidad con la que las han utilizado. Les ha gustado cómo se desarrollaban las sesiones o reuniones del seminario, creen que han sido dinámicas y participativas, ya que los contenidos estaban ligados a la práctica y, a la vez, estaban fundamentados por una base teórica,

consideran que ahora son capaces de tener en cuenta aspectos relacionados con los factores sociales, que eran incapaces de reconocer o valorar antes de comenzar con el programa. Además la experiencia les ha llevado a considerar que los conflictos deben resolverse cuanto antes, buscando soluciones consensuadas y negociadas.

5.2.2. Los resultados de la aplicación del programa.

La valoración del impacto del programa debe ser tomada en cuenta, desde varios puntos de vista, el hecho de que se hayan primado aspectos educativos y de orden social en los entrenamientos, ha hecho que las competiciones se desdramaticen. Antes del programa, tal como es habitual en la mayor parte de los grupos o equipos de deporte escolar, el esquema de juego-entrenamiento-competición, era similar al que se utiliza en el deporte de alto rendimiento, incluso las metas lo eran también. Los objetivos poco tenían que ver con aspectos relacionados con el divertimento o con la expansión. Y por supuesto mucho menos, con los aspectos educativos que el deporte puede desarrollar. No consideramos negativa la competición en sí, sino la manera de plantearla, no creemos que se deban primar criterios relacionados con la excelencia en el deporte escolar, ya que son niños y niñas jóvenes, que no tienen un carácter forjado para asumir las derrotas y para responder ante determinadas responsabilidades. Pero si la orientación motivacional ante la competición no es hacia el resultado, disminuye la ansiedad. No es tan importante ganar o perder, sino hacerlo lo mejor que se puede. Al dar importancia a la tarea, a la progresión, a la responsabilidad o al esfuerzo, la orientación hacia los resultados de los escolares desciende, lo que lleva a una disminución de la ansiedad. De tal manera, que los resultados de las dos estudios coinciden en este punto.

Pero, sin embargo, en cuanto a la valoración del impacto que el programa ha tenido en los escolares en otros aspectos psicosociales, los

indicadores nos muestran algunos datos que creemos que necesitan una explicación causal para entender los resultados de la investigación. Los entrenadores por su parte opinan que sus escolares están más preocupados por la tarea, y aseguran que han alcanzado un mayor nivel de compromiso con las normas y con las actividades en general. Sin embargo, en el cuestionario del anexo I, los escolares de secundaria afirman tener menos compromiso con la actividad deportiva y con el entrenamiento que al principio del programa. Sus entrenadores ya nos habían comentado que los escolares son más exigentes consigo mismos, y con los demás, y este hecho puede explicar los bajos niveles de competencia motriz percibida de los escolares que terminan el programa. Hay incluso, quién llega a afirmar que tiene 12 ayudantes, más que 12 jugadores, lo que nos hace dudar de la percepción de los escolares, quizá se están exigiendo a sí mismos más que antes, o se están exigiendo más que los escolares que no toman parte del programa, porque ha cambiado su percepción de mejora, y su percepción de lo que significa comprometerse con algo, ya que son más responsables.

En cuanto a los resultados personales obtenidos por los entrenadores, a los que hemos llamado los participantes del seminario, destaca el período de sensibilización y el trabajo realizado con las habilidades sociales, que ha sido clave, para que más tarde se implicaran en el trabajo. Han conseguido una actitud más favorable para resolver los conflictos, pues saben retardar más la respuesta, dando opciones de solución más pensadas. Han aprendido a autocontrolar su propio comportamiento, a través de solicitar autocontrol a sus escolares. En las competiciones, son más respetuosos con los árbitros y con los contrarios, tanto ellos, como sus escolares. Tras analizar los comentarios de los entrenadores y de los coordinadores, podemos afirmar que el deporte escolar bien orientado puede enfatizar la subordinación de los intereses personales a los del grupo, el respeto por las normas, el trabajo

coordinado dentro del grupo, el deseo de realizar un juego limpio. Mientras que una mala orientación puede estimular la vanidad personal, el deseo codicioso de victoria y el odio a los rivales, así como, intolerancia. (*Arnold, 1991, Huxley, 1969, Santiago, 2002*). La mayor parte de los investigadores recomiendan una búsqueda de programas innovadores que apuesten por el trabajo sobre los valores educativos y sociales (*Devís, 1992, Peiró, 1996, Santiago, 2002,*)

Está claro, que los entrenadores asumen un papel muy importante en el desarrollo de los valores sociales, y que si éstos se tratan adecuadamente, los beneficios revierten en el propio entrenador. Al solicitar a los deportistas que hagan una revisión de sus valores, el propio entrenador inconscientemente, revisa sus propios valores, reaccionando de una manera más coherente y sintiéndose más seguro y tranquilo. Los entrenadores se han centrado en la mejora social y personal, abarcando a la persona en toda su extensión, ya que se mejoran todas las capacidades del individuo. Tal y como afirman los investigadores anteriores (*Duda, Fox, Biddle y Armstrong, 1992 y Duda y Nicholls, 1992*), el entrenador influye directamente en los deportistas a través de la retroalimentación y del sistema de recompensas que proporciona. Es difícil determinar en qué medida intervienen en el proceso, pero influyen en el fomento de la disciplina, la transmisión de autonomía, y la mejora de la toma de decisiones (*Fraile y otros, 1996*).

Para que el deporte escolar refuerce la autoestima y favorezca a los adolescentes, para que se motiven y tengan una participación activa y satisfactoria, es necesario que el contexto deportivo se estructure de manera que promueva actitudes y valores positivos a los deportistas. Los programas deben ir dirigidos a la promoción de valores, revisando los principios de autoridad y el sistema de recompensas. Debe enfatizarse la importancia de las labores de aprendizaje, buscando retos personales posibles de conseguir, para poder crear un clima motivacional orientado

hacia la tarea (*Treasure y Roberts, 1995*). Tras realizar un trabajo sobre las habilidades sociales y sobre la cohesión del grupo, el grupo cobra fuerza, y es esta fuerza un arma que puede ser utilizada con fines no deseables. Por lo que los escolares, deben ser conscientes de su responsabilidad para utilizar esta apoderamiento (*Hellison, 1995*) con buenos fines. Se debe trabajar sobre la empatía, antes de trabajar sobre la cohesión de grupo, porque sino, ésta puede ser entendida y utilizada para amedrentar a los demás. Consideran que la dinámica de trabajo ha sido buena, y que el ritmo de las sesiones ha sido rápido, aprovechando mucho el tiempo, y viendo mucha cantidad de contenidos, al tiempo que era un trabajo efectivo.

5.3. DISCUSIÓN:

En el momento que empezamos a hablar de resultados, se entrelazan los resultados y las opiniones recogidas de los entrenadores y de los escolares. Al abordar las conclusiones vamos a realizar una visión retrospectiva de lo ocurrido a lo largo de estos dos años, nos vamos a referir al modelo de *Hellison*, a su clasificación de valores por niveles, a las técnicas de resolución de conflictos, al trabajo realizado en torno a las habilidades sociales, a las metodologías que buscan la participación de los escolares, a la participación de los entrenadores, al clima motivacional, y a los indicadores motivacionales que afectan a la práctica deportiva, tales como la competencia motriz percibida, el compromiso, la ansiedad y la diversión.

5.3.1. Sobre el modelo de Hellison.

En cuanto al modelo de *Hellison*, hay que destacar que los aspectos que más relevancia tuvieron desde el principio de la puesta en marcha del programa, fueron las reuniones inicial y final de la sesión (charlas de concienciación y reflexiones del grupo, respectivamente). Al

principio se utilizaban únicamente para remarcar los aspectos técnicos u organizativos de la sesión, pero poco a poco comenzaron a utilizarse para destacar alguna habilidad social, hasta que al final del programa, la mayoría de los participantes las utilizaban para reflexionar o para realizar la ficha de habilidades sociales. La comunicación con los escolares era muy difícil al principio, en algunos casos tardaron mucho tiempo en conseguir, no ya reflexionar con los escolares, sino que éstos se expresaran libremente, pero al final, la comunicación fue fluida y positiva. Tras utilizar cuestionarios abiertos y algunas otras estrategias, se ha conseguido mejorar la comunicación con los escolares. Salvo, en el caso, de algún entrenador, que no realizaba estas reuniones, por considerar que se sentía incómodo. Algún entrenador también tuvo que cambiar el orden de las fases del entrenamiento, porque si realizaba las reuniones al final, se marchaban los escolares. En este sentido, *Hellison (1995:98)*, expresa que la comunicación con los escolares no siempre es fácil, y no siempre se consigue, opina que es una cuestión de paciencia basada en la observación. Los participantes coinciden en afirmar que el comportamiento de sus escolares ha mejorado, gracias a estas reflexiones de grupo. Las reflexiones en parte han mejorado, gracias a la utilización de la ficha de las habilidades sociales, que está tomada y adaptada del *PEHIS* de *Monjas*, y que facilitó el trabajo de reflexión.

Los niveles de responsabilidad establecidos por *Hellison*, provocaron un rechazo por parte de los participantes al principio del programa, pero al final del segundo curso, estos niveles eran un referente, aunque en ningún caso, se siguió una enseñanza por niveles, similar a la que *Hellison (1978, 1985, 1991, 1995)*, plantea en sus estudios. En un principio, les parecía impensable que sus escolares pudieran llegar a la autodirección (nivel III), aunque al final, lo habían conseguido a través de impulsar metodologías que fomentaban la participación del alumnado, pero la introducción de dichas metodologías

fue más progresiva y no implicaba un cambio radical, con lo que obtuvo mayor aceptación. Al principio, los participantes no encuentran ninguna similitud entre las situaciones descritas por *Hellison* en sus niveles, y las situaciones que se dan en sus entrenamientos. No consideraban adecuada la jerarquización de valores de *Hellison* al comienzo del programa, e incluso, algunos la rechazan frontalmente; y sin embargo, a mediados del segundo curso, consideran que es una de las clasificaciones de valores que más se ajusta a nuestras necesidades. En ningún momento, consideran necesario, ni adecuado, que se utilicen los valores de *Hellison* jerarquizados en base a “una progresión acumulativa de valores”, tal y como el autor la describe (1995:13). Considero que este rechazo inicial, es debido a que aún no había una sensibilización suficiente con respecto al tema, lo que hace que se pierdan los matices del modelo. En el segundo año, había una fuerte sensibilización con respecto al tema, y los mensajes que a duras penas se entendían durante el primer año, se convierten en la clave y el referente de su actuación durante el segundo año, en alguno de los casos.

Sin embargo, casi desde el principio conectan con las habilidades sociales propuestas por el *PEHIS* de *Monjas*, quizá por el lenguaje, y por la similitud existente en las poblaciones objeto de estudio, y es esta clasificación, la que les lleva de nuevo a los valores de *Hellison*. En cuanto a los niveles de valores propuestos por *Hellison*, consideran que sus escolares parten del nivel II (participación), y al principio, no ven adecuado siquiera pasar por la autodirección (nivel III). Surgen comentarios, como que es imposible que los escolares se enseñen los unos a los otros. Sin embargo, tras la enseñanza entre pares, sus escolares realizan tareas autodirigidas. Coinciden con *Shields* y *Bredemeier* (*Hellison, 1995:12*), en trabajar los niveles I (respeto) y IV (cuidado de los otros). Quizá para trabajos posteriores con una población similar sería adecuado plantear los niveles en el siguiente

orden: nivel II (participación), nivel I (respeto), nivel IV (cuidado de los otros), y nivel III (autodirección).

Los valores sobre los que *Hellison* asienta sus teorías son el respeto y la responsabilidad, y aunque, bien es cierto que son dos valores de indiscutible valía para los participantes, consideran también de extrema importancia aquellos valores que tiene que ver con la autoestima, y con la aceptación de los demás como componentes indispensables del grupo. También se ve la necesidad de trabajar sobre las habilidades sociales de relación interpersonal y sobre las habilidades sociales de conversación. De ahí que se cree en el seminario una clasificación propia sobre las habilidades sociales.

Junto con el trabajo de las habilidades sociales, debe haber una reducción de la ansiedad, para ello, se evitará la exigencia exagerada, los sentimientos de culpa, las acusaciones y enfados ante el trabajo. Se trabajará sobre el derecho de todos a ser incluidos en las tareas. El trabajo sobre las habilidades sociales, va a ayudar a que se consiga una mayor cohesión en el equipo, donde los intereses personales se someten a los del grupo, con un clima de trabajos positivos. Para ello, las funciones de cada componente deben estar claras, y se deben respetar los acuerdos tomados por todos, ya que esto va a permitir que se refuercen el compromiso y la responsabilidad dentro del grupo. Para reforzar las habilidades sociales se han utilizado, el feed-back valorativo, el reforzamiento, las instrucciones, el modelado de comportamiento y el ensayo conductual. Los materiales utilizados para trabajar las habilidades sociales, involucran a todo el equipo, reduciendo las conductas antisociales. La escala de valores, creada por los participantes, ha sido fundamental para dirigir y orientar este trabajo. Deberían hacerse estos materiales extensibles a otras situaciones y a otras áreas educativas.

Las técnicas de resolución de conflictos de *Hellison* son el primer incentivo que aseguró su permanencia en el grupo de seminario, ya que

querían profundizar más sobre algo, que les había dado buenos e inmediatos resultados. Entre ellas, las estrategias que más aceptación han tenido y que más se han utilizado son el “sit-out”, y el “tribunal de deportistas”, así como, la discusión, los pactos y el consenso para marcar las normas. En un principio, son las técnicas de resolución de conflictos empleadas por *Hellison*, las que les atraen del seminario, y las que provocan la adherencia al mismo, consideran que son una vía para solucionar los problemas de la vida cotidiana. Pero, poco a poco según se van interiorizando determinados valores, se tiene en cuenta otros aspectos más relacionados con la posición que ocupa cada persona dentro del grupo, las relaciones entre ellos, y con el entrenador, los puntos de vista de cada persona, todo ello, gracias al diálogo.

Se puede ver que el origen de los conflictos suele estar en no respetar las normas, a menudo impuestas, y no consideradas como propias. En el momento que se les hace partícipes de las normas disminuyen los conflictos, asumen sus actos y las consecuencias de los mismos, y en el caso de que se les sancione, lo aceptan sin rechistar. Deberían realizarse más experiencias en este sentido, ya que la mayor parte de los participantes coinciden en afirmar que a los escolares les gusta decidir sobre sus problemas, les hace sentirse que son tenidos en cuenta. Al trabajar sobre las habilidades sociales surgen menos conflictos entre ellos, y con el entrenador. Las reuniones de grupo se utilizan para revisar los acuerdos y resolver los conflictos pendientes, si los límites y las normas están claros, habrá menos conflictos, y estos se resuelven dentro del propio grupo. Son menos los conflictos que salen del grupo, por lo que hay menos enfrentamientos con los padres, al final, se adopta una posición más de ayuda que de crítica al utilizar estilos de enseñanza más participativos. Los escolares al corregirse unos a otros intentan no herir al menos competente, y los más competentes deben asumir tareas de enseñanza, que les hacen valorar lo difícil que es

enseñar una habilidad a quién no la puede comprender, son más comprensivos con las dificultades que entraña el aprendizaje.

Según va madurando el grupo, se considera que los conflictos pueden ser algo positivo, siempre que se sepan gestionar, pues pueden ayudar a ver el punto de vista de los demás. Es aquí donde se ve una evolución en las reflexiones del grupo, pues al principio el conflicto era entendido solo como algo negativo. Sin embargo, coinciden en afirmar, que no deben alargarse, ni se deben retardar las soluciones. Se debe atender a las consecuencias que puede traer cada solución, antes de decidirse por una. Consideran interesante una educación en mediación de conflictos, y la existencia de la figura del mediador de conflictos en los centros educativos.

5.3.2. Sobre el trabajo de las habilidades sociales.

El foro ideal para trabajar las habilidades sociales han sido las charlas de concienciación y las reuniones de reflexión del grupo. Las habilidades sociales han sido consideradas por todos los participantes, como base de la competencia social. Al principio hubo un rechazo frontal, con respecto a introducir cambios en el entrenamiento, o con respecto a cambiar la manera de entrenar, pero al final, todo el mundo participaba, y se les ocurrían nuevas propuestas para mejorar su práctica educativa, compartiendo sus experiencias con los demás. *Goleman (1996)* afirma que *“el 31 % de los maestros de New Haven que debían reciclarse para impartir los nuevos cursos de alfabetización emocional, mostraron claras resistencias, pero al cabo de un año de desempeñar esta tarea, el 90% respondió que estaba encantado con ello, y que quería seguir dando aquella clase el curso siguiente”*. Así mismo afirma que, la alfabetización emocional y la competencia social deben trabajarse en edades tempranas, adecuándose con el paso del tiempo el lenguaje a la edad. Deberían aunarse los esfuerzos de las escuelas y de los hogares. No

basta con trabajar sobre los valores, es absolutamente necesario practicarlos. En nuestro caso, se ve una gran diferencia entre el principio y el final del programa, se pasó de no considerar este punto necesario, a que todo girara en torno a las habilidades sociales. Es interesante ver cómo evolucionan y cómo son capaces de volver la vista atrás y de reconocer que hasta ahora, todo lo que tenía que ver con las habilidades sociales se había limitado a ser una declaración de buenas intenciones. Realizar un trabajo serio que tenga en cuenta las habilidades sociales implica un mayor esfuerzo de planificación del entrenamiento, ya que deberían tenerse en cuenta, la convivencia, la responsabilidad, el respeto y el compromiso. La mayor parte de los participantes en este seminario consideran de interés que estas experiencias se extiendan al resto de la escuela, y a los padres. Coinciden con esta afirmación la mayor parte de los autores (*Monjas y de la Paz, 2001; Vallés, 1996; Verdugo, 1994...*)

La complejidad de las situaciones sociales hace difícil buscar soluciones que se puedan aplicar de una manera sistemática, pero si encontramos indicios que nos indican una manera determinada de actuar. Creemos haber incidido suficientemente en este punto, aunque, en lo que se refiere a su aplicación práctica, consideramos que solo acabamos de empezar. Necesitaríamos más tiempo para poder llevar un trabajo más serio a la práctica. Todos los participantes coinciden en afirmar que el trabajo sobre las habilidades sociales beneficia a la práctica deportiva, porque aumenta la responsabilidad, el compromiso, y el respeto de los escolares. Ha sido importante destacar que, los intereses personales deben estar condicionados por los intereses del grupo, para mejorar la cohesión del grupo, y que este poder no debe ser utilizado con malos fines.

Se han utilizado estrategias facilitadoras de las habilidades sociales sobre todo, estrategias psicológicas como el reforzamiento, el feed-back valorativo, modelado de comportamiento y ensayo conductual,

y estrategias pedagógicas como el aprendizaje cooperativo, estrategias de tutor-compañero, diálogos y dinámicas de grupo en las reflexiones finales del grupo (*Kelly, 1987 y Vallés, 1996*).

Al principio del programa, los participantes se centraban más en los aspectos físicos, técnicos y tácticos del entrenamiento, que en los aspectos sociales. Estos eran observados con cierto recelo, pero poco a poco, se van acercando a ellos. Al principio, consideraban que trabajar los aspectos sociales perjudicaba al entrenamiento, porque se perdía tiempo; pero con el tiempo, entienden que mejora el clima de trabajo y que esto, repercute positivamente en los aspectos deportivos. Consideran que el entrenamiento se beneficia del trabajo en valores porque aumenta la responsabilidad, el compromiso y el respeto. Las personas que han trabajado sobre las habilidades sociales han descubierto que se producen menos conflictos en el aula, que hay un mayor compromiso con la actividad, que hay mejor clima de trabajo, y que ha mejorado la relación interpersonal dentro y fuera del grupo. Los escolares son más capaces de defender sus derechos sin agresividad, aunque no siempre hagan uso de esta posibilidad, ante los conflictos son capaces de entender el punto de vista del otro. Sabemos que los entrenadores se sienten socialmente más competentes. Se ven a ellos mismos como personas más reflexivas, y con más recursos y más seguridad a la hora de tomar decisiones que implican las habilidades sociales: *“antes sabía resolver los problemas técnicos, porque estaba dotado de recursos técnicos para resolver los problemas, pero ante los problemas de tipo social, me sentía inseguro ... ahora tengo más recursos para resolver los problemas sociales, y me encuentro más seguro al tomar las decisiones, porque he aprendido también a consultar más criterios que el mío propio”*. (Pablo, memoria sobre el curso

2002-03). En los casos en los que se ha conseguido trabajar, y mejorar la cohesión del grupo, los padres valoran positivamente el trabajo realizado.

5.3.3. Sobre las metodologías participativas.

Las metodologías que fomentaban la participación de los escolares en las tomas de decisión, han sido muy utilizadas por los participantes en el grupo del seminario, aunque su aplicación estuvo cargada de críticas y dudas al principio, no veían claro, “lo de compartir el poder y el control”. *Hellison (1995:15)* explica que “*dar apoderamiento a los escolares, a veces es difícil.*” Se comenzó por aplicar estas metodologías en alguna tarea puntual, un juego donde uno de ellos tenía alguna responsabilidad de organización o dirección del grupo, para pasar a realizar pequeños partidos dónde uno de los jugadores de cada equipo hacía la labor de dirección propia del entrenador, para terminar por dirigir los calentamientos, o incluso las sesiones de principio a fin. Les costó mucho delegar responsabilidades, así como, entender que se puede descentralizar la sesión, sin perder el “control” del grupo, que es más fácil realizar la supervisión del entrenamiento, cuando ellos han aceptado la responsabilidad de entrenar, sin que haya alguien haciendo una labor de vigía. Cuando lo habían conseguido, experimentaron que los escolares eran capaces de entrenar más y con más ganas cuando eran ellos quiénes dirigían el entrenamiento. Aunque paradójicamente, en el cuestionario del anexo I, respondiesen que su compromiso con la tarea era menor. No en todos los casos se consiguió la aplicación de metodologías participativas, algún participante al final del programa seguía sin tener muy claro este punto.

Los estilos de enseñanza que más se han utilizado son la enseñanza recíproca y la microenseñanza, que en un principio se utilizaron marcando objetivos de mejora técnica únicamente, para terminar por marcarse objetivos de mejora social. El simple hecho de

realizar correcciones y explicaciones entre iguales, mejoró la comunicación entre los escolares, que no eran meros receptores en el aprendizaje, y mejoró la comunicación con los entrenadores. En este sentido *Mosston y Ashworth, (1993)* y *Delgado Noguera (1991)* consideran que las explicaciones entre iguales mejoran la comunicación entre los escolares. Al principio movidos por un interés técnico, para llegar a un interés social según avanzaba el programa. No hemos llegado a realizar reflexiones de tipo crítico, se buscaba una mejora de la práctica dentro del propio sistema, no nos hemos cuestionado si el sistema es válido, aunque si se han cuestionado los valores que difunde el sistema, tal y como se verá en el apartado que trata de la orientación motivacional. Debería hacerse una reflexión a nivel institucional, para ver cuáles son los valores que el sistema impulsa, y de qué manera pueden neutralizarse los aspectos negativos que esta organización comporta. Los estilos participativos han contribuido a que mejore el respeto entre los escolares, afianzando la seguridad de los escolares y de los entrenadores, en caso de conflictos, la seguridad en las decisiones tomadas ha sido mayor, por tener el consenso de todos. Los entrenadores reconocen estar menos tensos y con menos ansiedad en los entrenamientos, ya que los escolares tienen mayor interés por la tarea y por la actividad, participando activamente de las tareas de observación. Se ha implicado a los escolares en la negociación de las normas y de las sanciones, coinciden en afirmar que se reducen los conflictos porque los límites y las consecuencias de no cumplir con estos límites están más claros. Los escolares han experimentado una evolución con la aplicación del programa, al principio no les gustaba tomar decisiones, sobre todo, si estas decisiones implicaban a sus compañeros; al final, les gustaba tomar decisiones, y acuerdos, les hacía sentirse más responsables, y tenían la sensación de ser tenidos en cuenta, de que sus opiniones eran válidas. El establecer límites claros,

conocidos por los escolares y aceptados por ellos, facilita la resolución de conflictos y la convivencia, tal y como afirman estudios previos (*Alzate, 2000; Paniago, 1999; Casamayor et alt., 2000 ...*)

Existen discrepancias entre los entrenadores con respecto a las ideas de disciplina, normas de convivencia, y con los principios básicos sobre los que debe sustentarse una negociación, pero coinciden en afirmar que los conflictos surgen por no respetar las normas básicas, y coinciden en afirmar que éstas son más fáciles de respetar si han sido aceptadas por ellos. Al cambiar la metodología y utilizar metodologías más participativas, tomando decisiones sobre cómo dirigir el entrenamiento: los deportistas escolares se han comprometido más con la actividad, tienen más en cuenta la participación de sus compañeros y sus intereses, se preocupan porque el trato recibido sea correcto, y al tiempo, se han interesado más por como mejorar sus habilidades técnicas. Todos los participantes consideran que es más fácil trabajar sobre la actitud, que sobre el comportamiento. Y así, *Hellison (1995)*, dice que pueden darse situaciones de respeto, que solo atienden a la forma, y que no quiere decir, que en realidad se respeten entre ellos.

La utilización de metodologías más participativas ha llevado a un cambio de identidad en los escolares, pues se favorece la cohesión de los grupos, donde los escolares se preocupan más por el quehacer de sus compañeros, fortaleciéndose los lazos de amistad existentes entre ellos. Se ha facilitado el diálogo con los escolares, y la reflexión sobre los aspectos sociales. Las explicaciones entre iguales ha hecho que sean más conscientes de las propias habilidades que explicaban, y las correcciones, les ha hecho darse cuenta de la dificultad de censurar un comportamiento, en algunos casos, ha ayudado a comprender en qué consiste el autocontrol de la propia agresividad. Las correcciones pueden utilizarse también para reforzar algunas actitudes. Este mejor

conocimiento ha podido dar lugar a que desciende la percepción de compromiso.

El intercambio de experiencias ha sido enriquecedor y favorecedor de la aplicación de nuevos métodos, ayudando a la reflexión individual y colectiva. Los participantes consideran haber innovado su práctica educativa, y expresan ser más reflexivos y críticos con su práctica, sobre todo en lo que se refieren a los aspectos metodológicos y sociales. Consideran que ha mejorado la comunicación de los escolares entre sí, y de los escolares con el entrenador, pero reconocen que aún queda mucho por hacer. Frente a una metodología más tradicional opinan que el entrenador tiene menos tensión y ansiedad a la hora de llevar la clase, porque el grupo se autorresponsabiliza de su participación en la sesión, con lo que se gana tiempo para llevar una atención más personalizada, sin que el grupo deje de trabajar.

5.3.4. Sobre la participación de los entrenadores.

La participación de los entrenadores y la implicación con el programa debería ser analizada individualmente para ser justos con la realidad, pero como este análisis no ha sido hecho por casos, sino que el grupo ha sido tomado como un único caso, no vamos a detallar ahora estas diferencias, aunque tengamos que constatar que las ha habido. Ha habido participantes que se han implicado totalmente con el programa, y otros que se han dejado llevar por el ritmo marcado por los demás. Sin embargo, los participantes han considerado interesante el hecho de haber estado en contacto con otros profesionales que se enfrentaban a los mismos problemas que ellos, que tenían experiencias similares y dudas semejantes.

Al principio de la aplicación del programa, los entrenadores esperan que la solución venga del “experto”, cuando son conscientes de que esto no va a ser así, algunos de ellos abandonan. Cuando

comienzan a experimentar no hay un cambio de metodología, sino breves ensayos e intentos, por cambiar su práctica, que además, en la mayor parte de los casos, les proporcionaban miedo y desconfianza. Progresivamente, y siempre en el caso, de obtener resultados positivos han ido avanzando hacia metodologías dónde se daba participación al escolar. Al final, en el caso de los participantes más implicados (*Irene, Pablo, Edurne...*) se ha llegado a ver que ellos son investigadores de su propia práctica, siendo profesionales capaces de analizar el contexto dónde se da esta práctica, de planificar su actividad y dar una respuesta ante situaciones cambiantes. Intentando comprender la enseñanza y las diferencias individuales de cada escolar, tal y como recoge *Pérez Serrano, 1990*. Los participantes coinciden en afirmar que para ellos el seminario ha supuesto una innovación en su práctica educativa que les reporta satisfacción personal y profesional. Ha supuesto una revisión de sus planteamientos metodológicos y sociales. Se consideran a sí mismos, agentes activos que han operado un cambio, considerando muy positivas las reflexiones realizadas en torno a los distintos temas, y el hecho de haber compartido sus dudas y sus experiencias con profesionales que se enfrentan a problemas similares a los suyos. Algunos participantes afirman tener miedo a perder el control del grupo, al dar responsabilidades a los escolares, mientras otros opinan, que dar responsabilidad supone tener un mayor conocimiento sobre el grupo y su evolución, sin ejercer este control. El entrenador (*Fraile, 1995*) organiza, dirige y desarrolla su comportamiento práctico e interactivo en la enseñanza.

5.3.5. Sobre la orientación del clima motivacional.

Los participantes afirmaban que la orientación motivacional de los padres es hacía los resultados, opinión ésta que se mantiene hasta el final. De ahí que algunos de los participantes, consideren interesante que

se realice una labor de concienciación en este sentido. Según los resultados del cuestionario del anexo I, la orientación motivacional hacia el ego de los escolares que formaban parte del programa de habilidades sociales, antes de comenzar con el programa era incluso superior a la población de diagnóstico, y estos valores bajan considerablemente al final del plan de intervención, estando muy por debajo del grupo de control. El hecho de que la orientación motivacional hacia el ego baje, ha provocado un descenso de la ansiedad ante las competiciones, en este sentido coinciden los resultados del cuestionario del anexo I con las opiniones de los entrenadores analizados en la parte cualitativa.

Según resultados obtenidos por distintos investigadores (*Duda y Nicholls, 1992; Duda y White, 1992; Duda y Millar, 1993; Treasure y Roberts, 1994; Duda, Fox, Biddle y Armstrong, 1992*), existe un patrón motivacional relacionado con la orientación de meta personal, de forma que la orientación a la tarea se ha asociado a un patrón motivacional más adaptativo, mientras que la orientación al ego se ha relacionado con patrones motivacionales menos adaptativos. La explicación es que los deportistas con alta orientación al ego, utilizan como fuente de información comparaciones externas acerca de su práctica deportiva, esto es, se comparan con sus adversarios, y si esta orientación motivacional hacia el ego es muy fuerte, la comparación y los criterios de éxito y de mejora se realizarán con respecto a los propios compañeros, tratando de superar a estos, ello conlleva altos niveles de incertidumbre y de ansiedad, y el deportista tendrá, por tanto, mayor percepción de fracaso cuando aparezca otro individuo o individuos que le superen. Comenzará a declinar su motivación hacia la práctica deportiva cuando comiencen a fracasar, cuando no supere a sus oponentes o no consiga resultados deportivos a su favor. (*Lochbaum y Roberts, 1993*).

Cuando la orientación motivacional es hacia la tarea, ocurrirá todo lo contrario. Los deportistas utilizan fuentes internas para evaluar su

competencia, el deportista establece las metas comparándose consigo mismo, el reto es superarse cada día, conseguir algo, que hasta el momento no era capaz de lograr. De esta manera, las metas son más reales, y más fáciles de conseguir, porque cada pequeño logro conseguido es una fuente de motivación, el esfuerzo se convierten en una medida de control, siendo una de las causas del éxito en el deporte.

La orientación motivacional del grupo de escolares que ha tomado parte del programa es principalmente hacia la tarea, y desde el principio, es ligeramente superior a la del grupo de diagnóstico. La orientación motivacional hacia el ego, o lo que es lo mismo, hacia el resultado, descende de forma notable a lo largo del programa, y es inferior al del diagnóstico. Esto redundará en reforzar la adherencia al grupo y, por lo tanto, también la adherencia hacia la práctica deportiva, disminuyendo con ello, el abandono. Creemos que al trabajar las habilidades sociales han tomado mayor responsabilidad hacia el entrenamiento, y han tomado mayor conciencia de cómo deben jugar, han tomado conciencia de qué comportamientos deben evitar, y de que es importante cómo se consiguen los triunfos, valorando el esfuerzo.

Para orientar el clima motivacional hacia la tarea, se han intentado equilibrar las situaciones desiguales de juego, dando refuerzos a todos los escolares, y valorando los progresos de todos los escolares, por pequeños que hayan sido éstos. Se han buscado metas reales, fáciles de alcanzar, y se han valorado los acontecimientos deportivos desde la óptica de la superación personal y grupal y de la mejora. Para conseguir esto, nos parece fundamental la aportación de nuestros participantes, que han centrado la atención en las competiciones más hacia la superación de las metas propias, que hacia los resultados deportivos, ya que no solo puede haber una declaración de intenciones, sino que además debe haber un trabajo planificado en el cambio de las orientaciones de las metas a lograr. En la orientación motivacional de los

escolares, se observa que la orientación hacia el ego entre la 1ª y la 4ª toma de datos ha sido de casi un punto de diferencia, siendo la diferencia significativa por tender a 0 (sig.= 1***). En cuanto a la orientación motivacional tendente a la tarea, se ve como está se mantiene o disminuye en el primer curso, mientras se mantiene o aumenta durante el segundo curso, siendo las diferencias estadísticamente significativas (sig.=.002***).

5.3.6. Sobre el compromiso con la tarea.

Gracias a la ficha de las habilidades sociales y al cambio de metodología, hacia metodologías que fomenten la participación de los escolares, los entrenadores afirman que han mejorado las actitudes de los escolares, que los escolares toman más responsabilidades, participan más de las decisiones, y han aumentado su compromiso con la práctica deportiva. En la tercera preocupación temática, *Pablo* nos cita situaciones en las que ha mejorado el compromiso cuando nos dice que le cuesta menos tiempo que comiencen a entrenar, o que atiendan una explicación. Por tanto, podemos decir que ha mejorado su compromiso, pero no su percepción de compromiso con la actividad, tal y como demuestran los resultados del anexo I. Podemos ver que respecto al compromiso, los resultados durante el primer curso, nos muestran que aumenta el compromiso en los escolares de 4º y 1º de ESO, y en los de 5º de primaria, así como en la media global; aunque disminuyen en el resto de los casos. Mientras que en el segundo curso, comienzan con un nivel de compromiso mayor que el del año anterior, aunque al final del segundo curso, los valores descienden, incluso por debajo de los niveles iniciales. Aunque en los cursos de primaria los valores de compromiso asciende por encima de los iniciales.

Así mismo, podemos ver que los valores más bajos, corresponden a los alumnos de secundaria. En cualquier caso, estos datos, nos indican

que su percepción de compromiso es menor, aunque puede que no sea real. En opinión de sus entrenadores, en la mayor parte de los casos, los escolares se han comprometido más con la tarea, y se han vuelto más exigentes con sus comportamientos y con los de los demás. Hecho éste que puede explicar estos datos, aunque no lo sabemos a ciencia cierta. Es cierto, que los entrenadores también afirman que su compromiso disminuye cuando saben que este comportamiento no va a tener consecuencias negativas para ellos. En cualquier caso, estos datos, nos indican que su percepción de compromiso es menor. Al igual que ocurre en la mayor parte de las investigaciones, el compromiso en Primaria que en Secundaria (*Costelo y Laubach, 1978; Pieron y Cloes, 1981; Vázquez Gómez y Bueno, 1990; Vázquez Gómez, Fernández García y Ferro, 2000*), coincidiendo estos datos con los de nuestro estudio. Según *González Valeiro (2001)*, parece que en los grupos en los que hay menor número de alumnos habrá mayor compromiso motor, porque la atención del profesor y la posibilidad de actuación es mayor. En los datos globales, los datos obtenidos entre la 1º, la 2º y la 4º toma de datos son muy similares (3,18; 3,20; y 3,15 respectivamente), solo hay un aumento del compromiso en la 3ª toma de datos (3,32). Las diferencias son estadísticamente significativas, ($\text{sig.}=.002^{***}$).

5.3.7. Sobre la competencia motriz percibida

Los participantes en el seminario opinan que sus escolares entrenan mejor y son más responsables, que antes de la aplicación del programa. Expresan que juegan mejor, que son más inteligentes y que eso se ha notado en los resultados deportivos también, son más eficientes y consiguen mejoras porque conocen mejor el juego. Se centran más en el juego que en el resultado, lo que les lleva a concentrarse más en la tarea. Así, uno de los participantes nos dice que lo están ganando todo, que es increíble como han mejorado. Sin

embargo, en el cuestionario del anexo I, se recogen unos datos que indican que la competencia motriz percibida desciende en los escolares que han tomado parte en el programa. En general, los valores son inferiores a los del grupo de control, aunque hay mucha diferencia entre los alumnos de primaria y de secundaria, siendo muy superiores los niveles de competencia de los escolares de secundaria, que demuestran mayor competencia que los escolares del grupo de control. Estos niveles de competencia pueden ser debidos a que sean más conscientes de sus posibilidades reales, que los escolares del grupo de control. Y que esto sea debido en parte a la utilización de metodologías de enseñanza entre pares. Se ha dado un cambio sobre la competencia tanto a nivel cognitivo, como afectivo (*Ruiz Pérez, 1995*), lo que ha podido incidir en que, los valores de competencia motriz percibida hayan sido más bajos.

Quizá el tiempo de seguimiento no ha sido suficiente para observar una mejora de la competencia motriz percibida, sin embargo entendemos que la mejora que se da en la última toma de datos, puede ser indicativa de una tendencia hacia la mejora de los valores obtenidos. Puede que en estos resultados influyan también otros factores. En cualquier caso, y si observamos las medias globales, la competencia motriz percibida desciende del principio al final del segundo año, dándose los valores más bajos al principio del segundo año, curso éste en que asciende la competencia motriz percibida al final, pero sin llegar a superar los valores iniciales del primer año. Las diferencias no son significativas. Sin embargo, este debería ser un punto a reforzar en posteriores investigaciones. Una de las razones de que se den estos valores más bajos en cuanto a la competencia motriz percibida, pueden ser debidos a que se encuentren en el estadio de transición que menciona *Gallahue (1989)*, recogido de *Ruiz Pérez (2001)*, donde los chicos y chicas “*se interesan por refinar sus habilidades para poder combinarlas de forma efectiva, es cuando surge el interés por el deporte y por mejorar la*

competencia deportiva". La percepción de competencia depende de los mecanismos de procesamiento de la información, y de las operaciones cognitivas y perceptivas que evolucionan a lo largo del crecimiento, y que evolucionan con la edad y la experiencia, y que están relacionados con los intentos que hace la persona por solucionar los problemas motrices que encuentra, (Ruiz Pérez, 2001), puede que en este segundo curso se hayan hecho muchas cosas nuevas, que han requerido ajustes constantes por parte de los escolares, haciendo que su percepción de competencia sea menor. Cuantos más problemas motores nuevos encuentre, menor será su percepción de competencia. Los cursos que han experimentado los valores más bajos son los cursos, en los que se ha cambiado de categoría, la falta de confianza, el sentirse seguro o inseguro, está íntimamente ligado al sentimiento de competencia ante la realización de una tarea (Weinberg y Gould, 1996).

Ruiz Pérez (1995), considera que la mejora de la competencia motriz, se debe a cambios a nivel cognitivo, que pueden atender al conocimiento declarativo, estratégico o afectivo. El conocimiento afectivo es *"una compleja mezcla de experiencias de éxito y fracaso que tiene efecto... en la selección, la realización, y la persistencia en la práctica, así como en el tipo de atribuciones que emite al establecer las causas de los mismos."* Por tanto, puede que sus sensaciones de éxito o fracaso, sea las que les hagan opinar sobre su nivel de competencia.

5.3.8. Sobre la ansiedad ante el error.

Los entrenadores han intentado buscar metas que estuvieran al alcance de sus escolares, no creando falsas expectativas de triunfo, e intentando centrar la atención en las competiciones sobre aspectos que los escolares podían controlar. El resultado, en opinión de los entrenadores, es que los escolares han disfrutado más con la actividad, teniendo menos presión ante la competición, y por ende, menos

ansiedad. Se ha intentado trabajar sobre la disminución de la exigencia exagerada, evitando acusaciones y sentimientos de culpa ante los fracasos. A juzgar por los resultados del cuestionario del anexo I, se han conseguido los propósitos perseguidos, ya que la ansiedad ha bajado en los escolares que formaban parte del programa de una manera progresiva, y han dado valores inferiores a los obtenidos en el grupo de control. Sin embargo, la mayor parte de las investigaciones sobre la ansiedad (*Weinberg y Gould, 1996*), afirman que los bajos niveles de ansiedad, suelen corresponderse con altos niveles de competencia, hecho éste que corrobora nuestras sospechas, de que su percepción de competencia sea debida a tener más conocimiento sobre su propia práctica. En los valores medios globales encontramos que hay una tendencia descendente positiva. Vemos que en las cuatro tomas de datos los valores medios globales, son de la 1ª a la 4ª toma de datos 1,78; 1,76; 1,44; y 1,42. Por tanto, podríamos decir que se ve confirmada la hipótesis 17.

Weinberg y Gould (1996) afirman que el sentimiento de competencia activa emociones positivas que tienden a la tranquilidad y a la relajación ante situaciones de presión. Evita la ansiedad y reduce el riesgo de caer en la obsesión de cometer errores. El tener un excesivo nivel de confianza puede hacer que las situaciones no sean valoradas adecuadamente, y que se distorsionen la percepción en cuanto a la dificultad de la tarea, y en cuanto a la posibilidad de obtener buenos resultados. Puede que la percepción más baja de competencia, tenga que ver con un mayor conciencia de la realidad, que al tiempo ha reducido, su sensación de ansiedad. Los datos obtenidos en este factor, nos llevan a pensar que han tomado más confianza y mayor conocimiento de la tarea, lo que les lleva a valorar con más dureza su percepción de competencia propia, y su nivel de diversión, pero que no es negativa, porque ha supuesto una disminución significativa de la

ansiedad. Según *Dosil (2001: 99)*, la ansiedad y el estrés son variables que se deben tener en cuenta en el deporte escolar, para que los escolares puedan enfrentarse sin problemas a cualquier reto competitivo, ya que como demuestran algunas investigaciones (*Hale y Whitehouse, 1998*), ésta es una de las variables más importantes en el rendimiento deportivo.

5.3.9. Sobre la diversión.

La orientación hacia la tarea debería suponer una fuente de motivación y de diversión, debería suponer que no encuentren sentido a la realización de trampas, ni juego sucio. La diversión debería depender de la propia práctica deportiva, que debería ser más satisfactoria, porque habrá menor ansiedad. En las situaciones de equipo, los jugadores se deberían fijar más en la correcta ejecución de las jugadas, que en los resultados, y en deportistas noveles, cuando se consigue esto es posible que no sepan siquiera cuál ha sido la puntuación final del partido. Dados estos supuestos, pensábamos que los resultados del cuestionario del anexo I, no darían valores más altos de diversión que en el grupo de control, y valores más altos de diversión al final del programa, no ha sido así, y la verdad es que este resultado nos desconcierta, y solo podemos encontrar una explicación, que al igual que ha ocurrido con el compromiso, al ser más responsables con la actividad, su valoración subjetiva de diversión haya disminuido. *Cervelló (1996)* afirma que la diversión correlaciona positivamente con una orientación hacia la tarea y negativamente con la orientación hacia el ego, coincidiendo con los estudios de otros autores como *Roberts, Treasure, Hall, 1994; Duda y Nicholls, 1992*.

Tal y como recogemos de *Ruiz Pérez (2001)*, es necesario que los niños se diviertan para que haya una adherencia a la práctica deportiva, es necesario que tengan experiencias positivas en la práctica deportiva.

Se debe tener en cuenta la competencia establecida entre la diversión derivada de la práctica física y la diversión que ofrecen los medios de comunicación, que es una diversión más cómoda, menos sacrificada y más gratificante. En la mayor parte de los estudios realizados en investigaciones previas, se muestra que hay una estrecha relación entre la orientación a la tarea, y la diversión con la práctica deportiva (*Duda y Nicholls, 1992; Duda, Fox, Biddle y Armstrong, 1992; Hom, Duda y Millar, 1993; Cervelló, 1996; Peiró, 1996*), mientras que los mayores índices de aburrimiento, se relacionaron con la orientación al ego. En el caso de nuestros escolares, la orientación motivacional está más orientada hacia la tarea, que hacia el ego, y sin embargo, la diversión baja.

5.4. REVISION DE LAS HIPÓTESIS Y CONCLUSIONES:

Los aspectos que se van a tratar en este punto han sido tratados ya en los capítulo 4, pero vamos a resumir los objetivos que creemos que se han cumplido y las hipótesis confirmadas. Se pueden observar con más detalle, la revisión de las hipótesis que se hace en la fase de reflexión de cada una de las preocupaciones temáticas del capítulo 4 (4.2.4, 4.3.4, 4.4.4, 4.5.4).

Con respecto a *las hipótesis del estudio*, podemos observar que poner en contacto a profesionales, con características similares y con problemas similares, ha hecho que compartan sus experiencias y opiniones, animando a otros a realizar cambios en sus entrenamientos por aprendizaje vicario.

1ª hipótesis: en la medida que los entrenadores entren en contacto con los problemas de otros entrenadores, serán más proclives a contar sus experiencias, y a experimentar los métodos utilizados por otros profesionales, a modo de aprendizaje vicario. El hecho de poner en contacto a diferentes profesionales, con características similares en cuanto a los problemas que se encuentran en su práctica diaria, ha

hecho que compartan sus experiencias y opiniones, comprobando que todos se enfrentan a problemas similares cada día. El hecho de que determinadas personas, se hayan animado a realizar algunos pequeños cambios en las sesiones de entrenamiento, y estos cambios les hayan resultado satisfactorios ha ayudado a que otros participantes se animen a experimentar, en sus sesiones de entrenamiento: *“Al realizar este cambio en la sesión de entrenamiento, me he sentido bien, aunque inquieto. El cambio es positivo, porque vamos cuesta abajo, parece que todo es más fácil ... no es un obstáculo en las sesiones de entrenamiento, pero hace que la hora a la semana aún se quede más corta, y ahora sí que está claro, que no llegamos a todo.”* (Jaime, respuestas al cuestionario del 14/1/02, del anexo III)

Hay dos personas que están consiguiendo muy buenos resultados, y el resto de los participantes han ido incluyendo las charlas de concienciación y las reflexiones de grupo por aprendizaje vicario. Intentan dejar algunas de las responsabilidades en manos de los escolares, aunque no en todos los casos están de acuerdo con la respuesta de sus escolares. Los entrenadores han participado de las experiencias de otros profesionales, y se han animado a probar cosas que no habían probado antes, tales como, las charlas de concienciación del principio, y las reuniones y reflexiones en grupo al final de la sesión (éstas en menor medida), la aplicación de técnicas de resolución de conflictos... Se ha empezado a crear en el grupo de participantes un mayor grado de confianza. Entienden que todos los participantes tienen problemas parecidos y se han compartido las experiencias de todos y las soluciones a los problemas han sido también, buscadas entre todos los participantes.

2ª hipótesis- teórica: Cuanto mayor sea el interés porque los escolares trabajen sobre las habilidades sociales, tanto más se deben

buscar los espacios donde se de al escolar la oportunidad para hablar, expresarse y comunicarse con los demás. Los foros que se han buscado para que los escolares tengan la oportunidad de hablar son las charlas de concienciación del principio de la sesión, y las reuniones de reflexión final con los escolares. Esta hipótesis trabajada en la primera preocupación temática nos indica que aún es demasiado pronto, para conseguir resultados, y les cuesta mucho que sus escolares comiencen a hablar, *“Yo en las reuniones finales, les tengo que sacar las palabras con sacacorchos”* (Irene), pero en los casos en los que ha habido problemas la reunión final se ha convertido en el foro ideal para conversar. Todos los participantes consideran que aún, no están preparados para hablar, ni ellos, ni sus escolares. Se consigue mejorar esto, más adelante. Se considera una necesidad mejorar la comunicación con los escolares.

3ª hipótesis-teórica: Cuanto mayor sea la capacidad de los entrenadores para revisar su práctica, más proclives serán para cambiar su propia práctica y mayor será la cantidad de conflictos y la cantidad de problemas sociales que encontrarán para resolver. Si los entrenadores están abiertos a las nuevas ideas, es más fácil que vean los problemas que se dan en su labor diaria, y será más fácil que se busquen soluciones adecuadas, también será más fácil que compartan sus ideas con los demás, y que las soluciones que encuentren no sólo sean fruto de su propia manera de ver las cosas.

Han experimentado con nuevas ideas, sobre todo, con las técnicas de resolución de problemas de Hellison, han experimentado sobre su práctica al colocar un escolar observador para las actitudes, al intentar hablar con sus escolares, al intentar aplicar las técnicas de resolución de conflictos, como son el “sit-out”, el tribunal de deportistas, técnicas de autocontrol del propio comportamiento, mediadas compensatorias, y tomas de decisiones consensuadas. Han compartido estas experiencias

y los resultados de las soluciones que daban a los problemas surgidos en su práctica diaria con sus compañeros. Todo ello, es reflejo de sus intentos de mejora con respecto a los entrenamientos, y de su deseo de solucionar los problemas sociales que surgen en los entrenamientos.

4ª hipótesis- teórica: Si se desea conseguir una mayor participación de los escolares debemos darles la oportunidad de cambiar y consensuar las normas. Se les ha dado la oportunidad de hablar, para que expresen sus opiniones, y mejore la colaboración entre ellos. Para que los escolares participen se deben sentir comprometidos con lo que hacen, implicados personalmente con el cumplimiento de una normativa que consideran suya, y para que hagan suya esta normativa, deben tenerse en cuenta sus opiniones y creencias al respecto. Han comenzado a opinar, pero aún no se ha pasado a establecer una normativa consensuada y pactada con los escolares. El hecho de que sus opiniones hayan empezado a ser tenidas en cuenta, es un primer paso, para establecer un adecuado marco de negociación. Como esta hipótesis- teórica, no ha llegado a desarrollarse, volverá a ser planteada en la siguiente preocupación temática. Se les ha dado la oportunidad de reflexionar y de cooperar. Para aceptar como propia una normativa deben discutirla, y reformarla para recoger las sensibilidades de todos los escolares, no se llega a desarrollar, aún, este aspecto.

5ª hipótesis-teórica: Cuanta más claros sean los términos en los que se establece una negociación, mayor será la participación de todos en la definición de las normas. No sé establece una normativa , ni un marco de negociación, considero como investigadora que esta hipótesis-teórica era demasiado ambiciosa todavía. Esta hipótesis- teórica vuelve a ser presentada en la tercera preocupación temática.

6ª hipótesis- teórica: Si se desea que los escolares participen de la actividad y tomen decisiones se debe buscar una metodología que les de la oportunidad de participar tomando decisiones. Los participantes

afirman que la enseñanza recíproca y la microenseñanza han servido para que los escolares se corrijan los uno a los otros (primer paso para llegar a la toma de decisiones, y para que participen activamente de la actividad). Participando del proceso de enseñanza-aprendizaje, los escolares se convierten en agentes activos y no pasivos en el aprendizaje. Los estilos de enseñanza participativos han hecho que se comprometan más con la tarea, tomando algunas de las decisiones entre varias personas, lo que ha dado seguridad y tranquilidad al entrenador.

7ª hipótesis-teórica: Cuantas más veces se utilicen estrategias de enseñanza entre pares para la enseñanza de las habilidades técnicas, mejor será la forma en que se dirigen a los otros escolares, no solo en circunstancias de enseñanza-aprendizaje, sino en el resto de sus relaciones interpersonales. Los escolares han ganado autonomía y confianza en sí mismos, mejorando sus relaciones interpersonales, Si se utilizan las estrategias entre pares, aprenderán a tomar decisiones, y ganarán autonomía, y confianza en sí mismos, mejorando sus relaciones sociales en todos los ámbitos de la vida. *“Ahora en mi trabajo tengo 22 ayudantes, que además de ayudarme, cada vez, tienen más interés por aprender, y cada vez, son mejores amigos, más responsables, más cooperativos y más dispuestos a ayudar a quién no habían ayudado antes.”* (Pablo). Existe también quién considera que los escolares son unos déspotas los unos con los otros. El entrenador tiene menos ansiedad y tensión, lo que propicia un clima de trabajo más adecuado. Los participantes, algunos de ello al menos, afirman haber ganado tiempo de práctica.

8ª hipótesis: Si utilizamos la enseñanza entre pares, deberán tener en cuenta a los demás, tratando de entenderlos y de ponerse en su lugar, con lo que mejorara la empatía. Al establecer la enseñanza entre pares, los escolares deben cuidar el lenguaje y ponerse en el caso del

otro, para hacer las correcciones con tacto y con cuidado, no decir a los demás, lo que no deseo para mí mismo. Los escolares tienen más en cuenta al resto de las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo ven los puntos de vista de los compañeros, sino que en algunos casos, entienden las decisiones del entrenador.

9ª hipótesis- teórica: Si deseamos trabajar sobre las habilidades sociales debemos saber a qué nos referimos cuando hablamos de habilidades sociales y debemos consensuar los criterios, valores o habilidades sociales que vayamos a trabajar. Se debe realizar una delimitación de lo que entendemos por habilidad social, y cuáles son éstas, y no conseguimos realizarlo en esta ocasión, es una cuestión abierta que queda pendiente de ser resuelta en la 4ª preocupación temática. En esta preocupación temática nos centramos más en la metodología para trabajar las habilidades sociales, que en su definición.

10ª hipótesis- teórica: Si queremos trabajar sobre las habilidades sociales debemos buscar un instrumento que nos sirva para poder trabajar las habilidades sociales durante los entrenamientos. Se establece para ello, una ficha que sistematice el trabajo sobre las habilidades sociales, al tiempo que se proponen una serie de rutinas. se debe buscar la manera de trabajar sobre las habilidades sociales, estableciendo estrategias de enseñanza centradas en el trabajo de estas habilidades. Se pretende que no se quede en un simple trabajo de sensibilización, y se desarrollen específicamente. En cuanto a los materiales creados se ve la necesidad de crear un instrumento que pueda ser utilizado por todo el grupo a la vez, pues va a ser más útil que las fichas individuales.

11ª hipótesis-teórica: Cuanto mayor sea el conocimiento adquirido sobre el tema de estudio de las habilidades sociales, más fácil será encontrar una similitud entre otra situación de enseñanza y la nuestra propia. Para profundizar en el conocimiento de las habilidades sociales, y

entender el propósito que se pretende con cada una de ellas, se realiza una revisión de la bibliografía existente al respecto, y se estudian las propuestas de distintos autores para llevar a la práctica un trabajo sobre las habilidades sociales. En función de esta revisión, se hace una adaptación propia que se ajuste a las características propias del deporte escolar, que es la que se lleva a la práctica. Sin por ello, dejar de respetar la individualidad de cada participante.

12ª hipótesis-teórica: cuanto mayor sea el interés porque la orientación del clima motivacional sea hacia la tarea, mayor deberá ser la capacidad de los entrenadores para interpretar los partidos con los escolares. Algunos de los participantes, han hecho intentos sobre la manera de enfocar los intereses de los partidos. Considero que han sido actuaciones puntuales, no carentes por ello de interés. Creo que para que haya un avance en este sentido, debería continuarse con un trabajo en esta línea. La mayor parte de los participantes muestran preocupación e interés por este punto, pero no llegan a materializar sus ideales, en casos prácticos. Quizá ha faltado un trabajo de sistematización en este sentido. A pesar de todo, esta preocupación, no es tratada en la preocupación temática siguiente. Consideramos que si se desea que la orientación del clima motivacional durante los partidos, vaya dirigida hacia la tarea, se deberán dejar de lado los resultados, para observar si se realizan otras habilidades, destrezas o estrategias, pero sin atender al tanteo.

13ª hipótesis-teórica: si deseamos llevar a la práctica las habilidades sociales, deberemos reflexionar sobre ellas para entenderlas y asimilarlas como algo propio, realizando nuestras propias clasificaciones. Se han revisado las clasificaciones sobre habilidades sociales y sobre valores de diferentes autores. Se ha reflexionado sobre ellas, y hemos creado una escala de valores sociales propia que se ajustara a las habilidades sociales de quienes toman parte en el deporte

escolar. Se ha reflexionado sobre las habilidades sociales, y sobre cómo se entendía cada una de ellas, hallando puntos de acuerdo en la mayor parte de los casos. En otras ocasiones, cada persona se ha quedado con su manera de entender una habilidad social, ya que las posturas eran irreconciliables. El trabajo ha sido fruto de la reflexión conjunta.

14ª hipótesis-teórica: Cuanto más se reflexione sobre las posibilidades de actuación ante los conflictos sociales, mayor será la capacidad de escucha de los entrenadores, y la capacidad de buscar soluciones alternativas aceptadas por todos los implicados, en las que se analicen las consecuencias de cada solución. La necesidad que encontraba el grupo de reflexionar en torno a ciertos temas, como son los tipos de conflicto, las normas, la disciplina, o las sanciones nos ha llevado a buscar en la bibliografía la base de nuestra reflexión. Se produce una reflexión en este sentido, pero no hay ninguna intervención, ni ninguna acción al respecto. Sin embargo, considero que esta reflexión es necesaria cuando los escolares están hablando de normas y de sanciones, porque éstas atienden a un modelo filosófico y político de entender la educación, tal y como afirma *Tinning (1992)*. Aunque no se ha hecho ninguna intervención, la reflexión sí ha calado en alguno de los participantes, y al menos expresan que se plantean cuestiones que antes, no eran capaces ni de pensarlas.

15ª hipótesis- teórica: En la medida que los entrenadores se planteen dudas sobre las circunstancias ordinarias, la práctica se irá perfeccionando, y se intentarán aplicar nuevos métodos de trabajo. Los entrenadores son más críticos con la información que reciben, la reflexión les hace sentirse más seguros con las decisiones que toman, y por las experiencias propias y por las de los compañeros, se encuentran más predispuestos a probar nuevas maneras de entrenar.

En cuanto al estudio llevado a cabo con los escolares que da lugar a las *hipótesis hipotético-deductivas* podemos hacer la siguiente revisión:

16ª hipótesis hipotético-deductiva: El grupo de escolares orientados a la mejora personal presentará mayores niveles de compromiso y de competencia motriz percibida, después de la aplicación del programa, siendo las diferencias significativas. Al estar más relacionada la motivación del escolar con la mejora personal y compararse consigo mismo, el compromiso con la tarea y la competencia motriz percibida deberían haber aumentado. Los escolares opinan que esto no es así, en alguno de los ciclos (el compromiso desciende en secundaria, (dif.-1,4***)) y la competencia desciende en primaria, aunque las diferencias no son significativas), mientras sus entrenadores opinan que han aumentado ambas. Hecho que nos lleva a pensar que ha cambiado su percepción de compromiso y de competencia, al volverse más exigentes consigo mismos.

17ª Hipótesis hipotético-deductiva: Cuando la orientación motivacional del entrenador es hacia la tarea, y cuando los criterios que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son de mejora, y no de rendimiento, disminuirá la ansiedad ante las situaciones de estrés, como pueda ser una competición. Por tanto, se producirá un descenso de los niveles de ansiedad de los escolares que hayan participado en el programa, siendo las diferencias significativas. Si la orientación del clima motivacional es hacia la tarea, y si los criterios que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son de mejora, y no de rendimiento, disminuirá la ansiedad ante las situaciones de estrés, como pueda ser una competición. Creemos que podemos confirmar esta hipótesis a la luz de los datos. Las diferencias son positivas y significativas (sig.=.03**)

18ª Hipótesis hipotético-deductiva: cuando se trabaje sobre las habilidades sociales, los valores sobre competencia motriz percibida y sobre compromiso de los escolares que forman parte del programa

deberían ser mayores que los de un grupo de control, y menores con respecto a la ansiedad. Por tanto, se producirá un descenso de los niveles de ansiedad de los escolares que hayan participado en el programa con respecto a los del grupo de control, y un aumento de los niveles de compromiso con el entrenamiento y de competencia motriz percibida, con respecto al grupo de control, siendo las diferencias significativas. Con respecto a un grupo de control, deberían ser mayores los valores del grupo, en cuanto al compromiso y a la competencia motriz percibida, y menores con respecto a la ansiedad. Y vemos que solo se confirma en parte. La ansiedad si es menor, pero en el compromiso en secundaria en vez de ser mayor es menor, y la competencia motriz percibida en primaria es menor.

19ª Hipótesis hipotético-deductiva: Si se realiza un trabajo sobre los valores en el deporte, y si se valora la participación y el esfuerzo como criterio de mejora, la orientación del clima motivacional tenderá hacia la tarea más que hacia el resultado. En este sentido se producirá un incremento de los valores de la orientación motivacional hacia la tarea, y un descenso de los valores de la orientación motivacional hacia el ego, siendo las diferencias significativas. Creemos que pueden confirmarse esta hipótesis, pues la orientación motivacional tiende más hacia la tarea, siendo las diferencias significativas (sig.=.002***) y tiende menos hacia el ego (sig.=.000***). Podemos decir que la orientación motivacional tiende hacia la tarea más que hacia el resultado, y los resultados sobre la orientación motivacional del presente estudio tienden más hacia la tarea que los del grupo de control. Con respecto al grupo de control, son mayores los valores del grupo hacia la orientación motivacional tendente a la tarea; y menores hacia el ego.

CONCLUSIONES:

Podríamos concluir este estudio afirmando que aún es pronto para observar un cambio notable en la percepción de compromiso en el entrenamiento, así, como en el resto de los indicadores, como son la competencia motriz percibida, la ansiedad ante la práctica, la diversión en los escolares, ya que dichos constructos no varían tan rápidamente cuando el cambio se hace a través del entrenador. Creemos que se necesitaría más tiempo para que se pueda observar el cambio. La repercusión de nuestro programa parece que se ha visto reflejada en los entrenadores y coordinadores participantes en el seminario, pero creemos que es necesario sistematizar más la aplicación de las estrategias propuestas en el programa para ver reflejados los cambios en los deportistas.

En general, los deportistas escolares que han tomado parte del programa no presentan apenas, diferencias en los factores de compromiso, competencia motriz percibida y ansiedad ante el error, de la primera toma de datos a la cuarta, y la población de control aunque presenta una disminución del compromiso y competencia percibida y un aumento de la ansiedad, tampoco las diferencias son importantes. En general, los escolares que han tomado parte en el seminario presentan valores más bajos en el compromiso, la competencia y la diversión al final de la aplicación del programa, que son inferiores a los del grupo de control, esto puede ser debido a que, al haber utilizado estilos de enseñanza participativos, donde el alumno ha tomado responsabilidades que tradicionalmente eran tomadas por el profesor, ha tomado mayor conciencia en la correcta ejecución de la tarea, y es más autoexigente con la propia actividad. Pero la ansiedad si que ha disminuido considerablemente en los escolares que participaban en el programa. Hecho este comentario, pasamos a resumir las conclusiones de este estudio:

1. Al llevar a cabo un programa de formación en habilidades sociales para entrenadores y coordinadores del deporte escolar guipuzcoano que ha estado basado en las teorías del TPSR de *Hellison*, del PEHIS de *Monjas* y de los programas de entrenamiento de las habilidades sociales de *Vallés*, los participantes en el programa, opinaron que su participación ha sido activa y satisfactoria, obteniendo buenos resultados con sus escolares, pues estos han mejorado su competencia social, al tiempo que han disminuido los conflictos y las conductas antisociales.
2. Una de las tareas pendientes que daría lugar un próximo trabajo sería realizar un programa de formación en habilidades sociales con los padres, ya que la mayor parte de los entrenadores lo consideran interesante, expresando que es un trabajo que han echado a faltar en el desarrollo de este programa. Otra de las carencias detectadas en este programa es que no se han tratado temas sobre el razonamiento moral atendiendo a los principios de la psicología evolutiva.
3. Con la aplicación de un programa basado en las habilidades sociales, la mayor parte de los entrenadores y coordinadores afirman haber participado activamente en el programa, algunos afirman haber pasado de la reflexión a la acción, aunque sabemos que no ha ocurrido esto en todos los casos. En todos los casos, la implicación ha sido mayor durante el segundo año que durante el primero. El proceso se ha ido retroalimentando constantemente, con la revisión de las experiencias de los participantes. Consideran interesante que se hallan establecido unas rutinas de trabajo para las habilidades sociales.
4. Con respecto al programa los participantes consideran adecuados los contenidos tratados en el mismo, así como la

metodología empleada, destacando como aspecto positivo, el haber revisado diferentes teorías al respecto.

5. Tras la participación en el programa de habilidades sociales, los entrenadores afirman mantener una actitud más paciente ante los conflictos, expresando que su comportamiento en dichas situaciones es más autocontrolado y más eficiente para gestionar el conflicto, encontrando soluciones negociadas con los escolares.
6. Del modelo de *Hellison* los participantes en el programa consideran que los aspectos que más se han llevado a la práctica han sido las charlas de concienciación, las reflexiones de grupo, y la utilización de metodologías más participativas, así como, la utilización de sus estrategias de resolución de conflictos.
7. En opinión de los entrenadores, el trabajo sobre las habilidades sociales, ha mejorado la competencia social de los escolares y de sus entrenadores, porque ha desarrollado el compromiso, la responsabilidad y el respeto de los escolares. Hecho este que ha dado mayor seguridad a los entrenadores y que se ha visto favorecido por la utilización de metodologías participativas, que han favorecido la toma de responsabilidad de los escolares.
8. En opinión de los entrenadores el compromiso con la tarea y la competencia motriz percibida de los escolares han aumentado, porque los escolares toman más responsabilidades y más decisiones referentes a la práctica, y porque están más comprometidos con las normas, con el entrenamiento y con la competición. Sin embargo, el compromiso en opinión de los escolares que han formado parte del programa, es menor que en la población de control. Siendo los valores muy diferentes

atendiendo a cada etapa educativa, así obtienen valores más altos en primaria que en secundaria en cuanto al compromiso, tal y como ocurre en la mayor parte de los estudios. Y los valores de competencia motriz percibida de secundaria al final del programa, son superiores a los del grupo de control.

9. Los entrenadores afirman que los escolares están más tranquilos y más satisfechos ante las competiciones. Y este hecho se ve confirmado con el cuestionario de opinión recogido a los escolares donde la ansiedad ante la práctica deportiva, y ante las situaciones que producen estrés, tales como, las competiciones disminuye considerablemente. La ansiedad disminuye en los escolares que han formado parte del programa en habilidades sociales, siendo en casi todos los casos inferiores a los niveles de ansiedad que muestra el grupo de control.
10. Mientras los entrenadores afirman que la diversión de los escolares aumenta, en el cuestionario pasado a los escolares, la diversión ante la práctica disminuye en los que han formado parte del programa, siendo los valores inferiores a los del grupo de control. La diversión en los escolares de 1º y 2º de secundaria se mantiene constante, pero desciende en todos los demás cursos.
11. Los entrenadores afirman dar más importancia a la dedicación, el esfuerzo, a intentarlo, a comportarse adecuadamente y a la consecución de pequeñas metas, que a los resultados. Este hecho se ve confirmado en el estudio realizado con los escolares, pues la orientación motivacional del grupo de escolares que ha tomado parte del programa es principalmente hacia la tarea. Además, la orientación hacia la tarea de los escolares que forman parte del programa desde un comienzo,

es ligeramente superior a la del grupo de diagnóstico. En el grupo que ha formado parte del programa, la orientación motivacional hacia la tarea, se mantiene a lo largo del programa, e incluso, sube ligeramente al final del mismo.

12. Los entrenadores afirman haber fijado metas conseguibles por los escolares, y haber dado importancia a la consecución de pequeños logros. Este hecho se ve confirmado con el estudio realizado con los escolares, pues la orientación motivacional hacia el ego o hacia el resultado, desciende de forma notable a lo largo del programa, y es inferior al del diagnóstico, siendo este factor el más llamativo de los encontrados en la presente investigación. Los participantes en el programa de habilidades sociales, muestran un orientación motivacional hacia el ego muy baja al final de dicho programa, y los valores son muy inferiores a los del grupo de control, siendo entre ellas, las más llamativas, las diferencias observadas en 5º de Primaria, donde en el grupo de diagnóstico se da un valor medio de 2,71 en el grupo de diagnóstico, frente al valor medio de 1,22, en el grupo que ha formado parte del programa de habilidades sociales.

5.5. IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA.

Tras analizar los resultados obtenidos en las cuatro tomas de datos, podemos decir que es pronto para observar un cambio notable en la percepción de compromiso en el entrenamiento, de competencia motriz percibida, de ansiedad ante la práctica, de diversión y de orientación motivacional. Creemos que el programa se debería haber mantenido durante más tiempo para observar diferencias importantes en

estos factores, pues la intervención se ha realizado a través de los entrenadores.

Entendemos que para realizar un trabajo futuro sobre los niveles de *Hellison*, en una población similar a la nuestra debería cambiarse el orden jerárquico de los niveles ajustándose más a los niveles propuestos por *Shields y Bredemeier (Hellison, 1995:12)* que comienzan su trabajo teniendo en cuenta a los otros para trabajar las habilidades sociales, comenzando por el trabajo de responsabilidad social, antes que por el trabajo de autodirección y de responsabilidad individual, pues tienen ya una responsabilidad individual inicial suficiente que les permite seguir las pautas marcadas por el entrenador en el entrenamiento.

Antes de comenzar a realizar un trabajo de I/A para mejorar las habilidades sociales, se necesita un largo período de reflexión, que no tuvimos, para analizar con más detalle nuestra práctica, quizá el seminario de I/A debía haber empezado en el segundo año. Me es difícil precisarlo, todos experimentamos la sensación de que era necesario un proceso de sensibilización, que sino no se podía hacer nada, y que es un proceso largo y costoso, que requiere estar abierto al cambio.

Si alguien desea realizar un trabajo sobre habilidades sociales, le recomendamos que prevea un tiempo de concienciación y de sensibilización viendo la necesidad de las habilidades sociales en la escuela, pues de lo contrario, los participantes de este grupo de trabajo, no prosperará. Consideramos que cualquier trabajo en este sentido, sin una reflexión previa, no va a tener ninguna efectividad. Los cambios deben darse con lentitud, y teniendo una fuerte base teórica que los avalen, y en cualquier caso, deben partir de las propias experiencias. Sería interesante que este tipo de trabajo se extendiera a otras esferas de la escuela, no solo al deporte escolar, sino a los profesores de Educación Física y a los profesores de otras áreas. También

consideramos interesante que se haga un trabajo serio con los padres, para que realmente este tipo de trabajo tenga calado.

Consideramos muy valioso el trabajo que se ha realizado en cuanto a las habilidades sociales, y en cuanto a la resolución de conflictos, aunque somos conscientes de que el camino solo acaba de empezar. Sería interesante que se realizaran trabajos similares a éste en otros ámbitos de la escuela. En opinión de los participantes de este seminario, si deseamos realizar en el deporte escolar un trabajo sobre las habilidades sociales, las pautas propuestas para seguir en el entrenamiento para la mejora de las habilidades sociales, tal y como han sido tratadas en nuestro seminario, pasan por establecer unas normas consensuadas y pactadas con los escolares desde el principio, y después revisarlas periódicamente, sobre todo, con los grupos nuevos. El consenso no debe ser excluyente, tiene que tener en cuenta a todas las partes, es aceptado por todos. Se deben establecer sanciones o alternativas a las normas no cumplidas, intentando resarcir a quién se ve perjudicado por el incumplimiento de una norma. Se deben establecer acuerdos a decálogos de respeto con los escolares, y utilizar contratos firmados para prever situaciones futuras similares. Sería interesante:

- Realizar reuniones iniciales (para explicar la habilidad social) y finales (para revisar el trabajo) en el entrenamiento, para mejorar la comunicación con los escolares.
- Trabajar las habilidades sociales a través de las fichas de trabajo.
- Utilizar metodologías más participativas.
- Que los alumnos/as tomen responsabilidades y decisiones.
- Valorar positivamente las mejoras, ofreciendo feed-back positivo, estimulando y reforzando el esfuerzo de los escolares.

Coincidimos con *Goleman (1996)* en afirmar que se debe repensar la escuela, ya que cada vez más la vida familiar está dejando de ofrecer un fundamento seguro para la vida de los niños, siendo la escuela la

única con capacidad para corregir las carencias emocionales y sociales de los niños. Los maestros deben ir más allá de la enseñanza de contenidos, y deberán asumir un mayor compromiso con el mundo escolar. Coincido con *Abel* en afirmar que el verdadero compromiso de los participantes con este seminario acaba de empezar, que quedan muchos caminos por explorar y puertas por abrir, y tras un breve respiro, espero que podamos explorarlos juntos. Casi todos los participantes expresan su preocupación por seguir trabajando en la misma línea, ya que el seminario ha fortalecido una manera de pensar que ya existía en ellos. Quizá hayamos conseguido montar el puzzle de 2.500 piezas al que se referían *Abel* y *Jaime*, al comenzar este trabajo. Gracias, en cualquier caso, por haber contado conmigo para intentar montarlo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- ALCANTARA, J. (1988) *Cómo educar las actitudes*. Barcelona: CEAC.
- ALCANTARA, J. (1990) *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: CEAC.
- ALDERMAN, R.B. (1978) Strategies for motivating young athletes. En W.F. Straub (ed.) *Sport psychology: An analysis of athlete behavior*, Ithaca: Movement.
- ALVAREZ HERNANDEZ, J. (1990) *Habilidades Sociales en la educación infantil*. Cuaderno de trabajo. Madrid: Escuela Española.
- ALVAREZ, A.; ALVAREZ-MONTESERIN, M. A.; CAÑAS, A. JIMÉNEZ, S. RAMÍREZ, S, PETIT, M. J. (1990) *Desarrollo De las habilidades sociales en niños de 3-6 años* (Guía práctica para padres y profesores) Madrid: Visor.
- ALZATE, R. (2000) *Resolución del conflicto. Programas para Bachillerato y Educación Secundaria*. (tomos I y II). Bilbao: Mensajero.
- ALZATE, R. (2003) Resolución de conflictos. Transformación de la escuela. En E. Vinyamata (coord.) *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona: GRAO.
- AMES, C. (1984) Competitive, cooperative and individualistic goal structures: A cognitive motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (eds.) *Research on motivation in education* (vol.1) Orland: Academic Press, (pp 177-207).
- AMES, C. (1992) Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. Roberts (ed.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL : Human Kinetics. (pp 161-176)
- ANAUT, L.; BERTRAN, C. Et al. (2002) *Valores escolares y educación para la ciudadanía*. Barcelona: GRAO.
- ANTOLIN, L. (1997) *El Desarrollo Moral y el Sistema de Valores en la Competición Deportiva*. Valencia: Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- ARNOLD, P.J. (1991) *Educación Física, Movimiento y Curriculum*. Madrid: Morata.
- ARNOLD, P. J. (1992) *Bases para una ciencia de la Educación Física*. En CONTRERAS, O. Y SANCHEZ, L. J. (coord.) Cuenca: Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas de Magisterio. Universidad de Castilla-La Mancha.

- ARON, A. M. MILICIC, N. (1996) *Vivir con otros. Programa de desarrollo de las habilidades sociales*. Madrid: CEPE.
- ARRUZA, J.; VALENCIA, J.; ALZATE, R. (1994) *Estado De ánimo como factor predictivo en los deportistas de alta competición*. Madrid: XXIII International Congress of Applied Psychology.
- ARRUZA, J. A. (1996) La competición deportiva: un lugar idóneo para el aprendizaje de las capacidades que configuran el autosistema. En J. M. Correa y J.A. Arruza (coord.) *Contextos de aprendizaje*. Bilbao: Servicio editorial de la UPV/EHU. (75-91)
- ARRUZA, J. A., BALAGUE, G., ARRIETA, M. (1998) *Rendimiento Deportivo e influencia del estado de ánimo, de la dificultad estimada, y de la auto eficacia en la alta competición*. Baleares: Revista Española de Psicología del Deporte, Vol. 7, nº 2, (pp. 193-204).
- ARRUZA, J. A.; RAMIREZ, A. (1999) *Programa de actividades de deporte escolar*. Proyecto de investigación. San Sebastián: Diputación de Guipúzcoa, UPV-EHU.
- ARRUZA, J. A.; RAMIREZ, A. (2000) *Programa de actividades para la población en general*. Proyecto de investigación. San Sebastián: Diputación de Guipúzcoa, UPV-EHU.
- ARRUZA, J. A.; RAMIREZ, A. (2000) *Análisis de la calidad de los técnicos deportivos en el deporte escolar*. Proyecto de investigación. San Sebastián: Diputación de Guipúzcoa, UPV-EHU.
- ARRUZA, J.A.; ARRIBAS, S. (2001) *Estudio de los hábitos de la población en general*. Proyecto de investigación. San Sebastián: Diputación de Guipúzcoa, UPV-EHU.
- ARRUZA, J. A.; GONZALEZ, I. (2001) *Impacto de algunos aspectos psicosociales del deporte escolar*. Proyecto de investigación. San Sebastián: Diputación de Guipúzcoa, UPV-EHU.
- ATKINSON, J.W. (1964) *Introduction to motivation*. Nueva York: Van Nostrand.
- AYERS, W (1989) *The good preschool teacher: Six teachers reflect on their lives*. New York: Teachers College Press.
- BALAGUER, G., FUENTES, I. MELIÁ, J. L., GARCIA-MERITA, M.L. PEREZ, G. (1994) *El perfil de los estados de ánimo (P.O.M.S.): Baremo para estudiantes valencianos y su aplicación en el contexto deportivo*. Valencia: Revista de psicología del deporte, 1, (pp. 39-52).

- BANDURA, A.; WALTERS, R. (1974) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza universal. [Social learning and personality development. Holt Rinehart and Winston. New York (1963)]
- BANDURA, A. (1982) *La teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BANDURA, A. (1987) *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- BANDURA, A. (1999) *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: biblioteca de Psicología. Desclée de Brouwer.
- BARTOLOMÉ, M.; ANGUERA, T. (1990) *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la universidad*. Barcelona: PPU. Colección investigación e innovación educativa.
- BASSEY, M. (1986) *Creating Education Through Research*. Newark: Kirlington Press.
- BECOÑA, E. (1993) Técnicas de solución de problemas. En F. J. Labrador, J. A. Cruzado; y M. Muñoz (eds.) *Manual de técnicas de modificación y terapia de la conducta*. Madrid: Pirámide.. (9ª edición, 2002, pp 710-743)
- BELLIDO, M. (2002) Deporte Escolar para todos, o la presión de ganar un partido. *Revista digital de deporte para todos*.
<http://www.nalejandria.com/00/colab/deporte.htm>
- BERNAL, A.; VELÁZQUEZ, M. (1989) *Técnicas de investigación educativas*. Sevilla: Alfar.
- BIDDLE Y GOUDAS (1996) Analysis of children's physical activity and its association with adult encouragement and social cognitive variables. *Journal of School Health*, 66, (pp 75-78).
- BISQUERRA, R. (1989) *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ceac.
- BLANDEZ, J. (1996) *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. Barcelona: INDE.
- BLAZQUEZ, D. (1995) *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.
- BLAZQUEZ, D. (1999) Elegir el deporte más adecuado. En D. Blázquez (coord.) *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE. (5ª edición, pp. 131-153).
- BOIXADÓS, M.; CRUZ, J. (1999) Relaciones entre clima motivacional y satisfacción, percepción de habilidad y actitudes de fair-play en deportistas jóvenes. En *Revista de Psicología Social y Aplicada*, 9,1, (pp. 45-64)

- BORREGO, C (1992) *Currículo y Desarrollo Social*. Sevilla: Alfar.
- BREDEMEIER, M.E. (1988) *Urban classroom portraits: Teachers who make a difference*. New York: Lang.
- BRUSTAD, R.J. (1988) Affective outcomes in competitive youth sport: The influence of intrapersonal and socializations factors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, (pp 307-321).
- BRUSTAD, R. (1992) Integrating socialization influences into the study of children's motivation in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, (pp 59-77).
- BRUSTAD, R. Y ARRUZA, J. (2002) Práctica deportiva y desarrollo social en jóvenes deportistas. En Arruza, J., (ed.) *Nuevas perspectivas acerca del deporte educativo*. Bilbao: Servicio editorial de la UPV. (pp. 25-39)
- BURRIEL, J.C. (1991) *Perspectivas en el diseño de las Políticas Deportivas Municipales*. Cuadernos técnicos de deporte. I Congreso estatal de políticas Deportivas e investigación Social. Pamplona. Abril de 1991.
- BUTCHER, J. (1983) Socialization of adolescents girls into physical activity. *Adolescence*, 18, (pp 753-766).
- CABALLO, V. E. (1993) *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- CAMPS, V. (1990) *Virtudes Públicas*. Madrid: Espasa.
- CARREÑO, P. A. (1991) *Equipos*. Madrid: Editorial A. C.
- CARRERAS, L. Et al. (1996) *Cómo educar en valores*. Madrid: Narcea.
- CASAMAYOR, G., et al. (2000) *Cómo dar respuesta a los conflictos*. (4ª edición) Barcelona: GRAO. (1ª edición- 1998)
- CECCHINI, J.A.; CARMONA; ESCARTÍ, A.; GONZÁLEZ, J.L.; ARRUZA, J.A. Y BALAGUÉ, G. (2001) Análisis de la relación existente entre el clima motivacional y algunas de las variables motivacionales. (no impreso, en material polocopiado).
- CERVELLÓ, E. (1996) *La motivación y el Abandono Deportivo desde la Perspectiva de Metas de Logro*. Valencia: Tesis Doctoral.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. (2002) *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Akal Educación Pública. Madrid. [Inside/outside Teacher Research and Knowledge. Teachers Collage, Columbia University, 1993]

- COMELLAS, M. J. (1992) *Aspectes educatius de lésport: actitud, comportaments i valors*. En UAB (ed.) Simposi Internacional de Filosofia de lésport. Barcelona, pp 84-86).
- CONTRERAS, O. (1998) *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. INDE. Barcelona.
- COOK Y REICHARDT (1989) *Investigación evaluativa en educación*. Madrid: Morata.
- CORREA, J.M. (1996) Contextos de aprendizaje y sociedad de la información. En J. M. Correa y J.A. Arruza (coord.) *Contextos de aprendizaje*. Bilbao: Servicio editorial de la UPV/EHU. (157-179)
- CORREA, J.M. (1996) Adaptación y desarrollo profesional en contextos de aprendizaje bilingüe. En J. M. Correa y J.A. Arruza (coord.) *Contextos de aprendizaje*. Bilbao: Servicio editorial de la UPV/EHU. (139-155)
- COSTELLO, J. Y LAUBACH, S. (1978) Student behavior. En W. Anderson, y G. Barrette (eds.) *What's going on in gym: Descriptive studies*. Motor Skills: theory into practice monograph, 1: 11-24.
- CREUS, J. (2001) *La fuerza de las palabras*. Los caminos de Tombuctú. Revista Altair, nº 11, de mayo-Junio, (pp. 56-63).
- CRUZ, J. (1996) Identificación de conductas, actitudes y valores relacionados con el fair-play en deportistas jóvenes. En J.L. Hernández y M. A. Gutiérrez (eds.) *Valores sociales y deporte. Fair play versus violencia*. Madrid: MEC e ICd. (pp. 37-67)
- CRUZ, J. (1997) Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. En J. Cruz Feliz (ed.) *Psicología del deporte*. Madrid: síntesis. (pp 147-176)
- D'ZURILLA, T. J. (1993) *Terapia de resolución de conflictos: Competencia social, un nuevo enfoque de la intervención clínica*. Bilbao: DDB.
- DANHIS, F. (1996) *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- DECI, E. L. (1975) *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum.
- DECRETO 160/1990, de 5 de junio sobre el deporte Escolar, artículo 9.
- DECRETO 337/1994, DE 28 DE Julio, de modificación del decreto que regula el deporte escolar.
- DECRETO FORAL 39/1998, de 31 de Marzo, sobre creación, composición y régimen de funcionamiento del Consejo Territorial del Deporte Escolar. Publicado en el B.O. de Guipúzcoa, el 8 de Abril de 1998.

- DELGADO NOGUERA, M. A. (1991) *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: Instituto de Ciencias de la educación de la Universidad de Granada.
- DELGADO NOGUERA, M. A. (1993) Los métodos didácticos en Educación Física. En S. Antúnez (coord.) *Fundamentos de Educación Física para Enseñanza Primaria*. Barcelona: INDE.
- DELGADO NOGUERA, M. A. (1997, coord.) *Formación y actualización del profesorado de Educación Física y del entrenador deportivo*. Sevilla. Wanceulen.
- DENDALUCE, I. (1988) *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- DEVIS, J. (1996) *Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- DEVIS, J. Y ANTOLÍN, L. (2001) Emociones, profesorado e innovación en la educación Física: la revisión de un estudio de casos. En J. Devís (coord.) *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alcoy: Marfil.
- DIAZ GARCIA, M. I.; COMECHE, M. I. VALLEJO, M. A. (2002) Técnicas de autocontrol. En F. J. Labrador, J. AS. Cruzado; y M. Muñoz (eds.) *Manual de técnicas de modificación y terapia de la conducta*. Madrid: Pirámide. (pp. 577-593).
- DOSIL, J. (2001) *Psicología y deporte de iniciación*. GERSAM.
- DUDA, J.L. (1989) The relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among male and female high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, (pp 318-335)
- DUDA, J.L. y NICHOLLS, J.G. (1989) The task and Ego orientation in sport questionnaire; psychometric properties. *Journal of Educational Psychology*.
- DUDA, J.L. (1992) Sport and exercise motivation: A goal perspective analysis. En G. Roberts (ed.) *Motivation and Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, (pp 57-91).
- DUDA, J. L.; FOX, K.R.; BIDDLE, S.J.H.; AMSTRONG, N. (1992) Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.
- DUDA, J.L. y NICHOLLS, J.G. (1992) Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3, pp 290-299).

- DUDA, J.L.; WHITE, S.A. (1992) The relationship of goal perspectives to beliefs about success among elite skiers. *The sport Psychologist*, 6, 334-343.
- DUDA, J.L. (1993) Goals: A social cognitive approach to the study of motivation in sport. En R. N. Singer, M. Murphey, L.K. Tennant (eds.) *Handbook on Research in Sport Psychology*. New York: Macmillan. (pp 421-436).
- DUDA, J. L.; HOM, H. L. (1993) Interdependencies between the perceived and self-reported goal orientations of young athletes and their parents. *Paediatric Exercise Science*, 5, 234-241.
- DUDA, J. L. (2001) Ejercicio Físico, motivación y salud: aportaciones de la teoría de las perspectivas de meta. En J. Devís Devís (coord.) *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. (pp. 271-281). Alcoy (Alicante): Marfil.
- DURAND, M. (1988) *El niño y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- DWECK, C.S. (1986) Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, (pp 1040-1048).
- ECHABURUA, D. (1993) *Fobia Social*. Barcelona: Martínez Roca.
- ECHEBURUA, E. (1998) *Trastornos de ansiedad en la infancia*. Madrid: Pirámide. (4ª edición, 1ª edición en 1993)
- ECHEBURUA, E.; AMOR, Y FERNÁNDEZ-MONTALVO, (2002) *El conflicto: cómo gestionarlo*. Barcelona: grijalbo.
- EGUIA, J. (2000) *Educación en la tolerancia y en la responsabilidad*. Madrid: Editorial EOS. Colección educación y familia.
- ELIAS, M. J.; TOBIAS, S. E.; FRIEDLANDER, B. S. (2001) *Educación de adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza & Janés Editores S.A.
- ELLIOT, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ESCAMEZ, J.; ORTEGA, P. (1986) *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: NAU llibres.
- ESCARTÍ, A.; CERVELLÓ, E. (1994) La motivación en el deporte. En I. Balaguer (Ed.) *Entrenamiento psicológico en el deporte: principios y aplicaciones* Valencia: Albatros educación. (pp 61-90).
- ESCARTÍ, A.; CERVELLÓ, E.; GUZMAN, J. (1993) Estudio de la experiencia vicaria en el proceso de adquisición de expectativas de eficacia. *II Internacional Conference of Psychological Intervention and Human Development*. Valencia.
- ESCORZA, F. J. (1998) *Enseñar a pensar sobre valores sociales*. Logroño: Servicio de publicaciones de la Universidad de La Rioja. (pp. 25-31).

- FABREGAS, J. J.; GARCIA, E. (1995) *Técnicas de autocontrol*. Madrid: Alambra Longman.
- FERNANDEZ BALLESTEROS, R. (1994) *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- FERNANDEZ DE LARRINOA, I. (1996) *El deporte escolar, base del sistema deportivo en Guipúzcoa*. San Sebastián: Informe técnico de la Diputación Foral de Guipúzcoa, elaborado por el técnico de deportes de DFG. (en prensa).
- FERNANDEZ, A.; HIDALGO, R.M.; GONZALEZ, J. (1995) *Las habilidades sociales: una propuesta para su desarrollo dentro y fuera del aula*. Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Psicología y Educación. Madrid, 16-18 Noviembre.
- FERNÁNDEZ, E. (1998) *El deporte en la escuela. Diferentes modelos para la enseñanza del deporte*. Elide. RADEF Año I. Nº 0.
- FERNANDEZ, I. (1998) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- FERNANDEZ, P.; MELERO, M. A. (1995) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- FRAILE, A. (1990) La investigación-acción en la educación corporal. En G. Pérez Serrano, *Investigación-acción, aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- FRAILE, A. (1995) *El maestro de Educación Física y su cambio profesional*. Salamanca: Amarú.
- FRONDIZI, R. (1968) *¿Qué son los valores?*. México: Fondo de Cultura Económica. (pp. 150).
- FUENTES, P.; GALAN, J. L.; de ARCE, J. F.; AYALA, A. (2001) *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula*. Madrid: Pirámide. (4ª edición, 1ª edición en 1997)
- GALLAHUE, D. (1989) *Understanding motor development in infants, children and adolescents*. Indianapolis: Benchmark Press Inc.
- GARCIA FERRANDO (1990) *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza deporte.
- GARCIA, J. A. (1994) *Competencia Social y Currículo*. Madrid: Alambra Longman.
- GARCIA, C. Y MONTOSA, M. (1993) *Juega limpio en el deporte. Campañas de promoción del Fair Play*. Málaga: unisport.

- GARCIA RUSO, H. (1993) *La formación del profesorado de Educación Física: una propuesta de currículo basado en la reflexión en la acción*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago.
- GARCIA RUSO, H. (2002) *El practicum. Herramienta para la investigación y la formación en educación física*. Santiago de Compostela: servicio de publicación de la universidad de SC.
- GEORGIADIS, N. (1990) Does basketball have to be all W's and L's ? An alternative program at a residential boys home. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 61, 42-43.
- GEORGIADIS, N. (1992) *Practical inquiry in physical education: The case of Hellison's personal and social responsibility model*. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois at Chicago.
- GIL, F. y GARCIA, M. (1993) Entrenamiento de las habilidades sociales. En F. J. Labrador, J. AS. Cruzado; y M. Muñoz (eds.) *Manual de técnicas de modificación y terapia de la conducta*. Madrid: Pirámide. (pp. 796-825).
- GIL, F. Y LEÓN, J. M. (1998) *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- GILL (1993) Psychological, sociological, and cultural issues concerning the athletic female. En A.J. Pearl (ed.) *The athletic female*. Champaign, IL: Human Kinetics, (pp 19-40).
- GLASSER, B.; STRAUSS, A. L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- GOETZ, J.P.; LECOMPTE, M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOLDSTEIN, A.P.; GOODHART, A. (1973) The use of structured learning for empathy enhancement in paraprofessional psychotherapist training. *Journal of Community Psychology*, 1 (168-173).
- GOLDSTEIN, A. P.; SPRAFKIN, R. P.; GERSHAW, N. L.; KLEIN, P. (1989) *Habilidades Sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- GOLEMAN, D. (1996) *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOMEZ, J. Y GARCIA, J. (1993) *El deporte en edad escolar*. Madrid: F.E.M.P.
- GONZALEZ LOZANO, F. (2001) *Educación en el deporte. Educación en valores desde la educación Física y la animación deportiva*. Madrid: Editorial CCS.

- GONZALEZ LUCINI, F. (1990) *Educación de los valores y diseño curricular*. Madrid: Alhambra Longman.
- GONZALEZ VALEIRO, M. (2001) Procesos cognitivos y afectivos en el pensamiento del alumno: el autoconcepto, las percepciones, la motivación, la atención y la atribución causal. En B. Vázquez (coord.) *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis, (pp. 137-174).
- GOÑI, A. (1992) *La Educación Social. Un reto para la escuela*. Barcelona: GRAO.
- GOÑI, A. (1996) *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid: Fundamentos.
- GOSWAMI; STILLMAN (1987) *Reclaiming the classroom: Teacher research as an agency for change*. Upper Montclair, N.J.: Boynton/Cook.
- GOULD Y PETLICHKOFF (1988) Participation, motivation and attrition in young athletes. En F. Smoll, R. Magill, y M.Ahs (ed.) *Children in sport*. Champaign, IL: human Kinetics.
- GOULD, D. (1982) Sport psychology in the 1980's: Status, direction and challenge in youth sport research. *Journal of Sport Psychology*, 4, (pp 203-218).
- GOULD, D., FELTZ, D., HORN, T., Y WEISS, M. (1982) Reasons for discontinuing involvement in competitive youth swimming. *Journal Sport Behaviour*, 5, (pp 155-165).
- GOYETTE, G.; LESSARD-HÉRBERT, M. (1988) *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- GUTIERREZ, M. (1995) *Valores sociales y deporte*. Madrid: Gymnos.
- GUTIERREZ, M. (1996) ¿Por qué no utilizar la actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales? *Revista Española de Educación Física y deportes*, 3,1, 39-42.
- GUTIERREZ, M. (1998) Desarrollo de valores en la Educación Física y el deporte. *Apunts*, 51, pp. 100-108.
- GUTIERREZ, M., GRAUPERA, J. L., LINAZA, J. L., NAVARRO, F. (2001). En L. M. Ruiz Pérez (coord.) *Desarrollo, comportamiento motor y deporte*. Madrid: Síntesis.
- GUTIERREZ, M. (2003) *Manual Sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- HAAG, H. & DASSEL, H. (1995) *Tests de la Condición Física en el ámbito escolar y la iniciación deportiva*. Barcelona: Hispano Europea.

- HALE, B.; WHITEHOUSE, A. (1998) The effects of imagery-manipulated appraisal on intensity and direction of competitive anxiety. *The Sport Psychologist*, 12, pp 40-51.
- HARTUP, W.W.; GALZER, J.A.; CHARLESWORTH, R. (1967) Peer Reinforcement and sociometric status. *Child development*, 38, 1017-1024.
- HELLISON, D. (1977) Teaching physical education and the search for self. En D. Allen & B. Fahey (eds.) *Being Human in Sports*, Lea & Febiger, Philadelphia.
- HELLISON, D. (1978) *Beyond Balls and Bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington, D.C.: AAHPER.
- HELLISON, D. (1985) *Goals and Strategies for Teaching Physical Education*. Champaign, Illinois: Human Kinetic.
- HELLISON, D. (1986) Cause of death: Physical education – a sequel. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 59, (pp 18-21)
- HELLISON, D. & GEORGIADIS, M.E. (1992) Teaching values through basketball. *Strategies*, 5 (pp 5-8).
- HELLISON, D. & McBRIDE, L. (1986) A responsibility curriculum for teaching health and physical education. *Oregon Journal of Health, Physical Education, Recreation, and Dance*, 20 (pp 16-17).
- HELLISON, D. & TEMPLIN, T.J. (1991) *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- HELLISON, D. (1995) *Teaching Responsibility Through Physical Activity and Sport*. Champaign, Illinois: Human Kinetic.
- HELLISON, D. (1998) *Teaching Responsibility Through Physical Activity and Sport*. Champaign, Illinois: Human Kinetic. (2ª edición)
- HELLISON, D.; CUTFORTH, N.; KALLUSKY, J.; MARTINEK, T.; PARKER, M. STIEHL, J. (2000) *Youth development and physical activity*. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- HELLISON, D. (2001) *Enseñando la responsabilidad personal y social*. Seminario de trabajo organizado por la UPV, Diputación Foral de Guipúzcoa, y el departamento de psicología de la universidad de Valencia. Valencia y San Sebastián. Octubre de 2001. (En prensa, material policopiado)
- HENNINGSEN, J. (1984) *Teorías y métodos en la ciencia de la educación*. Barcelona: Herder.

- HERNANDEZ, V.; RODRIGUEZ, P. (2000) *Expresión Corporal con adolescentes. Sesiones para tutoría y talleres*. Madrid: Editorial CCS. (4ª edición, 1ª edición 1996)
- HOM, H; DUDA, J.L.; Y MILLER, A. (1993) Correlates of goal orientations among young athletes. *Paediatric Exercise Science*, 5, 168-176.
- HOWE, Q. (1991) *Under running laughter: notes from a renegade classroom*. New York: Free Press.
- HUMPHREYS, T. (2001) *Autoestima para niños y padres. Las claves de la educación, la salud emocional y el éxito escolar de tus hijos*. Madrid: Neo Person, colección autoayuda. [Self Steam: The Key to Your Child's Education, Gill & McMillan Ltd., Dublín, 1993]
- JOHNSON, D.W. (1972) *Psicología Social de la Educación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- JOHNSON, J. (1975) *Doing Field Research*. Free Press. New York.
- JOHNSON, D.W. & JOHNSON, R. T. (1978) Cooperative, competitive, and individualistic learning. *Journal of Drug Education*, 10, 7-24.
- JOHNSON, D.W. & JOHNSON, R. T. (1996) *Teaching students to be peacemakers*. Edina, Minn: Interaction.
- KAZDIN, A. E. (1985) Adiestramiento a padres. En *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca. (pp. 134-156)
- KAZDIN, A. E. (1989) *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- KELLY, J. A. (1987) *Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Bilbao: DDB.
- KELLY, J. A. (2000, 6ª edición) *Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Bilbao: DDB. (pp. 75-108).
- KEMMIS, S.; McTAGGART, R. (1992) *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- KIRK, D. (1990) *Educación Física y Currículo*. Valencia: Servicio de publicaciones de la universidad de Valencia.
- KLEIN, B.; VAN HASSELT, V. B.; TREFELNER, M.; SANDSTROM, D.J.;BRANTSNYDER, P. (1989) The parent and toddler training Project for Visually Impaired and blind multihandicapped children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 82,2 (59-64)
- KRUEGER, R.A. (1991) *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

- KUSHNER, S. (1996) Tener o no tener. Distancia crítica y proximidad emocional en la actividad evaluadora de la educación musical. Una aproximación crítica a la figura del evaluador "externo". En J. M. Correa y J.A. Arruza (coord.) *Contextos de aprendizaje*. Bilbao: Servicio editorial de la UPV/EHU. (113-155)
- LABRADOR, F. J.; CRUZADO, J. A., MUÑOZ, M. (2002) *Manual de técnicas de modificación y terapia de la conducta*. Madrid: Pirámide. (9ª edición, 1ª edición en 1993)
- LARROY, C.; de la PUENTE, M. L. (2002) *El niño desobediente. Estrategias para su control*. Madrid: Pirámide.
- LATIESA, M., MARTOS, P., PANIZA, J. L. (2001) *Deporte y cambio social en el umbral del siglo XXI*. Volumen II. Investigación social y Deporte. Madrid: A.E.I.S.A.D. Librerías Deportivas Esteban Sanz, S.L.
- LATORRE, A. (2003) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAO.
- Ley 14/1998, de 11 de Junio, del deporte del País Vasco, publicada en el B.O.P.V. del jueves 25 de Junio de 1998.
- LAZARUS, A.A. (1966) *Behavioural therapy and beyond*. New York: McGraw-Hill.
- LEON, O. G.; MONTERO, I. (1997) *Diseño de investigaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- LIBERMAN, R.P. (1975) Social skills training with relapsing schizophrenics: An experimental analysis. *Behaviour Modification*, 8 (155-179)
- LICKONA, T. (1991) *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.
- LOCHBAUM, M.; ROBERTS, G.C. (1993) Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 2, 160-171.
- LOPEZ, A.; ENCABO, E. (2001) *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- MAEHR, M. L., y NICHOLLS, J. G. (1980) Culture and achievement motivation. A second look. En N. Warren (ed.) *Studies in cross-cultural psychology*. New York: Academia Press, (pp 221-267).
- MAISONNEUVE, J. (1993) *La dinámica de los grupos*. Buenos Aires: Nueva visión.
- MANHEIM, J. B. Y RICH, R. R. (1988): *Análisis político empírico. Métodos de investigación en ciencia política*. Madrid: Alianza Universal Textos.
- MARCELO, C. (1995) *Desarrollo profesional e iniciación en la enseñanza*. Barcelona: P.P.U.

- MARTINEZ MEDIANO, C. (1996) La investigación en el paradigma positivista y naturalista. Sus métodos de investigación .En J. Cardona y B, Vázquez. (coord.) *Modelos de innovación educativa en la Educación Física*. Madrid: UNED.
- MARTINEZ, M. BUXARRAIS, M. R. (1998) La necesidad de educar en valores en la escuela. *Revista Aula*, 70, (pp 37-40).
- MARSCH, H.W. (1992) Sport motivation orientations: Beware of jingle-jangle fallacies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 365-380.
- McNIFF, J.; LOMAX, P.; WHITEHEAD, J. (1996) *You and your action research project*. London: Rotlegde.
- McFALL, R.M. (1982) A Review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioural Assessment*, 4 (1-33)
- MCPHERSON, B. D. (1981) Socialization into and thought sport involvement. En Lueschen, G. & Sage G. (Eds.) *Handbook of social science of sport*. Champaign, IL: Stipes.
- MEDRANO, C. (1996) La disciplina: concepto, modelos y estrategias de desarrollo en el aula. En GOÑI, A. (coord.) *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid: Fundamentos. (pp 257-273).
- MEINCHENBAUM, D.H. (1977) *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum.
- MICHELSON, L.; SUGAI, D. P.; WOOD, R P. , KAZDIN, A. L. (1987) *Las habilidades sociales en la infancia. Evolución y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- MILLER, D. T.; ROSS, M. (1975) Self-serving biases in the attribution of causality: Fact or fiction? *Psychological Bulletin*, 82: 213-225.
- MINTEGUI, M.C. (2002) *"Causas de abandono de la práctica deportiva de las deportistas jóvenes entre 12 y 18 años"*, Proyecto de investigación. San Sebastián: Diputación de Guipúzcoa, UPV-EHU.
- MONJAS, M. I. (1993) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid: CEPE. (1ª edición)
- MONJAS, I. (1994) Evaluación De la Competencia Social y las Habilidades Sociales en Edad Escolar. En Verdugo, M.A. (DIR.) *Evaluación Curricular*. Madrid: Siglo XXI.
- MONJAS, M. I. (1999) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid: CEPE. (4ª edición)

- MONJAS, M. I.; de la PAZ, B. (2000) *Las Habilidades Sociales en el Currículo*. Convocatoria de ayudas a la investigación educativa para 1995 del Centro de investigación y documentación educativa (CIDE). Octubre 1998. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Colección investigación. ISBN: 84-369-3414-8
- MORALEDA, M. (1998) *Educación en la competencia Social*. Madrid: Editorial CCS. (pp. 73-76)
- MORENO LOSADA, M. (coord.) (1995) *Educación en valores*. Madrid: Narcea S.A. ediciones.
- MOSSTON, M. (1982) *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona: Paidós.
- MOSSTON, M. (1991) *El espectro de los estilos de Enseñanza en Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Apuntes inéditos. Barcelona: INDE. (en prensa)
- MOSSTON, M. Y ASHWORTH, S. (1993) *La Enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- MOYANO, K. G. (1992) *Aprendo a relacionarme*. Valencia: Promolibro.
- NICHOLLS, J. (1984) Conceptions of ability and achievement motivation. Rn. R. Ames & C. Ames (Eds.) *Research on Motivation in Education*. Vol.1. Student Motivation San Diego CA: Academia Press, INC. (pp 39-73)
- NICHOLLS, J. (1989) *The competitive ethos and democratic education*. M.A.: Cambridge: Harvard University Press.
- NODDIGNS, N. (1992) *The Challenge to care in schools*. New York: Teachers College Press.
- OÑATE, M. P. (1989) *El autoconcepto*. Madrid: Narcea.
- ORDEN FORAL del 24 de septiembre de 1998, en el B.O.G de Guipúzcoa, página 12658.
- ORTEGA, R. (1996) Las relaciones entre compañeros/as escolares. En GOÑI, A. (coord.) *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid: Fundamentos. (pp. 233-248).
- PALLARES, M. ((1982) *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: publicaciones ICCE.
- PANIEGO, J. A. (1999) *Cómo podemos educar en valores*. Madrid: Editorial CCS.
- PAPAIIOANNOU (1995) Motivation and goal perspectives in children's physical education. En S.J.H. Biddle (ed.) *European perspectives on exercise and sport psychology*. Champaign, IL: human Kinetics, (pp 245-269).

- PEIRÓ, C. (1996) *El proceso de socialización deportiva de las orientaciones de meta en la adolescencia*. Valencia: Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- PEREZ SERRANO (1990) *Investigación-acción. Aplicación al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- PEREZ SERRANO, G. (1994) *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: la Muralla.
- PIERON, M.; CLOES, M. (1981) Interactions between teachers and students in selected sports activities: The student as a starting point. Río de Janeiro: *Artus* 9/11: 185-1888.
- PIERON, M. (1988) *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- PIERON, M. (1998) La pedagogía en el medio deportivo. Lo que nos enseña la investigación. *Revista de entrenamiento deportivo XII(2)*. 29-41.
- PIERON, M. (1999) *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- POSCH, P. (1996) Cambio curricular y desarrollo en la escuela. En J. M. Correa y J.A. Arruza (coord.) *Contextos de aprendizaje*. Bilbao: Servicio editorial de la UPV/EHU. (113-155)
- POLSKY, N. (1969) *Hustlers, Beats, and Others*. Doubleday, Anchors Books. Garden City, New York.
- PREVOT, G. (1969) *Pedagogía de la cooperación escolar*. Barcelona: Editorial Luis Miracle, S.A.
- PUJOL, E. Y LUZ, I. (2002) *Valores para la convivencia*. Barcelona: Parramón.
- QUAY, H.C. (1965) *Juvenile delinquency*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- ROBERTS, G.C.; KLEIBER, D.A.; DUDA, J.L. (1981) An analysis of motivation in children's sport : the role of perceived competence in participation. *Journal of Sport Psychology*, 3, 206-216.
- ROBERTS, G. C. (1984) Achievement motivation in children's sport. En J.G. Nicholls (ed.) *Advances in Motivation achievement: vol.3 The development of Achievement and motivation* Greenwich, CT: JAI Press. (pp 251-281).
- ROBERTS, G. C.; BALAGUÉ, G. (1991) *The development and validation of the perception of Success Questionnaire*. Colonia, Alemania: Congress FEPSAC.

- ROBERTS, G. C. (1995) *Motivación en el Deporte y el Ejercicio*. Bilbao: Desclée De Brouwer. B. Psicología.
- ROBERTS, G.C.; TREASURE, D.; HALL,H. (1994) Parental Goal Orientations and Beliefs About the Competitive-Sport Experience of Their Child. *Journal of Applied Social Psychology*, 24 (7, pp 631-645).
- ROKEACH, M. (1973) *The nature of human values*. New York: Free Press.
- ROMAN, J. M.; SANCHEZ, S.; SECADAS, F. (1999) *Desarrollo de habilidades en niños pequeños*. Pirámide. Madrid.
- ROMERO GRANADOS, S: (1992a) La Educación Física y los contenidos del Plan de 1971 en las Escuelas Universitarias de EGB. Comunicación. *Actas del IX Congreso Nacional de Educación Física de las E.U. de Magisterio*. Tarragona.
- ROMERO, S. (1992b) *Contenidos de Educación Física en la escuela: programas renovados, propuesta actual*. Wanceulen. Sevilla.
- ROMERO GRANADOS, S. (1995) La Formación Inicial de Educación Física en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación. Comunicación. *Actas del II Congreso Nacional de E.F. de Facultades de Educación y XIII Congreso Nacional de Educación Física de las E.U. de Magisterio*. Ponencia. Jaca: Universidad de Zaragoza.
- ROMERO GRANADOS, S. (2001) construyendo el cambio curricular de profesores y estudiantes. *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de la Facultades de Educación y EE.UU. de Magisterio. Volumen I*. Murcia: Universidad de Murcia.
- ROTTER, J.B. (1966) Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monograph*, 80, 1-28.
- RUIZ PEREZ, L. M. (1987) *Desarrollo Motor y actividades físicas*. Madrid: Gymnos.
- RUIZ PEREZ, L.M. (1994) *Deporte y aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor.
- RUIZ PEREZ, L. M. (1995) *Competencia Motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar*. Madrid: Gymnos.
- RUIZ PÉREZ, L. M. Y SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1997) *Rendimiento deportivo. Claves para la optimización de los aprendizajes*. Madrid: Gymnos.

- RUIZ, L.M.; GUTIERREZ, M.; GRAUPERA, J.L. (1998) Género y coordinación motriz entre los escolares españoles. En A. García, F. Andujar, y A. Casimiro (coords.) *La enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar*. Almería: Instituto Andaluz del deporte (498-501)
- RUIZ PEREZ, L. M. (coord.) GUTIERREZ, M., GRAUPERA, J. L., LINAZA, J. L., NAVARRO, F. (2001). En *Desarrollo, comportamiento motor y deporte*. Madrid: Síntesis. 2.001
- RUIZ OLABUENAGA, J. I. e ISPIZUA, M. A. (1989) *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUIZ OLABUENAGA, J. I. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SAMALIN, N. (1998) *Los conflictos cotidianos con los niños*. Barcelona: Ediciones Medici.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1995) El deporte como medio formativo en el ámbito escolar. En D. Blázquez, *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE, pp. 78-89.
- SANTIAGO, J.J. (2002) El desarrollo de los valores sociales positivos dentro del deporte escolar. *Revista digital efdeportes.com*. <http://www.efdeportes.com/efd47/valores.htm> Buenos Aires: Revista digital.
- SARANSON, I.G. (1976) Verbal Learning, modelling, and juvenile delinquency. *American Psychologist*, 23, 254-266.
- SEIFRIZ, J.; DUDA, J.L.; CHI, L. (1992) The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- SEIRULLO, (1999) Valores educativos en el deporte. En D. Blázquez (coord.) *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE. (5ª edición, pp. 61-75).
- SINGER, L. R. (1996) *Resolución de conflictos. Mediación*. Barcelona: Paidós.
- SOSA, P. (2001) Ética y deporte. En B. Vázquez (coord.), *Bases Educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Editorial síntesis. (pp. 357-378).
- SPINK, K. S; CARRON, A.V. (1992) Group Cohesion and adhesion in exercise classes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, (pp 78-86).

- SPRAY, C.M.; BIDDLE, S.J.H.; FOX, K. (1999) Achievement goals, beliefs about the causes of success, and reported emotion among male and female sixth form students. *European Physical Education Review*, 3, (pp 83-90).
- STENHOUSE, L. (1975) *An introduction to Curriculum research and development*. London: Heinemann.
- SUBIRATS, J. (1990) : *Gestiona , gestiona, que alguna cosa queda*. Barcelona: La municipal dels funcionaris, tècnics i polítics de Barcelona, nº 7, Diciembre 1990.
- SUREDA, I. (2001) *Cómo mejorar el autoconcepto. Programa de intervención para la mejora de las habilidades socio-personales en alumnos de Secundaria*. Madrid: Editorial CCS.
- TANNEN, D. (2002) *¡Lo digo por tu bien! Cómo la manera de comunicarnos influye en nuestras relaciones personales*. Barcelona: Paidós.
- TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TINNING, R. (1992) *Educación Física: la escuela y sus profesores*. Valencia: Universitat de Valencia.
- TREASURE, D.C. (1997) Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective responses. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, (pp 278-290).
- TREASURE, D.C.; ROBERTS, G.C. (1994) *The developmental Appropriateness of Sport Across the Adolescent Lifespan: An Achievement Goal Perspective*. (inédito) Universidad de Illinois, Urbana-Champaign.
- TREASURE, D.C.; ROBERTS, G.C. (1995) Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47, (pp 475-489).
- TREPAT, D. (1995) La educación en valores a través de la iniciación deportiva. En D. Blázquez (edt.) *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE. (pp. 96-113)
- TRIANES, M. V.; MUÑOZ, A. M.; JIMENEZ, M. (2000) *Competencia Social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide. (2ª edición, 1ª edición en 1997)
- TSCHORNE, P. (1997) *Dinámica de grupo en atención social, atención comunitaria y salud comunitaria*. Salamanca: ediciones Amarú.
- TUCKMAN (1965) *Developmental sequence in small groups*. Psychological Bulletin, nº 63, (pp 384-399).

- URIARTE, J. D. (1996) Las habilidades sociales. En GOÑI, A. (coord.) *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid: Fundamentos. (pp. 115-117).
- VALLÉS ARANDIGA, A. (1994) *Programa de refuerzo de las habilidades sociales I*. Cuadernos de recuperación y refuerzo de planos psicoafectivos. Madrid: Método EOS. (4ª Impresión).
- VALLÉS ARANDIGA, A. (1994) *Programa de refuerzo de las habilidades sociales II*. Cuadernos de recuperación y refuerzo de planos psicoafectivos. Madrid: Método EOS. (4ª Impresión).
- VALLÉS ARANDIGA, A. (1994) *Programa de refuerzo de las habilidades sociales III*. Cuadernos de recuperación y refuerzo de planos psicoafectivos. Madrid: Método EOS. (4ª Impresión).
- VALLÉS ARANDIGA, A. Y VALLÉS TORTOSA, C. (1997) *Desarrollando la inteligencia emocional. I, II, III, IV y V*. Cuadernos de recuperación y refuerzo de planos psicoafectivos. Madrid: Método EOS. (4ª Impresión)
- VALLÉS ARANDIGA, A. Y VALLÉS TORTOSA, C. (1997) *Programa de solución de conflictos interpersonales. I, II y III*. Cuadernos de recuperación y refuerzo de planos psicoafectivos. Madrid: Método EOS. (4ª Impresión).
- VALLÉS ARANDIGA, A. Y VALLÉS TORTOSA, C. (1997) *Refuerzo de las estrategias de pensamiento social y creativo*. Cuadernos de recuperación y refuerzo de planos psicoafectivos. Madrid: Método EOS.
- VALLÉS, A.; VALLÉS, C. (1996) *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.
- VAQUERO, A. (2002) *Claves para la formación del profesorado de educación física desde una perspectiva crítica: análisis de un proceso formativo y alternativas*. Bilbao: UPV (serie tesis doctorales) .
- VAZQUEZ GOMEZ, B.; BUENO, G. (1990, coord.) *Guía para una educación no sexista*. Madrid: ministerio de Educación y Ciencia.
- VAZQUEZ GOMEZ, B.; FERNANDEZ GARCIA, E.; FERRO, S. (2000) *Educación Física y género: modelo para la observación del alumnado y del profesorado*. Madrid: Gymnos.
- VAZQUEZ GOMEZ, B. (2001) *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.
- VERDUGO, M. A. (1995) *Personas con discapacidad. Perspectivas psicológicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.

- VINYAMATA, E. (2003) Comprender el conflicto y actuar educativamente. En E. Vinyamata (coord.) *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona: GRAO.
- VIZUETE, M. (1998) *Niños y Deporte. Un salto en el vacío hacia el riesgo y la enfermedad crónica*. REEF y D Vol. V N° 3. Julio 1998.
- WALLING, M.D. Y DUDA, J.L. (1995) Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purposes of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 14, (pp 140-156).
- WEINBERG, R. Y GOULD, D. (1996) *Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico*. Barcelona: Ariel psicología.
- WEISS, M.R. & CHAUMETON, N. (1992) Motivational Orientations in sport. En T.S. Horn (ed.) *Advances in sport psychology* Champaign, IL: Human Kinetics. (pp 61-99)
- WEISS, M.R. & PETLICHKOFF, L.M. (1989) *Children's motivation for participation in and Withdrawal from sport: Identifying the missing links*. Paediatric Exercise Science, 1 (pp 195-211).
- WEISS, M.R. & BREDEMEIER, B.J. (1986) Moral development. En V. Seefeldt (ed.) *Physical activity and well-being*. Reston VA: AAHPERD (pp 373-390).
- WHITE (1959) Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- WILLIAMS (1980) *Socialization*. Englewood Cliffs, NJ: prentice-Hall.
- WOLFGANG, CH. (1984) *Cómo ayudar a los preescolares pasivos y agresivos mediante el juego*. Barcelona: Paidós educador.
- WOLPE, J. (1958) *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford University Press. Palo Alto, California.
- WOLPE, J. LAZARUS, A. A. (1966) *Behaviour Therapy techniques: A guide to the treatment of neurosis*. New York: Pergamon Press.
- WOODS, P. (1997) *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- ZIARSOLO, I. (2001) *¿Pero De verdad es posible prevenir la conflictividad escolar y mejorar la convivencia de los centros escolares?*. Revista Eskola Publikoa de STEE-EILAS, nº 28 de Diciembre de 2001.
- ZUBER-SKERRITT, O. (1992) *Action Research in Higher Education. Examples and Reflexions*. London: Kogan Page.

7. ANEXOS.

ANEXO I. CUESTIONARIO SOBRE LA ORIENTACIÓN DEL CLIMA MOTIVACIONAL EN LOS ESCOLARES.

MEF

©Ruiz, Gutiérrez y Graupera (1997)
Adaptado de Nishida (1988)

Desde 1 = MUY EN DESACUERDO hasta 4 = TOTALMENTE DE ACUERDO

- | | |
|---|---------|
| 1. Practico una y otra vez para conseguir realizar bien los ejercicios del entrenamiento. | 1 2 3 4 |
| 2. Presto mucha atención a las cosas que tengo que hacer en el entrenamiento. | 1 2 3 4 |
| 3. Soy mejor que muchos compañeros o compañeras en el entrenamiento | 1 2 3 4 |
| 4. Me pone nervioso/a hacer los ejercicios delante de mis compañeros y compañeras | 1 2 3 4 |
| 5. Si cometo fallos en el entreno, al día siguiente estoy intranquilo/a. | 1 2 3 4 |
| 6. Cuando estoy en el entrenamiento sigo al pie de la letra las normas establecidas. | 1 2 3 4 |
| 7. Me han felicitado mucho por entrenar mejor que mis compañeros o compañeras. | 1 2 3 4 |
| 8. Me pongo muy nervioso/a cuando el entrenador/a me pide que haga los ejercicios delante de mis compañeros y compañeras. | 1 2 3 4 |
| A menudo me preocupa perder en el Juego o competición antes de empezar. | 1 2 3 4 |
| 10. Aunque el ejercicio sea difícil para mí, nunca abandono, sino que me esfuerzo más para conseguir hacerlo bien. | 1 2 3 4 |
| 11. Casi siempre escucho las cosas que mi entrenador me dice. | 1 2 3 4 |

MEF

©Ruiz, Gutiérrez y Graupera(1997)
Adaptado de Nishida(1988)

Desde 1 = MUY EN DESACUERDO hasta 4 = TOTALMENTE DE ACUERDO

Soy bueno/a en mis deportes sin a
penas esforzarme en serlo. 1 2 3 4

En mis deportes me pongo más
nervioso/a que otros compañeros o
compañeras de equipo. 1 2 3 4

No me gusta ir al entrenamiento
porque temo hacer mal los ejercicios. 1 2 3 4

Me tomo el entrenamiento de
forma más seria que mis compañeros o
compañeras. 1 2 3 4

Todos me dicen que puedo hacer cualquier
ejercicio o tarea en el entrenamiento. 1 2 3 4

Me pone nervioso/a tener que aprender
ejercicios o tareas nuevas en el entreno. 1 2 3 4

Cuando tengo que practicar en el entrenamiento
me siento inseguro/a porque temo cometer
muchos errores. 1 2 3 4

Nunca dejo de esforzarme aunque no
no me salgan bien los ejercicios en el
entrenamiento. 1 2 3 4

Me tomo muy en serio el cuidar el material. 1 2 3 4

Con sólo un fallo que cometa compitiendo, ya
deseo que venga otro compañero/a a sustituirme. 1 2 3 4

CDPD

©Escartí y Cervelló (1996)

Adaptado de Duda Y
Nicholls (1992)

Desde 1 = MUY EN DESACUERDO hasta 4 = TOTALMENTE DE ACUERDO

- | | |
|---|---------|
| 22. Me suelo divertir cuando hago deporte. | 1 2 3 4 |
| 23. Suelo encontrar interesante hacer deporte. | 1 2 3 4 |
| 24. Cuando practico deporte, a menudo me entusiasmo en vez de pensar lo que estoy haciendo. | 1 2 3 4 |
| 25. Normalmente me aburro cuando practico deporte. | 1 2 3 4 |
| 26. Me meto plenamente en el juego, cuando hago deporte. | 1 2 3 4 |
| 27. Cuando hago deporte, generalmente deseo que el juego acabe pronto. | 1 2 3 4 |
| 28. Disfruto haciendo deporte. | 1 2 3 4 |
| 29. Parece que el tiempo pasa volando cuando hago deporte. | 1 2 3 4 |

POSQ

© Roberts y Balague (1991)

Desde 1 = MUY EN DESACUERDO hasta 4 = TOTALMENTE DE ACUERDO

AL PRACTICAR DEPORTE, SIENTO QUE TENGO ÉXITO CUANDO:

- | | |
|--|---------|
| 30. Derroto a mis compañeros o compañeras. | 1 2 3 4 |
| 31. Soy el/la mejor. | 1 2 3 4 |
| 32. Trabajo duro. | 1 2 3 4 |
| 33. Demuestro una clara mejoría personal. | 1 2 3 4 |
| 34. Lo hago mejor que los demás y que las demás. | 1 2 3 4 |
| 35. Demuestro a la gente que soy el/la mejor. | 1 2 3 4 |
| 36. Supero las dificultades. | 1 2 3 4 |
| 37. Domino algo que antes no podía hacer. | 1 2 3 4 |
| 38. Hago algo que los/las demás no pueden hacer. | 1 2 3 4 |
| 39. Lo hago todo lo mejor que se . | 1 2 3 4 |
| 40. Alcanzo la meta que me propuse. | 1 2 3 4 |
| 41. Soy claramente superior a los/las demás. | 1 2 3 4 |

GRACIAS POR TU COLABORACION

ANEXO II: CUESTIONARIO DE VALORACION DEL PROGRAMA DE FORMACION EN HABILIDADES SOCIALES PARA EL DEPORTE ESCOLAR.



APELLIDOS _____

NOMBRE _____

DNI nº _____

CENTRO DE ENTRENAMIENTO _____

DEPORTE _____ GRUPOS Y CATEGORIA _____

Nº TELEFONO _____

DOMICILIO PARTICULAR COMPLETO _____

OTROS TELEFONOS _____

E-MAIL _____

LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE NUESTRO PROGRAMA ERAN:

1. INCIDIR EN ASPECTOS SOCIALES PARA LOGRAR UNA MAYOR ORIENTACIÓN HACIA LA TAREA.

- COOPERACIÓN: Participación de todos (buen ambiente).
- RESPETO: Hacia todos, hacia los más hábiles y hacia los menos.
- RESPONSABILIDAD PERSONAL: De mi propio entrenamiento.
- RESPONSABILIDAD SOCIAL: De que mis compañeros mejoren. Mejorar el colectivo (corregir al compañero).

¿Crees que hemos incidido en estos aspectos? ¿En qué manera? ¿crees que ha quedado algo sin trabajar, o que se ha tratado muy por encima?.....

.....

.....

2. LOGRAR QUE EN LA INTERVENCIÓN VAYA PERDIENDO PROTAGONISMO EL ENTRENADOR Y GANEN LOS ESCOLARES

(Dando responsabilidad teniendo en cuenta la edad).

¿En qué manera hemos incidido en estos aspectos?

.....

.....

3. CONSEGUIR QUE LOS ALUMNOS PARTICIPEN EN EL ESTABLECIMIENTO DE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO (Entrenamiento y juego).

- Tiempo dedicado a cada parte de la sesión.
- Reglas en el entrenamiento y en el partido.
- Los conflictos son resueltos por los propios escolares.

3.1. ¿Crees que hemos incidido en estos aspectos?

.....

.....

.....

3.2. ¿Cómo definirías tu grado de implicación en el programa?

.....

.....

EN LA PRIMERA SESIÓN DIJIMOS QUE IBAMOS A TRABAJAR SOBRE LOS SIGUIENTES ASPECTOS:

A. INTRODUCCIÓN AL MODELO:

- Sólo cuando los programas se plantean con un clima motivacional o educativo son favorecedores.
- Factores que influyen: Tipo de tarea, Autoridad, Definición de Éxito, Tipo de Agrupación, Evolución y Tiempo.
- Areas de trabajo:
 - Autoconcepto – Autoestima.
 - Autonomía – Autogestión.
 - Razonamiento moral.
 - Empatía e Inteligencia emocional.
 - Autoeficacia física y mental.

B. SESIÓN PROTOTIPO:

Liderazgo del profesor.

Lideres tutores.

Autonomía; lideres somos todos.

4. Señala cuáles son los aspectos que crees que no hemos tratado suficientemente. Nombra sobre cuáles se ha trabajado y en qué manera.

.....

.....

.....

5. ¿Cuáles han sido los objetivos personales que te has propuesto superar? ¿En qué manera crees que los has conseguido?.....

.....

.....

EN CUANTO A LAS NORMAS BÁSICAS DE TRABAJO

- Objetivos personales de cada entrenador con respecto a sus chicos.
- Si existen objetivos individuales respecto a cada miembro del grupo.
¿Hay planificación?
Revisión datos de las encuestas (si lo más importante es el respeto hacia los demás, ¿qué estrategias utilizas para desarrollarlo?).
- Contraste de objetivos entre nosotros.

ACTUAR:

1. Planificar
2. En mi planificación introduzco los aspectos sociales de este programa.
3. ¿Continuo con mis objetivos iniciales?
4. Estrategias de actuación..... como cambia mi manera de entrenar, planteamientos nuevos para la sesión diaria.
6. ¿ Qué hemos con seguido sobre las pautas de actuación que aquí marcábamos? Explica cómo se ha realizado este trabajo.....

.....

.....

ESCALA DE VALORACIÓN DE EXPECTATIVAS

7. En una escala de 0 a 10 señala cómo valorarías los siguientes aspectos en tu intervención en el deporte escolar:

¿Consideras importante que al finalizar el curso los escolares hayan...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.1. ...mejorado su autoconcepto?											
7.2. ...aprendido a utilizar mejor sus habilidades sociales?											
7.3. ...incrementado su autoeficacia física?											
7.4. ... disminuido sus conductas violentas?											
7.5. ... mejorado su autoeficacia académica?											
7.6. ...disminuido su absentismo escolar?											
7.7. ... mejorado su autoeficacia social?											
7.8. ... reconducido sus conductas antisociales?											
7.9. ...mejorado su autoestima?											
7.10 ... aumentado su responsabilidad social?											

VALORACION DEL PROGRAMA:

8. ¿Qué esperabas conseguir al final de este programa de deporte escolar?

.....

.....

y ¿qué has conseguido?

.....

.....

9. ¿Qué esperabas de los escolares que están a tu cargo al final de este curso escolar?

.....

.....

Y ¿qué crees que has conseguido?

.....

.....

10. ¿Qué resultados deportivos esperabas obtener esta temporada?

.....

.....

Y ¿cuáles has conseguido?

.....

.....

11. ¿Cuál es el aspecto al que prestabas más atención en tus sesiones de entrenamiento?

.....

.....

¿Hay algo que ha cambiado en tus sesiones de entrenamiento?

.....

.....

12. ¿Cuál es el aspecto que más destacabas de uno de tus escolares? ¿Por qué?

.....

.....

Y ¿ahora?

.....

.....

13. ¿Qué importancia le dabas al ambiente de grupo?

.....

.....

Y ¿ahora?

.....

.....

14. ¿Qué importancia le dabas a la preparación física?

.....

.....

¿Ha cambiado algo?

.....

.....

15. ¿Qué importancia le dabas al respeto a los demás?

.....

.....

¿Ha cambiado algo?

.....

.....

16. ¿Qué importancia le das al respeto a las normas?

.....

.....

Ahora ¿ha cambiado algo?

.....

.....

17. ¿Qué importancia le dabas a los resultados?

.....

.....

.....

18. ¿Qué importancia tiene para ti la autoeficacia social y la autoeficacia física?

.....

19. ¿Qué entiendes ahora por mejora individual?.

.....

20. ¿Cuáles crees que serán los objetivos de vuestra programación para el próximo año?

.....

21. Dedicas ahora más tiempo al respeto a los demás y al grupo ¿qué actividades realizas para esto?

.....

22. ¿Crees que nos hemos centrado en el respeto a las normas y a los otros como lo más importante de nuestro trabajo?.

.....

VALORACIÓN PERSONAL DEL APRENDIZAJE:

23. Sobre las habilidades sociales:

sabía.....

.....

he aprendido.....

.....

sigo sin saber o no he aprendido.....

.....

24. Sobre la resolución de conflictos:

sabía.....

.....

he aprendido.....

.....

sigo sin saber o no he aprendido.....

.....

25. Sobre los estilos de enseñanza participativos:

sabía.....

.....

.....
 he aprendido.....

.....
 sigo sin saber o no he aprendido.....

26. Sobre los programas de entrenamiento de las habilidades sociales:

sabía.....

.....
 he aprendido.....

.....
 sigo sin saber o no he aprendido.....

27. He echado en falta

.....

28. Mi participación en el seminario ha sido

.....

29. En las sesiones de entrenamiento he tratado de implicarme con las propuestas del seminario que iban surgiendo del siguiente modo

.....

30. Ha cambiado mi manera de entrenar en

.....

31. He considerado positivo el hecho de

.....

32. He considerado negativo el hecho de

.....

33. ¿cómo plantearías este seminario para el próximo año? ¿qué cambiarías? ¿qué mejorarías? ¿cómo mejorarías el programa?

.....

34. En las tutorías del seminario, ¿hubieras deseado hablar más?, ¿hablar menos?, ¿que hablaran menos los demás?, ¿comentar más los problemas de las sesiones?, ¿más o menos fundamentación teórica?

.....

35. Crees que se debería añadir

.....
.....

36. En un segundo año te gustaría.....

.....
.....

37. Califica de 0 a 10:

- a) El trabajo de sensibilización con respecto al tema
- b) El grado de desarrollo de las habilidades sociales
- c) La importancia del tratamiento de las habilidades sociales en un programa de deporte escolar
- d) Tu esfuerzo y participación en las sesiones de seminario
- e) Tu esfuerzo en los entrenamientos por aplicar las propuestas dadas
- f) La idoneidad del programa
- g) La idoneidad en la manera de tratar los contenidos
- h) Los contenidos elegidos en este programa
- i) Los textos elegidos
- j) La dinámica llevada en las sesiones
- k) El tiempo dedicado a los comentarios
- l) El tiempo dedicado a los temas elegidos
- m) El tiempo dedicado a la atención personalizada.

ANEXO III: FICHAS INDIVIDUALES DE LOS ESCOLARES SOBRE LAS HABILIDADES SOCIALES.

VAMOS A TRABAJAR: RESPETO EN LOS AGRUPAMIENTOS (INCLUSIÓN).

1. Definición de inclusión:

Cómo la entiende el entrenador	Cómo la entienden los escolares

2. Situaciones en las que alguien se queda fuera del juego:

¿Cómo nos sentimos cuándo dejamos fuera a alguien?	¿Cómo te sientes cuando te quedas tú fuera?	En este sentido, mi comportamiento debería ser...

3. Siendo capaz de jugar con todo el mundo, encontramos:

VENTAJAS	DESVENTAJAS

4. Dibujo representativo:

5. Dejo que los demás participen en mi juego cuando...:

- ...en todos los casos, con todos los componentes del grupo.
- ...en casi todos los casos, pero hay alguna excepción.
- ... solo si son mis mejores amigos.
- ... cuando me obligan a dejarles a los demás.
- ... nunca.

Escolar nº 1.

VAMOS A TRABAJAR: RESPETO EN LOS AGRUPAMIENTOS (INCLUSIÓN).

1. Definición de inclusión:

Cómo la entiende el entrenador	Cómo la entienden los escolares
<i>Mi profesora lo define con no insultar a las personas, decir tonta o idiota es no tener respeto a las personas de tu grupo.</i>	<i>Yo lo entiendo como no insultar, no dejar sola a una persona y no llevarte bien con ella.</i>

2. Situaciones en las que alguien se queda fuera del juego:

¿Cómo nos sentimos cuándo dejamos fuera a alguien?	¿Cómo te sientes cuando te quedas tú fuera?	En este sentido, mi comportamiento debería ser...
<i>Me siento arrepentida y triste por dejarle sola.</i>	<i>Me siento muy mal, y triste porque me quedo sin compañera.</i>	<i>Les tengo que hablar bien, jugar con ellas, llevarme bien con ellas, explicarles los ejercicios, no insultar, no gritar, y no dejarle sola porque sino se siente sin amigas.</i>

3. Siendo capaz de jugar con todo el mundo, encontramos:

VENTAJAS	DESVENTAJAS
<i>Pues luego, así no me dejan sola a mí. Una niña que me parece muy aburrida, me puse con ella y no era aburrida. Conoces mejor a las personas.</i>	<i>De malo no tiene nada, porque conoces más niñas, que nunca habías estado.</i>

4. Dibujo representativo:



5. Dejo que los demás participen en mi juego cuando...:

- ...en todos los casos, con todos los componentes del grupo.
- ...en casi todos los casos, pero hay alguna excepción.
- ... solo si son mis mejores amigos.
- ... cuando me obligan a dejarles a los demás.
- ... nunca.

Escolar nº 2.

VAMOS A TRABAJAR: RESPETO EN LOS AGRUPAMIENTOS (INCLUSIÓN).

1. Definición de inclusión:

Cómo la entiende el entrenador	Cómo la entienden los escolares
<i>Mi profesora piensa del respeto que no hay que maltratar a las personas.</i>	<i>Para mí no hay respeto cuando alguien insulta, y para mí sí hay respeto, cuando tratas bien a las amigas.</i>

2. Situaciones en las que alguien se queda fuera del juego:

¿Cómo nos sentimos cuándo dejamos fuera a alguien?	¿Cómo te sientes cuando te quedas tú fuera?	En este sentido, mi comportamiento debería ser...
<i>Mal, porque pierdes amigas.</i>	<i>Mal porque no tengo amigas.</i>	<i>Lo pienso y no debo pegar, ni pellizcar, escupir, arañar, dejarlas, no insultar y no maltratarlas.</i>

3. Siendo capaz de jugar con todo el mundo, encontramos:

VENTAJAS	DESVENTAJAS
<i>Pues me junto con cualquier amiga, y no las conozco de nada, y luego parecen muy simpáticas.</i>	<i>No hay.</i>

4. Dibujo representativo:



5. Dejo que los demás participen en mi juego cuando...:

- ...en todos los casos, con todos los componentes del grupo.
- ...en casi todos los casos, pero hay alguna excepción.
- ... solo si son mis mejores amigos.
- ... cuando me obligan a dejarles a los demás.
- ... nunca.

Escolar nº 3

VAMOS A TRABAJAR: RESPETO EN LOS AGRUPAMIENTOS (INCLUSIÓN).

1. Definición de inclusión:

Cómo la entiende el entrenador	Cómo la entienden los escolares
<i>Ella lo define: si nos ponemos de dos en dos, si se quedan dos y una de ellas dice yo no quiero con ella, pues eso es falta de respeto.</i>	<i>Para mí el respeto es no insultar a una persona, no chillarle.</i>

2. Situaciones en las que alguien se queda fuera del juego:

¿Cómo nos sentimos cuándo dejamos fuera a alguien?	¿Cómo te sientes cuando te quedas tú fuera?	En este sentido, mi comportamiento debería ser...
<i>Mal, siento pena por la otra persona.</i>	<i>Me siento como si no tuviese amigas, muy triste.</i>	<i>Que si una persona me pide ponerme con ella, no decirle no quiero contigo tanta, no insultarle, no chillarle, no faltar al respeto a esa persona, ser agradecida con ella, no escupirle, no pegarle.</i>

3. Siendo capaz de jugar con todo el mundo, encontramos:

VENTAJAS	DESVENTAJAS
<i>Que puedes conocer a personas nuevas, y que también la que parecía más antipática, en realidad es muy maja.</i>	<i>Para mí no hay desventajas.</i>

4. Dibujo representativo:



5. Dejo que los demás participen en mi juego cuando...:

- ...en todos los casos, con todos los componentes del grupo.
- ...en casi todos los casos, pero hay alguna excepción.
- ... solo si son mis mejores amigos.
- ... cuando me obligan a dejarles a los demás.
- ... nunca.

Escolar nº 4

VAMOS A TRABAJAR: RESPETO EN LOS AGRUPAMIENTOS (INCLUSIÓN).

1. Definición de inclusión:

Cómo la entiende el entrenador	Cómo la entienden los escolares
<i>Respetando a una persona, y no insultándole.</i>	<i>Respetando sin burlarse, tratando bien a una persona, no hay que desperdiciar a la gente...</i>

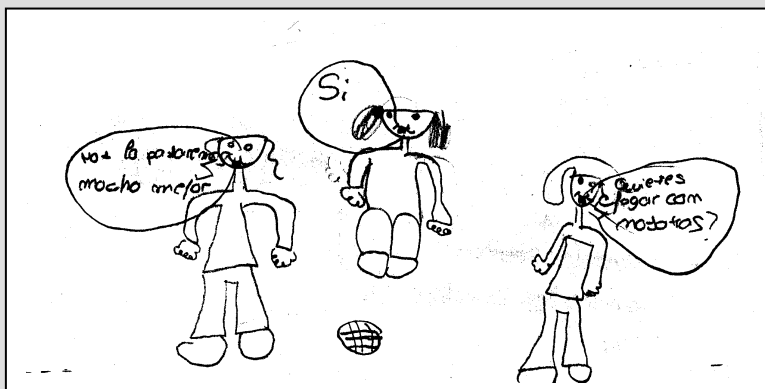
2. Situaciones en las que alguien se queda fuera del juego:

¿Cómo nos sentimos cuándo dejamos fuera a alguien?	¿Cómo te sientes cuando te quedas tú fuera?	En este sentido, mi comportamiento debería ser...
<i>Mal, porque me da pena, y a mí tampoco me gusta que me dejen fuera.</i>	<i>Mal, porque me siento rechazada y también sola.</i>	<i>Yo para tratar bien a una persona no tengo que desperdiciarle, no tengo que insultarle, ni burlarle, no mirarle con mala cara, ser amable con ella, no pegarle y tratarle bien sin ofenderle.</i>

3. Siendo capaz de jugar con todo el mundo, encontramos:

VENTAJAS	DESVENTAJAS
<i>Conocer a más personas, tener más amigas, y darte cuenta de que hay más amigas.</i>	<i>Ponerte con una persona que te desprecia o que te falta al respeto,</i>

4. Dibujo representativo:



5. Dejo que los demás participen en mi juego cuando...:

- ...en todos los casos, con todos los componentes del grupo.
- ...en casi todos los casos, pero hay alguna excepción.
- ... solo si son mis mejores amigos.
- ... cuando me obligan a dejarles a los demás.
- ... nunca.

Escolar nº 5

VAMOS A TRABAJAR: RESPETO EN LOS AGRUPAMIENTOS (INCLUSIÓN).

1. Definición de inclusión:

Cómo la entiende el entrenador	Cómo la entienden los escolares
<i>Pienso que no se puede tratar mal a las compañeras, y no hay que tratarlas mal. A ella le gusta que nos comportemos bien, hay veces que, igual habla de ello, y nosotras no la escuchamos.</i>	<i>Yo pienso que no se puede tratar mal a las personas y no insultar a nadie, ni dejar a parte a tus compañeras, más o menos pienso como ella.</i>

2. Situaciones en las que alguien se queda fuera del juego:

¿Cómo nos sentimos cuando dejamos fuera a alguien?	¿Cómo te sientes cuando te quedas tú fuera?	En este sentido, mi comportamiento debería ser...
<i>Pues me siento mal porque no dejo a esa persona entrar en mi grupo.</i>	<i>Me siento mal, porque pienso que no soy una buena amiga, o que no gusto.</i>	<i>Si una persona me pide que esté a su lado, ponerme con ella, para ser amiga de alguien hay que ser maja con ella, no chillarle ni hablarle mal, no dejarle a ella sola, ayudarle si no sabe algo y no pegarle.</i>

3. Siendo capaz de jugar con todo el mundo, encontramos:

VENTAJAS	DESVENTAJAS
<i>Que puedes conocer a más personas, y que igual esa persona que te parecía tonta, es maja...</i>	<i>Que te pierdas a las personas que podían llegar a ser tus mejores amigas y conocer a más gente.</i>

4. Dibujo representativo:



5. Dejo que los demás participen en mi juego cuando...:

- ...en todos los casos, con todos los componentes del grupo.
- ...en casi todos los casos, pero hay alguna excepción.
- ... solo si son mis mejores amigos.
- ... cuando me obligan a dejarles a los demás.
- ... nunca.

Escolar nº 6

VAMOS A TRABAJAR: RESPETO EN LOS AGRUPAMIENTOS (INCLUSIÓN).

1. Definición de inclusión:

Cómo la entiende el entrenador	Cómo la entienden los escolares
<i>Lo define como no burlar a la gente.</i>	<i>Lo mismo que ella, pero con otro ejemplo, como ponerse con las demás en el juego...</i>

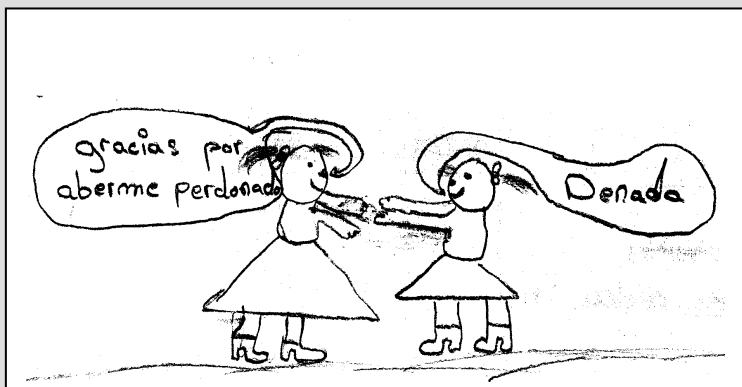
2. Situaciones en las que alguien se queda fuera del juego:

¿Cómo nos sentimos cuándo dejamos fuera a alguien?	¿Cómo te sientes cuando te quedas tú fuera?	En este sentido, mi comportamiento debería ser...
<i>Mal, porque sé que se va a quedar triste.</i>	<i>Muy mal, porque parece que te están abandonando.</i>	<i>Yo tengo que portarme bien con la gente, ser simpática, no decir palabrotas, y comportarte bien...</i>

3. Siendo capaz de jugar con todo el mundo, encontramos:

VENTAJAS	DESVENTAJAS
<i>Puedes conocer a más gente, y puedes pensar que esa es mala, pero puede ser buena.</i>	<i>Para mí no hay desventajas.</i>

4. Dibujo representativo:



5. Dejo que los demás participen en mi juego cuando...:

- ...en todos los casos, con todos los componentes del grupo.
- ...en casi todos los casos, pero hay alguna excepción.
- ... solo si son mis mejores amigos.
- ... cuando me obligan a dejarles a los demás.
- ... nunca.

Escolar nº 7

VAMOS A TRABAJAR: RESPETO EN LOS AGRUPAMIENTOS (INCLUSIÓN).

1. Definición de inclusión:

Cómo la entiende el entrenador	Cómo la entienden los escolares
<i>Mi entrenadora lo define que cuando entrenamos no debemos insultar, ni gritar, ni picarse en los juegos, respetar a la gente.</i>	<i>Yo lo defino igual porque creo que tiene razón, que no nos debemos insultar, ni burlar, ni gritar.</i>

2. Situaciones en las que alguien se queda fuera del juego:

¿Cómo nos sentimos cuándo dejamos fuera a alguien?	¿Cómo te sientes cuando te quedas tú fuera?	En este sentido, mi comportamiento debería ser...
<i>Me siento mal porque después de haberle echado me siento culpable.</i>	<i>Me siento como si no tuviera amigas.</i>	<i>Yo creo que para respetar no hay que insultar, ni pegar, no chillar, ni escupir, no tratar mal, ser todo lo maja posible, respetar las opiniones de los demás, no mandar e intentar no ofender.</i>

3. Siendo capaz de jugar con todo el mundo, encontramos:

VENTAJAS	DESVENTAJAS
<i>Que puedes hacer muchas amigas y conocer a más gente.</i>	<i>Que después de haber conocido a alguien, luego en el fondo, sea muy tonta y antipática.</i>

4. Dibujo representativo:



5. Dejo que los demás participen en mi juego cuando...:

- ...en todos los casos, con todos los componentes del grupo.
- ...en casi todos los casos, pero hay alguna excepción.
- ... solo si son mis mejores amigos.
- ... cuando me obligan a dejarles a los demás.
- ... nunca.

Escolar nº 8

VAMOS A TRABAJAR: RESPETO EN LOS AGRUPAMIENTOS (INCLUSIÓN).

1. Definición de inclusión:

Cómo la entiende el entrenador	Cómo la entienden los escolares
<i>Ella cree que en clase no respetamos, porque cuando dice que nos pongamos por parejas, siempre nos ponemos con las de nuestro curso, y siempre queda alguien sola.</i>	<i>Insultar a una persona, ofenderle, desagradecerle las cosas ...</i>

2. Situaciones en las que alguien se queda fuera del juego:

¿Cómo nos sentimos cuándo dejamos fuera a alguien?	¿Cómo te sientes cuando te quedas tú fuera?	En este sentido, mi comportamiento debería ser...
<i>Un poco mal, porque si me dejaran a mí, me sentiría fatal, y se suele decir, que lo que no quieres que te hagan a ti, no se lo hagas a nadie.</i>	<i>No lo sé, no me han dejado nunca fuera.</i>	<i>Ser respetuosa con mis compañeras, no dejar a nadie sola, si nos tenemos que poner por parejas, ponerme con todas, no insultar, contestar, pegar ni empujar a mis compañera.</i>

3. Siendo capaz de jugar con todo el mundo, encontramos:

VENTAJAS	DESVENTAJAS
<i>Que puedes conocer a la persona con la que no te relacionas en el grupo.</i>	<i>Que igual después algunas de tus amigas, no quieren estar contigo porque siempre te vas con otras personas y las dejas tiradas.</i>

4. Dibujo representativo:



5. Dejo que los demás participen en mi juego cuando...:

- ...en todos los casos, con todos los componentes del grupo.
- ...en casi todos los casos, pero hay alguna excepción.
- ... solo si son mis mejores amigos.
- ... cuando me obligan a dejarles a los demás.
- ... nunca.

Escolar nº 9

VAMOS A TRABAJAR: RESPETO EN LOS AGRUPAMIENTOS (INCLUSIÓN).

1. Definición de inclusión:

Cómo la entiende el entrenador	Cómo la entienden los escolares
<i>Mi profesora define que no hay que pegar ni insultar, que eso es el respeto.</i>	<i>Respeto es que cuando la otra va corriendo, y tu vas andando, te pasa de largo y sin querer te pega.</i>

2. Situaciones en las que alguien se queda fuera del juego:

¿Cómo nos sentimos cuándo dejamos fuera a alguien?	¿Cómo te sientes cuando te quedas tú fuera?	En este sentido, mi comportamiento debería ser...
<i>Me da pena dejarla cuando le había dicho que sí, y luego me voy con otra.</i>	<i>Muy mal porque no me gusta que cuando yo se lo he pedido, se vaya con otra.</i>	<i>Para respetar hay que hablar bien con las personas, no empujar, no ser chivata cuando sabes una cosa de ella. No pegar, escupir, ni chillar y muchas más cosas.</i>

3. Siendo capaz de jugar con todo el mundo, encontramos:

VENTAJAS	DESVENTAJAS
<i>Una persona que me cae mal, me puse con ella, y ahora me cae súper bien.</i>	<i>NO.</i>

4. Dibujo representativo:



5. Dejo que los demás participen en mi juego cuando...:

- ...en todos los casos, con todos los componentes del grupo.
- ...en casi todos los casos, pero hay alguna excepción.
- ... solo si son mis mejores amigos.
- ... cuando me obligan a dejarles a los demás.
- ... nunca.

