

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca

Pedagogía
de los valores
en la
Educación Física

12
CALISTENIA

EDITORIAL CCS

CALISTENIA

12

PEDAGOGÍA DE LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Cómo promover la sensibilidad moral y la participación ética en las actividades físicas y deportivas

Colección

- 1.Educación Física en Primaria. Primer Ciclo /1
- 2.Educación Física en Primaria. Primer Ciclo /2
- 3.Educación Física en Primaria. Primer Ciclo /3
- 4.Educación Física en Primaria. Segundo Ciclo /1
- 5.Educación Física en Primaria. Segundo Ciclo /2
- 6.Educación Física en Primaria. Segundo Ciclo /3
- 7.Educación Física en Primaria. Tercer Ciclo /1
- 8.Educación Física en Primaria. Tercer Ciclo /2
- 9.Educación Física en Secundaria. Primer Ciclo /1
- 10.Educación Física en Secundaria. Segundo Ciclo /2
- 11.Educación Física en Secundaria. Tercer Ciclo /3
- 12.Pedagogía de los valores en la Educación Física



Jesús Vicente Ruiz Omeñaca

PEDAGOGÍA DE LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Cómo promover la sensibilidad moral y el comportamiento ético en las actividades físicas y deportivas

EDITORIAL CCS

Nota: Este texto ha sido elaborado dentro del programa de licencias para la realización de Proyectos de Investigación Educativa convocado por la Consejería de Educación, Cultura, Juventud y Deportes del Gobierno de la Rioja.

Página web de EDITORIAL CCS: www.editorialccs.com

© Jesús Vicente Ruiz Omeñaca.

© 2004. EDITORIAL CCS, Alcalá, 166 / 28028 MADRID

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y ss. del Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Diagramación editorial: Concepción Hernanz (Oficina Técnica CCS)

Portada: Olga R. Gambarte

ISBN: 978-84-8316-785-4

ISBN eBook: 978-84-9842-606-9

Depósito legal: M-42073-2004

Fotocomposición: M&A, Becerril de la Sierra (Madrid)

Imprime: Franjograf S. L.

A mis padres, Jesús y Hortensia, por haberse esforzado, día a día, tratando de ofrecernos una vida mejor.

A Lourdes, por todo lo compartido.

A Laura, nuestra alegría, con el deseo de que descubra, mientras crece, los caminos que conducen hacia la auténtica libertad.

Índice general

Introducción

CAPÍTULO 1

LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN: MARCO CONCEPTUAL Y CONSIDERACIONES INICIALES

1.1. Valores, actitudes y normas

1.2. Educación en valores, educación moral y educación ética

1.3. Modelos de educación en valores

1.3.1. La educación en valores como socialización

1.3.2. La educación en valores como clarificación

1.3.3. La educación en valores como formación del carácter

1.3.4. La educación en valores como construcción de la personalidad moral

1.4. La educación en valores en el contexto escolar: Un marco de referencia

1.4.1. Relativismo vs. universalismo

1.4.2. Neutralidad vs. implicación activa

1.4.3. Autonomía y razón dialógica

1.4.4. Transversalidad

1.4.5. Confluencia entre los distintos contextos de educación en valores

1.4.6. Desmitificar la educación en valores

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO CONTEXTO ESPECÍFICO EN LA PEDAGOGÍA DE VALORES

2.1. Interrogantes para establecer un punto de partida

2.2. Valores y Educación Física. La especificidad de un área

2.3. Teorías del desarrollo moral. Análisis desde la actividad física y deportiva

2.3.1. La visión integradora de Bandura

2.3.2. Kohlberg y el estudio del juicio moral

2.4. Los valores en la actividad física y deportiva

CAPÍTULO 3

VALORES, ACTITUDES Y EDUCACIÓN FÍSICA: LA INTERVENCIÓN DESDE LA ACTIVIDAD COTIDIANA

3.1. El clima moral de la actividad física

3.2. Cuestiones relativas al qué y al cómo

3.2.1. Sobre la coherencia curricular

3.2.2. Las actitudes en la actividad física

3.2.3. Un sistema consistente de normas

3.2.4. Personalizar la actividad de clase

3.2.5. Utilizar el reforzamiento

3.2.6. Ofrecer modelos adecuados

3.2.7. Proporcionar feedback

3.2.8. Utilizar estrategias disciplinarias inductivas

3.3. El educador como modelo y promotor en la educación en valores

3.4. Los compañeros como mediadores en el aprendizaje moral

3.5. La confluencia entre los diferentes agentes de educación en torno a la actividad física

CAPÍTULO 4

LOS MÉTODOS DE EDUCACIÓN EN VALORES: POSIBILIDADES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

4.1. Un punto de partida

4.2. Clarificación de valores

4.2.1. Frases inacabadas y preguntas esclarecedoras

4.2.2. Diálogos clarificadores

4.2.3. Hojas de valores

4.2.4. La clarificación de valores en el contexto de la Educación Física: Análisis crítico

4.3. Dilemas morales

4.3.1. La discusión de dilemas morales en el contexto de la Educación Física: Análisis crítico

4.4. Comprensión crítica

4.4.1. Diálogo a partir de un texto

4.4.2. La comprensión crítica en el contexto de la Educación Física: Análisis de sus posibilidades y limitaciones

4.5. Autorregulación y autocontrol

4.5.1. La autorregulación y el autocontrol en el contexto de la Educación Física: Análisis crítico

CAPÍTULO 5

LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL MARCO DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA

5.1. Un punto de partida

5.2. El conflicto en la Educación Física: Elementos específicos

[5.3. El conflicto en la actividad física. Análisis desde la perspectiva de su origen](#)

[5.4. Prevenir para convivir](#)

[5.5. Dialogar para resolver](#)

[5.6. Alternativas ante el conflicto](#)

[5.7. Sobre la autonomía en la resolución](#)

[5.8. Cuestiones de método](#)

[5.9. El diálogo como procedimiento](#)

[5.10. El educador como mediador](#)

CAPÍTULO 6

LA ESTRUCTURA DE LAS ACTIVIDADES FÍSICAS Y SU INFLUENCIA SOBRE LA EDUCACIÓN EN VALORES

[6.1. Actividades físicas individuales y educación en valores](#)

[6.1.1. Valores asociados a las actividades físicas individuales](#)

[6.2. Competición, deporte y educación en valores](#)

[6.2.1. La competición como hecho social](#)

[6.2.2. Ambivalencia de una actividad](#)

[6.2.3. La competición como hecho educativo](#)

[6.2.4. Valores asociados a la competición](#)

[6.3. Actividades físicas cooperativas y educación en valores](#)

[6.3.1. Influencia de la cooperación motriz sobre la educación en valores](#)

[6.3.2. Valores asociados a la cooperación motriz](#)

UN PROGRAMA PARA EDUCAR EN VALORES DESDE EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

1. Un marco de referencia

2. Objetivos generales del programa y distribución por ciclos

3. Actividades específicas:

-Yo también soy importante. Autoconcepto y autoestima

Presentación

Propuestas de actuación

-Pensamos para decidir. Desarrollo del juicio moral

Presentación

Propuestas de actuación

-Podemos conseguirlo. Educación de la voluntad, responsabilidad moral, autorregulación y autocontrol

Presentación

Propuestas de actuación

-Porque somos personas, somos iguales. Igualdad, equidad y no discriminación

Presentación

Propuestas de actuación

-Aprendemos a comunicarnos; aprendemos a convivir. Diálogo, habilidades sociales y educación para la convivencia

Presentación

Propuestas de actuación

-Mis compañeros merecen mi apoyo. Educación en la prosocialidad

Presentación

Propuestas de actuación

-Hablamos para ponernos de acuerdo. Resolución de conflictos

Presentación

Propuestas de actuación

4. Criterios de evaluación

Referencias bibliográficas

Introducción

Sin duda, el reto más importante que debe afrontar el medio educativo, en el futuro más inmediato, alude a la necesidad de educar en un mundo extremadamente complejo. Si nos sumamos a los planteamientos de la UNESCO en el informe Delors (1996), la respuesta pedagógica a este desafío, ha de construirse sobre cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Bajo la idea de aprender a conocer se recoge la necesidad de converger en torno a una formación cultural amplia, como base para el desarrollo personal y para el acceso a nuevos aprendizajes dentro de un mundo en constante evolución.

El segundo de los términos, aprender a hacer, trata de sintetizar la necesidad de adquirir competencias que permitan afrontar las nuevas situaciones en las que las personas se ven inmersas.

En tercer lugar, aprender a ser, profundiza en la idea de educar en la libertad y la autonomía de juicio, así como en la responsabilidad moral dentro del marco de las relaciones interpersonales.

Finalmente, aprender a vivir juntos, intenta buscar las claves de la actuación como ciudadanos ("), desde el respeto a las diferencias, desde la valoración de lo que nos une como miembros de la misma condición humana y desde la relación de interdependencia en la realización de proyectos compartidos.

En este entramado los valores juegan un papel capital. Todo hecho educativo posee un trasfondo ético y, en definitiva, no cabe la educación sin una referencia más o menos explícita al ámbito axiológico. Este hecho es hoy comúnmente aceptado. Ya nadie duda de la importancia de educar en valores, tanto desde el medio escolar como desde contextos extraescolares.

Bajo el paraguas de esta referencia compartida, el área de educación física y la actividad extraescolar vinculada al mundo de la actividad deportiva pueden realizar importantes contribuciones a la educación en el ámbito moral y ético.

Y en coherencia con este planteamiento, el libro que tienes en tus manos, trata de profundizar en los elementos que vertebran una auténtica educación en valores, dentro del contexto específico de la actividad física, con el fin de aportar tanto a maestros y

profesores de Educación Física como a animadores, entrenadores y educadores en general del mundo de la actividad física y deportiva, elementos de reflexión y propuestas de actuación en el ámbito axiológico.

En su primera parte, el libro recoge seis capítulos de reflexión teórica con importantes implicaciones desde una perspectiva práctica.

Así, el primero de los capítulos intenta concretar elementos conceptuales, describe los modelos más significativos en el ámbito de la educación en valores y fija un marco de referencia desde el que desarrollar la actividad pedagógica desde una perspectiva ética.

En el segundo de los capítulos se concretan los elementos que confieren un valor especial a la actividad física como marco para la educación moral.

El tercer capítulo orienta sobre cómo educar en valores desde la acción didáctica que, de modo cotidiano, se desarrolla en torno a la actividad física.

El capítulo cuarto describe los principales métodos de educación en valores y orienta sobre su uso en el marco de la Educación Física y de la actividad deportiva.

El capítulo quinto hace referencia, desde una óptica indudablemente práctica, a la resolución de conflictos dentro de la actividad física.

Y, finalmente, en lo que a esta primera parte se refiere, en el capítulo sexto hacemos un recorrido por las tres grandes estructuras de meta - individual, cooperativa y de competición - y su influencia sobre la educación en valores.

En la segunda parte del libro, presentamos un programa para educar en valores desde la actividad física y deportiva. Las 118 propuestas recogidas en él pretenden complementar lo que, desde la actividad cotidiana de canchas y gimnasios, se puede hacer para educar con sentido ético.

El programa se estructura en siete áreas de actuación: autoconcepto y autoestima, desarrollo del juicio moral, educación de la voluntad, responsabilidad moral, autorregulación y autocontrol, igualdad, equidad y no discriminación, diálogo, habilidades sociales y educación para la convivencia, educación en la prosocialidad y resolución de conflictos.

En su origen este programa ha sido confeccionado para ser desarrollado con niños de Educación Primaria, bien en el marco escolar, o bien en contextos extraescolares. Pero

sería importante que mantuviera su continuidad cuando los alumnos llegaran a la edad correspondiente a la Educación Secundaria. De hecho, muchas de las propuestas planteadas para alumnos de 10 a 12 años podrían trasladarse, con escasas modificaciones, a alumnos de 12 a 14 años.

En definitiva, desde estas páginas tratamos de ofrecer a los educadores del mundo de la actividad física y deportiva, un vehículo para el conocimiento y la reflexión, con el fin de que puedan definirse, a diario, desde formas de hacer que permitan a niños y adolescentes desarrollar el pensamiento ético, la sensibilidad moral y la actuación en coherencia con los valores personales y sociales que dotan a la actividad física de un mayor contenido humano.

Los valores en la educación: Marco conceptual y consideraciones iniciales



Vivimos tiempos de constantes cambios. Y el medio educativo, como fiel reflejo que es de la sociedad que lo acoge, no puede substraerse a esta realidad.

Dentro de este contexto, en los últimos años, uno de los paradigmas de debate en torno a la educación ha estado centrado en el ámbito axiológico. Los valores, o más bien la educación en valores, se ha erigido como un núcleo de análisis y discusión desde un universo heterogéneo de planteamientos. Los temas objeto de estudio han sido diversos en cuanto a su naturaleza y sus implicaciones educativas y el intento de aproximarse a ellos ha suscitado diversos interrogantes. Interrogantes de la naturaleza de los siguientes:

¿Cuál debe ser la postura del ámbito escolar en torno a los valores? ¿Y qué postura ha de adoptar cada educador? ¿Existen valores universales? ¿O todo es relativo en el ámbito moral? ¿Es posible educar en valores convergentes desde las diferentes áreas del currículo? Y de ser posible, ¿resulta deseable? ¿Debemos educar en un marco axiológico que promueva el cambio social? ¿O nuestra misión es proveer los valores que permiten una inserción no traumática en la sociedad?...

Las respuestas a estos interrogantes no se revelan como sencillas. En cualquier caso y antes de tratar de aproximarnos a ellas, conviene reparar en otra cuestión. Conceptos como actitudes, valores, normas, ética o moral conviven en esta esfera de la actividad pedagógica compartiendo posiciones y, a veces, también significados. Es preciso, por lo tanto, fijar un marco conceptual que nos permita determinar con claridad sobre qué terreno nos movemos, para, a partir de ahí, tratar de indagar en los aspectos que dan respuesta a los interrogantes surgidos en este campo.

1.1. VALORES, ACTITUDES Y NORMAS

El concepto de valor hace referencia a concepciones, creencias y principios referidos a

formas de conducta y modos de vida deseables, con los que la persona mantiene un intenso vínculo emocional y desde los que guía su pensamiento y orienta su acción.

Entre ellos cabe determinar la existencia de dos grupos: unos - los valores instrumentales - se refieren a formas de actuar, a modos de conducta; otros - los valores terminales - se centran en estilos de vida, en estados finales de existencia.

La idea de valor acompaña siempre a la condición humana en tanto que la persona se concibe como ser racional y como ente cultural y no sólo como organismo biológico. Los humanos somos, como consecuencia y de modo inevitable, sujetos de valores y los valores, a su vez, sólo existen en relación con las personas.

De aquí deriva el primero de los elementos que nos permiten enmarcar la noción de valor: el valor siempre lo es desde una perspectiva humana.

En las diferentes definiciones de valor aparece un segundo denominador común: la referencia a su consideración como modelos ideales de actuar o de existir. Por su condición de «ideales», los valores no reproducen, en sí mismos, una realidad física; poseen una naturaleza abstracta que sólo encuentra su sentido cuando se hacen explícitos, cuando se depositan en alguien o en algo (Puig, 1993).

Cuadro 1

DIFERENTES DEFINICIONES DE VALOR

«Creencias duraderas donde un modo de conducta o un estado último de existencia es personal y socialmente preferible a un opuesto modo de conducta o estado de existencia.»

Rokeach (1973)

«Concepciones compartidas de lo que es deseable: son ideales que aceptan explícita o implícitamente, los miembros de un grupo social y que, por consiguiente, influyen en el comportamiento de los miembros del grupo.»

Bock (1985)

«Principios éticos con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso emocional y que emplean para juzgar las conductas.»

Vander Zanden (1986)

«Proyectos ideales de comportarse y existir que el ser humano aprecia, desea y busca (...) Opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad (...) Creencias que se integran en la estructura del conocimiento (...) Características de la acción humana que mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad.»

González Lucini (1990)

«Cualidades de la realidad material y humana que nos permiten preferir las manifestaciones de dicha realidad, que son o nos parecen más óptimas.»

Puig (1993)

«Creencia básica a través de la cual interpretamos el mundo, damos significado a los acontecimientos y a nuestra existencia.»

Ortega, Mínguez y Gil (1996)

Lo que observamos en las personas no son, pues, los valores en sí mismos, sino su manifestación ante contextos y situaciones concretas.

En conexión con este hecho, los valores impregnan, en la práctica, todas las dimensiones del propio devenir personal: pertenecen al ámbito de las cogniciones, en la medida en que son estructuras de conocimiento; implican al ámbito afectivo, dado que conllevan siempre el establecimiento de vínculos de carácter emocional; y, finalmente, comprometen y dotan de coherencia a la propia acción.

Los valores no se mantienen independientes entre sí, sino que forman parte de una

estructura, de un sistema coherente y organizado. No cabe, en consecuencia, interpretar los pensamientos, los sentimientos o las acciones personales desde un valor concreto. Por el contrario, es un marco axiológico estructurado y, con frecuencia, jerarquizado el que dota de sentido y consistencia al propio modo de vivir.

En otro orden de cosas, los valores se aprenden y por lo tanto son educables. El propio desarrollo moral de cada persona y su interacción con el contexto humano existente en su entorno - familia, grupo de iguales, escuela y medios de comunicación social - son agentes fundamentales en este proceso.

Pero, dado que los valores representan una opción entre varias posibles, se caracterizan también por ser el resultado de una elección, condicionada en mayor o menor grado por el devenir histórico en el que cada persona se ve implicada. Este hecho los ubica en la constante dialéctica entre la libertad y el determinismo, entre la seguridad y el riesgo, entre el asentamiento sobre terrenos ya trillados y la exploración de nuevos horizontes.

Como consecuencia, los valores están dotados de un cierto grado de estabilidad. Aunque lejos de ser inmutables, constituyen una realidad dinámica. A través de la relación con el entorno, las personas van conformando un sistema de valores lo suficientemente estable como para dar continuidad a sus acciones y con la flexibilidad necesaria para reorganizar dicho sistema a la luz de procesos de madurez personal, de las experiencias individuales y de los cambios culturales y sociales.

La realidad que representan las actitudes está, por su parte, relacionada con la que constituyen los valores, aunque, obviamente no se identifican con ellos.

Las actitudes hacen referencia a disposiciones estables que se ponen en juego al evaluar pensamientos, sentimientos o acciones y que orientan, de forma coherente, la actuación ante personas, objetos o situaciones.

Como tales, las actitudes representan realidades que definen el modo personal de ver el mundo y de actuar en él; participan, de forma directa, en las conductas que desarrollan las personas; y constituyen parte esencial de la estructura básica de su comportamiento social (González Lucini, 1990).

Hay en las actitudes - al igual que ocurría con los valores - una implicación directa de componentes cognitivos, afectivos y comportamentales. Como los valores, las actitudes son educables. Y, también como los valores, tienen cierta estabilidad.

Sin embargo, están más ligadas a la acción. La influencia de las actitudes - como predisposiciones que orientan la evaluación de los acontecimientos- sobre los comportamientos es determinante y más explícita que la que ejercen los valores.

En relación con su vinculación a formas concretas de proceder, lo que hay de predecible en las actitudes permite hallar un alto grado de consistencia en el modo de hacer de las personas, si bien, en muchas ocasiones, el curso de las actuaciones propias queda mediado por factores de índole situacional.

Cuadro 2

DIFERENTES DEFINICIONES DE ACTITUD

«Organización de creencias interrelacionadas, relativamente duradera, que describe, evalúa y recomienda una determinada acción con respecto a un objeto o situación, siendo así, que cada creencia tiene componentes cognitivos, afectivos y de conducta.»

Rokeach, (1973)

«Predisposiciones estables de la interioridad que el ser humano adquiere, a partir de los valores en los que cree, y que lo hacen reaccionar o comportarse, favorable o desfavorablemente, ante las realidades vividas: ideas, situaciones, personas o acontecimientos.»

González Lucini (1990)

«Tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consecuencia con dicha evaluación.»

Sarabia (1992)

«Tendencias o predisposiciones aprendidas y relativamente fijas que orientan la conducta que previsiblemente se manifestará ante una situación u objeto determinado.»

Puig (1993)

«Disposiciones, relativamente estables, a comportarse de una determinada manera y en determinadas situaciones referentes a personas, objetos o acontecimientos.»

Ortega, Mínguez y Gil (1996)

En cierto modo, existe una relación de dependencia de las actitudes con respecto a los valores. Éstos se erigen como el núcleo esencial del devenir humano, en cuanto a que corresponden a un ser moral. Aquellas están más ligadas al ámbito de lo concreto. Los valores son más estables y centrales; las actitudes son más dinámicas, más funcionales y operativas. Los valores representan, en suma, una meta, un horizonte hacia el que caminar; las actitudes constituyen los senderos que avanzan hacia ese horizonte.

Finalmente, las normas hacen referencia a modelos de conducta o pautas de actuación que, con carácter prescriptivo, delimitan cuál ha de ser el comportamiento de las personas ante situaciones concretas.

Es en su naturaleza prescriptiva donde reside la transcendencia de las normas. El sentido de obligación posee una triple dimensión: compromiso con el grupo social, responsabilidad con uno mismo y coherencia con un sistema de valores.

Cuadro 3

DIFERENTES DEFINICIONES DE NORMA

«Patrones de conducta compartidos por los miembros de un grupo social, a los que se prevé que ellos han de ajustarse, y que son puestos en vigencia mediante sanciones positivas y negativas. Las normas nos suministran perfiles y pautas orientadoras que nos dicen qué acciones son apropiadas en determinadas circunstancias.»

Vander Zanden (1986)

«Pautas de conducta o criterios de actuación que dictan cómo debe ser el comportamiento de una persona ante una determinada situación.»

González Lucini (1990)

«Patrones de conducta compartidos por los miembros de un grupo social.»

Sarabia (1992)

«Criterios o pautas —morales o no— concretas de actuación en determinadas situaciones, derivadas de principios, actitudes o valores, con carácter coactivo o impositivo.»

Bolívar (1992)

«Modelos, reglas y patrones de conducta más o menos circunstanciales que en determinadas situaciones han de observarse.»

Puig (1993)

Las normas suelen ser válidas en contextos sociales concretos y habitualmente llevan implícito un elevado grado de consenso, en el seno de un grupo, en relación con cuál debería ser el comportamiento de sus miembros (Pérez, 1996).

Pero no siempre tienen un carácter externo y heterónomo (Puig, 1993; p. 15): En ocasiones el marco normativo obedece a los parámetros establecidos por la persona en coherencia con un sistema articulado de valores.

Esta circunstancia permite diferenciar entre normas externas y normas internas (González Lucini, 1990; p. 41). Las primeras responden a un consenso social vinculado a un marco axiológico aceptado por la colectividad; las segundas expresan un compromiso, libremente asumido, con los valores propios.

Unas y otras poseen, o más bien han de poseer, un significado que las permita mantenerse en relación con los valores. Es precisamente de ahí de donde nace la legitimidad de las normas. Y es que, en cierto modo, las normas representan una

expresión operativa del marco axiológico que subyace a ellas.

Este carácter operativo pone a las normas en relación con la conducta humana en la medida en que el contexto normativo en el que las personas se desenvuelven sirve para establecer expectativas de comportamiento y para prever y regular las formas de actuación que se pondrán en juego en el contexto de las relaciones de convivencia.

1.2. EDUCACIÓN EN VALORES, EDUCACIÓN MORAL Y EDUCACIÓN ÉTICA

Tal vez en la práctica educativa orientada hacia las actitudes y los valores haya cuestiones más importantes que determinar nítidamente cuáles son los límites que separan a la educación en valores de la educación ética y moral; máxime cuando se trata de realidades tan próximas entre sí y en las que buena parte de los contenidos llegan a solaparse.

En cualquier caso, no resistimos a la tentación de dedicar a ello unas líneas, sobre todo cuando al ánimo esclarecedor subyace también el intento de justificar la identidad de términos de la que, en ocasiones, hacemos uso a lo largo de este tratado.

Ciertamente es difícil encontrar, como punto de partida, una definición de educación en valores que sintetice los diferentes enfoques existentes sin entrar en conflicto con ninguno de ellos. En cualquier caso, de forma general, la noción de educación en valores resume, básicamente, la tarea intencional y sistemática encaminada a propiciar que las personas descubran, interioricen y realicen un conjunto de valores de forma que éstos les impliquen cognitivamente, afectivamente, volitiva y conductualmente. En virtud de la orientación que se adopte se pondrá mayor o menor énfasis en aspectos como la autonomía del alumno, la reflexión crítica, la libre elección, la aceptación heterónoma, la implicación social, o el sentido del compromiso con la acción.

La moral, por su parte, hace referencia a lo que está bien y a lo que está mal, a lo que es justo y a lo que resulta injusto. Y la educación moral supone realizar acciones tendentes a capacitar a los alumnos para orientarse con autonomía y racionalidad en la resolución de situaciones vivenciales que conllevan un conflicto de valores (Buxarrais, 1991; p. 13; Martínez, 1992; p. 8).

En principio no todos los valores son morales. También podemos hallar valores estéticos, científicos, profesionales, religiosos... Sin embargo, la orientación más extendida de la educación en valores se ciñe al ámbito de los valores propiamente morales (Payá, 1997). Se trata, en consecuencia, de la misma realidad, abordada desde concepciones similares y con procedimientos compartidos. Por ello, podemos encontrar

una identidad, de facto, entre ambas nociones.

Por otro lado, la ética mantiene una estrecha relación con la moral, sirviéndole de andamiaje conceptual. Mientras la moral es más operativa y está más próxima a la acción, la ética se mueve en el terreno del conocimiento y del discurso filosófico. En consecuencia, la educación ética se centra más en la esfera de la reflexión y la comprensión teórica que la educación moral y, por lo tanto, que la educación en valores.

Todavía podría resultar interesante hacer aquí una distinción más: es la relativa al ámbito de la educación axiológica. Se define la axiología como la teoría de los valores, entendida en el sentido de reflexión crítica sobre la naturaleza, formas de conocimiento, organización y ordenamiento de los valores. Entre educación axiológica y educación en valores cabe, por lo tanto, una diferenciación en cierto modo análoga a la que hemos establecido entre la educación ética y la educación moral: la una se sitúa en el devenir del discurso teórico, mientras la otra está dotada del componente activo que la liga a la acción.

En cualquier caso, y tal como señalábamos unas líneas más arriba, el paralelismo entre las distintas nociones propias del tema que nos ocupa es tal, que con relativa frecuencia nos referiremos a las ideas implícitas en la educación en valores haciendo uso de uno u otro entre estos términos.

1.3. MODELOS DE EDUCACIÓN EN VALORES

La educación en valores puede ser entendida de diferentes modos. La literatura existente sobre este tema nos ofrece una amplia diversidad de planteamientos en torno a la pedagogía en el ámbito axiológico. Sin ánimo de ser exhaustivos - dado que un estudio en profundidad de los modelos de educación moral rebasa los límites de esta obra-, vamos a tratar de concretar los elementos más relevantes de cada una de estas visiones.

1.3.1. La educación en valores como socialización

El énfasis se pone, en este caso, en la integración social de las personas. Es la misma sociedad la que, a través de las normas que propone y de los medios que utiliza para promover su observancia, participa en la promoción del sistema de valores que se ha ido configurando a través de la evolución histórica de dicho contexto social.

Emile Durkheim (1996), principal representante de esta alternativa, atribuye a la escuela un papel fundamental en este proceso. La moral, fundamentada en la razón humana, se promueve en el marco educativo desde el diálogo docente-discente, desde la

actuación del educador como modelo y desde el ejercicio de una disciplina no coactiva, que respete la libertad individual, pero que despierte también en el alumno el interés por participar en un marco normativo que le permitan avanzar hacia la integración social.

1.3.2. La educación en valores como clarificación

Este sistema de educación en valores tiene su origen en la obra de Raths, Harmin y Simon (1967). Ante la diversidad axiológica existente en la sociedad actual, consideran los autores que la función de la escuela no ha de ser la de transmitir valores; lejos de esta postura abogan por orientar la educación en el ámbito moral a través de un proceso de reflexión y libre elección.

Este proceso se concreta en procedimientos introspectivos que contribuyen a que los alumnos realicen una revisión crítica de sus metas, sentimientos, preferencias, intereses y experiencias con el objeto de delimitar cuáles son sus valores. Sólo desde ahí se podrá contribuir al desarrollo de la propia identidad moral articulada en torno a un sistema axiológico, a la autonomía personal y a la actuación responsable y coherente con los valores definidos como propios.

1.3.3. La educación en valores como formación del carácter

El enfoque de formación del carácter se ve materializado a través de las obras de Lickona (1983;1992) y Peters (1984). Desde esta concepción se asume que la personalidad moral no queda configurada sólo con el conocimiento y la convicción en relación con lo que está bien, o lo que es justo. Es preciso, también, conformar el carácter moral, lo que implica la adquisición de hábitos virtuosos y su puesta en juego de forma habitual. Lo virtuoso es aquí entendido como orientado hacia el bien y la felicidad.

Los valores son el resultado de una tradición que refleja el paso de la civilización. Y el proceso educativo se orienta hacia la formación de hábitos y modos de actuación vinculados con esos valores, como reflejo de la puesta en juego de una recta personalidad moral. La actuación del educador se dirige hacia la creación de un entorno de confianza, respeto y libertad, la explicación de lo virtuoso, la persuasión y la exhortación, la actuación coherente desde una perspectiva ética, la presentación de modelos adecuados y la creación de situaciones en las que el alumno ponga en juego de forma repetida actos que le permitan formar su carácter y alcanzar la virtud.

1.3.4. La educación en valores como construcción de la personalidad moral

Esta corriente de pensamiento ha surgido en el ámbito pedagógico propio de nuestro país desde el intento de cubrir las carencias que poseen otros modelos de educación en valores (Buxarrais, 1991; Martínez, 1992; Puig, 1996).

Su finalidad es, por un lado, contribuir al desarrollo, por parte del alumno, de una personalidad moral autónoma y, por otro, propiciar el consenso y el compromiso, a partir de criterios de racionalidad y diálogo, en torno a los valores - reconocidos como universales - que garantizan la vida en democracia y el respeto a los derechos humanos.

La autonomía del alumno, la racionalidad y el diálogo - aspectos en los que más tarde profundizaremos - representan los pilares fundamentales sobre los que se asienta todo proceso de acercamiento, comprensión crítica y compromiso en relación con cuestiones controvertidas desde la perspectiva moral.

1.4. LA EDUCACIÓN EN VALORES EN EL CONTEXTO ESCOLAR: UN MARCO DE REFERENCIA

La educación formal posee un objetivo básico: contribuir al proceso de humanización, entendida ésta como camino hacia la emancipación (Herzog, 1992).

Quizá pueda parecer que el ejercicio de síntesis que implica concretar en pocas palabras cuál debe ser la finalidad de la actividad pedagógica, nos lleva, indefectiblemente, a caer en el reduccionismo.

Sin embargo, no es este el caso. La idea de humanización representa el lugar común en el que se sintetizan la autonomía, la independencia de juicio y el ejercicio responsable de la libertad, en el plano individual, y la actuación coherente y constructiva en el plano social. Al fin y al cabo es esto lo que nos define, o al menos lo que nos debería definir como humanos. Y cualquier objetivo que planteemos, con mayor o menor nivel de concreción, en el ámbito educativo no supone sino una práctica de aproximación a los elementos inherentes a esta idea de humanización.

De lo que se trata en suma, a través de la educación, es de experimentar la curiosidad por lo no conocido y el gusto por aproximarse a ello; de interrogarse sobre el mundo natural y humano y de adquirir las capacidades necesarias para aprehenderlo; de desarrollar la sensibilidad que nos permita disfrutar de lo que nos ofrece la naturaleza y de lo que resulta de la creación humana; de adquirir el sentido crítico necesario para analizar lo personal y lo social desde la luz que nos prestan la razón, la perspectiva ética y el compromiso consecuente con una forma más humana de vivir (Ruiz Omeñaca, 2002).

Y bien, ¿qué papel juegan los valores en este contexto?

Sin duda, todo hecho educativo nos remite a un marco axiológico. No existe la educación sin valores. La idea misma de humanización, implícita en todo acto pedagógico, lleva consigo la toma en consideración de formas ideales de comportarse y existir que no representan sino la manifestación de un sistema coherente de valores.

Por otro lado, hemos de tener presente que la educación siempre nos pone en relación con las personas. Y éstas tampoco pueden ser entendidas de forma parcial desde sus vertientes cognitiva, afectiva o comportamental. Cada una de nuestras actuaciones nos implica desde la globalidad inherente a nuestra condición humana e impregna la totalidad de nuestra realidad personal. Desde esta visión de las cosas, tampoco podemos considerar a la persona como centro del proceso educativo y a la vez despojarla de los valores que orientan su modo singular de pensar y sentir y su forma particular de actuar (Ortega, Mínguez y Gil, 1994).

En este contexto, la referencia explícita a la dimensión axiológica, dentro del marco escolar, encuentra su justificación en la necesidad humana de comprometernos con unos principios éticos que guíen nuestro modo de vivir y con unas normas justas para la convivencia y la actuación en sociedad; principios y normas que permitirán evaluar nuestras acciones y las de los demás, proporcionándonos referencias para la actuación individual y colectiva (Omeñaca y Ruiz, 2001).

Ahora bien, aceptada la educación en valores como tarea inherente a todo hecho educativo, es preciso avanzar a través de las cuestiones que la doten de contenido. Se trata de precisar los aspectos relativos al qué y al cómo. Y esta tarea, lejos de mantenerse alejada de toda controversia, ha estado y está influida por diferentes planteamientos que, en muchas ocasiones, no representan sino la herencia de las diferentes formas en las que, a lo largo de la historia, han sido entendidas las personas y las relaciones de convivencia entre ellas. En este complejo mundo vamos a tratar de adentrarnos con el fin de llegar a conclusiones que, desde una perspectiva más ligada a la acción, orienten el quehacer educativo.

1.4.1. Relativismo vs. universalismo

La cuestión que subyace aquí se refiere a la posibilidad de fijar un sistema de valores universalmente válido como premisa desde la que orientar la educación ética.

Las posturas se han mantenido polarizadas en dos extremos: considerar que verdaderamente es posible establecer un marco valorativo universalmente válido capaz

de abstraerse a cuestiones culturales y socio-históricas; o concluir que, en el ámbito axiológico, todo es relativo, bien asumiendo que los sistemas de valores no son sino el reflejo de elecciones personales que convierten en igualmente legítimos diferentes proyectos de vida - relativismo individualista-, o bien teniendo en cuenta que los sistemas de valores son productos culturales que derivan del devenir concreto de una sociedad - relativismo sociológico - (Forquin, 1992).

El relativismo, en sus últimas consecuencias, puede propiciar la consideración de que no hay criterios, más allá de la elección personal o de la prevalencia cultural, que permitan elegir los valores y establecer con ellos un orden jerárquico.

El universalismo, por su parte, llevado hasta el extremo, puede acabar por hallar su fundamento en elecciones realizadas desde criterios arbitrarios, conduciendo a la postre a posturas dogmáticas y cerradas mantenidas incluso en torno a valores con escaso contenido humanizador.

Ciertamente, la solución, en este contexto, es complicada, pero sea cual sea, con toda seguridad nos lleva, como premisa, a huir de los extremos. Huir del relativismo absoluto significa no conceder el mismo fundamento moral a la libertad que al autoritarismo, a la tolerancia que a la intolerancia, a la igualdad entre las personas que a la legitimación de las desigualdades, a la solidaridad que a la actuación insolidaria... Mientras, la huida del universalismo categórico simboliza la ruptura con posiciones basadas en apriorismos irrefutables e inmutables que rompen con la autonomía y con la independencia de juicio.

Acotados los extremos, conviene concretar una propuesta en positivo.

El sistema educativo en los países occidentales se ha asentado, durante las últimas décadas, en una neutralidad axiológica que se ha mantenido próxima a tesis relativistas (Torres, 1991). Y el relativismo ha desembocado en un escepticismo hacia todo lo comprometedor que ha acabado por encontrar su justificación más en un ejercicio de deserción y de aceptación pasiva de lo ya establecido, que en una actuación coherente desde la perspectiva de la responsabilidad ética.

En cualquier caso, como punto de partida, conviene reparar en que no existe un modelo único de persona ideal; no existe porque la realidad es plural. Tampoco se puede hablar de un estereotipo cultural incuestionable desde la óptica axiológica.

Pero, en el fondo, tanto las personas como las culturas mantienen una misma identidad moral en virtud de su naturaleza humana. Y en este sentido sí cabe hablar de la posibilidad de establecer un marco axiológico común (Hidalgo, 1993), concretado en

un conjunto de valores universales que sirvan para delimitar, de forma consensuada, hasta donde deben llegar nuestros compromisos morales individuales y colectivos (Camps, 1994). La libertad, la responsabilidad, la igualdad, la tolerancia, la cooperación, la solidaridad o la paz representan el substrato de estos mínimos éticos que se ha ido traduciendo en unos derechos humanos universalmente declarados y asumidos (Camps, 1996).

Ahora bien, la prevalencia de un conjunto de valores que poseen un carácter universal no nos libera de la existencia de espacios donde el consenso es difícil ni de terrenos en los que los valores pertenecen al ámbito de la elección personal. Los valores universales, defendibles más allá de las situaciones y de las creencias individuales o de grupo, no agotan el universo axiológico que puede presidir lo individual y lo colectivo. Existen también valores que no necesariamente son compartidos de forma general, pero que responden al ejercicio legítimo de la autonomía personal y que forman parte de la propia identidad moral de las personas o de los grupos (Puig, 1993; p. 16).

Y en la convivencia entre éstos y aquellos, entre los valores no indispensablemente compartidos y los universalmente válidos hallan el punto de intersección las posturas que encuentran su razón de ser en el relativismo y en el universalismo.

1.4.2. Neutralidad vs. implicación activa

La discusión relativa a la adopción por parte del educador de una postura neutral en el terreno axiológico o a su implicación directa promoviendo un conjunto de valores, no es independiente de la que se refiere a la existencia o no de valores universales compartidos.

Desde la primera de las opciones - la neutralidad-, el educador evita tomar posición en defensa de una u otra alternativa de valor. Desde la segunda - la implicación activa - trata de participar a través de un continuo que puede ir del mero hecho de expresar la propia opinión hasta posiciones cercanas a la manipulación y el adoctrinamiento.

La adopción de una perspectiva concreta está especialmente mediatizada por el tipo de valores a los que estemos prestando atención.

El educador no ha de implicarse en la defensa de los valores no necesariamente compartidos. Ahora bien, este hecho no significa que se haya de eludir toda referencia a las alternativas implícitas en ellos; bien al contrario, es importante que éstas sean presentadas a los alumnos y que se propicie el clima sociomoral necesario para que cada persona establezca compromisos y actúe en coherencia con las opciones elegidas.

Pero con respecto a los valores universales, es preciso que el educador asuma una posición de defensa activa (Romañá y Trilla, 1993). Obviamente es necesario eludir orientaciones que le lleven a decidir por los alumnos desde posturas coactivas o excluyentes, dado que estas formas de actuación romperían con la independencia de juicio, en torno a la cual es preciso dejar un espacio para la disidencia razonada. Pero en este caso no cabe la neutralidad. La participación activa y comprometida del educador ofreciendo, a través del diálogo, criterios racionales que sustenten las opciones de valor en las que hallan su esencia los derechos y libertades fundamentales de las personas y los principios básicos de la vida en democracia es aquí un factor clave (Trilla, 1992).

Con todo, no se trata de poner sobre el escenario educativo prácticas inculcadoras o adoctrinadoras, pero tampoco de llevar a cabo actuaciones fedatarias de alternativas relativistas o subjetivistas. De lo que se trata es de crear un espacio para la autonomía y la emancipación, para la racionalidad y el diálogo, como lugares comunes en los que se propicie el crecimiento moral individual y colectivo.

Ahora bien, superado el debate de lo conveniente desde la educación en valores asumida como tarea intencional, es preciso descender al terreno de lo que de hecho acontece, de modo más o menos visible. Y en ese sentido, la realidad es categórica: la educación en valores no es ni puede ser neutral. Los valores están siempre presentes en el proceso educativo e impregnan todos los elementos del currículo explícito: objetivos, contenidos, métodos, actividades y criterios y procedimientos de evaluación. Y, lo que es más peligroso, cristalizan también a partir de los componentes propios del currículo oculto: creencias, actitudes, expectativas, estereotipos, prejuicios... Todo en la educación, desde su cara visible y también desde su cara oculta, lleva implícita, en consecuencia, una dimensión axiológica. Esta es una realidad que siempre conviene tener presente. Y por ello es preciso que toda la actividad pedagógica esté impregnada de un ineludible sentido ético.

1.4.3. Autonomía y razón dialógica

La construcción de la propia identidad moral sólo es posible desde contextos que permitan la elaboración autónoma de principios consistentes de valor con los que poder analizar críticamente la realidad en la que la persona se ve implicada.

En la base de toda actuación propiciatoria de la educación en valores ha de estar, pues, el respeto a la autonomía personal (Sánchez Torrado, 1998). Una autonomía que se opone a las presiones externas, traducidas habitualmente en forma de trabas a la conciencia libre y voluntaria, y que se ejerce desde la libertad responsable y desde la

racionalidad, lo que implica, necesariamente, la elaboración de criterios de valor propios, no supeditados a obligaciones de carácter heterónomo (Martínez, 1992). Pero también una autonomía que se mantiene alejada del subjetivismo axiológico.

Ahora bien, el reconocimiento de un espacio personal autónomo que se adentra en el universo ético, no es óbice para considerar que las personas no viven ni actúan en solitario. La condición humana es esencialmente social y la personalidad moral se configura, también, en relación con los otros (Puig, 1996).

Es preciso, en consecuencia, salir de uno mismo para penetrar en un terreno de reflexión individual y colectiva desde la perspectiva que nos proporciona la racionalidad y el diálogo entendidos en su dimensión colectiva, o lo que se ha dado en llamar razón dialógica. Se trata de considerar, a través de del diálogo intersubjetivo, razonado y no exento de sentido crítico, que existe la posibilidad de configurar un espacio común orientado hacia una vida colectiva más justa, desde posiciones que aceptan, así mismo, la pluralidad de puntos de vista y de modos de entender lo que cada uno concibe como una buena forma de vivir (Buxarrais, 1991).

En este sentido, la educación de personas dialogantes, capaces de comprometerse con criterios morales, desde la perspectiva que ofrecen la razón y la comprensión crítica, conlleva la necesidad de proveer contextos en los que los alumnos aprendan a contrastar con los demás su propia visión del mundo, a dirimir en el ámbito axiológico y a hacer coherente la relación entre los juicios de valor y las propias acciones (Martínez, 1992; p. 11).

1.4.4. Transversalidad

La transcendencia de los temas vinculados al ámbito axiológico demanda una visión interdisciplinar que permita llegar a la comprensión a través de un ejercicio de abstracción difícil de realizar desde las visiones fragmentarias propias de cada disciplina. La educación en valores obliga, en consecuencia, a los docentes, a realizar un esfuerzo compartido, que permita abordar dicho proceso educativo desde un espacio de síntesis coherente con un sano eclecticismo situado más allá de la yuxtaposición de los elementos independientes relativos a cada área curricular. Se trata, en última instancia, de poner en juego modos de hacer que rebasan los límites de las diferentes áreas pero que compromete a todas ellas.

Es necesaria, en este caso, una labor compartida. Y la transversalidad se ha convertido en el paradigma educativo que permite dar una justa respuesta a esta necesidad.

La transversalidad, como elemento vertebrador de la educación en valores, lleva consigo un planteamiento humanizador que planea sobre la totalidad de la actividad escolar y la impregna de un sentido ético. En su conexión con temas de importante calado desde la óptica moral, la perspectiva educativa transversal va ligada a una visión globalizadora, que percibe la realidad en toda su complejidad, observándola desde todos los ángulos necesarios para alcanzar una verdadera comprensión de sus diferentes dimensiones con el fin de realizar un análisis crítico que redunde en beneficio de la educación ética (Yus, 2000).

Esta tarea trasciende el estricto marco de lo más académico del currículo y se aproxima más al tratamiento de cuestiones vitales, estrechamente relacionadas con los aspectos del devenir individual y social que llevan implícito un conflicto entre diferentes valores. La educación en materias relacionadas con la paz, la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, los temas medioambientales, la salud o el consumo, no hacen sino sintetizar estos aspectos que poseen una naturaleza problemática desde la perspectiva axiológica.

En cualquier caso, es preciso superar el peligro que supone no participar de lo que, en el plano discursivo, es responsabilidad de todos. Y es que los temas transversales pueden contemplarse desde una perspectiva formal, pero quedar en el terreno de la indeterminación curricular cuando se desciende a lo concreto de la práctica educativa (Bolívar, 1996). Es precisamente en este momento cuando resulta crucial la participación activa, coherente, coordinada y colaborativa de todas las personas implicadas en la actividad escolar. Sólo así podremos hablar de una verdadera educación en valores desde la perspectiva transversal.

1.4.5. Confluencia entre los distintos contextos de educación en valores

El tratamiento horizontal implícito en los temas transversales es extrapolable a otros ámbitos educativos.

Los valores se aprenden desde la globalidad de las experiencias en las que los alumnos se ven implicados (Ortega y Mínguez, 2001). Y es obvio que éstas no se desarrollan únicamente en contextos educativos formales. Este hecho nos obliga a repensar la educación en valores desde una perspectiva diferente que la sitúe en la esfera de la experiencia compartida y que la ligue, en mayor medida, al ejercicio de lo cotidiano.

En este sentido, es importante que exista una convergencia entre los valores que se promueven desde los diferentes ámbitos en los que el niño y el adolescente desarrollan

su actividad: la familia, la escuela, el grupo de pares y los medios de comunicación social.

Este objetivo no es fácilmente alcanzable en la medida en que, a lo que ya de por sí tiene de controvertido el tema, hay que sumar que afecta a sectores muy diversos, algunos de los cuales responden a intereses diferentes y entre los que la comunicación es, con frecuencia, difícil de llevar a cabo. Y lo cierto es que la educación en valores queda, con frecuencia, atomizada en propuestas aisladas y en acciones más o menos intencionales que obedecen a objetivos dispares entre sí. Es desde aquí desde donde se acaba por enfrentar al alumno, con suma crudeza, a dos realidades: una, muchas veces meramente discursiva, que pone su acento en valores ligados a la realización personal y la convivencia interpersonal y otra vinculada a una sociedad que invita a tener y consumir como argumentos básicos del propio ser personal.

En cualquier caso, si bien no hay soluciones mágicas, sólo cabe abordar esta tarea desde el diálogo entre los diferentes sectores directa o indirectamente implicados en la educación; un diálogo que permita encontrar puntos de confluencia y ofrecer orientaciones claras en relación con el mundo en que vivimos y el mundo que queremos, los modos de hacer que promueven la justicia en la relación entre las sociedades, el tipo de interacciones humanas que llevan a la convivencia respetuosa y pacífica entre las personas y las referencias axiológicas que hacen posible la propia realización personal.

Sólo desde esta convergencia podremos ofrecer a los alumnos caminos paralelos que conduzcan hacia metas también comunes relacionadas con la educación de personas más humanas dentro de un mundo más humano.

1.4.6. Desmitificar la educación en valores

Hay una última cuestión a la que es preciso referirse antes de finalizar este capítulo.

Y esta no es otra que la consideración de que la reflexión en relación con los valores puede acabar por situarlos en la lontananza de lo inalcanzable. Este hecho nos puede conducir hacia discursos coherentes unidos a objetivos racionales, pero con escasa vinculación a la realidad cotidiana.

En este sentido es preciso señalar que los valores están presentes, de forma constante, en nuestro entorno e impregnan, continuamente, nuestras decisiones. Tal vez no como marcos axiológicos claramente delimitados, cuando se trata de niños en los primeros años de edad escolar. Pero sí como actitudes, como disposiciones estables en la forma de actuar.

Valores como la libertad, la justicia, la solidaridad o la paz pueden parecer a ojos de muchos alumnos grandes palabras para grandes metas, pero inalcanzables, por otro lado, por ellos. Sin embargo, es preciso reparar y hacer reparar a los alumnos en que, con suma frecuencia, ponen en juego modos de hacer, que les convierte en personas más libres, formas de convivencia que les acercan hacia el ideal de justicia, actuaciones que denotan una relación coherente con el principio de solidaridad o actitudes que profundizan en la necesidad de contribuir, desde lo cotidiano, a la construcción de la paz.

Por eso, todo en nuestras clases, desde las pequeñas cosas hasta las grandes decisiones, tiene importancia de cara a la educación en la dimensión ética.

La Educación Física como contexto específico en la pedagogía de valores

Capítulo 2

2.1. INTERROGANTES PARA ESTABLECER UN PUNTO DE PARTIDA

La educación moral, relegada durante muchos lustros al ámbito de la familia, es hoy parte importante de la tarea escolar. La prevalencia, dentro de amplios sectores de la sociedad, de valores tales como el éxito, la fama, la competitividad, el consumo o el poder, que poseen escaso contenido humanizador y que no siempre están próximos a formas éticas de vivir, unida al desencanto, la falta de ideales y la crisis de creencias propia de nuestra época, convierten en urgente la necesidad de prestar más atención a la dimensión esencialmente humana de las personas (Prat i Grau, 2001).

En esta atención específica a lo humano, el acercamiento a la vertiente moral de los alumnos y su ulterior desarrollo compete, de forma coordinada, a la totalidad de las actividades escolares. Este hecho unido a una consideración pandidáctica en el ámbito axiológico, no es óbice para que cada una de las áreas del currículo tenga su sustantividad propia, así como para que ésta se haga también explícita cuando se trata de educar en valores.

Cuando en la Educación Física intentamos aproximarnos a este carácter específico, aparecen algunos interrogantes relativos a cuestiones ciertamente controvertidas. Interrogantes de la naturaleza de los siguientes (Ruiz Omeñaca, 2002):

¿Puede ser la Educación Física éticamente neutral? Y en el caso de que esto fuera posible, ¿sería también deseable? ¿Posee esta materia conexiones con la educación en los valores propios de un marco ético global? ¿O se ocupa en exclusiva de los que están ligados a la actividad motriz? ¿Qué influencia ejercen sobre la dimensión moral de los alumnos los diferentes elementos del currículo de la Educación Física? ¿Qué papel juega la estructura de meta de las tareas motrices en la promoción de sistemas específicos de

valores? ¿Qué es lo que posibilita la congruencia, desde una óptica moral, entre lo que se pretende alcanzar en la Educación Física y lo que verdaderamente se consigue? ¿Qué influencia ejercen, sobre la educación en valores, los factores que se integran bajo el currículo oculto de nuestra área? ¿Qué efectos puede producir en la educación ética la presencia de valores divergentes, en torno a la actividad motriz, en los distintos contextos a los que los niños y jóvenes se ven expuestos?...

Cuestiones nada triviales, sin duda. Cuestiones que nos obligan a reflexionar, no con un ánimo exclusivamente teorizador, sino desde una ineludible exigencia práctica. Al fin y al cabo, lo que interesa, lo que verdaderamente merece la pena en relación con el tema que nos ocupa, es que la Educación Física avance hacia la provisión de contextos éticos. Pero, para ello, es preciso tener claro con qué contamos, pues una visión difusa de los elementos inherentes a nuestra área no facilitaría las cosas. Este es el objetivo de este capítulo: reparar en la idiosincrasia propia de la Educación Física en aras de proporcionar claridad a la educación en valores abordada, como proceso intencional, desde esta área del currículo.

2.2. VALORES Y EDUCACIÓN FÍSICA. LA ESPECIFICIDAD DE UN ÁREA

La Educación Física ofrece un mosaico de factores que resultan decisivos a la hora de acometer la tarea educativa en el espacio ético. El objetivo, en consecuencia, ha de centrarse, ahora, en concretar cuáles son estos elementos, con el fin de profundizar en el perfil propio de nuestra área curricular como base racional para tejer, desde ella, un entramado de acciones que permitan dar cauce, de forma explícita, intencional y constructiva, a la educación en valores.

En este sentido, la sustantividad más relevante de la Educación Física es obvia: el núcleo esencial de sus actividades está dirigido al cuerpo y al movimiento. Al margen de otras consideraciones epistemológicas, estos dos elementos - corporeidad y motricidad - representan las dos realidades antropológicas fundamentales en la Educación Física (Vicente, 1988).

Este hecho, que podría entenderse como una limitación, no lo es si adoptamos una perspectiva holística bajo la cual, la persona inmersa en la actividad ludomotriz es entendida, no sólo como ser físico, sino también como ser que desde su corporeidad y a través de sus acciones motrices, amplía, modifica y diversifica todos los ámbitos de su desarrollo personal (Ruiz Omeñaca, 2001). El yo que se implica en la actividad física es un yo que hace, siente, piensa y quiere (Trigo y col., 1999); un yo que, a través de esta implicación, ve transformados los propios cimientos de su condición humana.

Consideraciones de este tipo nos conducen, en síntesis, a superar, por un lado, la percepción de nuestra materia como área centrada exclusivamente en aspectos físico-corporales y, por otro, la adopción de una óptica éticamente neutral (Fernández-Balboa, 2000), permitiéndonos abordar, de forma consecuente, su tratamiento desde la consideración del alumno como realidad unitaria que responde, también desde su dimensión moral, a las diferentes propuestas ludomotrices a las que se ve expuesto.

En cualquier caso, este hecho no nos debe llevar a perder la perspectiva. El fin de la Educación Física no es, exclusivamente, educar la motricidad, pero ésta - considerada como vivencia de la corporeidad para expresar acciones ligadas al movimiento que implican desarrollo para el ser humano (Trigo y col., 1999; p. 105) - ocupa un lugar central en nuestra área curricular. No en la medida en que el desarrollo de una mayor capacidad de movimiento, desde un enfoque tecnológico y eficientista, sea su principal objetivo, sino desde la visión que nos permite reparar en que la Educación Física educa en, desde y a través de la motricidad (Arnold, 1991), lo que condiciona que, de forma consecuente, los valores de carácter personal, ético y estético que desde ella se promueven, si bien pueden formar parte de un marco axiológico global, están marcados por este modo concreto de acercamiento a la singularidad individual. En última instancia, la aproximación al universo de los valores se produce en esta área, no exclusivamente pero sí de modo fundamental, a partir de las relaciones prácticas que suscitan las actividades motrices.

De la especificidad propia de la Educación Física forma parte, también, su carácter vivencial!. La actividad física es una realidad inmediata y está cargada de significatividad en la vida de niños y adolescentes. Este hecho le confiere un valor especial como medio potencial para proveer situaciones reales, llenas de sentido y ligadas a la propia experiencia del alumno. Situaciones que, al igual que en lo que acontece en contextos menos formales, ponen a las personas ante deseos, aspiraciones, dilemas, logros, temores, frustraciones... Situaciones, en suma, propias de la actividad del niño fuera de los muros de la escuela.

En relación con esta circunstancia, la naturaleza vivencial) de la Educación Física posee una relevancia especial en el ámbito de la educación en valores. Pocos hechos pedagógicos están tan ligados a la vida del alumno como la educación ético-moral. Sin embargo, en el ámbito axiológico son frecuentes las propuestas didácticas que carecen de ese componente activo que las vincula con la praxis de los valores y que relaciona a los alumnos con su mundo más próximo (Ríos y Payá, 2001). Pues bien, en la medida en que la Educación Física mantiene un importante espacio de intersección con la actividad que los niños emprenden de forma espontánea y autónoma, las experiencias y vivencias

que propicia son también un buen medio para situarles ante dilemas que atañen a la esfera de los valores, para proporcionarles unas referencias axiológicas desde las que analizar lo que sucede a su alrededor y desde las que comprometerse con un modo de hacer ético y para permitir, en definitiva, que vayan perfilando su personalidad moral en relación dialógica con su medio.

Por otro lado, la utilidad de la materia, fundamentalmente en relación con la actividad de tiempo libre, pero también como fuente potencial de satisfacciones en lo individual y en lo colectivo y como modo de relación e integración social, es reconocida con facilidad por los participantes. Existe, en este caso a priori, una convergencia de intereses y valores entre lo que básicamente se promueve en las clases y lo que viven los alumnos fuera de ellas (Sánchez Bañuelos, 1992). La conexión con un conjunto de actividades extraescolares de carácter lúdico o deportivo es evidente, no sólo a nivel estructural y organizativo, sino también y de modo especial en la medida en que ponen en juego capacidades similares. En cualquier caso, lo que este paralelismo pone sobre la palestra es una cuestión sobre la que incidiremos a lo largo de este texto: la necesidad de que la convergencia axiológica entre las actividades físicas practicadas en diferentes contextos sea real y no un mero apriorismo.

Una consecuencia de esta confluencia de intereses reside en que la actividad motriz resulta especialmente motivante para los participantes. No obstante, esta tesis debe mantenerse con relativa cautela, puesto que, si bien es cierto que la mayoría de los niños y adolescentes encuentran una motivación especial en las actividades propias de la Educación Física, esta motivación no siempre se hace explícita del mismo modo ni ante cualquier situación. En el contexto de la actividad física hay alumnos que responden positivamente ante distintas propuestas mientras que otros se muestran más selectivos en cuanto a sus preferencias, alumnos que perseveran y alumnos que abandonan con prontitud, situaciones que entusiasman al grupo y situaciones que despiertan en él ciertas resistencias.

Y es que la motivación es un factor complejo en el que emergen aspectos tan diversos como la naturaleza de las metas que persiguen los alumnos a través de la actividad en la que están inmersos, sus expectativas de éxito, la percepción del clima afectivo de la clase, las relaciones grupales, la forma en que el educador organiza las actividades, el modo en que interactúa con los alumnos, la atención que presta a las necesidades individuales...

Con todo, la motivación es un concepto clave en contextos educativos. Y el hecho de que nuestra área curricular conecte con las motivaciones de los alumnos, posibilita que

éstos puedan acercarse a los contenidos de índole ética ligados a la actividad motriz desde la posición activa que propicia la consecución del aprendizaje, entendido como proceso de elaboración personal en interacción con el entorno. La perspectiva constructivista de los aprendizajes se hace, de este modo, extensiva a la vertiente axiológica de la actividad física.

Otro de los elementos inherentes a la Educación Física, que posee relevancia en el tema que nos ocupa, es el que se deriva del carácter explícito de las conductas motrices. Éste se concreta en diferentes aspectos: la demanda continua de nuevas metas, la progresión del alumno como hecho manifiesto, la imposibilidad de esconder los malos resultados, o la emergencia de la comparación con lo hecho por los compañeros (Sánchez Bañuelos, 1992; pp. 8-9).

Como consecuencia, el efecto que la actividad física ejerce sobre el autoconcepto de los alumnos es más directo e inmediato, lo que influye de forma decisiva sobre la dimensión ética, dada la relevancia que posee el desarrollo de un buen concepto sobre uno mismo, como aspecto íntimamente ligado a la pedagogía de los valores.

La metodología lúdica, en la medida en que representa una aportación de carácter didáctico, está también en la base de las contribuciones de la Educación Física a la educación en valores. El juego, como actividad autotélica, alegre, placentera y libre, que implica a la persona en su globalidad, sirve para proporcionar medios para la expresión, la comunicación y el aprendizaje en los diferentes ámbitos del desarrollo personal (Omeñaca y Ruiz, 1999).

En el terreno de la Educación Física, la actividad lúdica representa una situación didáctica contextualizada, un generador de acontecimientos, como lo definiera Parlebas (1996), que permite a los participantes explorar, experimentar, relacionarse y crear en un marco en el que las interacciones sociales, tan importantes en el desarrollo ético, ocupan un lugar central (During, 1996).

En última instancia, en el juego convergen ideas, conceptos y generalizaciones, emociones, respuestas motrices y verbales, actitudes y relaciones comunicativas (Lawter, 1993). La fuerza especial con la que fluyen todos estos elementos en el contexto de lo lúdico, convierte al juego motriz en un escenario en el que los valores se hacen explícitos no sólo en su dimensión conductual, sino también y de un modo especial en sus vertientes emocional y cognitiva.

Otro factor en el que conviene reparar es el que se refiere a la importante implicación afectiva que subyace a las actividades psico y sociomotrices, lo que las convierte en un

medio decisivo dentro del desarrollo socioafectivo de niños y adolescentes. Este hecho, a su vez, confiere a la Educación Física una particularidad especial en el contexto de la pedagogía de las actitudes y valores.

Los sentimientos y las emociones, como manifestaciones del mundo afectivo, son de naturaleza variada. En el seno de las actividades motrices convergen la alegría, el afecto, la satisfacción, la sensibilidad, la empatía; pero también se manifiestan, con especial viveza, la frustración, la ira, el miedo, la ofuscación o el resentimiento.

La confluencia de las emociones hace que la racionalidad tenga sus límites como modo de acercamiento y de atribución de significado al comportamiento humano en el contexto de la actividad física (Puig y col., 2001).

Por otro lado, es preciso reparar en que sin la implicación de sentimientos y emociones resulta difícil que la aprehensión de principios éticos impulse la acción moral. Aunque también es cierto que una excesiva carga emocional puede actuar como impelente de conductas poco éticas. Y en el contexto de la actividad física las emociones y los sentimientos no se caracterizan sólo por su variedad y su frecuente manifestación, sino también por la especial intensidad con la que se hacen explícitos.

Este hecho nos sitúa ante la importancia que posee la educación en los ámbitos emocional y volitivo en situaciones vivas y reales como las que representan las actividades ludomotrices, como paso previo para aprender a desenvolverse en la complejidad del mundo actual; un mundo en el que es posible plantearse retos y tratar de conseguirlos pero en el que también es preciso aprender a tolerar contrariedades y frustraciones (Martínez y Buxarraís, 2000).

La idiosincrasia de la Educación Física está también marcada por la naturaleza relaciona) de las actividades practicadas en su seno. Las interacciones comunicativas están dotadas, en esta área curricular, de un carácter más amplio, más abierto. Y esto es posible por varias razones:

En primer lugar por la mayor presencia de lo somático en la comunicación. El movimiento humano es el medio más natural de relación que las personas poseen en la interacción social. Nuestros gestos, nuestra posición corporal o nuestra expresión facial son inigualables instrumentos de comunicación (Vázquez, 1989).

En segundo lugar porque las actividades motrices llaman explícitamente al intercambio y a la comunicación. En ellas aparecen relaciones presididas por actitudes de colaboración, de reciprocidad en la ayuda, de atención a las necesidades ajenas, de

equidad en el reparto, de enfrentamiento, de superioridad, de autoritarismo, de subordinación... Relaciones, en suma, variadas en su complejidad y en su naturaleza, pero que tienen una relevancia compartida en cuanto a que atañen al ámbito práxico de los valores.

En tercer lugar porque proveen contextos idóneos para el aprendizaje de habilidades sociales a partir de la interacción en el grupo de iguales. La participación en actividades motrices colectivas permite poner en juego, ampliar y diversificar capacidades ligadas a aspectos tan diversos como la toma de iniciativa para relacionarse con los demás, la expresión de ideas, opiniones, sentimientos o emociones, la defensa asertiva de los propios derechos y el respeto de los que asisten a los demás, la posibilidad de pedir y brindar ayuda, o la disposición para ponerse en el lugar del otro. En la medida en que estas capacidades influyen en aspectos tan ligados a la dimensión ético-moral como el aprendizaje de la reciprocidad, el comportamiento cooperativo, la empatía, el apoyo emocional a los iguales o la autorregulación y el autocontrol de las conductas propias (Monjas, 1993), su adquisición a través de la actividad física convertirá a ésta en un excelente mediador en la educación en valores.

Y en cuarto lugar, porque en coherencia con su capacidad, promoviendo el intercambio y el aprendizaje de habilidades sociales, la Educación Física puede jugar un papel decisivo en el proceso de integración social de niños y adolescentes desde los valores de igualdad, respeto y tolerancia.

En otro orden de cosas, aunque compartiendo también un vector común con el ámbito de la convivencia y las relaciones humanas, es preciso reparar en que en las clases de Educación Física surgen, con relativa frecuencia, conflictos que se mueven en el terreno de lo real y que se ven influidos por factores afectivos, sociales y ecológicos propios del área. La pedagogía del conflicto se inserta dentro de la educación en valores como uno de sus pilares fundamentales. El carácter ético de los comportamientos se ve especialmente comprometido en las situaciones en las que existe y se hace explícita una discordancia entre los intereses, o los objetivos personales. Y, en la medida en que la actividad motriz provee conflictos de índole variada, nos pone también ante la posibilidad de educar en y desde el conflicto, a través de actuaciones tendentes a prevenirlo y a resolverlo, de forma autónoma, mediante procedimientos dialógicos.

Profundizando en el carácter social de la Educación Física llegamos a una cuestión de especial relevancia: la educación en valores se inserta dentro del proceso de socialización de niños y adolescentes. Este proceso, establecido a partir de la interacción con otras personas - sean o no éstas pertenecientes al grupo de iguales - es la principal

fuente de la que manan las condiciones que promueven el cambio en las actitudes y en los comportamientos éticos (Sarabia, 1992). Pues bien, en la medida en que la Educación Física proporciona escenarios en los que las interacciones son abundantes, variadas y próximas a los intereses de los alumnos, ésta área está contribuyendo al proceso de socialización y, por ende, al aprendizaje en el ámbito actitudinal, en sintonía con esquemas valorativos específicos.

Pero, la vocación social del área la ubica también en el lugar en el que confluyen diferentes aspectos propios de la realidad; aspectos de corte económico, ideológico y cultural que la colocan, a su vez, en un lugar privilegiado para hacer un análisis crítico de los principios que rigen la sociedad actual, de las formas de vida que promueve y de los valores que propicia (Hernández, 2000). Básicamente, este carácter social de la práctica física nos conduce a un debate del que nuestra área no ha de estar exento; debate que se polariza en torno a dos alternativas: la prevalencia de valores tales como la libertad, la responsabilidad, el respeto, la cooperación o la solidaridad como fundamento del crecimiento personal y de la convivencia humana, o la dominancia de los valores ligados al consumo, la eficacia, la competitividad, la superioridad o el éxito, que rigen, de facto, tanto la sociedad actual como, en muchas ocasiones, la actividad física como fiel reflejo que es del contexto social que la acoge.

En relación con esta dicotomía, la Educación Física está condicionada por la influencia que ejercen los medios de comunicación social tanto sobre la imagen de las actividades físicas - especialmente de las de carácter deportivo-, como sobre su práctica por parte de niños y jóvenes.

Desde los medios de comunicación se nos ofrecen ejemplos de actitudes deportivas y de talentos generosos, respetuosos y solidarios con el otro o con los otros. Pero también estos mismos medios pueden influir ofreciendo modelos poco o nada éticos, o propiciando la rivalidad y la supremacía del triunfo como valor y del elitismo como actitud. En definitiva, la televisión, la radio o la prensa escrita pueden actuar promoviendo lo lúdico o lo agonístico, creando estereotipos sexistas o interviniendo para superarlos, haciendo posible una visión equilibrada de todas las alternativas motrices o decantándose por unas en detrimento de otras, profundizando en el valor de la actividad física como medio para la satisfacción individual y colectiva o contribuyendo a la vinculación de la práctica deportiva con intereses diversos...

De todos modos, los medios de comunicación social nos ofrecen contextos cada vez más ambiguos y con límites más borrosos en torno a las actividades físicas desde la perspectiva de los valores. Por ello, la influencia de los medios de comunicación, en la

actual sociedad de la información, es muchas veces velada, tal vez no tan explícita como la que propician los contextos educativos formales, pero sí tan importante como ella. Y puede resultar mucho más perversa, en la medida en que es más sutil y también más difícil de controlar.

En relación con este hecho, es preciso valorar críticamente esta influencia, así como superar al modelo lejano que representa el deportista de elite, para descubrir los valores en uno mismo o en los compañeros de actividad. Lo que de negativo hay en los modelos excepcionales que nos presentan los medios de comunicación puede impregnar fácilmente la actividad física del niño o del adolescente. Del mismo modo, puede llevar a la mitificación de las personas y a la frustración si no se es capaz e imitarlas.

Finalmente, hemos de focalizar nuestra atención en un hecho relevante desde la óptica axiológica: en la Educación Física posee tanto peso el currículo oculto como el manifiesto.

El currículo oculto tiene su origen tanto en el contexto cultural en el que se inserta la actividad física, como en la propia personalidad del docente y en los principios y valores que éste asume tácitamente. Su influencia es clara puesto que convive con el currículo explícito y, en sintonía o en discrepancia con él, proporciona valores, actitudes, normas, creencias, estereotipos y expectativas (Vázquez y col., 1987). Desde lo implícito, la actividad motriz puede promover el orden, la jerarquización y la dependencia de la autoridad o puede abrir caminos hacia la exploración creativa, la libertad responsable y la emancipación. Lo que subyace a la actividad física puede propiciar la integración y la convivencia desde el respeto a los otros, o puede actuar también tejiendo un entramado en el que queda legitimada la discriminación en función del género, la raza, la tipología corporal o la habilidad motriz (Pascual, 1998). Lo que se acepta como tácito en relación con los espacios, los materiales, el uso del lenguaje o la misma finalidad del área puede profundizar en el proceso de humanización o puede abrir una brecha insalvable a través de la promoción de relaciones de liderazgo y de sumisión, de prácticas elitistas, de estereotipos sexistas o, en definitiva, de formas de hacer poco éticas.

El sentido moral de los comportamientos está ligado a la intención, pero se manifiesta explícitamente a través de la acción, sea ésta o no conscientemente motivada. Por eso, la prevalencia de lo oculto como contexto para la promoción de valores personales y sociales, nos sitúa ante la necesidad de llevar estos aspectos hasta el terreno de lo explícito, con el fin de profundizar en el conocimiento de los modos en que la actividad física crea un ambiente más o menos sensible a cuestiones éticas, como paso previo a una planificación intencional de todos los elementos del currículo propio de la

Educación Física al hilo de un sistema axiológico basado en criterios de respeto a las personas y de promoción de la convivencia entre ellas.

De lo reseñado hasta aquí cabe concluir que la Educación Física pone a educadores y alumnos ante constantes disyuntivas que afectan a su dimensión ética. Es en este sentido intrínsecamente dicotómico donde reside su principal riqueza. La cultura ética de la actividad física - que nos remite a un marco teórico explicativo y que se traduce en propuestas específicas y en pautas de actuación tendentes a promover un clima de compromiso moral - tiene aquí mucho que decir. En este aspecto vamos a tratar de profundizar en el resto de este capítulo y a lo largo de los siguientes.

Cuadro 4

LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO MARCO ESPECÍFICO PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES: CARACTERÍSTICAS Y CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS

ELEMENTOS ESPECÍFICOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	INFLUENCIAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN VALORES
El núcleo esencial de las actividades está dirigido al cuerpo y al movimiento, como expresiones globales del ser.	El acercamiento al mundo de los valores personales, éticos y estéticos se realiza no de forma exclusiva, pero sí fundamentalmente, a partir de las relaciones práxicas que derivan de las diferentes propuestas motrices.
La actividad física posee un carácter vivencial.	Este hecho le confiere un valor especial como medio potencial para proveer situaciones reales, cargadas de sentido y ligadas a la propia experiencia en relación con un marco axiológico.
Existe, a priori, una convergencia de intereses y valores entre lo que se hace en las clases y lo que viven los alumnos fuera de ellas.	Hace posible tratar los valores desde una mayor proximidad con lo que los alumnos conocen, hacen y sienten y demanda una convergencia de valores en los distintos escenarios.
La actividad física resulta habitualmente motivante para la mayoría de los niños y adolescentes.	Permite que los alumnos se acerquen a los contenidos de índole ética ligados a la actividad motriz desde la posición activa que posibilita la consecución de aprendizajes significativos en el ámbito moral.
Las conductas motrices que se manifiestan en el contexto de la Educación Física tienen un carácter explícito.	Se produce una notable influencia sobre la elaboración del autoconcepto, aspecto de gran importancia en la pedagogía de los valores.
La actividad está presidida, habitualmente, por una metodología lúdica.	La actividad ludomotriz, como situación contextualizada en la que convergen el movimiento corporal, los elementos cognitivos, el mundo de la afectividad y las relaciones sociales, propicia situaciones pedagógicas variadas y dotadas de una riqueza notable en lo que atañe a la educación en valores.
La actividad física conlleva una importante implicación emocional.	Confiere una mayor intensidad a las vivencias experimentadas en la actividad física y posibilita la profundización en la dimensión volitiva de la acción ética.

La idiosincrasia de la educación física está marcada por su naturaleza relacional.	Permite reparar en el carácter convivencial de muchos valores y amplía la posibilidad de realizar aprendizajes sociales y éticos, a partir de las interacciones con los compañeros de actividad.
En las clases de Educación Física surgen, con relativa frecuencia, conflictos reales influidos por factores afectivos, sociales y ecológicos propios del área.	Nos sitúa ante la posibilidad de hacer uso del conflicto como situación de reflexión, de análisis y, en suma, de aprendizaje en el contexto de la educación en valores.
El carácter social del área la ubica en el lugar en el que confluyen diferentes aspectos de corte económico, ideológico y cultural.	Concede la posibilidad de abordar de un modo crítico los principios que rigen el funcionamiento de nuestra sociedad y los valores que se hacen más o menos explícitos en ella.
La actividad física está condicionada por la influencia que sobre ella y sobre su imagen ofrecen los medios de comunicación social.	Nos permite apreciar la incidencia que, sobre la educación moral, poseen otros contextos de socialización y nos sitúa ante la necesidad de proponer valores convergentes en dichos contextos.
En la Educación Física posee una relevancia especial el currículo oculto.	Nos sitúa ante la tarea de llevar el currículo oculto hasta el terreno de lo explícito, dentro de una planificación intencional de todos los elementos propios de la Educación Física en coherencia con un sistema axiológico basado en criterios de respeto a las personas y de promoción de la convivencia entre ellas.

2.3. TEORÍAS DEL DESARROLLO MORAL. ANÁLISIS DESDE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA

¿Qué es lo que lleva a los niños y jóvenes, durante la práctica de actividades ludomotrices y deportivas, a valorar lo que ocurre a su alrededor desde la óptica de lo ético, a orientar su actuación a través de cauces morales, a mostrar interés por los demás, a adoptar, en suma, un comportamiento responsable desde el punto de vista de los

valores? ¿A través de qué procesos se desarrolla el pensamiento y la sensibilidad moral y de qué forma estos factores propician modos concretos de actuación? ¿Por qué, con frecuencia, las distintas personas intergradadas dentro de un grupo muestran actitudes diferentes en la interacción con los compañeros? ¿Qué tienen de específico los planteamientos en el ámbito moral a lo largo de los distintos grupos de edad? ¿Hay diferencias ligadas al sexo en la esfera de los valores? ¿Es todo atribuible al proceso de socialización o hay algo en la persona que le predispone para convertirse en un «ser moral»? ¿Qué papel juega la actividad educativa en general y la Educación Física y deportiva en particular en el aprendizaje ético de niños y jóvenes?

La Educación Física y el deporte no son ajenos a la reflexión sobre el desarrollo moral, toda vez que poseen un importante potencial educativo en este ámbito y pueden contribuir, en consecuencia, a enriquecer el caudal ético y el compromiso moral de los alumnos. Por ello, estos interrogantes poseen una importancia especial dentro del ámbito de nuestra área curricular tanto desde la óptica teórica como desde la perspectiva práctica.

No obstante, el acercamiento a las cuestiones que se suscitan en este ámbito del saber ha venido especialmente de la mano de la psicología. Diferentes autores nos han ofrecido un crisol de teorías que, si bien en ocasiones han supuesto una explicación parcial del desarrollo moral de niños y jóvenes, tomadas en su conjunto han servido para avanzar en los procesos de descripción y explicación de este campo del desarrollo humano.

Con todo y aun teniendo en cuenta la gran cantidad de investigaciones existentes y de conclusiones establecidas a partir de ellas, no hay todavía un modelo que ofrezca una explicación conjunta de los tres componentes propios de la moralidad: cognitivo, emocional y conductual.

Los estudios sobre el desarrollo moral pueden agruparse bajo tres grandes paradigmas: los enfoques psicoanalíticos; las teorías del aprendizaje social y las aportaciones de la psicología cognitiva (Kay, 1970; Beltrán, 1977). No obstante, también existen algunas posturas que tienen una orientación ecléctica e integradora y que son, en consecuencia, difíciles de encuadrar dentro de un rígido sistema taxonómico.

El enfoque psicoanalítico tuvo su origen en S. Freud y fue desarrollado posteriormente por autores como Erikson, Rappaport y, especialmente, por M. Klein. Desde esta orientación teórica se presta fundamentalmente la atención al ámbito de las emociones como base de la sensibilidad moral.

Las teorías del aprendizaje, que nacieron de los estudios de Watson y encontraron su

desarrollo en décadas pasadas a través de autores como Skinner, también han hecho una importante aportación al estudio del desarrollo moral, sobre todo a través de las obras de teóricos del aprendizaje social como Aronfreed y Bandura. Las teorías del aprendizaje social centraron su enfoque en el ámbito conductual del comportamiento moral.

Finalmente, la perspectiva ofrecida por el paradigma cognitivo-evolutivo, vinculado a la psicología genética de Piaget y modificado con posterioridad por autores como Kohlberg, Turiel o Gilligan, aporta una valiosa interpretación del proceso evolutivo en el razonamiento moral, centrándose para ello en el campo cognitivo.

Bajo estos paradigmas se agrupa una gran variedad de planteamientos teóricos. Variedad de planteamientos que, sin embargo, no ofrecen una explicación ad hoc orientada hacia el desarrollo moral en el contexto de la Educación Física y de la actividad deportiva.

Pero este hecho no representa un obstáculo para que estas teorías puedan proporcionarnos referencias relativas al proceso de aprendizaje moral en el área que nos ocupa, dado que están orientadas hacia el desarrollo general del niño y, en última instancia, las actividades motrices y deportivas no son sino algunos de los contextos en los que acontece este desarrollo. Contextos con características concretas, pero que forma parte en última instancia del ámbito global de actuación infantil.

En la explicación relativa a cómo se desarrollan las actitudes, valores y conductas morales dentro los contextos específicos de la Educación Física y el entrenamiento deportivo se han utilizado fundamentalmente los paradigmas cognitivo-evolutivo y de aprendizaje social (Weiss y Bredemeier, 1991; Gutiérrez, 1995) a los que antes aludíamos. Mientras, el paradigma psicoanalítico ha recibido menos atención, quizá por su escasa vinculación con contextos educativos y porque no hay en él una vocación tendente a generar propuestas prácticas.

En sintonía con lo que ha sido esta orientación general, vamos a centrarnos en la teoría social del aprendizaje de Bandura y en la perspectiva ofrecida por Kohlberg desde su estudio sobre el desarrollo del juicio moral.

2.3.1. La visión integradora de Bandura

Albert Bandura ha conseguido integrar en su planteamiento teórico elementos procedentes de las teorías del aprendizaje social con otros que tienen su origen en la perspectiva cognitivo-evolutiva. Su visión iniciada en el campo conductista ha acabado por tener, en consecuencia, una vocación ecléctica e integradora.

Bandura considera que los procesos de condicionamiento operante explican en parte, el aprendizaje y mantenimiento de la conducta moral, pero no son un medio explicativo suficiente (Bandura, 1987). Es cierto que las conductas son, en ocasiones, controladas por sus consecuencias inmediatas. Pero si fuesen únicamente los efectos de la respuesta los que controlarían indefectiblemente la conducta, las personas dejarían de actuar cuando sólo recibieran refuerzo ocasionalmente. Y lo que ocurre en estas situaciones es que las conductas son más persistentes.

Para explicar hechos como este Bandura (1982) parte de la consideración de que el funcionamiento psicológico, también en el aprendizaje moral, se explica en términos de una interacción recíproca entre factores personales y ambientales. Y en este contexto juegan un papel fundamental los procesos de modelado, de aprendizaje vicario, de representación simbólica y de autocontrol.

Pero tomemos estos elementos uno a uno.

Señala el autor que la conducta moral se adquiere fundamentalmente por modelado y por procesos vicarios. Esto implica que los niños aprenden buena parte de sus conductas morales sin vivir explícitamente las consecuencias de esas conductas. El aprendizaje en el ámbito moral se produce a través de la observación, tanto de lo que hacen diferentes modelos a los que el niño se ve expuesto, como de las consecuencias que estos modos de actuación deparan a los propios modelos.

Gracias a la posibilidad de utilizar símbolos verbales e icónicos, las personas integran sus experiencias y las conservan en forma de representaciones cognitivas que pueden guiar su actuación futura.

El modelado abstracto, fruto de la conjunción del modelado y la representación simbólica, adquiere aquí una notable importancia. A partir de la observación de determinadas conductas del modelo, los niños pueden interiorizar reglas o principios que aplicarán en situaciones dotadas de cierta analogía con aquellas que ocasionaron el aprendizaje.

Por lo que respecta al autocontrol, éste explicaría en gran medida la resistencia a la tentación de transgredir las normas de carácter social; resistencia de la que derivaría el consecuente mantenimiento de las conductas morales (Bandura y Walters, 1974). Su explicación al respecto avanza, también, por la línea integradora entre factores conductuales y cognitivos (Bandura, 1982; p. 27):

Las personas pueden ejercer un control sobre su propia conducta, disponiendo de

factores ambientales que la inducen, generando apoyos cognoscitivos y produciendo determinadas consecuencias de sus propias acciones. Qué duda cabe que estas funciones autorregulatorias se crean por influencias externas y se sirven ocasionalmente de su apoyo. Las capacidades autorregulatorias tienen, sin duda, un origen externo pero, una vez establecidas, su influencia determina en parte las acciones del sujeto.

En el aspecto en el que Bandura marca distancias con respecto al planteamiento cognitivo es en el relativo a la existencia de estadios en el desarrollo moral (Bandura, 1982; p. 62):

Aunque es evidente que en los juicios morales existen rasgos evolutivos, las condiciones de aprendizaje social son demasiado variadas como para producir tipos morales uniformes. Incluso en los niveles más avanzados, algunas conductas se rigen por la ley, otras por las sanciones sociales, otras por sanciones personales. Casi todas las teorías dicen que hay ciertos rasgos dependientes de la edad, y la comprobación de que existen tales rasgos suele tomarse como una verificación de las teorías de la moralidad en términos de estadios. Pero para comprobar las proposiciones que se establecen en términos de estadios, no basta con probar que existen rasgos característicos de las diversas edades; estas proposiciones suponen: 1) que existe una uniformidad de juicio en cada nivel; 2) que las personas no pueden evaluar su conducta en términos de un cierto criterio moral sin haber adoptado, antes, una serie de criterios que le precedían en el desarrollo; y 3) que, al adquirirse un determinado criterio de evaluación, éste sustituye a las formas de pensamiento precedentes, transformándolas. Estas situaciones no tienen apenas fundamento empírico.

□ Análisis desde la óptica de la Educación Física

Tal como hemos señalado, la teoría del aprendizaje social de Bandura es uno de los enfoques que con mayor frecuencia se han utilizado tanto para analizar como para promover la educación en valores en el ámbito de la actividad física y deportiva (Gutiérrez, 1995; p. 40).

Sin duda, la atención prestada a los procesos de modelado es una de las principales aportaciones de Bandura al estudio del tema que nos ocupa. No en vano, el modelado tiene un significado especial en el aprendizaje de los valores sociales y personales vinculados a nuestra área curricular. Y también sirven para ofrecer una explicación coherente de por qué los niños interiorizan formas de actuación no acordes con el sentido en el que debe avanzar la educación en valores dentro de la Educación Física.

De modo análogo, es interesante para el estudio de los valores en la actividad física, el concepto de modelado abstracto que, como hemos visto, permite que los alumnos interioricen reglas o principios a partir de la observación de las personas que sirven de modelo. De este modo se puede explicar que, a partir de los procesos de modelado en las clases de Educación Física y en los entrenamientos y actividades deportivas, los niños elaboren criterios de valoración moral y los apliquen, con posterioridad, en otros contextos personales. El modelado abstracto abre así una interesante vía para la extrapolación de valores desde la actividad física y deportiva hacia otros ámbitos de participación humana.

Finalmente, tienen importancia las consideraciones que giran en torno al autocontrol, agente primordial a la hora de mantener una actuación coherente con los valores sociales y personales en el ámbito de la Educación Física, dado que como hemos reiterado, esta área representa a veces un microcosmos en el que la conducta se guía, con frecuencia, más por sentimientos momentáneos que por elementos relativamente estables como son los valores.

Y en la línea establecida por Bandura, es importante estimar el papel que juegan los factores cognitivos al mantener la estabilidad de los juicios valorativos ligados a los procesos de autocontrol.

Como vemos, Bandura trata de integrar elementos cognitivos en una teoría que no pierde su fidelidad a los principios del aprendizaje social. Quizá ahí radique su principal valor de cara a lograr tanto la explicación del desarrollo moral como el aprendizaje del comportamiento ético desde los ámbitos de la Educación Física y del deporte.

2.3.2. Kohlberg y el estudio del juicio moral

La línea inaugurada por Piaget en el estudio del desarrollo moral ha tenido su continuidad en varios autores. Entre ellos, Lawrence Kohlberg ha llevado a cabo las investigaciones que, a la postre, han resultado más influyentes.

Kohlberg centra sus estudios en el juicio moral, integrado por procesos de carácter cognitivo que nos permiten tomar decisiones entre diferentes formas de actuación de modo acorde con una escala de valores que se va reorganizando de forma consecuenta.

Su método para el acceso al razonamiento moral es relativamente sencillo: plantea a los sujetos una serie de dilemas morales hipotéticos a los que han de buscarse las soluciones posibles. Obviamente estos dilemas implican a la dimensión moral de la persona.

Pero lo que le interesa a Kohlberg no es tanto la solución escogida cuanto las razones aducidas para su elección. Es a partir de estas razones desde donde infiere características comunes que le sirven para elaborar una secuencia de razonamiento moral diferente a la planteada por Piaget.

Esta secuencia se entiende mejor si se sitúa dentro del continuo que representa el desarrollo de la personalidad; desarrollo que, por otra parte, está a su vez influido por la evolución en el razonamiento cognitivo y por el progreso en la percepción social.

Kohlberg (1963; 1992) obtuvo como resultado tres niveles de desarrollo moral, cada uno de los cuales está dividido en dos estadios. Estos estadios se suceden de forma invariable y poseen, por otra parte, una constancia intercultural, por lo que la secuencia no se ve significativamente afectada por condiciones sociales, culturales o religiosas. Lo único que se ve afectado es la velocidad con la que los individuos avanzan a lo largo de esta secuencia (Kohlberg, 1978). Cada paso en el desarrollo supone un avance, una reorganización cognitiva que implica añadir nuevos elementos a lo que se tenía en cuenta en el estadio anterior, alcanzándose una estructura más comprensiva y equilibrada.

❑ Nivel 1: Preconvencional

Es el nivel propio de la mayoría de los niños menores de nueve años y de algunos adolescentes.

En este período, el individuo no ha llegado todavía a entender y mantener de forma constante las normas convencionales de carácter social. Las acciones se justifican en función de las consecuencias que deparan. El orden moral, si existe en este momento, no surge, por lo tanto, de un marco normativo individual o social, sino de las contingencias gratificantes o punitivas que siguen a cada acción y que son, a su vez, externas al propio niño.

En este nivel se integran dos estadios:

- Estadio 1: La moralidad heterónoma

Kohlberg califica esta etapa como de realismo moral ingenuo (1992; p. 574): la significación moral de un acto se entiende como una condición inherente a la propia acción. Hay además una ausencia de aplicación de conceptos tales como el merecimiento o la intencionalidad.

Se consideran correctas las acciones que no rompen con las normas y que evitan la producción de daños físicos sobre las personas y sobre las propiedades.

Las reglas y preceptos morales se aplican en sentido absoluto y están regidas más por los principios de igualdad y de reciprocidad que por el relativismo propio de la equidad. El planteamiento es del tipo «lo mismo por lo mismo».

Las reglas están también regidas por el principio de universalidad y no admiten excepciones en su aplicación.

La motivación para respetar los preceptos normativos nace de una doble fuente: el deseo de evitar el castigo, considerado como consecuencia natural del incumplimiento de las reglas, y el poder concedido a las personas a las que el niño atribuye autoridad.

Este estadio está ligado a una perspectiva social nacida del egocentrismo, entendido como incapacidad para tomar en consideración la perspectiva del otro o de los otros y para poner en relación distintos puntos de vista.

Como podemos observar, el estadio 1 se corresponde, tanto por su ubicación temporal como por sus elementos más notorios, con el de moral heterónoma de Piaget.

- Estadio 2: De individualismo, finalidad instrumental e intercambio

En torno a los ocho o nueve años los niños se encuentran inmersos en el período cognitivo de las operaciones concretas, lo que conlleva un cambio en el campo lógico. También se sigue evolucionando en el ámbito de la percepción social. Ambos factores influyen decisivamente en el avance que supone la entrada en este estadio del desarrollo moral.

Las normas, en este momento, representan expectativas y se comienza a considerar como correcto el seguimiento de dichas normas cuando permiten la consecución de las propias necesidades e intereses y sientan, a la vez, las bases para que los demás puedan hacer lo mismo. Esta percepción lleva al intercambio instrumental, como medio a través del cual las personas pueden coordinar sus actuaciones de cara a la consecución del beneficio mutuo.

Las relaciones con los otros se establecen, por consiguiente, a partir de una reciprocidad pragmática vinculada a situaciones concretas y basada en un cambio igualitario: si yo hago algo por otras personas, ellas lo harán por mí. Se valora especialmente lo que es fruto de un acuerdo. Surge el principio de equidad, centrado en

las necesidades de los actores. Y la reciprocidad se hace también extensiva a las situaciones que implican infligir un daño: cuando un niño, por ejemplo, es agredido por otro, piensa que tiene derecho a devolver el golpe.

Las razones para actuar de forma correcta nacen del deseo de servir a los intereses propios en un contexto en el que se reconoce que los otros también tienen sus intereses.

La visión social propia de este estadio está guiada por lo que Kohlberg (IBID., p. 575) denomina perspectiva individualista concreta: lo moralmente correcto es relativo a cada situación específica y a la visión que la persona tiene de la situación.

❑ Nivel H: Convencional

Es éste el nivel propio de la mayoría de los adolescentes y de muchas personas adultas.

Se caracteriza por la conformidad con las normas, acuerdos y expectativas sociales que se respetan y se utilizan a la hora de realizar juicios morales precisamente por ser propias de la sociedad en la que el individuo está inmerso.

El yo se identifica, pues, con las normas y expectativas sociales. Las necesidades y los intereses individuales quedan supeditados a los intereses y puntos de vista del grupo social.

La observancia de las reglas sociales ya no se basa en las consecuencias gratificantes o punitivas de las propias acciones, sino que el respeto de las prescripciones morales es considerado importante en sí mismo.

Los dos estadios incluidos en este nivel tienen también sus características propias.

• Estadio 3: Relaciones, expectativas mutuas y conformidad interpersonal

En este momento la persona comienza a disponer, de forma creciente, de la capacidad cognitiva que le permite considerar diferentes posibilidades, establecer relaciones, formular hipótesis, ponerlas a prueba y establecer conclusiones en forma de principios generales (pensamiento operativo formal).

Bajo la influencia de estos hechos y de la evolución en la percepción social, se comienza a considerar correcto vivir de acuerdo con las expectativas que tienen las personas próximas en relación con el papel que cada uno debe asumir.

Las normas, en consecuencia, se consideran como expectativas compartidas por las

personas que se mantienen en relación entre sí.

Las interacciones con los demás se mueven guiadas por dos vías que, en última instancia, avanzan de forma paralela: por una parte se atienden y comparten las reglas de respeto, confianza, lealtad y gratitud y, por la otra, se contemplan los principios de cuidado, responsabilidad y preocupación por los otros.

También evoluciona la percepción de los actos y se atribuye una mayor importancia a la intencionalidad de las acciones que a su resultado final.

La visión de la equidad, por su parte, avanza hasta un punto en el que se admiten excepciones para aquellos que se desvían del orden social establecido.

Entre los motivos para actuar de forma correcta destacan el deseo de asumir el papel de una persona altruista y prosocial y el respeto de las reglas que responden al estereotipo de buena conducta.

El sentido de justicia lo presenta Kohlberg (IBÍD., p. 578) de forma clara en la regla de oro de toma de rol: haz a los demás lo que te gustaría que a ti te hicieran.

La perspectiva social de este estadio es la de una persona en relación con otras personas. Existe la conciencia de los sentimientos compartidos, a los que se atribuye mayor relevancia que a los intereses individuales. También existe la disposición para coordinar puntos de vista, poniéndose en el lugar del otro.

- Estadio 4: Sistema social y conciencia

Este estadio es alcanzado en muchas ocasiones cuando ya se ha entrado en el período de la adolescencia y representa la etapa más avanzada de desarrollo moral que alcancen muchas personas a lo largo de su evolución personal.

El individuo es capaz de adoptar una visión distanciada del marco que representan las relaciones en un grupo concreto y puede tomar una perspectiva más amplia: la de las leyes de carácter social que permiten la imparcialidad y la consistencia en el análisis moral de las situaciones ante las que se encuentra el individuo.

Las normas morales ya no quedan restringidas en su validez a aquellas personas con las que cada uno mantiene una mayor relación. Su función es la de promover la cooperación o la contribución social actuando como reguladores confeccionados para evitar el desacuerdo y el desorden (IBID., p. 580).

En consonancia con este hecho, se considera correcto, desde la perspectiva moral, cumplir con el deber propio, respetar las leyes y contribuir al mantenimiento del orden social.

Las relaciones de equidad han de surgir en este caso del propio sistema y no de los individuos como ocurría en el estadio anterior.

Desde la óptica social la persona toma la perspectiva de miembro de un sistema social que ha codificado su régimen de relaciones a través de unos preceptos legales y unas prácticas institucionalizadas que garantizan la igualdad ante la ley en la medida en que establecen los derechos y deberes que todos y cada uno tiene por el hecho mismo de ser ciudadano.

❑ Nivel III: Postconvencional

El nivel postconvencional es únicamente alcanzado por una minoría de adultos y, normalmente, una vez terminado el período de la adolescencia.

El pensamiento propio de este nivel implica la aceptación de las normas de la sociedad tomando como base la aprobación de los principios morales que subyacen a dichas normas. Pero si las normas sociales entran en conflicto con los principios de carácter moral asumidos por el individuo, éste analizará la realidad partiendo de los segundos antes que de las primeras.

En consecuencia, el pensamiento individual va más allá de la mera adhesión a las propuestas morales que sigue la sociedad en la que la persona se haya inmersa.

Al igual que en los dos niveles anteriores, en el nivel postconvencional se distinguen dos estadios.

• Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales

Las personas que se encuentran en este estadio han tomado conciencia de que existe una gran diversidad interindividual en cuanto a la asunción de principios, valores y normas.

Las normas grupales, no obstante, han de mantenerse desde el momento en que representan o bien el consenso o bien el pensamiento de la mayoría de las personas y garantizan, por otra parte, los derechos individuales y colectivos.

Pero existen valores y derechos, tales como los relativos a la vida o a la libertad, no renunciables, al margen de lo que piense la sociedad al respecto. De hecho, las leyes y

los sistemas sociales supeditan su validez al grado en el que preservan estos valores y derechos humanos.

La persona inmersa en este estadio considera que debe actuar bien por un sentido de obligación y fidelidad a las leyes, en lo relativo a la interacción con el contexto social, y por un sentimiento de compromiso libremente aceptado, por lo que respecta a la relación con la familia y los amigos.

Kohlberg considera que la perspectiva social de este estadio hunde su raíz en una conciencia individual racional de los valores y derechos anteriores a los compromisos de carácter social (IBID., p. 189). Al analizar los actos, la persona considera los puntos de vista legal y moral y reconoce que ambos entran, en ocasiones, en conflicto, siendo difícil integrarlos.

Partiendo de esta premisa, la orientación que promueve este estadio pretende edificar una sociedad a través de la participación, la cooperación y el acuerdo entre las personas, ya que éstas son, en última instancia, las portadoras de una visión ética y de unos valores morales.

- Estadio 6: Principios morales universales

El estadio 6 es el único del que Kohlberg no posee evidencia empírica. Sin embargo, lo mantiene dentro de su teoría en aras de conseguir una mayor coherencia y de dotar de continuidad a su propuesta evolutiva, aun a pesar de que muy pocas personas lleguen hasta él.

Este estadio, basado en principios éticos generales, universalizables, reversibles y prescriptivos (IBID., p. 584), plantea la perspectiva ideal que todos los seres humanos deberían tomar hacia los demás como personas libres y autónomas.

Estos principios éticos se refieren al respeto de los derechos humanos y de la dignidad de las personas. Las leyes y los acuerdos sociales son válidos si se basan en tales principios.

Las razones para actuar correctamente en este período nacen del compromiso social derivado de los principios morales.

Finalmente y por lo que respecta a la perspectiva social de este último estadio, ésta es la de una persona que reconoce que los seres humanos son fines en sí mismo y que la relación con cada persona ha de partir de esta consideración.

La secuencia evolutiva propuesta por Kohlberg para el desarrollo del juicio moral es sensible al proceso educativo.

La educación moral puede propiciar un decremento del tiempo necesario para pasar de un estadio a otro de orden superior (Colby y Kohlberg, 1987; Blatt, 1969).

El efecto estimulante de la intervención educativa se produce cuando se crean las condiciones que propician el paso de estadio. Entre éstas, Kohlberg y Reimer (1997) señalan la creación de oportunidades para el conflicto cognitivo, la conciencia moral, la asunción de roles y el acceso de una forma de razonamiento moral situada un nivel por encima del propio.

Pero la meta de la educación moral no es la aceleración del proceso evolutivo (Kohlberg y Mayer, 1972). Su finalidad, por una parte, es la de evitar el retraso de etapas y, por otro lado, la de propiciar la profundización del desarrollo, de modo que se alcance un estadio de razonamiento moral en todos los ámbitos del desarrollo personal antes de pasar a otra etapa.

Como señalan Kohlberg y Reimer (1997; p. 32), esta intención educativa nos recuerda que, si bien nos hallamos ante una teoría del desarrollo cognitivo, en el proceso evolutivo debe estar presente la persona en su totalidad, lo que no sólo integra al pensamiento, sino también a los sentimientos. Sin embargo, esta apreciación no ha conducido a Kohlberg a prestar mayor atención al mundo afectivo.

❑ Análisis desde la óptica de la Educación Física

La Teoría de Kohlberg plantea uno de los enfoques más aceptados a la hora de promover el desarrollo de actitudes y valores morales en la Educación Física y en la actividad deportiva. De hecho, uno de los pocos modelos que aborda el estudio de los procesos morales en el ámbito de las actividades físicas y deportivas, el propuesto por Weiss (Weiss, 1987; Weiss y Bredemeier, 1991), no representa sino una aplicación específica a este contexto de los estadios del desarrollo moral propuestos por Kohlberg.

Los estadios planteados por Kohlberg en los niveles preconvencional y convencional describen de forma exhaustiva el desarrollo moral en la infancia y adolescencia y nos pueden ofrecer una explicación coherente relativa a por qué los niños y jóvenes mantienen formas concretas de pensamiento moral en las situaciones suscitadas dentro de las actividades físicas y deportivas.

Por otra parte, el método de discusión de dilemas morales, utilizado por Kohlberg

para acercarse al estudio del proceso evolutivo en el desarrollo moral, posee un importante potencial para la educación en valores dentro de la Educación Física. Kohlberg ha recibido críticas por plantear dilemas morales hipotéticos, alejados de los intereses de los niños. Pero este hecho no resta valor a los dilemas morales. Como el mismo Kohlberg reconoce (Kohlberg y Reimer, 1997) para que la educación moral cambie la conducta, así como el juicio de los niños y jóvenes es preciso pasar de lo hipotético a lo cotidiano. Se trataría de que los alumnos plantearan problemas surgidos de su experiencia diaria y que formularan y afrontaran esos dilemas desde una perspectiva moral. En consonancia con este planteamiento, en el contexto de las actividades físicas y deportivas se suscitan multitud de dilemas morales reales y se pueden plantear otros muchos de carácter hipotético, también vinculados a las inquietudes e intereses de niños y adolescentes. A partir del diálogo compartido en torno a estos dilemas, así como de los consecuentes procesos de reflexión y de implicación afectiva, se pueden propiciar formas más avanzadas de desarrollo moral, lo que desde la óptica de Kohlberg constituye una condición necesaria para mantener un comportamiento ético.

La estrategia planteada por Kohlberg para promover el desarrollo moral, la comunidad justa, también posee validez en las clases de Educación Física y en los entrenamientos deportivos desarrollados con adolescentes. La idea de Kohlberg es formar pequeñas comunidades en los centros de Educación Secundaria, en las que los profesores y los alumnos desarrollen su actividad en coherencia con una forma de vida democrática. Esto implica que todas las personas han de tener posibilidades de expresarse, de participar en la elaboración de las reglas de actuación y de vivir el compromiso con el grupo en el respeto de las reglas democráticamente establecidas.

Y es que, en última instancia, sólo si los alumnos son tratados con justicia y estimulados para actuar en consonancia con ella, podrán desarrollar una capacidad moral más elevada y un mayor compromiso con los principios que convierten a la actividad física y deportiva en una práctica ética.

Finalmente, en lo que respecta a los puntos débiles de la teoría de Kohlberg en relación con el comportamiento moral en la actividad física, es preciso señalar que éstos radican en la escasa atención prestada a la sensibilidad moral (Kohlberg, Levine y Hower, 1992), tan importante en nuestra área y en las dudas que aún hoy siguen manteniéndose en torno a la vinculación entre el pensamiento moral avanzado y la actuación ética.

2.4. LOS VALORES EN LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA

Desde diferentes esferas de actuación humana se ha atribuido a la actividad física y deportiva un sinnúmero de posibilidades educativas por mor del conjunto de valores que llevaba implícitos. En muchas ocasiones esta atribución se ha basado en consideraciones a priori que, a veces, se desvanecían a poco que se hiciera un proceso de análisis riguroso.

Los apriorismos, acertados o no, han ido acompañados, con escasa asiduidad, de actuaciones tendentes a promover el desarrollo moral y el comportamiento ético de los niños y jóvenes en el contexto de la actividad física.

De hecho, la Educación Física no ha gozado de una sólida tradición en cuanto a la consideración de la educación en valores como una tarea intencional y sistemática.

El interrogante que surge de aquí es doble: ¿qué valores son los que efectivamente promueve la práctica de actividades físicas y deportivas? Y ¿qué valores podemos promover cuando creamos las condiciones que convierten a dichas actividades en un hecho educativo?

El acercamiento a estos interrogantes se ha llevado a cabo desde las aportaciones realizadas por dos campos del saber: el relacionado con la psicología y la sociología de la actividad física - centrado, fundamentalmente en la primera pregunta - y el relativo a la actividad pedagógica - vinculado, de forma especial, al segundo de los interrogantes-.

□ Aportaciones de la psicología y la sociología de la actividad física y deportiva

La aproximación al dominio del ámbito ético se ha guiado, en este caso, por el interés en superar planteamientos especulativos carentes de una base empírica firme. Se trata de adoptar una perspectiva científica en la tarea de evaluación y análisis de los valores presentes en la actividad física. Los estudios se han centrado, casi en su totalidad, en la actividad deportiva desarrollada en contextos extraescolares.

En relación con el tema que nos ocupa, el resultado ha sido la elaboración de taxonomías en el terreno axiológico que recogen de forma exhaustiva y sistemática los valores implícitos en las actividades físicas y deportivas.

Como punto de partida, es interesante la aportación que, en el contexto general del desarrollo humano, han realizado Schwartz y col. (1987, 1990, 1997). Esta propuesta de análisis se ha concretado, finalmente, en los diez dominios universales relativos al ámbito de los valores que recogemos en el Cuadro 6.

Cuadro 6

DOMINIOS MOTIVACIONALES EN RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS PERSONALES Y LOS VALORES SUBYACENTES A ELLOS

(elaborado a partir de Schwartz y col., 1997)

DOMINIO EN EL ÁMBITO DE LOS VALORES	DESCRIPCIÓN
PODER	Posición y prestigio social. Influencia sobre las personas y dominio de recursos (posición social, autoridad, riqueza material).
LOGRO	Éxito personal en consonancia con los parámetros sociales vigentes (competencia, capacidad, ambición, éxito).
HEDONISMO	Satisfacción de necesidades individuales en forma de goce sensual (placer, felicidad, disfrutar de la vida).
ESTIMULACIÓN	Implicación en desafíos novedosos o sugerentes (riesgo, forma de vida excitante).
AUTODIRECCIÓN	Capacidad y disposición para convertirse en rector de las propias elecciones (libertad, independencia, creatividad).
UNIVERSALISMO	Preocupación por lo que atañe a la colectividad y a la relación con el entorno (igualdad, justicia, tolerancia).
PROSOCIALIDAD	Preocupación activa por el bienestar de otras personas (afecto, capacidad para perdonar, lealtad, amistad).
TRADICIÓN	Aceptación y respeto de las ideas que la tradición cultural y religiosa impone a las personas (fe, devoción, respeto por la tradición).
CONFORMIDAD	Capacidad para inhibir impulsos y controlar acciones que puedan perjudicar a los demás o violar expectativas sociales (autocontrol, cortesía, obediencia, higiene).
SEGURIDAD	Estabilidad necesaria para que no se produzcan amenazas a la integridad personal (armonía, responsabilidad, seguridad, paz).

Por lo que respecta al contexto específico de la actividad física y deportiva, los sistemas y las estructuras de los valores han encontrado diferentes vías de concreción.

M.Gutiérrez (1995), a partir de los datos obtenidos en una investigación empírica relacionada con los objetivos que perseguían los participantes a través de la práctica de actividades físicas, elaboró una estructura de cinco factores: logro y poder social, deportividad y juego limpio, expresión de sentimientos, compañerismo y diversión y habilidad y forma física; que representan los dominios de los valores en el ámbito de las actividades físicas y deportivas (ver Cuadro 7).

Cuadro 7

VALORES Y OBJETIVOS LIGADOS A LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA

(Obtenido de Gutiérrez, 1995)

FACTOR	DESCRIPCIÓN
LOGRO Y PODER SOCIAL	Conseguir éxito personal; vivir la satisfacción ligada al triunfo; adquirir autoridad sobre los demás; aumentar la aprobación de los otros; rendir al máximo, aun arriesgando la propia salud; irritarse para intimidar al contrario; conseguir beneficios económicos; demostrar superioridad sobre los demás; pretender un buen resultado, aunque no esté ligado al buen juego; conseguir un puesto importante en el equipo.
DEPORTIVIDAD Y JUEGO LIMPIO	Respetar a los adversarios; respetar los puntos de vista diferentes a los propios; jugar limpio, aun a costa de que eso implique perder ventajas en relación con el resultado; aceptar y cumplir las reglas de juego; aceptar sin discusión las decisiones de los árbitros; fomentar las posibilidades de cada uno; aprender a reconocer los errores cometidos; cooperar, compartir el trabajo con los demás; deportividad; reconocer una buena actuación del adversario; tolerar los fallos de otros miembros del equipo; aprender a tomar decisiones propias en situaciones difíciles.
EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS	Controlar las emociones; libertad de expresión personal; aprender a expresar los sentimientos hacia los demás; sentirse útil; aprender a denunciar una injusticia; mejorar el autoconcepto; promover la igualdad, sin importar las diferencias de sexo, raza, religión o ideas políticas; desarrollo de la creatividad; encontrar satisfacción en el trabajo bien realizado.
COMPAÑERISMO Y DIVERSIÓN	Buscar diversión en el juego, al margen del resultado; buscar los beneficios del grupo antes que el beneficio personal; favorecer el compañerismo: llevarse bien con

	los demás; prestar ayuda, sin esperar beneficio a cambio; relacionarse y hacer amigos; hacer algo por un compañero a favor de la unión del grupo; conformarse con los planteamientos del equipo; favorecer la igualdad, por encima de cuestiones como la habilidad; participar de forma alegre; mostrarse humilde ante los demás; preocupación e interés por los otros.
HABILIDAD Y FORMA FÍSICA	Mostrar la capacidad propia ante las dificultades de la tarea; perseverar y ser cada día mejor; adquirir una buena forma física; pretender la salud a través del ejercicio; conocer los límites a los que uno es capaz de llegar; entrenar y jugar duro para ganar; derrotar al contrario con la mayor diferencia posible; mostrar la mayor destreza posible; aprender de la destreza de los mejores; adquirir capacidad de sufrimiento; conseguir una mayor belleza corporal.

Por otro lado, los trabajos de Lee (1993), así como los llevados a cabo por Cruz y col. (1991; 1996), en relación con la evaluación de la deportividad, han servido, entre otras cosas, para concretar una estructura de 18 valores que pueden hacerse explícitos en la actividad deportiva y que quedan especificados en el Sports Values Questionnaire (SVQ).

Cuadro 8

VALORES INCLUIDOS EN EL SVQ

VALOR	DESCRIPCIÓN
DIVERSIÓN	Disfrutar del juego con independencia del resultado.
LOGRO PERSONAL	Tener éxito individual en el juego.
DEPORTIVIDAD	Manifiestar comportamientos acordes con la idea de «juego limpio».
OBSERVANCIA DEL CONTRATO	Actuar de acuerdo con el espíritu que debe presidir el juego.
JUSTICIA	Respetar los principios de equidad y de reciprocidad.
AYUDA	Mostrar disposición para prestar apoyo a los otros.
ACEPTACIÓN	Tratar de llevarse bien con los demás.

MEJORA	Mostrar disposición para tratar de progresar en las capacidades propias.
OBEDIENCIA	Cumplir las indicaciones del entrenador y del árbitro.
COHESIÓN DE EQUIPO	Actuar en coherencia con la táctica del equipo y cuidar los lazos que mantienen a éste unido.
COMPROMISO	Respetar el acuerdo que permite mantener la esencia del juego.
EMOCIÓN	Buscar desafíos emocionalmente estimulantes.
FORMA FÍSICA Y SALUD	Mantener una buena condición física y un estado saludable.
AUTORREALIZACIÓN	Participar en la actividad por la propia satisfacción.
IMAGEN PÚBLICA	Actuar para conseguir la aprobación de otras personas.
COMPAÑERISMO	Establecer con otras personas relaciones recíprocas basadas en el respeto y el apoyo.
CONFORMIDAD	Acomodarse a las expectativas de los otros miembros del grupo y al papel que a cada uno le toca asumir.
VICTORIA	Mostrar superioridad en el resultado, al margen del camino seguido para ello.

❑ Aportaciones de la pedagogía

La alternativa que representa la pedagogía, en la aproximación a la dimensión axiológica, no goza del valor de sistematización propio del acercamiento psico y sociológico, pero sí está dotado de coherencia interna y pretende responder, en última instancia, a la necesidad de concretar los valores que deben presidir la actividad educativa en relación con la necesidad de capacitar a los alumnos para el progreso personal y para la actuación colectiva.

Su objetivo no es tanto el de evaluación y análisis científico de los valores presentes

en una actividad, cuanto el de proveer contextos que permitan la educación en un marco ético.

Si retomamos el discurso pedagógico recogido en el primer capítulo, encontramos en él poderosos argumentos para prestar atención a un sistema estructurado de valores que respondan a los principios de libertad individual y construcción social.

No obstante, se corre aquí el peligro de hacer propuestas arbitrarias, que recojan valores adoptados desde una interpretación sesgada de lo que significan estos dos principios. En cualquier caso, esto no es nada nuevo, pues la educación está constantemente expuesta a riesgos de este tipo.

Con todo, en las propuestas pedagógicas de ámbito general elaboradas por diferentes autores (Carreras y col., 1995; Romero, 1997; Saiz y col., 1999; Zurbano, 2001 ; Ortega y Mínguez, 2001) y en las realizadas en el campo específico de la Educación Física (González, 2001; Omeñaca y Ruiz, 2001 ; Ruiz Omeñaca, 2002), encontramos un elevado grado de consenso al hacer referencia a valores como la libertad, la responsabilidad, la tolerancia, el diálogo, la cooperación, la solidaridad o la paz.

Cuadro 9

VALORES RECOGIDOS EN LA PROPUESTA

Elaborada por Carreras y col. (1995) para el ámbito educativo general

RESPONSABILIDAD	CONFIANZA	PAZ	RESPECTO
SINCERIDAD	AUTOESTIMA	AMISTAD	COMPARTIR
DIÁLOGO	CREATIVIDAD	JUSTICIA	COOPERACIÓN

Cuadro 10

VALORES RECOGIDOS EN LA PROPUESTA DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Elaborada por Zurbano (2001)

LIBERTAD	CONVIVENCIA	PLURALISMO	TOLERANCIA
DIÁLOGO	CIVISMO	COOPERACIÓN	SOLIDARIDAD

Cuadro 11

VALORES RECOGIDOS EN LA PROPUESTA

Elaborada por Romero y col. (1997) para el ámbito educativo general

ALEGRÍA	BELLEZA	DIÁLOGO	ECOLOGISMO
GRATITUD	PAZ	RESPETO	RESPONSABILIDAD
SOLIDARIDAD	AUSTERIDAD	COHERENCIA	COMPROMISO
TOLERANCIA	GENEROSIDAD	JUSTICIA	SINCERIDAD

Cuadro 12

VALORES PROPUESTOS

Por Ortega y Mínguez (2001) para el ámbito educativo general

DIÁLOGO	TOLERANCIA	LIBERTAD	SOLIDARIDAD
JUSTICIA	ECOLOGISMO	PAZ	

Cuadro 13

VALORES RECOGIDOS EN LA PROPUESTA

Elaborada por González (2001) para el ámbito de la Educación Física y la animación deportiva

SALUD	SOCIALIZACIÓN	RECREACIÓN	CREACIÓN
LIBERTAD	SOLIDARIDAD	PAZ	CONSTANCIA

Ciertamente, las dos alternativas aquí recogidas - la psicológica y la pedagógica - no son equiparables ni por lo que respecta a su estatus científico, ni en lo que se refiere a su capacidad explicativa de cuanto acontece dentro de la actividad física y deportiva.

Sin embargo, y en aras de conseguir una práctica motriz más sensible a principios morales, ambas pueden resultar complementarias: en la una se recogen, de forma exhaustiva, todos los valores presentes en la actividad física; la otra, hace referencia a los valores deseables; desde la una podemos encontrar recursos para analizar la realidad; en la otra es posible hallar medios para mejorarla.

La actividad motriz en el contexto de la Educación Física ha de estar presidida por un marco axiológico. De él forman parte tanto valores universales que marcan puntos de coincidencia con los proyectos educativos orientados por un afán humanizador, como otros que se sitúan, no de forma exclusiva pero sí de un modo especial, en el terreno de lo deseable en el contexto específico de la actividad física.

En cualquier caso, es preciso poner énfasis en la importancia de considerarlos como parte de un sistema estructurado de valores estrechamente conectados entre sí y en el que confluyan valores instrumentales y valores finales. De no ser así algunos de estos valores no tendrían sentido: por ejemplo, la competencia motriz no es un valor deseable en sí mismo, si no está al servicio del desarrollo personal y de la convivencia, en conexión con principios axiológicos como la libertad, la responsabilidad, el respeto o la tolerancia.

Los valores que forman parte de nuestro proyecto pedagógico para la Educación Física (recogidos en el Cuadro 14) tratan de dar contenido a estos principios.

Cuadro 14

VALORES PARA UN PROYECTO HUMANÍSTICO DE EDUCACIÓN FÍSICA

(A partir de Omeñaca y Ruiz, 2001)

VALOR	DEFINICIÓN
LIBERTAD	Posibilidad de escoger unida a la capacidad para decidir de un modo responsable.
RESPONSABILIDAD	Obligación moral, individual o colectiva, asumida sin presión externa.
AUTOESTIMA	Valoración de uno mismo, unida a la percepción personal de las propias capacidades.
AUTOSUPERACIÓN	Deseo de progresar alcanzando cotas progresivamente más elevadas, en relación con las propias capacidades.
COMPETENCIA MOTRIZ	Capacidades que permiten participar con eficacia adaptativa en actividades en las que se ve implicado el movimiento corporal.
CREATIVIDAD MOTRIZ	Capacidad para elaborar respuestas motrices nuevas y no conocidas anteriormente por quien las produce.
SALUD	Estado de bienestar físico, mental y social.
RESPECTO	Consideración y deferencia de la persona en la relación consigo mismo, con los demás y con el entorno natural.
DIÁLOGO	Modo de comunicación y de intercambio de ideas y sentimientos, asentado sobre la reciprocidad.
TOLERANCIA	Respeto y consideración hacia las opiniones ajenas y hacia la forma de vida de los demás.
AMISTAD	Sentimiento de afecto, habitualmente recíproco, asentado sobre el trato personal, el respeto, la responsabilidad y la generosidad.
COOPERACIÓN	Disposición para actuar de forma coordinada con otras personas para alcanzar un objetivo común.
SOLIDARIDAD	Actuación comprometida con las causas que se consideran justas, en las que están implicadas otras personas.

JUSTICIA	Disposición que preserva los derechos de las personas y que regula la convivencia desde la igualdad, el respeto y la equidad.
PAZ	Estado en el que conviven el ánimo tranquilo, la armonía, el diálogo, la solidaridad y la justicia.

Valores, actitudes y Educación Física: La intervención desde la actividad cotidiana

Capítulo

3

3.1. EL CLIMA MORAL DE LA ACTIVIDAD FÍSICA

La enseñanza de los valores no es sólo una cuestión que dependa de contenidos curriculares concretos; en ella poseen, también, una especial importancia, las relaciones que se establecen en clase y el clima sociomoral que subyace a estas relaciones (Ortega y Mínguez, 2001).

El ambiente que se respira en el contexto del juego, la atmósfera moral que lo preside se erige, sin duda, como la piedra angular sobre la que se construye el entramado de acciones tendentes a promover, desde la actividad física y deportiva, un sistema coherente de valores personales y sociales. Se trata, en suma, de proveer un espíritu ético, de impregnar la actividad física del lenguaje de los valores para ofrecer a los alumnos experiencias ricas en el plano axiológico.

Pero, para adentrarnos en el proceso educativo que deriva de este ambiente moral, es preciso determinar cuáles son las condiciones que lo hacen posible. En este sentido, se trata de alcanzar una confluencia de factores en relación con:

- Un ambiente de inclusión que permita a los alumnos saberse acogidos por el grupo y desenvolverse en él desde la seguridad afectiva.
- Una buena capacidad para el autoconocimiento, para tomar conciencia de las necesidades e intereses propios, unida a la disposición para defenderlos desde la asertividad.

- Una vocación acorde con el principio de alteridad, desde el que las personas pueden salir de sí mismas para adentrarse en una realidad intersubjetiva, y una orientación empática, que permita a cada niño conectar con las necesidades y sentimientos ajenos.
- Y una buena disposición para las relaciones sociales y la convivencia, asentada sobre el respeto, el diálogo y la confianza recíproca.

Nos vamos a detener, someramente, en cada uno de estos aspectos.

Ambiente de inclusión

Éste se concreta en acciones tendentes a acoger al otro o a los otros con independencia de sus características físicas y motrices, desde perspectivas críticas con cualquier tipo de discriminación en relación con factores nacionales, culturales, étnicos, de género o de cualquier otra naturaleza. Es preciso, para ello, que los alumnos sepan, como resultado de experiencias vividas de forma repetida, que van a ser tratados con cordialidad y afecto por el educador y por los compañeros de actividad, que siempre serán respetados desde la perspectiva de su dignidad personal, que van a recibir una atención acorde con sus necesidades y que no van a ser cuestionados personalmente por el hecho que supone cometer errores dentro de una situación de juego.

Autoconocimiento y asertividad

Para que el clima moral percibido refleje, de forma fehaciente, un sentido ético también subyacente, es necesario que el alumno no renuncie a conocer sus necesidades e intereses y a tomar conciencia de aquello que realmente valora y quiere para mantener, de modo consecuente, posturas activas que le permitan expresar emociones, sentimientos y opiniones y hacer una defensa de los derechos propios, desde posiciones respetuosas con los de los demás.

Alteridad y empatía

Los alumnos no construyen su personalidad moral desde el aislamiento. La naturaleza humana es, en su esencia, relaciona. Por ello, para mantener un ambiente moral adecuado dentro de la actividad física, es preciso que cada niño salga de sí mismo, se ponga en relación con los demás y perciba la realidad desde una visión sensible a las necesidades, emociones y sentimientos de las otras personas. Cuando las vivencias de los otros encuentran eco en los alumnos, cuando éstos muestran su comprensión y su apoyo en relación con los sentimientos ajenos, no sólo están contribuyendo, desde su acción, al

bienestar de los demás, sino que también están creando el caldo de cultivo para que crezca, en el grupo, el compromiso moral.

☐ Relaciones humanas y convivencia

El sentido de apertura al otro encuentra su campo de acción en el espacio de la convivencia. El amplio espectro de capacidades que se engloban bajo la noción de habilidades sociales adopta aquí un papel relevante. El uso de contenidos constructivos de la comunicación no verbal, la puesta en juego de estrategias tendentes a iniciar y mantener el diálogo con los otros, o el uso de habilidades que permiten identificar problemas interpersonales y tratar de buscarles solución desde la negociación o desde la cooperación, son algunos de los componentes de la competencia social que sirven para afianzar formas de convivencia asentadas sobre el respeto recíproco y el diálogo (Vallés y Vallés, 1996). Desde ellos se puede avanzar también hacia la provisión de ambientes sensibles a la dimensión axiológica de la actividad física.

Estos aspectos, entendidos en su conjunto, no hacen sino convertir el clima ético de la actividad física en la condición necesaria para lograr el avance hacia la provisión de valores puramente humanos.

De este modo, el clima moral establece una serie de expectativas en relación con lo que previsiblemente el alumno encontrará durante su participación en la actividad física, al tiempo que le compromete en correspondencia con ellas.

Es en este sentido de compromiso - compromiso con uno mismo y compromiso con los demás - en relación con unos parámetros éticos, donde reside la fuerza del clima moral de la actividad física o deportiva como condición sine qua non para su buen devenir y para promover, desde ella, los valores que subyacen a una concepción humanista de la Educación Física.

3.2. CUESTIONES RELATIVAS AL QUÉ Y AL CÓMO

La cultura moral de la actividad física y deportiva no es un a priori intrínsecamente unido a ella. Se precisa de acciones concretas que devengan en esta atmósfera positiva a la que hemos venido haciendo alusión en las líneas previas. Una atmósfera en la que la libertad y la dignidad personal y la convivencia social, sirvan de catalizador para cualquier tipo de actuación individual o colectiva.

En este contexto, es preciso poner en juego un conjunto de estrategias de actuación que, de forma complementaria, sirven de substrato a la promoción de actitudes y valores.

De lo que se trata, en consecuencia, es de especificar de qué modo, desde lo cotidiano de la actividad de clase, podemos contribuir a crear un clima de compromiso en relación con los valores que subyacen al buen devenir de la actividad física, que son, a la postre, los que presiden el crecimiento personal y la convivencia social. En esta tarea vamos a adentrarnos a lo largo de este capítulo.

3.2.1. Sobre la coherencia curricular

Un factor clave a la hora de promover la educación en valores desde nuestra área curricular, radica en la importancia de mantener, tanto un alto nivel de coherencia interna entre los elementos propios del currículo, como entre éstos y la práctica en contextos reales de actuación. Los objetivos, los contenidos, los criterios metodológicos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, el uso de espacios y materiales, los tiempos de actividad, las propias actividades y situaciones de aprendizaje y los criterios y procedimientos de evaluación han de ser partícipes de una misma lógica que los vincule entre sí y que sirva, también, de nexo de unión con una orientación ética de la actividad física.

En la filosofía subyacente a una orientación humanista de la actividad física emerge tanto la necesidad de educar para la libertad y la autonomía, ejercidas de un modo responsable, como la no menos importante necesidad de promover la actuación constructiva en el ámbito de la convivencia. Para ello es preciso que, en el plano formal de las propuestas curriculares, se haga referencia explícita a contenidos, objetivos y criterios de evaluación relacionados con valores como la libertad, la responsabilidad, el diálogo, la tolerancia, la cooperación, la solidaridad, la justicia o la paz, que se mantienen en coherencia con este modo de entender la actividad física. Pero, para que este hecho no quede en lo meramente discursivo, se necesita, también, descender al ámbito de lo concreto. Y en este sentido es preciso tomar en consideración aspectos como la asunción de una participación creciente de los alumnos fijando un marco normativo que rijan la actividad de clase, el avance hacia formas de regulación autónoma y de autocontrol de las propias actuaciones, la puesta en práctica de estrategias metodológicas que concedan un mayor protagonismo a la actividad del alumno y que profundicen en el proceso de emancipación, la realización de actividades que representen un escenario para la exploración creativa del propio movimiento y la ampliación y diversificación de las competencias motrices, cognitivas, afectivas y sociales frente a la mera reproducción de estereotipos, la atención a la estructura de meta de las tareas, concediendo relevancia a las actividades, juegos y métodos cooperativos de aprendizaje que hacen posible la asunción de importantes responsabilidades en la relación con los demás y que orientan la convivencia constructiva entre los alumnos, el uso de espacios y

materiales desde los principios de igualdad y equidad entre las personas, la concepción de la evaluación como una contribución a la mejora en el proceso educativo y no como un elemento coercitivo en la regulación de la relación con los alumnos y la puesta en juego de procedimientos e instrumentos de evaluación que presten atención explícita al ámbito actitudinal... Elementos, en suma, que mantienen vínculos entre sí en cuanto que propician un modo de entender la actividad física relacionados con parámetros esencialmente éticos.

3.2.2. Las actitudes en la actividad física

En el primer capítulo ya hemos hecho referencia a las actitudes como disposiciones estables hacia la acción que se mantienen en coherencia con un sistema de valores. Por ser más operativas y funcionales y por hacerse explícitas a través de manifestaciones conductuales directamente observables, las actitudes pueden ser una buena referencia para orientarnos en la provisión de un espíritu ético dentro de la actividad física. Sin ánimo de ser exhaustivos, en el Cuadro 15 recogemos las actitudes que pueden representar una buena referencia tanto para analizar el ambiente de clase como para promover el progreso en el ámbito moral. Dado que los contenidos actitudinales relativos a la creación de un clima de inclusión se solapan con los pertenecientes a los ámbitos de la alteridad y la empatía, por un lado y de las relaciones humanas y la convivencia, por otro, no recogemos un apartado explícitamente dedicado a dicho aspecto.

En cualquier caso, lo que habitualmente observamos en los niños y adolescentes son conductas manifiestas. Y es, fundamentalmente, de su presentación continuada de donde inferimos la existencia de las disposiciones estables que representan las actitudes.

Partamos de algunos ejemplos. Una de las actitudes a las que nos hemos referido unas líneas más arriba prestaba atención al «interés por contribuir al bienestar ajeno». Éste se hace explícito en conductas tan dispares entre sí como ayudar a otra persona en la realización de una tarea motriz, mostrarle nuestra satisfacción por participar a su lado en la actividad física, tratarle con cortesía, animarle ante un error, hacerle conocedor de sus aciertos... Otra de estas actitudes hacía referencia a la «orientación hacia la defensa activa y respetuosa con los demás, de los derechos e intereses propios». Actitud que se concreta a través de la puesta en juego de actuaciones que, sin tener una vocación de ofensa hacia los otros, tratan de hacerles partícipes de sentimientos y emociones, de expresar la satisfacción o el desagrado ante diferentes hechos, de solicitar un cambio de conducta o de poner sobre la palestra el deseo de incorporar los términos de una crítica justa o de rechazar los que corresponden a una crítica percibida como injusta.

Cuadro 15

ACTITUDES RELACIONADAS CON UNA PRÁCTICA FÍSICA
ÉTICAMENTE ORIENTADA

ACTITUDES	
AUTOCONOCIMIENTO, DESARROLLO PERSONAL Y ASERTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none">– Reconocimiento y aprecio de las propias posibilidades cognitivas, motrices, afectivas y sociales.– Participación activa en las diferentes propuestas motrices.– Disposición para la autosuperación personal.– Cuidado del propio cuerpo.– Aceptación de las normas básicas de prevención, protección y seguridad en relación con uno mismo.– Alegría por la participación en la actividad física.– Implicación activa en la expresión de pensamientos, sentimientos y opiniones.– Orientación hacia la defensa activa y respetuosa con los demás, de los derechos e intereses propios.

ALTERIDAD Y EMPATÍA	<ul style="list-style-type: none"> – Aceptación de las diferencias en cuanto a capacidad física y habilidad motriz. – Aceptación de las diferencias en aspectos cognitivos, afectivas y sociales. – Cooperación en el aprendizaje de los compañeros de actividad. – Talante crítico en relación con cualquier tipo de conductas discriminatorias. – Disposición para compartir la actividad con todas las personas. – Sensibilidad hacia los sentimientos de los otros. – Interés por contribuir al bienestar ajeno. – Interés por hacer una defensa activa de los derechos de las otras personas.
RELACIONES HUMANAS Y CONVIVENCIA	<ul style="list-style-type: none"> – Respeto de las reglas de juego. – Responsabilidad y cuidado en el trato con los demás. – Aceptación de las normas básicas de prevención, protección y seguridad en relación con los otros. – Responsabilidad en el ejercicio de la labor propia dentro del grupo. – Disposición para iniciar y mantener relaciones de comunicación con los demás. – Interés por compartir con los otros las ideas y capacidades propias. – Disposición para afrontar las situaciones de conflicto desde formas dialogadas de resolución. – Valoración de la función de relación e integración social que cumple la actividad física.

Es, en consecuencia, la propia actuación de los niños y los adolescentes, entendida en un sentido amplio en el que se engloban las opiniones, los intereses explícitos, los modos de relación con los otros y, también, las omisiones y las inhibiciones, son el principal referente para iniciar un proceso tendente a profundizar, desde lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual en la dimensión ética de cada persona.

3.2.3. Un sistema consistente de normas

Como señalábamos en el primer capítulo, las normas hacen referencia a modelos de

conducta o pautas de actuación que, con carácter prescriptivo, delimitan cuál ha de ser el comportamiento de las personas ante situaciones concretas. Su fin último está o más bien debe estar relacionado con la necesidad de crear un terreno para la convivencia en el que la libertad de cada persona no interfiera a la libertad de la que son sujetos las otras personas.

Pero las normas pueden ser diferentes en cuanto a su concepción, su carácter, su contenido, sus condiciones de aplicación (Pérez, 1996)... Como consecuencia, en la práctica normativa nos encontramos con un campo amplio y heterogéneo, de modo que el sistema de normas establecido en el contexto de la actividad física y deportiva puede proporcionar a los alumnos un referente para ajustar su modo singular de actuar desde la perspectiva de la obligación moral asumida como compromiso con uno mismo y con los demás; pero también puede convertirse en un instrumento coercitivo que limite la libertad individual y colectiva o que invite a la transgresión.

Es preciso, por lo tanto, que el sistema de normas esté dotado de la consistencia y la coherencia precisas para que sea aceptado por los alumnos como referencia con la que comprometerse en aras de lograr unas relaciones humanas más justas dentro y fuera de la actividad física.

El camino, a lo largo de la vida educativa, avanza hacia la autonomía en el ámbito normativo, del mismo modo que lo hace el desarrollo moral con el que está tan íntimamente imbricado. De la aceptación heterónoma propia de los primeros cursos de la edad escolar, que implica la sumisión ante la norma, aun cuando no se comprendan los principios subyacentes a ellas, se pasa a una opción de conformidad que ya conlleva un cierto grado de reflexión y de evaluación por parte del niño en la medida en que implica su aceptación voluntaria desde la adopción del sistema de roles propios del grupo; y de ésta se avanza hacia el verdadero proceso de interiorización de la norma, unido a la comprensión de su necesario cumplimiento para el buen funcionamiento de las relaciones colectivas (Sarabia, 1992).

Es preciso, por lo tanto, acompañar al alumno desde la perspectiva de quien trata de optimizar este proceso. Este hecho lleva consigo la necesidad de llegar a marcos normativos a través de procesos de diálogo que sirvan para fundamentar, desde la perspectiva axiológica, aquello que se va a asumir como compromiso moral. No se trata de acatar, sino de participar desde la relación dialógica y no exenta de sentido crítico, con el fin de llegar a puntos de encuentro, comprender el sentido de los marcos normativos y comprometerse moralmente con ellos.

Sólo así los alumnos pueden avanzar hacia procesos racionales que les permitan

inferir que, desde una perspectiva teleológica, el cumplimiento de las normas morales, adoptadas desde la libertad y el compromiso interpersonal, llevan a la realización de un sistema de valores.

Pero además, de este modo se contribuye a otorgar a las normas una fuerza moral que hace más fácil su aceptación, se propicia la autorregulación de la conducta propia en relación con el marco normativo establecido y se contribuye, a la postre, a la formación de personas más autónomas (Pérez, 1996; p. 225).

Para ello y también en aras de conseguir una mayor funcionalidad, se precisa que las normas estén enunciadas en positivo y que adopten la forma de principios generales de conducta con los que todos puedan sentirse identificados. Situándonos en lo concreto, podemos servirnos de un ejemplo. La norma «debemos respetar a todas las personas» representa una concreción general y positiva de otras que podrían convertirse en un listado interminable de prohibiciones: «No se debe pegar»; «No se debe insultar»; «No se debe hacer uso de frases que humillen a otra persona»; «No se debe dejar a nadie fuera del grupo»; «No se debe discriminar a nadie por sus capacidades», etc.

Actitudes y normas representan, por lo tanto, la referencia en el camino hacia los valores. Este camino se concreta en la personalización de la actividad, el uso de pautas de reforzamiento, la presentación de modelos, la provisión de feedback y el uso de estrategias disciplinarias adecuadas.

3.2.4. Personalizar la actividad de clase

Cada niño es único y uno de los aspectos más estimulantes de la labor docente radica en descubrir a cada alumno en su singularidad y profundizar en ella para contribuir al desarrollo de todas sus potencialidades. Por ello, si pretendemos que la actividad física se convierta en un contexto para el conocimiento, la internalización crítica y el compromiso en relación con un marco axiológico puramente humano es preciso que las relaciones de clase se personalicen. Nada es más trascendental en relación con la educación en valores (Howe y Howe, 1977).

Como hemos señalado, para avanzar en este sentido, es necesario que el grupo se convierta en una comunidad de apoyo para cada persona desde el substrato que representa un clima cálido, basado en la aceptación, la inclusión y la disposición para las relaciones colaborativas.

Por otra parte, las interacciones entre iguales en el contexto de la Educación Física se ven especialmente influenciadas por la confianza del alumno en sí mismo, por la

percepción de sus propias capacidades, por su autoestima... La proyección hacia el exterior, hacia la alteridad y la relación constructiva con los otros, sólo es posible desde la valoración positiva de lo que uno representa como persona.

En la práctica, la personalización se concreta en acciones tendentes a:

- Atender las motivaciones de los alumnos. La atención a la motivación no es sólo un principio necesario para la consecución de aprendizajes verdaderamente significativos. Además, desde la perspectiva ética, lleva implícito un mensaje de respeto hacia cada persona desde el momento en que sus preferencias, necesidades e intereses son tenidos en cuenta.
- Adecuar las actividades. El hecho que supone situar las propuestas motrices a una distancia adecuada de aquello que el alumno ya sabe hacer, no sólo contribuye a la consecución de aprendizajes significativos; además permite que cada niño perciba que tiene cabida en la actividad de clase y que está preparado para alcanzar éxitos en ella. No se trata, por supuesto, de plantear un nivel de actividad para cada alumno, pero sí de diversificar las alternativas y de hacer propuestas abiertas en las que todos, más o menos hábiles, tengan posibilidades de progreso y puedan vivir, en suma, experiencias enriquecedoras.

Establecer comunicaciones singulares. También la información frecuente al alumno sobre sus realizaciones, además de servir para orientar el proceso educativo, ofreciendo cauces para seguir progresando, alimenta en el alumno una imagen de sí mismo más ajustada y realista que le lleva a valorar sus propias posibilidades y a elaborar un autoconcepto positivo. Pero sobre todo, aporta también la consideración de que cada persona es entendida por el educador como alguien importante que merece atención y respeto; lo que va en coherencia con un marco axiológico humanizador.

- Propiciar la participación de los alumnos en sus propios proyectos de aprendizaje. La educación, como ya hemos señalado, representa un progreso en el camino hacia la emancipación. Y el hecho que supone avanzar hacia situaciones en las que los alumnos participan estableciendo sus propios objetivos de aprendizaje, así como los caminos para llegar a ellos, contribuye desde la dimensión moral en una doble línea: por una parte propicia el autoconocimiento y la autoestima; por otro, profundiza en aspectos tan importantes como la autonomía, la responsabilidad y el compromiso.

3.2.5. Utilizar el reforzamiento

Es una cuestión ampliamente aceptada que el reforzamiento positivo ejerce una importante influencia sobre la adquisición y mantenimiento de distintos comportamientos.

Pero el reforzamiento goza hoy de un escaso predicamento, especialmente entre los teóricos del aprendizaje de orientación cognitiva, probablemente porque en los modelos de aprendizaje aportados por el conductismo más radical se llegó a conceder tanta importancia a la influencia de las contingencias del ambiente - actuando como estímulos reforzadores - sobre el aprendizaje social, que se desposeyó a la persona de su papel decisorio en la elección de sus conductas y se obvió, por otra parte, la implicación de los procesos cognitivos en dicho aprendizaje.

Sin embargo y tal como hemos visto en el capítulo relativo a las teorías del aprendizaje moral, desde las modernas teorías del aprendizaje social (Bandura, 1987), se hace una interpretación distinta del reforzamiento y se recurre a los procesos cognitivos para explicar el aprendizaje de las tendencias de respuesta a las que se les asocia un estímulo reforzador. Lo que se produce, desde la óptica de esta teoría, no es una asociación simple entre la respuesta y un estímulo como consecuencia de la aplicación de un reforzador, sino que la persona interpreta esta asociación y le atribuye un valor predictivo.

En la Educación Física se dan multitud de situaciones sociales en las que el alumno recibe un reforzador de forma contingente a una actuación concreta. Los reforzadores más habituales son de carácter social: la aprobación por parte de un compañero o del educador, un gesto no verbal, el elogio, las muestras de afecto... Y las expectativas de obtener los mismos resultados en situaciones similares llevan al niño hacia el aprendizaje de las pautas de actuación que van a contar con la aprobación de las personas más significativas para él, en el contexto en el que dichas conductas se producen. Estos modos de actuación pueden devenir en disposiciones estables que responden a determinadas actitudes y que se mantienen en consonancia con un sistema de valores.

Ahora bien, este mecanismo que explica el aprendizaje de actitudes positivas está también en la base del aprendizaje de las conductas sociales inadaptadas. En consecuencia, debemos prestar especial atención a qué conductas son reforzadas en nuestra área curricular.

Y en este contexto cobran un valor especialmente relevante (Omeñaca y Ruiz, 2001):

-La significatividad de la persona que aplica el reforzamiento. La influencia del reforzamiento de cara a la puesta en juego de conductas éticas es mayor cuando

los reforzadores (fundamentalmente de carácter social) son aplicados por personas a las que el alumno considera de un modo especial y tienen una importante influencia sobre él.

- El valor subjetivo de los estímulos que se aplican como reforzadores. Dado que no todas las personas valoran por igual un gesto de aprobación, una muestra de afecto o un elogio, en la medida en que los hechos que pueden servir como reforzadores tengan un mayor valor subjetivo para el alumno, éste actuará en coherencia con las conductas que sirven para proporcionar dichos reforzadores.
- La probabilidad de obtener reforzadores por otros medios. Es posible que el alumno encuentre alternativas menos coherentes con un devenir ético de la actividad física que propicien también la obtención de reforzadores. De ser así, la probabilidad de que aprenda comportamientos de carácter moral se verá disminuida.
- La contingencia del reforzamiento. La contingencia alude a la relación predictiva entre una conducta y la aplicación de un reforzador. Resulta evidente que los alumnos son reforzados de forma intermitente ante una misma forma de actuación, es decir, en unas ocasiones reciben un reforzador positivo tras manifestar dicha forma de actuar mientras que en otras no lo reciben. Pero una contingencia demasiado baja puede llevar a no atribuir a la conducta un valor predictivo y, como consecuencia, a disminuir la manifestación de las conductas objeto de reforzamiento.
- La especificidad de la situación en la que se produce el refuerzo. A través del reforzamiento positivo los alumnos pueden aprender a prever las consecuencias de su actuación vinculándolas a personas concretas y a contextos específicos. Es posible que el alumno aprenda a actuar de forma acorde con un marco axiológico en un ambiente concreto en el que se refuerzan las conductas de cooperación o las muestras de preocupación por el bienestar de los demás, por citar algunos ejemplos, mientras aprende, también, a actuar de forma contraria en otro contexto en el que se propicia que cada persona actúe de forma individualista y competitiva. Los aprendizajes están, en consecuencia, vinculados a la especificidad situacional, lo que representa un problema para que las conductas prosociales relacionadas con los valores humanos se generalicen y se transfieran a otros ámbitos de la vida del alumno.

3.2.6. Ofrecer modelos adecuados

El aprendizaje a través de modelos se revela como uno de los principales medios para la

interiorización de actitudes y normas dentro de la actividad física y deportiva.

Los niños y los adolescentes no sólo aprenden de lo que hacen y de las consecuencias que sus actos les deparan. En el ámbito moral es también importante lo que ven hacer. En el contexto de la Educación Física, los alumnos observan, tanto en el educador como en los compañeros, modelos de conducta que se ajustan en mayor o menor grado a lo deseable desde la perspectiva ética y aprenden, a través de ellos, pautas de comportamiento basadas en la imitación. También dentro de nuestra área curricular y en relación con el tema que nos ocupa es importante el aprendizaje vicario, construido a partir de la observación de las consecuencias que depara en quien ejerce el papel de modelo su propio modo de actuación.

Al abordar de modo sistemático la educación en la esfera actitudinal desde el modelado es preciso tener en cuenta que los alumnos tienden a imitar en mayor grado conductas simples, cercanas a su competencia cognitiva, que reciben recompensas en otros y que son presentadas por modelos significativos, en momentos en que les prestan atención activa (Riviére, 1990).

La consideración de los procesos de modelado como recurso educativo nos hace reparar en varios aspectos (Omeñaca y Ruiz, 2001; p. 84):

- La valencia de las conductas que se pretende promover. Los alumnos muestran una mayor motivación hacia el aprendizaje de actitudes y formas de actuación que le permiten afrontar con garantías de éxito las relaciones que establece tanto en el grupo de iguales como en otros ámbitos de actuación. Por lo tanto y dado que en el contexto escolar pretendemos educar para la vida, hemos de prestar atención a las actitudes y normas que, sin desvirtuar el marco axiológico en el que se fundamentan, estén dotadas de funcionalidad y significatividad en el contexto en el que el niño se desenvuelve.
- La consistencia y coherencia en la actuación del modelo. Es preciso que los modelos - el educador o los otros niños - reflejen las mismas pautas de actuación en situaciones similares - consistencia - y que éstas se orienten en la dirección precisa para preservar un compromiso activo con los valores que nos aproximan hacia un sentido moral de la actividad física - coherencia-. Partiendo de un ejemplo, no será fácil que los alumnos aprendan por imitación a reaccionar positivamente ante la frustración si, después de no obtener un buen resultado en una situación de juego, la persona que ejerce el papel de modelo actúa, en ocasiones, aceptando el resultado y buscando posibilidades de mejora, mientras que en otras manifiesta conductas agresivas hacia los demás, o simplemente actúa

siempre de forma violenta. El primero de los casos podría sumir al alumno en la desorientación, mientras que el segundo le situaría frente a caminos no deseables desde una perspectiva moral.

- La adecuación a las competencias de los alumnos. El alumno ha de poseer las capacidades necesarias para afrontar los nuevos aprendizajes que se le ofrecen a través de la observación. Puede no ser útil, por ejemplo, mostrar un modelo de resolución pacífica de los conflictos si el alumno no dispone de las competencias comunicativas ni de la madurez afectiva necesarias para abordar el conflicto a través del diálogo.
- La actitud afectiva del modelo. Gran parte de la valencia del modelo como tal, viene condicionada por su capacidad para conectar afectivamente con el alumno. Así, una persona que se muestre distante y despreocupada por los sentimientos e intereses ajenos, difícilmente será aceptada como modelo por los demás.
- La adecuación en el modo de presentar los modelos. Básicamente se puede optar en la presentación de los modelos por dos opciones: el modelado conductual, tratando de que el alumno observe modelos reales en situaciones reales, y el modelado verbal, partiendo de la descripción de un hecho o de una conducta que se pretende sirva como modelo. Mientras que con los alumnos de menor edad, el modelado conductual ejerce una mayor influencia, a medida que los alumnos van adquiriendo habilidades lingüísticas, el modelado verbal se va convirtiendo en un importante agente de aprendizaje social (Bandura, 1987) que posee una especial relevancia cuando se trata de promover valores personales y sociales dentro de la actividad física.

En otro orden de cosas, es preciso reparar en la infinidad de modelos a los que los niños se ven expuestos en la actual sociedad de la información. No ya sólo de forma directa, sino también a través de procesos simbólicos.

La abundancia de retransmisiones deportivas a las que los alumnos tienen acceso, pone ante ellos un sinfín de imágenes que se pueden erigir en modelos a imitar. Muchos de estos modelos son el reflejo de una práctica deportiva presidida por criterios éticos. Pero también son frecuentes las imágenes de quienes obtienen ventaja a través del incumplimiento de las reglas de juego, de los que proceden de forma violenta o, en definitiva, de aquellos que actúan en consonancia con valores alejados de un marco humanizador. Y en la medida en que estas personas pueden propiciar una transferencia de sus modos de actuación hacia los niños y adolescentes, es preciso acompañar el proceso educativo a través del modelado de un ineludible sentido crítico con estas

formas de hacer.

3.2.7. Proporcionar feedback

Otro de los medios para promover el desarrollo estable de actitudes que puede ponerse en juego, de forma continua, en el contexto de la actividad física está relacionado con el feedback de carácter interpersonal.

A través de la información que reciben de otras personas - compañeros de actividad y educadores - los alumnos aprenden tanto a elaborar un pensamiento moral coherente como a regular su conducta en relación con un marco actitudinal y normativo.

Las conductas se ven debilitadas cuando, de forma consecuyente, las personas reciben el feedback de signo negativo, mientras que se afianzan y se convierten en frecuentes ante el de carácter positivo.

Por lo tanto, es importante ofrecer a los alumnos, de forma explícita y sistemática, información relativa al grado en que su modo de hacer se aproxima al marco axiológico que preside la actividad física, a través de la puesta en juego de conductas que denotan la adopción de determinadas actitudes.

Que el feedback sea especialmente válido en la Educación Física, cuando se trata de proveer ambientes éticos, depende de varios factores (Omeñaca y Ruiz, 2001; p. 83):

- La persona que lo proporciona. El feedback posee una mayor relevancia subjetiva si es aportado por personas significativas en la vida del alumno. La influencia del educador, si consigue conectar con las necesidades e intereses de cada niño, así como la que ejercen los líderes de opinión de la clase y las personas más próximas a cada alumno dentro del grupo de amigos, se hace aquí determinante.
- El grado de adecuación al propio alumno. La relevancia del feedback está también marcada por el modo en que se adapta a las características singulares del alumno: su nivel de comprensión, sus competencias sociales, su evolución en el desarrollo moral...
- El modo en que se proporciona. Para contribuir al desarrollo moral, posee una influencia especial el feedback verbal que además de reparar en el grado en que una conducta se aproxima a lo deseable, incide también en el porqué, indagando en las consecuencias que propicia cada modo concreto de actuación y en los valores a los que se asocia.

-El valor que el alumno atribuye a las actitudes que se trata de promover. La eficacia del feedback está finalmente relacionada con el valor subjetivo que el alumno atribuye a las formas de conducta que se tratan de promover y a las actitudes y valores subyacen a ellas.

3.2.8. Utilizar estrategias disciplinarias inductivas

En el contexto de las clases de Educación Física, como en la vida misma, son frecuentes los comportamientos que se alejan de formas éticas de convivencia. Ante ellos juega un papel fundamental el modelo de ejercicio de la disciplina que se pone en juego dentro del grupo. En este sentido existen, básicamente, dos alternativas: la afirmación de poder y la inducción (Jansens, 2001).

La afirmación de poder se orienta a través de estrategias tales como el castigo o la privación de prerrogativas. Los alumnos sometidos a esta alternativa disciplinaria pueden tener una idea clara en cuanto a lo que se puede o no hacer y en relación con las consecuencias que su actuación va a deparar. La afirmación de poder puede suscitar actitudes que van desde la sumisión hasta la disposición para poner en juego nuevos comportamientos disruptivos. Pero, en cualquier caso, esta alternativa no suscita la internalización de principios morales.

La inducción, por su parte, se basa en la explicación de las razones por las que se pide una modificación en la conducta del alumno. La invitación a ponerse en el lugar del otro, cuando de la propia acción personal deriva un perjuicio para los demás, la reflexión situada a niveles próximos al propio desarrollo moral del alumno en relación con las consecuencias que para la víctima ha deparado dicha actuación, o la justificación de la norma no observada por el alumno desde la perspectiva de su contribución al desarrollo de unas relaciones humanas más ricas y estables, forman parte el conjunto de procedimientos integrados en la alternativa disciplinaria inductiva. A ella es preciso que se sumen la propia disculpa con el otro o con los otros, así como la realización de acciones tendentes a reparar el daño realizado.

Como consecuencia, el alumno puede comprender la relación existente entre su forma de actuar y el estado físico o psicológico de la víctima, para, a partir de ahí, desarrollar una mayor internalización de los principios éticos en los que se basa la convivencia (Jansens, 2001; p. 21).

En cualquier caso, los dos mecanismos de aprendizaje social a los que hemos hecho aquí alusión - reforzamiento y modelado - además del feedback interpersonal y del uso de estrategias disciplinarias inductivas, más próximo a planteamientos cognitivos, no nos

deben hacer olvidar que el camino en la educación en valores culmina en la autorregulación y el autocontrol de las conductas propias, lo que convierte a cada persona en la máxima responsable de su forma de actuar en relación con un marco axiológico. Esta es una cuestión que posee una importancia especial dado que las conductas autorreguladas tienden a mantenerse más que las reguladas desde el exterior y los mecanismos de autoevaluación y de autorrefuerzo, a los que va unida la autorregulación, implican motivacionalmente al alumno e incrementan la percepción de la capacidad personal de control sobre el medio (Riviére, 1990; p. 78). La autorregulación es, además, fundamental para que las conductas aprendidas se ejerciten en otros ámbitos de la vida del alumno de forma consistente y estable (Carrillo, 1991).

Pero lo verdaderamente importante en relación con la autorregulación es que, en última instancia, permite dar un paso desde lo meramente comportamental hasta la responsabilidad moral. Y ésta es decisiva en todo proceso de educación en valores.

3.3. EL EDUCADOR COMO MODELO Y PROMOTOR EN LA EDUCACIÓN EN VALORES

Como hemos ido viendo a lo largo de este capítulo, consciente o inconscientemente la actuación del educador ejerce una notable influencia sobre los niños y adolescentes. Ésta se hace especialmente significativa en todos los aspectos que tienen que ver con la educación en el ámbito de las actitudes y los valores. Sus palabras, sus silencios, sus gestos, su modo de actuar y de comunicarse con los alumnos, su disposición para apoyarles, las situaciones en las que se implica y aquellas en las que se inhibe, los comportamientos que cuentan con su aquiescencia y los que conllevan su reprobación, los mecanismos de control del grupo que pone en juego, o el modo en el que se acerca a las situaciones de conflicto, son aspectos que llevan implícita una carga axiológica ante la que los niños y los adolescentes no permanecen impasibles. El modo de hacer del educador teje, entre bastidores, un entramado educativo tan decisivo de cara al desarrollo moral de los alumnos como el que va unido a los elementos más visibles de sus propuestas curriculares.

Es necesaria, en consecuencia, mantener una relación de coherencia y armonía entre las grandes líneas éticas que presiden la actuación docente y los valores y las actitudes cuya promoción se pretende lograr a través de la actividad física.

Desde esta perspectiva su actuación se revela como decisiva impulsando, desde la ejemplaridad y la acción intencional, un compromiso ético basado en la responsabilidad en relación con el sistema axiológico que, desde la autonomía y la relación dialógica, se

ha establecido como substrato sobre el que se asienta la actividad escolar.

Como hemos señalado, sólo desde las alternativas de coherencia y responsabilidad, será posible dar el siguiente paso que nos sitúa ante los elementos explícitos del currículo. Es obvio que éstos han de ser planificados y puestos sobre el escenario educativo con sumo cuidado por parte del educador. El modo en que se distribuyen los contenidos a lo largo de los diferentes cursos, la opción por una u otra alternativas metodológicas, los fines que se persiguen con la evaluación, los procedimientos de recogida de información que se ponen en juego, o la estructura interna de las actividades son elementos cuya responsabilidad en cuanto a la toma de decisiones es asumida, en un principio, por el educador y que ejercen una notable influencia en el plano axiológico.

Por ello, la difícil armonía que permite conjugar de forma coordinada esta multiplicidad de factores proporciona las claves para que, desde la intervención docente, se proporcionen a los alumnos experiencias de aprendizaje que les aproximen a un conjunto de valores que pongan su acento en la importancia de la dignidad personal y en la transcendencia de la convivencia social.

3.4. LOS COMPAÑEROS COMO MEDIADORES EN EL APRENDIZAJE MORAL

La relación entre iguales, dentro del contexto escolar, rompe con la asimetría de la interacción entre educador y alumno y sitúa a éste en la posición de mediador en el proceso de aprendizaje de los propios compañeros. Este hecho dota a los aprendizajes que se realizan en su seno de una mayor funcionalidad y de la conexión necesaria con la realidad que representa el medio extraescolar.

Por ello y por la naturaleza social de muchos de esos aprendizajes, la interacción con los compañeros de actividad física es también portadora de numerosos efectos interesantes sobre el desarrollo moral. La adquisición de competencias sociales, tan importantes para mantener relaciones interpersonales constructivas, el control de impulsos agresivos necesario para el buen devenir de la interacción con los otros, o la relativización de puntos de vista necesaria para superar el egocentrismo, son algunos de los aspectos que encuentran un espacio dentro del grupo de iguales (Colj y Colomina, 1990) y que poseen una relevancia especial desde una visión ética de la actividad física y deportiva.

Los compañeros de actividad pueden, en consecuencia, proporcionar al niño o al adolescente expectativas, refuerzos y modelos que permiten orientar sus conductas desde una perspectiva moral. Claro que la apropiación de la cultura del grupo también puede influir en el aprendizaje de actitudes y formas de actuación que discrepan de lo deseable

desde la óptica de la educación en valores.

Por ello, en el contexto formal que representa la Educación Física, es preciso contribuir a que todos puedan aportar sus puntos de vista, puesto que de la argumentación de las posturas propias y de la atención a las ofrecidas por los demás pueden derivar nuevas perspectivas éticas unidas a un avance en el desarrollo moral; es también relevante contribuir a la distribución de responsabilidades en el grupo, dentro de un clima de compromiso, dado que desde las relaciones complementarias entre roles se podrán interiorizar, activamente, diferentes valores relativos a las relaciones humanas (Omeñaca y Ruiz, 1999); y es, finalmente, importante proveer contextos cooperativos de aprendizaje desde los que es posible reconocer al otro, aprender estrategias de relación social y superar estereotipos sociales, culturales y de género (Rué, 1998).

En síntesis, este crisol de propuestas de intervención dentro de la Educación Física confluye, desde un punto de vista esencialmente pragmático, en la creación de un marco de referencia para la humanización de la experiencia de clase como medio que contribuye al desarrollo de un pensamiento moral coherente, de una mayor sensibilidad en relación con cuestiones que impliquen un conflicto de valores y de un compromiso activo con modos de hacer éticos.

3.5. LA CONFLUENCIA ENTRE LOS DIFERENTES AGENTES DE EDUCACIÓN EN TORNO A LA ACTIVIDAD FÍSICA

La actuación sistemática relacionada con la educación en valores, desarrollada desde la actividad física y deportiva, requiere de un esfuerzo de coordinación, orientado hacia la confluencia en los modos de hacer y en las referencias hacia las que avanzar.

Directa o indirectamente, los niños y adolescentes reciben, en multitud de contextos, mensajes relacionados con la dimensión ética de la actividad física.

Por ello, todo proyecto educativo vinculado al ámbito axiológico requiere de un análisis previo de las influencias educativas de las que es objeto el alumno en sus diferentes contextos de actuación, lo que, en cierto modo, entraña un cambio de perspectiva orientado hacia una visión integral de la situación. Tal como plantea Gutiérrez (1995):

Consideramos que este análisis debe ser abordado a través de una perspectiva ecológica, en la que se encuentren contempladas todas las esferas sociales en sus más diversas representaciones, desde las influencias más inmediatas al niño como pueden ser su ambiente familiar y grupo de iguales, pasando por la política

educativa de los centros escolares y los niveles estructurales de la organización y administración del deporte, hasta llegar a contemplar otras influencias sociales como el mundo del consumo, la opinión pública y los medios de comunicación social.

En este sentido, los agentes educativos: escuela, familia, grupo de iguales, entrenadores deportivos, monitores de tiempo libre, medios de comunicación social y mundo publicitario, pueden promover formas convergentes de vivir la actividad física, pero también pueden orientar modos divergentes de interpretarla y formas diversas de entender la propia actuación moral dentro de ella.

Obviamente la tarea educativa que suscita este hecho resulta compleja en cuanto a que requiere del esfuerzo colaborativo de sectores diversos que, por otro lado, se mueven, en ocasiones, desde visiones diferentes en relación con la educación moral y mantienen, también, intereses distintos.

En cualquier caso, hay relaciones que resultan especialmente interesantes en este sentido. La convergencia entre los maestros y profesores, que educan en el tiempo escolar, los entrenadores y monitores que lo hacen en el tiempo libre y, finalmente, las familias, como principales agentes en la Educación Infantil, resulta determinante, en la medida en que, desde los vértices de este triángulo - escuela, educadores de tiempo libre y familia - se puede orientar una visión ética de la actividad física, ejerciendo a la vez un control sobre otros agentes al propiciar una visión crítica en relación con lo que, en torno a la actividad deportiva, se fomenta desde los medios de comunicación social y desde el mundo del consumo.

Con todo y reconocida la dificultad de esta labor de coordinación, es preciso detenerse en su transcendencia: nada posee mayor peso en la promoción de una actividad física sensible a aspectos morales que la convergencia entre contextos educativos. Y este es un hecho que conviene que no olvidemos quienes desarrollamos nuestro trabajo en el mundo de la educación.

Los métodos de educación en valores: Posibilidades en el ámbito de la Educación Física

Capítulo

4

4.1. UN PUNTO DE PARTIDA

La tarea pedagógica orientada hacia la educación en valores, dentro del área de Educación Física, requiere de un esfuerzo de sistematización.

En relación con este hecho y tal como hemos señalado a lo largo del capítulo anterior, uno de los ejes organizadores del currículo propio de nuestra área ha de estar presidido por la provisión de las condiciones que conviertan a la actividad motriz en un hecho éticamente orientado. En este sentido, la creación del ambiente que permitía mantener, en clase, un clima sociomoral propicio para la actuación en sintonía con un sistema axiológico, se revelaba como el más importante de los medios de los que dispone la Educación Física para educar en valores. Se trataba de explorar, experimentar, vivenciar, juzgar críticamente, dialogar, negociar, convivir... desde un clima de seguridad afectiva y de interrelación constructiva.

Sin embargo, que esta sea la forma más importante de acceso a los valores dentro de nuestra área curricular no es óbice para que, desde ella, se pueda hacer uso, también, de otros recursos didácticos.

En el ámbito educativo formal se han desarrollado un conjunto de técnicas que permiten hacer un tratamiento sistemático de los contenidos axiológicos. Estas técnicas resultan especialmente útiles cuando, desde las situaciones surgidas en el marco de la actividad física, pretendemos contribuir al desarrollo moral de los niños y adolescentes (Gutiérrez, 1998). No obstante, este hecho no nos debe hacer olvidar que más que las técnicas metodológicas, lo verdaderamente importante son los contenidos de valor que se

traten a través de ellas. Desde esta perspectiva, si bien los métodos no se mantienen en un segundo plano como elemento educativo, ven sintetizada su utilidad en su contribución instrumental como mediadores en el proceso de acercamiento de los alumnos a cuestiones vinculadas al ámbito de los valores.

Otro aspecto al que debemos atender en estas líneas preliminares alude al tema de la contextualización. El uso de estrategias para la educación ética no puede estar desconectado de las situaciones que surgen en el escenario que representa la actividad motriz. La contribución, que las situaciones estructuradas de educación en valores realizan al desarrollo moral de los alumnos, puede ser bastante pobre si éstos perciben dichas situaciones como hechos desvinculados tanto de lo que acontece en el seno de las propuestas motrices en las que se hallan implicados como de sus intereses y necesidades en relación con la práctica motriz que desarrollan fuera del ámbito escolar. Por ello, actividades bien concebidas desde la perspectiva formal, pueden estar abocadas al fracaso si no conectan con las necesidades e intereses de los alumnos.

Esta última afirmación pone sobre la palestra la importancia de la motivación. Habitualmente, los alumnos conciben la clase de Educación Física como un espacio lúdico en relación con el movimiento corporal. Las situaciones de diálogo más o menos estructurado y la puesta en juego de técnicas concretas para la educación moral sacan al alumno de ese contexto lúdico y lo ubican fuera de la actividad motriz en cuanto a situación que demanda del movimiento corporal, con lo que estas actividades pueden perder el componente motivacional que, en muchas ocasiones, va intrínsecamente unido a la práctica de actividades físicas. Por ello es preciso utilizar estrategias tendentes a hacer valorar a los alumnos las actividades explícitamente orientadas hacia la educación en valores como una contribución al mejor devenir de la propia actividad motriz y, lo que es más importante, a la adquisición de una mayor competencia en relación con el desarrollo personal y la convivencia. Esta valoración podrá proporcionarles el interés necesario para participar en ellas.

Una última cuestión previa en la que conviene detenerse nos pone en relación con los tiempos escolares. En cada sesión los alumnos deben desplazarse hasta el lugar en el que se desarrolla la clase, participar en las actividades motrices y dedicar parte del tiempo a atender hábitos de higiene corporal. Si además añadimos actividades específicamente diseñadas para educar en valores, en las que no se ve implicada directamente la motricidad, el tiempo que nos queda para jugar con el movimiento es realmente escaso, con lo que, al final, podemos acabar realizando un tratamiento desequilibrado entre los fines de nuestra área curricular y su distribución a lo largo del tiempo escolar.

En este planteamiento - mantenido por muchos docentes - hay mucho de razonable y, en consecuencia, puede parecer difícilmente objetable. Es obvio que nuestra área curricular se ocupa, en esencia, aunque no exclusivamente, de cuestiones motrices. El conocimiento corporal y el desarrollo motriz, en la medida en que propician el propio crecimiento personal, han de ocupar, en consecuencia, el núcleo esencial del tiempo de clase, máxime cuando es la nuestra la única área escolar que se ocupa explícitamente de estas capacidades.

Pero, en cualquier caso, la decisión de dedicar, en algunas sesiones, parte del tiempo a poner en práctica procedimientos que nos permitan adentrarnos en el mundo de los valores, ha de tener en cuenta otros aspectos. Por un lado, es preciso reparar en la necesidad de atender también desde la Educación Física, a la educación global del alumno, lo que es imposible sin conceder importancia a la dimensión axiológica. Por otro lado es preciso tener en cuenta que la educación en valores incide en un cambio de actitudes que posibilita una mayor implicación en las tareas motrices, un enriquecimiento de las relaciones interpersonales, haciendo factible la posibilidad de que los compañeros participen activamente en el aprendizaje de cada alumno, y una mayor capacidad para llevar a cabo una gestión constructiva de las situaciones de conflicto. De este modo, la inversión de tiempo en cuestiones morales proporciona, tiempo para la actividad motriz.

Hechas estas consideraciones, es preciso valorar el tema de los tiempos de actividad desde la perspectiva del equilibrio, la proporcionalidad, la conveniencia y la atención a la especificidad propia de las personas y de los grupos. Vayamos por partes.

Desde la óptica del equilibrio podemos concluir que dado que un tratamiento ponderado de los contenidos de la Educación Física ha de prestar atención al ámbito de las actitudes, éstas han de disponer de un tiempo específico y no sólo han de considerarse como un elemento educativo intrínsecamente unido a la propia actividad motriz.

La proporcionalidad nos conduce a considerar que puesto que el ámbito moral es un elemento decisivo en el contexto tanto de la actividad física como de toda la actividad vital del alumno, no es aventurado concluir que resulta oportuno concederle períodos concretos y razonablemente amplios dentro de la actividad de clase.

La cuestión de la conveniencia nos lleva a no desvincular la puesta en práctica de actividades específicamente orientadas hacia la educación en valores de su oportuno uso en relación con el modelo de actividad física que se está poniendo en juego en la clase y de los modos de actuación que se hacen explícitos en el grupo en cada momento.

Por último, el tema de la atención a la especificidad individual y colectiva nos orienta en la ineludible tarea de adecuar las actividades de educación moral y los tiempos escolares a las singularidades y necesidades educativas propias de los alumnos.

Con todo, cumplidos estos principios, las técnicas de educación en valores poseen un innegable potencial educativo.

Entre ellas vamos a tratar las que, a nuestro juicio, más se adecuan a las singularidades propias de nuestra área curricular. Se trata de la clarificación de valores, la discusión de dilemas morales, la comprensión crítica y la autorregulación.

4.2. CLARIFICACIÓN DE VALORES

Tal como hemos señalado en el primer capítulo, la clarificación de valores, como alternativa en la aproximación educativa a la dimensión axiológica, surge de la mano de Raths, Harmin y Simon (1967), quienes parten de una consideración: la existencia de un universo amplio y variado de valores en la sociedad actual sumerge a los niños en el mar de la duda y la confusión. De este modo resulta difícil que puedan distinguir lo que está bien de lo que está mal, lo que es justo de lo que no lo es, lo que forma parte de un proyecto de vida deseable de lo que está alejado de él.

Ante este hecho asumen un planteamiento pedagógico que logra sustraerse a los paradigmas vigentes y que modifica la misión de la escuela como agente educativo.

El marco escolar, en ocasiones, adopta una posición elusiva del tratamiento explícito de la dimensión moral de las conductas, mientras que, en otros momentos, funciona como un contexto en el que tiene lugar un proceso de transmisión de valores. Por otro lado, en el entorno familiar predominan también los procesos inculcadores de valores en detrimento de alternativas basadas en el diálogo, la reflexión y la libre elección.

Como alternativa, los autores abogan por un modelo escolar en el que se reflexione sobre los valores para que el alumno tome conciencia de ellos, elija libremente y se comprometa, de forma consecuente, con lo elegido. Sólo de este modo se puede ir perfilando de un modo consistente la propia personalidad moral.

La clarificación de valores se centra en el modo de hacer, en el proceso, y no tanto en los valores elegidos. De lo que se trata es de estimular el desarrollo de las capacidades necesarias para configurar el propio sistema axiológico dentro de un clima de libertad y confianza, de comprensión y respeto, de responsabilidad y compromiso.

La perspectiva de la clarificación de valores lleva implícita la personalización de las relaciones de clase (Howe y Howe, 1977). únicamente cuando las relaciones humanas se personalizan, cuando, dentro de un clima de seguridad afectiva, los alumnos perciben que son objeto de atención, cuando son conscientes de que sus necesidades y motivaciones son respetadas y tenidas en cuenta, adquieren la confianza en sí mismos que les permite desarrollar su potencial humano y elegir y comprometerse en relación con el vasto mosaico de valores que, desde la complejidad del mundo en el que vivimos, se hace explícito ante ellos.

Otra de las características propias de la clarificación de valores es la búsqueda de un espacio educativo que sirva de germen para propiciar la integración del pensamiento, la afectividad y la acción en todo proceso personal de elección de valores y en el consecuente compromiso que permita armonizar la propia forma de vivir con el marco axiológico elegido. La tesis subyacente a esta consideración se basa en que los sistemas de valores no se fundamentan solamente en certezas racionales, sino que, además, están cimentados sobre los sentimientos y afectos que nos remiten a la actuación coherente en situaciones concretas.

El centro sobre el que gravitan los métodos integrados bajo la clarificación de valores está representado por el proceso de valoración. Éste está concebido como un procedimiento vivencia) que permite al alumno tomar conciencia de lo que aprecia y quiere para poder construir de forma crítica, racional y libre su propia escala de valores.

Para que se culmine el proceso de valoración, Raths, Harmin y Simon (1967, p. 30) consideran que son necesarios varios principios:

- Que la persona seleccione libremente.
- Que realice su elección entre diferentes alternativas.
- Que seleccione después de considerar las consecuencias de cada alternativa.
- Que aprecie lo elegido.
- Que afirme su elección.
- Que actúe en coherencia con lo que ha seleccionado.
- Que lo aplique de modo continuado en su forma de vida.

En sintonía con la integración de las tres dimensiones propias del valor -

pensamiento, sentimiento y acción-, podemos sintetizar el proceso de valoración en tres fases: la selección, la estimación y la actuación (Vilar, 1991; Pascual, 1995).

Selección

La selección es un proceso de carácter cognitivo que integra los tres primeros principios de la propuesta de Raths y col.: se trata de poner en juego mecanismos de razonamiento para elegir libremente, entre distintas alternativas, después de considerar las consecuencias que depara cada una de ellas.

Estimación

La estimación implica procesos de tipo afectivo que llevan a apreciar la opción elegida en la medida en que uno se siente identificado con ella. Los lazos de tipo emocional que se establecen con aquello que se ha elegido conducen, por otro lado, hacia la disposición para hacer una defensa pública de dicha opción, si fuera preciso.

Actuación

Finalmente, la actuación recoge los dos últimos principios propuestos por Raths y col. Ambos están ligados a la acción e implican proceder en coherencia con la elección realizada y dotar a la actuación de continuidad en el tiempo, de modo que se hagan posibles formas consistentes de vivir.

En los procedimientos de clarificación de valores resulta decisiva la actuación del educador. La premisa esencial de este modo de aproximación a la dimensión axiológica se basaba en la libre elección por parte del alumno. De modo consecuente, el educador actúa para propiciar la selección de alternativas en libertad.

En este sentido cobra especial relevancia su intervención tendente a propiciar en clase un clima sociomoral cimentado sobre el respeto a la dignidad personal y la confianza en las relaciones intersubjetivas. Sólo a partir de este modo de actuación, que en definitiva no hace sino expresar la consideración y deferencia hacia cada alumno, será posible el diálogo y la libre expresión.

En el marco específico de las actividades, el papel del educador se circunscribe, básicamente, a realizar la labor de un facilitador.

En cualquier caso conviene que con carácter previo oriente a los alumnos en el sentido de hacerles conscientes de que la finalidad de la actividad es abrir veredas para que tomen conciencia de sus preferencias y se comprometan para actuar de forma

coherente.

En su interacción dentro de clase, el modo de hacer del educador se adentra a través de las respuestas clarificadoras que alientan al alumno a seguir indagando en una reflexión que quiere ser clarificadora del pensamiento y comprometedora de la acción. La postura del educador no es aquí moralizante ni mucho menos dogmática. Debe eludir toda tentación de realizar juicios de valor. Se trata, en definitiva, de llevar a cabo un esfuerzo creativo, que se haga explícito a través de preguntas que permitan al alumno indagar en las claves de su propio esquema de valores.

Estas formas de actuación se integran en el núcleo de los diferentes procedimientos propios de la clarificación de valores. Aquí vamos a profundizar en tres de ellos: las frases inacabadas y las preguntas esclarecedoras, los diálogos clarificadores y las hojas de valores.

4.2.1. Frases inacabadas y preguntas esclarecedoras

A través de este procedimiento que integra frases que el alumno debe completar y preguntas que ha de responder, se le ofrece la posibilidad de tomar conciencia de sus opiniones, creencias e intereses en relación con aspectos vinculados al ámbito de los valores. Es ésta una actividad de carácter individual que no necesariamente requiere de una puesta en común, en la medida en que suele representar una primera aproximación hacia el autoconocimiento en relación con la propia dimensión ética que puede verse completada con otros procedimientos.

Anexo 1

UN EJEMPLO DE FRASES INACABADAS Y PREGUNTAS ESCLARECEDORAS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

En el contexto de una unidad didáctica que pretende acercar a los alumnos del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria a la iniciación a los deportes de equipo, estamos interesados en que tomen conciencia de lo que valoran, dentro de la competición, especialmente en aspectos vinculados a la convivencia con los compañeros. Para ello completan este cuestionario.

Lo que haría por ganar un partido es

Lo que nunca haría por ganar un partido es.....

En un partido es reprobable

Un buen compañero de juego

Para sentirme a gusto en el juego con otras personas necesito

Para que mis compañeros se sientan a gusto yo

¿Qué es lo más importante cuando participas en un deporte de equipo?

¿Cómo actúas cuando un compañero de equipo comete un error?

¿Cómo reaccionas cuando un miembro del otro equipo comete un error?

¿De qué forma actúas cuando un compañero trata de hacer trampas?

¿De qué forma actúas cuando un rival trata de hacer trampas?

4.2.2. Diálogos clarificadores

Este procedimiento responde a la forma de una conversación personal en la que el educador, a través de las preguntas que formula, trata de que el alumno reflexione y profundice en aspectos significativos de su personalidad moral. Inicialmente el diálogo no tiene un formato preestablecido, aunque es especialmente relevante que el educador respete los principios de actuación a los que hemos hecho referencia unas líneas más arriba.

Este método es especialmente útil como forma de actuación ante las situaciones que devienen en el contexto de la clase.

Anexo 2

UN EJEMPLO DE DIÁLOGO ESCLARECEDOR EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Situación: En el contexto de un juego de equipo practicado con alumnos de 6° de Educación Primaria, un alumno abandona el juego.

Educador: ¿Por qué has dejado de jugar?

Alumno: No me pasan y para eso prefiero no jugar.

Educador: ¿Cómo te sientes ahora?

Alumno: Bien. Si no me pasan no juego y ya está.

Educador: Entonces te sientes bien.

Alumno: Sí... bueno no del todo. Pero es mejor que estar ahí sin que te pasen.

Educador: ¿Has pensado en alguna otra forma de actuar?

Alumno: No... Bueno, sí, en decírselo.

Educador: ¿Y qué crees que ocurrirá si se lo dices?

Alumno: Me va a dar igual: como Nacho y Mario son amigos.

Educador: Entonces crees que te va a dar igual decírselo que no porque son amigos.

Alumno: Sí. Siempre pasa lo mismo.

Educador: ¿Se lo has dicho alguna vez?

Alumno: No.

Educador: ¿Y cómo te sentirías si se lo dijeras?

Alumno: No sé... Mejor, supongo.

Educador: Entonces, dices que cuando no estás de acuerdo con algo y lo dices te sientes mejor.

Alumno: Supongo... Bueno, sí.

Educador: ¿Vas a probar?

Alumno:... Bueno.

Educador: ¿Crees que esta es una buena solución si te pasa esto otras veces?

Alumno: Depende. Si después de decírselo juegan conmigo sí.

Educador: Pero has dicho que crees que te vas a sentir mejor después de decírselo.

Alumno: Sí para eso sí es mejor. Total quedándote callado no solucionas nada.

A partir del diálogo clarificador, el alumno ha optado por la defensa de sus derechos como alternativa preferible al abandono inicial de la actividad, lo que, en última instancia, supone la elección en coherencia con los valores ligados al diálogo.

En cualquier caso, la situación nos obliga a hacer otras consideraciones, como la relativa a la necesidad de que el educador replantee la actividad introduciendo elementos que contribuyan a promover la participación de todos los alumnos.

4.2.3. Hojas de valores

Las hojas de valores son una alternativa especialmente rica para el trabajo en grupo. Constan de un pequeño texto y de un conjunto de preguntas relacionadas con él. Las respuestas son elaboradas individualmente y a través de ellas se pretende que los alumnos expresen sus ideas, sus sentimientos y sus afectos. Después se puede debatir en grupo con el objeto de generar una discrepancia de criterios que se supone resultará enriquecedora en el intento de que cada alumno profundice en el conocimiento de su sistema de valores.

Anexo 3

UN EJEMPLO DE HOJA DE VALORES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

En el marco de una unidad didáctica desarrollada con alumnos del tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria y dedicada a la iniciación al fútbol, el educador trata de que los alumnos clarifiquen sus valores en relación con aspectos relacionados con las conductas violentas. Para ello utiliza esta hoja de valores.

En el partido televisado el pasado sábado, en medio de una disputa por el balón, un jugador dio un codazo intencionado a otro. Éste se levantó y le propinó un puñetazo. Varios jugadores se implicaron en la refriega posterior. Hubo discusiones acaloradas, insultos y empujones.

¿Crees que es lícito agredir a otro jugador? ¿Por qué?

.....
.....

¿Y cómo valoras la reacción del agredido? ¿Por qué?

.....
.....

Ponte en su lugar: alguien te agrede en el contexto del juego. ¿Qué harías?

.....
.....

¿Crees que los otros jugadores que se implicaron en el conflicto actuaron correctamente? ¿Qué otras cosas podían haber hecho?

.....
.....

¿Por qué principios crees que debe estar presidida la ética de las competiciones deportivas?

.....
.....

4.2.4. La clarificación de valores en el contexto de la Educación Física: Análisis crítico

Ciertamente la clarificación de valores se revela como una alternativa particularmente sugestiva en el deseo de contribuir a la elección libre de los valores, a partir de un proceso de reflexión e interiorización crítica.

Desde esta perspectiva, en nuestra área curricular merece una mención especial un hecho: en la medida en que la actuación dentro de la actividad motriz moviliza sentimientos y emociones intensas, ésta no siempre responde a los valores que motivan la implicación personal desde un modo de ser ético. La clarificación de valores, al representar un proceso de libre elección, sensible, por otro lado, al compromiso con la acción, puede facilitar la participación en coherencia con los valores elegidos.

Su contribución es especialmente interesante en un primer acercamiento a los valores presentes en el contexto de la actividad física y de un modo particular de aquellos que

representan una elección personal, en la medida en que no entran en conflicto con modos éticos de convivencia.

Sin embargo, en relación con un marco axiológico global, puede llevarnos a posturas cercanas al relativismo; y éste, como hemos señalado en el primer capítulo, no es un hecho deseable.

Quizá con un ejemplo se entienda mejor las posibilidades y limitaciones de la clarificación de valores. Un alumno puede, a través de uno de los procedimientos que se integran dentro de esta alternativa en la aproximación a la dimensión axiológica, elegir entre la cooperación o la competición como opciones ludomotrices. Cualquiera de ambas opciones estaría dotada de legitimidad. Sin embargo, ubicados dentro de un juego de competición, no sería éticamente equiparable que un alumno defendiera la agresión como respuesta ante el incumplimiento de una regla de juego a que optara por formas pacíficas de defender la justicia.

Y, si bien es cierto que, desde la perspectiva de Raths y col., sería difícil que la primera de las alternativas comprometiera el pensamiento moral de un alumno, dado que probablemente no pasaría los procesos de selección y estimación a los que antes aludíamos, de llegarse a este extremo no podríamos considerar como reprochable esta opción, por más que sea obvia su nula contribución al crecimiento personal y a la convivencia social en un mundo más humano.

4.3. DILEMAS MORALES

Como ya hemos señalado en el tercer capítulo, la discusión de dilemas morales tiene su origen en los planteamientos cognitivo-estructurales de Lawrence Kohlberg (1992). Sintetizando sus tesis, Kohlberg proponía un proceso evolutivo del desarrollo moral en tres niveles - preconvencional, convencional y postconvencional-, cada uno de los cuales estaba integrado por dos estadios. En su perspectiva jugaban un papel decisivo los juicios morales, procesos racionales tendentes a resolver situaciones que implicaban conflictos entre valores y que permitían reflexionar, reorganizar el propio esquema axiológico y tomar decisiones acordes con él.

Los dilemas morales representaban el medio que servía para conocer el proceso evolutivo, pero se revelaban también como un poderoso recurso para promover los juicios morales y para hacer posible el tránsito hacia formas más elaboradas de razonamiento moral.

Básicamente, los dilemas morales son narraciones de hechos que implican la decisión

de cada persona entre diferentes alternativas posibles y que acarrean un conflicto a nivel axiológico. Cada uno ha de decidir cuál es la solución más acertada y ha de fundamentar su elección en los razonamientos que considere válidos.

Desde la visión de Kohlberg lo importante no es tanto la solución elegida cuanto los argumentos utilizados para defenderla. Son estos argumentos los que nos ofrecen una idea relativa al estadio de desarrollo moral en el que se encuentra el alumno.

Los estadios representan un continuo con carácter universal en el que no se puede llegar a un estadio de nivel superior sin haber transitado, de forma secuenciada, por los estadios inferiores.

En relación con este planteamiento, el razonamiento adulto no suele ofrecer, a los niños y adolescentes, vías claras para progresar en su desarrollo moral, puesto que se fundamenta en principios que están muy por encima de los correspondientes a los estadios en que se encuentran los alumnos. Sin embargo, la discusión de dilemas en el grupo de iguales sí ofrece alternativas válidas, ya que obliga a interrogarse sobre lo acertado de juicios que se mantienen de forma más o menos estable y permite encontrar en los compañeros formas de reflexión que están a una distancia óptima para promover el tránsito hacia el estadio situado por encima de aquel en el que el alumno se halla.

Con todo, la discusión de dilemas morales no posee un talante acelerador de procesos, sino que más bien adopta un carácter optimizador. De lo que se trata es de promover el razonamiento moral acorde con un estadio concreto en todos los ámbitos del desarrollo personal, para pasar, a partir de ahí, a propiciar el tránsito hacia un estadio de nivel superior.

Los dilemas morales que proponía Kohlberg eran de carácter hipotético. Planteaban conflictos de valores en torno a personajes y situaciones que se ubicaban lejos de la vida de niños y adolescentes.

Como alternativa se puede plantear dilemas reales, extraídos de lo que acontece en clase y de lo que está en relación directa con los problemas de tipo moral a los que se enfrentan con asiduidad los alumnos. Sin duda, estas situaciones resultan más motivantes para ellos.

En cualquier caso, en el contexto de la Educación Física se suscitan multitud de situaciones que implican dilemas reales. Cuando nos queramos servir de ellos para promover el diálogo entre alumnos, es preciso que los planteemos con la distancia óptima como para que perciban que lo que se está poniendo sobre el escenario educativo

es un hecho habitual en su vida, que conlleva un conflicto moral, y ante el que ha de buscar las posibles soluciones en relación con un pensamiento guiado éticamente; pero sin que ello implique que simultáneamente se estén haciendo juicios de valor sobre actuaciones personales presentes o pasadas.

En otro orden de cosas, el clima socioafectivo vigente en el grupo es decisivo a la hora de plantear dilemas de carácter ético y de abordarlos desde una posición abierta y serena, cimentada, en suma, sobre la base del respeto y la confianza recíproca entre las personas.

También es importante haber desarrollado las habilidades sociales que permiten acceder de forma constructiva a la relación dialógica con los compañeros.

De modo análogo, es relevante dentro del contexto específico de nuestra área curricular, prestar atención a los factores ecológicos y proveer un espacio para el diálogo en el que los alumnos se encuentren cómodos y puedan observar sin esfuerzo a todos sus interlocutores.

Anexo 4

UN EJEMPLO DE DILEMA MORAL PLANTEADO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

En el contexto de un juego de persecución en el que están participando alumnos del primer ciclo de Educación Primaria, se repiten con frecuencia situaciones en las que una persona, tras ser tocada por quien le persigue y tener la certeza de que ha sido tocada, sigue huyendo y se niega a cambiar de papel para convertirse en perseguidora.

El maestro reúne al grupo y les plantea un dilema moral hipotético, con personajes ficticios, pero que conecta con lo que está ocurriendo en clase:

«Un grupo de niños y niñas está jugando al cogido en cadena. Mario y Alba la quedan. Tocan a Alberto, pero éste no quiere "quedarla" y en lugar de sustituir a Mario que era quien más tiempo llevaba en la cadena, decide seguir corriendo. ¿Debe Alberto seguir escapándose? ¿Por qué?».

En principio hay unanimidad en la respuesta a la primera pregunta: Alberto debe pararse y pasar a formar parte de la cadena.

Las respuestas al porqué se orientan en una dirección: Alberto está haciendo trampas.

Surgen nuevos interrogantes: ¿Se puede hacer trampas si no te gusta el resultado del juego? ¿Por qué?

Las justificaciones al no unánime van en la misma línea:

Patricia: Porque te castigan:

Jesús: Porque se lo pueden decir al maestro y el maestro entonces te puede castigar...

Nerea, remitiéndose a la situación planteada en el dilema, ofrece una respuesta distinta: «Porque entonces los mismos niños tienen que estar todo el rato en la cadena».

El maestro repara en esta respuesta e insta a Nerea a que la repita ante sus compañeros.

Mientras las respuestas de Patricia o Jesús se insertan en el pensamiento moral propio del estadio 1, correspondiente a la moralidad heterónoma, lo planteado por Nerea representa un avance hacia el estadio 2, de individualismo, propósito instrumental e intercambio. En el primero de los casos lo correcto era evitar el incumplimiento de las reglas por el castigo consecuente - al margen de que en la realidad éste se produzca o no-. En el segundo caso las reglas se aplican para satisfacer los propios intereses, pero teniendo en cuenta que los otros también tienen sus necesidades e intereses.

Probablemente, vista la situación planteada en el ejemplo, puedan surgir dudas relativas a cómo determinar el estadio en el que se insertan diferentes repuestas; aspecto que, por otro lado, posee especial relevancia en el tratamiento educativo de los dilemas morales. Ciertamente, en ocasiones no es fácil, especialmente en los momentos de transición de un estadio inferior hacia otro superior, en los que se pueden combinar formas de razonamiento propias de ambos. Como orientación en el anexo 5 podemos encontrar las respuestas habituales para los cinco primeros estadios del desarrollo moral (no hay evidencia empírica de individuos en el estadio 6). No obstante, en edades correspondientes a la enseñanza obligatoria aparecen con muy poca frecuencia respuestas que vayan más allá del cuarto nivel.

Anexo 5

EJEMPLOS DE RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A DIFERENTES ESTADIOS DEL DESARROLLO MORAL ANTE EL DILEMA SUSCITADO A TRAVÉS DE UNA SITUACIÓN MOTRIZ

Juan, María y Carlos están participando en un juego en el que deben colaborar para lograr una meta. Se trata de golpear alternativamente un objeto para llevarlo hasta un

lugar sin que por el camino caiga al suelo. Cuando están cerca de la meta, Carlos comete un error y el objeto cae al suelo. Entre las normas de clase está la que dice: «Debemos tratar bien a todos los compañeros y compañeras». Sin embargo, es la tercera vez que a Carlos le pasa lo mismo y Juan y María están sufriendo las consecuencias.

¿Juan y María deberían recriminar su error a Carlos? ¿Por qué?

¿Recriminar los errores tiene que ver con ser un buen compañero? ¿Por qué?

¿Cuáles crees que son las cosas más importantes a las que debemos prestar atención en la relación con los compañeros? ¿Por qué?

¿Qué piensas que es lo mejor que pueden hacer Juan y María? ¿Por qué?

En relación con la primera pregunta, las respuestas correspondientes a los diferentes niveles irían en la siguiente línea:

Estadio 1: Moralidad heterónoma. «No. Si los ve el maestro podría castigarles.»

Estadio 2: Individualismo, finalidad instrumental e intercambio. «No. No está bien reprochar nada a los demás cuando se equivocan sin querer. Tú no quieres que los demás te digan nada cuando te equivocas y a los otros les pasa lo mismo.»

Estadio 3: Mutuas expectativas interpersonales, relaciones y conformidad interpersonal. «No, porque pondría a su compañero en un mal lugar. Si andas reprochando a los otros sus errores, es difícil que puedas tener amigos.»

Estadio 4: Sistema social y conciencia. «No. En la vida las cosas no funcionan así. Si todos hicieran lo mismo, si todos riñeran a las otras personas cuando se equivocan, se harían imposibles las relaciones sociales.»

Estadio 5: Contrato social, utilidad y derechos individuales. «No. En la clase hay una norma establecida y es una norma justa porque responde al respeto que nos deben merecer todas las personas. Es una buena norma, ya que con ella se influye en que las personas se puedan sentir mejor cuando se relacionan con los demás.»

4.3.1. La discusión de dilemas morales en el contexto de la Educación Física: Análisis crítico

Con los dilemas morales se pone en cuestión, una vez más, la disonancia entre sistemas axiológicos y conductas efectivas. Que razonamientos más avanzados se apliquen a

diario y se vean constatados en las propias formas de actuar debe ser uno de los objetivos básicos de la educación en valores abordada desde nuestra área curricular.

Kohlberg plantea como tesis que un razonamiento moral avanzado es una condición necesaria, pero no suficiente para la acción moral. Por otro lado aporta abundante evidencia empírica de la que se deduce la falta de consistencia en los resultados de los estudios que cuestionan la concordancia entre juicio y acción (Kohlberg y Candee, 1992) y, si bien concluyen que la implicación emocional no parece ser un determinante necesario para definir la conducta moral, sí aceptan que la actuación ética, además de por el pensamiento moral, está guiada, fundamentalmente, por factores de índole situacional. La intensidad de los sentimientos y emociones que se viven en el contexto de la actividad física, unida a las expectativas relativas a las consecuencias de la propia acción, o a la conveniencia o no de actuar de un modo concreto en relación con el resultado del juego, estarían entre estos factores.

Por lo demás, la discusión de dilemas morales ofrece un campo de acción muy sugestivo para nuestra área curricular, en la medida en que proporciona caminos claros para el progreso en el desarrollo moral.

En el contexto de la actividad física se plantean innumerables dilemas de carácter real que trascienden más allá del contexto escolar, permitiéndonos educar, desde ellos, para la vida.

Por otro lado es interesante la aportación que supone superar al educador como fuente de razonamientos de índole ética. En este caso son los mismos compañeros los que ofrecen formas de pensar más próximas y estimulantes en el avance hacia estadios superiores de desarrollo moral.

A partir de las relaciones dialógicas surgidas en torno a dilemas morales reales o hipotéticos - pero siempre vinculados a las necesidades e intereses de los niños y adolescentes - se puede, en suma, proveer mecanismos para avanzar en el pensamiento moral y en la implicación afectiva como medios que contribuyen a poner en juego formas éticas de actuación en el contexto de la actividad física; formas de actuación extrapolables, por otro lado, a diferentes contextos de la vida de los alumnos.

4.4. COMPRENSIÓN CRÍTICA

La comprensión crítica encuentra su fundamento en los planteamientos pedagógicos de autores como Freire, Elliot o Stenhouse. Su concreción como método de educación en valores ha sido realizada por J.M.Puig (1991).

En la base de esta alternativa metodológica está la consideración de la educación en valores como medio que contribuye a la elaboración, por parte del alumno, de un pensamiento moral autónomo, concebido desde la comprensión crítica de la realidad personal y social y desde la relación dialógica con los otros (Puig, 1996).

A través de las diferentes estrategias de análisis crítico se acercan hasta los alumnos temas relevantes para ellos que, además, lo son también desde la perspectiva social, con el fin de que a través del diálogo abierto se llegue a la toma de conciencia de la realidad problemática objeto de análisis (Puig, 1991). Se trata, en definitiva, de suscitar el diálogo, la discusión, la crítica y la autocrítica, así como el entendimiento entre los alumnos y entre éstos y los educadores, en relación con situaciones personales y sociales que acarrear un conflicto entre diferentes valores. En cualquier caso, el diálogo no necesariamente significa consenso entre las partes implicadas. Se pueden seguir manteniendo puntos de discrepancia respetuosa con los compañeros sin que esto suponga más que la manifestación de la diversidad de percepciones y planteamientos axiológicos.

Como resultado se hace factible el avance hacia estructuras de razonamiento que supongan un progreso en el conocimiento de principios universales de valor, así como hacia una mayor coherencia entre juicio y acción moral; pero, además, se hace explícita la posibilidad de analizar críticamente las normas morales imperantes y las situaciones a las que éstas conducen, con el fin de proveer contextos de actuación más justos, lo que implica, también, educar para la participación desde el compromiso activo con la transformación de la realidad.

Entre las diferentes estrategias de comprensión crítica: diálogo a partir de un texto, confrontación y análisis de valores, escribir para comprender críticamente o planteamiento de problemas, formulación de hipótesis y análisis crítico, es la primera la que más se ajusta a las características propias de la Educación Física. Desde ella se pueden abordar tanto los temas microéticos estrechamente ligados al devenir cotidiano de la actividad motriz que realizan los niños y jóvenes y a las vivencias que ésta propicia, como las cuestiones macroéticas que nos sitúan ante la necesidad de analizar desde una perspectiva moral los grandes temas que subyacen a la actividad física como hecho económico, social y político desarrollado en la «aldea global» en la que se ha convertido nuestro mundo.

4.4.1. Diálogo a partir de un texto

El punto de partida para el diálogo es, en este caso, un texto que se presenta a los

alumnos en cualquiera de sus formas. El texto es entendido, desde una concepción abierta, como cualquier producción humana que tenga sentido y que sea comunicable (Puig, 1991 ; p. 61). Se trata de un artículo escrito, un dibujo, una fotografía, una película, un reportaje radiofónico...

Es interesante que el texto sea representativo de las diferentes visiones con las que puede ser observado un mismo tema.

Una vez leído y entendido, cada alumno destaca sus elementos más representativos con el fin de conseguir centrar el diálogo en los aspectos más destacados del tema objeto de análisis. Es en esta relación donde el alumno encontrará un punto de encuentro en el que poder expresar sus opiniones y enriquecerlas con las aportaciones de los compañeros.

De este modo se puede llegar a la comprensión, entendida como proceso que nos acerca al significado de situaciones concretas, como substrato sobre el que se asentará la actuación comprometida en sintonía con un sistema de valores construido autónoma y dialógicamente.

Anexo 6

UN EJEMPLO DE DIÁLOGO A PARTIR DE UN TEXTO PLANTEADO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

En el contexto de una campaña, desarrollada en un centro de Educación Secundaria, que tiene como fin sensibilizar a los alumnos en las cuestiones relacionadas con el comercio justo, así como con los aspectos que atañen a un consumo responsable, el profesor propone una discusión a partir de un texto:

«En el año 2000 la empresa de material deportivo Nike firmaba el mayor contrato publicitario de la historia con el golfista Tiger Woods por 100 millones de dólares (unos 112 millones de euros).

Ese mismo año, Jim Keady, estudiante de la universidad de Saint John's, realizaba una investigación para su trabajo de final de curso. Para ello se desplazó hasta una fábrica de productos Nike en Indonesia. Trabajó en ella durante un mes en las mismas condiciones que cualquier empleado local: 1,20 dólares (1,35 euros) de salario diario por jornadas de 10-11 horas. Para ganar lo mismo que Tiger Woods con su contrato publicitario, Jim Keady hubiera necesitado 228.310 años de trabajo, sin un solo día de descanso. Pero para él, su salario sólo "daba para sobrevivir y no para vivir. Lo sé porque yo pasé

hambre - señala Jim-". El estudiante adelgazó 11 kilos en su mes de trabajo. Cuando regresó a EE.UU., miles de personas seguían trabajando en Indonesia en estas condiciones.

La multinacional Nike ha elaborado un código de conducta y en él manifiesta que garantiza el que se cumplan las condiciones mínimas para los trabajadores de acuerdo con las leyes propias de cada país».

Fuente: Datos obtenidos del boletín de la campaña

«Ropa Limpia», núm. 11; 3er trimestre de 2000.

A partir de la lectura se propone un diálogo en relación con los aspectos más significativos de la misma. Se insta a los alumnos a tomar una postura, debatir y modificar o no sus conclusiones a la luz de las aportaciones realizadas por los compañeros.

4.4.2. La comprensión crítica en el contexto de la Educación Física: Análisis de sus posibilidades y limitaciones

La visión sobre la educación en valores que subyace a la comprensión crítica sintetiza varios de los principios que orientan la educación en el ámbito axiológico dentro del área de Educación Física: búsqueda de puntos de equilibrio situados lejos tanto del relativismo como del universalismo, autonomía, relación dialógica, posibilidad de consensuar unos mínimos éticos que rijan la convivencia y la vida en sociedad...

Por otro lado, la comprensión crítica permite abordar buena parte de los contenidos de valor relacionados con las situaciones que devienen en el contexto de la actividad física, desde una posición en la que los alumnos se convierten en los verdaderos agentes de su propio aprendizaje en el ámbito moral. En este sentido, es relevante la importancia que la comprensión crítica concede al compromiso con la acción éticamente guiada. Una vez sometido a análisis un tema conflictivo relacionado con los valores subyacentes a hechos directamente relacionados con la actividad física y deportiva, el planteamiento que los alumnos pueden elaborar se sitúa en el lugar que les permite exponer su posición en torno a dicho tema, modificar o no sus ideas y sus sentimientos a la luz de lo comentado por sus compañeros y comprometerse de forma consecuente. Los tres elementos propios de todo valor: pensamiento, sentimiento y acción, se ven, así, implicados.

En otro orden de cosas, la principal limitación de las estrategias de comprensión

crítica llevadas al ámbito de la Educación Física nos sitúa de nuevo ante la cuestión del tiempo. Su puesta en práctica, especialmente en relación con temas macroéticos, requiere de períodos largos que pueden incluso ocupar la totalidad de una clase. Por ello y en aras de conseguir un tratamiento equilibrado de los contenidos curriculares en relación con el tiempo escolar, es aconsejable poner en práctica estas estrategias para tratar temas de especial calado, difícilmente abordables desde alternativas que requieran menos tiempo y que, en definitiva, justifiquen, por su transcendencia, un esfuerzo de dedicación adecuado.

4.5. AUTORREGULACIÓN Y AUTOCONTROL

Una de las claves que marcan una línea ética dentro de la actividad ludomotriz reside en la capacidad de los alumnos para organizar sus propias conductas en armonía con criterios de naturaleza moral. La autorregulación y el autocontrol avanzan en esta dirección.

Como método de educación en valores, el autocontrol encuentra su justificación en los planteamientos de los investigadores del aprendizaje social que han hallado una solución de síntesis a partir del anhelo por encontrar un espacio de intersección entre las perspectivas conductual y cognitiva (Bandura y Walters, 1974; Bandura, 1982).

Pero quizá, antes de reparar en la descripción de esta alternativa metodológica, convenga delimitarla desde un punto de vista conceptual.

Por autorregulación se entiende el proceso continuo a través del cual cada persona organiza y modula sus propias conductas, de modo que se aproximen a formas ideales de comportamiento que ella misma se ha fijado como objetivo.

El autocontrol, por su parte, hace mención a la capacidad para, en ausencia de presiones externas inmediatas, no llevar a cabo una conducta cuya probabilidad de elección era mayor que las que poseían otras alternativas.

Esta opción se considera como parte de un continuo cuyos polos irían desde el control externo total, donde las variables situacionales determinarían, en su totalidad, la conducta de una persona hasta el control de todas las variables por la propia persona (Bermúdez, 1994).

Las estrategias de autorregulación y autocontrol sintonizan con la necesidad de reforzar el vínculo entre juicio ético y acción moral como base para configurar actitudes y hábitos de actuación acordes con un sistema coherente de valores.

Por otro lado proporcionan cánones vinculados a formas de hacer, en la pedagogía de los valores, tendentes a capacitar a niños y adolescentes para actuar desde la autonomía.

Se trata, en suma, de contribuir al esfuerzo de autodirección que permita a cada niño progresar hasta convertirse en dueño de sus actos, mostrando un alto nivel de coherencia entre sus juicios morales y sus formas de actuar y construyendo, de forma consecuente, un modo de ser personal verdaderamente valorado y querido (Puig, 1996; p. 116).

El proceso de regulación de la propia conducta se concreta en varios pasos:

Autoobservación y fijación de objetivos. El alumno analiza en qué modo distan sus propias conductas de lo que considera formas de vida valiosas y fija, de modo consecuente, sus metas de aprendizaje y de comportamiento individual o social. En la medida en que estas metas sean acordes con el avance hacia la realización personal y hacia la convivencia, en relación con modos de vida más humanos, la autorregulación y el autocontrol dotarán de sentido y de contenido a la pedagogía en el ámbito axiológico. Conviene reparar, en consecuencia, en que la autorregulación no lleva implícita una carga moral positiva. En ella confluyen la libertad y la responsabilidad y, del contenido de que la dote cada alumno, dependerá que pueda resultar más o menos enriquecedora en aras de proveer modos de acción ética.

Percepción de la situación. En este momento el alumno toma conciencia de la naturaleza de la situación en cuanto a que afecta a los compromisos que ha establecido consigo mismo y/o con los demás y en la medida en que en ella hay varias alternativas con diferente contenido: unas no son acordes con la responsabilidad adquirida, pero proporcionan la satisfacción inmediata de deseos o intereses, otras exigen un mayor sacrificio a corto plazo y permitirán una satisfacción demorada que va en sintonía con los objetivos inicialmente fijados. Por consiguiente, ahora es importante anticipar las consecuencias que va a deparar cada conducta.

Acción. Es este el momento en el que se pone en juego, de forma responsable, la acción coherente con el compromiso establecido. En ella se revelan como fundamentales tanto los factores de naturaleza motivacional, como los que permiten el mantenimiento de vínculos emocionales con los principios que subyacen a los objetivos elegidos.

Autoevaluación. Se concreta en la comparación entre la conducta deseada y la que se ha puesto en juego. Como resultado, se proporciona la información necesaria para elaborar y llevar a cabo propuestas de acción tendentes a aproximarlas, en el caso de que la actuación se haya alejado de la que se mantiene en armonía con los objetivos prefijados.

Autorrefuerzo. Se trata de vivir una doble satisfacción: la que produce, por un lado, saberse dueño de la propia conducta, superando incluso la participación desde alternativas que suponían un mayor refuerzo inicial, y la que proporciona, por otro, el tomar conciencia del cambio de conducta experimentado en relación con aspectos que la propia persona consideraba como valiosos.

El papel del educador, en el progresivo avance desde el control externo de las conductas hasta la capacidad para regularlas de forma autónoma, es decisivo y se articula a través de distintos procedimientos, como ofrecer a los alumnos criterios para tomar conciencia de sus propias conductas, presentar modelos que les permita percibir como posible la consecución de los objetivos que se hayan fijado, motivar en el cambio de conducta, dotarles de estrategias para expresar sentimientos y emociones, brindarles medios que les permitan guiar la autoevaluación o mostrar altas expectativas de cumplimiento (López, 1991).

La educación para la autorregulación y el autocontrol se ubica, pues, en un proceso continuo en el que poseen una importancia especial muchos de los referentes a los que hemos aludido a lo largo del capítulo anterior.

La forma de hacer explícitos los compromisos de autorregulación de las propias conductas se inscribe, fundamentalmente, dentro de la pedagogía de contratos.

En los momentos iniciales, éstos pueden adoptar la forma de contratos de contingencia, en los que el educador asume un papel decisivo al establecer los reforzadores que se aplicarán si el alumno cumple con lo pactado y al proporcionarle información que regule su conducta orientándola hacia los compromisos establecidos. Pero, a partir de aquí, es preciso transitar por espacios que doten progresivamente al alumno de mayor autonomía, desembocando en el autocontrato, a través del cual el alumno establece compromisos consigo mismo sin la presencia de reforzadores explícitamente dirigidos desde fuera.

Los contratos pedagógicos deben especificar con claridad las responsabilidades asumidas en términos que se adapten a las características individuales de cada alumno. Estas responsabilidades se refieren a un conjunto de conductas observables y fácilmente objetivables.

También es preciso que se recojan referencias relativas a qué obtendrá el alumno una vez haya cumplido con las responsabilidades asumidas a través del contrato. Estos beneficios han de serlo desde la perspectiva del alumno.

Por otro lado y dado que la autorregulación no ha de estar sometida a presiones externas, es preciso que en el contrato se evite plantear consecuencias aversivas para el caso en el que no se cumpla con lo establecido. El punto de partida se basa en que el alumno aprecie, desee y busque los valores en los que se fundamentan las conductas resultantes del autocontrol, por lo que el mismo hecho de saber que uno no ha sido capaz de respetar los términos del contrato proporciona sentimientos de insatisfacción y culpa. Y desde esta perspectiva, no es preciso añadir más estímulos de tipo aversivo.

Finalmente, conviene que el contrato recoja referencias relativas a la periodicidad con que se realizará su revisión.

Anexo 6

MODELO DE CONTRATO DE CONTINGENCIAS

Yo....., teniendo en cuenta que deseome comprometo a:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Yo, como educador me comprometo a que obtenga los siguientes beneficios si cumple con los compromisos establecidos en este contrato:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Fecha de revisión:

..... a de de

EL ALUMNO

Fdo.:.....

EL PROFESOR

Fdo.:

Anexo 7

MODELO DE AUTOCONTRATO

Yo....., teniendo en cuenta que deseo importante
me comprometo conmigo mismo:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Los beneficios que espero obtener con mi actuación son los siguientes:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Fecha de revisión:

..... a de de

Fdo.:

Anexo 8

FICHA DE SEGUIMIENTO DE LAS CONDUCTAS AUTOCONTROLADAS

En la siguiente tabla, anota cada día el número de veces en que te has enfrentado a situaciones en que podías manifestar las conductas que pretendes controlar y el número de veces en que has puesto en juego dichas conductas:

	DÍA 1		DÍA 2		DÍA 3		DÍA 4		DÍA 5		DÍA 6	
CONDUCTA 1												
CONDUCTA 2												
CONDUCTA 3												
CONDUCTA 4												
CONDUCTA 5												

¿Te ha sido difícil controlar tu conducta?

Día 1:
Día 2:
Día 3:
Día 4:
Día 5:
Día 6:

¿Qué estrategias estás utilizando para controlar tu conducta?

Día 1:
Día 2:
Día 3:
Día 4:
Día 5:
Día 6:

4.5.1. La autorregulación y el autocontrol en el contexto de la Educación Física: Análisis crítico

En la actividad física encontramos infinidad de actuaciones susceptibles de ser autocontroladas: esforzarse para lograr progresos en las propias capacidades, mostrar conductas de higiene personal y de preservación de la salud, evitar la manifestación de actitudes agresivas como respuesta a la frustración o como modo de mantener una posición dentro del grupo, actuar de forma tolerante, respetar principios de equidad en el trato con compañeros menos capacitados...

Básicamente estas actuaciones se inscriben en dos líneas de actuación: la regulación de conductas de las que se deriva un beneficio a largo plazo, pero que requieren un esfuerzo personal durante el momento en el que se está llevando a cabo; y el control de conductas negativas en el contexto de las relaciones interpersonales, poniendo en juego otras de carácter prosocial.

Las estrategias de autorregulación y autocontrol, si bien implican también a los dominios cognitivo y afectivo - especialmente en relación con procesos volitivos-,

prestan atención explícita a la dimensión conductual de los valores. Pues bien, en la medida en que la actividad física se revela como un contexto en el que las manifestaciones externas de la conducta son continuas, fácilmente objetivables y habitualmente dotadas de un inequívoco sentido intencional, la capacitación para que cada alumno sea el principal organizador de sus propias acciones, debe presidir el proceso de desarrollo socioafectivo en este ámbito.

En este sentido, la puesta en juego de estrategias de autorregulación y autocontrol pueden contribuir a profundizar en el proceso de emancipación del alumno, desde el momento en que hacen factible que éste regule sus propias conductas de forma autónoma, en coherencia con el sistema de valores que subyace a las actitudes y a los modos de actuación que se pretende poner en práctica. Con toda seguridad, esta es la aportación de más calado que la autorregulación, concretada o no a través de la pedagogía de contratos, puede realizar a la educación ética, dentro de nuestra área curricular.

La resolución de conflictos en el marco de la actividad física y deportiva

Capítulo

5

5.1. UN PUNTO DE PARTIDA

La idea de conflicto nos remite, básicamente, a la situación que se suscita cuando existe una discordancia entre las necesidades, las tendencias, los intereses tangibles o los valores propios de las personas que interactúan en un contexto concreto. Dos son, en consecuencia, los elementos inherentes a toda situación conflictiva: interdependencia entre personas e incompatibilidad entre sus objetivos (Sánchez Torrado, 1998).

El conflicto es, en esencia, un elemento consustancial a la convivencia humana (Burnley, 1993). Como tal no posee, a priori, un valor negativo; tampoco entraña, necesariamente, un valor positivo. Es el modo en que se afronte lo que determinará que una situación de conflicto se convierta en un motor del desarrollo personal y en un elemento dinamizador de las relaciones humanas que permita hacerlas más ricas y versátiles o que, por el contrario, propicie comportamientos poco enriquecedores tanto en lo individual como en lo colectivo (Díaz Aguado, 1996; Casamayor, 2000). Una orientación positiva del conflicto contiene, en consecuencia, los elementos necesarios para incidir tanto en el crecimiento personal, como en la construcción social. En este contexto es preciso proveer todos los medios necesarios para que el conflicto se convierta en un reto, en un desafío que motive el cambio positivo y que abra caminos para la relación constructiva.

El tratamiento pedagógico del conflicto posee, sin duda, una relevancia especial en el contexto específico de la educación moral. El valor ético de los comportamientos es puesto a prueba en todo tipo de situaciones, pero es especialmente en aquellos contextos en los que se deben realizar elecciones que atañen a la praxis de los valores y que pueden suscitar una disonancia entre los sistemas axiológicos y las conductas efectivas, donde se

encuentra el núcleo educativo de la dimensión moral. Y a la luz de lo ya reseñado, una de las notas esenciales en la caracterización del conflicto alude a su capacidad para movilizar la dimensión ética de las personas en lo que se refiere a sus comportamientos.

Pero el conflicto, como tal, no puede objetivarse al margen de las personas que están implicadas en él. El juego de relaciones que se le asocian está especialmente condicionado por factores de carácter individual y por otros de índole situacional (Grasa, 1991). Los conflictos movilizan emociones, sentimientos y afectos. Y no todas las personas reaccionan igual ante un mismo conflicto, ni tampoco todas mantienen una actuación consistente ante él en diferentes momentos (Omeñaca y Ruiz, 2001).

Sería, en consecuencia, erróneo abordar la tarea educativa partiendo de la consideración de que todos los alumnos van a ser capaces de pensar racionalmente sobre el conflicto y de reaccionar a él de forma creativa. Cuando las actuaciones personales ceden al temor, a la ira, al resentimiento o a la ofuscación, cuando la propia autoestima es cuestionada, cuando no se posee la capacidad necesaria para buscar alternativas, es comprensible que no se encuentren opciones creativas ni respuestas que orienten efectiva y positivamente el curso del conflicto (Judson, 1986).

Sin embargo, esto no es óbice para que la actividad educativa en general y la Educación Física en particular puedan contribuir a la educación para una buena gestión del conflicto. En esta contribución vamos a tratar de profundizar a lo largo de este capítulo.

5.2. EL CONFLICTO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA: ELEMENTOS ESPECÍFICOS

Como hemos señalado en uno de los capítulos previos a este, la actividad física, como contexto educativo, representa un campo de acción que posee una sustantividad propia. Este carácter específico de nuestra área curricular se hace explícito a través de varios aspectos que le confieren un valor especial como contexto para la educación en el conflicto (Cabello y Herrera, 2001). Algunos de esos aspectos ya han sido tratados, lo que no es obstáculo para que consideremos interesante hacer un repaso, siquiera somero, de los más relevantes. Otros, sin embargo, son abordados por primera vez, dada su singular vinculación con la pedagogía del conflicto.

Entre los aspectos distintivos de la Educación Física, nos habíamos referido a su carácter eminentemente social. En el marco de la actividad ludomotriz, las interacciones son continuas y, por otra parte, cualitativamente diferentes de las que se establecen en otros contextos educativos formales, en la medida en que existen en ellas matices propios como son la prevalencia de la actividad realizada en el seno de un grupo sobre el

trabajo individual, la posibilidad de poner en juego, con relativa frecuencia, diferentes habilidades sociales, la vinculación de las interacciones a las demandas suscitadas por la estructura de meta de la tarea o la mayor implicación de lo somático en la comunicación. Estos elementos adquieren un mayor protagonismo cuando se trata de afrontar situaciones en las que existe una divergencia entre las necesidades o los intereses individuales.

Por otra parte, las acciones motrices se nutren también de las emociones. En el contexto de la actividad motriz la implicación emocional suele ser más intensa, en lo positivo y en lo negativo, y demanda, con relativa frecuencia, una especial capacidad para el autocontrol de las propias conductas, de forma que se den cauces válidos a la manifestación de nuestra dimensión emocional. Se trata de encontrar alternativas que, lejos de negar o de enmascarar las emociones, permitan que éstas salgan a la luz de forma positiva, preservando a la vez la autoestima personal y la convivencia colectiva. Estas claves, importantes en todo momento, lo son, de un modo especial, en el contexto del conflicto.

Los vínculos afectivos entre los participantes se hacen también particularmente explícitos en el seno de las actividades motrices. Esta circunstancia añade complejidad a la resolución de situaciones de incompatibilidad de objetivos entre las personas que interactúan en el discurrir de la clase. El modo en que se afronten los conflictos se ve inexorablemente condicionado por las relaciones amistosas entre quienes están implicados en ellos.

También en el contexto de nuestra área se hacen patentes, de un modo especial, los desequilibrios de poder entre las personas que integran el grupo de iguales; aspecto éste igualmente sensible a las situaciones de conflicto.

El ámbito espacial de la Educación Física unido a la libertad de movimiento y a la ya reseñada intensidad en las reacciones emocionales, influyen en que puedan aparecer, con más frecuencia, reacciones agresivas como primera respuesta en situaciones conflictivas. Obviamente esta circunstancia añade dificultades a las ya existentes en toda situación conflictiva.

En otro orden de cosas, la Educación Física mantiene una fuerte vinculación con la actividad del niño en contextos menos formales, lo que suscita un paralelismo entre los conflictos surgidos dentro y fuera de clase. Esta cercanía a lo que acontece en contextos extraescolares, lejos de desvirtuar a la Educación Física como área para la educación en el conflicto y para el desarrollo de capacidades que permitan resolverlo de forma constructiva, incide en la línea necesaria para que los resultados del proceso educativo se

puedan transferir a otros contextos habituales en la vida del niño.

Existe, finalmente, un conjunto de dificultades inherentes a la propia dinámica del conflicto que cobran mayor fuerza como resultado de las connotaciones específicas de la actividad física. Entre ellas cabe destacar la necesidad de llegar a soluciones con relativa urgencia, ante la posibilidad de que las personas implicadas abandonen el conflicto movidos por el interés de seguir participando en la actividad motriz, la necesidad de que el educador no abandone la atención al resto de los alumnos mientras se resuelve el conflicto, agravado por la presencia de grupos numerosos en las clases, la posibilidad de que surjan varias situaciones conflictivas simultáneamente o de que éstas se originen de forma encadenada, la falta de tiempo para su adecuado tratamiento, la opacidad de muchos conflictos que se mantienen unidos a otros que permanecen de forma subyacente...

Todos estos elementos poseen un acento especial dado que, en nuestra área, se interviene sobre conflictos reales. Este hecho posee mayor relevancia si tenemos en cuenta que sin partir de una verdadera situación vivida por el alumno como auténtico conflicto personal, es difícil contar con la motivación necesaria para implicarse en él con el firme deseo de resolverlo (Rodero, 1992). En consecuencia, en esta ocasión no se trata de simular para aprender. La riqueza y variedad de matices existentes en el crisol de conflictos que aparecen dentro de nuestra área curricular, la convierten, en suma, en un buen campo de entrenamiento para la búsqueda de alternativas pacíficas, constructivas y creativas en su resolución y para la transferencia a las relaciones entre iguales fuera ya del ámbito educativo formal.

5.3. EL CONFLICTO EN LA ACTIVIDAD FÍSICA: ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE SU ORIGEN

El análisis sistemático en relación con el origen de las situaciones de discrepancia o incompatibilidad de objetivos entre quienes participan en la actividad física nos conduce a agrupar los conflictos propios de nuestra área curricular dentro de varias categorías (Omeñaca y Ruiz, 2001; p. 92):

Conflictos surgidos por discrepancias en el procedimiento

Aparecen cuando los participantes en la actividad no están de acuerdo en el modo de abordarla.

Por ejemplo, los alumnos no hallan un punto de encuentro en relación con cuál es la mejor forma de resolver una situación-problema de índole motriz con varias soluciones

posibles.

La perspectiva de resolución suele ser positiva si los alumnos poseen una buena capacidad de comunicación y una disposición favorable para experimentar diferentes alternativas y para tener en cuenta las aportaciones realizadas por todos los integrantes del grupo.

Conflictos originados por la implicación afectiva

Surgen cuando las condiciones de la actividad no permiten satisfacer simultáneamente las demandas afectivas de diferentes participantes, pues éstas entran en competencia.

Una situación frecuente en este tipo de conflicto se da cuando, al establecer agrupamientos, varios alumnos quieren coincidir con un mismo compañero.

En esta ocasión existen diferentes alternativas de resolución, aunque las perspectivas son diferentes en la medida en que la capacidad de razonamiento moral y la disposición para establecer relaciones de empatía con los sentimientos ajenos sobre o no un mayor protagonismo.

Conflictos nacidos de problemas en el reparto

Se originan cuando varias personas desean y reclaman un mismo objeto: hacer uso del mismo material, disponer del mismo espacio...

Es frecuente encontrar ejemplos en clase, especialmente entre los alumnos de menor edad: el mismo balón, el mismo aro, el mismo rincón del gimnasio... Son demandados por personas diferentes.

La posibilidad de solución suele ir unida a la disposición para compartir o para repartir en el tiempo el objeto de la disputa.

Conflictos derivados de la existencia de percepciones diferentes de la misma realidad

Se dan cuando los participantes han percibido un mismo hecho de forma diferente. A modo de ejemplo, varios jugadores tienen una percepción distinta sobre si un balón ha salido o no de los límites del campo de juego.

Es ésta una de las situaciones con menos alternativas en su resolución puesto que, aunque la disposición sea favorable en el sentido de hacer una defensa asertiva de los derechos propios, llegados al momento de buscar soluciones que satisfagan a todos, éstas

suelen ser limitadas.

❑ Conflictos marcados por la defensa de intereses contrapuestos

Se manifiestan cuando, aun habiendo percibido de forma similar un mismo hecho, los participantes hacen una interpretación de la realidad orientada en aquella dirección que más beneficios particulares les puede reportar.

Un ejemplo nos remitiría a la misma situación objetiva del caso anterior, percibida de forma similar por los participantes y seguida de una defensa de la alternativa que más interesa a cada persona en particular. El planteamiento sería del tipo: «sé que el balón no ha salido fuera, pero defiendo la idea de que ha salido porque de ese modo es mi equipo el que lo volverá a poner en juego».

La perspectiva de resolución depende de que la parte que hace una interpretación sesgada de la realidad abandone su postura inicial. En cualquier caso una vez iniciado el conflicto esto es difícil que ocurra, pues entran en juego factores como la propia credibilidad ante los demás o la autoestima.

❑ Conflictos surgidos por las relaciones de convivencia

Entraría aquí un grupo de conflictos heterogéneo en cuanto a su inicio, pero con pautas comunes en cuanto a que tienen más que ver con las relaciones sociales que con la actividad en sí misma.

Son frecuentes cuando algunos de los miembros del grupo tratan de asumir un liderazgo no aceptado por los demás, cuando las personas se ven forzadas a adoptar roles con los que no se sienten a gusto, cuando el estatus propio es cuestionado, cuando las personas son rechazadas por los compañeros de actividad, cuando alguien trata de imponerse a través de la acción violenta...

Sin duda la complejidad en este caso suele ser mayor y la resolución es, en muchas ocasiones, difícil de alcanzar en la medida en que lleva implícita la reestructuración de las relaciones dentro del grupo. Con todo, cuando esto ocurre, cuando se alcanza una solución satisfactoria, tanto el proceso como el resultado suelen ser especialmente enriquecedores tanto para el grupo como para sus integrantes.

En cualquier caso, aunque, desde su génesis, las situaciones conflictivas nos remite a realidades diferentes, cargadas de un sinnúmero de matices, todas ellas poseen un núcleo común en la medida en que ante la discordancia entre posturas e intereses, en la práctica

han de buscarse orientaciones que permitan avanzar de forma efectiva hacia su resolución. En este sentido, es posible proporcionar claves para gestionar el conflicto desde una posición positiva. Claves que se dirigen a través de tres líneas paralelas de actuación: la prevención, como modo de preparación para afrontar el conflicto; el diálogo, como estrategia de acción; y la mediación, como forma de ayuda en los conflictos ajenos. A estos tres aspectos vamos a dedicar los siguientes epígrafes.

5.4. PREVENIR PARA CONVIVIR

La prevención es reconocida como uno de los recursos pedagógicos clave en el proceso de educación en el conflicto (Cascón, 2000a).

Cuando las personas se ven inmersas en una situación de disonancia entre objetivos, ponen en juego algo más que intereses momentáneos. Tanto la propia identidad personal como las relaciones de convivencia se ven implicadas en el conflicto y evolucionan a la luz de lo acontecido en su curso. Este es un hecho que conviene no olvidar cuando se pretende configurar un espacio educativo en torno al conflicto: la educación en el conflicto es siempre una lección de competencia emocional y social.

Pero, la propia realidad personal y, también, los lazos de convivencia se construyen en constante relación dialógica con el entorno. Mucho antes de que surjan los conflictos, esta relación de diálogo permanente con lo que nos rodea puede ser un buen medio educativo tanto en lo que se refiere a su prevención como en los aspectos que atañen a su resolución constructiva.

En este camino, dentro de la Educación Física, la actividad de clase ha de estar presidida por un conjunto de necesidades que permitirán ir perfilando el camino para integrar el conflicto como un elemento natural en la convivencia, susceptible de proporcionar oportunidades para la resolución creativa, para el desarrollo y para el cambio. Se trata de:

- Incidir en las expectativas de éxito y en los factores motivacionales relacionados con el aprendizaje, dado que los desajustes que se manifiestan en clase, tales como la inhibición o, en el polo opuesto, las conductas disruptivas y los problemas de disciplina, que a la postre son vividos como conductas conflictivas, surgen del ciclo: bajas expectativas de aprendizaje - escaso estímulo y motivación - incompetencia motriz - bajas expectativas de aprendizaje... (Campo, 2001).
- Establecer un espíritu de aprecio y afirmación personal, de forma que los alumnos encuentren vías para conocerse a sí mismos y para desarrollar la autoestima, la

autoconfianza y la voluntad de mejora.

- Ofrecer a los alumnos medios para que aprendan a dialogar, a compartir sentimientos y percibir con sentido empático los de los demás, a defender de forma asertiva los propios derechos y a respetar los ajenos... Medios, en suma, para que desarrollen tanto las habilidades sociales, como la disposición hacia la prosocialidad (Morollón, 2001).
- Crear un ambiente de inclusión en el grupo y un clima afectivo y social que permita que cada persona perciba su clase como una comunidad de apoyo.
- Proporcionar referencias claras orientadas en la dirección precisa para que los alumnos comprendan que la actividad motriz está presidida por un marco axiológico basado en los valores que garantizan la libertad individual y la convivencia colectiva. En sintonía con este aspecto, las reglas deben ser principios amplios que orienten efectivamente el clima ético del grupo y no un incentivo hacia el juego de la evasión (Pearson, 1989).

En este contexto es factible que los alumnos puedan abordar el conflicto con garantías de hacer acorde el éxito propio con el ajeno y puedan mostrarse, también, capaces de ayudar a sus compañeros en situaciones de discrepancia, representando, por otra parte, modelos adecuados para los demás (Fernández y Orlandini, 2001).

Otro de los factores que se ve afectado, por la actuación preventiva es la intervención del educador. Ésta es más eficaz dentro de un ambiente acogedor desde las perspectivas afectiva, social y ética que en ambientes hostiles y carentes de afectos y de referencias axiológicas claras.

Sin duda, estas premisas deben erigirse como los pilares sobre los que construir un contexto adecuado para las relaciones en clase, propiciando el clima sociomoral necesario para que los alumnos puedan desarrollar actitudes, sentimientos y valores que se guíen por la no violencia como patrón básico de intervención presente y de actuación futura en los conflictos en los que puedan verse implicados.

En última instancia, estas pautas de acción refuerzan de forma significativa en los alumnos, una forma de entender la actividad ludomotriz y un modo particular de ser y de vivir más acorde con el respeto a las personas y con la búsqueda de un marco adecuado para la convivencia.

5.5. DIALOGAR PARA RESOLVER

La dinámica del conflicto discurre por derroteros diferentes en función de factores personales, grupales y situacionales. No todos los niños reaccionan por igual ante el conflicto ni lo hacen de modo análogo ante diferentes personas en distintos contextos. Tampoco el momento en el desarrollo evolutivo facilita la generalización (Grasa, 1991).

Existen situaciones en las que la tensión es manifiesta, mientras que en otras el clima afectivo es mucho más sosegado; encontramos alumnos que no modifican su postura por la presencia de otros compañeros, mientras que los hay que varían su modo de hacer en torno al conflicto en función de quienes estén presentes; podemos observar a personas que mantienen actitudes estables a lo largo del conflicto y personas que varían su disposición en función de la evolución de éste; algunos alumnos, ante un conflicto ajeno a ellos, tienden a mediar, otros se mantienen al margen y otros toman partido por uno de los implicados; hay quienes acuden con rapidez al educador y quienes tratan de evitar su intervención; podemos encontrar personas que reaccionan agresivamente, personas que lo hacen de forma asertiva y personas que optan por conductas próximas a la inhibición...

5.6. ALTERNATIVAS ANTE EL CONFLICTO

La observación sistemática de la actuación en el contexto del conflicto permite concluir que a la hora de afrontarlo los alumnos actúan al hilo de diferentes alternativas (Kellner, 1999):

- La primera de ellas nos sitúa ante las acciones tendentes a imponer los criterios propios y las subsiguientes soluciones, desde una perspectiva de superioridad con respecto a la otra parte. La intervención, en este caso, está únicamente guiada por el deseo de cumplir con los objetivos particulares sin mostrar sensibilidad ante las necesidades ajenas. Desde una óptica social, las relaciones de convivencia no mueven para nada la actuación de quien adopta esta postura. El balance en cuanto al resultado obtenido es del tipo: «yo me beneficio/tú sales perjudicado».
- Otra de las alternativas lleva a una de las partes a eludir el conflicto, bien aceptando a priori una situación de inferioridad e inhibiéndose en su resolución, con lo que pierde la posibilidad de encontrar una solución satisfactoria, bien como resultado del desinterés por el conflicto planteado, o bien porque el conflicto no es percibido como tal por quien parece que rehuye afrontarlo. En relación con la perspectiva social, tampoco en esta ocasión se dispensa atención a las relaciones de convivencia. El balance es inverso al del caso anterior: «yo resulto perjudicado/tú obtienes un beneficio».

- Hay alumnos que, tras un diálogo previo, optan por una tercera iniciativa: ceder. Las motivaciones pueden ser varias: adoptar, a lo largo del intento de resolución del conflicto, una perspectiva de inferioridad ante la otra parte no asumida inicialmente, tratar de preservar las relaciones sociales, evitar que la confrontación derive por caminos no deseados... Cuidar la convivencia es aquí importante; lo es hasta el punto de renunciar a los propios postulados. En esta situación el balance es análogo al que se manifiesta en la situación anterior: «yo me veo perjudicado/tú te beneficias».
- Una estrategia frecuente es la que lleva a las partes a negociar para encontrar una solución satisfactoria. Se trata de intercambiar posturas y de buscar un espacio de intersección entre los intereses propios de cada una de las personas implicadas. Las relaciones se establecen, en este caso, desde parámetros de igualdad. La convivencia es aquí, sin duda, importante. El balance es del tipo: «yo cedo en parte y también en parte me veo beneficiado/tú cedés en parte y en parte te beneficias».
- En ocasiones existe la posibilidad de colaborar en la búsqueda de una solución que satisfaga las necesidades de ambas partes. Esta alternativa implica un cambio de perspectiva desde el momento en que la otra persona puede ser percibida, no como un antagonista, sino como alguien con quien cooperar para alcanzar un objetivo común. Las relaciones, basadas también aquí en el principio de igualdad, suman un matiz interesante en la medida en que hay una conexión empática con los sentimientos y las necesidades de los demás. Desde la perspectiva social, la convivencia es especialmente importante. El balance permite reportar beneficios para todas las personas implicadas.
- Finalmente, es común en el contexto de la Educación Física buscar la ayuda externa del educador, bien tratando de inducirle para defender la postura propia mientras se asume el papel de víctima, bien como mediador en el conflicto, o bien como persona con una mayor autoridad que dispense justicia y sustituya a los protagonistas del conflicto como parte activa en su resolución. Tanto el equilibrio en las relaciones, como el deseo de preservar la convivencia y el balance en el resultado son, en este caso, inciertos. En cualquier caso, esta alternativa abre la puerta para que el educador pueda conducir el conflicto por diferentes sendas.

Obviamente, desde un prisma educativo, de lo que se trata es de propiciar las actuaciones tendentes a negociar y a colaborar.

La conclusión parece, en principio, sencilla. Sin embargo, las dudas pueden surgir

cuando, como educadores, tratamos de crear los cauces necesarios para que los alumnos resuelvan de forma autónoma sus conflictos y lo hagan en sintonía con estas dos alternativas.

Cuadro 16
ESTRATEGIAS PARA ABORDAR LAS SITUACIONES DE CONFLICTO

ESTRATEGIAS PARA ABORDAR EL CONFLICTO	BALANCE EN LAS RELACIONES	PERSPECTIVA SOCIAL	BALANCE EN EL RESULTADO
IMPONER	Superioridad/Inferioridad.	Nula atención a las relaciones de convivencia.	Yo me beneficio/tú resultas perjudicado.
ELUDIR	Inferioridad/Superioridad.	Escasa o nula atención a las relaciones de convivencia.	Yo resulto perjudicado/tú te beneficias.
CEDER	Inferioridad/Superioridad.	Se atiende la convivencia hasta el punto de renunciar a otros objetivos.	Yo resulto perjudicado/tú te beneficias. En ocasiones acepto lo que creo justo.
NEGOCIAR	Igualdad.	Se presta atención a las relaciones de convivencia.	Tú y yo obtenemos un beneficio, si bien cedemos en parte.
COLABORAR	Igualdad.	Se presta atención a la convivencia buscando el beneficio común.	Tú y yo nos beneficiamos.
BUSCAR AYUDA EXTERNA	Incierto.	Varía en función de las circunstancias.	Incierto.

5.7. SOBRE LA AUTONOMÍA EN LA RESOLUCIÓN

Al principio de este texto planteábamos la actividad pedagógica como contribución a la

emancipación del alumno. Ésta posee mayor importancia, si cabe, en el tema que nos ocupa. En el juego de relaciones interpersonales que se establecen dentro de las actividades ludomotrices, son frecuentes los conflictos y, en la medida en que la Educación Física pretende contribuir al desarrollo sociomoral de las personas y a la manifestación de este desarrollo en sus propias conductas dentro de contextos reales y ajenos a la actividad escolar, nuestra área ha de dotar a los alumnos de las capacidades necesarias para abordar de forma autónoma los conflictos.

No obstante, esta es la meta, lo cual no implica que la autonomía deba estar siempre explícitamente presente en el proceso más allá que como horizonte hacia el que caminar. La emancipación del alumno ha de contemplarse, pues, desde una perspectiva teleológica. Dejar, desde un principio, que los alumnos resuelvan sus conflictos sin más referencias que su propia capacidad para hacerlo puede traer consecuencias positivas, pero también puede deparar resultados negativos. El hecho que supone haber sido capaces de resolver un conflicto de forma satisfactoria para las partes y sin ayudas externas puede proporcionar una sensación de control interno de las propias acciones e incidir positivamente sobre el autoconcepto, sobre las relaciones afectivo-sociales y sobre el clima ético de la actividad. Pero el hecho de ignorar, subestimar o desatender los conflictos que surgen entre los alumnos en el contexto de las actividades motrices, en última instancia, puede contribuir a crear el campo de acción propicio para que unos traten de imponer sus criterios, para que otros adopten alternativas de resolución próximas a la cesión o a la inhibición, o para que las partes implicadas se muestren incapaces de llegar a soluciones satisfactorias.

En este marco se harían especialmente explícitos los desequilibrios de poder. Y una postura neutral, adoptada por parte del educador, llevaría a perpetuar esos desequilibrios y a la adopción de soluciones frecuentemente injustas ante el conflicto (Gascón, 2000b).

La educación en la resolución del conflicto ha de estar presidida por la voluntad positiva de convertir al alumno en dueño de sus propias decisiones, así como por la práctica educativa tendente a capacitarlo para actuar en situaciones de diálogo constructivo, para hacer una defensa asertiva de sus derechos, para conectar empáticamente con los sentimientos y las necesidades de la otra parte como base de un comportamiento prosocial y para reclamar y participar en un clima afectivo-social en el que no tengan cabida los comportamientos agresivos o violentos.

El desarrollo de estas capacidades es el fruto de una práctica continuada.

Ésta se concreta, en la Educación Primaria, en actuaciones tendentes a capacitar a los niños para ejercer el autocontrol que permita eludir la agresión física o verbal como

reacción inicial ante el conflicto, reflexionar críticamente sobre la fuerza, propósito y resultados de la acción que generó la situación, poner en juego una aserción adecuada, actuar de acuerdo con las pautas de intervención en el diálogo, respetar las diferencias, mostrarse sensibles ante las necesidades de los otros y comprometerse con lo que se cree justo (Burnley, 1993; p. 80).

Por lo que respecta a los alumnos de Educación Secundaria, además de profundizar en los aspectos abordados con los niños de menor edad, ha de prestarse atención a la comprensión de los procedimientos de resolución de conflictos, a la adquisición de destrezas que permitan hacer uso de esos procedimientos una vez analizado el contexto, las actitudes y las conductas propias de los protagonistas y a la capacitación para mediar en los conflictos de los compañeros (Burnley, 1993; p. 78).

Sólo cuando cada persona mantenga un control básico sobre esta multiplicidad de elementos podremos hablar de verdadera autonomía en la resolución constructiva de los conflictos. La progresión en la autonomía ha de ir, en consecuencia, inexorablemente unida a la capacidad creciente para la participación (Rigol, 2000).

5.8. CUESTIONES DE MÉTODO

Una vez perfilado el tema de la emancipación del alumno, podemos ya profundizar en las cuestiones relativas a cómo acometer, desde lo concreto, las situaciones de conflicto que se plantean con asiduidad en las actividades físicas.

En un principio habíamos aceptado como alternativas válidas dos: negociar para llegar a un acuerdo y colaborar en la búsqueda creativa de una solución beneficiosa para las partes implicadas. Estas dos opciones tienen en el diálogo un lugar común.

En cualquier caso, hemos de ser conscientes de que el diálogo no garantiza el éxito en todas las ocasiones, dado que existen conflictos irresolubles unidos, en la mayoría de las ocasiones, a antagonismos imposibles de superar. Ante este hecho, el alejamiento definitivo o una clara delimitación de las responsabilidades y la disposición para convivir aun desde la divergencia de criterios en aspectos concretos, se manifiestan como las únicas posibilidades para evitar la entrada en un laberinto interminable, en el que se repitan, sin perspectivas de progreso, las mismas discrepancias (Kellner, 1999; p. 192).

Hay además algunas cuestiones a las que conviene que dediquemos atención dentro del intento de profundizar en la metodología de la resolución de conflictos.

La primera de ellas nos sitúa ante la necesidad de que el educador actúe como modelo y mentor, como creador de una comunidad moral y como promotor de un clima democrático (Sánchez Torrado, 1998).

También es necesario que cada educador haga un análisis tratando de precisar si, de algún modo, en sus propuestas curriculares y en su propia práctica docente existen elementos que alimentan el conflicto innecesario o por el contrario se ofrecen medios para que el conflicto sirva como procedimiento de desarrollo y mejora.

Es preciso, por otro lado, reparar en que los conflictos se manifiestan, habitualmente, de forma conductual. Esta circunstancia no significa que el acercamiento a ellos haya de ser necesaria y únicamente conductual (Funes, 2000), pues toda situación conflictiva involucra también a los sentimientos y las ideas de las personas implicadas.

En esta línea de atención exclusiva de las conductas explícitas, es posible encontrar, en la práctica, alternativas tendentes a reprimir los aspectos visibles del conflicto. Sin embargo, un ejercicio de autoridad mal entendido o una disciplina orientada exclusivamente hacia la conformidad y la sumisión pueden frenar la expresión externa del conflicto, pero no actúan en la línea precisa para resolverlo y suelen alimentar, por otra parte, la aparición de otros problemas que permanecen de forma subyacente y que condicionan el devenir de la convivencia dentro del grupo de iguales. Es, en consecuencia, necesario ir más allá, abordando el conflicto desde la autoridad que proporciona, la actitud ética, el trato respetuoso y la atención a las necesidades de los alumnos y contribuyendo a la creación de un clima sociomoral adecuado basado en una cultura democrática, en el compromiso del grupo con un sistema de normas que representen principios generales de actuación como garantía de los derechos individuales y colectivos y en la firmeza como actitud que preside la actuación ante lo injusto.

Una intervención especial merecen las situaciones de desequilibrio de poder. Ya nos hemos referido a la importancia de educar en la asertividad y en el desarrollo de la autoestima como actuación preventiva. Sin embargo, hay contextos en los que este desequilibrio en las relaciones que establecen los alumnos se hace especialmente patente. La divergencia de criterios en muchas ocasiones no llega a hacerse explícita por mor de la diferencia entre los estatus de las personas implicadas en el conflicto. El educador ha de guiarse, en estas situaciones, por el compromiso de garantizar que todos puedan expresar sus puntos de vista y participar en la búsqueda de soluciones, dentro de un contexto seguro.

Por otro lado, el buen curso de la gestión del conflicto nos sitúa ante la necesidad de separar y de tratar de forma diferencial tres elementos: personas, proceso y problemas

(Gascón, 2000c), haciendo extensiva esta diferenciación a los alumnos, dado que una buena separación entre la consideración que merecen las personas, la asunción del proceso como camino hacia la resolución y el tratamiento del problema como resultado de necesidades e intereses antagónicos, representarán un buen caldo de cultivo para que las relaciones humanas se vean protegidas por encima de cualquier otra consideración.

Una última cuestión de método hace referencia al ámbito espacial. En este sentido puede ser interesante reservar un espacio al que los alumnos se puedan dirigir cuando intenten dirimir sus diferencias (Zaur, 1986; Ventura, 1993; Velázquez, 2001). Se trata de fijar un «rincón de conflictos» que permita que las personas implicadas no se vean interferidas por la actividad de quienes siguen inmersos en la actividad motriz y de que puedan dirimir sus diferencias en un contexto espacial específicamente creado para ello.

5.9. EL DIÁLOGO COMO PROCEDIMIENTO

Cuando el diálogo se erige como lugar común para la resolución del conflicto, cuando se opta por negociar, o por colaborar y no por imponer, eludir o ceder, la actuación se sitúa a lo largo de un continuo que permite estructurar una metodología de intervención. Entre los estudiosos del conflicto, parece existir un acuerdo que posibilita el establecimiento de varias fases en la relación dialógica iniciada con el fin de alcanzar su superación de forma satisfactoria (Judson, 1986; Grasa, 1991 ; Rodero, 1992; Kellner, 1999). Las fases que establecen los diferentes autores pueden llevarnos, tras un ejercicio de síntesis, hasta una estructura de seis pasos: crear un clima emocional adecuado, exponer el conflicto, plantear posibles soluciones, buscar el acuerdo, ponerlo en práctica y evaluar los resultados. Pero, dado que dentro de la Educación Física antes de nada nos encontramos en un contexto educativo, consideramos adecuado sumar una última fase tendente a compartir con los compañeros del grupo, los resultados de la resolución dialogada del conflicto.

Nos vamos a detener, pues, en el análisis de cada uno de estos pasos.

1. Creación de un clima emocional adecuado

Como hemos señalado, las situaciones conflictivas que se manifiestan en el contexto de la actividad física llevan implícita una importante carga emocional. A la hora de afrontar un conflicto es necesario ir más allá de la consideración del ámbito racional como centro sobre el que gravitan las posibilidades de resolución positiva. También es preciso atender a su dimensión emocional (Feria, 2001).

En el contexto del conflicto, es frecuente que las personas se sientan tan ofendidas

por la actuación del otro que no sean capaces de atender a sus argumentos (Burnley, 1993). La indignación o la ira, habituales cuando uno se siente ofendido o agredido, suelen estar en la base de la respuesta violenta y ésta no hace sino agravar los problemas.

Ante estas situaciones, antes de buscar las causas subyacentes al conflicto, se hace necesario rebajar el clima emocional, pues es difícil que un alumno pueda actuar de forma constructiva cuando todavía vive la tensión que le origina la propia situación.

El tono emocional decrece habitualmente si el alumno posee la seguridad, establecida normalmente en función de lo vivido en experiencias anteriores, de que va a tener oportunidad de expresarse y mostrar su punto de vista.

Compartir información relativa a los propios sentimientos puede contribuir, también, a rebajar ese clima de tensión. No se trata, en consecuencia, de frenar los sentimientos ni tampoco de enmascararlos. De lo que se trata es de darles salida de forma efectiva y no violenta. Los alumnos han de ser conscientes de que se les reconoce el derecho a estar enojados siempre y cuando los sentimientos no se exterioricen a través de conductas agresivas.

Este hecho nos sitúa ante otro de los factores que debe presidir esta primera fase en la resolución del conflicto. Me refiero a la importancia de avanzar hacia esquemas organizados de conducta autocontrolada frente a la tendencia a reaccionar violentamente.

En suma, el progreso ante el conflicto será sólo posible cuando, como resultado de esta intervención inicial, se cree un ambiente que permita superar la desconfianza y favorecer la comunicación (Alcover, 1998). Este hecho tendrá especial relevancia, permitiendo disminuir la orientación hacia el educador y caminar hacia la autonomía de los alumnos (Díaz-Aguado, 1996).

2. Exposición del conflicto

Supone la puesta en común de las diferentes percepciones existentes en relación con la situación que ha suscitado el conflicto. Es aquí donde el diálogo comienza a alcanzar su verdadera dimensión. Las personas implicadas han de ser conscientes de que una escucha activa y una disposición favorable para ponerse en el lugar del otro contribuirán a avanzar hacia la búsqueda de soluciones.

Todas las partes deben tener la posibilidad de exponer cómo perciben la situación y de plantear sus razones al respecto. Para ello es preciso atender algunas reglas como actuar evitando rivalizar por el dominio de la conversación, respetar la alternancia en la

toma de la palabra, o presentar el punto de vista propio como tal y no como verdad absoluta (Kellner, 1999; p. 157).

En este momento, tan importante como el conflicto objetivo es la percepción subjetiva por parte de las personas implicadas. El resultado deseable nos llevaría, tras el juego de relaciones dialógicas, hasta una percepción común de lo sucedido. Sin embargo, esto no siempre es posible. En la actividad física, es frecuente que cada parte tenga un criterio propio en relación con aspectos como quién ha comenzado y quién ha actuado de forma incorrecta, cuál ha sido el curso de los acontecimientos, cuál es la situación actual o dónde radica, realmente, el auténtico problema (Kellner, 1999; p. 142). Otras veces la dificultad para abandonar una posición inicial, aun sabiéndola errónea, surge como resultado de ser consciente de que aspectos como el autoconcepto, la valoración por parte de los otros o la propia credibilidad personal se ponen en juego a lo largo del conflicto. Este hecho se ve agravado por la publicidad a la que se suelen ver sometidas las situaciones de conflicto en la actividad motriz.

En cualquier caso, fijado el acuerdo en cuanto a lo acontecido, o delimitadas con claridad las distintas percepciones, es preciso avanzar hacia la búsqueda de soluciones.

3. Planteamiento de posibles soluciones

La participación de las personas implicadas se dirige hacia la búsqueda de alternativas constructivas que den solución al problema planteado.

Sería deseable que la solución se pudiera establecer siempre desde alternativas que sólo reportaran beneficios. Sin embargo, en ocasiones, la solución implica ceder en parte de los objetivos propios de cada una de las personas. La diferencia entre la colaboración y la negociación, comienzan, de este modo, a hacerse explícitas.

Es importante que las posibles soluciones surjan desde planteamientos que integren los derechos considerados por cada una de las partes como irrenunciables y la sensibilidad hacia las necesidades del otro. En este sentido, resultan especialmente útiles las alternativas del tipo «si... entonces...» (Burnley, 1993; p. 84), en la medida en que fijan condiciones para la actuación propia y suelen implicar la asunción de compromisos.

También puede resultar interesante repasar las soluciones a las que se ha llegado en el pasado ante conflictos análogos, como fuente potencial de alternativas.

Por otra parte, este momento se manifiesta como especialmente sensible a la imaginación y a la exploración creativa.

4. Búsqueda del acuerdo

Establecidas las posibles soluciones, se trata ahora de sondear entre ellas tratando de buscar puntos de confluencia en torno a la que se considere que, o bien propicia beneficios para ambas partes o, si esto no es posible, proporciona un equilibrio aceptable entre lo que se cede y lo que se obtiene.

El acuerdo ha de dejar satisfechas a todas las partes implicadas. Aunque llegar a este resultado no siempre es fácil puesto que, en algunas ocasiones, cada uno sigue teniendo su propia opinión, tanto sobre la legitimidad e idoneidad de los objetivos, como en relación con la solución que conviene aplicar ante las circunstancias que rodean al conflicto (Kellner, 1999; p. 142).

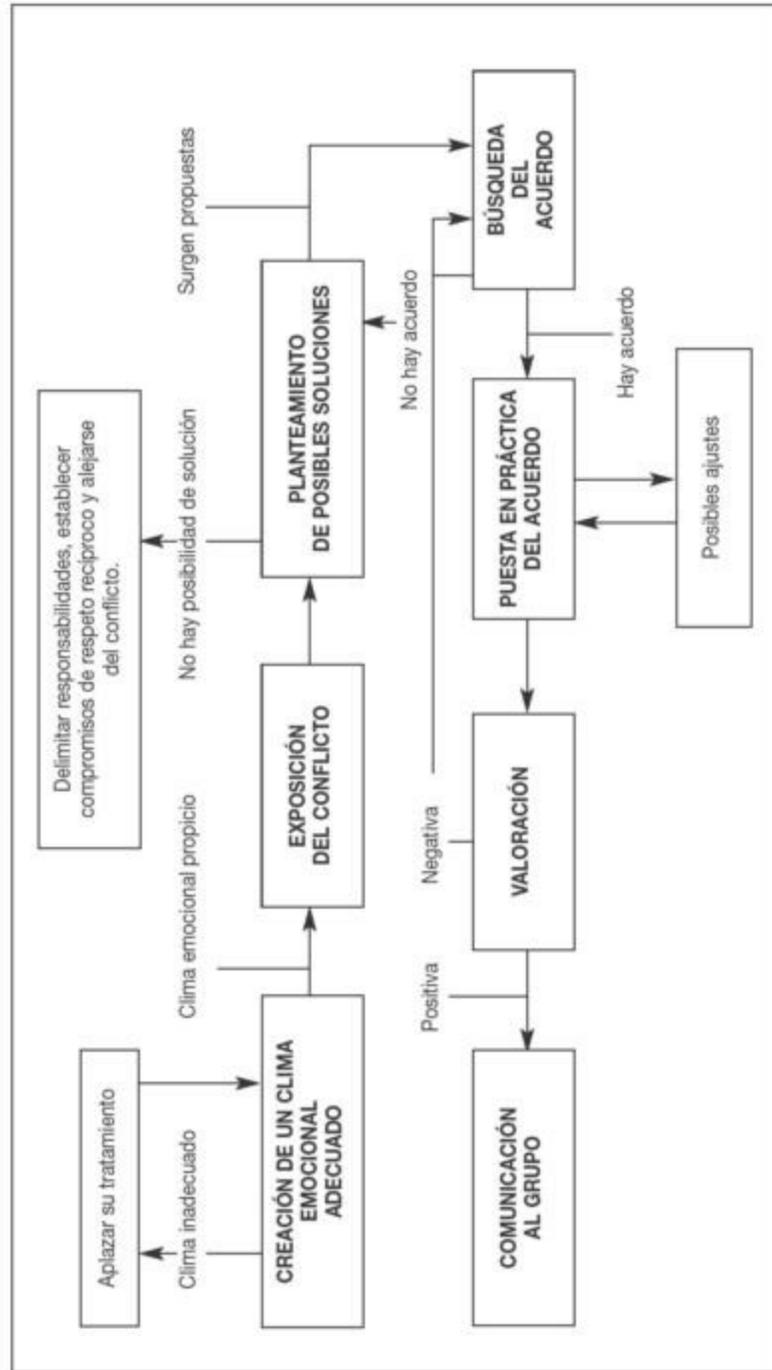
En cualquier caso, es preciso actuar, en estos momentos, en sintonía con los principios éticos de respeto, equidad, defensa asertiva de los propios derechos y reconocimiento empático de los que asisten a la otra persona.

5. Puesta en práctica del acuerdo

La solución acordada ha de ser puesta en práctica contando con el compromiso responsable, por parte de las personas implicadas, de cumplir con la parte del acuerdo que les corresponde.

Por otro lado, es preciso tener en cuenta la posibilidad de flexibilizar el plan de acción, contando siempre con la aquiescencia de todos los implicados, con el fin de adecuarlo al curso de los acontecimientos en la búsqueda de equilibrios progresivamente más estables y justos entre las personas (Borrego, 1992; p. 245).

Gráfico 1
MAPA PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA



6. Valoración

Con posterioridad es conveniente que los alumnos valoren el resultado de la puesta en práctica de lo pactado y sus posibles modificaciones establecidas al hilo de los acontecimientos, desde la perspectiva de que el acuerdo inicial no suscita un proceso irreversible. En muchas ocasiones el resultado se vive por las partes como positivo. Sin embargo, si se reconoce que dicho acuerdo no propicia las consecuencias deseadas o

incluso se manifiesta como generador de otros conflictos, se puede volver a hacer un repaso de las posibles soluciones surgidas inicialmente y tratar de buscar un nuevo acuerdo.

7. Comunicación al grupo del proceso y del resultado del conflicto

Se trata de contar a los demás qué ha sucedido y cómo se ha resuelto. En el contexto de la actividad física es especialmente importante compartir con el resto de los miembros del grupo aspectos como los orígenes del conflicto, la actuación durante el proceso, el acuerdo alcanzado y los resultados que éste ha deparado. Se ofrece, de este modo, un modelo para la resolución dialogada de las situaciones conflictivas que parte de los propios compañeros y que es, en consecuencia, más significativo tanto por romper con la asimetría de los vínculos entre educador y alumno, como por estar más próximo a sus propias experiencias y capacidades.

Las consecuencias pueden ser positivas en aspectos tan diversos como la autoestima, la sensación de control interno, la percepción de la competencia para actuar en el conflicto, el autoconcepto, la asunción de compromisos en un clima de confianza recíproca, la vinculación afectiva dentro del grupo de iguales o el aprendizaje de formas constructivas de relación social.

5.10. EL EDUCADOR COMO MEDIADOR

La mediación puede ser contemplada como un recurso inicial para enseñar a los alumnos procesos de gestión en la resolución de conflictos.

Se trata, desde esta perspectiva, de proveer las condiciones necesarias para que, en el avance hacia la plena autonomía en el tratamiento del conflicto, los alumnos opten por comportamientos integrados en las ideas de negociación y colaboración en detrimento de alternativas catalogables como imponer, ceder o eludir.

Se produce aquí una reconceptualización de la función docente. El educador no asume, en este caso, el rol de árbitro en la gestión de conflictos. Su labor está más próxima a la de un dinamizador del proceso, adoptando un papel situado, en muchas ocasiones, en los niveles propios de la neutralidad activa, actuando en otras para superar los desequilibrios de poder entre las personas en conflicto, tan frecuentes, por otro lado, en nuestra área curricular, y optando, en algunos momentos, por una mayor implicación, promoviendo alternativas que abran sendas hacia una resolución satisfactoria para todos.

Este modo de hacer se concreta en actuaciones diferentes a lo largo de las distintas

fases que integra la gestión dialogada del conflicto. Trataremos de llegar aquí a un mayor nivel de concreción.

A lo largo de todo el proceso de resolución

El mediador ha de mostrarse respetuoso y sensible a las necesidades de quienes se hayan inmersos en el conflicto.

Por otra parte, debe transmitir la idea de que las personas implicadas son los verdaderos responsables en la resolución del conflicto (Lakey, 1986). El planteamiento es del tipo: «yo os puedo ayudar, pero no puedo ni debo decidir. La responsabilidad es, en este momento, vuestra y estoy seguro de que podéis resolverlo».

De igual modo, se hace necesario que controle las dinámicas destructivas de la comunicación: acusaciones, agresiones verbales, generalizaciones... (Gascón, 2000b). Se trata de crear un ambiente que permita expresarse y buscar soluciones sin más límites a la libertad individual que los que nacen del respeto a los demás.

También es preciso que oriente su contribución en la línea necesaria para que se separen personas, procesos y problema, aspecto éste al que ya hemos aludido y que reiteramos por su importancia a la hora de dotar al conflicto de una dinámica de acción constructiva.

Durante el proceso de creación de un clima emocional adecuado

La labor del educador como mediador es, inicialmente, significativa, tratando de poner freno a las respuestas violentas y orientando la emocionalidad y los sentimientos hacia cauces de expresión racional. Se trata, básicamente, de animar a mostrar sentimientos de forma positiva.

En ocasiones es preciso posponer el paso a la siguiente fase hasta que las personas estén más sosegadas.

Especialmente importante en este momento es la actuación tendente a reequilibrar las diferencias de poder entre las personas implicadas (Gascón, 2000b). Reequilibrar no siempre significa hacer cosas extraordinarias. En un conflicto en el que, por ejemplo, la persona más fuerte está amenazando a la más débil, abogar por el reequilibrio puede consistir, simplemente, en llevar el conflicto hacia la relación dialógica, recordando, previamente, que el respeto a los demás es una de las normas que presiden la actividad física.

En la exposición del conflicto

La actuación del mediador se orienta en el camino necesario para que cada una de las partes exponga su visión de los hechos y para que se identifiquen las necesidades básicas de cada parte. Actuaciones como regular la alternancia en la toma de la palabra asegurando que todos pueden expresar lo que piensan y sienten, parafrasear a los interlocutores, sintetizar sus posturas sin hacer juicios de valor y concretar las necesidades básicas de cada una de las partes pueden ser estrategias útiles en este camino.

En el momento de buscar soluciones

Básicamente se trata de resumir propuestas y de clarificarlas, eludiendo, también en este caso, hacer valoraciones. El esfuerzo ha de estar, así mismo, encaminado en la dirección precisa para ampliar la visión del conflicto, de forma que las personas adopten una perspectiva global que integre también las necesidades del otro. En este sentido, reparar en las necesidades comunes puede ser un buen modo de iniciar el avance hacia propuestas colaborativas. Cuando las partes implicadas no hacen aportaciones que permitan ir perfilando las posibles soluciones, el mediador no ha de omitir la manifestación de alternativas, en conexión con formas de resolución que, en conflictos pasados, se han mostrado como eficaces.

Cuando se trata de llegar a un acuerdo

Sintetizado el abanico de posibles soluciones, el mediador insta a las partes a optar por la que se considere válida en la medida en que cubre, de un modo realista, las propias necesidades y es sensible, también, a las necesidades de la otra parte.

Adoptada una solución, resume los compromisos que asume cada una de las personas implicadas y se asegura de que éstas entienden de igual modo el acuerdo y se sienten satisfechas con él.

En cualquier caso, el mediador puede agilizar el proceso, plantear alternativas, pero nunca debe forzar una solución. Si ésta no se produce, la actuación del mediador ha de ir orientada hacia la promoción de la convivencia con el conflicto no resuelto desde el compromiso del respeto recíproco entre las personas implicadas (Kellner, 1999; p. 231).

Durante la puesta en práctica del acuerdo

El mediador, especialmente en contextos educativos, puede implicarse, también, tratando

de verificar si durante la puesta en práctica del acuerdo las partes actúan de forma acorde con las responsabilidades asumidas, si se han respetado las reglas prefijadas durante el proceso de búsqueda del acuerdo y si se avanza hacia la auténtica y definitiva resolución del conflicto o si, por el contrario, la solución adoptada está siendo fuente de nuevos conflictos.

En la valoración de los resultados

El mediador insta a las personas implicadas a valorar el grado en que la puesta en práctica de la solución adoptada ha resultado satisfactoria.

A la hora de comunicar al resto del grupo

No es ésta una labor explícitamente ligada a la función de un mediador. Se trata más bien del trabajo de quien quiere educar en y desde el conflicto. El modo de acción se basa en reunir al grupo o aprovechar el momento de final de la actividad y animar a las personas implicadas en el conflicto a explicar a sus compañeros qué ha sucedido, cómo se ha actuado para resolverlo y qué grado de satisfacción han obtenido a través tanto del proceso como del resultado. También puede ser interesante alentar a los demás miembros del grupo para que expresen sus ideas en relación con esta y otras formas de resolver el conflicto desde alternativas no violentas.

Una última cuestión a la que nos queríamos referir alude a que, a lo largo de la vida escolar, los alumnos pueden adquirir capacidades que les permitan mediar en los conflictos de los compañeros.

Los beneficios derivados de esta capacitación se integran tanto en el ámbito de lo colectivo como en el de lo individual. Aspectos tan diversos como la creación de un buen clima sociomoral, el desarrollo de una mayor cohesión grupal, la reducción de las conductas violentas como respuesta inicial al conflicto en beneficio de alternativas pacíficas, o la adquisición de las habilidades necesarias para escuchar activamente, tener en cuenta diferentes puntos de vista y valorar críticamente los comportamientos y las actitudes ajenas, se verán influenciados de forma positiva por esta opción educativa (Almirall y col., 2001).

Los sistemas de mediación en el grupo de iguales abogan, en consecuencia, por una implicación directa de los alumnos en aras de conseguir la superación de los conflictos en los que se ven inmersos sus compañeros, desde una filosofía de diálogo y negociación a la que subyacen, en última instancia, los parámetros éticos de corresponsabilidad, igualdad, ayuda y equidad.

Este modo de hacer es, sin duda, acorde con la función que ha de cumplir la escuela como contexto educativo para el ejercicio de la ciudadanía. Y sintoniza, también, con un modo de entender la educación dentro de un marco axiológico sensible tanto a la libertad individual como a la asunción de compromisos para la vida en sociedad. De eso se trata, en suma, cuando desde nuestra área curricular tratamos de educar en valores.

FASE	OBJETIVOS	LAS PERSONAS IMPLICADAS	EL MEDIADOR
CREACIÓN DE UN CLIMA EMOCIONAL ADECUADO	Rebajar el clima emocional propio de la situación. Crear las condiciones para que las partes implicadas puedan expresar sus sentimientos de forma positiva.	Expresan sus emociones y sus sentimientos de forma efectiva y no violenta.	Pone freno a las respuestas violentas. Orienta la emocionalidad hacia cauces de expresión racional.
EXPOSICIÓN DEL CONFLICTO	Poner en común las diferentes percepciones sobre lo ocurrido.	Explican qué ha sucedido.	Regula la alternancia en el turno de toma de palabra. Parafrasea a los interlocutores. Sintetiza posturas.
PLANTEAMIENTO DE POSIBLES SOLUCIONES	Plantear las alternativas que pueden dar solución al conflicto.	Proponen alternativas constructivas que den solución al conflicto planteado.	Resume y clarifica propuestas. Repara en las necesidades comunes.
BÚSQUEDA DEL ACUERDO	Elegir entre las personas implicadas la solución que proporcione beneficios a todos o, en su caso, la que propicie un equilibrio aceptable entre lo que se cede y lo que se obtiene.	Seleccionan la alternativa más beneficiosa siendo, también, sensibles a las necesidades de la otra parte.	Insta a las partes a optar por la propuesta que satisfaga las necesidades de todos. Resume los compromisos asumidos por las partes.
PUESTA EN PRÁCTICA DE LO ACORDADO	Poner en marcha lo acordado contando con el compromiso de las partes de cumplir con lo pactado.	Ponen en marcha la solución acordada. Cumplen con su parte del compromiso.	Verifica si durante la puesta en práctica del acuerdo las partes cumplen con su compromiso.

VALORACIÓN	Analizar el grado en que se ha puesto en práctica lo acordado. Valorar el acuerdo como medio para la superación del conflicto.	Manifiestan su grado de satisfacción con el acuerdo y con el modo en que se ha puesto en práctica.	Propone a las personas implicadas que valoren el acuerdo y su puesta en práctica.
COMUNICACIÓN AL GRUPO	Compartir con los miembros del grupo cuál ha sido el origen del conflicto, de qué modo se ha abordado, qué soluciones se han adoptado y de qué forma han satisfecho los intereses de todas las partes. Ofrecer al grupo claves para la resolución del conflicto.	Explican a sus compañeros los aspectos reseñables en relación con el modo en que han afrontado el conflicto.	Anima a explicar a los demás lo sucedido. Trata de agilizar el proceso. Sintetiza centrándose en los elementos más destacados desde una perspectiva educativa.

La estructura de las actividades físicas y su influencia sobre la educación en valores

Capítulo

6

La lógica interna de las tareas motrices posee una relevancia especial como factor determinante en el momento de proveer estructuras que sirvan para alimentar modos concretos de interacción y formas específicas de convivencia entre los participantes. En efecto, es el contenido de las propuestas motrices, a través de las coordenadas espacio-temporales que su devenir genera, de los modos de intercambio que propicia, de la presencia o ausencia de relaciones colaborativas o antagónicas que marca su desarrollo y de los papeles sociomotores que invita a asumir, lo que va a propiciar la actuación de las personas que participan en ellas. Y esta influencia de los factores de espacio, tiempo e interacción que define la propia tarea motriz es mayor en la medida en que, habitualmente, se mueve en el terreno de lo tácito y acaba por operar en silencio (Parlebas, 1996).

Este hecho trae consigo importantes consecuencias en relación con la educación en valores. En gran medida, desde la sinergia entre los factores derivados de la estructura interna de los juegos y actividades se proveen las condiciones que invitan a centrarse en la propia tarea, a tratar de superar a los otros, o a intentar conseguir metas comunes coordinando las acciones con ellos. Especialmente, de ella derivan las disposiciones egocéntricas, los impulsos para obrar sólo en beneficio propio, las relaciones antagónicas, las motivaciones altruistas, las emociones empáticas, los lazos solidarios, los vínculos amistosos... Y estos factores no sólo poseen una ineludible carga axiológica, sino que, además, es fundamentalmente desde ellos, desde donde se proveen las condiciones del devenir cotidiano de la educación en valores.

Es por ello por lo que en este último capítulo vamos a analizar la lógica interna de las

diferentes estructuras de meta, de modo que podamos añadir luz sobre las posibilidades educativas que ofrecen respectivamente las actividades individuales, las de carácter competitivo y las de estructura cooperativa, desde la perspectiva de su relación con la dimensión moral.

6.1. ACTIVIDADES FÍSICAS INDIVIDUALES Y EDUCACIÓN EN VALORES

El rasgo distintivo de las actividades motrices individuales reside en la singularidad de los objetivos propios de cada una de las personas que participan en ellas. No existe aquí ni confluencia ni divergencia entre los participantes en relación con las metas que tratan de lograr, de tal modo que el reto lo establece cada persona únicamente en relación con las coordenadas espaciales, temporales e instrumentales propias de la tarea.

Los parámetros que establecen las actividades individuales tienen importantes consecuencias desde la perspectiva educativa (Ausubel y Sullivan, 1983).

Pero concretemos; ¿cuáles son los rasgos distintivos de las actividades motrices individuales desde la óptica educacional?

Al tratar de especificar cuáles son los rasgos distintivos de las actividades individuales desde la óptica educacional, podemos reparar en que, en principio, existe en ellas la posibilidad de realizar una mayor adaptación de la propuesta motriz a las necesidades e intereses específicos de cada persona. Este hecho puede contribuir a ofrecer a los alumnos alternativas más realistas y más estrechamente ligadas a sus aprendizajes previos.

También se abre, desde las actividades motrices individuales, una puerta interesante hacia la evaluación centrada en el criterio, en detrimento de la evaluación normativa que, habitualmente, lleva consigo una vocación homogeneizadora de las capacidades motrices dentro del grupo.

Por otro lado las actividades individuales brindan importantes oportunidades para la práctica de destrezas dentro de un entorno seguro, que puede mantener al alumno al resguardo de las comparaciones interindividuales y abrigar su propia autoestima hasta alcanzar el dominio y la confianza necesarios en relación con la propia tarea. En este contexto nada amenazante, el error puede integrarse como una fuente potencial de feedback.

Dentro de este marco se dan, también, las condiciones necesarias para poner en juego el pensamiento divergente y para llevar a cabo una exploración creativa. Ahora bien,

para que esto sea posible no sirve cualquier actividad individual. Es preciso que la tarea motriz individual sea abierta, que ofrezca múltiples soluciones y que no marque caminos unívocos para llegar a dichas soluciones. Sólo de este modo, los alumnos pueden abordar la actuación motriz desde un nuevo prisma que invite a buscar diferentes ángulos desde los que observar y distintos senderos para transitar.

En otro orden de cosas, las actividades individuales poseen los elementos necesarios para promover la educación de la voluntad. Y ésta tiene mucho que ver con un proyecto humanizador de Educación Física (Trigo y col., 1999). En las actividades individuales cada persona depende, fundamentalmente, de sí misma en el intento de alcanzar nuevas cotas en su desarrollo personal. El sentido de reto y la motivación hacia la propia tarea demandan, en este caso, de una actuación constante y firme y de una disposición positiva para superar los propios límites personales.

Sin embargo, las potencialidades educativas de las actividades individuales nacen del mismo punto en el que se originan sus limitaciones. En este caso, la propia tarea motriz queda desposeída de un elemento esencial dentro de la educación en valores, cual es el carácter social.

No existe, a priori, en las actividades individuales, interacción de ningún tipo. Desde ellas, o más bien desde su propia estructura, no se fomenta el intercambio comunicativo ni la implicación emocional en relación con los otros ni el compromiso solidario. De este modo, las posibilidades para el aprendizaje en relación con valores de carácter social quedan muy limitadas (Omeñaca y Ruiz, 1999), dado que es la riqueza de la comunicación entre alumnos, su implicación afectiva y el compromiso con la acción en relación con los otros, el substrato sobre el que crece la dimensión ética de la persona.

En cualquier caso, la estructura de las actividades individuales no puede abstraerse al carácter colectivo de la propia área curricular. El ambiente que preside la Educación Física, cuando se abordan tareas individuales, es el de un contexto de aprendizaje individual dentro de un marco educativo grupaj. Y aunque las actividades individuales, desde su lógica interna, no inducen a los alumnos a comunicarse, la comunicación aparece, de facto, cuando éstas son llevadas hasta el ámbito de nuestra área. De hecho, el aprendizaje de habilidades relacionadas con las actividades individuales, dentro de la Educación Física, puede desarrollarse a través de métodos cooperativos, en cuyo seno los componentes del grupo pueden ofrecer apoyo emocional, brindar ayuda o proporcionar feedback (Omeñaca y Ruiz, 2001).

Con todo, el carácter educativo de las actividades motrices individuales, en relación con la educación en valores, se sintetiza, básicamente, en las posibilidades de adecuación

a cada persona que acaba por preservar la autoestima y por contribuir a la elaboración de un autoconcepto positivo, en la influencia sobre el desarrollo de las capacidades volitivas y en las limitaciones a la hora de proveer contextos ricos en experiencias comunicativas.

6.1.1. Valores asociados a las actividades motrices individuales

Las características propias de esta alternativa motriz se mantienen como elementos subyacentes a los valores que a ella se asocian. De este modo, las actividades individuales ofrecen un ambiente rico para el desarrollo de valores de carácter individual; valores por los que vamos a hacer un repaso.

Entre ellos, es la autosuperación el que tiene mayor razón de ser en el seno de las actividades motrices individuales. El progreso deriva aquí, de modo fundamental, del trabajo sistemático y de la capacidad para controlar la propia actuación y para diferir recompensas, lo que nos pone en relación con el desarrollo de la voluntad al que hemos aludido unas líneas más arriba. Y dado que la autosuperación supone la constancia en el esfuerzo por rebasar los límites propios y por avanzar hacia el logro de metas habitualmente autoimpuestas, es obvio que las actividades individuales contribuyen a ella de un modo relevante, desde el momento en que ese esfuerzo personal es puesto al servicio de la satisfacción de retos personales y de las vivencias que acompañan a los logros y al trabajo bien hecho (Almond, 1992).

Pero la autosuperación ha de formar parte, además, de todo proceso de educación para la vida. Es en consecuencia éste, un valor extrapolable desde la esfera de la motricidad hasta otros ámbitos del desarrollo humano; máxime cuando nos desenvolvemos en un contexto cultural y social en el que, con frecuencia, encuentra un lugar de culto el éxito personal y el logro fácil, desde una perspectiva ajena a los procesos que pueden conducir hasta ellos.

Ya en relación con la propia actividad física nos encontramos con dos valores que, desde la práctica física individual, el alumno puede integrar dentro de su marco axiológico; valores de carácter instrumental que, por otro lado, sólo son verdaderamente valiosos si se consideran dentro de un sistema ético coherente y sensible a las necesidades de realización personal y de convivencia social. Se trata de la competencia motriz y de la creatividad motriz.

La 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, tanto en las sesiones de Educación Física

como en su vida cotidiana» (Ruiz Pérez, 1995).

En este sentido, es obvio que las actividades físicas individuales inciden en el incremento de la propia competencia motriz de los alumnos y pueden contribuir, también, a orientar su consideración como valor deseable.

Por su parte, la creatividad motriz alude a la capacidad necesaria para elaborar respuestas novedosas y no conocidas previamente por quien las produce, vinculadas a la acción, dotada de intencionalidad y significado, del cuerpo en movimiento.

Ya hemos señalado, a lo largo de este capítulo, que las actividades individuales pueden representar un contexto sugerente para el desarrollo de la creatividad. De modo análogo, pueden contribuir, también, a integrarla dentro del propio sistema axiológico de los alumnos.

En otro orden de cosas, la salud, entendida como estado de bienestar físico, emocional y social, encuentra un espacio relevante, no sólo en relación con las actividades físicas individuales, sino también en conexión con las actividades físicas en general (Blasco, 1994).

La incidencia de la actividad física de carácter individual sobre la salud, se adentra, básicamente, en la promoción de estilos de vida activos, en sintonía con una práctica continuada y frecuente en el tiempo y moderada en cuanto a la intensidad, lo que la sitúa, por otro lado, lejos de los dictados del alto rendimiento (Devís y Peiró, 1992).

La vinculación de estas prácticas motrices con la salud posee una mayor relación con los aspectos físicos y afectivos que con los de índole social.

También la belleza es un valor que encuentra un lugar para su promoción en las actividades individuales, en la medida en que éstas proporcionan imágenes cinéticas con un indudable significado estético. La riqueza de las acciones motrices individuales, en cuanto a su plasticidad y armonía, hace que éstas puedan ser observadas desde criterios ligados a su valor estético y desde la perspectiva de quien integra en su marco axiológico, el sentido de lo bello como fuente de satisfacción y de enriquecimiento de la propia experiencia personal.

En cualquier caso, el mundo de los valores es un mundo de antagonismos. Junto a los valores ya citados, que representan una contribución positiva de las actividades motrices individuales al proceso de humanización, pueden aparecer otros que orientan también el modo de vivir personal, pero que rompen con una perspectiva ética de la propia

actuación. En cualquier caso, estos valores - que lo son desde la óptica de quien los mantiene pero no así desde el deseo de lograr el justo equilibrio entre libertad individual y convivencia interpersonal - mueven a amplios sectores económicos y sociales directa o indirectamente relacionados con la actividad física.

Dentro de este contexto axiológico nos vamos a referir al individualismo, al egocentrismo, al consumismo y al elitismo.

El individualismo, la atención exclusiva a los intereses y necesidades propios, y el egocentrismo, la exaltación personal como motivadora de la propia acción, representan dos aspectos, habitualmente asociados, cuya puesta en escena mantiene a las actividades individuales lejos de los parámetros de una práctica motriz sensible a cuestiones éticas.

Evidentemente, las actividades individuales deben contribuir al desarrollo de la propia dignidad personal. Pero ésta no es moralmente coherente con la exaltación exacerbada del yo ni con la despreocupación por lo que no hace referencia a uno mismo. Es preciso, también desde las actividades individuales, recuperar el principio de alteridad, salir de uno mismo para entrar en una relación dialógica con los otros y contribuir de forma consecuente al progreso en las relaciones humanas.

Por otra parte, la práctica de actividades físicas individuales representa, en ocasiones, un reflejo del consumismo en el que se haya inmersa la sociedad actual. La actividad física se convierte, en este caso, en un representante simbólico de la propia identidad personal, pero no como medio propiciador de bienestar, sino como manifestación de un estereotipo que responde a los dictados de lo que se lleva, de lo que está en boga. El culto al cuerpo es uno de los rasgos culturales de nuestra época (Vázquez, 1989). Y este hecho conduce a la actividad física hasta el lugar en el que se pone al servicio de los intereses económicos y de los cánones sociales propios del momento en que vivimos, lo que la ubica, a su vez, muy lejos de cualquier parámetro ético.

Finalmente, el elitismo sitúa a la actividad física individual en el lugar en que se rinde culto al deportista de alto nivel, atendiendo más al éxito y a la fama que al esfuerzo personal y al trabajo sistemático. Esta visión, promovida especialmente por los medios de comunicación social, no contribuye, en nada, al enriquecimiento de la propia dimensión humana de niños y adolescentes en relación con la actividad física.

En cualquier caso, reconocida la posibilidad de promover valores no deseables desde las actividades motrices individuales y asumida también su limitación en cuanto medio para proveer valores para la convivencia, es preciso reiterar que esta alternativa motriz, orientada desde una perspectiva puramente educativa, realiza importantes aportaciones al

desarrollo de un sistema axiológico desde el que los alumnos pueden crecer como personas. Y este es un hecho que, desde nuestra labor como educadores, no conviene que olvidemos.

6.2. COMPETICIÓN, DEPORTE Y EDUCACIÓN EN VALORES

La competición, como situación de interacción humana, nos remite a actividades en las que las personas se enfrentan entre sí para alcanzar un mismo objetivo: la consecución de la victoria, bajo una relación excluyente, puesto que el hecho que supone el que una de las partes alcance su meta implica que la otra o las otras no logren la suya.

Cuando la competición se lleva al ámbito de las actividades físicas organizadas, ésta posee tres elementos que le son comunes y que, sin embargo, no siempre aparecen en la dinámica competitiva tan habitual en la sociedad actual. En la competición motriz el enfrentamiento es explícito, no hay dudas sobre si se está o no compitiendo. Por otra parte, se puede determinar quién o quiénes son los rivales, sea o no el enfrentamiento directo. Y, finalmente, existe un conjunto de reglas claramente especificadas a las que los participantes se someten voluntariamente para participar en la actividad. Estos elementos se mantienen constantes en cualquier situación de competición, bien cuando adopta ésta la forma de un enfrentamiento singular entre dos personas, bien cuando la pugna se establece entre dos equipos cuyos miembros, a su vez, cooperan entre sí, o bien cuando no hay actuación simultánea y el ganador se dirime comparando las marcas logradas por los participantes.

Al hablar de la competición motriz, nuestra intuición nos conduce de forma inexorable hacia las actividades deportivas. Este hecho no resulta extraño dada la influencia que el deporte en general y el deporte de competición en particular ha cobrado en la actualidad. Sin embargo, no debemos olvidar que la competición motriz abarca un extenso campo de actividades, algunas de las cuales no poseen los rasgos de reglamentación e institucionalización propios del deporte, aunque sí comparten con él muchas de sus características. Por otra parte, tampoco todas las actividades deportivas poseen una estructura competitiva.

En consecuencia, el deporte de competición no agota todas las posibilidades existentes en cuanto a actividades de competición aplicables en el ámbito de la Educación Física. Pero sí engloba a un buen número de éstas.

Ahora bien, la noción de deporte de competición nos conduce a un extenso universo de actividades físicas con diferentes características. Y es que la singularidad propia de la actividad deportiva no es óbice para que bajo su concepto coexistan distintas

orientaciones cualitativamente diferentes. Es preciso, pues, considerar a qué vertiente dentro de la actividad deportiva nos estamos refiriendo.

En este sentido, es común categorizar el deporte de acuerdo con cuatro alternativas.

La primera de ellas está representada por el deporte institucional. Esta opción se propone como fin último la formación de personas capaces de competir con un nivel de ejecución elevado. Cobra protagonismo, en consecuencia, el componente agonístico. Las actividades encuadradas dentro de este contexto se orientan de forma sistemática hacia el entrenamiento y la competición oficial bajo la tutela de las instituciones deportivas: asociaciones, clubes, federaciones, etc.

Con frecuencia, el deporte institucional se desarrolla bajo un sistema piramidal. De la base de esta pirámide forman parte la importante cantidad de niños y jóvenes que, por deseo propio, de su familia o de ambos ingresan en las asociaciones deportivas y se someten al entrenamiento y la competición, dentro de una modalidad específica, albergando el deseo de alcanzar un buen nivel de rendimiento.

La cúspide de la pirámide la forman el conjunto de los deportistas de elite que se integran en el sistema del deporte espectáculo, opción deportiva que representa la segunda de las alternativas a las que estamos prestando atención.

La presencia más intensa del componente agonístico en el entrenamiento y la competición, la profesionalización de los deportistas y la aparición, con un mayor acento, de un rol complementario, el de los espectadores y seguidores, son los rasgos distintivos de esta opción deportiva que, por otra parte, va ligada a importantes implicaciones económicas, sociales y políticas. Estas circunstancias, unidas a que el deporte espectáculo ha encontrado una importante caja de resonancia en los medios de comunicación social, hace que este sistema deportivo tenga una fuerte repercusión en la sociedad actual.

La tercera alternativa, constituida por el deporte recreativo, está ligada a una orientación lúdica, generadora de placer y bienestar. Se caracteriza por desarrollarse fuera de los dictados de las estructuras institucionales, por flexibilizar diferentes aspectos (espacios, materiales, reglamentos...) adaptándolos a las características de las personas y de las situaciones y por contar con una actitud de predisposición favorable por parte de los participantes (Camerino, 2002). En consecuencia, el deporte recreativo se inscribe en la línea de la actividad física como fuente de satisfacción para todos los participantes. Su objetivo está más cerca de lo genuinamente lúdico que de lo agonístico.

Finalmente, el deporte educativo tiene como fin el desarrollo global de la persona. En este caso, el deporte está pensado y diseñado de acuerdo con los objetivos propios de la institución escolar que lo acoge (Blázquez, 1986). Obviamente uno de estos objetivos es tratar de incidir en el enriquecimiento, la diversificación y la adaptabilidad de las capacidades motrices de los alumnos, así como en el uso inteligente del movimiento en el contexto de la competición deportiva. Sólo que en este caso no siempre son válidos los esquemas propios del entrenamiento, habitualmente centrado en el aprendizaje analítico de la técnica y el posterior acercamiento a los aspectos decisionales y tácticos. En el deporte educativo es necesario llegar a la diversidad de alumnos existentes en cada grupo, a sus motivaciones e inquietudes, ofreciendo a todos ellos posibilidades de progreso.

Por otra parte, ha de concederse también una importancia especial a las relaciones humanas y a la dimensión ética.

Es a esta alternativa del deporte a la que pretendemos acercarnos cuando se trata de afrontar, a través de él, la educación en valores, lo cual obviamente no implica que el resto de las vertientes deportivas estén exentas de valores personales y sociales.

De hecho, las categorías inscritas en este sistema taxonómico están interrelacionadas y sometidas a un constante proceso de ósmosis. De este modo los mensajes que subyacen al deporte en su vertiente institucional, como espectáculo y como medio de ocio, pueden estar presentes en las clases de Educación Física, bien porque los aporta el profesor o bien porque están ligados a la visión que el alumno tiene de la competición deportiva; visión adquirida en la familia, en el grupo de iguales o a través de los medios de comunicación social. Esta influencia es recíproca y del deporte educativo emanan elementos que se transfieren a las otras opciones dentro de la actividad deportiva y motriz de competición.

6.2.1. La competición como hecho social

La competición, especialmente la de carácter deportivo, ha suscitado una amplia controversia entre los estudiosos del mundo pedagógico. La gran diversidad de planteamientos al respecto está influida por un factor ineludible: la competición deportiva se ha convertido en uno de los hechos sociales más significativos en la civilización actual. Su espacio llega más allá de la propia actividad física, del enriquecimiento de las capacidades personales, del disfrute lúdico y de la experiencia catártica inherente a diferentes prácticas motrices. La competición deportiva posee una proyección mucho más amplia, fruto de su influencia como uno de los universales

culturales propios de nuestra época.

Reconocido este carácter universal de la competición deportiva, las posturas en torno a ella se mueven en un continuo comprendido entre dos polos: desde la consideración del deporte de competición como una actividad de consumo, alienante y colonizadora del tiempo libre y de las voluntades individuales, hasta la visión que lo considera como fuente de innumerables valores y como el elixir que trae consigo la solución a buena parte de los problemas de socialización de los niños y jóvenes.

Seguramente, ambas posturas tienen bastante de razonable y también bastante de desmedidas. Más adelante profundizaremos en este tema.

Pero volvamos a las consideraciones que encierra el presente epígrafe. La valoración de la actividad física, de forma general, y del deporte, de un modo más específico, como un hecho social merece una atención especial, máxime cuando pretendemos acercarnos a la actividad deportiva considerándola como un medio para la educación en valores.

Las actividades motrices de competición son, en primer lugar, una manifestación de la sociedad en la que se practican. Y, como expresión de la sociedad, pueden constituir un importante indicio para conocer cuál es la dinámica que rige las interacciones desarrolladas en su seno (Poullart, 1989):

... El espectro de prácticas de actividades físicas puede constituir una buena descripción de una determinada sociedad. En efecto, los diversos estatus sociales toman las prácticas de actividades físicas como terreno de las luchas que los oponen y de las alianzas que los forjan. Los modos de practicar los discursos sobre la práctica son situaciones donde se manifiestan opiniones y actitudes, aspiraciones y rechazos, donde se producen y debaten los temas ideológicos que actúan en el conjunto del tejido social.

Con todo, la competición motriz y, más en concreto, el deporte de competición va más allá de la mera expresión del devenir de una sociedad. Dentro de la cultura actual, el deporte, especialmente en su orientación como espectáculo de masas, además de poseer un notable valor simbólico, ejerce una poderosa influencia sobre los individuos y los grupos. La naturaleza social de la competición deportiva nos remite, en consecuencia, a su consideración como una parte esencial de la realidad de muchas personas (García Ferrando, Lagardera y Puig, 1998). Dos son las principales razones que guían esta influencia: la simbiosis deportistas-espectadores y la influencia de los medios de comunicación de masas (López Herrerías, 1998):

... El espectador busca identificarse con el actor quisiera ser el mismo. Queda sugerido por la imagen estética del cuerpo en movimiento, del escorzo rítmico, de la postura inédita y sorprendente, de la plasticidad aérea...; además de esa facilidad originaria, la ampliación mediática de los Medios de Comunicación de Masas extrapola la presencia de todo lo que se refiere a las llamadas noticias de lo «deportivo». Se mantiene una inundación permanente de noticias sobre declaraciones, intereses, proyectos, afanes, futuros encuentros, dimes y diretes...

Los niños y jóvenes no son ajenos a este hecho y su actitud ante la actividad física está especialmente influida por la visión que del deporte les ofrecen los medios de comunicación social. La televisión, con su amplia oferta de retransmisiones deportivas, ha convertido el deporte de competición en un hecho cotidiano en la vida del niño, asociándolo muchas veces a un modelo de actuación que se basa en la competitividad y el éxito individual. Pero, en última instancia, los medios de comunicación social no sólo reflejan los valores propios de una sociedad, sino que además contribuyen a promover un sistema de normas y actitudes vinculado también a un marco valorativo (Durán, García y Latiesa, 1998)

El deporte como espectáculo lo inunda todo y se convierte en un escenario propicio para la identificación, para la satisfacción de la necesidad de pertenencia a un grupo: el de los seguidores y, también con frecuencia, el de los detractores de tal o cual equipo o colectivo. Desde esta óptica, el deporte, en muchos momentos, es un factor antropológico y cultural que influye de un modo especialmente relevante en las relaciones de convivencia entre las personas (Claudio, Toscano y Castillo, 1998).

Pero la reconocida importancia del deporte-espectáculo no es obstáculo para que también desde la perspectiva social sean relevantes las otras formas de deporte.

Especialmente interesante en este sentido es la creciente demanda de actividades físicas que existe en la actualidad, lo que ha llevado a las instituciones públicas a ofertar un abanico cada vez más amplio de actividades que se sitúan en la línea del deporte recreativo. La consideración de esta alternativa deportiva como un punto en el que, junto con la participación motriz y el disfrute lúdico, confluyen las relaciones de convivencia, convierten también a esta vertiente dentro de la actividad deportiva en un acontecimiento de carácter social.

De modo casi análogo existe en otros segmentos de la sociedad una demanda, frecuentemente acompasada con una importante oferta, de deporte institucional. Hoy los niños y jóvenes, influidos o no por su entorno familiar, por el grupo de iguales o por los medios de comunicación, pueden elegir entre diferentes alternativas y equipos

deportivos en los que entrenar y competir. Esta orientación tiene una importante repercusión en la vida y en las interacciones sociales de muchas personas.

Finalmente en los últimos años se ha acentuado también la petición, en la sociedad en general y en las familias en particular, de una oferta deportiva en el contexto escolar. Aunque quizá entre las familias, principales actores de esta última demanda, no siempre se lleva a cabo una reflexión sobre el sentido puramente educativo que debe tener el deporte practicado en las clases de Educación Física ni se le atribuye, salvada una primera apreciación cargada a veces de tópicos que no siempre responden a la realidad, un valor especial como medio para la educación integral de los niños y adolescentes.

Por otra parte, la práctica de deporte de competición en el contexto de la Educación Física se inserta en el marco de la labor socializadora que se desarrolla desde la actividad escolar. De modo consecuente, la relación que en torno al deporte educativo establecen alumnos, educadores y familias transfieren a esta última alternativa deportiva un carácter inequívocamente social.

En el contexto de la educación moral, la naturaleza social del deporte tiene una doble incidencia: por una parte, como elemento constitutivo del contexto cultural, ejerce una notable influencia sobre el sistema de valores imperante en la sociedad actual; por otra, al instalarse en la vida de las personas como una parte sustantiva de su realidad, actúa influyendo sobre la escala individual de valores que cada cual elabora, desde su singularidad personal, en interacción con el entorno.

6.2.2. Ambivalencia de una actividad

Como hemos señalado, las relaciones humanas que surgen de la actividad deportiva son, en ocasiones, extraordinariamente enriquecedoras, mientras que otras veces se rigen por factores alejados de la racionalidad y guiados por sentimientos negativos y opiniones apasionadas que nublan la posibilidad de que el deporte sea un lugar de encuentro y de desarrollo personal y social.

Quizá por ello la competición motriz, en general, y el deporte de competición, en particular, cuentan con adeptos y con detractores dentro del mundo de la educación. El deporte es un calidoscopio que ofrece una amplia diversidad de imágenes. En torno a él se han vertido y se siguen vertiendo infinidad de comentarios. Y puesto que este es un tema dado a la variedad de planteamientos, muchas veces se entremezclan opiniones fundadas con otras que reflejan apriorismos y posturas dogmáticas. Estas circunstancias hacen conveniente revisar muchos de los comentarios a la luz de lo observado en contextos educativos más que desde una postura inicial cerrada e inmutable.

Entre los argumentos esgrimidos para justificar el uso de la competición en el medio educativo se hace referencia, en ocasiones, al aprendizaje en el ámbito de la adaptación social. El deporte de competición y las otras formas de competición motriz no representan sino una forma en miniatura de la vida competitiva en la que estamos inmersos (Arnold, 1991). De este modo, la participación en estas actividades dentro del contexto escolar puede servir de entrenamiento para la participación social, proporcionando al educando habilidades y estrategias que le permitan triunfar en un mundo en el que muchas cosas se obtienen compitiendo con los demás.

Obviamente, esta visión no trata de capacitar a los alumnos para obtener triunfos en la vida sin apreciar de qué modo se actúa para ello ni qué o a quién se va dejando en el camino. Todo lo contrario. Se trata de preparar para la competición que se desarrolle respetando las normas y los principios que la guían por cauces éticos. Y es que la competición motriz, por otra parte, puede ser un extraordinario campo de entrenamiento en el que, como en los otros ámbitos de la vida, uno puede plantearse retos y tratar de alcanzarlos, pero en el que también hay que aprender a tolerar las limitaciones propias y las situaciones que generan frustración (Martínez y Buxarrais, 2000).

También relacionado con la creación social y más en concreto con su manifestación a través de la cultura, encontramos un segundo argumento. El currículo escolar acerca hasta los alumnos, los elementos más valiosos de la cultura en la que se hayan inmersos. Y la Educación Física y deportiva, como parte del currículo, tiene entre sus fines aproximar a los niños y jóvenes a las prácticas motrices más frecuentes en la esfera cultural. Pues bien, buena parte de las actividades deportivas son a la vez fruto y pieza constituyente de este ámbito cultural (Lamour, 1991). Con estas premisas, el deporte de competición no sólo es un medio educativo, sino también un fin ineludible en el marco de la Educación Física, en la medida en que representa parte del contenido cultural al que, como tal, el niño ha de acercarse en el ámbito educativo.

Por otra parte, como elemento cultural, la competición deportiva rebasa los límites de naciones y continentes. El deporte, hoy, no es propiedad exclusiva de una sociedad concreta, sino que se ha convertido en un universal, patrimonio común de sociedades muy diversas. Por eso, a través de la actividad deportiva se puede llegar a una práctica intercultural e interétnica que discurre dentro del espacio común que representa la intersección entre diferentes culturas. Esta práctica suscita relaciones de comunicación entre personas con orígenes diferentes, lo que motiva a su vez una convivencia real, frente a otros planteamientos integradores que se quedan en lo meramente discursivo (Maza, 2001). En este sentido, la escuela, que sin duda ha de mantenerse sensible a la convivencia interétnica asumiéndola como uno de sus grandes retos educativos de

presente y futuro, puede encontrar en el deporte un valioso colaborador.

De la atención creciente que recibe el mundo del ocio en la actual «sociedad del bienestar», nace un nuevo motivo par la inserción de la competición motriz y del deporte en el medio educativo (González y López, 1994). La escuela ha de educar también para un uso positivo del tiempo libre. Y, para un importante sector de la población, las actividades y deportes de competición pueden ser un buen medio con el que ocupar de forma constructiva el tiempo de ocio.

Otro de los argumentos contemplados con frecuencia, presta atención a los factores motivacionales, tan importantes en los procesos de enseñanzaaprendizaje. Las actividades de competición poseen una fórmula que las hace especialmente estimulantes para muchos niños y jóvenes (Burriel y Carranza, 2000). Es cierto que vivimos en una sociedad competitiva y los alumnos pueden estar influidos por esta circunstancia. Pero no es menos cierto que el gusto por competir representa, en numerosas ocasiones, un hecho surgido de los propios intereses de los niños y jóvenes y no sólo una consecuencia de la influencia ejercida por el medio.

La competición reporta a muchos alumnos una satisfacción personal basada en factores diversos. La incertidumbre ligada al resultado, el sentido de reto, la percepción de la eficacia en la participación motriz, la posibilidad de poner en juego las capacidades motrices propias y de probarlas ante los demás, el deseo de autosuperación, la necesidad de afiliación y la posibilidad de recibir muestras de aprobación y signos de admiración por parte de los demás constituyen algunos de estos factores. Factores que, sin duda, son de gran peso y deben ser tenidos en cuenta en el contexto de la educación.

Finalmente, el deporte es considerado como un medio educativo de excepcional importancia porque se le reconocen un buen número de atributos formativos. Entre estos elementos, que van más allá de cuestiones culturales, epistemológicas y didácticas destacan (Cagigal, 1981; Arnold, 1991, p. 85; Lamour, 1991, p. 326; Petrus, 1999):

- La diversificación de las capacidades motrices, la adaptabilidad motora, el empleo de diferentes destrezas y el desarrollo de capacidades físicas por lo que respecta a la educación del movimiento corporal.
- El uso de la inteligencia motriz y de las capacidades tácticas y el aprendizaje de estrategias transferibles a otros ámbitos de la vida, en lo que se refiere al ámbito cognitivo.
- El mejor conocimiento de uno mismo, el desarrollo de las capacidades volitivas, el

aprendizaje de la capacidad para dar y recibir afectos y mostrar sentimientos de forma positiva y la satisfacción de la necesidad de compañía, en lo relativo al ámbito afectivo.

-Y el esfuerzo puesto al servicio del grupo, la asunción de compromisos, el desarrollo de formas amistosas de relación, la participación comunitaria y el respeto de las normas que rigen la actividad lúdica o deportiva y de las reglas de interacción con los demás, en relación con el ámbito social.

De este modo, podemos concluir que existen argumentos sólidos y convincentes para considerar que la competición motriz puede ser un extraordinario medio de desarrollo personal que vierte sobre el currículo de la Educación Física y sobre el entrenamiento deportivo con vocación educativa elementos muy valiosos desde el punto de vista formativo.

Pero, como hemos señalado, no todos los razonamientos que abordan el uso educativo de las actividades motrices y deportes de competición concluyen en apreciaciones positivas. En el momento en el que la competición deportiva está alcanzando una mayor expansión, son también cada vez más las personas que están buscando otras alternativas motrices con diferente lógica interna, alzando su voz crítica contra el orden establecido por la cultura deportiva (García Ferrando y Lagardera, 1998). Esta corriente de pensamiento ha roto con el mito que atribuía a la competición un carácter intrínsecamente educativo. Los argumentos, en este contexto, son variados.

Uno de estos argumentos tiene su origen en las connotaciones negativas que trae consigo el deporte espectáculo: actividad económica de proporciones desmedidas, profesionalismo exagerado, agonismo más allá de límites válidos, sentido elitista... (López, 1998; p. 357). Estas connotaciones responden, en parte, a la realidad que se vive en el marco del deporte espectáculo y, sin duda, influyen sobre los alumnos que tienen acceso a esta vertiente de la actividad deportiva, especialmente a través de los medios de comunicación social.

Es frecuente observar cómo los niños y jóvenes participan en la desmesurada actividad económica ligada al deporte, consumiendo las marcas de productos que anuncian los deportistas de elite. Y este hecho tiene más de inmoral si comparamos los cuantiosos beneficios económicos que obtienen estos deportistas por prestar su imagen y la situación en la que trabajan y viven muchas de las personas que elaboran dichos productos.

La condición de deportista de elite es entendida, también por muchas personas, como

sinónimo de excelencia en todos los ámbitos de la vida y eso, obviamente, no siempre es cierto.

Del mismo modo, los jóvenes practicantes tratan de emular a sus ídolos deportivos, incluso en sus gestos más alejados de la idea común de «deportividad».

Los factores ligados al deporte espectáculo con incidencia negativa sobre la formación personal son, a la luz de estos hechos, variados.

La competición también ha suscitado críticas porque, con frecuencia, origina muestras de agresividad e incluso de violencia verbal o física (Claudio y col., 1998; p. 71). Este factor no es sólo propio del deporte espectáculo, sino que se presenta en las otras vertientes de la competición, incluidas también las actividades motrices de competición que se llevan a cabo en el contexto escolar. Durante la práctica de la competición, las personas que participan en ella ponen en juego afanes de logro, intereses y deseos a veces contrapuestos que pueden o no ser acometidos dentro de un compromiso ético. En este sentido, resulta evidente que la violencia, como reacción e incluso como atajo para lograr objetivos, puede estar presente en la competición.

Otro de los argumentos críticos en relación con la competición, considera que ésta es uno de los medios de transmisión de los valores dominantes en la sociedad actual: individualismo, competitividad, triunfo, éxito particular... Y en la medida en que estos valores resultan cuestionables en el contexto de la actividad educativa, también lo son las actividades que los promueven. De forma complementaria la competición también puede influir debilitando valores que son deseables desde la perspectiva educacional: equidad, cooperación, ayuda, solidaridad... (Omeñaca y Ruiz, 1999). Estas circunstancias refuerzan por partida doble esta visión crítica: la competición puede influir de forma negativa a través de los valores que promueve y por medio de aquellos otros cuya promoción dificulta.

El deporte de competición también ha sido cuestionado en relación con los aspectos relativos al género. La competición y alguno de los valores asociados a ella (energía, habilidad, valor, fuerza, decisión, agresividad...) han estado tradicionalmente vinculados a la actividad masculina. Mientras, la motricidad femenina se ha relacionado con un modelo diferente, vinculado a las actividades rítmicas y expresivas y relacionado con valores como la sumisión, la cooperación y la suavidad y gracia en el movimiento (López, 2001).

En este sentido, la participación, de forma exclusiva, en actividades deportivas de competición puede conducir a un desequilibrio sexista en el tratamiento curricular de la

actividad motriz, toda vez que exalta aspectos netamente relacionados con un modelo androcéntrico del movimiento corporal.

Los factores motivacionales también tienen que ver con la crítica a la competición (Le Boulch, 1997). Los niños y adolescentes rechazan con frecuencia los compromisos derivados de las actividades de competición. Los motivos para eludirlos son variados: la falta de interés por las situaciones en las que se compara la competencia motriz propia con la de los compañeros, la posibilidad de recibir muestras de desaprobación por parte de los demás, la ansiedad ligada al deseo de ganar y al riesgo de perder...

La rigidez reglamentaria y las obligaciones surgidas de la competición se han esgrimido como otro factor negativo, pues pueden poner freno a la imaginación y a la creatividad que se manifiestan en mayor medida cuando el alumno es expuesto a situaciones motrices abiertas y cuando participa en un clima de seguridad afectiva que no siempre se puede asegurar en el marco de la competición (Omeñaca y Ruiz, 2001).

Otra de las críticas a las posibilidades educativas de la competición motriz se basa en el hecho de que ésta puede actuar promoviendo una forma homogénea de entender la actividad motriz y haciendo universal un único lenguaje corporal (Devís, 1996).

Finalmente, existen valoraciones relativas no tanto, a la competición (especialmente deportiva) en sí misma, cuanto a la forma en que ésta se practica. Sánchez Bañuelos (1986) sintetiza, en parte, esta crítica:

El deporte ha sido durante muchos años una parte muy importante del curriculum (sic. currículo) informal o marginal de muchos niños y jóvenes. A través de él hemos tenido unos aprendizajes importantes y unas vivencias enriquecedoras, quizá mucho más lo hubieran sido si en vez de ser dejadas en la etapa evolutiva al autodidactismo y a la mimetización de los modelos al uso hubiéramos podido disfrutar de una práctica pedagógicamente bien enfocada. Una «agogía» conducción de una práctica a la que ningún educador físico debe renunciar.

En esta línea argumental) y ya en relación con el ámbito axiológico, los datos comparativos disponibles parecen indicar que no se está afianzando un modo de comprensión del deporte vinculado a sus valores relativos a los hábitos de formación del carácter y de respeto hacia uno mismo y hacia los demás. Bien al contrario, los estudios empíricos ponen en evidencia una forma de entender el deporte que descuida la dimensión moral y ética (García Ferrando y Lagardera, 1998).

Como vemos, los argumentos esgrimidos para cuestionar el potencial educativo de la

competición son también variados y poseen un peso específico suficiente como para, al menos, crear una atmósfera de duda, obligándonos a considerar que las cosas no estén tan claras respecto al tan preconizado valor educativo de la competición deportiva.

Nos encontramos, en consecuencia, ante una realidad sujeta a interpretaciones en cuanto a su naturaleza intrínsecamente educativa.

6.2.3. La competición como hecho educativo

Hecha estas primeras apreciaciones, relativas a las situaciones motrices y deportes de competición, sigue más abierto si cabe un interrogante: ¿puede ser la competición, en general, y el deporte de competición, en particular, un buen medio en el ámbito concreto de la educación en valores?

Sin duda, la respuesta a esta pregunta se revela llena de matices y está especialmente condicionada por la perspectiva desde la que se afronte.

Como hemos visto, la diversidad de planteamientos es tan amplia que podríamos no avanzar más y quedarnos anclados en un laberinto sin salida. Claro que, a la luz de lo ya comentado, también podríamos hallar una respuesta con sentido lógico para resolver este dilema: depende de cómo sea la competición.

Bien orientada, la competición puede constituir un buen medio en la educación en valores y, dirigida por caminos erróneos, puede también convertirse en la antítesis de los instrumentos adecuados para la formación en principios éticos. Esto nos conduce, por una parte, a desmitificar la competición motriz como hecho intrínsecamente educativo y, por otra, a avanzar en la orientación que la convierte en un buen contexto para la formación en valores personales y sociales.

En consecuencia, lo que parece necesario a partir de aquí, es determinar qué elementos concurren en la génesis del deporte educativo. De lo que se trata es de fijar qué características ha de reunir la competición para que merezca la pena incluirla en el marco educacional (sea o no escolar) como acontecimiento genuinamente pedagógico desde la perspectiva del desarrollo integral de niños y jóvenes.

En este sentido, la competición, como hecho educativo, ha de propiciar la formación armónica del niño y del adolescente a partir de su implicación global en la acción motriz. El punto de referencia, en este planteamiento, no es la técnica o la táctica deportiva. Ni siquiera la consecución de unos movimientos más originales, más versátiles o más eficaces... El centro de referencia desde esta óptica es la persona que, de forma singular,

experimenta un proceso de evolución en estos y en otros aspectos, a través de su participación en la actividad motriz (Lagardera, 2001).

Esta visión nos obliga a adoptar una perspectiva más amplia en la competición, atendiendo a elementos íntimamente unidos al movimiento como son la satisfacción personal por la participación lúdica y por los progresos alcanzados a través de ella, el autocontrol emocional, la responsabilidad individual, la puesta en juego de las capacidades volitivas como recurso para superar los propios límites, la consecución de unas relaciones sociales plenamente humanas o el desarrollo de hábitos de comportamiento ético.

Establecido este punto de partida nos surge un nuevo interrogante: ¿con qué contamos en este camino?

Como ya hemos señalado al comienzo de este capítulo, la competición, como tal, llevada al ámbito de la Educación Física, nos remite a una estructura de meta que crea situaciones motrices de las que se deriva la presencia de una o varias personas que se enfrentan a otra u otras en pos de una victoria que sólo una de las partes implicadas podrá alcanzar. Son, como las define Parlebas (1988), actividades motrices de «suma nula», en la medida en que la existencia de personas que logran un resultado positivo implica, también, la presencia de personas que obtienen un resultado negativo. El papel de la estructura de meta en la competición está orientado, en consecuencia, hacia la consecución de un resultado en un contexto de enfrentamiento.

Un segundo elemento constitutivo de la competición, que la acompaña desde su origen como actividad física organizada, está representado por el sistema de reglas que la dotan de una coherencia interna y pone por otra parte límites relativos a qué es aceptable y qué no lo es, en la lucha en pos de la victoria.

Ahora bien, la estructura de meta y el sistema de reglas no sólo son una creación humana, sino que también implican a las personas en el devenir de las actividades de competición. Los participantes llegan a dichas actividades con una importante diversidad en cuanto a intereses, capacidades, experiencias previas... Como consecuencia, de forma ineludible, encuentran en la competición algo más que un resultado. El desarrollo de la actividad propicia, en última instancia, en cada persona, deseos, estados de ánimo, sensaciones, sentimientos, afectos, relaciones comunicativas, logros individuales, frustraciones... Y en este sentido, la suma ya no es nula de acuerdo con la línea establecida por Parlebas, puesto que los elementos que aparecen ni comparten una misma categoría ni son tampoco cuantificables. En la competición entran en juego, ineludiblemente, aspectos afectivos y sociales y no cabe realizar con ellos operaciones

matemáticas para establecer un hipotético balance.

Las actividades de competición son, por lo tanto, el punto de confluencia entre una estructura de meta, unas reglas de juego y unas personas que toman decisiones. Estas decisiones son asumidas en un contexto grupal que, sin duda, también ejerce su influencia.

Así que el motor en el proceso de toma de decisiones que atañe a la dimensión moral no siempre está en manos de lo determinado por la estructura de meta de la tarea o por los aspectos reglamentarios. De hecho, difícilmente encontramos reacciones individuales similares ante situaciones equivalentes. Los jugadores se pueden ver y de hecho se ven influenciados también por factores tales como el estado anímico, la capacidad de autocontrol emocional, las motivaciones que les inducen a participar en la competición, las relaciones que mantienen con todos y cada uno de los participantes, el grado de compromiso que establecen con determinados principios morales...

Y en la medida en que se desarrollan en un contexto interpersonal, una propiedad de todas las actividades físicas, y más aún de las actividades de competición, es que no sólo demandan a la persona desde el ámbito motor, sino que además de esto y en mayor medida exigen un compromiso ético que implica fundamentalmente al practicante desde la experiencia cognitiva, emocional, afectiva y volitiva.

Este compromiso nos remite con asiduidad a situaciones concretas en las que sería deseable que existiera una concordancia entre razonamiento y acción moral, dado que, de este modo, el progreso evolutivo en el pensamiento moral incidiría de forma favorable en el ámbito decisional ligado al comportamiento ético.

Descendiendo al campo de lo concreto, el niño o el joven implicado en una actividad de competición se ve, en suma, inmerso en dilemas morales que a la postre no representan sino disyuntivas entre diferentes actitudes y valores:

El jugador que, en una competición autogestionada, sabe que el balón que ha rematado a gol ha salido fuera antes de que se lo pasara su compañero, se enfrenta al dilema entre el deseo de triunfo, de logro personal y de pertenencia a un grupo que le puede influir en sus decisiones y la defensa de la honestidad y de la actuación en coherencia con la verdad.

La jugadora que en un lance del juego ha recibido un golpe debido a la agresividad desmedida de una compañera de juego y siente el impulso de devolverlo, se sitúa ante el dilema de hacerlo o de controlar su impulso. Y si opta

por esta alternativa debe elegir en la disyuntiva entre mantenerse callada o expresar su queja ante una situación injusta. Qué ha de primar en este caso: ¿La agresión como respuesta igualitaria ante la agresión? ¿Las relaciones pacíficas dentro de la actividad aun a costa de realizar un sacrificio dudosamente asumible? ¿La defensa asertiva del derecho a no ser agredida?

La jugadora de fútbol que recibe el saque de banda de una compañera tras enviar el balón fuera una oponente para que se atendiera a una persona lesionada, debe optar entre seguir jugando, atendiendo a elementos meramente competitivos, devolver el balón fuera por donde éste había salido con anterioridad, basándose en un principio de igualdad en la devolución de una acción generosa que parte, a su vez, de la idea de «deportividad», o mandar el balón fuera unos metros más lejos de su propia portería, tratando de conjugar, aunque en menor grado, ambos elementos: competitividad y deportividad.

El jugador que está frustrado porque un compañero ha cometido un error del que se ha derivado una consecuencia negativa para su propio equipo se sitúa ante las alternativas de recriminarle esta acción obedeciendo a la propia frustración y al deseo de triunfo, eludir cualquier reprimenda atendiendo al respeto que los otros merecen al margen de su nivel de ejecución motriz, animarle asumiendo como valor la solidaridad basada en un sentimiento de empatía, o tratar de apoyarle, ofreciéndole información para mejorar con base en valores como la ayuda o la cooperación.

Envuelta en una situación conflictiva que se ha dado entre un amigo que juega en el equipo contrario y una persona del equipo propio, una jugadora debe elegir entre defender lo que considera razonable primando la coherencia consigo misma y la consistencia en su modo de actuación, salvaguardar a su amigo, atendiendo a la amistad como elemento primordial en la escala de valores individual, o defender al compañero, dando prioridad en este caso a los intereses del equipo propio o a la necesidad de pertenencia a un grupo.

Obviamente a estos dilemas podrían sumarse otros muchos. Pero en cualquier caso lo que revelan es que las cosas, en ocasiones, no son tan sencillas. No lo son porque, si bien desde la lejanía de la reflexión situada fuera de las canchas de juego podemos tener claro qué sería lo deseable en cada caso, es obvio que situados dentro de la competición, nuestras decisiones se ven mediadas por emociones y estados de ánimo momentáneos que las convierten, con frecuencia, en menos racionales.

La competición representa un contexto real en el que junto a la ilusión, la alegría, la

satisfacción, la cooperación, el respeto hacia sí mismo y hacia los demás, la empatía o el altruismo confluyen con intensidad, emociones y actitudes como el enfado, el resentimiento, la rivalidad, la ofuscación o la agresividad.

Este marco aporta todos los ingredientes necesarios para suscitar innumerables situaciones y conflictos que afectan a la dimensión moral y ética de las personas.

Para ejercer una opción adecuada en este escenario es necesario desarrollar un nivel avanzado de razonamiento moral como base en la que fundamentar la libre y responsable elección de los valores personales y sociales.

Es preciso, también, conseguir la implicación de las emociones, añadiendo racionalidad sobre ellas, de forma que la dimensión emocional se pueda vivir, transformar y exteriorizar de forma positiva y no se convierta en el motor momentáneo de reacciones destructivas o de acciones cargadas de agresividad.

Y es ineludible avanzar hacia la coherencia entre pensamiento moral y actuación ética, lo que con mucha frecuencia requiere de una buena capacidad de autocontrol.

Claro que éstas no son sino metas a largo plazo. Metas mediadas por el cumplimiento de objetivos marcados a más corto término que nos sitúan, a su vez, más cerca del devenir cotidiano de la competición, en el contexto de las clases de Educación Física y de los entrenamientos deportivos.

Para alcanzar estos objetivos resulta determinante tener en cuenta las premisas que constituyen la referencia necesaria para convertir, en última instancia, a la competición en un escenario pedagógico válido en el campo de la educación en valores, lo que nos remite, de nuevo, a la pregunta formulada al comienzo de este epígrafe.

Estas premisas deben ir unidas a actuaciones específicas en el día a día de la actividad de competición, porque de no ser así, de no ligar el conocimiento teórico a la actividad práctica, podemos quedarnos anclados en mera retórica, cargada quizá de buenas intenciones, pero incapaz, en última instancia, de suscitar progresos en el desarrollo personal de niños y jóvenes. Es necesario, en consecuencia, que cada educador realice un ejercicio de coherencia entre discurso y acción.

Se trata de que, al abordar las tareas de competición motriz, las actitudes y los valores estén presentes en la reflexión llevada a cabo por parte de los docentes, se incorporen al trabajo intencional y consciente que supone la planificación y se hagan explícitos en las actuaciones propias de las clases y de los entrenamientos.

Estas actuaciones que vertebran una competición educativa aluden, a nuestro juicio, a siete aspectos:

- El clima afectivo de clase.
- La atención a la singularidad personal.
- La superación de una visión sexista.
- El tratamiento de la competitividad y la victoria.
- La promoción del juego limpio.
- La prevención de las conductas violentas.
- Y la adecuación a la edad de los participantes.

El clima afectivo de clase

La primera premisa en la elaboración de un proyecto de competición educativa reside en crear un clima de seguridad afectiva.

Saber que uno no va a ser cuestionado personalmente por cometer errores, participar en la competición sin estar sometido a presiones eficientistas y desde la certeza de que va a ser respetado el ritmo propio de aprendizaje, ser tratado con amabilidad por el educador y por los compañeros, recibir muestras de respeto y de afecto por parte de los otros al margen de cuáles sean las capacidades motrices de las que se es portador, vivir el juego sin estar sometido a las jerarquías que supeditan la influencia de las opiniones y postulados personales a la capacidad para influir en el resultado de la competición, ser consciente de que la información que aportan el profesor o los compañeros en un tono inequívocamente positivo está orientada en la dirección de ofrecer caminos para la mejora... Son elementos que redundan en esta sensación de seguridad desde la perspectiva afectiva que influye a la postre, de forma decisiva, tanto en la elaboración de un autoconcepto ajustado, realista y positivo, como en la creación de un ambiente en el que las relaciones de convivencia humana posean una notable relevancia.

Ambos elementos, autoconcepto positivo como factor individual y convivencia, como factor interpersonal, tienen una especial transcendencia en la educación en valores, dado que ésta atañe a la singularidad personal en un contexto eminentemente social.

El clima de seguridad afectiva importante en cualquier contexto educativo, lo es más

en las actividades de competición donde, en virtud de la estructura de meta de la tarea motriz, los alumnos están expuestos a situaciones susceptibles de propiciar una fuerte implicación emocional, circunstancia ésta que, como hemos reiterado, posee una notable importancia en el ámbito de la educación en valores personales y sociales.

Por ello, el docente ha de actuar en sintonía con el contrato moral que, con frecuencia, discurre en el mundo de lo tácito y que asegura el respeto de la dignidad del alumno y la atención de sus necesidades de intercambio en un contexto seguro. El educador ha de poner, en última instancia, una atención más esmerada si cabe, en la intención de utilizar las estrategias que redunden en la creación de un clima afectivo adecuado. Estrategias como:

- Impregnar también la actividad de competición de un sentido lúdico en el que los participantes se sienta a gusto.
- Poner énfasis en el contenido afectivo de la actividad motriz, haciéndoselo explícito a los alumnos.
- Prestar una atención personalizada a cada alumno adecuándola a sus necesidades.
- Dar muestras de sensibilidad y poner en juego una actitud empática en relación con los sentimientos mostrados por los niños.
- Ofrecer una referencia clara y justificada de qué está permitido y qué no lo está en el marco de las relaciones interpersonales que se suscitan en el contexto de la clase.
- Propiciar la participación de los alumnos en el establecimiento de esas mismas referencias.
- Reforzar las conductas asertivas.
- Favorecer el comportamiento responsable mostrado por los alumnos en relación con aspectos como el respeto hacia los demás, la sensibilidad hacia sus necesidades y la empatía.
- Asegurarse de que ningún niño recibe un tratamiento injusto por parte de sus compañeros en función de sus características personales o sociales y, muy especialmente, como consecuencia de sus aptitudes motrices.
- Dar muestras a cada alumno de que se le valora como a una persona valiosa, al margen de sus capacidades.

- Rechazar la agresión física o verbal como respuesta en cualquier situación conflictiva.
- Actuar con calma, incluso en las situaciones de conflicto, pues de este modo puede transmitirse esa misma calma a los niños.
- Ser coherente y consistente en la actuación como educador, tanto ante las acciones positivas de los alumnos como ante las reprobables.

El clima afectivo bien orientado permitirá, en última instancia, que los alumnos se sientan más libres en el contexto de la competición. Más libres para poner en juego sus capacidades motrices sin temor a errar; más libres para expresar sus sentimientos y sus opiniones; más libres para establecer vínculos comunicativos; más libres, en suma, para iniciar un compromiso ético en las relaciones que, dentro del marco de la competición, establecen con los compañeros de actividad.

□ La atención a la singularidad personal

Nuestra segunda referencia está representada por la evolución singular que cada participante experimenta en su competencia motriz. Quizá pueda parecerle al lector que tomar lo motriz como premisa en la educación ética desarrollada a partir de las actividades de competición pueda representar una pérdida de perspectiva. Pero consideramos que no lo es.

Veamos. Como ya hemos señalado, la competencia motriz alude al conjunto de capacidades de índole motriz, cognitiva, afectiva y social, que nos permiten participar con fluidez y eficacia adaptativa en situaciones en las que se demanda la utilización del movimiento corporal.

En el juego de la competición, cada participante se manifiesta ante sí mismo y se aproxima a los demás, no de forma exclusiva, pero sí esencialmente a través del movimiento. Las acciones motrices son, en última instancia, el reflejo de la totalidad de la persona y, consecuentemente, constituyen una manifestación del ser que piensa, siente y se relaciona.

El centro de la actuación docente es, por consiguiente, la persona como individuo singular y precisamente el concepto de competencia motriz, si bien parte del movimiento corporal, integra a la globalidad personal de quien participa en la actividad física.

En lo que atañe al aprendizaje de capacidades motrices relacionadas con la

competición, hemos de orientarnos en la búsqueda del progreso en cada alumno en particular. ¿Qué sensaciones propiciará, de no ser así, en el niño o en el adolescente la percepción de una incompetencia de la que le resulta difícil salir? ¿Cómo percibirá su realidad corporal? ¿Qué satisfacción podrá encontrar si ve que su contribución al juego no es progresivamente más importante? ¿De qué modo afectarán estos hechos a su autoconcepto? ¿En qué grado influirán sobre la satisfacción de la necesidad de afiliación de cada persona en el contexto de la relación grupal? ¿Desde qué posición afrontará su relación con los compañeros de actividad?

El avance hacia parámetros próximos a la enseñanza individualizada posee, en consecuencia, una trascendencia especial en las actividades de competición dado que la realidad de una clase es tan plural como variada, es la manifestación de la singularidad personal en cada uno de los niños que participa en la competición. Lo importante es cada uno de los jugadores y no tanto el rendimiento deportivo.

Este hecho nos lleva a considerar que no todas las personas que intervienen en actividades de competición pueden ser grandes jugadores desde la perspectiva del rendimiento. Sin embargo, todas y cada una de ellas pueden avanzar en la adquisición de las capacidades que les permitan ser y mostrarse progresivamente más competentes y, como consecuencia, vivir cotas más elevadas de libertad.

Desde la individualización de la intervención didáctica es preciso adecuar la clase o el entrenamiento a los propósitos educativos. Es práctica común trasladar hasta la actuación con niños o adolescentes los mismos parámetros y formas de entrenamiento utilizados con personas adultas en la búsqueda del rendimiento deportivo. Y dado que las pautas de actuación, las actividades y los métodos de aprendizaje no son neutros, con ellos trasladamos también una visión de la actividad motriz que, como ya hemos señalado, puede no resultar ni adecuada ni, mucho menos, educativa, con el consiguiente efecto negativo sobre la dimensión ética de la persona.

En las clases de Educación Física existen algunas premisas, ampliamente aceptadas (Arnold y col., 1985; Sánchez Bañuelos, 1986; Riera, 1989; Le Boulch, 1991; Devís y Peiró, 1992; Ruiz Pérez, 1995), que promueven un modelo de competición basado en la toma en consideración del desarrollo personal de todos y cada uno de los participantes. Premisas como:

- Prestar atención a las características evolutivas de los alumnos, a las experiencias vividas por ellos con anterioridad y a los aprendizajes previos, valorándolos de forma personalizada con el fin de ajustar de forma consecuente las situaciones de aprendizaje.

- Atender a los procesos motivacionales, fomentando, de un modo especial, la motivación intrínseca.
- Propiciar la participación del niño o del adolescente en el establecimiento de sus propios objetivos de aprendizaje.
- Favorecer la implicación cognitiva de los alumnos formulando preguntas, suscitando situaciones-problema y motivando para la reflexión, en aras de conseguir que la competición se convierta en un juego inteligente.
- Ofrecer a los alumnos situaciones que propicien la variabilidad en la práctica motriz tratando de favorecer la transferencia, especialmente de carácter horizontal, entre los aprendizajes.
- Respetar los ritmos individuales de aprendizaje.
- Implicar a los jugadores en situaciones contextualizadas de aprendizaje próximas a la práctica real del juego, tratando de integrar en ellas los elementos técnicos y los factores decisionales y tácticos y de adecuar los aprendizajes a las características cambiantes del juego.
- Evitar ejercer sobre los jugadores la presión que está basada en las ideas de eficiencia y rendimiento y que se vincula a la valoración excesiva de los resultados de la competición.
- Eludir el uso de situaciones motrices de las que se derive la existencia de personas excluidas o eliminadas, pues ambos factores frenan la posibilidad de seguir progresando.
- Estimular los procesos de aprendizaje observacional en los que los alumnos sean los propios modelos, así como la tutoría entre iguales que vincula de un modo especial a cada persona con sus compañeros.
- Prestar atención a los procesos de comunicación entre el educador y cada uno de los alumnos, ofreciendo al niño o al adolescente información relativa tanto a sus progresos como al modo de seguir avanzando en los aspectos susceptibles de mejora.

Sin duda, estos principios añaden luz sobre el sendero que debemos transitar en el día a día de nuestro quehacer educativo. Tanto el aprendizaje en el plano motriz, desarrollado durante las actividades de competición, como su percepción por parte del

alumno implican un cambio positivo que afecta a éste de forma global y, muy especialmente, en la manera de vivir la actividad física, en el modo de percibir y aceptar su propia realidad personal y en la forma de abordar las relaciones comunicativas con sus compañeros de actividad. Y esta es una premisa importante para que el alumno sintonice con el sentido ético de la competición convirtiéndola en un escenario genuinamente educativo desde la óptica de los valores personales y sociales.

❑ La superación de una visión sexista

Otro factor de influencia en la educación en valores acometida desde las actividades físicas de competición nos conduce hasta el tratamiento adecuado de la cuestión del género.

La competición, especialmente la de carácter deportivo, ha estado ligada a la cultura motriz de lo masculino. La mujer se ha ido incorporando paulatinamente a esta opción motriz, aunque lo ha hecho en una situación de desventaja, toda vez que las actividades de competición exaltan valores pertenecientes a una cultura androcéntrica.

Evidentemente, la primera alternativa ante esta situación pasa por hacer un planteamiento curricular equilibrado, en el que junto a las actividades de competición se contemplen otras expresivas y de carácter cooperativo, más ligadas a la cultura de lo femenino y a los intereses de las chicas (Vázquez y col., 1990).

Pero una vez estemos inmersos en el marco de la competición, es posible contemplar algunos elementos que permiten que ésta sea enriquecedora para todas las personas, con independencia de su sexo o de los estereotipos que responden a razones de género. Estos elementos están ligados a una visión de la competición que, más que en aspectos de eficiencia, se centra en proporcionar a cada persona vivencias humanas, tanto en el plano individual como en el social. Para que esto ocurra es preciso actuar de forma que no se eliminen de la actividad motriz los valores femeninos. Bien al contrario, es factible una competición que los incorpore y los presente como válidos tanto para chicos como para chicas.

En esta línea de actuación es preciso:

- Abordar con cuidado los diferentes aspectos del currículo oculto, que en ocasiones tiene más influencia que el de carácter explícito en la transmisión de prejuicios y estereotipos sexistas.
- Prestar atención a todas las personas en función de sus necesidades, evitando la

- tendencia a dedicar más tiempo a los más capacitados desde una perspectiva agonista o a los más influyentes desde la óptica del liderazgo dentro del grupo.
- Afrontar mediante el diálogo razonado la cuestión de los prejuicios de género.
 - No utilizar las conductas femeninas como reforzador negativo.
 - No comparar ni relacionar el rendimiento con estereotipos de género.
 - Prestar atención especial a los agrupamientos, permitiendo, cuando sea necesario, la segregación temporal siempre y cuando se inscriba en el camino que sirva para dotar a las personas de las capacidades necesarias para una integración posterior.
 - Hacer un uso equitativo de espacios y materiales, desligándolo de cuestiones como la capacidad de los jugadores o los procesos de liderazgo.
 - Reforzar las conductas cooperativas en el contexto de la competición.
 - Fomentar el uso, dentro de la iniciación deportiva, de la tutoría entre iguales y los métodos de aprendizaje cooperativo.
 - Promover los valores cooperativos más propios de la cultura femenina.
 - Propiciar el que las chicas asuman también responsabilidades importantes en el contexto de las actividades de competición.

El tratamiento de la competitividad y de la victoria

Una nueva consideración en nuestro intento de establecer las características inherentes a una competición educativa nos hace volver un momento sobre el deporte espectáculo. Como señalábamos al referirnos a las distintas opciones dentro de la actividad deportiva, los niños y los jóvenes se muestran especialmente permeables a la vertiente del deporte de elite como espectáculo de masas. Los jóvenes practicantes llegan, con frecuencia, a la actividad deportiva desarrollada en las clases de Educación Física con unas ideas preconcebidas, fruto de su bagaje anterior como espectadores y de la influencia ejercida por otros agentes de socialización, especialmente la familia y los medios de comunicación social. Por ello, muchas veces el uso educativo de la competición, desde un prisma ético y moral, ha de comenzar desmontando los prejuicios y estereotipos que la influencia de los elementos procedentes del entorno ha originado; antes incluso de ocuparse de la construcción de un universo en torno a las actividades motrices de competición que, por otra parte, puede tener mucho de sugerente y positivo.

Es preciso, en consecuencia, sustituir al deportista de elite como único modelo (Blázquez, 1986) o, más bien, como modelo surgido desde una visión acrítica. Se trata, en suma, de comenzar creando las condiciones para que los alumnos puedan discernir, en un ejercicio que avance hacia la libertad responsable, entre lo positivo y lo negativo en la referencia que para ellos representa el deporte de elite.

En la competición deportiva de «alto nivel» se ha creado un mito que resulta especialmente peligroso en el medio educativo: ganar es lo que vale; la victoria es el verdadero valor de las actividades de competición. En torno a este principio gira un círculo en el que muchas cosas están permitidas para lograr el triunfo como fin último.

Por supuesto que cuando se compite, también en contextos concebidos para resultar educativos, se desea ganar. La cuestión es qué y a costa de qué. Se puede ganar sólo un partido o un juego. Y también se pueden ganar posibilidades de participación motriz, capacidades tácticas, relaciones amistosas, sensaciones de pertenencia a un grupo en el que uno se siente a gusto, momentos de alegría y de diversión...

Y es que, sin duda, hay cosas en la competición educativa que gozan de una mayor importancia que el resultado de cara a la educación en valores, lo cual nos compromete en tres líneas complementarias:

- Atenuar el carácter prioritario que para algunos niños y jóvenes posee la victoria, hecho que les conduce, en ocasiones, a la lucha obsesiva por ganar, obstaculizando la posibilidad de encontrar otros atractivos en la competición.
- Desdramatizar la derrota desvinculándola de la idea de fracaso y evitando que el temor a errar en una situación puntual, o a perder en el conjunto de la actividad, conduzcan al jugador hacia la desmotivación, la inhibición, la actuación mediatizada, la falta de tolerancia ante la frustración, o incluso la reacción violenta.
- Fomentar el desarrollo personal y grupal a partir de la valoración positiva de los pequeños acontecimientos que acaecen a diario en el contexto de la competición: la actuación responsable, el esfuerzo como camino hacia el progreso, las muestras de satisfacción por la práctica motriz, el gesto positivo hacia el otro, las relaciones de cooperación establecidas en pos de un fin común, la alegría compartida por participar en una actividad colectiva...

Estos hechos acercan a los niños y jóvenes al horizonte que, en la educación en valores, representan el pensamiento moral, la implicación afectiva y el comportamiento

ético.

☐ La promoción del juego limpio

Siguiendo con la referencia que representa el deporte espectáculo es preciso señalar que no todo en él es negativo de cara a la educación en valores. También de la competición de elite forman parte el esfuerzo por superar los propios límites, la selección adecuada en la toma de decisiones que convierte a la competición en un juego inteligente, la creatividad como respuesta a las situaciones-problema que devienen con el juego, la belleza y la plasticidad del movimiento bien ejecutado... Estos elementos van unidos a actitudes deseables como la responsabilidad, el deseo de autosuperación, la valoración de la creatividad motriz o el gusto por lo estético. Y, sin duda, estos elementos resultan valiosos como referencia para los niños o para los adolescentes que pueden disfrutar como espectadores y pueden también encontrar, como practicantes, un ejemplo a emular en los deportistas de elite, siempre y cuando aprendan también a discernir y a optar entre lo moralmente válido y lo incorrecto desde la perspectiva ética.

Esta elección nos sitúa ante una idea que acompañó al deporte desde su mismo nacimiento, aunque quizá entonces con unas intenciones propias de un contexto histórico específico y diferentes a las que ahora se le asignan. Es la idea de «juego limpio».

Al juego limpio va unida una doble perspectiva: la del respeto de las reglas que rigen el juego y la de la obediencia de un código de conducta no escrito, que no forma parte del sistema de reglas explícitamente establecido y que nos insta a ser respetuosos y generosos con el resto de los jugadores. Ambos factores contribuyen a crear una atmósfera moral positiva en el desarrollo de la práctica motriz y a orientar la actividad a través de cauces que pueden representar un ejemplo en otros ámbitos de la vida, convirtiendo la competición en caja de resonancia de principios éticos.

El deporte, por sí mismo, no propicia el incumplimiento de las reglas. Bien es verdad que tampoco suscita su observancia. En último término son las personas quienes, en un contexto colectivo, toman sus decisiones a este respecto. Por ello, en la cuestión del respeto de las reglas de juego no debemos ser ajenos a la influencia que el ambiente ejerce sobre el alumno. Del mismo modo que los niños y jóvenes se encuentran, fundamentalmente a través de los medios de comunicación social, con jugadores respetuosos con dichas reglas, también hallan otros que no dudan en infligirlas o en utilizar el engaño para obtener ventaja. Por otra parte, la violación de la regla es aceptada e incluso alentada, especialmente en el marco de la competición institucional, como forma de evitar un mal mayor que el que reporta la propia sanción de la falta de cara a la

consecución de un resultado positivo (Gutiérrez, 1995):

A través de diferentes procesos de socialización, entre los que cabría destacar el beneplácito por parte del entrenador y el reconocimiento de compañeros y espectadores, se desarrolla una expectativa general que convierte en legítima la conducta ilegal en situaciones particulares.

El acercamiento a las reglas en las situaciones motrices de competición desarrolladas en contextos educativos ha de partir de un sentido crítico con estas últimas formas de actuación.

Por otra parte las reglas pueden y, en ocasiones, deben ser flexibilizadas y adaptadas. No hemos de olvidar que, al fin y al cabo, dichas reglas de juego en la competición concebida como hecho educativo, están al servicio de las personas, de la convivencia entre ellas y del deseo de progreso individual y colectivo en todos los ámbitos del desarrollo humano. Y en este sentido son susceptibles de modificación, aun a costa de no responder a lo estrictamente reglamentado en la actividad de competición desde la que se afronta el proceso educativo. En cualquier caso, las reglas, una vez adaptadas al contexto pedagógico en el que se insertan, seguirán sirviendo, como en cualquier otra alternativa motriz de competición, para dotar de estructura a la actividad y para propiciar las relaciones de equidad entre los participantes a partir del compromiso establecido por cada uno con el resto de los jugadores.

Pero incluso cuando se establece un marco reglamentario claro y adecuado a las funciones educativas de la competición motriz, se siguen produciendo, con relativa frecuencia, violaciones de las reglas de juego. El motivo es claro en la mayoría de las ocasiones: los beneficios que reporta la actuación no ajustada al reglamento compensan sobradamente los perjuicios susceptibles de ser obtenidos en caso de que la infracción sea sancionada (Gutiérrez, 1995; p. 81).

Además, en el contexto de la competición, los jugadores pueden considerar legítimo perseverar en la discusión relativa a si se ha violado o no una regla, incluso cuando este hecho resulta evidente.

Y es que, en estas situaciones, la victoria cuenta más que el comportamiento ético.

Ante estos hechos, la labor educativa ha de seguir un doble hilo conductor. Por una parte, los mecanismos de reforzamiento han de ser tales que los jugadores encuentren mayor recompensa a través del comportamiento que se ajusta a lo establecido en las reglas de juego y, en su caso, por medio del reconocimiento de la violación de la regla,

que a través de la victoria obtenida a cualquier precio. Por otro lado es preciso ligar los procesos de reforzamiento a los valores de honestidad, respeto, responsabilidad, equidad y justicia que representan el fundamento moral para actuar en coherencia con las reglas de juego.

Por lo que respecta a las normas de comportamiento inherentes a la idea de «juego limpio», conviene comenzar por hacerlas explícitas de forma que representen una referencia clara para los jugadores. Las normas de convivencia se viven, en este caso, en un contexto real en el que el niño o el adolescente se ven implicados emocional y afectivamente de forma a menudo intensa. Además el respeto de las normas de convivencia va, en ocasiones, en detrimento de la libertad individual y exige un continuo ajuste en la elaboración de las relaciones interpersonales. Todo ello hace que las conductas adecuadas a las normas de comportamiento puedan resultar, a veces, más improbables como respuesta que las conductas alternativas no sujetas a dichas normas. En consecuencia es preciso volver de nuevo sobre la importancia que ejerce el desarrollo de las capacidades volitivas y de autocontrol.

La actividad educativa en este caso debe ir ligada, como ocurría con las reglas de juego, a los procesos de reforzamiento y a la reflexión que vincula el respeto de las normas propias del «juego limpio» a los mismos valores de honestidad, respeto, responsabilidad, equidad y justicia, así como a los de confianza, paz y tolerancia.

En suma, el deporte educativo y las otras formas de competición han de llevar la idea de juego limpio hasta los jugadores, no sólo como elemento clave en el correcto devenir de la actividad de competición, sino también como fuente de satisfacción personal y desarrollo individual y colectivo.

Para ello, en la competición desarrollada dentro de un marco educacional, se pueden utilizar diferentes estrategias que se complementan en la promoción de ambas vertientes - reglamentaria y normativa - del «juego limpio».

Estrategias como:

- Reflexionar con los alumnos tanto sobre las reglas constitutivas de la modalidad de competición que se va a practicar y su posible adaptación y flexibilización, como sobre las normas que deben respetarse en la interacción con las personas con las que se comparte el juego. Se trata, por una parte, de que los alumnos participen de forma reflexiva y razonada en el establecimiento de reglas y normas y, por otra, de que tengan una referencia clara relativa a qué se espera de ellos en cuanto a los hábitos de conducta ética.

- Promover, mediante el diálogo razonado, el sentido crítico en relación con las formas de conducta observadas en deportistas de elite que escapan a la idea de deportividad.
- Ofrecer como modelo situaciones en las que deportistas de alto nivel actúan respondiendo a la idea de «juego limpio».
- Mostrar ante los alumnos expectativas elevadas en relación con su capacidad para cumplir con los preceptos propios del «juego limpio».
- Contribuir a la creación de un clima moral que propicie el compromiso de cada jugador consigo mismo y con los demás en lo que respecta al respeto de las reglas de juego y de las normas de convivencia.
- Ser constantes en las interacciones y ofrecer información a los jugadores, no sólo cuando eluden la actuación basada en la idea de deportividad, sino también cuando obran en coherencia con ella.
- Reforzar las conductas que respetan el «juego limpio».
- Sancionar las conductas que se aparten de lo establecido por los principios de «juego limpio» y justificar ante el jugador esta sanción.
- Actuar, como educador, en sintonía con las normas de comportamiento que se pretende promover de forma que los jugadores encuentren en los educadores modelos de los que aprender.
- Crear las condiciones para el aprendizaje observacional, utilizando también como modelos de un comportamiento responsable a los propios alumnos.
- Hacer a los participantes conscientes de que, en ocasiones, existen situaciones que conducen a posturas irreconciliables que conllevan la necesidad de que las partes cedan.

A través de estas dos líneas complementarias: valoración de lo positivo y tratamiento crítico de lo negativo en relación con el juego limpio, podremos promover formas de actuación válidas, dotadas de consistencia y de coherencia, que se mantengan en sintonía con una competición afrontada desde el compromiso moral y el comportamiento ético.

La prevención de las conductas violentas

Atención especial, dentro del respeto de las reglas de juego y de las normas de convivencia en el contexto de la actividad de competición, merece la prevención de la agresión y de otras conductas violentas.

Como agresión se entiende el conjunto de acciones que pretenden causar deliberadamente un daño físico o moral.

El concepto de violencia alude a las conductas que coartan los derechos de la persona.

En consecuencia, la noción de violencia es más global y recoge y amplía a la de agresión dado que, si bien uno de los derechos inalienables en el marco de las relaciones interpersonales es el derecho a no sufrir daño físico o moral, éste no es el único entre los que deben respetarse. Existen, por lo tanto, más formas de violencia que la agresión, aunque ésta es, sin duda, la más significativa.

A la violencia mostrada en el deporte se le ha atribuido un doble origen: como medio para alcanzar la victoria o como reacción ante la frustración.

En el primero de los casos, el niño o el joven jugador deben tomar conciencia, a través de la práctica de la competición educativa, de que no es legítimo obtener una situación de ventaja en la relación con los compañeros de juego por medio de la violencia física, verbal o psicológica. En este sentido, el docente debe ser especialmente cuidadoso con el modo en que se legitima y tolera e incluso se promueve la agresividad en muchos deportes, entendiendo ésta como fuerza física, perseverancia, solidez y firmeza en la lucha por conseguir una situación de ventaja en pugna con el adversario.

Es común diferenciar en el deporte entre una agresividad positiva, que se orienta en el sentido de sacar partido a lo mejor de cada persona en el contexto de la competición, y otra negativa, entendida como predisposición para la actitud beligerante ante el adversario.

En cualquier caso, si no queremos que la agresividad derive en agresión, debemos hacer a los jugadores partícipes de que los límites en esta pugna sólida y firme por obtener ventaja ante el contrincante, que implica la agresividad, han de estar en el punto en el que se puede hacer daño al rival, aun de forma no deseada.

No obstante, la violencia en la competición suele ser más una reacción irreflexiva que un medio premeditado para alcanzar la victoria. En relación con este hecho, desde el proceso educativo debe incidirse en la implicación emocional positiva y en el desarrollo

de las capacidades volitivas que faciliten la inhibición de la violencia como primera respuesta ante el desacuerdo o la frustración. Los jugadores deben aprender que en el contexto de la competición, como en la vida misma, las cosas no siempre acontecen como desearíamos. Es preciso, consecuentemente, admitir las propias limitaciones, tolerar las frustraciones y aceptar la posibilidad de que surjan dificultades o de que no se logren los retos que nos hemos planteado.

Ante la violencia es fundamental la labor de los agentes educativos - padres, entrenadores y profesores-, como practicantes de actividad motriz y como espectadores de la misma. Las personas más significativas en la educación de niños y jóvenes han de ser conscientes de que las acciones violentas propias y las reacciones ante la violencia ajena observada en la competición, proporcionan importantes vivencias a los niños y jóvenes y sirven para ellos como modelos de actuación. Y es que los actos del educador transmiten también un mensaje tan importante, al menos, como el que éste manifiesta en sus intervenciones educativas dentro de un contexto formal.

Con todo, existe una tercera fuente de violencia que ha sido escasamente contemplada desde la actividad deportiva: la agresión y otros comportamientos disruptivos pueden tener su origen en la incapacidad, por parte del alumno, para afrontar de forma constructiva las relaciones sociales (Vallés y Vallés, 1996).

Las habilidades sociales constituyen un elemento clave a la hora de abordar de modo positivo las interacciones personales. La competición no es ajena a esta circunstancia. Y este hecho abre nuevos cauces para la prevención de la violencia dentro de la actividad competitiva.

Por ello, como alternativa en la prevención de las conductas violentas, es preciso atender varios aspectos:

- La concepción del diálogo, la negociación y la discusión razonada como alternativa para la resolución de conflictos.
- La capacitación del alumno para la expresión de sentimientos.
- La educación en la asertividad.
- La intervención para el desarrollo de habilidades sociales.

Se trata, en suma, de aportar los elementos que favorezcan una forma de competición en la que se fomente el respeto a uno mismo, al compañero y al contrario.

Las estrategias de las que nos podemos servir en este camino son también diversas:

- Reflexionar con los alumnos sobre la importancia que para las relaciones humanas, desarrolladas tanto en el marco de la competición motriz como en la vida misma, posee la actuación pacífica, incidiendo en que esto no significa renunciar a los derechos propios.
- Promover, mediante el diálogo razonado, el sentido crítico en relación con las conductas violentas.
- Mostrar a los alumnos expectativas elevadas en relación con su capacidad para eludir el uso de la agresión o de otras actuaciones violentas.
- Contribuir a la creación de una atmósfera de compromiso ético en lo relativo al respeto a uno mismo y a los demás.
- Reforzar las conductas tendentes a utilizar el diálogo como forma de actuación ante el desacuerdo.
- Sancionar a los jugadores que actúen de forma violenta, argumentando ante ellos dicha sanción.
- Actuar, como educadores, de forma acorde con un comportamiento responsable, firme y respetuoso ante las situaciones de conflicto.
- Utilizar a los propios alumnos como modelos ante sus compañeros cuando manifiesten actitudes pacíficas.
- Reforzar las actuaciones que sirven para manifestar de forma positiva los propios sentimientos, así como el resto de las conductas que están en sintonía con un comportamiento asertivo.

La competición, entendida de este modo, permitirá que el niño encuentre un espacio en el que ajustar progresivamente sus propias necesidades e intenciones a las demandas que surgen de la interacción con el grupo de iguales. Dentro de este entorno podrá actuar de forma consecuente tanto con las reglas de juego como con las normas de convivencia, valorándolas como elementos constitutivos del marco común que se han dado los participantes para practicar una actividad competitiva y como escenario que garantiza los derechos de cada persona en la interacción con las otras. Este será el primer paso para evitar la violencia en el marco de la competición. Y el proceso se completará cuando el jugador sea capaz de mantener una actuación responsable, basada en la asunción de un

compromiso ético, en relación con el mantenimiento de una actuación pacífica.

☐ La cuestión de la edad

Las referencias relativas, tanto al momento óptimo para la iniciación a las actividades y deporte de competición, como al modo de llevarla a cabo, aunque frecuentes (Arnold y col., 1985; Sánchez Bañuelos, 1986; Durand, 1988; Le Boulch, 1991), han estado guiadas, casi con la misma frecuencia, por criterios agonísticos (Manno, 1991). En última instancia, se busca el momento y la forma de intervención que conduzcan a optimizar el aprendizaje motor por parte del niño.

Pero el hecho que representa contemplar la competición como contexto para la educación en valores nos conduce a derivar la atención hacia la dimensión moral de la persona que participa en la actividad motriz. Se trata, en suma, de tener en cuenta todos los aspectos relativos a la persona que compete y no sólo los meramente motrices, por importantes que éstos sean en nuestra área curricular.

En la opinión pública, este tema no genera debate. A las personas implicadas en la actividad educativa - instituciones escolares y familias, fundamentalmente-, con toda seguridad, les parecería aberrante que a un niño en los momentos iniciales de la Educación Primaria se le introdujera en el mundo de los logaritmos neperianos, por citar un ejemplo, sin contar con unos aprendizajes previos ni con unas capacidades que, obviamente, no se poseen a estas edades. Sin embargo, poca gente se cuestiona que un niño de seis años pueda o no participar en una actividad de competición sin tener en cuenta si a esa edad se han desarrollado las capacidades afectivas, las habilidades sociales y las actitudes necesarias para hacer de la competición un medio adecuado para la convivencia y para el aprendizaje ético.

Desde la óptica teórica, en sintonía con la percepción que de este hecho hay en nuestro entorno, las referencias relativas a la cuestión de la edad de iniciación en la competición, en relación con una perspectiva sensible al desarrollo moral y al aprendizaje social, han sido relativamente escasas (Blázquez, 1986; Orlick, 1997).

En cualquier caso, entre estas últimas, parece existir un consenso al considerar que una participación temprana en deportes de competición tiene poco de educativa.

Desde luego que también en esta ocasión existen grados. No es lo mismo, por citar dos ejemplos, participar en un deporte modificado practicado en un contexto no estresante y envuelto en un ambiente lúdico, que verse implicado en un partido de juegos escolares o de competición federada donde casi todo parece querer asemejarse a un

deporte de elite en miniatura: equipamientos, sistema de reglas fijo y aplicado por igual a todos, existencia de jugadores titulares y reservas, sometimiento a una disciplina de equipo supeditada con frecuencia a la consecución de un resultado positivo, presencia de público - fundamentalmente padres entre los que algunos son un buen modelo mientras que otros actúan de forma poco edificante-...

Sin duda esta última alternativa - la de la competición formal - resulta atractiva para niños y jóvenes, pues les convierte en protagonistas de algo a lo que sólo acceden, de otro modo, como espectadores y les permite, por otra parte, soñar con convertirse algún día en alguien parecido a sus ídolos deportivos. Y, por supuesto, no se trata de poner freno a los sueños de los niños.

Pero la cuestión aquí es otra. De lo que se trata es de dirimir si esta forma de competición aporta tantos elementos sobre el desarrollo integral de cada niño como para justificar que participe en ella antes de que posea la capacidad necesaria para discernir, para optar y para actuar de forma acorde con unos principios éticos elementales.

Para poder competir de modo constructivo se necesitan, por lo tanto, unas capacidades previas, muchas de las cuales están estrechamente ligadas al desarrollo evolutivo de los participantes. De no ser así, de no disponer de estas capacidades, el proceso educativo afrontado a través de la competición motriz difícilmente resultará enriquecedor para los participantes de forma individual y para el grupo contemplado como ente global. Y esto podrá suceder incluso cuando el educador provea todos los elementos propios de una competición educativa.

En esta dirección, un primer factor de importancia alude a la cuestión del aprendizaje y desarrollo motor. Éste se propicia en mayor grado cuando los niños son expuestos a situaciones variadas y cuando éstas son abiertas, ofrecen diversidad de alternativas y dan pie a la exploración, a la búsqueda de soluciones y a la imaginación creativa. La competición practicada a corta edad puede conducir al niño a encorsetar su repertorio motriz en aras de conseguir unos movimientos eficaces y adaptados exclusivamente a una modalidad competitiva concreta.

Especialmente significativo, ya en relación específica con la dimensión moral, es el grado de desarrollo en los ámbitos afectivo y social.

En este proceso evolutivo es preciso atender al autoconcepto, aspecto éste que alude a la percepción personal que cada uno posee en relación con sus propias capacidades, creencias y actitudes.

El autoconcepto del alumno es un factor estrechamente ligado a los refuerzos que recibe, a la información que sobre sí mismo le aportan las personas más significativas que se mueven en su entorno, a la percepción de la propia eficacia en el contexto de las actividades en las que se ve implicado y a los procesos cognitivos de atribución ante situaciones de éxito y de fracaso.

La propia identidad personal se va construyendo en relación dialógica con el entorno físico y social. En función de las experiencias de éxito y de fracaso vividas, y de las consecuencias que éstas han deparado, los niños van elaborando una visión más o menos optimista de sus propias capacidades.

Las actividades motrices de competición crean situaciones en las que el resultado se establece en clave de vencedores y vencidos, con la subsiguiente comparación entre los participantes. Esta comparación puede incidir de forma positiva en el concepto que sobre sí mismos elaboren los más capacitados, pero la influencia será negativa sobre el autoconcepto de los menos competentes (Coopersmith y Feldman, 1974).

Hay alumnos que desde muy corta edad se enfrentan a situaciones en las que, además de percibir que son menos capaces que los otros, sufren las consecuencias de ser y sentirse menos valorados (Omeñaca y Ruiz, 2001). Estas circunstancias pueden propiciar que eludan enfrentarse a nuevos retos ante el miedo al fracaso, lo que deriva, a no muy largo plazo, en desesperanza en relación con el propio progreso y en incompetencia motriz aprendida (Ruiz, 1995). El resultado, en relación con las actividades motrices y deportes de competición, es que muchos alumnos las dejan antes de poder valorarlas como fuente de disfrute y desarrollo personal y social, porque han aprendido muy temprano que abandonar es una forma de no verse sometido a constantes situaciones de fracaso.

Como señala Le Boulch (1997), la actividad deportiva en adolescentes y personas mayores puede jugar en determinadas situaciones el papel de propiciar no sólo la sensación de logro relacionada con el resultado, sino, lo que es más importante, la percepción de haber superado retos autoimpuestos a los que nos hemos sometido de forma voluntaria. Este planteamiento nos conduce a un aspecto que posee especial relevancia, como es la capacidad para relativizar el resultado. Dicho factor ejerce una notable influencia sobre la actuación del niño durante la competición y con posterioridad a ésta. Se trata, por un lado, de ser capaz de posponer la satisfacción de los deseos, tolerando la frustración y superando la inmediatez en la necesidad de obtener resultados y, por otro lado y lo que es más importante, de comprender que un juego de competición puede ser un buen juego al margen de cuál sea el resultado; de encontrar, en suma,

durante su desarrollo, otros alicientes además del que propicia la victoria.

Sin embargo, cuando no se ha alcanzado la madurez suficiente para hacer juicios de valor de este tipo, la exposición a los dictados de la competición puede resultar frustrante, generar agresividad explícita o encubierta y condicionar futuras participaciones en actividades competitivas.

Como alternativa, es preciso posponer en el tiempo las actividades de competición y exponer a los alumnos en edad escolar a un mayor número de situaciones motrices que atiendan los procesos motivacionales, faciliten el aprendizaje, propicien logros personales en todos los alumnos, ofrezcan el clima de confianza preciso para construir de forma sólida y positiva el propio mundo afectivo e incidan favorablemente sobre la socialización.

Otro aspecto que posee notable importancia en la cuestión que nos ocupa es el relacionado con el cumplimiento de las reglas de juego. El respeto de las reglas constitutivas de la actividad motriz, necesario para que la competición discurra por cauces constructivos, sólo es posible cuando los niños han alcanzado la madurez necesaria para mantener un código de reglas y demandar de los demás su cumplimiento. Esto se da de forma elemental, según Piaget, en la etapa de cooperación (7-8 años). Y tarda varios años en consolidarse como forma habitual de actuación.

De igual modo es importante prestar atención al autocontrol. Es necesario que el alumno haya desarrollado, de forma incipiente, su capacidad para controlar las actuaciones propias en situaciones vividas con gran intensidad emocional. Sólo así podrá evitar los comportamientos destructivos en contextos de conflicto o en situaciones adversas.

En relación con esta capacidad, hay otra cuestión de especial importancia en la que conviene reparar: a partir de los 8-10 años agresividad y competitividad están íntimamente ligadas, dado que ésta última supone un desahogo de la primera que cuenta con la aceptación social (Braza, 1993). Pero la forma de manifestar la agresividad está sujeta también a los procesos evolutivos. Con el paso de los años, la agresión física y la actitud de intimidación van siendo sustituidas por la agresión verbal y por otras formas encubiertas de agresión. Este hecho viene motivado, en gran medida, por la presión cultural ejercida por padres y maestros. Pero encuentra también su substrato en la experiencia social a la que se ve expuesto el niño y en la mayor madurez cognitiva, lo que le permite afrontar con mayores garantías las situaciones conflictivas, valorar la intencionalidad de las ofensas recibidas y utilizar el lenguaje, bien para desahogar su agresividad o bien para evitar disputas (Braza, 1993; p. 641).

Y esto nos pone en relación con un tema que ya hemos tocado en un capítulo previo: el relativo a las habilidades sociales. Cuanto mayor sea la capacidad de cada alumno para actuar de forma asertiva, para regirse por principios de equidad en la relación con los otros, para utilizar estrategias que le permitan iniciar y mantener relaciones de comunicación, para actuar de forma equilibrada buscando los espacios comunes entre la autonomía personal y el respeto de las obligaciones establecidas con el grupo... mayores serán también sus posibilidades de encontrar, en la competición, un campo en el que desarrollar su dimensión moral y en el que contribuir, también, al desarrollo moral de los compañeros de actividad.

En cualquier caso, lo que evidencian una vez más estos hechos es la necesidad de partir, ineludiblemente, de unas capacidades previas que se escriben en claves de madurez afectivo-social y de construir, a partir de estas capacidades, un verdadero ambiente educativo en torno a la competición. Para ello es preciso proporcionar a los jugadores vivencias satisfactorias en lo individual y en lo social, ofrecerles vías para un desarrollo equilibrado y promover entre ellos formas más maduras de tratar el conflicto y modos de actuación alternativos a la agresión.

Cumplidos estos principios podremos entender la competición como una forma de avanzar tanto hacia la relación sosegada del individuo consigo mismo como hacia la interacción respetuosa con los otros en consonancia con lo establecido en las normas de convivencia, dentro de un marco de socialización positiva.

Y de esta forma la competición será un escenario adecuado para promover el desarrollo armónico de cada una de las personas que participan en las clases de Educación Física. De eso se trata, en suma, cuando contemplamos la competición como hecho educativo.

6.2.4. Valores asociados a la competición

Una vez delimitados los aspectos propios de una competición educativa, es posible hacer un repaso por el conjunto de valores individuales y sociales que se asocian a las actividades y deportes de competición.

Como hemos señalado a lo largo de este capítulo, la competición, entendida como hecho educativo, representa un escenario en el que emergen los valores como elementos constitutivos de un sistema derivado de la confluencia entre la estructura de meta de la tarea y el esfuerzo ético porque el funcionamiento de la actividad resulte satisfactorio para todos los participantes. Muchos de los valores derivados de esta voluntad ética, que dimana a su vez de una concepción humanista de la competición motriz, son

transferibles a otros ámbitos de la vida.

En este recorrido, vamos a comenzar por cuatro valores que ya estaban presentes en las actividades motrices individuales. Se trata de la autosuperación, la belleza, la salud y la competencia motriz.

La autosuperación, considerada como constancia en el esfuerzo por rebasar los límites propios y por alcanzar unos objetivos autoimpuestos, ha sido uno de los ideales ligados al deporte desde sus mismos orígenes.

La superación personal nace de la confluencia de dos factores: el primero está relacionado con el conocimiento de uno mismo, el segunda está ligado al deseo de mejorar.

El trabajo sistemático, concebido como medio para alcanzar cotas progresivamente más elevadas, es un valor que posee evidentes vínculos con la actividad humana en diferentes ámbitos; ámbitos para los que, con frecuencia, el deporte ha representado una metáfora de la vida misma.

Por lo que respecta a la belleza, las actividades de competición propician imágenes cinéticas con un indudable sentido estético, lo que hace que las acciones motrices no sean valoradas únicamente por su fuerza como recurso agonístico, sino también por su plasticidad y armonía. No obstante, este valor, de una naturaleza distinta al resto de los que incluimos en este epígrafe, únicamente posee validez si la estética del movimiento no acaba por restar luz al verdadero significado moral de la actividad misma. La competición ha de ser sensible a los valores estéticos, pero sin olvidar que su vocación fundamental debe estar orientada hacia la búsqueda del desarrollo personal y de la convivencia social.

En relación con la salud, no resulta aventurado afirmar que es éste uno de los valores que menos controversia ha suscitado en cuanto a su vinculación al deporte (Acuña, 1994), siempre y cuando dicha práctica deportiva se aleje de los parámetros propios del rendimiento y se centre en la promoción de estilos de vida activos. De hecho, la consecución de unos hábitos de vida saludable, está entre las principales motivaciones para la participación en un elevado porcentaje de las personas que practican algún deporte (García Ferrando, 1998).

La relación entre la actividad física - frecuente y continuada en el tiempo y moderada en cuanto a la intensidad - y el bienestar en las dimensiones física, psíquica y social goza, por otra parte, de un importante apoyo empírico (Blasco, 1994).

En cualquier caso hay que reparar en el hecho de que la vinculación entre deporte en edad escolar y salud no está exenta de la necesidad de cumplir con algunas premisas. En este sentido es preciso atender múltiples aspectos como son los relativos al momento madurativo, las características físicas y psicosociales de cada persona, el tipo de actividad deportiva, el tiempo de práctica, el nivel de exigencia que se demanda, las precauciones que se toman durante la práctica... Sólo de este modo la salud será un valor incuestionable en el marco de la práctica deportiva.

Por último, en una actividad con un fuerte componente agonístico como es el deporte de competición, conceder una especial importancia a la competencia motriz necesaria para resolver con eficacia aquellas situaciones en las que se demanda la participación del jugador es una cuestión que queda fuera de toda duda.

Si la competencia motriz, entendida en la acepción a la que ya hemos hecho referencia en este capítulo, se relaciona con el egocentrismo, el elitismo o la búsqueda del bien propio olvidándose del bienestar ajeno, no formará parte del marco valorativo explícitamente ligado a la competición como hecho educativo. Y no lo hará, no por sí misma, sino por el uso que se haga de ella.

Sin embargo, si la competencia motriz se vincula a valores sociales relacionados con la convivencia interpersonal; si se integra, en suma, dentro de un sistema axiológico, vinculado de forma coherente con el bienestar personal y colectivo, la competencia motriz puede ser considerada como un importante valor ligado a la motricidad humana en sus diferentes formas de expresión.

Ya en el ámbito de las relaciones sociales, uno de los valores asociados a la competición deportiva, desde sus mismos inicios como actividad física organizada, es el respeto. A este valor, entendido como consideración y deferencia hacia las otras personas, sean éstas compañeras o rivales en el juego, se le ha atribuido una especial importancia como fundamento moral sobre el que se sustenta la interacción en las actividades de competición (Chappuis y Thomas, 1989).

El respeto va unido a la aceptación de las diferencias individuales y a la percepción del derecho que asiste a toda persona de participar en la actividad de competición sea cual sea su nivel de ejecución (Amat y Batalla, 2000).

Y en la manifestación de las conductas externas, el respeto implica actuar de forma honrada, justa, resuelta y generosa (Arnold, 1991, p. 90; González, 2001).

La tolerancia es otro de los valores estrechamente relacionado con la concepción

educativa de la competición (Petrus, 1999; p. 129). Este valor posee, por otra parte, importantes lazos de unión con el respeto. Encuentra la tolerancia su razón de ser en la consideración hacia el otro, en la aceptación de su dignidad personal y en la asunción de la diversidad como hecho real y aceptable. Para que la competición navegue hacia el compromiso moral, la tolerancia ha de hacerse extensiva, como motivadora de la actuación propia, a las relaciones que se establecen con los compañeros, con los adversarios y con los jueces del juego.

En la base de estos dos valores - respeto y tolerancia - se encuentra el principio de igualdad. La igualdad, en cada enfrentamiento singular, es garantizada por un sistema de reglas que son aplicables a todos los participantes y que, por su condición de imparcialidad, se orientan en la dirección necesaria para salvaguardar los intereses de cada persona (Arnold 1991; p. 81). Se trata, por lo tanto, de una igualdad en la actuación respetuosa y en la observancia de las normas de conducta que permiten la relación equilibrada con los otros.

Del conjunto de reglas que dotan de estructura a la competición, prestándole así su coherencia interna, dimana el sentido de compromiso ético que está ligado a un horizonte de justicia, valor éste que ha estado también vinculado al deporte de competición desde sus mismos inicios.

Y es, precisamente, del código que fija los límites a la propia actuación, de donde deriva la consideración del deporte como un excepcional campo de entrenamiento para la vida en sociedad, puesto que, también ésta se desarrolla, en última instancia, bajo los dictados de un sistema de reglas.

La amistad ha sido otro de los valores que con más insistencia se han asociado al deporte de competición.

Si se cuenta con los principios sociales hasta aquí reseñados - respeto, tolerancia igualdad y justicia-, disponemos de las premisas necesarias para que los niños puedan responder a su necesidad de afiliación a un grupo en el que pueden compartir emociones, sentimientos, vivencias... Y es precisamente en el seno del grupo donde, con mayor frecuencia, se suscitan las relaciones empáticas, cordiales y de afecto recíproco que sirven para sustentar los vínculos de amistad entre las personas.

Pero los nexos en los que se basa la amistad no surgen de la mera coparticipación y, menos todavía, de la oposición al otro en el contexto del juego. La amistad no es un a priori intrínsecamente vinculado al deporte o a otras competiciones de carácter motriz, como se nos ha querido hacer creer en muchas ocasiones.

Por supuesto, las relaciones amistosas pueden aparecer en el marco de la competición. Pero este hecho únicamente es posible cuando la reciprocidad en el respeto, el cuidado por el bienestar del otro y el afecto emergen entre las personas por encima del interés propio en la búsqueda de un resultado positivo. Sólo de este modo la amistad, como valor, y la competición motriz, como actividad humana, pueden alcanzar un punto de intersección.

Llegados a este punto conviene reparar en un valor que posee cierto carácter de síntesis: se trata de la deportividad. Es ésta una forma de conducta cuyo origen se sitúa en una motivación altruista que, consecuentemente, se dirige hacia la búsqueda del bienestar del otro (Gutiérrez, 1995; p. 65) y que permite orientar la actividad de competición por derroteros aceptables desde la perspectiva ética.

Bajo el concepto de deportividad se engloba un importante conjunto de contenidos (Ramírez de Arellano, 2000):

- La exaltación de la generosidad y la amistad.
- La defensa de la lealtad en el ejercicio deportivo.
- La manifestación de respeto y consideración hacia el adversario.
- El respeto de las normas y reglas deportivas.
- El reconocimiento del buen hacer del contrario.
- La actuación solidaria.
- La adopción de un comportamiento ejemplar que sirva de modelo.
- La actitud crítica frente a la violencia física y verbal.
- La lucha contra la intolerancia.
- El buen comportamiento al asumir el papel de espectadores.

Tal como señalábamos, la deportividad, como ideal de actuación, sintetiza buena parte de los principios axiológicos de índole social a los que hemos hecho referencia en relación con la actividad de competición y compromete a los participantes, especialmente en sus conductas externas, tanto desde la óptica individual como desde la colectiva.

Y terminamos con el que, entendido desde una perspectiva restringida, puede ser el valor más controvertido de la competición: nos estamos refiriendo al triunfo.

Como ya hemos comentado, el deseo de alcanzar la victoria, si se produce dentro de un contexto con marcado carácter ético, es un objetivo legítimo en la actividad de competición. A ello nos conduce en suma su estructura interna, sometida a un sistema de reglas que dotan de coherencia a la actividad. Pues bien, desde el momento en que este sistema de reglas determina la existencia de vencedores y perdedores, el hecho de ganar queda fijado como objetivo y, por lo tanto, es valorado como algo deseable.

En cualquier caso, es preciso reseñar que en muchas ocasiones el triunfo tiene un componente de percepción subjetiva. Ubicados en una competición atlética, por ejemplo, para una persona el triunfo puede ser alcanzar el primer lugar, para otra estar entre los diez primeros y para otra realizar la prueba en un tiempo concreto.

Pero al considerarlo como valor, como ideal cuya consecución guía nuestra forma de actuar, nos referimos al triunfo en una dimensión abierta a aspectos diferentes al resultado del juego.

Evidentemente, no se trata de valorar la victoria alcanzada a cualquier precio. Pero tampoco de entenderlo sólo como superación del adversario, aunque sea en el contexto de un enfrentamiento motivado justo y supeditado al cumplimiento de las normas y al respeto del otro.

En la competición educativa el triunfo es entendido, también, como progreso, como superación personal y como avance hacia nuevas cotas relacionadas con la necesidad de afiliación, la amistad, la generosidad, el respeto o la solidaridad.

Se trata, en definitiva, de que el triunfo lo sea también en el plano moral. Y esto sólo es posible considerando la victoria desde una perspectiva amplia e insertándola en un marco axiológico que atienda a un conjunto de valores coherentemente estructurado y relacionado tanto con el bienestar personal como con la convivencia interpersonal.

Pero, como ya hemos señalado, el mundo de los valores es, con frecuencia, un mundo de antítesis. Los antagonismos se hacen explícitos, de un modo particular, en las actividades y deportes de competición. El sistema de valores vinculado a una concepción humanista de la competición motivada se encuentra en constante liza con un sistema valorativo que, como tal, orienta el pensamiento, la sensibilidad y la actuación de las personas, pero que es incompatible con una visión ética no ya sólo de las actividades físicas de competición, sino también, y lo que es más importante, de la vida en sociedad.

Este sistema de valores - llamados habitualmente contravalores o antivalores-, lejos de promover un mundo con mayores cotas de libertad, igualdad y justicia para todas las personas, actúa profundizando la brecha entre el universo de lo deseable y una dinámica social poco humanizadora.

No obstante, de forma paradójica, son éstos los valores que mueven a amplios sectores directa o indirectamente relacionados con la actividad física. Por ello, si en contextos educativos no intervenimos promoviendo una educación en valores coherente con una visión ética de las relaciones humanas y, o bien eludimos esta tarea, o bien la dejamos a merced de la influencia del currículo oculto, corremos el peligro de contribuir a perpetuar un sistema de valores despreocupado de las personas y de las relaciones constructivas entre ellas.

Como cualquier marco axiológico, éste se presenta como un conjunto interdependiente y estructurado de valores. Entre ellos nos vamos a referir aquí a los que con mayor frecuencia aparecen en la competición deportiva. Se trata del egocentrismo, el consumismo, la superioridad y el elitismo.

El egocentrismo, la consideración de la propia exaltación personal como principal motivo para actuar, es uno de los corolarios de una orientación de la competición que avanza al margen de la consideración de las relaciones humanas como uno de los más valiosos motores de la acción, tanto individual como colectiva.

Obviamente, la competición ha de servir para poner en juego una serie de valores cuya naturaleza sirva para acentuar la dignidad personal como centro sobre el que gravitan las relaciones con los otros. Pero esta premisa difícilmente se alcanza fundamentando la dignidad propia en la búsqueda exacerbada del enaltecimiento del yo y olvidándose de otro factor especialmente sensible, cual es el reconocimiento de esa misma dignidad en los demás. El egocentrismo entra, pues, en conflicto con la valoración y el reconocimiento del otro.

Desde una posición egocéntrica, los vínculos afectivos sólo existen en relación con los intereses propios (Chappuis y Thomas, 1989; p. 135). Prevalece, en suma, lo particular por encima de lo compartido.

Las relaciones entre los miembros de un mismo grupo son, de este modo, especialmente precarias y las posibilidades de crecimiento individual y colectivo quedan visiblemente limitadas.

Por otra parte, en la sociedad actual, el consumo se ha erigido en valor fundamental

con tintes de signo, de expresión externa de bienestar y de manifestación de la propia identidad. En consecuencia, en muchas ocasiones, se consume, no por el interés que suscita el objeto consumido, sino por su significado adicional, en un contexto social marcado por modas e intereses velados. La competición deportiva no es ajena a esta exaltación consumista (Devís, 1996; p. 29). Con frecuencia amplios sectores de la población consumen - y no practican - actividades deportivas en el contexto de un modo de hacer centrado en la imagen personal y en la exaltación del ego; consumen, como espectadores, eventos deportivos, convirtiéndolos, cada vez más, en un modelo de actividad substitutivo de formas más activas de ocupar el tiempo de ocio; consumen prendas de vestir, calzado deportivo o cualquier otro producto anunciado por los deportistas de elite, sin reparar siquiera ni, mucho menos, cerciorarse de cuáles son las condiciones laborales de las personas que los producen; consumen, en suma, en relación con diferentes aspectos de la actividad física, sin someter su actuación a la reflexión y al sentido crítico...

Todo ello conduce a colocar al deporte al servicio de intereses económicos y contribuye a que éste se guíe más por principios mercantiles que por factores de naturaleza ética.

Estos hechos encuentran su substrato en el contexto de una cultura de masas caracterizada por una ética hedonista, basada en el principio de placer, un carácter sincrético que le permite dirigirse a personas de culturas muy diversas, un talante homogeneizador que tiende a unificar las conductas, el asentamiento sobre un conjunto tanto de valores como de ídolos que los encarnan de carácter efímero y la exaltación de una felicidad mítica que exagera los aspectos más gozosos de la vida y oculta los desagradables (Miranda, 1991).

La superioridad es otro de los valores que ha crecido al amparo de la concepción materialista de la vida en sociedad, aunque, en el caso de las actividades de competición, este valor deriva de la misma estructura de la situación motriz. Tanto si adopta ésta la forma de un enfrentamiento singular entre dos contendientes, como si la pugna se establece entre dos equipos cuyos miembros a su vez cooperan entre sí, o incluso si no hay una actuación simultánea entre los participantes y la victoria se alcanza por comparación de las marcas conseguidas, la competición motriz insta a superar al otro o a los otros.

En este contexto, si la cultura de la superioridad y el triunfalismo se valora como fin último, si no se integra dentro de una perspectiva más humana, puede conducir a las personas a centrar su atención más en sobresalir por encima de los demás que en

encontrar en la actividad física de competición un escenario propicio para la realización personal y para la convivencia. Este escenario es posible en un modelo de competición motriz en el que se alimente la posibilidad de que todos y cada uno de los participantes perciban su propia valía al tiempo que son conscientes de la valía de los demás, pues ambos aspectos no entran en contradicción.

Por último, el elitismo, además de estar íntimamente ligado a la superioridad, aparece asociado también, de una forma especial, a la percepción generalizada del deporte de alto nivel y desde allí hace extensiva su influencia hasta las otras alternativas deportivas.

Es éste un factor cuya eclosión ha estado ligada, por una parte, a la visión que del deporte y, más en concreto, de los deportistas, nos han transmitido los medios de comunicación de masas, y, por otro lado, a los intereses publicitarios y económicos que giran en torno a la actividad física de competición.

La visión homogeneizadora del deporte, vinculada a una perspectiva elitista, suscita, entre los más jóvenes, la imitación irreflexiva de los mitos deportivos, lo que entra en conflicto con el desarrollo realista y positivo de la propia identidad personal. Un riesgo que va íntimamente unido al elitismo en la competición alude a la creación en el niño de expectativas desmesuradas y de falsas ilusiones que no se corresponden con la realidad de sus propias posibilidades y que son fuente de numerosas frustraciones y de distorsiones en el autoconcepto.

Por otra parte, la consideración de los deportistas de elite como una minoría selecta de personas que poseen, de facto, mayores prerrogativas que las demás por su situación económica y su consideración social, entra en contradicción con los valores fundamentales que, desde la perspectiva ética, están ligados al principio de igualdad entre los humanos.

Con todo, si algo ha quedado claro a lo largo de este capítulo es que la competición motriz no tiene un sentido monocorde. Valores alternativos pueden coexistir y coexisten, de hecho, en la mayoría de las actividades motrices competitivas. Ante cualquier sistema axiológico que se pretenda ligar a la competición motriz, cabe siempre una lectura distinta, que se interpreta en claves pertenecientes a un sistema de valores alternativo. Por ello, en el horizonte de la concepción educativa del deporte existe la necesidad de definirse, dotando a la competición de un perfil más humano. El camino hacia ese horizonte no se entiende sin prestar atención a dos aspectos que han estado presentes, a veces de forma tácita y en otras ocasiones de modo explícito, a lo largo de este capítulo: nos estamos refiriendo, por un lado, a la consideración que merece el alumno durante su participación en actividades de competición y, por otro, a la actuación del educador.

En relación con el primero de estos dos aspectos, es preciso reparar en la importancia de convertir al niño en el centro de la actividad de competición. El interrogante que alimenta las diferentes propuestas didácticas no ha de ser, pues, cómo debo acercar al alumno hasta la competición, sino más bien, de qué modo dicha competición lleva implícita la posibilidad de progreso del alumno; de todos y cada uno de los alumnos, en los diferentes ámbitos de desarrollo que integran su singularidad personal.

Lo que se plantea, en consecuencia, no es un niño a la medida de una actividad competitiva concreta, sino una competición a la medida del niño.

Por lo que se refiere a la participación del docente, es preciso considerar que su influencia es decisiva, no sólo por medio de su propia actuación en coherencia con los valores que desea promover en la competición motriz y distante de los valores alternativos que a ella se asocian, sino también y de un modo especial, a través de las interacciones prácticas que suscita desde sus propuestas motrices, de las normas de convivencia que propicia y del modo en que llega hasta ellas, de las relaciones comunicativas que establece con sus alumnos y de las que favorece dentro del grupo de iguales, de los interrogantes que formula, de los refuerzos que proporciona, de la atención que presta al progreso en el razonamiento moral de los participantes...

Un educador puede actuar por acción o por omisión. E incluso la desatención de estos aspectos representa una forma de educación, aunque en este caso sólo sirva para que los niños y jóvenes actúen en medio de la duda y la desorientación o bien para que se reafirmen en los valores que atribuyen a la competición los medios de comunicación social, la familia o el grupo de iguales.

En el compromiso y en la actuación responsable por parte del educador es, en consecuencia, donde comienza a gestarse la competición educativa desde la perspectiva de los valores personales y sociales. Evidentemente, este no es el único elemento a tener en cuenta, pero quizá sea el más importante.

6.3. ACTIVIDADES FÍSICAS COOPERATIVAS Y EDUCACIÓN EN VALORES

Dentro de la Educación Física, la idea de cooperación nos remite, básicamente, a un conjunto de actividades, juegos y métodos caracterizados por la demanda de relaciones de interdependencia entre los participantes con el fin de alcanzar metas comunes, relacionadas con tareas o con capacidades motrices (Ruiz, 2002).

El intento de propiciar, desde la estructura interna de la actividad física, un clima sociomoral acorde con un sistema de valores vinculados a la libertad individual y a la

convivencia humana, nos remite, indefectiblemente, a la idea de cooperación (Carranza, 1996; Broto, 2001). El énfasis puesto en el aprendizaje cooperativo dentro de la Educación Física representa, en esencia, un es fuerza de carácter ético, desde el momento en que las actitudes vinculadas a la cooperación, practicada de forma verdaderamente cooperativa, son deseables desde una perspectiva humanizadora (Pérez Samaniego y Sánchez Gómez, 2001). Son éstas unas consideraciones que, lejos de resultar arbitrarias, poseen una amplia fundamentación en la que vamos a tratar de ahondar a lo largo de este capítulo.

De lo que se trata, en consecuencia, es de determinar cuáles son los elementos inherentes a las actividades, juegos y métodos de cooperación que les confiere un valor especial como procedimientos de educación ética.

En principio, entre las actividades y los juegos de cooperación existen diferencias relacionadas con su lógica interna, dado que los juegos suman a la realización de una actividad, un grupo de normas y un conjunto de estrategias de resolución. Pero, en relación con el tema que nos ocupa poseen, básicamente, una identidad en cuanto a su perfil educativo.

El contenido más relevante de este perfil surge de la propia estructura de las propuestas cooperativas, al plantear éstas una meta común sólo alcanzable a través de la actividad conjunta y solidaria de todos los participantes (Parlebas, 1988; Slavin, 1990). El reto, en este caso, se centra en superar los elementos no humanos del juego. Y este hecho implica que todos los miembros del grupo han de estar dispuestos a aportar sus propias capacidades en beneficio propio y en el de los demás, ya que en este caso ambos son coincidentes.

De la necesidad de que exista una sinergia entre las actuaciones individuales deriva una consecuencia: los participantes pueden descubrir que la integración de los recursos puestos en juego por todos y cada uno de los componentes del grupo posee más fuerza, en el intento de alcanzar logros palpables, que los mismos recursos adoptados individualmente (Fernández Río, 2001). Y el hecho que supone considerar que sumando se llega más allá que estableciendo relaciones antagónicas, posee, a la postre, una importante carga axiológica.

Del esbozo educativo inherente a la cooperación motriz forma parte, también, su sentido lúdico (Crevier y Berubé, 1987; Orlick, 1986). Los juegos y actividades de cooperación están presididos por elementos que les dota de un valor especial en cuanto a situaciones libremente elegidas, autotélicas, propiciadoras de la alegría y ubicadas en un «mundo aparte» que discurre fuera del ámbito de lo cotidiano.

Esta característica los diferencian de otras actividades que representan el escenario habitual en las clases de Educación Física y que, aunque poseen estructura de juego, están con frecuencia más cerca de lo agonístico que de lo genuinamente lúdico (Omeñaca y Ruiz, 2001).

Pero además, el sentido lúdico de la cooperación tiene mucho de proyecto comunitario y esto le confiere relevancia en pos de promover el sentido ético, dado que, desde el compromiso con lo que pertenece a todos inherente a la cooperación, se abren veredas hacia la alteridad, hacia el conocimiento del otro, hacia el establecimiento de relaciones empáticas y hacia la búsqueda del beneficio común; aspectos todos ellos que tienen mucho que ver con la educación en valores morales (Ruiz Omeñaca, 2004).

Por otro lado, la cooperación motriz permite profundizar en la idea de libertad, tan importante en la dimensión axiológica. Pero además aquí la libertad es entendida no sólo como horizonte educativo, sino también como camino, como elemento que guía el propio proceso. Las actividades y juegos de cooperación crean un ambiente que, en suma, convierte a los alumnos en personas (Orlick, 1990):

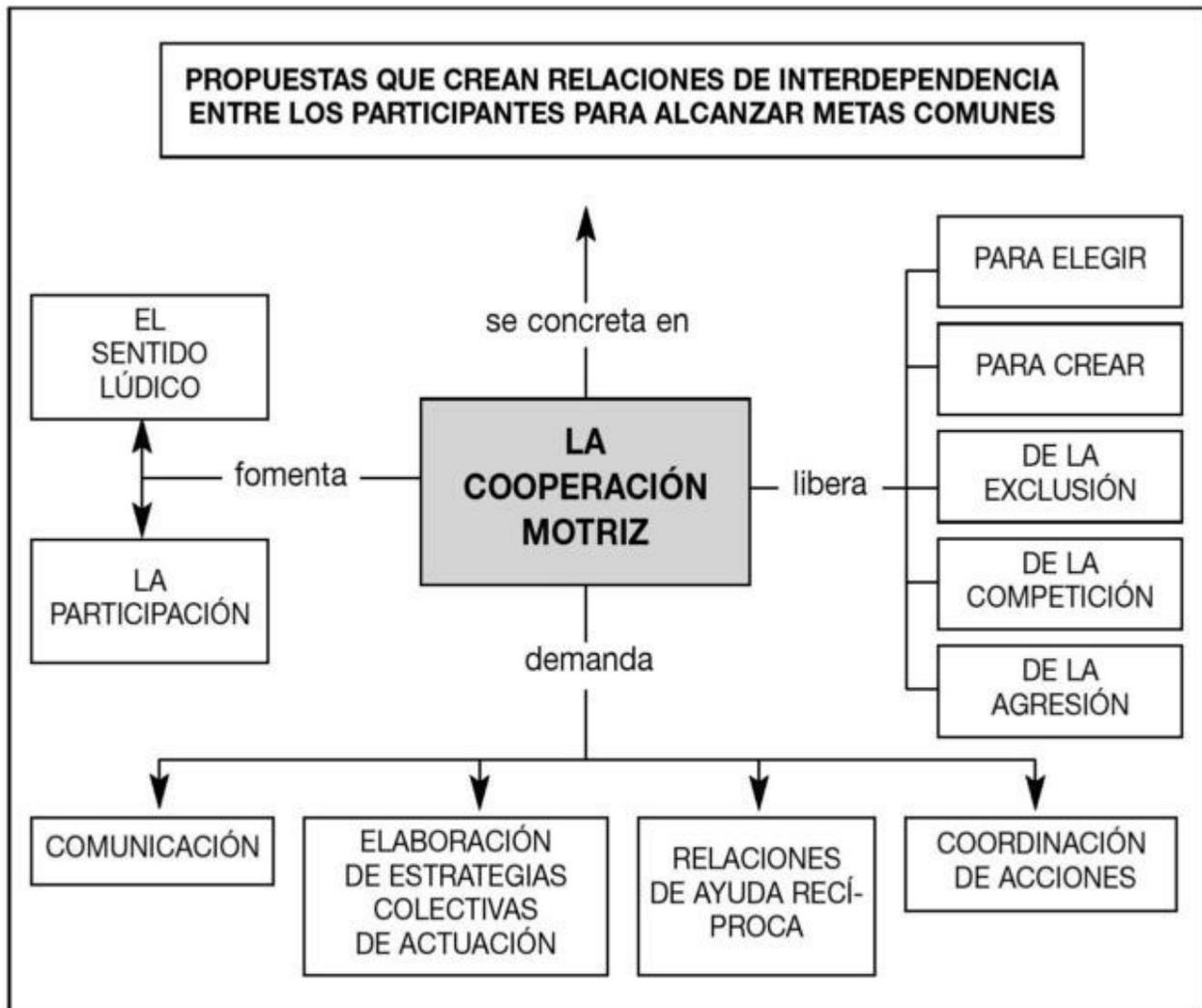
- Libres de la competición: Dado que el objetivo a alcanzar en el contexto de la cooperación es compartido por todos los participantes, éstos se ven liberados de la obligación de tratar de superar a los demás, con lo que se abre un mayor abanico de posibilidades tendentes a propiciar las relaciones interpersonales constructivas.
- Libres para crear. La lógica interna de la cooperación establece metas, pero no caminos unívocos para llegar a ellas. Por ello, a través de la cooperación se abren cauces para el pensamiento divergente, para la búsqueda de diferentes alternativas. Y esto no ya sólo en relación con la actividad motriz, sino también en lo que se refiere a los aspectos propios de la convivencia humana.
- Libres de la exclusión y de la eliminación. El hecho de verse excluido o eliminado dentro de una actividad como consecuencia de un error o de un nivel no suficientemente elevado de competencia motriz priva a los alumnos de la posibilidad de seguir profundizando en el desarrollo de sus propias capacidades y alimenta, por otro lado, sentimientos de desconfianza hacia uno mismo incidiendo de forma negativa en la autoestima. La exclusión puede o no ser propiciada activamente desde la actividad del educador. Pero hay otro modo de exclusión que actúa de forma más sutil, veladamente ligada a la estructura interna de la actividad y que condena al ostracismo a los alumnos menos capacitados. La lógica inherente a la cooperación rompe con la exclusión y con la eliminación, dado que suele propiciar en el grupo la idea de que todas las personas pueden aportar algo al

beneficio colectivo.

- Libres para elegir. En la cooperación existe la posibilidad de poner en marcha diferentes iniciativas, de introducir modificaciones acordes con las alternativas planteadas por los alumnos y de profundizar, de forma consecuente, en la propia autonomía de niños y adolescentes.
- Libres de la agresión. Dado que en la cooperación es la suma de esfuerzos y la coordinación de acciones y no la oposición a los otros, lo que permite alcanzar los logros colectivos, que a la postre coinciden con los de carácter individual, no hay espacio, en ella, para los comportamientos destructivos ni para las acciones violentas.

Gráfico 2

LAS ACTIVIDADES MOTRICES COOPERATIVAS COMO RECURSO EDUCATIVO



Otro de los elementos integrados en el trazo educativo que dibujan las actividades y juegos de cooperación alude a su carácter participativo (Guitart, 1990; Trigo, 1994). Y este es un hecho importante, dado que sólo a través de la participación, entendida como implicación activa, es posible avanzar en el conocimiento de la corporeidad, en el desarrollo de la motricidad y en el aprendizaje afectivo y social que mantiene una íntima relación con el desarrollo moral de los alumnos. La vocación participativa de las propuestas motrices de cooperación abre, como consecuencia, una importante vía en el contexto de nuestra área curricular, en la que se dan, con frecuencia, otras alternativas que suelen resultar menos integradoras en el intento de conseguir la necesaria implicación de todos los alumnos.

Por otro lado, el juego de relaciones interpersonales asociado a la cooperación motriz lleva implícita la idea de intercambio. Esta no es una sustantividad propia de la cooperación, puesto que intercambio hay también en las actividades de oposición, en las

de cooperación-oposición y en los juegos paradójicos. Sin embargo, lo que sí resulta singular es el propio devenir de ese intercambio. Las relaciones en las actividades de oposición están presididas por la contracomunicación motriz; en las actividades de cooperación-oposición, las relaciones colaborativas están asociadas a un fin último: vencer al equipo rival; y en los juegos paradójicos, las relaciones son cambiantes. Sólo desde la cooperación se suscitan intercambios presididos exclusivamente por la interdependencia, desde la confluencia de los objetivos individuales en un reto compartido.

La relación de interdependencia orienta un modo de hacer dentro de la actividad cooperativa: es preciso compartir información, contrastar puntos de vista, elaborar estrategias de actuación colectiva, brindar y recibir ayuda, sumar esfuerzos, incardinar acciones, coordinar labores con los compañeros asumiendo, con frecuencia, roles complementarios. Y también estas acciones mantienen una relación de coherencia con la aproximación a los valores éticos (Ruiz Omeñaca, 2004).

Al principio de este capítulo hacíamos también referencia a los métodos de aprendizaje cooperativo. Y conviene ahora detenernos en ellos.

De un modo global, se refieren estos métodos a modos de organización del trabajo a través de los cuales los alumnos participan de forma interdependiente y coordinada, realizando actividades orientadas hacia el aprendizaje y siendo también corresponsables de los aprendizajes realizados por los propios compañeros (Omeñaca y Ruiz, 2001; p. 31).

La mayoría de los procedimientos de aprendizaje cooperativo reúnen varias características que les son comunes (Colj y Colomina,1990; Díaz-Aguado,1996; Castelló,1998):

- Se divide la clase en grupos más o menos heterogéneos en cuanto a las características propias de sus integrantes.
- Los grupos se mantienen estables a lo largo de un periodo de tiempo.
- Se insta a los alumnos a colaborar con el resto de los integrantes.
- Existe un alto grado de coordinación entre las actuaciones individuales con el fin de propiciar los logros del grupo.
- Con frecuencia concurren personas que asumen papeles diferentes dentro del grupo.

Pero este es un hecho que no va unido a la existencia de diferencias en estatus, puesto que, de facto, los participantes suelen mantener un elevado grado de igualdad.

- Los resultados del proceso se atribuyen al grupo, sin que esta circunstancia desvirtúe las aportaciones de todos y cada uno de sus integrantes. Bien al contrario, los logros grupales sirven para poner énfasis en dichas aportaciones.

Desde la perspectiva de Johnson y Johnson (1991), los elementos comunes a los métodos cooperativos de aprendizaje se basan en:

- La interdependencia positiva entre los miembros del grupo. Se concreta ésta en la reciprocidad en cuanto a la percepción de los compañeros de grupo como personas necesarias para desarrollar la tarea propuesta, lo que supone avanzar, desde los objetivos comunes, a formas de trabajo en las que se comparten recursos y se adoptan roles complementarios.
- El establecimiento de relaciones directas entre los integrantes del grupo. La necesidad de avanzar hacia metas comunes conduce a poner en juego estrategias de relación desde vínculos basados en la proximidad entre los integrantes del grupo, lo que supone mantener posturas tendentes a compartir información, sumar esfuerzos, prestar ayuda, debatir en la búsqueda de estrategias de actuación...
- La responsabilidad individual. Cada persona ha de mantener un compromiso activo en relación con el cumplimiento de su cometido en aras de alcanzar los objetivos del grupo.
- La puesta en juego de habilidades sociales. Para que el devenir del grupo avance en la dirección adecuada, es preciso que sus integrantes cuenten con capacidades que les permitan interactuar constructivamente con los demás; después, desde la misma participación en las propuestas didácticas cooperativas, cada persona podrá ampliar y diversificar estas mismas capacidades.
- La conciencia de grupo en cuanto tal. Es preciso que los miembros del grupo tengan una concepción de éste que les permita mantenerse sensibles a las necesidades e intereses de sus integrantes y contribuir a la consecución de los objetivos colectivos.

Slavin (1992), por su parte, sintetiza los elementos comunes a los diferentes métodos de aprendizaje cooperativo desde tres factores: las recompensas grupales, la

responsabilidad individual y la igualdad de oportunidades.

Las recompensas grupales llevan consigo la valoración de los resultados obtenidos por el equipo como tal y por sus integrantes como base para proporcionar incentivos igualitarios dentro del grupo y sin que para ello sea necesario, por otro lado, competir con otros grupos que también podrán obtener resultados favorables. La responsabilidad individual va unida al hecho que supone el que el éxito del grupo radica en los logros alcanzados por todos y cada uno de sus miembros y, desde esta perspectiva, cada uno, desde sus actuaciones en relación consigo mismo y desde las que contribuyen a ayudar a los demás, es responsable de que el grupo alcance sus fines. Finalmente, la igualdad de oportunidades de éxito significa que todos los participantes pueden contribuir a los logros del grupo ya que éstos vienen determinados por los progresos individuales y colectivos y no por el grado de aproximación a cánones preestablecidos que, por otro lado, resultan difícilmente alcanzables por todos.

Estas consideraciones están en el origen de buena parte de la transcendencia que los métodos de aprendizaje cooperativo poseen dentro de una Educación Física sensible a cuestiones morales.

Obviamente, existen en este sentido muchas coincidencias con las actividades y juegos de cooperación. Éstas se concretan, fundamentalmente, en su concepción desde la interdependencia establecida a partir de la existencia de objetivos comunes, en la importancia que poseen las relaciones comunicativas, en la necesidad de poner en juego estrategias grupales de actuación desde posiciones interdependientes y en el establecimiento de relaciones de ayuda recíproca entre los miembros del grupo.

Pero también hay algunos elementos de divergencia.

En este sentido, el carácter lúdico propio de las actividades y juegos de cooperación motriz no se mantiene, habitualmente, en los métodos cooperativos de aprendizaje.

Por otro lado, mientras que en aquellos la responsabilidad compartida se establece en relación con la realización de una tarea concreta, en los métodos cooperativos, ésta se vincula a los aprendizajes. Y como consecuencia, se da una mayor exigencia en cuanto al compromiso establecido en relación con todos y cada uno de los miembros del grupo en aspectos como la implicación en el análisis de las propuestas motrices, la observación de las acciones de los compañeros con el fin de suministrarles medios para la mejora y la comunicación dirigida a proporcionar feedback.

Finalmente, los métodos de aprendizaje cooperativo transforman las estructuras

relacionales en la clase (Ortega, Mínguez y Gil, 1996). La asimetría de los vínculos comunicativos entre el educador y los alumnos queda sustituida, en parte, por la simetría de la interacción entre iguales. Esta circunstancia, además de conllevar una reconceptualización de la labor docente, incide sobre el proceso educativo abriendo un amplio abanico de posibilidades ligadas tanto a una mayor implicación cognitiva en el aprendizaje motriz, como a la creación de un espacio social sensible al importante papel que desempeñan los otros en el propio desarrollo personal.

Hay una última cuestión preliminar que, lejos de resultar obvia, posee una especial transcendencia dentro de nuestra área curricular. Se trata de determinar qué aportaciones puede realizar la cooperación dentro de un programa de educación motriz. Y efectivamente el asunto no es nada trivial, puesto que si las actividades, juegos y métodos cooperativos fueran un excelente instrumento para la educación en valores, pero no se revelaran como un buen medio para enriquecer las capacidades de movimiento de los alumnos, la cooperación podría quedar arrinconada como una alternativa cargada de sentido ético pero no apta para nuestra área curricular, dado que en ella tratamos de propiciar la educación global a través del movimiento. De hecho, en la perspectiva que se asume en torno a la cooperación motriz existe, con frecuencia, un razonamiento que se sintetiza básicamente en esta idea: cuando pretendemos propiciar un ambiente distendido y acogedor y mantener orientaciones próximas a lo lúdico, tenemos en la cooperación un buen aliado. Sin embargo, si pretendemos propiciar el desarrollo de las capacidades motrices, las situaciones cooperativas no poseen el potencial que ofrecen las situaciones individuales o de competición. Y dado que la educación motriz ha de ocupar un lugar privilegiado dentro de la Educación Física, las actividades cooperativas quedan reducidas a lo meramente testimonial, pues no poseen la fuerza que tienen otras alternativas para impulsar el aprendizaje en relación con el movimiento corporal.

Sin embargo, es preciso reparar en lo poco acertado de esta idea. Bajo la noción de cooperación converge un amplio espectro de situaciones que pueden incidir en el desarrollo de todas las capacidades perceptivas y motrices, así como en la adquisición de capacidades tácticas y estratégicas.

La evidencia empírica al respecto, si bien no es muy abundante, viene a corroborar esta afirmación (Johnson y col., 1981; Hender y col., 1982).

Y esta es una cuestión que no debemos olvidar cuando en nuestra área curricular tratamos de actuar en sintonía con la evidente necesidad de educar, desde ella, el movimiento corporal.

6.3.1. Influencia de la cooperación motriz sobre la educación en valores

La noción de cooperación nos remite, pues, a un modelo educativo que permite profundizar en el conocimiento y desarrollo de la corporeidad y de la motricidad; pero su verdadero potencial va unido al hecho que supone sumar a las posibilidades educativas relacionadas con el cuerpo y el movimiento, otras vinculadas a los ámbitos afectivos y social que permiten a los niños y adolescentes mantener una orientación ética de la actividad física como paso previo para extrapolar esta misma orientación tanto a otras situaciones motrices, como a la vida misma fuera del contexto escolar.

Pero para que esta afirmación no se mantenga tampoco como un apriorismo construido en el vacío, es ahora preciso especificar los aspectos que contribuyen a que las propuestas cooperativas, dentro de la Educación Física, representen, por sí mismas, un medio para la educación en el ámbito axiológico.

En principio, aunque no de forma exclusiva, la educación en valores se hace explícita a través de prácticas sistemáticas ligadas al devenir cotidiano de las actividades de clase. En relación con este hecho, existe una abundante evidencia empírica que revela la influencia de la cooperación en aspectos en los que se concreta la pedagogía de los valores, como son el reconocimiento de la propia identidad, el desarrollo de una personalidad sólida, la capacidad para vivir con los otros desde los principios de igualdad, respeto y tolerancia - o lo que se ha dado en llamar convivencia -, la prosocialidad o búsqueda del beneficio para otras personas y el tratamiento constructivo de los conflictos (Ruiz Omeñaca, 2002). En estos aspectos vamos a tratar de profundizar.

☐ Identidad personal y desarrollo de la personalidad

Las actividades de cooperación influyen en factores directamente relacionados con la configuración de la identidad personal y con el desarrollo de la personalidad.

El más relevante de estos factores se concreta en el autoconcepto. Diversos estudios (Johnson, 1980; Slavin, 1992; Garaigordobil, 1996) revelan que la práctica de actividades de cooperación contribuye a que el alumno elabore un autoconcepto positivo tanto desde una perspectiva general, como desde un punto de vista específico (intelectual, corporal y, especialmente, afectivo y social).

El autoconcepto, la percepción personal que cada uno tiene de sus propias capacidades, creencias y actitudes, influye como un orientador de la actuación de cada persona y se revela como un factor decisivo tanto a la hora de afrontar compromisos con uno mismo, como en el momento de interactuar con los demás.

Pero el autoconcepto no es un componente estático de la personalidad sino que se va elaborando a partir de la percepción de uno mismo, de las vivencias unidas a la experiencia de la propia eficacia en relación con retos autoimpuestos y con otros surgidos desde el exterior, de la comparación con personas que representan un modelo a imitar o una referencia a la que aproximarse y de la información que brindan los otros niños, los padres, los educadores y el resto de personas significativas en el entorno personal.

En este sentido y tal como revelan los estudios empíricos, las actividades cooperativas pueden influir en la elaboración por parte de los alumnos de una imagen positiva de sí mismos, dado que todos los niños pueden contribuir con sus acciones al logro de los objetivos grupales y tienen, de igual manera, la posibilidad de percibir la importancia que su actuación tiene para el grupo. Obviamente, las personas que participan en actividades de cooperación han de ser conocedoras de sus propias capacidades y limitaciones, así como de sus posibilidades de progreso. No se trata de negar lo evidente en el intento de preservar la autoestima de cada persona. Ahora bien, dentro de un entorno más enriquecedor en todos los planos del desarrollo personal, más próximo a la esencia de lo lúdico y menos amenazante, los alumnos pueden aprender a elaborar una imagen personal positiva, a valorarse en mayor grado, a marcarse retos realistas y a ir dibujando el trazo de su propia personalidad desde una perspectiva constructiva.

En cualquier caso, en relación con el desarrollo de la propia identidad personal, es especialmente importante la participación en experiencias de éxito. Implicarse en actividades culminadas con logros personales proporciona una sensación de capacidad e incrementa la motivación necesaria para plantearse nuevas metas e implicarse en su búsqueda (Castelló, 1998). Las actividades cooperativas proveen el contexto necesario para que todos los alumnos vivan experiencias motrices positivas (Rodríguez Jimeno; De La Fuente, 2001). Y para algunos niños que tienen escasas posibilidades de cosechar éxitos en situaciones individuales o competitivas, la cooperación motriz es el lugar idóneo para percibir la consecución de logros que, si bien no reemplazan a las conquistas individuales, sí proporcionan importantes sensaciones de bienestar y repercuten de forma positiva sobre la autoestima.

El clima de convivencia unido a la cooperación motriz es, en suma, el escenario adecuado para que cada niño, cada adolescente, pueda construir, en relación dialógica con los otros, su propio universo afectivo, su identidad personal y su modo singular de comportarse y existir. Pero, asumida esta importante premisa, no hemos de obviar que en las actitudes que los niños tienen hacia sí mismos influyen decisivamente las personas

más significativas dentro de los distintos contextos (familia, escuela, grupo de iguales) en los que cada uno participa. Es una vez más necesario reparar en lo importante que resulta la existencia de una confluencia, en cuanto a parámetros de valoración personal y social, en los diferentes ámbitos en los que los alumnos desarrollan su actividad personal, de modo que cada niño viva, en todos ellos, experiencias enriquecedoras en relación con un marco axiológico convergente en torno a los valores humanos. Esta confluencia posee también un importante peso en el desarrollo equilibrado del propio autoconcepto.

Otro de los factores relevantes en el marco del desarrollo de la personalidad que encuentran en la cooperación un campo abonado para su crecimiento es el relativo a los procesos de atribución. Hacen referencia éstos a la percepción personal en relación con los orígenes de la propia conducta. Dentro de un continuo, la atribución interna implica la consideración de las acciones propias como resultado de las capacidades y decisiones personales, mientras que la atribución externa se basa en la creencia de que las actuaciones propias se deben a factores contextuales o a propiedades ajenas a la persona como el azar o la suerte.

Las actividades de cooperación actúan como contextos que contribuyen a la elaboración, por parte de niños y adolescentes, de pautas de atribución interna en relación con las propias conductas prosociales de ayuda y cooperación (Garaigordobil, 1996); o dicho de otro modo, en el contexto de las actividades cooperativas, los alumnos tienen la conciencia de que actúan de forma prosocial como resultado de una elección propia. La influencia de este hecho es importante en diferentes aspectos personales y sociales que afectan a la propia esencia de la educación en valores, tales como un mejor autoconcepto, una mayor estabilidad en las actuaciones propias, la posibilidad de transferir estos mecanismos de actuación a contextos alejados de los muros de la escuela y la mayor sensación de libertad, en cuanto capacidad para elegir y decidir desde criterios valorados como propios.

Por último, en relación con la cuestión que nos ocupa, la cooperación incide positivamente sobre la educación de la voluntad, en la medida en que proporciona una motivación importante para poner en juego tanto las capacidades propias como el deseo de autosuperación, desde la perspectiva que proporciona el saber que la contribución personal es necesaria para lograr las metas del grupo que, a la postre, son también las propias. Este hecho posee todavía un mayor calado si tenemos en cuenta que puede contribuir a incorporar a la propia identidad personal y al modo singular de vivir y relacionarse, la disposición para cooperar enriqueciendo, de este modo, el propio crecimiento personal y la contribución al desarrollo colectivo.

❑ Convivencia

La capacidad para convivir está ligada tanto a la alteridad, a la ineludible necesidad de salir de uno mismo para ponerse en relación con los otros, como al respeto de los principios de igualdad, justicia, equidad y tolerancia.

En relación con estas consideraciones, la influencia de las actividades cooperativas se revela como positiva en aspectos estrechamente ligados a la creación de un espacio para convivir, como son la aceptación de los compañeros de actividad, las relaciones interétnicas, la comunicación en el grupo de iguales o el desarrollo de habilidades sociales. Pero repasemos uno a uno estos aspectos.

Las actividades de cooperación propician, en mayor medida que las individuales y las competitivas, la aceptación de los compañeros de actividad (Slavin, 1983).

Este hecho ejerce una primera influencia sobre aspectos ya tratados con anterioridad, dado que la aceptación, entendida como un proceso activo, contribuye a crear un ambiente acogedor en que los alumnos pueden ver incrementada su autoestima y construir un autoconcepto positivo. Pero además, sólo desde la aceptación, desde la consideración del otro, desde el respeto que nos merece como persona, puede comenzar a construirse el andamiaje en el que se sustentan las relaciones humanas. No es extraño, en consecuencia, que la cooperación se haya revelado como un excelente medio para abortar la convivencia desde la atención a la diversidad en el contexto de la Educación Física (López Pastor, García-Peñuela, 2001). Y es que la convivencia es especialmente sensible al entorno sociomoral en el que se desarrolla. El clima de aceptación asumido desde la adhesión a una ética de la responsabilidad y la colaboración contribuye, en lo esencial, a crear este entorno.

De modo análogo, existe evidencia empírica que hace extensiva la influencia de la participación en procesos educativos cooperativos a la provisión de un clima de aceptación en el contexto de las relaciones interétnicas (Slavin, 1979; Ziegler, 1981). Como consecuencia, la cooperación se revela como un medio eficaz para desarrollar la tolerancia en la escuela. Esta eficacia está íntimamente ligada a los lazos emocionales y afectivos que se crean con las personas con las que se comparten y alcanzan logros intensamente deseados, así como a la igualdad de estatus en la que se sustenta toda acción cooperativa (Díaz-Aguado, 1996). En cualquier caso, existe todavía, en este contexto, aspectos de especial calado en el marco de la educación en valores no suficientemente aclarados como el grado en que las relaciones transraciales establecidas en la escuela pueden ser extrapoladas a contextos de relación menos formales o el efecto

del aprendizaje cooperativo sobre los prejuicios y sobre los conflictos interétnicos (Beltrán, 1985).

En cualquier caso, esta influencia positiva posee una relevancia especial, toda vez que el medio escolar se está convirtiendo, cada vez más, en el escenario en el que confluyen personas con orígenes nacionales, étnicos y culturales diferentes. Identidades muy diversas convergen hoy en el mismo contexto educativo y forman parte de la misma sociedad. Por ello, es importante abrir veredas que permitan hacer compatible el respeto de los rasgos distintivos propios de cada grupo - sin más límites que los que propicia la ineludible exigencia ética de mantener la adhesión a los derechos y libertades propios de las personas - con la búsqueda de espacios comunes para la convivencia (Ruiz, 2001).

Ante esta demanda, la cooperación motriz ofrece caminos para la búsqueda del encuentro con los otros, aun sintiéndose y sabiéndose diferente a ellos, para la reciprocidad en la ayuda, para la práctica colaborativa, para la satisfacción compartida y para la toma de conciencia en relación con los que nos une como miembros, en igualdad, de la misma condición humana.

También dentro del plano de la convivencia, las actividades cooperativas se manifiestan como un buen medio para promover la comunicación entre los participantes (Johnson, 1980). En relación con este hecho, existe evidencia empírica de que en el contexto de la cooperación se incrementan los mensajes positivos y se produce un decremento en los de carácter negativo (Garaigordobil, 1995; p. 393).

La comunicación toma aquí formas diversas tendentes a intercambiar información, compartir con los demás los propios conocimientos, poner en común modelos de ejecución, proporcionar feedback... También es frecuente su manifestación como modo de hacer partícipes a los otros de los propios sentimientos y afectos.

La estructura de meta está en el origen de la potencialidad inherente a la cooperación motriz como fuente de relaciones comunicativas. Si la actividad induce a actuar individualmente no se propicia desde ella la interacción comunicativa. Si la actividad es competitiva la comunicación, especialmente la que proporciona información a los rivales, va en detrimento de las propias posibilidades de éxito. Sin embargo, en las actividades cooperativas para obtener un resultado deseado por todos, es preciso coordinar las acciones propias con las de los compañeros, lo que requiere una buena disposición para comunicarse, para transmitir y recibir información, para compartir con los demás los propios conocimientos y habilidades. Pero la comunicación, en el contexto de la cooperación, no se establece siempre desde una perspectiva funcional, orientada a proveer las condiciones necesarias para que el grupo obtenga un resultado deseado por

todos en relación con la propia actividad. El clima de inclusión inherente a las actividades cooperativas propicia que los mensajes mantengan, en la mayoría de las ocasiones, un tono positivo, sensible a las necesidades e intereses de los compañeros y al deseo de mantener un sentido ético en la actividad desde los principios de responsabilidad hacia los otros y de colaboración con ellos.

No obstante, el hecho comunicativo, desde las condiciones a las que inducen las actividades motrices de cooperación y las estrategias cooperativas de aprendizaje, debe valorarse, también, como un fin. La Educación Física en particular y la educación escolar en general tienen encomendada la misión de desarrollar en los alumnos la capacidad para expresarse, para transmitir información, para revelar sentimientos, para manifestar opiniones, para compartir las propias reflexiones y para escuchar activamente. En suma, la escuela ha de educar para el diálogo. Y, sin duda, este diálogo encuentra en las actividades motrices cooperativas un buen lugar para su desarrollo.

En estrecha relación con este aspecto, la cooperación dibuja un contexto propicio para el aprendizaje de las habilidades sociales (Vallés y Vallés, 1996). El contenido de estas habilidades es variado. De ellas forman parte las capacidades necesarias para expresar de forma positiva emociones, sentimientos y opiniones, defender los derechos propios, ponerse en el lugar del otro y conectar con sus sentimientos, aceptar un error, pedir disculpas... Todas estas actuaciones permiten la interacción a partir de la asertividad, del apoyo emocional a los compañeros de actividad, de la reciprocidad y de la autorregulación de las formas propias de interactuar.

Durante la práctica de actividades motrices cooperativas son múltiples las situaciones en las que los participantes pueden ampliar y diversificar sus habilidades sociales desde la puesta en juego de expresiones no verbales dotadas de intención comunicativa que les permiten relacionarse de forma constructiva con los demás, de estrategias de aproximación a los otros tendentes a iniciar interacciones comunicativas, de manifestaciones de la confianza depositada en el grupo, de revelaciones tendentes a comunicar a los otros los propios sentimientos y afectos, de pautas de participación en el diálogo, de recursos para la búsqueda de acuerdos, de habilidades vinculadas a la capacidad para argumentar las elecciones propias, de alternativas efectivas con una orientación positiva que sustituyan a la inhibición, o a la agresión verbal o física ante sentimientos de frustración o de enojo y de estrategias para la resolución dialogada y colaborativa de las situaciones generadoras de conflictos.

Estas habilidades sociales, practicadas desde la adhesión a una ética de la colaboración y la responsabilidad, contribuyen, a la postre, a ahondar en el sentido moral

de la propia actividad física y a proporcionar a los niños y adolescentes las capacidades necesarias para pasar del pensamiento y del sentimiento a la propia acción, en relación con los valores que en lo sustantivo profundizan en nuestra propia condición humana.

❑ Prosocialidad

Las acciones prosociales no han de desligarse de los aspectos que hemos tratado bajo el epígrafe dedicado a las relaciones de convivencia. Como paradigma de estudio, la prosocialidad ha sido analizada desde parámetros conductuales, basándose en el análisis externo de las propias acciones y desde la perspectiva motivacional, teniendo en cuenta si la conducta tiene su origen en una motivación altruista. González Portal (1992) ha tratado de buscar una definición lo más inclusiva posible aludiendo a ellas como «toda conducta social positiva, con o sin motivación altruista», entendiendo como socialmente positiva «toda conducta de orientación interpersonal que beneficia de algún modo al otro».

¿Qué aporta la cooperación motriz en relación con las actuaciones prosociales? Una de las características propias de la estructura de meta de las tareas motrices es que, además de orientar modos específicos de intercambio y formas concretas de comunicación, sirven para definir las posiciones que ocupan los participantes, así como el tipo de relaciones que van a encontrar facilidad o dificultad para aparecer y mantenerse.

Por mor de esta circunstancia, en el seno de la cooperación se hace compatible la atención a las motivaciones, deseos e intereses propios con la satisfacción de los de las otras personas. No es extraño, en consecuencia, que los estudios relacionados con las actividades de cooperación revelen que, a través de ellas, se favorece el incremento de las conductas prosociales puestas en juego por los participantes (Garaigordobil, 1995; p. 392). La colaboración, la ayuda, las manifestaciones de afecto hacia los otros, la preocupación por sus sentimientos, la participación en su bienestar, etc., encuentran en el juego de relaciones interpersonales surgido en el contexto de la cooperación, un lugar idóneo para su manifestación y desarrollo.

No obstante, el hecho de que haya una coincidencia de fines propios y ajenos en el contexto de las actividades cooperativas podría implicar que, en ocasiones, la actuación prosocial se orientara, de modo velado, hacia la búsqueda del beneficio propio. Sin embargo, no hay que desvincular la propia estructura cooperativa del clima sociomoral habitualmente presente en ella. Es en esta atmósfera moral donde encuentran sus cimientos la alteridad, el sentimiento empático y la motivación altruista en los que se

sustenta, a su vez, la búsqueda del beneficio para los compañeros de actividad.

Desde el prisma de la educación sociomoral, la prosocialidad posee connotaciones especiales, puesto que está en la base de los valores con mayor carga social y va más allá de la adhesión pasiva, para implicar tanto a la experiencia vital, como a la misma participación activa en el ejercicio de un compromiso personal hacia las otras personas (Gutiérrez, 1995).

La solidaridad, la tolerancia, la responsabilidad en la relación con los otros o la amistad son, en definitiva, valores que encuentran en la prosocialidad una parte importante de su razón de ser.

Prevención y tratamiento del conflicto

Como hemos visto en uno de los capítulos previos, la influencia de la cooperación en la educación para el conflicto se revela decisiva en relación tanto con aspectos preventivos, como con las actuaciones tendentes a resolverlos una vez que se han planteado explícitamente.

El conflicto es abordado con mayores garantías de éxito - entendido aquí el éxito como el encuentro de soluciones satisfactorias para todos - desde la propia autoestima, desde un autoconcepto positivo, desde la certeza de que uno puede influir activamente en las decisiones colectivas, desde el dominio de habilidades sociales y desde la sensibilidad prosocial.

El sentido lúdico inherente a las actividades de cooperación unido a las mayores expectativas de éxito y a la motivación que éstas proporcionan con tribuyen a evitar desajustes que se manifiestan a través de la inhibición o de conductas disruptivas que suelen ser, a su vez, fuente de insatisfacción y de conflictos entre los alumnos y entre éstos y el educador.

También el hecho que supone el que las actividades de cooperación provean las condiciones necesarias para el aprendizaje en el ámbito de las habilidades sociales sirve para dotar a los participantes de capacidades y medios que permiten una actuación no violenta dentro de situaciones de discordancia entre opiniones, intereses o valores particulares.

Por otro lado, el espíritu de inclusión, de aprecio y de afirmación personal implícito en la cooperación se muestra como un factor decisivo para abordar el conflicto desde la confluencia entre la asertividad y la conexión con las necesidades de la otra parte.

Pero, como señalábamos, la cooperación se revela también como un procedimiento que pretende optimizar los recursos puestos en juego durante el conflicto en aras de conseguir tanto resultados deseables en su resolución como consecuencias educativas enriquecedoras.

Hacer extensiva la alternativa cooperativa al contexto de la resolución de conflictos lleva implícita la opción por un modo de actuar en el que el otro, lejos de ser considerado como un antagonista, puede percibirse como alguien con quien es posible seguir colaborando, desde posiciones sensibles a la igualdad entre las personas, a las percepciones empáticas, a la búsqueda de espacios para la convivencia y a la acción coordinada y creativa orientada hacia la búsqueda del beneficio común.

6.3.2. Valores asociados a la cooperación motriz

El resultado de los elementos consustanciales a la cooperación motriz y de las consecuencias educativas que su práctica depara, se traduce en claves propias de un sistema de valores coherente con el respeto a la libertad individual y a la independencia de juicio y con la creación de un espacio para la convivencia. Esta es, sin duda, la singularidad de más trascendencia de entre las muchas que posee la cooperación como alternativa en la Educación Física.

Los valores que convergen en las actividades cooperativas, practicadas de forma cooperativa, son, en consecuencia, de especial relevancia. Por ellos vamos a hacer un repaso.

La cooperación profundiza en la libertad, entendida como posibilidad de optar y como capacidad para decidir de modo responsable.

No obstante, puede resultar paradójico hablar de libertad en un contexto, como es el escolar, en el que muchas de las decisiones parten, en buena medida, del educador y en el que los alumnos deben respetar unas normas básicas de actuación.

Pero la educación para la libertad no ha de ser abordada desde una perspectiva restrictiva. Educar para la libertad significa conceder a los alumnos cuotas más altas de autonomía e independencia, ejercidas de modo responsable durante el proceso educativo, pero, sobre todo, significa capacitar al alumno para elegir, para decidir, para ser en suma más libre. Y en este sentido, la cooperación motriz hace importantes aportaciones en la educación hacia la libertad, desde el momento en que contribuye a mejorar la competencia motriz de los alumnos y a dotarles de una mayor capacidad para analizar la realidad que les rodea, para dar y recibir afecto y para poner en juego habilidades que les

permiten actuar en sociedad.

Por otro lado y tal como hemos señalado anteriormente, el contexto cooperativo de aprendizaje deviene también en un ambiente que avanza hacia la libertad a través de la participación dentro de situaciones no restrictivas que se mantienen unidas al clima de inclusión y confianza necesarios para manifestar opiniones y puntos de vista dentro del grupo.

En la cooperación motriz, entendida como hecho educativo, y al igual que ocurre en la vida misma, la libertad va inexorablemente unida al valor que representa la responsabilidad. Ésta hace referencia a la obligación moral asumida sin presión externa. Sus vertientes son dos: individual y colectiva (Carreras y col., 1995). En el ámbito individual presta atención a la capacidad de la persona para conocer sus actos libremente elegidos, ser consecuente con ellos y asumir los resultados que de ellos derivan. En el ámbito colectivo alude a la capacidad para participar en las decisiones grupales y para responder en coherencia con ellas.

Las dos vertientes de la responsabilidad son puestas en juego a través del compromiso que, en contextos con una orientación cooperativa, va unido a aspectos tan variados como la disposición para cuidar del propio cuerpo, para mejorar las propias capacidades, para atender las medidas básicas de seguridad, para mostrarse tolerante ante los diferentes niveles de destreza existentes en el grupo y para respetar las reglas de juego y las normas que regulan la convivencia entre las personas.

Dos valores relacionados con la propia actividad física encuentran también su espacio dentro de la cooperación. Se trata de la competencia motriz y de la creatividad motriz.

Como ya hemos reiterado, la competencia motriz alude al conjunto de capacidades de índole motriz, cognitiva, afectiva y social, que nos permiten participar con fluidez y eficacia adaptativa en situaciones en las que se demanda la utilización del movimiento corporal. Y en la medida en que a través de la cooperación, la competencia motriz es puesta en relación con un conjunto de valores deseables desde una perspectiva esencialmente humana, puede integrarse en el marco axiológico de referencia para nuestra área curricular.

Por su parte, la creatividad motriz hace referencia a la capacidad necesaria para elaborar respuestas nuevas y no conocidas con anterioridad por quien las produce, vinculadas a la acción, dotada de intencionalidad y significado, del cuerpo en movimiento.

La creatividad motriz es un componente educable dentro de la evolución motriz de los alumnos (Trigo y col., 1999). Para ello es preciso plantear situaciones abiertas que lleven consigo la posibilidad de poner en juego diferentes alternativas de actuación. Estas situaciones se pueden encontrar con frecuencia en los juegos y actividades de cooperación, desde el clima sociomoral necesario para convertirlos en espacios de participación y de exploración imaginativa.

La salud, a la que nos hemos referido en relación tanto con las actividades individuales como con las de competición, encuentra su espacio, como valor, en el contexto de la cooperación, a través de aspectos comunes con otras alternativas motrices y, de forma singular, desde la mayor contribución al deseo de proveer un ambiente de bienestar personal y social.

También la autosuperación, la aspiración de progreso, de mejora, de avance en el dominio de diferentes habilidades, está presente en las distintas alternativas motrices. Y las actividades de cooperación no están exentas de este carácter de reto personal hacia la mejora de las propias capacidades, sólo que en esta ocasión la autosuperación se inserta en un sistema de valores de acuerdo con el cual el deseo de mejora personal queda vinculado al deseo de que el grupo también progrese, con lo que se ve especialmente enriquecida en cuanto elemento propio de un marco axiológico.

Pero los valores que observan una mayor razón de ser en las actividades cooperativas son los de ámbito social.

Entre ellos, encuentra su espacio el diálogo, que representa el arquetipo deseable de comunicación de pensamientos y de sentimientos a partir del principio de reciprocidad. Su valor dentro de las actividades motrices de cooperación es doble: por una parte, contribuye a la consecución de los logros que demanda la propia tarea motriz; por otra parte, permite poner en evidencia actitudes tendentes hacia la búsqueda del bien común y de la colaboración social (Carreras y col., 1995).

La contribución de las actividades motrices cooperativas en la tarea de educar para el diálogo, se concreta, fundamentalmente, en el clima sociomoral que genera, en la medida en que éste se mantiene sensible a las cuestiones relacionadas con el interés por iniciar relaciones empáticas y cordiales, la confianza recíproca entre los participantes, el respeto a la diversidad en opiniones y puntos de vista y la responsabilidad necesaria para convivir.

También la tolerancia halla un lugar en el marco axiológico propiciado por la cooperación. Representa la tolerancia, el respeto y consideración hacia las opiniones

ajenas y hacia las formas de vida de los demás, aun cuando éstas sean diferentes a las nuestras, sin más límites que el respeto a la referencia ética irrenunciable que representan los derechos humanos. La tolerancia se organiza en torno a la identidad personal, al sentido de la autonomía y a la aceptación de la diferencia y va unida a la consideración hacia el otro, al respeto de su dignidad personal y a la valoración de la diversidad y el pluralismo como hechos reales y aceptables (Sánchez Torrado, 1998).

La tarea educativa ha de ser sensible a la educación para la tolerancia a partir de la valoración de la libertad personal y colectiva, del respeto a las diferencias y de una orientación democrática, plural y abierta al interculturalismo.

La cooperación motriz pone en relación a personas que pueden tener orígenes distintos y diferentes formas de percibir y pensar la realidad, pero que, desde el momento en que inician la actividad, comparten una tarea y un objetivo. Desde esta convergencia y desde el clima ético que la acompaña, se abren caminos para la aceptación y el respeto activo hacia los otros, para las relaciones empáticas, para la actuación prosocial y para la participación en coherencia con los principios de alteridad y equidad; factores, todos ellos, que a la postre, contribuyen a erigir a la tolerancia en un valor fundamental para la convivencia humana.

Por su parte, la cooperación, además de cómo proceso, puede ser entendida como valor social susceptible de integrarse en un proyecto de educación ética dentro de la Educación Física. La construcción de una sociedad más próxima a nuestra condición en cuanto personas requiere, de forma ineludible, de aspectos ligados a la cooperación, como son la comunicación y el diálogo, la disposición para compartir y para prestar ayuda, la valoración del comportamiento respetuoso hacia los otros y la sensibilidad en relación con la influencia de la colaboración en el propio progreso humano.

La amistad, el sentimiento recíproco de afecto asentado sobre el trato personal, la responsabilidad, el respeto y la generosidad, encuentra también un lugar relevante en el contexto de la cooperación motriz.

Las actividades motrices de cooperación pueden promover la amistad entre los alumnos y la consideración de ésta como valor al propiciar importantes vivencias ligadas al diálogo y la comunicación, a la empatía y la equidad, a la colaboración y la ayuda recíproca. Los vínculos amistosos, en definitiva, encuentran un lugar privilegiado en el espacio de actuación coordinada en pos de metas comunes que, en última instancia, representa la cooperación.

Finalmente, a través de las actividades de cooperación se puede progresar hacia dos

valores que avanzan desde las relaciones microsociales hasta las de carácter macrosocial. Se trata de la solidaridad y de la paz.

La solidaridad se refiere a la actuación comprometida con las causas consideradas como justas en las que se encuentran implicadas otras personas. Es un valor que se asienta sobre la igualdad entre los humanos y sobre la justicia en las relaciones que rigen la convivencia.

Su promoción desde las actividades cooperativas, como elemento integrante de un marco axiológico, puede propiciarse a través de aspectos ligados a ella tales como el sentimiento de alteridad, la actitud empática que nos permite conectar afectivamente con los otros y la equidad que aproxima la solidaridad hasta la vida cotidiana del alumno. Este acercamiento representa un paso previo a la visión de una cultura solidaria como contexto deseable a escala global.

Y la paz, como valor, posee un sentido positivo que la lleva más allá de la ausencia de situaciones de violencia hasta desembocar en el espacio de síntesis en el que conviven el ánimo tranquilo, la armonía personal y social, la correspondencia en las relaciones positivas entre las personas, el diálogo, la equidad, la justicia y la solidaridad. Y educar para la paz supone un reto comprometido con esta concepción de la paz activa como valor.

Las actividades lúdicas de cooperación proveen caminos que avanzan hacia la interiorización vivenciada de la paz como espacio deseable para la convivencia, tanto a través del clima social que suscitan como por medio de las actitudes que promueven (Fell, 1993; Monclús y Sabán, 1999; Velázquez, 2001). La cooperación ofrece, en suma, un espacio propicio para vivir la satisfacción que reporta compartir la actividad con los demás, para implicarse desde el respeto y la tolerancia hacia los otros, para adquirir la sensibilidad hacia sus necesidades, para actuar en coherencia con las normas de las que nos hemos dotado desde la necesidad de vivir con los demás y para implicarse, desde la disposición activa, en defensa de lo que se considera como justo.

Por otro lado y ya en relación con el ámbito de lo que se ha dado en llamar antivalores, la cooperación mal entendida únicamente entraña un peligro. Es posible que la imposición exterior de valores y la aceptación heterónoma de éstos pueda llevar al alumno a perder una parte importante de su independencia y de su propia identidad personal. Las actividades motrices en general y las de carácter cooperativo en particular, no pueden convertir a la persona en un ser gregario del grupo y carente de señas personales de identidad. Bien al contrario, se trata de buscar, en el clima subyacente a las actividades de cooperación, un espacio que sintetice lo individual y lo colectivo, la

autonomía e independencia de juicio y el diálogo intersubjetivo implícito en la convivencia.

Pero esta observación no debe restar luz sobre la verdadera trascendencia de esta alternativa educativa. El repaso de los valores a los que nos hemos referido en las líneas previas nos lleva a considerar que, partiendo de la actividad motriz y avanzando a través de procesos cooperativos, podemos abrir un sinfín de posibilidades educativas en el ámbito ético. Y es que, como hemos visto, a través de las actividades de cooperación, vividas con verdadero sentido cooperativo, se puede contribuir desde lo próximo, desde lo inmediato de la actividad motriz, a la creación de un mundo más humano.

Como señalábamos al comienzo de este tratado, ese es el objetivo básico cuando hablamos de educación.

Anexo

**UN PROGRAMA
PARA EDUCAR
EN VALORES DESDE
EL ÁREA DE
EDUCACIÓN FÍSICA**

1. UN MARCO DE REFERENCIA

Lo reseñado en los epígrafes anteriores sitúa a nuestra área en el escenario de las actividades relevantes en el contexto de la educación ética y justifica, por otro lado, la puesta en práctica de un proyecto de educación en valores para la Educación Física.

Pero es preciso, ahora, dotar de significado y contenido a este proyecto.

Tal como hemos visto, desde la Educación Física se puede educar en contextos morales con signos muy distintos. En función de la orientación de la que se le dote pueden aparecer, en ella, valores con escaso contenido humanizador como son el consumo, el individualismo, la superioridad, el elitismo... Y también puede avanzarse, desde ella, hacia el horizonte que representan valores como la libertad, la responsabilidad, el diálogo, la tolerancia, la amistad, la solidaridad, la paz...

Por otro lado, pueden suscitarse, desde una u otra de las alternativas, la valoración positiva de aspectos íntimamente ligados a nuestra área curricular como son la salud, la competencia motriz o la creatividad motriz.

Ante esta disyuntiva, este proyecto se mantiene en sintonía con una visión de la Educación Física que posee un carácter esencialmente humanizador y que trata de encontrar puntos de convergencia entre los valores en los que se fundamentan la libertad, la autonomía y la independencia de juicio, en el plano individual, y la actuación responsable y constructiva, en el plano social. En el marco axiológico que nos sirve de referencia incluimos, también, los valores que son inherentes a la propia actividad física y que poseen especial validez si se integran dentro del contexto que representan los valores esencialmente humanos (ver Cuadro 1).

En última instancia, estos valores no constituyen sino el referente en la formación de personas dialogantes, capaces de comprometerse con criterios morales, desde la perspectiva que ofrecen la razón y la comprensión crítica, y de llevar a la práctica esos compromisos dentro y fuera del contexto que representa la actividad física. De eso se trata, en suma, cuando desde nuestra área curricular tratamos de propiciar un modo de hacer puramente humano.

Cuadro 1

MARCO AXIOLÓGICO PARA UN PROYECTO DE EDUCACIÓN EN
VALORES DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA

VALOR	DEFINICIÓN
LIBERTAD	Posibilidad de escoger unida a la capacidad para decidir de un modo responsable.
RESPONSABILIDAD	Obligación moral, individual o colectiva, asumida sin presión externa.
AUTOESTIMA	Valoración de uno mismo, unida a la percepción personal de las propias capacidades.
AUTOSUPERACIÓN	Deseo de progresar alcanzando paulatinamente cotas más elevadas, en relación con las propias capacidades.
COMPETENCIA MOTRIZ	Capacidades que permiten participar con eficacia adaptativa en actividades en las que se ve implicado el movimiento corporal.
CREATIVIDAD MOTRIZ	Capacidad para elaborar respuestas motrices nuevas y no conocidas anteriormente por quien las produce.
SALUD	Estado de bienestar físico, mental y social.
RESPECTO	Consideración y deferencia de la persona en la relación consigo misma, con los demás y con el entorno natural.
DIÁLOGO	Modo de comunicación y de intercambio de ideas y sentimientos, asentado sobre la reciprocidad.
TOLERANCIA	Respeto y consideración hacia las opiniones ajenas y hacia la forma de vida de los demás.
AMISTAD	Sentimiento de afecto, habitualmente recíproco, asentado sobre el trato personal, el respeto, la responsabilidad y la generosidad.
COOPERACIÓN	Disposición para actuar de forma coordinada con otras personas para alcanzar un objetivo común.
SOLIDARIDAD	Actuación comprometida con las causas que se consideran justas, en las que están implicadas otras personas.
JUSTICIA	Disposición que preserva los derechos de las personas y que regula la convivencia desde la igualdad, el respeto y la equidad.
PAZ	Valor de síntesis en el que confluyen el ánimo tranquilo, la armonía, el diálogo, el sentido de justicia y la actuación solidaria.

2. OBJETIVOS GENERALES DEL PROGRAMA Y DISTRIBUCIÓN POR CICLOS

OBJETIVO 1

Elaborar un autoconcepto ajustado, realista y positivo y desarrollar la autoestima en los aspectos físico, cognitivo, afectivo y social integrados en la propia globalidad personal y relacionados con la práctica de actividades ludomotrices.

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer de forma incipiente las propias capacidades y tomar conciencia de las posibilidades de progreso. - Conocer los sentimientos que manifiesta en situaciones de juego. - Tomar conciencia de los aspectos en los que se siente satisfecho de sí mismo. - Conocer lo que valora dentro del juego motriz. - Tomar conciencia de lo que valora en los compañeros de juego. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer sus propias capacidades en relación con la práctica de actividades ludomotrices, adoptando una actitud activa para su desarrollo. - Conocer los sentimientos y las reacciones que pone en juego en situaciones de práctica psico y sociomotriz. - Tomar conciencia de los aspectos en los que se siente satisfecho de sí mismo, mostrando disposición para tratar de progresar. - Conocer los intereses y necesidades propias en el contexto del juego motriz. - Tomar conciencia de los aspectos personales y sociales que valora en los compañeros de juego. - Conocer aspectos de índole motriz, cognitiva, afectiva y social, relacionados con la práctica ludomotriz, en los que ha progresado. - Orientar pautas de atribución interna en situaciones de éxito personal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y valorar las propias capacidades, adoptando una disposición activa para el progreso y la autosuperación. - Conocer los sentimientos y las reacciones que pone en juego en el contexto de la actividad física, mostrando un interés activo por mejorar en ellos. - Tomar conciencia de la propia valía personal. - Conocer las necesidades e intereses propios en el contexto de la actividad física. - Conocer los aspectos personales y sociales que, desde una perspectiva crítica, valora en la actividad física. - Tomar conciencia de los aspectos personales y sociales que valora en los compañeros de actividad física. - Ser consciente de las motivaciones propias para la práctica de actividades físicas. - Conocer aspectos de índole motriz, cognitiva, afectiva y social, relacionados con la práctica ludomotriz, en los que ha progresado. - Orientar pautas de atribución interna en situaciones de éxito personal y colectivo.

OBJETIVO 2

Desarrollar las capacidades de reflexión y razonamiento moral en relación con situaciones, ligadas a la práctica de actividades motrices, que conlleven la existencia de un conflicto de valores y optar por formas de acción consecuentes con el propio pensamiento moral.

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none">- Desarrollar la capacidad de pensamiento moral en situaciones motrices que conlleven un conflicto entre alternativas.- Progresar hacia formas más avanzadas de razonamiento moral.	<ul style="list-style-type: none">- Desarrollar la capacidad de razonamiento moral en situaciones motrices que implican la existencia de un conflicto de valores.- Progresar hacia formas más avanzadas de razonamiento moral.- Adoptar formas de comportamiento que se mantengan en sintonía con lo establecido desde el propio razonamiento moral.	<ul style="list-style-type: none">- Desarrollar las capacidades de reflexión y razonamiento moral en situaciones motrices que implican la existencia de un conflicto de valores.- Progresar hacia formas más avanzadas de razonamiento moral.- Adoptar formas de comportamiento coherentes con el propio razonamiento moral.- Mantener un compromiso activo en relación con la opción por el análisis racional de situaciones reales de conflicto entre valores, como base en la que fundamentar la propia acción.

OBJETIVO 3

Desarrollar la responsabilidad moral, adoptando estrategias de autorregulación y autocontrol como medios para mantener un comportamiento ético dentro de la actividad motriz.

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y utilizar estrategias de actuación y de autorreforzamiento en situaciones motrices que requieren de un esfuerzo de perseverancia. - Reconocer y hacer uso de formas de expresión positiva de sentimientos y emociones, dentro del marco del juego motriz. - Conocer y poner en práctica estrategias de actuación positiva ante situaciones de frustración surgidas en contextos lúdicos. - Reconocer y utilizar formas de actuación constructiva ante las situaciones sociales adversas que se dan dentro de la actividad motriz. - Adoptar una actitud responsable en relación con el cuidado del propio cuerpo y el respeto de las normas de prevención de accidentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y utilizar estrategias de actuación y de autorreforzamiento en situaciones motrices que requieren de un esfuerzo de perseverancia. - Establecer compromisos de actuación en relación con la expresión positiva de sentimientos y emociones, dentro del marco de la actividad motriz. - Conocer y poner en práctica estrategias de actuación positiva ante situaciones de frustración surgidas en el contexto de la actividad motriz. - Reconocer, valorar y utilizar formas de actuación constructiva ante las situaciones sociales adversas que se dan dentro de la actividad motriz. - Adoptar una actitud responsable en relación con el cuidado del propio cuerpo y el respeto de las normas de prevención de accidentes. - Conocer y valorar los elementos inherentes a un consumo responsable en relación con la compra de ropa, calzado y material deportivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer estrategias de actuación y de autorreforzamiento en situaciones motrices que requieren de un esfuerzo de perseverancia y establecer compromisos en relación con su uso. - Conocer, valorar y establecer compromisos de actuación en relación con formas de expresión positiva de sentimientos y emociones, dentro del marco de la actividad física. - Conocer, valorar y poner en práctica estrategias de actuación positiva ante situaciones de frustración surgidas en el contexto de la actividad física. - Reconocer, valorar y utilizar formas de actuación constructiva ante las situaciones sociales adversas que se dan dentro de la actividad física. - Adoptar una actitud responsable en relación con el cuidado del propio cuerpo y el respeto de las normas de prevención de accidentes. - Tomar conciencia de los aspectos que confluyen en el mundo del consumo y adoptar un compromiso activo en relación con un consumo responsable de ropa, calzado y material deportivo.

OBJETIVO 4

Valorar la igualdad, la equidad y la no discriminación como principios básicos para la convivencia en el contexto de la actividad física, manteniendo una disposición activa orientada hacia su cumplimiento y defensa.

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar algunas semejanzas y diferencias con los compañeros y reconocer la diversidad que existe dentro y fuera del grupo de clase. - Participar en los juegos y actividades sin mostrar rechazo hacia otras personas. - Conocer y rechazar algunos estereotipos sexistas. - Hacer un uso equitativo de espacios y materiales. - Participar en actividades motrices que no propician, desde su lógica interna, la eliminación o la discriminación. - Adoptar una actitud de respeto y apoyo a las personas con discapacidad. - Conocer algunas situaciones en las que se usa el principio de equidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las principales semejanzas y diferencias con sus compañeros y reconocer y valorar la diversidad existente dentro y fuera del grupo de clase. - Identificar situaciones de discriminación dentro de la actividad física por razones de competencia motriz, género, nivel socioeconómico, etnia, origen nacional o cualquier otra circunstancia, y adoptar una actitud crítica ante ellas. - Mostrar una actitud crítica ante situaciones motrices que propician la exclusión o la eliminación. - Reconocer y rechazar los estereotipos sexistas que aparecen dentro de la actividad motriz. - Identificar frases con contenido sexista y valorarlas críticamente. - Tomar conciencia de la importancia de hacer un uso equitativo de espacios y materiales y comprometerse activamente en relación con este hecho. - Valorar la importancia de adoptar una actitud tolerante ante las diferencias étnicas, nacionales y culturales y mostrar activamente esa misma actitud. - Adoptar una actitud de respeto y apoyo a las personas con discapacidad. - Mostrar una actitud de respeto y apoyo hacia las personas que muestran una escasa competencia motriz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las semejanzas y diferencias que mantienen con sus compañeros y reconocer y valorar la diversidad existente dentro y fuera del grupo de clase, adoptando una actitud respetuosa ante ella. - Identificar situaciones de discriminación dentro de la actividad física por razones de competencia motriz, género, nivel socioeconómico, etnia, origen nacional o cualquier otra circunstancia, y mostrar una actitud crítica ante ellas. - Adoptar una actitud crítica ante situaciones motrices que propician la exclusión o la eliminación y poner en juego estrategias que permitan superar estas circunstancias. - Reconocer y rechazar los estereotipos sexistas que aparecen dentro de la actividad motriz. - Identificar frases con contenido sexista y valorarlas críticamente. - Tomar conciencia de la importancia de hacer un uso equitativo de espacios y materiales y comprometerse activamente en relación con este hecho. - Valorar la importancia de adoptar una actitud tolerante ante las diferencias étnicas, nacionales y culturales y mostrar activamente esa misma actitud.

- Conocer y valorar el principio de equidad como medio que contribuye a propiciar la igualdad y la no discriminación.

- Adoptar una actitud de respeto y apoyo a las personas con discapacidad.

- Mostrar una actitud de respeto y apoyo hacia las personas que muestran una escasa competencia motriz.

- Conocer, valorar y poner en práctica el principio de equidad como medio para propiciar la igualdad y la no discriminación.

OBJETIVO 5

Desarrollar la capacidad para dialogar, las habilidades sociales y las actitudes necesarias para afrontar, de forma constructiva, las relaciones de convivencia que se suscitan dentro de la actividad motriz.

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y utilizar algunas estrategias que propician el buen devenir del diálogo. - Identificar y respetar los derechos que asisten a las personas que participan en los juegos y actividades motrices. - Mostrar respeto ante la diversidad de puntos de vista. - Conocer y respetar las reglas de juego. - Conocer y valorar algunas formas positivas de defensa de los propios derechos. - Identificar y utilizar conductas que denotan amabilidad, valorándolas como una forma constructiva de interacción. - Valorar el hecho que supone compartir, dentro de la actividad motriz, integrándolo dentro de la propia acción personal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer, valorar y utilizar algunos principios en los que se basa el correcto devenir del diálogo. - Identificar, valorar y respetar los derechos que asisten a las personas que participan en la actividad motriz. - Mostrar una actitud respetuosa ante la diversidad de puntos de vista y la discrepancia. - Valorar la importancia que posee el hecho de defender los derechos propios, identificando y utilizando formas constructivas de realizar dicha defensa. - Respetar las reglas de juego, valorándolas como elementos consustanciales a la propia actividad lúdica. - Conocer y utilizar algunas conductas que se usan como signo de amabilidad y valorarlas como medio para una mejor convivencia dentro del contexto de la actividad motriz. - Valorar el hecho que supone compartir, integrándolo en la propia acción personal. - Experimentar formas de hacer elogios, valorándolos como un medio para el bienestar personal y social. - Valorar la importancia que para la convivencia, dentro de la actividad motriz, posee el hecho de pedir favores adecuadamente y mostrar disposición para concederlos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer, valorar y utilizar los principios en los que se basa el correcto devenir del diálogo y tomar conciencia de la importancia que éste posee en el contexto de la actividad física. - Identificar y respetar los derechos que asisten a las personas, valorándolos como un marco regulador de la convivencia dentro de la actividad motriz. - Mostrar una actitud respetuosa ante la diversidad de puntos de vista y la discrepancia. - Valorar la importancia que posee la defensa asertiva de los derechos propios, identificando y utilizando formas constructivas de realizar dicha defensa. - Respetar las reglas de juego, valorándolas como elementos consustanciales a la propia actividad física. - Conocer y utilizar conductas que se usan como signo de amabilidad y valorarlas como medio para una mejor convivencia dentro del contexto de la actividad motriz. - Valorar el hecho que supone compartir, integrándolo en la propia acción personal. - Conocer y poner en juego diferentes formas de hacer elogios, valorándolos como un medio para el bienestar personal y social.

	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar formas correctas de realizar críticas justas, valorándolas como una contribución a la convivencia dentro de la actividad motriz. - Tomar conciencia de la importancia que para la relación interpersonal, suscitada dentro de las actividades físicas, posee el hecho de aceptar críticas justas y rechazar de forma respetuosa críticas injustas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar la importancia que para la convivencia, dentro de la actividad motriz, posee el hecho de pedir favores adecuadamente y mostrar disposición para concederlos. - Conocer y utilizar formas correctas de realizar críticas justas, valorándolas como una contribución a la convivencia dentro de la actividad motriz. - Tomar conciencia de la importancia que para la relación interpersonal, suscitada dentro de los juegos y actividades físicas, posee el hecho de aceptar críticas justas y rechazar de forma respetuosa críticas injustas, integrando estas actitudes en la propia acción personal.
--	--	--

OBJETIVO 6

Desarrollar sentimientos de empatía hacia los compañeros de actividad, impli-cándose activamente en su bienestar a través de la puesta en juego de conduc-tas prosociales.

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer conductas proso-ciales en sí mismo y en sus compañeros. - Actuar de forma empática ante los sentimientos mostrados por otras personas. - Valorar la cooperación como actuación que suscita el bie-nestar propio y ajeno. - Exteriorizar sentimientos de afecto y amistad. - Identificar algunas situaciones en las que puede poner en juego conductas prosociales de ayuda, mostrando disposi-ción para hacerlo. - Identificar y poner en juego conductas prosociales en re-lación con compañeros que requieren de una atención espe-cial. - Mostrar una disposición acti-va para acoger a otros com-pañeros en la actividad lúdica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y valorar conductas prosociales en sí mismo y en sus compañeros. - Actuar en coherencia con una orientación empática ante los sentimientos mostrados por los demás. - Tomar conciencia de los víncu-los socioafectivos que se esta-blecen a partir de las situacio-nes motrices cooperativas y valorarlos como una contribu-ción al beneficio propio y ajeno. - Mostrar sentimientos de afecto y amistad, valorando su impor-tancia en el bienestar de las otras personas. - Identificar situaciones en las que puede poner en juego con-ductas prosociales de ayuda, mostrando una disposición ac-tiva para hacerlo. - Identificar y poner en juego conductas prosociales en rela-ción con compañeros que re-quieren de una atención espe-cial. - Mostrar una disposición activa para acoger a otras personas en la actividad ludomotriz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y valorar conductas prosociales en sí mismo y en sus compañeros. - Desarrollar sentimientos de empatía hacia los compañe-ros y actuar en coherencia con ellos. - Tomar conciencia de los víncu-los socioafectivos que se es-tablecen a partir de las situa-ciones motrices cooperativas, así como de las conductas prosociales que éstas generan y valorarlas como una contri-bución al beneficio propio y ajeno. - Mostrar sentimientos de afec-to y amistad, valorando su im-portancia en el bienestar de las otras personas. - Mantener una disposición ac-tiva hacia la puesta en juego de conductas prosociales de ayuda, valorándolas como una contribución al bienestar ajeno. - Identificar y poner en juego conductas prosociales orien-tadas hacia la búsqueda del beneficio de los compañeros que requieren de una atención especial. - Mostrar una disposición activa para acoger a otras personas dentro de la actividad física.

OBJETIVO 7

Conocer, utilizar y valorar las estrategias de actuación que contribuyen a la resolución dialogada y constructiva de los conflictos surgidos en el seno de la actividad motriz.

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> - Rechazar las actuaciones violentas como reacción ante el conflicto. - Identificar alternativas constructivas de actuación en situaciones de conflicto. - Valorar la importancia de resolver los conflictos, surgidos dentro de la actividad motriz, de forma dialogada y pacífica. - Identificar posibles soluciones ante situaciones hipotéticas de conflicto relacionadas con lo que acontece, con frecuencia, en el seno de la actividad motriz. - Utilizar estrategias de actuación constructiva en situaciones reales de conflicto surgidas en el contexto de la actividad motriz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rechazar la violencia verbal o física como reacción ante el conflicto. - Conocer secuencias de actuación constructiva en situaciones de conflicto. - Valorar la importancia de resolver los conflictos, surgidos dentro de la actividad motriz, de forma dialogada y pacífica. - Reconocer las alternativas de resolución de conflictos tendentes a negociar y a cooperar frente a las que se orientan en la dirección de imponer, eludir o ceder. - Identificar posibles soluciones ante situaciones hipotéticas de conflicto relacionadas con lo que acontece, con frecuencia, en el seno de la actividad motriz. - Utilizar secuencias de actuación constructiva en situaciones reales de conflicto surgidas en el contexto de la actividad motriz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rechazar la violencia verbal o física como primera reacción ante el conflicto o como forma de imponer los propios criterios en su resolución. - Conocer secuencias de actuación constructiva en situaciones de conflicto. - Valorar la importancia de resolver los conflictos, surgidos dentro de la actividad motriz, de forma dialogada y pacífica. - Reconocer y valorar las alternativas de resolución de conflictos tendentes a negociar y a cooperar frente a las que se orientan en la dirección de imponer, eludir o ceder. - Identificar posibles soluciones ante situaciones hipotéticas de conflicto relacionadas con lo que acontece, con frecuencia, en el seno de la actividad motriz. - Utilizar secuencias de actuación constructiva en situaciones reales de conflicto surgidas en el contexto de la actividad motriz. - Identificar formas positivas de actuación ante conflictos irresolubles.

3. ACTIVIDADES ESPECÍFICAS

Como ya hemos señalado en uno de los capítulos previos, la educación en valores no depende exclusivamente de actividades diseñadas ad hoc. El ambiente en el que se desarrollan las actividades de clase, el clima ético que las preside, se revela como el más potente de los medios para educar en el ámbito moral. Y en dicho ambiente poseen un peso importante infinidad de factores como el grado de coherencia existente en los elementos formales del currículo, el modo en que se presta atención a la singularidad personal, el grado de autonomía que alcanzan los alumnos, la forma en que se proveen experiencias positivas para cada persona, el modo en que se concreta el proceso de evaluación, las vías por las que se da cauce a la expresión positiva de emociones y sentimientos, la importancia que se concede a la educación en la asertividad, los caminos por los que discurren las relaciones humanas y la convivencia, la atención y el tratamiento que se dispensa a los conflictos...

Pero la actuación llevada a cabo desde lo cotidiano de la actividad de clase no es óbice para que la educación en valores pueda discurrir también por una vía paralela que trate de instar a la reflexión, el diálogo y el análisis crítico en relación con cuanto acontece en el contexto de las actividades físicas y deportivas. Por ello, del núcleo esencial de este programa forman parte un conjunto de actividades específicas que complementan el modo de hacer que hemos concretado en los epígrafes anteriores. La intervención se realiza a través de siete áreas de actuación que permitirán avanzar hacia el desarrollo de un marco axiológico humanizador.

Áreas de actuación

-Yo también soy importante.

Autoconcepto y autoestima.

-Pensamos para decidir.

Desarrollo del juicio moral.

-Podemos conseguirlo.

Educación de la voluntad, responsabilidad moral, autorregulación y autocontrol.

-Porque somos personas, somos iguales.

Igualdad, equidad y no discriminación.

-Aprendemos a comunicarnos, aprendemos a convivir.

Diálogo, habilidades sociales y educación para la convivencia.

-Mis compañeros merecen mi apoyo.

Educación en la prosocialidad.

-Hablamos para ponernos de acuerdo.

Resolución de conflictos.

Secuencia de actividades

Las actividades están secuenciadas a lo largo de los seis cursos de la educación primaria (ver Cuadro 2). En cada trimestre se aborda un área de actuación, con excepción del primero de cada curso en el que se sumarán también actividades orientadas hacia la resolución de conflictos, dada la transcendencia que este aspecto posee dentro de nuestra área curricular. De este modo, al completar cada ciclo, los alumnos habrán realizado actividades relacionadas con las siete áreas de actuación que componen este proyecto en una secuencia que, por otro lado, avanza de lo personal a lo social.

En otro orden de cosas, puede adivinarse un cierto desequilibrio en la medida en que en el primer trimestre se contempla un mayor número de actividades específicas que en los dos restantes. La ya reseñada necesidad de fijar un marco para la resolución de conflictos propicia esta circunstancia. No obstante, no creemos que este sea un obstáculo importante para el desarrollo de este proyecto.

Por otro lado, es preciso contemplar las actividades desde una perspectiva abierta. Las propuestas deben ser observadas como un medio susceptible de ser modificado. La misma perspectiva crítica que tratamos de promover entre el alumnado ha de servirnos para analizar y hacer uso de las actividades que a continuación te presentamos.

Cuadro 2

	TRIMESTRE 1°	TRIMESTRE 2°	TRIMESTRE 3°
Curso 1°	Núcleo: Autoconcepto y autoestima. Propuestas: 1, 3, 7, 9, 10, 12, 13, 18 y 20. Núcleo: Resolución de conflictos. Propuestas: 108, 111 y 113.	Núcleo: Igualdad, equidad y no discriminación. Propuestas: 64, 68, 70, 72, 75 y 76.	Núcleo: Diálogo, habilidades sociales y educación para la convivencia. Propuestas: 79, 82, 84, 85, 86, 88, 89 y 91.
Curso 2°	Núcleo: Educación de la voluntad, responsabilidad moral, autorregulación y autocontrol. Propuestas: 43, 48, 50, 51 y 57. Núcleo: Resolución de conflictos. Propuestas: 108, 112 y 113.	Núcleo: Desarrollo del juicio moral. Propuestas: 24, 26, 30, 31, 32, 35, 37, 38, 39 y 41.	Núcleo: Educación en la prosocialidad. Propuestas: 98, 99, 102, 103, 106 y 107.
Curso 3°	Núcleo: Autoconcepto y autoestima. Propuestas: 1, 2, 3, 6, 7, 9, 11, 14, 16, 17, 18, 21, 22 y 23. Núcleo: Resolución de conflictos. Propuestas: 109, 110, 111, 113 y 118.	Núcleo: Igualdad, equidad y no discriminación. Propuestas: 64, 65, 67, 68, 70, 71, 73, 75, 76 y 78.	Núcleo: Diálogo, habilidades sociales y educación para la convivencia. Propuestas: 79, 82, 83, 84, 85, 86, 90, 92, 93, 94, 95 y 97.
Curso 4°	Núcleo: Educación de la voluntad, responsabilidad moral, autorregulación y autocontrol. Propuestas: 44, 46, 48, 50, 51, 52, 55, 56, 58, 59, 60 y 62. Núcleo: Resolución de conflictos. Propuestas: 109, 110, 112 y 118.	Núcleo: Desarrollo del juicio moral. Propuestas: 27, 28, 30, 31, 35, 37, 39, 41 y 42.	Núcleo: Educación en la prosocialidad. Propuestas: 98, 100, 102, 106 y 107.

Curso 5º	<p>Núcleo: Autoconcepto y autoestima. Propuestas: 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 15, 16, 17, 19, 21, 22 y 23.</p> <p>Núcleo: Resolución de conflictos. Propuestas: 109, 110, 114, 117 y 118.</p>	<p>Núcleo: Igualdad, equidad y no discriminación. Propuestas: 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 76 y 77.</p>	<p>Núcleo: Diálogo, habilidades sociales y educación para la convivencia. Propuestas: 80, 81, 83, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, y 97.</p>
Curso 6º	<p>Núcleo: Educación de la voluntad, responsabilidad moral, autorregulación y autocontrol. Propuestas: 44, 45, 47, 49, 53, 54, 58, 59, 60, 62 y 63.</p> <p>Núcleo: Resolución de conflictos. Propuestas: 109, 110, 115, 116, 117 y 118.</p>	<p>Núcleo: Desarrollo del juicio moral. Propuestas: 25, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41 y 42.</p>	<p>Núcleo: Educación en la prosocialidad. Propuestas: 98, 100, 101, 104, 105, 106 y 107.</p>

YO TAMBIÉN SOY IMPORTANTE

Autoconcepto y autoestima

Presentación

La educación en valores se asienta, como principio, sobre un sólido desarrollo de la personalidad. Hay en los valores mucho de proyección de salida del aislamiento para conectar con la realidad que nos rodea; pero también hay en ellos mucho de introspección, de percepción, de reflexión y de interiorización afectiva en relación con uno mismo. Y es que sin un ejercicio de desarrollo personal es difícil avanzar hacia la alteridad, hacia la puesta en contacto con los demás. Es precisamente aquí donde encuentra su justificación el hecho que supone comenzar un proyecto de educación en el ámbito axiológico, dentro de la Educación Física, por una propuesta de actividades orientadas hacia el desarrollo de un autoconcepto ajustado y realista, así como hacia la provisión de factores que fomenten la autoestima, como elementos complementarios en la elaboración de una sólida personalidad.

Pero vayamos por partes.

El autoconcepto hace referencia a la percepción que la persona posee en relación con sus propias capacidades, creencias, actitudes e intereses.

El ejercicio de autoconocimiento que lleva a la elaboración del concepto sobre uno mismo, sitúa al individuo ante los ámbitos físico, motriz, cognitivo, afectivo y social que integran la propia singularidad individual, en relación con tres esferas complementarias: cómo se ve la persona, cómo le gustaría ser y cómo se muestra ante los demás.

El autoconcepto, por otro lado, no es un elemento estático. Cada uno va construyéndolo, a lo largo de su evolución personal, desde sus propias percepciones, desde los referentes que le sirven como guía y desde la información que sobre sí mismo le van proporcionando las personas más significativas en su contexto de actuación: fundamentalmente familia, grupo de iguales y maestros.

La autoestima, por su parte, añade a la idea de autoconocimiento implícita en el autoconcepto una dimensión valorativa, que conlleva la aprobación o la desaprobación en relación con la percepción de uno mismo y que implica, de modo especial, al ámbito afectivo. Al hablar de autoestima nos referimos, en consecuencia, a la evaluación de la propia valía personal y a los sentimientos consecuentes que dicha evaluación suscita.

El autoconcepto y la autoestima mantienen una relación de influencia recíproca, de modo que siempre que tratamos de actuar, desde una perspectiva educativa, sobre el autoconcepto, lo hacemos también sobre la autoestima y viceversa.

En consecuencia, las actividades que a continuación proponemos pretenden influir tanto en la elaboración de un autoconcepto ajustado, realista y positivo, como en el desarrollo de una creciente autoestima. ¿Para qué en relación con el tema que nos ocupa? O dicho de otro modo, ¿de qué forma influirá este hecho en la educación en valores? Como señalábamos antes, el desarrollo del autoconcepto y la autoestima, así como la construcción de una sólida personalidad, sientan las bases para afianzar los valores de carácter personal y para avanzar hacia los de índole social. Por otra parte, el progreso hacia un autoconcepto positivo y el mantenimiento de la propia autoestima, permiten navegar hacia la adopción de los cánones de conducta guiados por el marco axiológico que cada persona considera como un referente en su singular modo de hacer. En este sentido, desde el autoconcepto y la autoestima, el alumno podrá recibir el estímulo necesario para ajustar su modo de hacer a criterios de orientación ética. La autorregulación y el autocontrol de las propias conductas - aspectos a los que más adelante prestaremos atención - que poseen tanta importancia para mantener un comportamiento moral en contextos que conllevan una fuerte implicación emocional, como son las actividades ludomotrices propias de la Educación Física, encuentran, también, en el mantenimiento de un autoconcepto positivo, un impelente para la acción.

Hay una última cuestión previa a la que queríamos referirnos, aun a riesgo de resultar reiterativos. El autoconcepto y la autoestima se desarrollan desde la actividad global de alumno y es desde ella desde donde debemos prestar atención a estos aspectos. Poner especial cuidado en la regulación constructiva de las interacciones sociales que mantiene el niño, proporcionarle información realista sobre sus capacidades y sobre los senderos que avanzan hacia su mejora, ofrecerle referencias claras en el terreno axiológico, reforzar los modos de hacer éticos o proporcionar feedback en relación con su modo de actuación en el ámbito de la convivencia interpersonal, son algunos de los aspectos que no deben desvincularse de las actividades que a continuación ofrecemos. De no ser así, estas actividades quedarán como elementos aislados de la realidad personal de cada alumno y tendrán escasa o nula incidencia en el proceso educativo orientado hacia la propia realización personal y hacia la educación en el ámbito moral.

PROPUESTA 1

Objetivo: Conocer las capacidades propias y tomar conciencia de los propios intereses en relación con la actividad física, como forma de contribuir a la elaboración de un autoconcepto ajustado.

Método: Clarificación de valores (frases inacabadas).

Contexto: Al final de una de las primeras clases del curso.

Propuesta didáctica: Los alumnos completan la ficha anexa. Con los niños del primer ciclo la ficha puede ser sustituida por un diálogo clarificador.

¡Hola! Me llamo

En clase de Educación Física:

Me gusta jugar a

.....
Pero hay cosas que me gustan menos, como

.....
Se me da bien

.....
Y se me da peor

.....
Estoy contento cuando

.....
Y no lo estoy cuando

.....
Cuando estoy jugando, yo me siento

.....

PROPUESTA 2

Ciclo: 2° y 3°.

Objetivo: Tomar conciencia de las propias capacidades en relación con la actividad física, como contribución a la elaboración de un autoconcepto ajustado y realista.

Método: Respuesta a una ficha individual.

Contexto: Cuando se pretenda que los alumnos tomen conciencia de sus capacidades como medio para contribuir a la elaboración de un autoconcepto ajustado. No obstante, parte de esta actividad precisa de un tiempo previo de participación en actividades motrices, por lo que conviene repetirla con el curso escolar ya avanzado.

Propuesta didáctica: Los alumnos responden a la ficha anexa.

Para poder mejorar y también para estar más a gusto contigo mismo es importante que te conozcas mejor. Para eso hemos elaborado esta actividad. Debes pensar y completar este cuadro:

	Habilidades físicas	Convivencia
Mis mayores cualidades son

He mejorado mucho en

Debo mejorar en

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

PROPUESTA 3

Ciclo: 1° y 2°

Objetivo: Tomar conciencia de los aspectos que más valora dentro de la actividad ludomotriz.

Método: Clarificación de valores.

Contexto: Cuando se pretenda hacer reparar a los alumnos en sus propios valores en relación con el juego motriz.

Propuesta didáctica: Los alumnos completan la ficha anexa.

En clase de Educación Física participas en muchos juegos. También juegas fuera de clase. Pues bien, con esta actividad queremos que pienses en lo que para ti es importante cuando juegas. Para ello tienes que unir con flechas. Pero antes te queremos comentar que esta ficha es para ti. Si tú no quieres, nadie más la verá. Pero si lo deseas, puedes comentar lo que has contestado con tus compañeros y compañeras.

Une con flechas:

Para mí en el juego:	Es:
Divertirme	
Hacer ejercicio	
Aprender a moverme	Muy importante
Aprender a comportarme con los otros	
Relacionarme con los demás	Bastante importante
Hacer amigos	
Relajarme	Poco importante
Ayudar	
Colaborar	
Compartir	
Completa esta frase:	
Para mí lo más importante cuando jugamos es	
.....	

PROPUESTA 4

Ciclo: 3°.

Objetivo: Tomar conciencia de las motivaciones propias para la práctica de actividades físicas.

Método: Clarificación de valores.

Contexto: Cuando se pretenda hacer reparar a los alumnos sobre sus valores en relación con la actividad física.

Propuesta didáctica: Los alumnos completan la ficha anexa.

Dentro y fuera de las clases de Educación Física participas en juegos, actividades y deportes. Con esta actividad deseamos que pienses en ellos y en ti mismo para que sepas lo que te mueve a participar en actividades físicas. Para ello te ofrecemos algunas opciones. Si quieres, tú puedes añadir otras. Ordénalas según la importancia que tengan para ti, poniendo un número en cada recuadro (pon un 1 en la más importante, un 2 en la segunda y así sucesivamente).

Yo participo en actividades físicas para:

- Divertirme.
- Hacer ejercicio, estar en forma.
- Aprender a moverme.
- Aprender a comportarme con los otros.
- Tener un grupo de personas con el que estar.
- Relacionarme con los demás.
- Hacer amigos.
- Relajarme.

-
-
-
-

PROPUESTA 5

Ciclo: 3°.

Objetivo: Tomar conciencia de los aspectos que valora dentro de la actividad física.

Método: Clarificación de valores.

Contexto: Cuando se pretenda hacer reparar a los alumnos en sus propios valores en relación con la actividad física.

Propuesta didáctica: Los alumnos completan la ficha anexa.

En clase de Educación Física participas en muchas actividades, juegos y deportes. Seguramente también lo haces en tu tiempo libre. Con esta ficha queremos que pienses en las cosas que para ti son importantes cuando participas en actividades físicas:

Une con flechas:

Para mí en la actividad física:

Es:

Aprender a moverme mejor

Aprender a tomar decisiones

Encontrar satisfacción por hacer bien las cosas

Divertirme

Sentirme útil

Tener éxito

Ganar

Que los demás me admiren

Demostrar que soy más hábil que otras personas

Que los demás me respeten

Respetar a los otros

Cumplir las reglas de juego

Respetar las normas de convivencia

Decir lo que creo que es injusto

Preocuparme por el bienestar de otras personas

Ser tolerante con los demás

Que los demás sean tolerantes conmigo

Ayudar sin esperar nada a cambio

Que me ayuden sin pedir nada a cambio

Cooperar

Buscar el beneficio del grupo

Muy importante

Bastante importante

Poco importante

Nada importante

PROPUESTA 6

Ciclos: 2° y 3°.

Objetivo: Tomar conciencia de los propios intereses en relación con la estructura interna de la actividad motriz.

Método: Clarificación de valores (selección de alternativas).

Contexto: Al final de una unidad didáctica en la que se hayan incluido actividades y juegos con diferente estructura de meta.

Propuesta didáctica: Los alumnos completan la ficha anexa.

En clase de Educación Física y también en nuestro tiempo libre podemos practicar muchos juegos. Unos son individuales, en otros se coopera con los compañeros y en otros se compite. Señala cuáles son los tipos de actividad física que te resultan interesantes. Completa este dibujo O en el círculo de las situaciones que te resultan muy interesantes, este O junto a aquellas que, si bien te interesan, lo hacen en menor grado, y este O junto a las que te parecen poco o nada interesantes.

OSituación individual: yo juego solo sin relacionarme con los demás.

OSituación de cooperación: los miembros del grupo colaboramos para conseguir una meta que nos satisface a todos.

OSituación de competición desequilibrada a mi/nuestro favor: yo compito contra otro o mi equipo compite contra otro equipo y gano/ganamos con gran facilidad.

OSituación de competición desequilibrada en contra mía/nuestra: compito contra otro o mi equipo compite contra otro equipo y me/nos ganan con gran facilidad.

OSituación de competición equilibrada: compito con otra persona o mi equipo compite con otro equipo. A veces gano/ganamos y otras pierdo/perdemos, pero siempre el juego es disputado y hay poca diferencia en el resultado.

PROPUESTA 7

Ciclos: 1° 2°

Objetivo: Tomar conciencia de lo que valora positiva y negativamente en los compañeros de actividad física.

Método: Clarificación de valores (frases inacabadas).

Contexto: Al final de una de las primeras clases del curso.

Propuesta didáctica: Los alumnos completan la ficha anexa. En el primer ciclo la actividad puede ser sustituida por un diálogo clarificador.

Completa esta ficha. Es necesario que pienses bien antes de anotar cada respuesta. No estás obligado a enseñar tu ficha a nadie.

Me llamo

En clase de Educación Física me gusta jugar con

.....

.....

.....

Porque

.....

.....

.....

.....

.....

No me gusta jugar con compañeros de juego que

.....

.....

.....

.....

.....

.....

PROPUESTA 8

Ciclos: 3°.

Objetivo: Tomar conciencia de lo que valoran positiva y negativamente en los compañeros de actividad física.

Método: Clarificación de valores (frases inacabadas y preguntas esclarecedoras).

Contexto: Al final de una de las primeras clases del curso.

Propuesta didáctica: Los alumnos completan la ficha anexa.

Completa esta ficha. Es necesario que pienses bien antes de anotar cada respuesta. No estás obligado a enseñar tu ficha a nadie.

Me llamo
En clase de Educación Física me gusta jugar con
.....porque

.....
.....
.....

¿Qué es lo que más valoras en un compañero de juego?

.....
.....
.....
.....
.....

¿Qué es lo que no te gusta en un compañero de juego?

.....

.....

.....

.....

.....

PROPUESTA 9

Ciclos: 1° 2° y 3°

Objetivo: Conocer los aspectos de los que se siente satisfecho consigo mismo, en relación con la actividad física.

Método: Respuestas a un cuestionario.

Contexto: Dentro de una secuencia de actividades orientadas hacia el desarrollo de la autoestima y de un autoconcepto positivo.

Propuesta didáctica: Los alumnos completan la ficha anexa. Ésta puede ser sustituida (especialmente con alumnos del primer ciclo) por un comentario en pequeños grupos.

Lee este texto y contesta a las preguntas:

Ana, Alba, Carlos y Silvia son compañeros de juego. Han parado para descansar y mientras lo hacen, cuentan las cosas por las que están contentos consigo mismos. Ana dice que ella está contenta porque corre mucho, porque se preocupa por los demás y porque tiene muchos amigos; Alba dice que ella también corre mucho y se le da bien saltar y hacer volteretas; además se esfuerza por mejorar y respeta a sus compañeros; Carlos comenta que él nunca se pelea y que resuelve sus problemas hablando...

¿Y tú? Seguro que haces muchas cosas en clase de Educación Física por las que te sientes orgulloso de ti mismo. ¿Qué tal si las anotas? Esta ficha es para ti, nadie puede leerla sin tu permiso, pero, si quieres, puedes enseñar lo que has escrito a tus compañeros.

Estoy contento conmigo mismo porque:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

PROPUESTA 10

Ciclos: 1° y 2°

Objetivo: Conocer algunas cualidades propias como medio para mejorar la autoestima y elaborar un autoconcepto positivo.

Método: Situación lúdica.

Contexto: Dentro de una secuencia de actividades orientadas hacia el desarrollo de la autoestima y de un autoconcepto positivo. Puede repetirse la actividad en diferentes sesiones.

Propuesta didáctica: Los alumnos forman sendos círculos concéntricos, de modo que los de dentro miran hacia afuera y los de fuera miran hacia adentro. Se canta una canción al tiempo que cada corro avanza bailando en un sentido. Cuando termina la canción quedan dos corros con personas enfrentadas. Cada uno le dice al compañero que le corresponda algo que le guste de él. Por ejemplo: «eres simpático»; «saltas bien a la cuerda»; «bailas muy bien»; «has ayudado a una compañera»... Y se empieza a bailar de nuevo.

PROPUESTA 11

Ciclos: 2° y 3°.

Objetivo: Conocer algunas cualidades propias como medio para mejorar la autoestima y elaborar un autoconcepto positivo.

Método: Situación lúdica.

Contexto: Dentro de una unidad didáctica cuyo contenido motriz esté relacionado con el desarrollo del equilibrio. Pueden elaborarse propuestas similares con la adaptación de actividades orientadas hacia el desarrollo de otras capacidades.

Propuesta didáctica: Los alumnos, en pequeños grupos, forman sendas filas en los extremos de un banco sueco. Las dos primeras personas de cada fila avanzan sobre el banco. Cuando se encuentran se saludan y cada uno le dice al otro algo que le guste de él. Por ejemplo: «eres simpático»; «saltas bien a la comba»; «me gusta lo bien que

tratas a los demás»... Posteriormente cooperan para que sin que ninguno de los dos baje del banco, ambos puedan seguir su camino y salir por el extremo contrario a aquel por el que han entrado.

PROPUESTA 12

Ciclos: 1° 2° y 3°

Objetivos: Conocer algunas cualidades propias como medio para mejorar la autoestima y elaborar un autoconcepto positivo.

Método: Situación lúdica.

Contexto: En el marco de una unidad didáctica cuyo contenido motriz esté relacionado con el desarrollo de la coordinación visomotriz y el aprendizaje de habilidades manipulativas. Pueden elaborarse propuestas similares adaptando actividades orientadas hacia el desarrollo de otras capacidades.

Propuesta didáctica: Los alumnos se colocan en pequeños grupos. Cada grupo forma un círculo. Un miembro del grupo dispone de un balón. Avanza botando hasta otro compañero, le entrega el balón y hace un comentario en el que aparezca una valoración positiva de dicho compañero. Por ejemplo: «te entrego el balón porque compartes el material con los demás»; «toma el balón porque ayudas a los compañeros», etc. Quien ha recibido el balón repite el proceso. Cuando el balón haya pasado por lo menos una vez por las manos de cada jugador, se cambian los grupos con rapidez y se vuelve a empezar.

PROPUESTA 13

Ciclos: 1° 2° y 3°

Objetivos: Conocer algunas cualidades propias como medio para mejorar la autoestima y elaborar un autoconcepto positivo.

Método: Situación lúdica.

Contexto: En el marco de una unidad didáctica dedicada a la expresión corporal.

Propuesta didáctica: Los alumnos se sitúan sentados en pequeños grupos. Cada miembro del grupo representa ante los demás algo que, en alguna ocasión, ha visto hacer al compañero que tiene al lado y que le ha gustado. Hecha la representación por todos, los alumnos cierran los ojos y cambian sus posiciones para volver a empezar.

PROPUESTA 14

Ciclos: 1° y 2°

Objetivos: Conocer los sentimientos y reacciones propias en diferentes situaciones y valorar críticamente las distintas alternativas.

Método: Clarificación de valores (elección de alternativas y diálogo clarificador).

Contexto: Esta actividad puede realizarse cuando se pretenda que los alumnos tomen conciencia de sus propias emociones y sentimientos en situaciones de juego motriz. La actividad requiere de dos períodos de aproximadamente 10-15 minutos, por lo que conviene que se desarrolle en los momentos finales de dos sesiones sucesivas.

Propuesta didáctica: Los alumnos completan la ficha anexa (primer período). Posteriormente se dialoga en gran grupo partiendo de las posibles alternativas de respuesta: ¿Qué sentimientos vivimos y qué actuaciones nos hacen sentir mejor en cada caso? (segundo período).

Completa este dibujo O junto a las situaciones que hacen que te sientas bien, este O junto a las que hacen que te sientas mal y este O junto a las que no te hacen sentir ni bien ni mal.

OSer amable con los demás.

OQue los demás sean amables conmigo.

OQue en un juego me salgan bien las cosas.

OQue en un juego les salgan bien las cosas a mis compañeros.

OAyudar a los otros.

OQue los demás me ayuden.

OQue un compañero me moleste.

OMolestar a un compañero.

O Pelearme con mis compañeros.

O Solucionar los problemas hablando.

O Compartir el material.

O Quedarme para mí solo con el material que más me gusta.

PROPUESTA 15

Ciclos: 2º y 3º.

Objetivos: Conocer los sentimientos y reacciones propios en diferentes situaciones y valorar críticamente las distintas alternativas.

Método: Clarificación de valores (frases inacabadas) y comprensión crítica.

Contexto: Esta actividad puede realizarse cuando se pretenda hacer reparar a los alumnos en sus propias actuaciones y sentimientos y establecer de forma dialogada referencias para valorarse a sí mismo. La actividad requiere de dos períodos de aproximadamente 10 minutos, por lo que conviene que se desarrolle en los momentos finales de dos sesiones sucesivas.

Propuesta didáctica: Los alumnos completan la ficha anexa (primer período). Posteriormente se dialoga en gran grupo partiendo de las posibles alternativas de respuesta: ¿Qué sentimientos vivimos y qué actuaciones nos hacen sentir mejor en cada caso? (segundo período).

Completa estas frases. Para ello, piensa antes cómo te sientes y qué haces en cada una de estas situaciones.

Cuando estoy jugando y algo me sale bien, yo

.....
Cuando estoy jugando y algo me sale mal, yo

.....
Una compañera me dice: «¡qué bien botas el balón!». Entonces yo

.....
Un compañero me dice: «¡Qué mal juegas!». Yo

.....
Un compañero me dice: «me gusta jugar contigo porque tratas bien a los demás». Yo

.....

Un compañero me dice: «no quiero jugar contigo; eres un antipático». Entonces yo

.....

PROPUESTA 16

Ciclos: 2º y 3º.

Objetivos: Conocer los sentimientos y reacciones propios en diferentes situaciones y valorar críticamente las distintas alternativas.

Método: Clarificación de valores (frases inacabadas) y comprensión crítica.

Contexto: Esta actividad puede realizarse cuando se pretenda hacer reparar a los alumnos en sus propias actuaciones y sentimientos y establecer, de forma dialogada, referencias para valorarse a sí mismo. La actividad requiere de dos períodos de aproximadamente 10 minutos, por lo que conviene que se desarrolle en los momentos finales de dos sesiones sucesivas.

Propuesta didáctica: Los alumnos completan la ficha anexa (primer período). Posteriormente se dialoga en gran grupo partiendo de las posibles alternativas de respuesta: ¿Qué sentimientos vivimos y qué actuaciones nos hacen sentir mejor en cada caso? (segundo período).

Completa estas frases. Para ello, piensa antes cómo te sientes y qué haces en cada una de estas situaciones.

Cuando estoy jugando, surge un problema y nos peleamos, yo

.....
Cuando estoy jugando y surge un problema que resolvemos hablando, yo ...

.....
Cuando en medio de un juego sucede algo que me hace poner nervioso

.....
Cuando en medio de un juego sucede algo por lo que me enfado

.....
Un compañero no consigue hacer bien una actividad por más que lo intenta.

Entonces yo

.....

A un compañero le sale bien todo lo que intenta hacer. Entonces yo

.....

PROPUESTA 17

Ciclo: 2° y 3°.

Objetivo: Tomar conciencia de las situaciones que nos hacen experimentar diferentes sentimientos y emociones.

Método: Dramatización.

Contexto: Dentro de una unidad didáctica dedicada a la expresión corporal.

Propuesta didáctica: El maestro entrega a los alumnos una tarjeta con seis estados de ánimo: alegre, triste, nervioso, tranquilo, enfadado y avergonzado. En pequeños grupos, los alumnos van representando estas emociones mediante su expresión facial y su movimiento corporal. Los compañeros tratan de adivinarlo. Cuando esto ocurre y antes de que pase a representar un nuevo miembro del grupo, quien acaba de hacer su representación dramatizan una situación, dentro de la actividad motriz, le hacen experimentar esa emoción.

Representa una de estas emociones ante tus compañeros de grupo. Después indícales qué te hace sentir así.

Alegre

Triste

Nervioso

Tranquilo

Enfadado

Avergonzado

PROPUESTA 18

Ciclo: 1° y 2°

Objetivo: Conocer situaciones relacionadas con la actividad motriz en las que ha progresado como resultado de su esfuerzo personal.

Método: Respuesta a una ficha individual y puesta en común.

Contexto: Cuando se pretenda hacer a los alumnos partícipes de sus progresos como medio para fomentar la autoestima.

Propuesta didáctica: La actividad puede desarrollarse en dos períodos ubicados en sesiones consecutivas. En el primero los alumnos leen su ficha y responden a la pregunta que se plantea en ella. En el segundo, los alumnos ponen en común sus trabajos.

Lee este texto y responde a las preguntas:

«María no sabía saltar a la comba. Pero lo intentó; lo intentó muchas veces. Cuando le salía mal, se paraba, pensaba en cómo hacerlo mejor y lo intentaba de nuevo... Ahora hasta es capaz de saltar llevando la cuerda hacia atrás».

¿Y tú? Seguro que has aprendido muchas actividades esforzándote por mejorar. ¿Qué tal si nos cuentas alguna de ellas?

.....
.....
.....
.....
.....

Si lo deseas, te puedes dibujar en alguna de esas actividades: puedes realizar un dibujo en el que se vea cómo la hacías antes y otro para que veamos cómo la haces ahora.

ANTES

AHORA

PROPUESTA 19

Ciclo: 3°

Objetivo: Conocer situaciones relacionadas con la actividad motriz en las que ha progresado como resultado de su esfuerzo personal.

Método: Respuesta a una ficha individual y puesta en común.

Contexto: Cuando se pretenda hacer a los alumnos partícipes de sus progresos como medio para fomentar la autoestima.

Propuesta didáctica: La actividad puede desarrollarse en dos períodos ubicados en sesiones consecutivas. En el primero, los alumnos leen su ficha y responden a las preguntas que se plantean en ella. En el segundo, los alumnos ponen en común sus trabajos.

Lee este texto y responde a las preguntas:

«María no sabía jugar con la raqueta. Y tampoco se preocupaba por aprender. Pero, por las tardes sus amigas y amigos comenzaron a quedar en el frontón para jugar al frontenis. A ella le fastidiaba quedarse fuera. Además se dio cuenta de que el frontenis podía ser una actividad muy divertida. Y se puso manos a la obra. Empezó jugando sola; dedicó tiempo y esfuerzo. Después lo hizo con la ayuda de Claudia, su mejor amiga. Ahora ya juega con todos. Sabe que seguramente nunca jugará como Claudia o como Alberto. Pero se divierte mucho. Y está muy contenta consigo misma, porque se ha esforzado por aprender».

¿Y tú? Seguro que has progresado en muchas habilidades esforzándote por mejorar. ¿Qué tal si nos cuentas alguna de ellas?

.....

¿Esforzarte por aprender actividades nuevas te hace sentirte mejor contigo mismo?

.....

.....

¿Crees que es importante pararte de vez en cuando a pensar en las muchas cosas que antes no sabías hacer y que ahora haces sin dificultad?.....

¿Por qué?

.....

.....

PROPUESTA 20

Ciclo: 1º.

Objetivo: Orientar pautas de atribución interna en situaciones de éxito individual.

Método: Clarificación de valores (selección de alternativas) y comprensión crítica (diálogo en grupo).

Contexto: Dentro de una secuencia de actividades tendente a promover la autoestima. También puede realizarse esta actividad con alumnos con un autoconcepto motriz negativo que tiendan a hacer atribuciones externas de los propios éxitos.

Propuesta didáctica: Los alumnos dialogan en gran grupo a partir de las alternativas que suscitan los interrogantes de la ficha anexa.

Imaginad esta situación:

«Hoy, durante el recreo, los alumnos de 1º y de 2º jugaban a un juego de pillar. Marcos la quedaba y ha conseguido tocar a Sergio. Es la primera vez que lo hace, porque Sergio es muy rápido».

Marcos puede pensar varias cosas. Pero sólo algunas de ellas le ayudarán a quererse más a sí mismo. Escuchad atentamente y decid cuáles creéis que pueden ser.

- ¡Qué casualidad! ¡Con lo poco que corro!
- Estoy mejorando. Hace unos meses no hubiera conseguido pillar a Sergio.
- Me he esforzado mucho y por eso le he pillado.
- ¡Qué suerte he tenido!
- Ha sido Sergio que estaba despistado.
- Me he acercado a él sin que se diera cuenta. He sido muy listo.

¿Y tú? ¿Qué te dices a ti mismo cuando haces algo bien?

.....

¿Qué es mejor para quererte más a ti mismo cuando algo te sale bien: pensar que ha sido por casualidad o que ha dependido de los demás, o atender a tu esfuerzo y a que has aprendido mucho?

.....

.....

PROPUESTA 21

Ciclo: 2° y 3°.

Objetivo: Orientar pautas de atribución interna en situaciones de éxito individual.

Método: Clarificación de valores (selección de alternativas) y comprensión crítica (diálogo en grupo).

Contexto: Dentro de una secuencia de actividades tendentes a promover la autoestima. También puede realizarse esta actividad con alumnos con un autoconcepto motriz negativo que tiendan a hacer atribuciones externas de los propios éxitos.

Propuesta didáctica: Los alumnos completan la ficha anexa y dialogan en pequeños grupos a partir de las alternativas que se suscitan en ella.

«Hoy, durante el recreo, todas las personas que forman parte de la clase de 6° han jugado al fútbol. Carlos ha intentado regatear a Marta, pero Marta le ha robado el balón, ha tirado con fuerza a portería y ha marcado un gol. Marta no está acostumbrada a marcar goles cuando juega al fútbol.»

Ella puede pensar varias cosas tras el gol. Pero sólo algunas de ellas le ayudarán a valorarse más a sí misma. ¿Cuáles crees que pueden ser? Selecciónalas entre las siguientes opciones:

- ¡Uf! ¡Qué casualidad! ¡Con lo mala que soy jugando al fútbol!
- Estoy mejorando. Hace unos meses no hubiera conseguido quitarle el balón a Carlos ni marcar un gol.
- Me he esforzado y he conseguido una buena recompensa.
- ¡Qué suerte he tenido!
- Ha sido Carlos que ha fallado y Silvia, la portera, que no estaba atenta.
- ¡Qué bien lo he hecho! Juego muy bien al fútbol.

¿Y tú? ¿Qué te dices a ti mismo cuando haces algo bien?

.....

.....
¿Cómo te sientes mejor: pensando que ha sido por casualidad o que ha dependido de los demás, o prestando atención a tu esfuerzo y a tu capacidad?

.....

.....

PROPUESTA 22

Ciclo: 2° y 3°.

Objetivo: Orientar pautas de atribución interna en situaciones de éxito colectivo.

Método: Clarificación de valores (selección de alternativas) y comprensión crítica (diálogo en grupo).

Contexto: Dentro de una secuencia de actividades tendentes a promover la autoestima. También puede realizarse esta actividad con alumnos con un autoconcepto motriz negativo que tiendan a hacer atribuciones externas de los propios éxitos.

Propuesta didáctica: Los alumnos completan la ficha anexa y dialogan en pequeños grupos a partir de las alternativas que se suscitan en ella.

«Hoy, durante la clase de Educación Física los alumnos de 5° han participado en un juego de equipo. El grupo del que formaba parte Samuel ha conseguido ganar.»

Él puede pensar varias cosas tras la victoria de su equipo. Pero sólo algunas de ellas le ayudarán a valorarse más a sí mismo. ¿Cuáles crees que pueden ser? Selecciónalas entre las siguientes opciones:

- ¡Qué suerte! ¡Con lo malos que somos!
- Ha sido por mis compañeros. Yo no he ayudado en nada.
- Me he esforzado mucho y creo que de ese modo he contribuido a la victoria de mi equipo.
- Lo he hecho muy bien y eso ha ayudado a que ganáramos.
- Entre todos lo hemos conseguido. Y lo que he hecho yo también ha sido importante.
- ¡Qué bien lo he hecho! Juego muy bien.

¿Y tú? ¿Qué te dices a ti mismo cuando tu grupo consigue sus metas?

.....

.....
¿Cómo te sientes mejor: pensando que ha sido por casualidad o que ha dependido de los demás, o prestando también atención a tu esfuerzo y a tu capacidad?

.....

PROPUESTA 23

Ciclos: 2° y 3°.

Objetivo: Tomar conciencia de la evolución experimentada en las propias capacidades motrices, afectivas y sociales como camino para mejorar la autoestima y elaborar un autoconcepto positivo.

Método: Respuesta individual a un cuestionario; reflexión colectiva en situación de diálogo.

Contexto: La actividad se puede repetir periódicamente, adaptándola a los objetivos propios de cada unidad didáctica.

Propuesta didáctica: Se entrega la ficha anexa a cada alumno. Ésta responde a una unidad didáctica dedicada al desarrollo de la coordinación visomotriz con alumnos del 2° ciclo, pero puede elaborarse una ficha ad hoc, en relación con otras unidades didácticas. El alumno debe reflexionar y concretar en qué aspectos ha mejorado y en cuáles no ha experimentado progresos. Con posterioridad se dialoga en gran grupo a partir de las siguientes preguntas: ¿Cada uno de nosotros puede progresar? ¿Qué es necesario para ello? Que haya personas que aprenden muy rápido o que hacen muy bien las cosas, ¿puede influir en el progreso de cada uno de nosotros? ¿De qué forma?

Completa este dibujo O junto a los aspectos en los que has mejorado mucho, este O junto a aquellos en los que has mejorado poco y este O junto a aquellos en los que no has mejorado.

1. Botar.
2. Conducir el balón.
3. Pasar con precisión.
4. Pasar de formas diferentes.
5. Recibir un pase de un compañero.
6. Lanzar con precisión.

7. Lanzar de formas diferentes.
8. Decidir qué hacer en cada momento en situaciones colectivas de juego.
9. Expresar lo que pienso y siento y defender mis derechos.
10. Respetar a mis compañeros.
11. Cooperar con mis compañeros.
12. Controlarme cuando estoy nervioso o enfadado.
13. Resolver los conflictos hablando.

PENSAMOS PARA DECIDIR

Desarrollo del juicio moral

Presentación

Uno de los aspectos cuyo tratamiento resulta ineludible al emprender la tarea pedagógica orientada hacia la educación en valores, dentro de nuestra área curricular, es el referido al desarrollo del juicio moral.

Básicamente el juicio moral alude a la capacidad de índole cognitiva que nos permite reflexionar, razonar, discernir y optar de modo consecuente, en relación con situaciones que conllevan un conflicto de valores.

Es éste un aspecto que cobra una especial relevancia, también en nuestra área curricular, a partir de un modo de hacer en el tratamiento de cuestiones éticas, que pretende contribuir, desde la reflexión y la razón dialógica, a la construcción, por parte del alumno, de un pensamiento moral autónomo, justo, solidario y coherente con un marco axiológico humanizador.

Las cuestiones de método nos remiten aquí a la discusión de dilemas morales. Esta estrategia metodológica no goza, en cualquier caso, del privilegio de la exclusividad en lo que respecta a la puesta en juego del juicio moral, dado que también algunos métodos de clarificación de valores y, especialmente, de comprensión crítica promueven la reflexión y el razonamiento con implicaciones morales.

En cualquier caso, todas las actividades que planteamos en este capítulo responden al formato de la discusión de juicios morales. ¿Por qué razón? La respuesta nos conduce al análisis de las actividades. Las que se desarrollan a través de la clarificación de valores y la comprensión crítica suelen remitirnos a valores concretos que encuentran su ubicación en el ámbito del autoconocimiento, de la educación para la igualdad y la no discriminación, del desarrollo de la prosocialidad y de la educación para el diálogo y la convivencia. Y es en los capítulos dedicados a cada uno de estos aspectos donde las hemos situado. La discusión de dilemas morales, sin embargo, nos pone ante situaciones complejas que implican a varios de los aspectos previamente señalados, lo que deviene en una difícil ubicación, si no es a través de un capítulo específicamente dedicado a ellos; alternativa por la que, en definitiva, hemos optado.

En la discusión de dilemas morales hay, por otro lado, algunas cuestiones en las que

conviene reparar.

La primera de ellas nos remite a las argumentaciones que ponen en juego quienes participan en estas actividades. En este sentido es preciso atender no sólo a las respuestas que van ofreciendo los alumnos, sino también y de un modo especial, al porqué de esas respuestas. No conviene olvidar que los dilemas morales plantean situaciones ante las que, de antemano, no hay una opción claramente definible como la correcta. Lo que hay son alternativas, habitualmente de igual peso, que nos remiten a valores diferentes. Las razones, los argumentos, los motivos en los que las personas fundamentan sus decisiones, en torno al tema que se plantea, poseen, como consecuencia, un importante peso específico, tanto para determinar el estadio del desarrollo moral al que corresponde su modo pensar, como para contribuir a avanzar en el proceso de aprehensión de los valores que poseen un carácter universal.

En otro orden de cosas, la orientación fundamentalmente cognitiva de esta opción metodológica no ubica al alumno lejos del ámbito de los sentimientos y las emociones. Por el contrario, hay en la discusión de dilemas morales un intento de integración, en la medida en que los sentimientos son también foco de atención cuando se trata de argumentar y se intenta ejercer, por otro lado, un control sobre el dominio emocional de modo que el hecho que supone situarse a cierta distancia del problema objeto de discusión, si bien no conlleva un intento de negación de las emociones, sí les resta la intensidad que impulsa, en ocasiones, comportamientos poco éticos.

En relación con este hecho, es preciso reparar en que en las actividades físicas, el factor emocional posee una especial relevancia. Sensibles a esta consideración, hemos planteado, en este capítulo, dilemas hipotéticos, que se sitúan próximos a las vivencias e intereses de los alumnos. De este modo, tratamos de lograr la implicación emocional necesaria para que los alumnos se sientan motivados para abordar con interés la discusión; si bien el carácter hipotético de los dilemas les dota de la distancia necesaria para que la implicación emocional no sea tan intensa como para obstaculizar el intento de reflexionar y argumentar. Sólo desde aquí los dilemas morales podrán ser abordados en coherencia con los principios de autonomía, alteridad, equidad y justicia que se substancian en valores como la libertad, la responsabilidad, el respeto, la amistad, el diálogo, la tolerancia, la cooperación, la solidaridad o la paz; valores en suma que representan el horizonte de todo compromiso educativo humanizador.

Por otra parte y ya en relación con la puesta en práctica de las actividades que aquí proponemos, es preciso reparar en la actuación docente. El educador formula las preguntas y facilita la participación de todas aquellas personas que quieren emitir una

respuesta o expresar un argumento. Esto sólo es posible cuando se vive en la clase el clima sociomoral preciso para que cada persona pueda expresar sus puntos de vista, desde la certeza de que éstos van a encontrar una actitud respetuosa en los compañeros.

Por otro lado, puede ser interesante, en algunas ocasiones, que el maestro repare en las alternativas que van surgiendo y haga partícipes a los alumnos de los razonamientos manifestados por los miembros del grupo que correspondan al nivel de desarrollo moral inmediatamente superior a aquel en que se encuentra la mayoría de sus miembros. Son estos razonamientos y no los que emite el maestro, desde su perspectiva moral de adulto, los que propician, en mayor grado, el progreso en el desarrollo moral de los niños.

Finalmente y antes de pasar a presentar los dilemas morales, es preciso hacer una última observación. Todos ellos son aplicables a alumnos de cualquiera de los ciclos de Educación Primaria. únicamente hemos optado por ubicar la actividad en ciclos concretos, en virtud del tipo de situación motriz a través de la cual se presenta el dilema. Subyace aquí, nuevamente, el intento de lograr un mayor nivel de contextualización y un más alto grado de aproximación a la actividad vital de los alumnos.

PROPUESTA 24

Ciclo: 1° y 2°

Objetivo: Desarrollar la capacidad de razonamiento moral en relación con situaciones ligadas a la actividad motriz que conllevan la existencia de un conflicto de valores.

Método: Discusión de dilemas morales.

Contexto: Dentro de un conjunto de propuestas orientadas a promover en los alumnos el progreso en el desarrollo moral.

Propuesta didáctica: Se presenta a los alumnos un dilema moral hipotético próximo a sus experiencias vivenciales. A partir de dicho dilema y de los interrogantes que suscita, el maestro promueve y estimula la reflexión y el diálogo.

«Hoy Alicia ha traído un balón nuevo a clase. Se lo han regalado sus abuelos. Está muy contenta. Alicia le ha propuesto a Silvia jugar con el balón durante el recreo. Pero a Silvia le apetece hoy saltar a la goma. Está a punto de decírselo a Alicia, pero sabe que Alicia está muy ilusionada por jugar con el balón. Y es posible que se enfade si Silvia le dice que no quiere jugar.»

¿Debe Silvia decir que no quiere jugar a lo que propone Alicia? ¿Por qué?

Que Silvia ceda y juegue a lo que propone Alicia, ¿tiene que ver con ser una buena compañera? ¿Por qué?

Que Alicia esté muy ilusionada por jugar con el balón, ¿es importante en este caso?

Que Alicia se pueda enfadar si Silvia le dice que prefiere saltar a la goma, ¿es importante en este caso?

¿Qué es lo más importante por lo que una persona debe preocuparse cuando quiere hacer una cosa y otra persona le propone hacer algo distinto?

Volviendo al dilema al que se enfrenta Silvia, ¿cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte? ¿Por qué?

PROPUESTA 25

Ciclo: 2° y 3°.

Objetivo: Desarrollar la capacidad de razonamiento moral en relación con situaciones ligadas a la actividad motriz que conllevan la existencia de un conflicto de valores.

Método: Discusión de dilemas morales.

Contexto: Dentro de un conjunto de propuestas orientadas a promover en los alumnos el progreso en el desarrollo moral.

Propuesta didáctica: Se presenta a los alumnos un dilema moral hipotético próximo a sus experiencias vivenciales. A partir de dicho dilema y de los interrogantes que suscita, el maestro promueve y estimula la reflexión y el diálogo.

«Este año Sara ha empezado a jugar al balonmano. Lleva dos meses entrenando. Se ha esforzado mucho y está progresando. Hoy juega su primer partido. La entrenadora ha comentado que a lo largo del partido habrá oportunidades para que todas las niñas que forman parte del equipo puedan jugar. También dice que para ella eso es más importante que el resultado que consigan. Van pasando los minutos y Sara sigue en el banquillo. La entrenadora se le acerca y le comenta: "Tú deberías salir en lugar de Marta que es la única jugadora a la que no he cambiado, pero desde que he comenzado a hacer cambios el otro equipo ha empezado a remontar. Marta es muy buena y si sigue jugando, seguramente ganaremos el partido. Sería mejor que siguiera jugando ella. Pero tú decides lo que quieres hacer" Sara está a punto de decirle a la entrenadora que ella quiere jugar.»

¿Debe Sara decir que quiere jugar? ¿Por qué?

¿Tiene derecho la entrenadora a decirle a Sara que prefiere que siga Marta? ¿Por qué?

¿Que Sara ceda y se quede en el banquillo tiene que ver con ser una buena compañera?
¿Por qué?

¿Que Sara se haya esforzado en los entrenamientos es importante en esta situación? ¿Por qué?

La entrenadora dijo que todas iban a jugar, ¿es eso lo más importante en esta situación?

¿Por qué? ¿Es importante cumplir la propia palabra? ¿Por qué?

¿Qué es lo más importante por lo que la entrenadora debería preocuparse en la relación con las jugadoras? ¿Por qué?

Volviendo al dilema al que se enfrenta Sara, ¿cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte? ¿Por qué?

PROPUESTA 26

Ciclo: 1o, 2o y 3o

Objetivo: Desarrollar la capacidad de razonamiento moral en relación con situaciones ligadas a la actividad motriz que conllevan la existencia de un conflicto de valores.

Método: Discusión de dilemas morales.

Contexto: Dentro de un conjunto de propuestas orientadas a promover en los alumnos el progreso en el desarrollo moral. Puede plantearse también ante situaciones concretas, de significado similar, surgidas en el contexto de la clase.

Propuesta didáctica: Se presenta a los alumnos un dilema moral hipotético próximo a sus experiencias vivenciales. A partir de dicho dilema y de los interrogantes que suscita, el maestro promueve y estimula la reflexión y el diálogo.

«David y Víctor son amigos. Víctor está enfadado con Alberto porque ha discutido con él. Alberto le había dicho a Víctor que hoy jugaría con él durante el recreo, pero luego no ha querido hacerlo. La clase de Educación Física ha empezado con un juego de persecución. Cuando Alberto iba corriendo, Víctor le ha empujado y Alberto ha caído al suelo. Nadie se ha dado cuenta de lo ocurrido. Víctor se ha acercado a su amigo David y le ha dicho: "Le he empujado y se ha caído; que se fastidie". El maestro se ha acercado a Alberto y le ha preguntado cómo está. Alberto ha acusado a Víctor de empujarle, pero Víctor dice que eso no es cierto. El maestro pregunta si alguien más sabe qué ha ocurrido.»

¿Debe David decir que Víctor ha empujado a Alberto intencionadamente? ¿Por qué?

Que Víctor y David sean amigos, ¿debe influir sobre la decisión que tome David? ¿Por qué?

Que David diga lo que sabe, ¿tiene que ver con ser una buena persona? ¿Por qué?

Alberto le dijo a Víctor que hoy jugaría con él, pero no lo ha hecho, ¿es eso importante en esta situación? ¿Por qué?

¿Es importante cumplir la propia palabra? ¿Por qué?

¿Está bien que Víctor haya empujado a Alberto? ¿Por qué?

Volviendo al dilema al que se enfrenta David, ¿cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte? ¿Por qué?

PROPUESTA 27

Ciclo: 2° y 3°.

Objetivo: Desarrollar la capacidad de razonamiento moral en relación con situaciones ligadas a la actividad motriz que conllevan la existencia de un conflicto de valores.

Método: Discusión de dilemas morales.

Contexto: Dentro de un conjunto de propuestas orientadas a promover en los alumnos el progreso en el desarrollo moral. Puede plantearse también ante situaciones concretas, de similar significado, aparecidas en el seno de la clase.

Propuesta didáctica: Se presenta a los alumnos un dilema moral hipotético próximo a sus experiencias vivenciales. A partir de dicho dilema y de los interrogantes que suscita, el maestro promueve y estimula la reflexión y el diálogo.

«Hoy Susana, al final de la clase de Educación Física, ha cogido una cuerda del gimnasio, se la ha guardado en su cartera y se la ha llevado a casa. Nadie se ha dado cuenta de lo ocurrido. Susana se lo ha contado a su amiga Teresa con la condición de que ésta no se lo contara a nadie.

Al día siguiente, el maestro ha reunido a los alumnos de la clase y les ha dicho que falta una cuerda y que cree que alguien del grupo se la ha llevado. Les comenta que robar está mal y que si nos llevamos las cosas que son de todos perjudicamos a nuestros compañeros. Les propone que si alguien sabe quién tiene la cuerda se acerque a él a lo largo de la clase y se lo diga.»

¿Debe Teresa decirle al maestro lo que sabe? ¿Por qué?

Que Teresa sea amiga de Susana, ¿es importante en este caso? ¿Por qué?

Que Teresa se haya comprometido a no contar lo que le ha dicho Susana, ¿es importante en este caso? ¿Por qué?

Que Teresa decida contar lo que sabe, ¿tiene que ver con ser una buena compañera de clase? ¿Por qué?

Volviendo al dilema al que se enfrenta Teresa, ¿cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte? ¿Por qué?

PROPUESTA 28

Ciclo: 2° y 3°.

Objetivo: Desarrollar la capacidad de razonamiento moral en relación con situaciones ligadas a la actividad motriz que conllevan la existencia de un conflicto de valores.

Método: Discusión de dilemas morales.

Contexto: Dentro de un conjunto de propuestas orientadas a promover en los alumnos el progreso en el desarrollo moral. Puede plantearse también ante situaciones concretas, de similar significado, aparecidas en el seno de la clase.

Propuesta didáctica: Se presenta a los alumnos un dilema moral hipotético próximo a sus experiencias vivenciales. A partir de dicho dilema y de los interrogantes que suscita, el maestro promueve y estimula la reflexión y el diálogo.

«Los alumnos de la clase y su maestra de Educación Física han estado preparando durante días una salida al campo. Por fin mañana será el día. Daniel está especialmente contento: es la primera vez que va al campo con sus mejores amigos. Pero en la clase de hoy ha sucedido algo: Mario y Carmen, los amigos de Daniel, han entrado a los vestuarios y han dejado abiertos los grifos del lavabo. Ahora los vestuarios están embalsados y la maestra está muy enfadada. "Si no aparecen los responsables, mañana no iremos al campo; ¿cómo vamos a cuidar de la naturaleza si no somos capaces de cuidar el vestuario?" dice-. Mario y Carmen se acercan a Daniel y le comentan: "Hemos sido nosotros. Sólo queríamos gastar una broma; pero no lo vamos a decir. Así, a lo mejor se le pasa el enfado a la maestra y vamos todos al campo, pero si decimos que hemos sido nosotros, es seguro que nos quedaremos sin salida. Y nos apetece mucho ir al campo. Por favor no digas que hemos sido nosotros". Daniel está seguro de que si no aparecen los responsables de lo que ha ocurrido, mañana no habrá marcha. Está a punto de comentar lo ocurrido a su maestra. Sabe que de este modo el resto de sus compañeros se sentirán aliviados y podrán ir al campo, que es algo con lo que están especialmente ilusionados.»

¿Debe Daniel decirle a la maestra que han sido Mario y Carmen quienes han dejado los grifos abiertos? ¿Por qué?

Que Daniel sea amigo de Mario y Carmen, ¿es importante en este caso? ¿Por qué?

Que Mario y Carmen hayan confiado en Daniel, ¿es importante en este caso? ¿Por qué?

Que toda la clase pueda verse perjudicada, ¿es importante en este caso? ¿Por qué?

Volviendo al dilema al que se enfrenta Daniel, ¿cuál sería la forma más responsable de actuar, por su parte? ¿Por qué?

PROPUESTA 29

Ciclo: 2° y 3°.

Objetivo: Desarrollar la capacidad de razonamiento moral en relación con situaciones ligadas a la actividad motriz que conllevan la existencia de un conflicto de valores.

Método: Discusión de dilemas morales.

Contexto: Dentro de un conjunto de propuestas orientadas a promover en los alumnos el progreso en el desarrollo moral. Puede plantearse también ante situaciones concretas, de significado similar, surgidas en el contexto de la clase.

Propuesta didáctica: Se presenta a los alumnos un dilema moral hipotético próximo a sus experiencias vivenciales. A partir de dicho dilema y de los interrogantes que suscita, el maestro promueve y estimula la reflexión y el diálogo.

«En la clase de hoy la maestra ha propuesto, entre otras actividades, un juego de equipo. En un lance del juego, Sergio ha recogido el balón, cuando avanzaba con él se le ha salido fuera del campo, aunque por muy poco, pero como sólo él se ha dado cuenta, ha seguido avanzando y ha acabado consiguiendo un tanto para su equipo. Sergio está muy contento porque aunque se esfuerza mucho, pocas veces consigue que las cosas le salgan bien en los juegos de equipo. Cuando volvía para su campo, Sergio ha dicho a su compañera Sandra: "El balón se me había ido fuera, pero no se han dado cuenta". Sandra está a punto de comentar a todos los jugadores que ese tanto no debe ser válido.»

¿Debe Sandra decir que el tanto no es válido? ¿Por qué?

Que Sandra decida decir que el balón había salido, ¿tiene que ver con ser una buena compañera de equipo? ¿Por qué?

Que Sandra decida decir que el balón había salido, ¿tiene que ver con ser una buena compañera de clase? ¿Por qué?

¿Debemos respetar principios diferentes con los compañeros de equipo que con el resto de compañeros de juego? ¿Por qué?

Que Sergio se haya esforzado y esté muy contento porque ha conseguido algo que pocas

veces consigue, ¿es importante en este caso? ¿Por qué?

¿Qué es lo más importante por lo que los compañeros de clase deberían preocuparse en su relación? ¿Por qué?

Volviendo al dilema al que se enfrenta Sandra, ¿cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte? ¿Por qué?

PROPUESTA 30

Ciclo: 1o, 2o y 3o

Objetivo: Desarrollar la capacidad de razonamiento moral en relación con situaciones ligadas a la actividad motriz que conllevan la existencia de un conflicto de valores.

Método: Discusión de dilemas morales.

Contexto: Dentro de un conjunto de propuestas orientadas a promover en los alumnos el progreso en el desarrollo moral. Puede plantearse también ante situaciones concretas, de significado similar, surgidas en el contexto de la clase.

Propuesta didáctica: Se presenta a los alumnos un dilema moral hipotético próximo a sus experiencias vivenciales. A partir de dicho dilema y de los interrogantes que suscita, el maestro promueve y estimula la reflexión y el diálogo.

«El maestro ha propuesto en la clase de hoy un juego de cooperación: utilizando una pica por cada pareja de alumnos, éstos transportan un conjunto de aros hasta un lugar prefijado. Se trata de que entre todos los miembros de la clase lleven los aros en el menor tiempo posible. En cada viaje, cada pareja de jugadores sólo puede transportar un aro. Y no pueden tocar el aro con las manos. Si esto ocurre, deben quedarse parados hasta ser tocados por un compañero de juego. El incumplimiento de las reglas se sancionará con 30 segundos de tiempo. Todos los miembros de la clase se han comprometido a cumplir las reglas de juego. El juego comienza. Patricia y Marcos llevan su aro con rapidez. Éste se desliza sobre la pica y acaba tocando la mano de Patricia. Ambos siguen corriendo. Alvaro ha visto lo que ha ocurrido. Cuando termina el juego el maestro felicita a todos los miembros de la clase porque han conseguido un buen tiempo. Por 10 segundos es el mejor que consigue el grupo de clase en este juego, después de haberlo practicado en varias ocasiones. Todos están muy contentos. El maestro pregunta si todos han cumplido las reglas de juego. Marcos y Patricia no dicen nada. Alvaro sabe que si dice lo que ha visto, el maestro sumará 30 segundos al tiempo conseguido por la clase y entonces éste ya no será su mejor tiempo. Además Alvaro es amigo de Patricia.»

¿Debe Alvaro decir que Patricia y Marcos no han cumplido las reglas? ¿Por qué?

Que Alvaro no diga nada, ¿tiene que ver con ser un buen compañero? ¿Por qué?

¿Debe influir en la decisión de Alvaro su amistad con Patricia? ¿Por qué?

¿Debe influir en la decisión que tome Alvaro la consecuencia que tendrá en el resultado del juego? ¿Por qué?

¿Qué es lo más importante por lo que los compañeros de clase deberían preocuparse en su relación? ¿Por qué?

¿Qué es lo más importante por lo que los amigos deberían preocuparse en su relación? ¿Por qué?

Volviendo al dilema al que se enfrenta Alvaro, ¿cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte? ¿Por qué?

PROPUESTA 31

Ciclo: 1º, 2º y 3º

Objetivo: Desarrollar la capacidad de razonamiento moral en relación con situaciones ligadas a la actividad motriz que conllevan la existencia de un conflicto de valores.

Método: Discusión de dilemas morales.

Contexto: Dentro de un conjunto de propuestas orientadas a promover en los alumnos el progreso en el desarrollo moral. Puede plantearse también ante situaciones concretas, de significado similar, surgidas en el seno de la clase.

Propuesta didáctica: Se presenta a los alumnos un dilema moral hipotético próximo a sus experiencias vivenciales. A partir de dicho dilema y de los interrogantes que suscita, el maestro promueve y estimula la reflexión y el diálogo.

«Hoy la maestra ha dejado hacer los grupos libremente para uno de los juegos. Roberto, Pablo, Andrés y Miguel se han juntado para formar un grupo. Son amigos y están a gusto juntos. Además pocas veces pueden jugar en el mismo grupo porque, en la mayoría de las ocasiones, la maestra, o hace los grupos, o pone condiciones para que los alumnos puedan jugar con todos sus compañeros. Claudia se ha quedado sin grupo. La maestra dice que algún grupo tendrá que acogerla. Miguel está a punto de decir que él quiere que vaya con su grupo. No le parece justo que Claudia se quede sola. Pero sabe que a sus amigos no le gustará la idea. Además ha tenido alguna discusión con ellos últimamente y no quiere tener problemas.»

¿Debe decir Miguel que quiere que Claudia vaya en su grupo? ¿Por qué?

Que Miguel trate de acoger a Claudia en su grupo, ¿tiene que ver con ser un buen compañero? ¿Por qué?

¿Debe influir su amistad con Roberto, Pablo y Andrés en su decisión? ¿Por qué?

Saber que a sus amigos no les va a gustar nada que Claudia vaya con ellos, ¿debe influir en la decisión que tome Miguel? ¿Por qué?

¿Qué es lo más importante por lo que Miguel debería preocuparse en la relación con sus

compañeros? ¿Por qué?

¿Qué es lo más importante por lo que Miguel debería preocuparse en la relación con sus amigos? ¿Por qué?

Volviendo al dilema al que se enfrenta Miguel, ¿cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte? ¿Por qué?

PROPUESTA 32

Ciclo: 1o, 2o y 3o

Objetivo: Desarrollar la capacidad de razonamiento moral en relación con situaciones ligadas a la actividad motriz que conllevan la existencia de un conflicto de valores.

Método: Discusión de dilemas morales.

Contexto: Dentro de un conjunto de propuestas orientadas a promover en los alumnos el progreso en el desarrollo moral. Puede plantearse también ante situaciones concretas, de similar significado, aparecidas en el seno de la clase.

Propuesta didáctica: Se presenta a los alumnos un dilema moral hipotético próximo a sus experiencias vivenciales. A partir de dicho dilema y de los interrogantes que suscita, el maestro promueve y estimula la reflexión y el diálogo.

«Un grupo de niños está jugando al cogido en cadena. De la cadena forman parte dos personas. Persiguen a los demás y cuando tocan a alguien, éste pasa a "quedarla" y quien más tiempo lleva en la cadena queda libre. Clara y Paco persiguen a María. Ella sabe que Clara y Paco son mucho más rápidos que ella pero se esfuerza por huir. Clara toca a María, pero ella no quiere pasar a quedarla. Sabe que la han tocado pero está a punto de seguir corriendo y de decir que no es cierto que la hayan tocado. En cinco minutos de juego ha formado ya parte de la cadena en tres ocasiones y eso no le parece justo. Cuando está libre, casi siempre la persiguen a ella; además, está segura de que con ella en la cadena, les costará mucho tocar a otras personas y tendrá que quedarla durante un buen rato.»

¿Debe María pararse y pasar a formar parte de la cadena? ¿Por qué?

¿Está bien hacer trampas cuando no nos gusta el resultado del juego? ¿Por qué?

¿Está bien que persigan siempre a María? ¿Por qué?

¿Está bien hacer trampas cuando no nos parece justo lo que está sucediendo en el juego?
¿Por qué?

¿Debe influir en la decisión de María el saber que primero ha hecho todo lo posible

porque no la «pillaran» respetando las reglas de juego?

¿Debe influir en la decisión de María el saber que a ella le costará mucho tiempo pillar a alguien si pasa a «quedarla»? ¿Por qué?

Que María decida formar parte de la cadena, ¿tiene que ver con ser una buena compañera? ¿Por qué?

PROPUESTA 33

Ciclo: 2° y 3°.

Objetivo: Desarrollar la capacidad de razonamiento moral en relación con situaciones ligadas a la actividad motriz que conllevan la existencia de un conflicto de valores.

Método: Discusión de dilemas morales.

Contexto: Dentro de un conjunto de propuestas orientadas a promover en los alumnos el progreso en el desarrollo moral. Puede plantearse también ante situaciones concretas, de similar significado, aparecidas en el seno de la clase.

Propuesta didáctica: Se presenta a los alumnos un dilema moral hipotético próximo a sus experiencias vivenciales. A partir de dicho dilema y de los interrogantes que suscita, el maestro promueve y estimula la reflexión y el diálogo.

«Durante el recreo varios niños y niñas se han juntado para jugar al fútbol. Andrés y Carlos son buenos amigos. Andrés juega muy bien de portero y todo el mundo le respeta. A Carlos le gusta mucho el fútbol, se esfuerza por mejorar y lo está consiguiendo; pero no es muy buen jugador. Hoy Andrés y Carlos forman parte de equipos diferentes. Carlos ha fallado ya varias ocasiones de gol y alguno de sus compañeros de equipo se ha enfadado con él y le están diciendo que es muy malo y cosas así. Carlos está triste y Andrés lo sabe. Está terminando el recreo y si Carlos consigue un gol, su equipo ganará el partido y todos le felicitarán. Andrés ha pensado que si Carlos vuelve a tirar a portería, él se dejará marcar un gol.»

¿Debe Andrés dejarse marcar el gol? ¿Por qué?

Que Andrés se deje marcar el gol, ¿tiene que ver con ser un buen amigo? ¿Por qué?

Que Andrés no se deje marcar el gol, ¿tiene que ver con ser un buen compañero de equipo? ¿Por qué?

La situación que está viviendo Carlos con sus compañeros de equipo, ¿es importante en este caso? ¿Por qué?

¿Qué es lo más importante por lo que Andrés debería preocuparse en su relación con los

demás?

¿El resultado que en este momento hay en el partido es importante en este caso? ¿Por qué?

Volviendo al dilema al que se enfrenta Andrés, ¿cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte? ¿Por qué?

PROPUESTA 34

Ciclo: 2° y 3°.

Objetivo: Desarrollar la capacidad de razonamiento moral en relación con situaciones ligadas a la actividad motriz que conllevan la existencia de un conflicto de valores.

Método: Discusión de dilemas morales.

Contexto: Dentro de un conjunto de propuestas orientadas a promover en los alumnos el progreso en el desarrollo moral. Puede plantearse también ante situaciones concretas, de similar significado, aparecidas en el seno de la clase.

Propuesta didáctica: Se presenta a los alumnos un dilema moral hipotético próximo a sus experiencias vivenciales. A partir de dicho dilema y de los interrogantes que suscita, el maestro promueve y estimula la reflexión y el diálogo.

«Durante el recreo algunos niños y niñas se han juntado para jugar al baloncesto. El recreo está terminando. El partido ha estado muy disputado y en estos momentos los dos equipos están empatados. Los compañeros de Clara se han esforzado mucho a lo largo del recreo, puesto que, en principio, su equipo parecía peor. Clara ha recibido el balón. Ha fintado un pase hacia el lado izquierdo y ha salido botando hacia la derecha. Mario que estaba defendiendo delante de ella se ha tropezado, se ha caído y parece que se ha hecho daño. Clara duda entre acabar la jugada entrando a canasta, dado que ahora lo tiene fácil, o parar el juego para preguntar a Mario cómo se encuentra.»

¿Debe Clara parar para preocuparse por el estado de Mario? ¿Por qué?

Que Clara se pare, ¿tiene que ver con ser una buena compañera de equipo? ¿Por qué?

Que Clara se pare, ¿tiene que ver con ser una buena compañera de juego? ¿Por qué?

El esfuerzo que han puesto durante todo el recreo los compañeros de Clara, ¿es importante en este caso? ¿Por qué?

El resultado actual del partido, ¿es importante en este caso? ¿Por qué?

¿Qué es lo más importante por lo que Clara debería preocuparse en la relación con los

demás? ¿Por qué?

Volviendo al dilema al que se enfrenta Clara, ¿cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte?

PROPUESTA 35

Ciclo: 1º, 2º y 3º

Objetivo: Desarrollar la capacidad de razonamiento moral en relación con situaciones ligadas a la actividad motriz que conllevan la existencia de un conflicto de valores.

Método: Discusión de dilemas morales.

Contexto: Dentro de un conjunto de propuestas orientadas a promover en los alumnos el progreso en el desarrollo moral. Puede plantearse también ante situaciones concretas, de similar significado, aparecidas en el seno de la clase.

Propuesta didáctica: Se presenta a los alumnos un dilema moral hipotético próximo a sus experiencias vivenciales. A partir de dicho dilema y de los interrogantes que suscita, el maestro promueve y estimula la reflexión y el diálogo.

«Hoy, al final de la clase de Educación Física, Paula debe recoger el material. Manuel le ha dicho que él se quedaría para ayudarla. Pero más tarde Roberto ha invitado a Manuel a jugar en su casa con las raquetas que ha comprado y a Manuel le apetece mucho. Él y Roberto eran buenos amigos. Últimamente se han distanciado y esta es una buena oportunidad para recuperar su amistad.

Cuando termina la clase, Paula le recuerda a Manuel su compromiso. Mientras Roberto le dice: "yo me tengo que ir; tú decides si quieres o no venir conmigo". Manuel está a punto de marcharse con Roberto.»

¿Debe Manuel quedarse y ayudar a Paula a recoger el material? ¿Por qué?

¿Tiene Paula derecho a pedirle a Manuel que se quede con ella a recoger? ¿Por qué?

Que Manuel se quede a ayudar a Paula, ¿tiene que ver con ser un buen compañero? ¿Por qué?

Que Manuel se vaya a jugar con Roberto, ¿tiene que ver con ser un buen amigo? ¿Por qué?

¿Qué es lo más importante por lo que Manuel debería preocuparse en la relación con los

demás? ¿Por qué?

Volviendo al dilema al que se enfrenta Manuel, ¿cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte? ¿Por qué?

PROPUESTA 36

Ciclo: 2° y 3°.

Objetivo: Desarrollar la capacidad de razonamiento moral en relación con situaciones ligadas a la actividad motriz que conllevan la existencia de un conflicto de valores.

Método: Discusión de dilemas morales.

Contexto: Dentro de un conjunto de propuestas orientadas a promover en los alumnos el progreso en el desarrollo moral. Puede plantearse también ante situaciones concretas, de similar significado, aparecidas en el seno de la clase.

Propuesta didáctica: Se presenta a los alumnos un dilema moral hipotético próximo a sus experiencias vivenciales. A partir de dicho dilema y de los interrogantes que suscita, el maestro promueve y estimula la reflexión y el diálogo.

«Laura forma parte del equipo de su colegio que participa en los juegos escolares. Hoy juegan la final. Van perdiendo por un gol y están ya en el último minuto de juego. Un jugador del otro equipo avanzaba con el balón y Laura, que trataba de robárselo, ha tropezado y se ha caído. El jugador del otro equipo ha mandado el balón fuera para que atendieran a Laura. Una vez atendida, Carlos saca de banda y pasa a Laura; ésta ve a Mateo solo junto a la portería rival. Le está pidiendo el balón. Si le pasa seguramente conseguirá marcar gol. Sus compañeros y ella se han esforzado mucho y están muy ilusionados con ganar este campeonato. Esta es la última oportunidad que les queda. Además Mateo ha ayudado mucho a Laura a lo largo de toda la temporada. Pero Laura está a punto de volverse hacia la banda y mandar el balón fuera para devolver el favor que le ha hecho el jugador del otro equipo.»

¿Debe Laura mandar el balón fuera? ¿Por qué?

Que Laura mande el balón fuera, ¿tiene que ver con ser una persona justa? ¿Por qué?

Que Laura pase el balón a Mateo, ¿tiene que ver con ser una buena compañera de equipo? ¿Por qué?

El resultado y el tiempo que resta de partido, ¿son importantes en este caso? ¿Por qué?

Que Laura y sus compañeros se hayan esforzado mucho, ¿es importante en este caso?
¿Por qué?

Que Mateo haya ayudado a Laura a lo largo de toda la temporada, ¿es importante en este caso? ¿Por qué?

Volviendo al dilema al que se enfrenta Laura, ¿cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte? ¿Por qué?

PROPUESTA 37

Ciclo: 1º, 2º y 3º

Objetivo: Desarrollar la capacidad de razonamiento moral en relación con situaciones ligadas a la actividad motriz que conllevan la existencia de un conflicto de valores.

Método: Discusión de dilemas morales.

Contexto: Dentro de un conjunto de propuestas orientadas a promover en los alumnos el progreso en el desarrollo moral.

Propuesta didáctica: Se presenta a los alumnos un dilema moral hipotético próximo a sus experiencias vivenciales. A partir de dicho dilema y de los interrogantes que suscita, el maestro promueve y estimula la reflexión y el diálogo.

«En la clase de hoy los alumnos han participado en varias actividades por parejas. Las parejas han ido cambiando a lo largo de la clase. La maestra ha organizado las actividades de forma que cada uno pueda jugar con varios compañeros diferentes. Ahora le ha dicho a Santi que le toca jugar con Pedro. A Santi no le gusta la idea. Pedro insulta a sus compañeros con frecuencia y no tiene buena fama en la clase. Sin embargo, hoy ha participado en todas las actividades y no ha tratado mal a nadie. Entre las normas que el grupo de clase ha elaborado hay una que dice: "Debemos acoger a nuestros compañeros de juego". Santi siempre cumple las normas. Pero hoy está a punto de decirle a la maestra que no quiere jugar con Pedro.»

¿Debe Santi decirle a la maestra que no quiere jugar con Pedro? ¿Por qué?

¿Tiene la maestra derecho a decirle a Santi con quién tiene que jugar? ¿Por qué?

Que Santi juegue con Pedro, ¿tiene que ver con ser un buen compañero? ¿Por qué?

Que Santi deje de cumplir la norma por la que ha de acoger a su compañero de juego, ¿tiene que ver con ser responsable? ¿Por qué?

Que Pedro insulte con frecuencia, ¿es importante en este momento? ¿Por qué?

Que hoy Pedro se haya portado bien, ¿es importante en este caso? ¿Por qué?

Que Santi cumpla habitualmente las normas, ¿es importante en este momento? ¿Por qué?

Volviendo al dilema al que se enfrenta Santi, ¿cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte? ¿Por qué?

PROPUESTA 38

Ciclo: 1o, 2o y 3o

Objetivo: Desarrollar la capacidad de razonamiento moral en relación con situaciones ligadas a la actividad motriz que conllevan la existencia de un conflicto de valores.

Método: Discusión de dilemas morales.

Contexto: Dentro de un conjunto de propuestas orientadas a promover en los alumnos el progreso en el desarrollo moral. Puede plantearse también ante situaciones concretas, de similar significado, aparecidas en el seno de la clase.

Propuesta didáctica: Se presenta a los alumnos un dilema moral hipotético próximo a sus experiencias vivenciales. A partir de dicho dilema y de los interrogantes que suscita, el maestro promueve y estimula la reflexión y el diálogo.

«En la clase de hoy el maestro ha propuesto un juego de cooperación. Los alumnos, por parejas, avanzan por dos bancos suecos próximos entre sí mientras golpean alternativamente un globo para que no caiga al suelo. Si el globo cae al suelo, si uno de los miembros de la pareja baja del banco antes de terminar el recorrido o si uno de los miembros de la pareja toca más de dos veces seguidas el globo, la pareja tiene que comenzar la actividad y no puede contar el recorrido como válido. Todos dicen que entienden las reglas y se comprometen a cumplirlas. Pasado un tiempo, el maestro pregunta a Cristina y Silvia cuántas veces han hecho el recorrido de forma válida. Ellas lo han hecho en dos ocasiones, pero como Álvaro y Sergio han dicho que ellos han hecho cuatro, Cristina dice que también cuatro. Pablo y Ramiro lo han intentado varias veces y se han esforzado mucho, pero no han conseguido completar ningún recorrido. Cuando están a punto de lograrlo la primera vez, Pablo se desequilibra y se ve obligado a bajar del banco. Pero, como nadie le ha visto, sube de nuevo y sigue jugando.»

¿Qué es peor, mentir como Cristina o hacer trampas como Pablo? ¿Por qué?

Que todos se hayan comprometido a cumplir las reglas de juego, ¿es importante en estos momentos? ¿Por qué?

Que Álvaro y Sergio hayan hecho más recorridos que Cristina y Silvia, ¿es importante

en este caso? ¿Por qué?

Que Pablo y Ramiro no hayan conseguido hacer ningún recorrido, a pesar de haberse esforzado para ello, ¿es importante en este caso? ¿Por qué?

¿Qué crees que es lo peor de engañar a otra persona? ¿Por qué?

¿Qué crees que es lo peor de hacer trampas? ¿Por qué?

¿Por qué no se debe mentir?

¿Por qué no se debe hacer trampas?

PROPUESTA 39

Ciclo: 1º, 2º y 3º

Objetivo: Desarrollar la capacidad de razonamiento moral en relación con situaciones ligadas a la actividad motriz que conllevan la existencia de un conflicto de valores.

Método: Discusión de dilemas morales.

Contexto: Dentro de un conjunto de propuestas orientadas a promover en los alumnos el progreso en el desarrollo moral. Puede plantearse también ante situaciones concretas, de similar significado, aparecidas en el seno de la clase.

Propuesta didáctica: Se presenta a los alumnos un dilema moral hipotético próximo a sus experiencias vivenciales. A partir de dicho dilema y de los interrogantes que suscita, el maestro promueve y estimula la reflexión y el diálogo.

«Hoy la maestra ha vuelto a recordar las normas que los alumnos elaboraron para que la convivencia en las clases funcionara mejor, porque durante los últimos días ha habido algunos problemas entre alumnos. Entre las normas hay una que dice: "Debo colaborar con mis compañeros y compañeras en los juegos y actividades". También hay otra que dice: "Cuando no estemos de acuerdo con algo, debemos decirlo; pero no podemos pegar o insultar". Todas las personas que forman parte de la clase se han comprometido a respetarlas.

Marga, Ana y Tomás están participando en un juego de cooperación. Entre los tres llevan un trozo de tela y sobre él han colocado una pelota. Con el impulso que ellos dan a su tela, hacen subir la pelota y tratan de recogerla, de nuevo, antes de que caiga al suelo. Pero Tomás está tratando de fastidiar el juego y cuando sus compañeras intentan impulsar la pelota hacia arriba, él trata de impedirlo. Marga está cansada y dice a Tomás: "¡Tú eres tonto o qué!. Nos estás fastidiando el juego". Tomás, Marga y Ana están ahora muy enfadados.»

¿Qué es peor: impedir que el juego funcione, como ha hecho Tomás, o insultar como ha hecho Marga? ¿Por qué?

¿Por qué es importante colaborar con los demás?

¿Por qué es importante no insultar?

Que todos se hayan comprometido a cumplir las normas de clase, ¿es importante en estos momentos? ¿Por qué?

Que Tomás haya comenzado a incumplir su compromiso, ¿es importante en este caso? ¿Por qué?

En general, ¿por qué se debe cumplir un compromiso?

PROPUESTA 40

Ciclo: 2° y 3°.

Objetivo: Desarrollar la capacidad de razonamiento moral en relación con situaciones ligadas a la actividad motriz que conllevan la existencia de un conflicto de valores.

Método: Discusión de dilemas morales.

Contexto: Dentro de un conjunto de propuestas orientadas a promover en los alumnos el progreso en el desarrollo moral. Puede plantearse también ante situaciones concretas, de similar significado, aparecidas en el seno de la clase.

Propuesta didáctica: Se presenta a los alumnos un dilema moral hipotético próximo a sus experiencias vivenciales. A partir de dicho dilema y de los interrogantes que suscita, el maestro promueve y estimula la reflexión y el diálogo.

«Manuel juega desde hace tiempo en el equipo de fútbol sala de su colegio. Ahora es el capitán. Hoy juegan un partido. El árbitro ha reunido a los capitanes durante el sorteo de campos. Les ha dicho a Manuel y al capitán del otro equipo que espera que nadie intente engañarle. Ambos se han comprometido a cumplir con esta norma y a comentársela a sus compañeros para que también ellos la cumplan. En medio del juego, Manuel ha entrado dentro del área del otro equipo y, cuando se le ha acercado un rival, se ha tirado al suelo. Lo vio hacer en la televisión a un jugador famoso al que él admira y funcionó. El árbitro ha pitado penalti. Domingo, compañero de Manuel, ha visto cómo éste se tiraba. Está a punto de comentárselo al árbitro y de decirle a Manuel que su acción no ha sido correcta.»

¿Debe decir Domingo que Manuel ha simulado un penalti? ¿Por qué?

Que Domingo diga lo que ha visto, ¿tiene que ver con ser un buen compañero de juego? ¿Por qué?

Que Domingo reprenda a Manuel por lo que ha hecho, ¿tiene que ver con ser un buen compañero de equipo? ¿Por qué?

Que lo que ha hecho Manuel lo hiciera antes un jugador famoso al que él admira, ¿es importante en este caso? ¿Por qué?

Manuel se había comprometido con el árbitro a no engañarle. ¿Es importante cumplir lo prometido con alguien a quien no se conoce y a quien no volverás a ver? ¿Por qué?

Volviendo al dilema al que se enfrenta Domingo, ¿cuál crees que debería ser la forma más responsable de actuar, por su parte? ¿Por qué?

PROPUESTA 41

Ciclo: 1o, 2° y 3°

Objetivo: Desarrollar la capacidad de razonamiento moral en relación con situaciones ligadas a la actividad motriz que conllevan la existencia de un conflicto de valores.

Método: Discusión de dilemas morales.

Contexto: Dentro de un conjunto de propuestas orientadas a promover en los alumnos el progreso en el desarrollo moral. Puede plantearse también ante situaciones concretas, de similar significado, aparecidas en el seno de la clase.

Propuesta didáctica: Se presenta a los alumnos un dilema moral hipotético próximo a sus experiencias vivenciales. A partir de dicho dilema y de los interrogantes que suscita, el maestro promueve y estimula la reflexión y el diálogo.

«Andrea siempre dice lo que piensa. Eso, a veces, le provoca problemas de convivencia con sus compañeros. Ella desea llevarse bien con todos. Hoy, durante la clase, ha estado en el mismo grupo que Ana y Olga. Olga no es muy hábil en muchas actividades y le cuesta mucho progresar, por más que se esfuerza para ello. Al terminar una actividad, Ana comenta en voz alta: "A que Olga salta muy bien. ¿Verdad Andrea?". Andrea cree que eso no es cierto y, como hemos dicho, a ella le gusta decir la verdad. Está a punto de decir que ella cree que Olga no salta bien, pero que está segura de que si sigue esforzándose mejorará mucho. Pero Olga la está mirando y eso no le consolará, porque ya se esfuerza. Mucha gente le dice que se le dan mal las actividades de Educación Física y para ella sería muy importante que Andrea le dijera que hace algo bien. Andrea lo sabe.»

¿Debe Andrea decir que Olga salta bien? ¿Por qué?

Que Andrea no diga la verdad en este caso, ¿tiene que ver con ser una buena compañera?
¿Por qué?

Que Andrea no diga la verdad en este caso, ¿influye en que ella sea fiel a sus principios?
¿Por qué?

Que Andrea no quiera tener problemas de convivencia con sus compañeros y

compañeras, ¿es importante en este caso? ¿Por qué?

Volviendo al dilema al que se enfrenta Andrea, ¿cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte? ¿Por qué?

PROPUESTA 42

Ciclo: 2° y 3°.

Objetivo: Desarrollar la capacidad de razonamiento moral en relación con situaciones ligadas a la actividad motriz que conllevan la existencia de un conflicto de valores.

Método: Discusión de dilemas morales.

Contexto: Dentro de un conjunto de propuestas orientadas a promover en los alumnos el progreso en el desarrollo moral. Puede plantearse también ante situaciones concretas, de similar significado, aparecidas en el seno de la clase.

Propuesta didáctica: Se presenta a los alumnos un dilema moral hipotético próximo a sus experiencias vivenciales. A partir de dicho dilema y de los interrogantes que suscita, el maestro promueve y estimula la reflexión y el diálogo.

«A Sara no se le dan bien las danzas colectivas; le gustan mucho y se esfuerza por aprender, pero se equivoca casi siempre y con sus errores perjudica a todo el grupo. En su clase ahora están haciendo actividades de expresión corporal. La danza sobre la que están trabajando es la que representarán ante los padres y madres en la fiesta del colegio. Nadie está obligado a participar en la representación. Pero a Sara le hace mucha ilusión. Carmen, compañera de Sara, piensa que llevan mucho tiempo intentando que Sara aprenda y que si no lo ha conseguido, ya no lo conseguirá. Ella está muy ilusionada con que sus padres vean lo bien que en su clase bailan la danza... Y con Sara es tan difícil. Así que está a punto de decirle que no participe en la danza, el día de la representación.»

¿Debe Carmen decirle a Sara que no quiere que participe en la danza? ¿Por qué?

Que Carmen le diga a Sara que no debe participar, ¿tiene que ver con ser una buena compañera? ¿Por qué?

Que Sara se haya esforzado por aprender, ¿debe influir en esta situación? ¿Por qué?

Que Sara esté ilusionada por participar, ¿debe influir en esta situación? ¿Por qué?

Que Carmen desee que las cosas salgan bien, ¿debe influir en esta situación? ¿Por qué?

Volviendo al dilema al que se enfrenta Carmen, ¿cuál crees que sería la forma más responsable de actuar por su parte? ¿Por qué?

PODEMOS CONSEGUIRLO

Educación de la voluntad, responsabilidad moral, autorregulación y autocontrol.

Presentación

Los valores éticos encuentran su razón de ser en su propia realización. Si al razonamiento ético y a la sensibilidad moral no le acompaña una acción coherente con un marco axiológico humanizador, la educación en valores carecerá de una parte importante de su razón de ser. Y es a este aspecto al que dedicamos atención en este capítulo. Básicamente se trata de promover un compromiso ético en el modo de actuar dentro de la actividad física que, por otro lado, proporciona, a la postre, capacidades extrapolables a otros ámbitos de la vida del alumno.

Pero situándonos ya en el propio devenir de la actividad motriz, es preciso reparar en que la intensidad emocional inherente a ella deviene, en no pocas ocasiones, en conductas con una escasa vocación ética. Por ello, es necesario atender a la educación de la dimensión volitiva, como elemento mediador entre la conciencia moral, el mundo afectivo y la propia acción.

Cobra aquí una relevancia especial el desarrollo de la responsabilidad moral. El sentido de compromiso, de obligación ética asumida sin presión externa, y la actuación coherente en relación con un marco axiológico, llevados hasta situaciones que se ubican dentro del propio devenir personal, representan, en última instancia, el reflejo de la voluntad personal como factor que dirige nuestra propia conducta.

Este hecho, el saber que se hace algo porque se ha invertido en ello un compromiso libremente asumido, proporciona, por otro lado, un buen camino para alimentar la seguridad en uno mismo y para fomentar la propia autoestima. Y está en la base del comportamiento constructivo y responsable en la relación con los demás.

Los mecanismos a través de los cuales se pone en juego este modo de hacer nos relaciona con dos aspectos a los que ya nos hemos referido como métodos en la educación en valores: se trata de la autorregulación y del autocontrol.

La autorregulación alude al proceso de carácter continuo a través del cual la persona organiza de forma autónoma su propia conducta de acuerdo con los criterios escogidos por ella, desde los planteamientos consecuentes con su propia identidad moral o con los

referentes que le sirven de guía en el plano ético.

El autocontrol, por su parte, representa el conjunto de estrategias que llevan a eludir una conducta cuya probabilidad de elección es mayor que la que poseen otras alternativas.

El autocontrol nos ubica, por lo tanto, más cerca de las situaciones concretas, dentro del proceso de autorregulación de las propias conductas.

Los procesos de autorregulación y de autocontrol, profundizan, por otro lado, en la idea de emancipación del alumno, proporcionándole autonomía y convirtiéndole en dueño de su propio modo de actuar. Y este hecho es más relevante, si cabe, en nuestra área curricular, dado que en ella se abordan actividades especialmente ligadas a lo que hacen los alumnos fuera de los muros de la escuela.

Las actividades que presentamos a continuación se orientan en esta dirección a través de caminos paralelos; caminos que pretenden tanto propiciar, en los alumnos una disposición favorable hacia el establecimiento de compromisos éticos, como dotarles de estrategias de actuación. Éstas estarán dirigidas hacia la tolerancia de situaciones que provocan frustración, hacia la puesta en juego de conductas constructivas en contextos que conllevan una fuerte implicación emocional, hacia la asunción de un comportamiento responsable y coherente con una visión ética de la realidad y, en suma, hacia la autorregulación y el autocontrol de las conductas en situaciones que llevan implícito un conflicto entre los valores humanos que representan un referente para el alumno y las emociones y los sentimientos que orientan conductas poco éticas.

De este modo valores finales como la libertad, la igualdad en cuanto miembros de la misma condición humana, la tolerancia, la solidaridad o la paz y otros de carácter instrumental, como el esfuerzo, la autosuperación o la responsabilidad, se verán realizados en la propia actuación del alumno.

PROPUESTA 43

Ciclo: 1° y 2°

Objetivo: Conocer estrategias de autorreforzamiento y alternativas de actuación en situaciones motrices que requieren de un esfuerzo de perseverancia.

Método: Clarificación de valores (selección de alternativas) y comprensión crítica (diálogo en gran grupo).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas tendentes a promover el desarrollo de la voluntad. También puede realizarse en grupos o con alumnos que abandonan una actividad si no viven pronto situaciones de éxito.

Propuesta didáctica: Los alumnos responden a la situación planteada en la ficha anexa. Posteriormente se dialoga en grupo y se justifica la elección realizada. Con los alumnos del primer ciclo se puede realizar toda la actividad de forma verbal.

«Silvia está aprendiendo a botar el balón. Su maestra le ha dicho que para mejorar tiene que entrenarse mucho. Pero Silvia lo intenta en dos ocasiones y como no le sale, deja de botar.» Ella puede pensar de muchas formas diferentes. Y tú puedes ayudarle. Para ello debes seleccionar, marcando con una x, qué se puede decir Silvia a sí misma para mejorar en su forma de botar. Estas son las posibilidades.

Lo voy a dejar. Aunque lo intente no me va a salir.

Voy a pensar un momento en lo que me ha dicho la maestra que tengo que hacer para botar bien.

Esto de botar es una tontería. Total no sirve para nada y además es aburrido.

Voy a intentarlo de nuevo. Si me esfuerzo seguramente aprenderé a botar.

Le voy a decir a mi maestra que no me sale. Seguro que ella me puede decir qué estoy haciendo mal y qué tengo que hacer para mejorar.

Y tú, ¿qué te dices a ti mismo cuando tienes que esforzarte para conseguir algo que deseas?

.....

.....

.....

.....

.....

PROPUESTA 44

Ciclo: 2° y 3°.

Objetivo: Conocer estrategias de autorreforzamiento y alternativas de actuación en situaciones motrices que requieren de un esfuerzo de perseverancia y establecer compromisos en relación con su uso.

Método: Clarificación de valores (selección de alternativas) y comprensión crítica (diálogo en gran grupo).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas tendentes a promover el desarrollo de la voluntad. También puede realizarse con grupos o con alumnos que abandonan una actividad si no viven con rapidez situaciones de éxito.

Propuesta didáctica: Los alumnos responden a la situación planteada en la ficha anexa. Posteriormente se dialoga en grupo, se justifica la elección realizada y se ponen en común las estrategias de autorrefuerzo que cada uno utiliza. Los alumnos que se comprometen a usar estas estrategias comentan su experiencia al final de las siguientes clases.

«Germán está aprendiendo a entrar a la cuerda que hacen girar sus compañeros, para saltar. Si comienzan a girar la cuerda cuando él está dentro salta bien, aunque luego tiene dificultades para salir. Pero lo que nunca le sale bien es entrar. No lo hace en el momento adecuado y siempre acaba con la cuerda enganchada a sus pies.» Germán está a punto de dejarlo. Y tú puedes ayudarlo. Para ello debes seleccionar, marcando con una x, qué se puede decir Germán a sí mismo para seguir intentándolo y así mejorar. Estas son las posibilidades.

- Lo voy a dejar. Aunque lo intente no me va a salir.
- Voy a pensar un momento en qué estoy haciendo mal y lo intentaré de nuevo. Si me esfuerzo seguramente aprenderé; entonces sí que será divertido.
- Esto de saltar a la cuerda es una tontería. Total no sirve para nada y además es de niñas.
- Se lo voy a comentar a mi compañera María. Ella salta bien y sabrá cómo ayudarme a

aprender.

Le voy a decir a mi maestro que no me sale. Seguro que él me puede decir qué estoy haciendo mal y qué tengo que hacer para mejorar.

Y tú, ¿qué te dices a ti mismo cuando tienes que esforzarte para conseguir algo que deseas?

.....

¿Te comprometes a utilizar, en las próximas clases, formas de pensar que te ayuden a seguir esforzándote por aprender habilidades nuevas?

PROPUESTA 45

Ciclo: 3°.

Objetivo: Conocer estrategias de autorreforzamiento y alternativas de actuación en actividades físicas que requieren un esfuerzo de perseverancia y establecer compromisos en relación con su uso.

Método: Clarificación de valores (selección de alternativas) y comprensión crítica (diálogo en gran grupo).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas tendentes a promover el desarrollo de la voluntad.

Propuesta didáctica: Los alumnos responden a la situación planteada en la ficha anexa. Posteriormente se dialoga en grupo, se justifica la elección realizada y se ponen en común las estrategias de autorrefuerzo que cada uno utiliza. Los alumnos que se comprometen a usar estas estrategias comentan su experiencia al final de las siguientes clases.

«El maestro de Educación Física ha planteado a la clase un reto: se trata de ir mejorando la capacidad para resistir esfuerzos de poca intensidad durante tiempos largos. Propone, para ello, correr despacio y de acuerdo con la capacidad de cada uno, comenzando por tiempos breves y aumentándolos progresivamente en clases sucesivas. El maestro dice que esa es una buena forma de mejorar una capacidad que nos hace estar más sanos y que nos permite, además, resistir más en los juegos. Pero a Clara no le gusta correr. Sabe que puede mejorar, pero cuando está corriendo siempre tiene tentaciones de pararse.»

Tú puedes ayudarle. Elige para ello las cosas que Clara puede decirse a sí misma, mientras corre, para seguir haciéndolo.

Lo voy a dejar. Qué pesadez.

Voy a esforzarme; porque si me esfuerzo seguro que mejoraré y cada vez me costará menos.

Voy a pensar en algo diferente a mi cansancio. ¡Eso, pensaré en algo divertido!

- Me voy a parar. Total, ¿para qué sirve esto de correr?
- Voy a colocarme junto a María. Corre más o menos lo mismo que yo y así será menos aburrido.
- Le voy a decir a María que se pare conmigo.
- Voy a seguir. Si aguanto un poco más, seguro que después me sentiré a gusto conmigo misma y con lo que he conseguido.

Y tú, ¿qué te dices a ti mismo en medio de una actividad en la que tienes que esforzarte físicamente para mejorar?

.....
.....

¿Te comprometes a utilizar, en las próximas clases, formas de pensar que te ayuden a seguir esforzándote por aprender habilidades nuevas?

PROPUESTA 46

Ciclo: 2º y 3º.

Objetivo: Valorar las alternativas constructivas de pensamiento ante situaciones no deseadas y comprometerse en relación con ellas.

Método: Clarificación de valores (selección de alternativas) y comprensión crítica (diálogo en pequeños grupos).

Contexto: Dentro de una secuencia de actividades tendentes a promover el pensamiento constructivo y el autocontrol de las propias conductas. En momentos concretos con alumnos con dificultades a la hora de utilizar estrategias de pensamiento positivo.

Propuesta didáctica: Los alumnos completan la ficha anexa. Posteriormente debaten en pequeños grupos sobre las alternativas que resultan preferibles para uno mismo y para la relación con los demás.

Imagina que estás jugando a pillar. Tú vas huyendo de la persona que te persigue. También un compañero hace lo mismo. Tú giras a la derecha, tu compañero lo hace a la izquierda. Ambos intentáis parar, pero chocáis. Tú has caído al suelo y él no lo ha hecho. Ninguno de los dos os habéis hecho daño. Tú puedes pensar de muchas formas. Aquí recogemos alguna. Elige las que prefieras:

- ¡Alto! Voy a respirar hondo para relajarme y procuraré no enfadarme.
- Que torpe que es; nunca sabe por dónde anda.
- Lo ha hecho queriendo; siempre está empujando a los demás.
- Todos me empujan. Estoy harto.
- ¡No pasa nada! Son cosas que nos pueden ocurrir cuando jugamos.
- Ya no juego.
- ¡Uf, qué caída! Menos mal que no me he hecho daño.
- ¡Menudo choque! Menos mal que no nos hemos hecho daño.

☐ ¡Se va a enterar, en cuanto pueda le pongo una zancadilla!

Hay formas de pensar que nos ayudan a vivir mejor y a resolver los problemas cuando surgen. Pero a veces no es fácil llegar hasta ellas; sobre todo, cuando estamos contrariados o enfadados por lo que ha ocurrido. Por eso, en estas ocasiones es necesario pararse un poco, respirar profundamente varias veces y tratar de pensar de forma positiva. ¿Te comprometes a intentarlo?.....

PROPUESTA 47

Ciclo: 2° y 3°.

Objetivo: Valorar las alternativas constructivas de pensamiento ante situaciones no deseadas y comprometerse en relación con ellas.

Método: Clarificación de valores (selección de alternativas) y comprensión crítica (diálogo en pequeños grupos).

Contexto: Dentro de una secuencia de actividades tendentes a promover el pensamiento constructivo y el autocontrol de las propias conductas. En momentos concretos con alumnos con dificultades a la hora de utilizar estrategias de pensamiento positivo.

Propuesta didáctica: Los alumnos completan la ficha anexa. Posteriormente debaten en pequeños grupos sobre las alternativas que resultan preferibles para uno mismo y para la relación con los demás. Quienes establecen un compromiso de autocontrol se reúnen al final de las siguientes clases para comentar qué estrategias han utilizado.

Imagina que estás jugando a un juego de equipo. Tus compañeros no te han pasado el balón, aunque estabas en un buen lugar para recibirlo. Tú puedes pensar de muchas formas. Aquí recogemos alguna. Elige las que prefieras:

- Que torpes que son; ni se han dado cuenta de que estaba solo.
- No se han dado cuenta. A lo mejor la próxima vez me pasan.
- Nadie me pasa. ¡Estoy harto!
- Para estar así prefiero no jugar.
- Será mejor que les pregunte por qué no me han pasado, pero con calma.
- Les voy a decir que creo que no me quieren pasar.
- ¡Se van a enterar, en cuanto tenga el balón no le paso a nadie!

Hay formas de pensar que nos ayudan a vivir mejor y a resolver los problemas cuando surgen. Pero a veces no es fácil llegar hasta ellas; sobre todo, cuando estamos

contrariados o enfadados por lo que ha ocurrido. Por eso, en estas ocasiones es necesario pararse un poco, respirar profundamente varias veces y tratar de pensar de forma positiva. ¿Te comprometes a intentarlo?.....

PROPUESTA 48

Ciclo: 1º y 2º

Objetivo: Delimitar alternativas y establecer compromisos en relación con estrategias de pensamiento y actuación que permiten afrontar la frustración.

Método: Clarificación de valores (selección de alternativas); autorregulación.

Contexto: Dentro de una secuencia de actividades tendentes a propiciar el aprendizaje de técnicas de autocontrol durante la práctica ludomotriz.

Propuesta didáctica: Los alumnos leen el texto y responden a las preguntas de la ficha anexa. Después discuten en grupo buscando las mejores alternativas. Finalmente quienes lo desean, se comprometen ante el grupo a tratar de poner en juego esas alternativas en situaciones similares. Los alumnos del primer ciclo pueden desarrollar toda la actividad de forma verbal, en situación de gran grupo. Los alumnos del segundo ciclo que han establecido un compromiso de autocontrol, se reúnen al final de las siguientes clases para comentar las estrategias utilizadas.

«Hoy a Alicia no le salen bien las cosas. Están jugando a pillar. Y en tres minutos de juego ya le ha tocado quedarla cuatro veces. Ahora Lucía la ha vuelto a pillar y esto le ha fastidiado mucho.»

Tú puedes ayudar a Alicia. Para ello has de elegir, de entre las siguientes, las cosas que puede pensar y hacer para sentirse mejor.

- ¡Alto! Voy a respirar hondo para relajarme y procuraré no enfadarme.
- Lucía se va a enterar. No voy a parar hasta que la pille.
- Les diré que estoy muy cansada y que necesito descansar. Y pediré por favor que alguien la quede por mí.
- Le daré un empujón a Lucía: me da tanta rabia que me haya pillado.
- Le daré una patada a lo primero que vea.

Bueno, a lo mejor a partir de ahora tengo más suerte y me pillan menos veces.

Y tú, ¿qué haces cuando sientes rabia porque algo te ha salido mal?

.....
¿Te comprometes a tratar de controlarte y a buscar formas de actuar que no perjudiquen a nadie cuando algo te salga mal?

PROPUESTA 49

Ciclo: 3º.

Objetivo: Delimitar alternativas y establecer compromisos en relación con estrategias de pensamiento y actuación que permiten afrontar la frustración.

Método: Clarificación de valores (hoja de valores); comprensión crítica; autorregulación.

Contexto: Dentro de una secuencia de actividades tendentes a propiciar el aprendizaje de técnicas de autocontrol durante la práctica ludomotriz.

Propuesta didáctica: Los alumnos leen el texto y responden a las preguntas de la ficha anexa. Después discuten en grupo buscando las mejores alternativas. Finalmente quienes lo desean, se comprometen ante el grupo a tratar de poner en juego esas alternativas en situaciones similares.

«Laura estaba participando en un juego de equipo. Cuando iba a conseguir un gol, Sonia, su compañera de equipo, se ha cruzado por medio y ha golpeado el balón mandándolo fuera. A Laura le ha dado mucha rabia y ha comenzado a insultar a Sonia.»

¿Crees que Laura hace bien insultando a Sonia? ¿Por qué?

.....
¿Qué podía haber hecho Laura para relajarse antes de empezar a actuar?.....

.....
¿Qué podía haberse dicho Laura a sí misma para controlar sus ganas de insultar a Sonia?

.....
¿Tú que haces cuando sientes rabia porque algo ha salido mal?

.....
¿Te comprometes a tratar de controlarte y a buscar formas de actuar que no perjudiquen a nadie cuando las cosas no salgan como tú quieres?

PROPUESTA 50

Ciclo: 1o, 2o y 3o

Objetivo: Delimitar alternativas y establecer compromisos en relación con formas constructivas de actuación ante situaciones sociales adversas.

Método: Clarificación de valores (hoja de valores); autorregulación.

Contexto: Dentro de una secuencia de actividades tendentes a propiciar el aprendizaje de técnicas de autocontrol durante la práctica ludomotriz.

Propuesta didáctica: Los alumnos leen el texto y responden a las preguntas de la ficha anexa. Después discuten en grupo buscando las mejores alternativas. Finalmente quienes lo desean, se comprometen ante el grupo a tratar de poner en juego esas alternativas en situaciones similares. Los alumnos del primer ciclo pueden desarrollar toda la actividad verbalmente, en contexto grupal. Los alumnos de los ciclos 2º y 3º que han establecido un compromiso de autocontrol, se reúnen al final de las siguientes clases para comentar las estrategias utilizadas.

Carmen tiene muchas ganas de fastidiar a Carlos y a Ana. Está ofendida porque Carlos la ha molestado mientras botaba el balón y Ana se ha burlado de ella porque el balón se le ha escapado.

¿Está bien lo que han hecho Carlos y Ana?

¿Y crees que está bien fastidiar a quien nos ha fastidiado?

¿Soluciona eso nuestro problema?..... ¿Por qué?

¿Cómo puede actuar Carmen para que Carlos y Ana sepan que lo que han hecho está mal?

¿Qué puede hacer Carmen para controlar sus ganas de fastidiar a Carlos y Ana?

.....
.....

¿Te comprometes a tratar de hacer lo mismo cuando tengas ganas de fastidiar a otras personas?

PROPUESTA 51

Ciclo: 1º y 2.

Objetivo: Delimitar las actuaciones constructivas de las que no lo son ante diferentes emociones y estados de ánimo.

Método: Clarificación de valores (elección de alternativas).

Contexto: Bien al final de una clase en la que han sido frecuentes las actuaciones disruptivas como consecuencia de emociones muy intensas o bien en el marco de una secuencia de actividades que pretenda hacer a los alumnos conscientes de sus sentimientos y de las alternativas de actuación ante ellos.

Propuesta didáctica: Los alumnos completan la ficha anexa. En ella se identifican diferentes emociones y estados de ánimo que nos hacen sentirnos mal: enfadado, triste, nervioso y aburrido, y se plantean diferentes alternativas de actuación ante dichas situaciones. Entre ellas los alumnos eligen las que consideran positivas.

A veces, cuando estoy jugando, surgen problemas que me hacen sentir mal. Yo puedo hacer varias cosas, pero no todas solucionan mi problema. En la siguiente lista voy a escoger las que me parecen soluciones útiles, poniendo una x en su recuadro.

Cuando estoy enfadado puedo acabar con mi enfado:

- Retirándome del juego hasta que esté más calmado.
- Insultando a mis compañeros.
- Diciendo que estoy enfadado y explicando por qué lo estoy.
- Pegando a quien ha provocado mi enfado.
- Diciendo que ya no juego más.

Cuando estoy triste puedo acabar con mi tristeza:

- Diciendo que estoy triste y explicando por qué.

Molestando a mis compañeros para que se den cuenta.

Pidiendo ayuda a mis compañeros.

Cuando estoy nervioso, me puedo tranquilizar:

Retirándome del juego y respirando varias veces despacio y con calma.

Insultando o pegando a quien creo que es responsable de que yo esté así.

Explicando por qué estoy nervioso.

Diciendo que ya no juego más.

Cuando estoy aburrido, para acabar con mi aburrimiento.

Me retiro del juego.

Me dedico a molestar a los demás.

Comento que estoy aburrido y explico por qué.

Busco formas de hacer la actividad más divertida y las explico a los demás.

PROPUESTA 52

Ciclo: 2º.

Objetivo: Establecer compromisos en relación con la expresión positiva de los sentimientos y con formas asertivas de defensa de los derechos, necesidades e intereses propios.

Método: Autorregulación y autocontrol (contrato).

Contexto: Después de haber participado en la propuesta recogida en la ficha anterior. También puede llevarse a cabo con alumnos concretos en diferentes situaciones.

Propuesta didáctica: Los alumnos establecen compromisos a partir del contrato recogido en la ficha anexa.

Yo, me comprometo a:

Cuando esté enfadado:

- Pensar las cosas antes de hacer nada con lo que luego no esté a gusto.
- Retirarme del grupo hasta que esté un poco más calmado.
- Decir que estoy enfadado y explicar por qué.
-

Cuando esté triste:

- Pedir ayuda a mis compañeros.
- Decir que estoy triste y explicar por qué.
-

Cuando esté nervioso:

- Pensar las cosas antes de hacer nada con lo que luego no esté a gusto.
- Retirarme del grupo y respirar profundamente hasta que esté un poco más tranquilo.

Explicar por qué estoy nervioso.

.....

Cuando esté aburrido:

Decir que estoy aburrido y explicar por qué.

Buscar formas de hacer el juego más divertido y explicarlas a los demás.

.....

Este contrato es válido durante días.

El alumno

El maestro

Fdo. Fdo.

Ficha de seguimiento del contrato

Pinta cada día un recuadro de verde si has cumplido con lo que pone en la frase y de rojo si no lo has cumplido. Déjalo en blanco si no te comprometiste. También puede ocurrir que hoy no hayas estado enfadado, triste, nervioso o aburrido. En ese caso deja también los recuadros en blanco.

Cuando me he enfadado:

He pensado las cosas antes de hacer nada con lo que luego no estuviera a gusto.

Me he retirado del grupo hasta que he estado un poco más calmado.

He dicho que estaba enfadado y he explicado por qué.

.....

Cuando he estado triste:

He pedido ayuda a mis compañeros.

He dicho que estaba triste y he explicado por qué.

.....

Cuando he estado nervioso:

He pensado las cosas antes de hacer nada con lo que luego no estuviera a gusto.

Me he retirado del grupo y he respirado despacio hasta que he estado un poco más calmado.

He explicado por qué estaba así.

.....

Cuando me he aburrido:

He dicho que me aburría y he explicado por qué.

He buscado formas de hacer el juego más divertido y se las he explicado a los demás.

.....

Pon una «F» junto a los compromisos que te ha resultado fácil cumplir y una «D» junto a los que te ha resultado difícil.

El alumno

El maestro

Fdo. Fdo.

PROPUESTA 53

Ciclo: 3º.

Objetivo: Delimitar las actuaciones constructivas de las que no lo son ante diferentes emociones y estados de ánimo.

Método: Clarificación de valores (hoja de valores).

Contexto: Bien al final de una clase en la que han sido frecuentes las actuaciones disruptivas como consecuencia de emociones muy intensas o bien en el marco de una secuencia de actividades que pretenda hacer a los alumnos conscientes de sus sentimientos y de las alternativas de actuación ante ellos.

Propuesta didáctica: Los alumnos leen el texto y responden a las preguntas de la ficha anexa. Posteriormente se ponen las respuestas en común y se debate sobre ellas en pequeño grupo. Si es necesario, la actividad se divide en sendos períodos desarrollados en dos sesiones de clase sucesivas.

Lee este texto y después responde a las preguntas.

«Un grupo de niños está jugando al cogido. Roberto está triste porque corre menos que los demás y siempre le toca quedarla. Cansado de la situación, se retira del juego. María la queda ahora. Dice que ha tocado a Alberto, pero éste se vuelve enfadado y le responde a María: "Mentira; cómo me vas a pillar tú si no corres nada y además eres tonta". María se pone muy nerviosa, insulta a Alberto y se retira del juego.»

¿Crees que Roberto ha hecho bien retirándose del juego porque estaba triste?

¿De qué otras formas podría haber actuado?

.....

¿Cuáles son para ti formas positivas de mostrar nuestra tristeza?

.....

¿Crees que lo que ha hecho Alberto es un buen modo de mostrar enfado?

¿De qué otras formas podía haber actuado?

.....

¿Cuáles son para ti formas positivas de mostrar nuestro enfado?

.....

¿Crees que lo que ha hecho María es una buena solución cuando estamos nerviosos?

.....

¿De qué otras formas podía haber actuado?

.....

¿Cuáles son para ti formas positivas de actuar cuando estamos nerviosos?

.....

PROPUESTA 54

Ciclo: 3°.

Objetivo: Establecer compromisos en relación con la expresión positiva de los sentimientos y con formas asertivas de defensa de los derechos, necesidades e intereses propios.

Método: Autorregulación y autocontrol (autocontrato).

Contexto: Después de haber participado en la propuesta recogida en la ficha anterior. También puede llevarse a cabo con alumnos concretos en diferentes situaciones.

Propuesta didáctica: Los alumnos repasan las que consideraron como formas positivas de actuación ante situaciones de enfado, tristeza o nerviosismo y, a partir de ahí, quienes lo desean establecen compromisos consigo mismos haciendo uso del contrato recogido en la ficha anexa.

Yo, me comprometo conmigo mismo a actuar del siguiente modo dentro de los juegos y actividades físicas:

Cuando esté enfadado:

1.
2.
3.

Cuando esté triste:

4.
5.
6.

Cuando esté nervioso:

7.
8.
9.

Este contrato es válido durante días.

El alumno

Fdo.

Ficha de seguimiento del contrato

Pinta cada día un recuadro de verde si has cumplido con lo que pone en la frase y de rojo si no lo has cumplido. Déjalo en blanco si no te comprometiste. También puede ocurrir que hoy no hayas estado enfadado, triste, nervioso o aburrido. En ese caso deja también los recuadros en blanco.

Día

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Cuando me he enfadado:

- 1.
- 2.
- 3.

Cuando he estado triste:

- 4.
- 5.
- 6.

Cuando he estado nervioso:

- 7.
- 8.
- 9.

Me ha resultado fácil cumplir con los apartados

Me ha resultado difícil

Debo continuar haciendo lo que he hecho en los apartados

Debo mejorar en los apartados

....., a.....de.....de.....

El alumno

Fdo.

PROPUESTA 55

Ciclo: 2°.

Objetivo: Identificar aspectos en los que los alumnos perciben que pueden mejorar y establecer compromisos de mejora.

Método: Autorregulación (contrato de contingencias).

Contexto: Cuando se pretenda promover compromisos de actuación constructiva por parte de todos los miembros del grupo de clase o de alumnos concretos en relación con aspectos especialmente sensibles al autocontrol.

Propuesta didáctica: Los alumnos leen la ficha anexa y quienes lo deseen firman un contrato comprometiéndose a la autorregulación de sus conductas.

Cuando participo en juegos y actividades físicas, hay muchas cosas que me gustan de mí. Pero también hay otras que no me gustan. Algunas no las puedo cambiar y es mejor que conviva con ellas. Por ejemplo, no puedo ser más alto o más bajo por más que lo desee. Y total, qué más da, en el juego puede haber sitio para todos. Sin embargo, hay cosas importantes que sí puedo cambiar. Pon este símbolo O en los apartados en los que te sientes a gusto contigo mismo y éste O en los que crees que puedes mejorar. Si lo deseas puedes añadir algún apartado más a los que aparecen aquí

1.Participo en los juegos y actividades.

2.No me rindo cuando surgen problemas.

3.Actúo de acuerdo con lo que pienso.

4.Respeto a mis compañeros.

5.Respeto las reglas de juego.

6.....

Y me quiero comprometer a cambiar. Por eso firmo este contrato (fírmalo sólo si verdaderamente deseas cambiar).

Yo. me comprometo a cambiar en los aspectos a los que me he referido en los puntos 1, 2, 3, 4, 5 y 6 (tacha alguno si en él no quieres o no necesitas intentarlo).

Fdo.

Ficha de seguimiento de mi acuerdo

Día 1 Día 2 Día 3 Día 4 Día 5 Día 6

Hoy he cambiado en los puntos

Y no lo he hecho en los puntos

PROPUESTA 56

Ciclo: 3°.

Objetivo: Tomar conciencia de los aspectos en los que uno desea cambiar y comprometerse con dicho cambio.

Método: Clarificación de valores; autorregulación (autocontrato).

Contexto: En el marco de un conjunto de propuestas que pretendan comprometer a los alumnos (grupo de clase o personas concretas) en la modificación de su forma de actuación.

Propuesta didáctica: Los alumnos completan la ficha anexa y si lo desean establecen un compromiso de actuación.

Cuando participo en juegos y actividades físicas, hay muchas cosas que me gustan de mí. Pero también hay otras que no me gustan. Algunas no las puedo cambiar y es mejor que conviva con ellas. Por ejemplo, no puedo ser más alto o más bajo por más que lo desee. Y total, qué más da, en el juego puede haber sitio para todos. Sin embargo, hay cosas importantes que sí puedo cambiar. Cosas como estas:

1.
2.
3.
4.

Y me quiero comprometer a cambiar. Por eso firmo este contrato (fírmalo sólo si verdaderamente deseas cambiar).

YO,..... me comprometo a cambiar en los aspectos a los que me he referido en los puntos 1, 2, 3 y 4 (tacha alguno si no quieres intentar mejorar en ese aspecto).

Fdo.

Ficha de seguimiento de mi acuerdo

Día 1 Día 2 Día 3 Día 4 Día 5 Día 6

Hoy he cambiado en los puntos

Y no lo he hecho en los puntos

PROPUESTA 57

Ciclo: 1º.

Objetivo: Concretar las formas de actuación que inciden en una buena higiene corporal dentro de la actividad física y establecer compromisos de actuación responsable en relación con ellas.

Método: Diálogo a partir de un texto. Autorregulación.

Contexto: Al comienzo del curso escolar, cuando se pretenda fijar los referentes en cuanto a normas de higiene corporal.

Propuesta didáctica: Los alumnos escuchan el texto anexo y dialogan a partir de él.

«A Pedro le gusta mucho jugar. Es lo que más le gusta. Corre, salta, juega con balones, hace equilibrios... Algunas cosas le salen mejor y otras peor, pero él siempre disfruta jugando. Se pone ropa y calzado deportivo... Y en marcha: a disfrutar. Cuando termina va a casa, se ducha y se cambia de ropa, porque así está más cómodo y sabe que los demás también están más contentos con él. En el colegio, cuando tiene clase de Educación Física no se ducha; porque en el colegio no hay duchas. Pero lleva siempre su toalla y su jabón y se lava al final de clase.» ¿Creéis que Pedro hace bien? ¿Por qué?

¿Qué podemos hacer por nuestra higiene cuando hacemos ejercicio físico?

1.
2.
3.
4.
5.
6.

Las cosas que habéis comentado van a quedar escritas. Van a ser nuestras normas de higiene. Y las colgaremos en la pared para que podáis verlas.

Quienes lo deseéis os podéis comprometer a tratar de cumplirlas. Algunos días nos

juntaremos todos para que cada uno comente si está cumpliendo sus compromisos.

PROPUESTA 58

Ciclo: 2º y 3º.

Objetivo: Concretar las formas de actuación que inciden en una buena higiene corporal dentro de la actividad física y establecer compromisos de actuación responsable en relación con ellas.

Método: Discusión en pequeño grupo; puesta en común. Autorregulación.

Contexto: Al comienzo del curso escolar, cuando se pretenda fijar los referentes en cuanto a normas de higiene corporal.

Propuesta didáctica: Se entrega al grupo la ficha anexa. El grupo debate y completa la ficha. En una puesta en común posterior (puede realizarse en la sesión siguiente de clase), se concretan las normas de higiene que es preciso respetar en el contexto de la actividad física y las que es posible poner en práctica dentro de nuestro colegio. Los alumnos que lo deseen, firman un compromiso de respeto de dichas normas. Siempre que sea preciso, se hace un repaso de ellas y se recuerda a los alumnos tanto su compromiso como lo importante que resulta su cumplimiento, tanto para sus compañeros como para ellos mismos.

Cuando participamos en actividades físicas debemos respetar unas normas básicas de higiene. En vuestro grupo vais a debatir sobre estas normas. Aquí podéis tomar notas de vuestras conclusiones para ponerlas después en común con los otros grupos.

Cuando practicamos actividades físicas debemos respetar estas normas de higiene:

1. porque
2. porque
3. porque
4. porque

Yo..... me comprometo a cumplir con las normas....., y por eso firmo este documento.

Fdo.

Recuerda que quienes habéis establecido un compromiso os reuniréis con el grupo algunas veces para ver si cada uno lo está cumpliendo.

PROPUESTA 59

Ciclo: 2° y 3°.

Objetivo: Establecer compromisos de actuación en relación con el respeto de las normas de prevención de accidentes.

Método: Diálogo a partir de un texto. Autorregulación.

Contexto: Al comienzo del curso escolar, cuando se pretenda fijar los referentes en cuanto a normas de seguridad y prevención de accidentes.

Propuesta didáctica: El maestro lee el texto anexo y los alumnos dialogan a partir de las preguntas formuladas en la ficha.

«Los alumnos de segundo curso estaban jugando con aros. Marga ha lanzado su aro muy fuerte hacia arriba. El aro ha caído sobre Pablo y le ha hecho mucho daño. Marga no quería hacer daño a Pablo. Sergio corría con su aro, conducía un coche y el aro era el volante. Sergio se ha metido corriendo a toda velocidad por un espacio en el que había muchos niños y se ha chocado con Alberto. Los dos se han hecho daño. Sergio no quería que ocurriera lo que al final ha ocurrido. Pero a veces con no querer no es suficiente. Es necesario, además, tener cuidado.»

¿Qué podía haber hecho Marga para evitar el accidente?

¿Qué podía haber hecho Sergio para evitar el accidente?

¿Qué podemos hacer nosotros para evitar los accidentes?

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.

Las cosas que habéis comentado van a quedar escritas. Van a ser nuestras normas de prevención de accidentes. Y las colgaremos en la pared para que podáis verlas.

Quienes lo deseéis, os podéis comprometer a tratar de cumplirlas. Algunos días nos juntaremos todos para que cada uno comente si está cumpliendo sus compromisos.

PROPUESTA 60

Ciclo: 2º y 3º.

Objetivo: Establecer compromisos de actuación en relación con el respeto a las normas de prevención de accidentes.

Método: Discusión en pequeños grupos y puesta en común. Autorregulación.

Contexto: Al comienzo del curso escolar, cuando se pretenda fijar los referentes en cuanto a normas de seguridad y prevención de accidentes.

Propuesta didáctica: Se entrega al grupo la ficha anexa. El grupo debate y completa la ficha. En una puesta en común posterior (puede realizarse en la sesión siguiente de clase), se concretan las normas de seguridad que es preciso respetar en el contexto de la actividad física. Los alumnos que lo deseen, firman un compromiso de respeto de dichas normas. Siempre que sea preciso, se hace un repaso de ellas y se recuerda a los alumnos tanto su compromiso como lo importante que resulta su cumplimiento, tanto para sus compañeros como para ellos mismos.

Cuando participamos en actividades físicas pueden producirse accidentes. Algunos no se pueden evitar. Pero otros sí. Para ello es preciso que todos colaboremos. En vuestro grupo vais a debatir sobre lo que podemos hacer para evitar accidentes, tanto a nosotros mismos como a los demás. Aquí podéis tomar notas de vuestras conclusiones para ponerlas después en común con los otros grupos:

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

Los alumnos de....., después de hablar entre nosotros, hemos llegado a la conclusión de que para prevenir accidentes cuando participamos en actividades físicas, es importante:

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

Por eso nos comprometemos a cumplir con estas normas cuando juguemos, tanto dentro como fuera de las clases de Educación Física.

También nos comprometemos a reunirnos con nuestro grupo algunos días, al final de la

clase, para repasar estas normas y comunicar a nuestros compañeros si las hemos cumplido.

Estas son las firmas de quienes asumimos estos compromisos:

Fdo.: Fdo.: Fdo.:

PROPUESTA 61

Ciclo: 3º.

Objetivo: Concretar aspectos preventivos en relación con el uso recreativo de la bicicleta y establecer compromisos de autocontrol.

Método: Discusión en gran grupo. Autorregulación

Contexto: En el marco de una unidad didáctica que gire en torno al uso de la bicicleta como recurso para la actividad física en el tiempo de ocio. Esta actividad puede desarrollarse al final de una sesión en la que se realice un circuito de circulación vial. Se pueden hacer propuestas similares en relación con otras actividades (patines, monopatín, etc.).

Propuesta didáctica: Los alumnos dialogan a partir de las preguntas recogidas en la ficha anexa. Quienes lo deseen, establecen compromisos de autocontrol en relación con el respeto de normas de seguridad relacionadas con el uso de la bicicleta. La propuesta, con las modificaciones oportunas, puede desarrollarse, también, en torno al uso de los patines como recurso ludomotriz.

A muchos de vosotros os gusta montar en bicicleta. A mi también. Pasear con la bici puede ser una forma divertida y saludable de pasar el tiempo libre. Pero es necesario que actuemos con cuidado.

¿Alguien ha tenido alguna vez un accidente con la bicicleta? No es agradable, ¿verdad? Pues bien, entre todos vamos a tratar de buscar formas de actuar que nos eviten riesgos innecesarios y que se los eviten también a las personas con las que nos encontramos.

¿Revisáis vuestra bici para ver que todo en ella está bien antes de salir con ella a la calle?
¿Creéis que es preciso utilizar casco siempre que montemos en bici? ¿Por qué? ¿Hay lugares en vuestro/a pueblo/ciudad por los que podáis circular con la bici sin correr el peligro que proporcionan otros vehículos y sin poner tampoco en peligro a los peatones?
¿Habéis circulado en alguna ocasión por las calles de vuestro/a pueblo/ciudad con la bicicleta? ¿Qué podemos hacer para evitar accidentes cuando lo hagáis? ¿Circuláis por las aceras? ¿Creéis que está bien hacerlo? ¿Por qué? ¿Habéis ido alguna vez en grupo con la bici? ¿Qué debemos hacer en estos casos para evitar accidentes?

Aquí hemos hablado de cosas que están bien y de otras que son peligrosas cuando montamos en bici. ¿Te comprometes a actuar a partir de ahora respetando estas normas de seguridad? Quienes lo hagáis, os reuniréis más adelante con vuestros compañeros para comentar en qué grado habéis cumplido vuestro compromiso.

PROPUESTA 62

Ciclo: 2º y 3º.

Objetivo: Tomar conciencia de los aspectos más significativos en relación con el uso de ropa y calzado deportivos y establecer compromisos vinculados al ejercicio de un consumo responsable.

Método: Clarificación de valores (hoja de valores y diálogo en grupo).

Contexto: Dentro de una secuencia de actividades orientadas hacia la promoción de un consumo responsable en relación con la ropa y calzado deportivos.

Propuesta didáctica: Los alumnos leen el texto de la ficha anexa, responden a las preguntas y dialogan a partir de ellas. Quienes lo desean, establecen compromisos de actuación coherente con su forma de pensar en relación con este tema. Puede hacerse una propuesta similar en relación con la ropa deportiva.

«Olga ha ido con su padre a comprarse unas zapatillas deportivas. Se ha enfadado con él porque Olga sólo quiere zapatillas de marcas muy conocidas y su padre le ha dicho que no pueden permitírselo porque son demasiado caras. Julio está en la misma tienda. Está muy contento, porque le gusta el color de las zapatillas que se va a comprar: le hacen juego con una de sus camisetas. A Marta, que lleva ya en la tienda 5 minutos con su madre, le da igual; lo que quiere es que su madre le compre unas zapatillas para irse cuanto antes de la tienda y poder jugar. Y Santi está ya saliendo con las zapatillas que querían su madre y él. Se ha probado varias y se ha quedado con unas que le gustan y que son muy cómodas. Además su madre le ha dicho que no son muy caras y que seguramente le durarán unos meses porque son buenas.»

De las personas de la historia, yo creo que me parezco a.....
porque

Puntúa de 0 (nada importante) a 10 (lo más importante) en las siguientes alternativas.

Un calzado deportivo debe:

- Ser caro.
- Ser barato.
- Ser cómodo.
- Tener un precio relacionado con su calidad.
- Ajustarse bien al pie.
- Tener una suela que no se deslice.
- Sujetar bien el pie.
- Pesar poco.
- Tener unos colores bonitos.

¿Te comprometes a partir de ahora a ser responsable en la compra de tu ropa y calzado deportivos?..... Si es así, recuerda tu compromiso siempre que vayas de compras.

PROPUESTA 63

Ciclo: 3º.

Objetivo: Tomar conciencia de los aspectos que confluyen en el mercado de la ropa y el calzado deportivos y establecer compromisos de actuación responsable en torno a ellos.

Método: Comprensión crítica (diálogo a partir de un texto).

Contexto: Dentro de una secuencia de actividades orientadas hacia la promoción de un consumo responsable en relación con la ropa y calzado deportivos.

Propuesta didáctica: El maestro lee el texto anexo. A partir de él se establece un diálogo dentro del grupo. El maestro insta a los alumnos a tomar una postura razonada y a modificarla o no en función de las aportaciones realizadas por los compañeros.

Escuchad atentamente este texto:

«En el año 2000 la empresa Nike firmaba un contrato con el jugador de golf Tiger Woods. Él se comprometía a promocionar la ropa y el calzado de Nike y a cambio recibiría 112 millones de euros.

Ese mismo año un estudiante llamado Jim Keady, que vivía en el mismo país que Tiger Woods, se desplazó hasta una fábrica de Nike en Indonesia y trabajó en ella en las mismas condiciones que cualquier otro trabajador: ganaba 1.35 euros de salario por cada día de trabajo. Para ganar lo mismo que Tiger Woods con su contrato publicitario, Jim hubiera necesitado 228.310 años de trabajo. Pero para él su salario sólo daba para sobrevivir. En el mes en el que estuvo trabajando en esa fábrica, Jim perdió 11 kilos.

La empresa Nike ha elaborado un código ético de conducta y en él dice que garantiza que se cumplan las condiciones mínimas para los trabajadores y trabajadoras de acuerdo con las leyes propias de cada país. Otras marcas como Adidas han elaborado códigos parecidos».

Fuente: Campaña «Ropa Limpia». Boletín núm. 11.

¿Qué pensáis de lo que cuenta el texto? ¿Es o no justo que pasen cosas como las que

aquí se relatan? ¿Nosotros influimos para que pasen cosas así? ¿Cómo? ¿Cada uno de nosotros puede hacer algo para que las cosas cambien si no nos gusta cómo son? ¿Qué? ¿Alguna persona se compromete a hacer algo sobre este tema?

PORQUE SOMOS PERSONAS, SOMOS IGUALES

Igualdad, equidad y no discriminación

Presentación

Para que los valores sociales pasen de meras especulaciones teóricas a principios que dirijan la propia actuación personal de nuestros alumnos, es preciso que éstos comprendan la relación de igualdad que ha de regir la convivencia interpersonal.

Este hecho no significa negar las diferencias, dado que además de ser éstas obvias y fáciles de observar, forman parte de la singularidad propia de cada persona. Bien al contrario de lo que se trata, por un lado, es de comprender que la diversidad nos enriquece y por otro, de tomar en consideración que poseer ciertas características o estar carentes de ellas no debe limitarnos en nuestros derechos.

Esta acción educativa se hace más necesaria, si cabe, en la complejidad propia del mundo actual; un mundo en el que, si bien se ha avanzado, aunque con lentitud, en el rechazo a las discriminaciones por razones de género, se han originado nuevas necesidades ligadas a la diversidad socioeconómica, cultural, lingüística, étnica y religiosa que se ha visto acentuada por los movimientos migratorios producidos en los últimos lustros.

¿Qué papel puede jugar nuestra área curricular en este contexto? La actividad ludomotriz ofrece un importante potencial en el marco de la convivencia en igualdad, pero también puede convertirse en un escenario en el que cabe la discriminación por razón de género, competencia motriz, nivel socioeconómico, origen étnico... Partiendo de esta naturaleza dicotómica de las actividades que se desarrollan en su seno, la Educación Física no ha de ser nunca neutral. Si nuestra área curricular posee una vocación eminentemente educativa, es preciso mantener, desde ella, una actitud crítica ante cualquier tipo de situación discriminatoria, así como adoptar una disposición activa, educando en la igualdad, desde la consideración de que somos partícipes de la misma condición humana.

Hay, por otro lado, un principio que, en ocasiones, no resulta bien entendido por quienes defienden un igualitarismo radical, pero que, en última instancia, viene a profundizar en la igualdad a través de la compensación de las diferencias y la actuación

consecuente: se trata del principio de equidad.

Alude éste al compromiso moral que nos lleva a dar a cada uno en función de sus propias necesidades.

En el contexto de la Educación Física, la equidad nos orienta en la dirección tendente a proporcionar recursos, ofrecer ayuda, propiciar alternativas de actuación, singularizar normas y adecuar reglas de juego en virtud de las características y necesidades propias de cada una de las personas que participan en nuestras clases.

La comprensión, por parte de los alumnos, del principio de equidad, como clave para la relación en igualdad, representa una de las bases fundamentales en el desarrollo moral y en el subsiguiente compromiso con formas de convivencia más justas. Y tanto desde nuestras propuestas didácticas explícitas, como desde lo implícito de nuestra actuación docente, es preciso que desarrollemos acciones orientadas hacia la práctica de la equidad y hacia la educación en ella.

Las actividades que proponemos a continuación están, por lo tanto, guiadas por el deseo de avanzar hacia la valoración de las diferencias como algo consustancial a nuestra condición humana y su integración como factor enriquecedor de las relaciones interpersonales, hacia la educación en la igualdad y la defensa activa de la no discriminación y hacia la comprensión y aplicación del principio de equidad, como forma de adecuar las situaciones de convivencia a las necesidades individuales.

Valores como la igualdad, el respeto, el diálogo, la amistad, la tolerancia, la solidaridad, la justicia y la paz encuentran aquí una sólida base para su desarrollo.

Hay una última cuestión a la que queríamos referirnos antes de pasar a la propuesta de actividades específicas. En relación con la educación en la equidad y en la igualdad desde el conocimiento de las diferencias, resulta enriquecedor el planteamiento de juegos procedentes de otras culturas, especialmente de las de origen de los alumnos que llegan a nuestro colegio procedentes de otros países. La puesta en juego de estas situaciones lúdicas, bien a través de una unidad didáctica dedicada específicamente a la participación en juegos del mundo o bien desde la integración de actividades y juegos en relación con el eje motriz que orienta las distintas propuestas, puede facilitar la labor dirigida hacia la comprensión de lo mucho de enriquecedor que hay en las diferencias.

PROPUESTA 64

Ciclo: 1º, 2º y 3º

Objetivo: Identificar semejanzas y diferencias con los compañeros, como paso previo para comprender que son muchas las cosas que tenemos en común con las otras personas.

Método: Respuesta a una ficha; diálogo en situación de gran grupo.

Contexto: Al inicio de una secuencia de propuestas orientadas hacia la educación para la igualdad y la no discriminación.

Propuesta didáctica: Los alumnos se distribuyen en parejas, asignadas por azar, se comparan dentro de la pareja y anotan el resultado en la ficha anexa. Después se dialoga en grupo a partir de las propuestas del educador: ¿es más lo que nos diferencia o lo que nos hace parecernos? ¿Qué tenemos en común todas las personas de la clase? ¿Creéis que todos debemos tener los mismos derechos? ¿Debemos compartir también las mismas obligaciones? ¿Siempre debemos ser tratados igual que los demás? ¿O a veces hemos de recibir un trato diferente? De ser así, ¿cuándo?

En el primer ciclo, la actividad puede desarrollarse, en su primera parte, mediante comentario verbal por parejas.

Hola, somos..... y.....

Cuando nos hemos puesto a hablar sobre cómo somos y qué nos gusta en las actividades físicas, hemos descubierto que tenemos todas estas cosas en común:

.....

.....

.....

.....

.....

También hay cosas en las que somos diferentes, como:

.....
.....
.....
.....
.....

PROPUESTA 65

Ciclo: 2° y 3°.

Objetivo: Identificar situaciones de discriminación y adoptar una actitud crítica ante ellas.

Método: Clarificación de valores.

Contexto: Al inicio de una secuencia de propuestas orientadas hacia la educación para la igualdad y la no discriminación.

Propuesta didáctica: Los alumnos responden a las interrogantes formuladas en la ficha anexa.

Algunas veces nos vemos apartados de un grupo o de una actividad porque a algunas personas no les gustan algunas cosas que forman parte de nosotros mismos. De esas cosas vamos a tratar ahora. Y lo vamos a hacer respondiendo a las siguientes preguntas. Pero antes quiero comentarte algo: nadie tiene derecho a ver tu ficha si tú no lo deseas. Lo importante, hoy, es que pienses y respondas sinceramente.

¿En alguna ocasión has intentado participar en un juego y te han discriminado por algunos de estos motivos?

Tus características físicas (ser alto o bajo, gordo o delgado, etc.)

Tus características motrices (no ser rápido; no ser hábil jugando, etc.).

Tu sexo (ser chico o ser chica).

Tu origen (haber nacido en otro país o ser hijo de inmigrantes).

Tu grupo étnico (ser gitano, árabe, etc.).

Otros motivos (.....).

¿Cómo te sentiste?..... ¿Por qué crees que te sentiste así?.....
.....

¿Crees que es justo lo que te ocurrió?..... ¿Por qué?

Y tú, ¿has discriminado a alguien por alguna de estas cosas?..... Si es así, ¿crees que es justo lo que hiciste?..... ¿Por qué?.....
.....

¿Cómo crees que se sintieron las personas a las que no aceptaste?.....
¿Por qué?

PROPUESTA 66

Ciclo: 1º, 2º y 3º

Objetivo: Identificar situaciones de discriminación por cuestiones socioeconómicas y adoptar una actitud crítica ante ellas.

Método: Clarificación de valores (hoja de valores y diálogo en situación de gran grupo).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la educación para la igualdad y la no discriminación.

Propuesta didáctica: Los alumnos completan la ficha anexa. Con posterioridad se lleva a cabo una puesta en común en relación con las respuestas emitidas.

En el primer ciclo, la actividad puede desarrollarse mediante comentario verbal en gran grupo.

Lee este texto y después respondes a las preguntas:

«Marc siempre lleva ropa y calzado deportivo a clase de Educación Física, pero no tiene zapatillas de marca ni ropa deportiva de marca. Sus padres, ahora, no tienen trabajo, así que procuran gastar el menor dinero posible. Incluso Marc no pudo ir al final del curso pasado a la excursión porque no podía pagarla. En el grupo hay alumnos que le miran como si fuera un poco raro. Hoy, en clase de Educación Física, Sergi se ha reído de él: "Qué deportivas más viejas llevas, ¿en tu casa no tienen para comprarte unas?" - le ha dicho-. Después no ha dejado que Marc formara parte de su grupo.»

¿Crees que es justo reírse de alguien porque su familia no tiene dinero?.....

¿Por qué?

¿Cómo crees que se sentirá Marc?..... ¿Por qué?

.....

¿Qué le dirías a Marc?

.....

¿Qué le dirías a Segi?

¿Has visto en tu clase alguna situación parecida?..... ¿Qué has hecho?

.....

¿Y qué crees que deberías hacer?

.....

PROPUESTA 67

Ciclo: 2° y 3°.

Objetivo: Identificar estereotipos sexistas dentro de la actividad física y valorarlos desde una perspectiva crítica.

Método: Compresión crítica.

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas tendentes a promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje entre ambos sexos.

Propuesta didáctica: Los alumnos dialogan en pequeños grupos a partir de lo planteado en la ficha anexa. En el 2° ciclo la actividad puede desarrollarse en gran grupo, haciendo algunas modificaciones en la formulación de las preguntas, para adecuarlas al nivel de comprensión propio de esta edad.

Leed este texto y después dialogáis a partir de las preguntas que se os plantean:

«Carlos corre y salta muy bien, es capaz de esquivar con facilidad a quienes van a por él en los juegos de pillar y se le da bien el fútbol. Sin embargo, no sabe saltar a la comba y se pone nervioso cada vez que tiene que participar en una actividad de expresión corporal, sobre todo cuando hay que bailar. María salta muy bien a la comba. También se le dan muy bien todas las actividades rítmicas, especialmente las danzas. Por el contrario, le cuesta mucho controlar un balón con los pies. Y como en el recreo juega al cogido en cadena, está mejorando mucho en la capacidad para esquivar a quien la persigue, en los juegos de pillar».

Seguramente esta situación se da también entre muchas de las personas de esta clase. Probablemente muchos chicos coincidan con Carlos y muchas chicas lo hagan con María. Pero también puede haber casos en que no sea así. Hay chicos que saltan bien a la comba y chicas que juegan bien al fútbol...

¿Por qué pensáis que ocurre todo esto? ¿Creéis que hay actividades que se nos dan mejor por ser chico o por ser chica? ¿Influye el tiempo que dedicamos a una actividad en que aprendamos a hacerla mejor? Imaginad que desde muy pequeños hubiéramos visto en casa, en la calle, en el colegio y en la televisión a chicos y chicas y a hombres y mujeres

jugando a todos los juegos, ¿hubiera influido eso en las actividades y juegos en los que ahora participamos cada uno de nosotros? ¿Por qué? ¿Es bueno para nosotros que por ser chico o chica participemos en algunas actividades y no lo hagamos en otras? ¿Por qué?

PROPUESTA 68

Ciclo: 1º, 2º y 3º

Objetivo: Identificar frases de contenido sexista y valorarlas desde una perspectiva crítica.

Método: Comprensión crítica.

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas tendentes a promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje entre ambos sexos.

Propuesta didáctica: Los alumnos dialogan en pequeños grupos a partir de lo planteado en la ficha anexa. Con los alumnos de 1º y 2º ciclo la actividad puede desarrollarse en gran grupo. Se puede distribuir la actividad en sendos períodos ubicados en sesiones consecutivas.

Escuchad estas frases:

«No llores. Llorar es de niñas». «Tienes menos fuerza que una nena». «Chutas como las chicas».

¿Las habéis oído alguna vez? ¿Conocéis alguna otra frase parecida? ¿Las habéis utilizado en alguna ocasión? ¿Para qué creéis que se utilizan? ¿Crees que está bien intentar ridiculizar a un chico haciendo referencia a cosas que se supone que son características de las chicas? ¿Por qué? ¿Creéis que lo que dicen estas frases responde, de verdad, a cómo son todas las chicas? ¿Cómo creéis que se sentirá la persona a la que se le dicen esas frases? ¿Y cómo se sentirán las chicas que escuchen estas frases?

Escuchad estas otras frases:

«Eres un chico». «Qué bruta eres, pareces un chico». «Ya estás mandando otra vez, como los chicos».

¿Las habéis oído alguna vez? ¿Conocéis alguna otra frase parecida? ¿Las habéis utilizado en alguna ocasión? ¿Para qué creéis que se utilizan? ¿Crees que está bien intentar ridiculizar a una chica haciendo referencia a cosas que se supone que son características de los chicos? ¿Por qué? ¿Creéis que lo que dicen estas frases responde de

verdad a cómo son todos los chicos? ¿Cómo creéis que se sentirá la persona a la que se le dicen esas frases? ¿Y cómo se sentirán los chicos que escuchan estas frases?

¿Se han parecido vuestras respuestas en ambos casos? ¿Por qué creéis que ha ocurrido esto?

PROPUESTA 69

Ciclo: 3°.

Objetivo: Analizar hechos y actitudes sexistas y valorarlos desde una perspectiva crítica.

Método: Clarificación de valores (hoja de valores).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas tendentes a promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje entre ambos sexos.

Propuesta didáctica: Los alumnos dialogan en pequeños grupos a partir de lo planteado en la ficha anexa. Después comentan sus conclusiones en una sesión de gran grupo.

Leed este texto. Después comentáis vuestras opiniones dentro del grupo y respondéis a las preguntas:

«En la fiesta de Educación Física para 6° se ha planteado como actividad que los chicos de 6° A jueguen un partido de fútbol sala con los de 6° B. Cada grupo hará una selección de los diez mejores jugadores para representar a su clase. El resto de las personas acudirá a animar a su grupo.»

¿Creéis que es una buena idea?..... ¿Por qué?.....
.....
.....

¿Tienen aquí las mismas posibilidades de participación los chicos que las chicas?.....

¿Por qué?
.....

¿Tienen posibilidades de participar las personas que juegan peor al fútbol?.....¿Por qué?
.....

¿Se dan con frecuencia situaciones en las que los chicos son los protagonistas?..... ¿Se dan con frecuencia situaciones en las que las chicas son las protagonistas?..... ¿Es eso justo?.....¿Por qué?

.....

¿Qué podríamos hacer para que esta fuera una buena fiesta para todas las personas del curso?

.....

PROPUESTA 70

Ciclo: 1º, 2º y 3º

Objetivo: Tomar conciencia de la importancia de hacer un uso equitativo de espacios y materiales entre ambos sexos.

Método: Comprensión crítica.

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas tendentes a promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje entre ambos sexos.

Propuesta didáctica: Los alumnos dialogan en pequeños grupos a partir de lo planteado en la ficha anexa. Después comentan sus conclusiones en una sesión de gran grupo. En el primer ciclo, toda la actividad puede desarrollarse en gran grupo.

Dentro de vuestro grupo vais a responder a las siguientes preguntas. Después pondremos las respuestas en común con toda la clase.

«Estamos participando en un juego con balones. El maestro ha dejado que hagamos los grupos libremente: hay grupos de chicos y grupos de chicas, pero no hay grupos mixtos.»

Cuando se da esta situación en vuestra clase:

¿Quiénes eligen en primer lugar los balones?..... ¿Por qué?

.....

¿Creéis que eso es justo?..... ¿Por qué?

.....

Si pensáis que no es justo, ¿qué podríamos hacer?.....

.....

¿Quiénes ocupan los mejores espacios de la cancha?.....

¿Por qué?

¿Creéis que eso es justo?..... ¿Por qué?

.....

Si pensáis que no es justo, ¿qué podríamos hacer?.....
.....

¿Os parece positivo que no hayan surgido grupos mixtos?..... ¿Por qué?
.....

Si creéis que no es positivo, ¿qué podríamos hacer?.....
.....

PROPUESTA 71

Ciclo: 1o, 2o y 3o

Objetivo: Adoptar una actitud crítica ante situaciones motrices que propician la eliminación o la exclusión en función de la capacidad motriz.

Método: Comprensión crítica (diálogo a partir de un texto).

Contexto: Dentro de una secuencia de actividades orientadas hacia la promoción de la igualdad y la no discriminación.

Propuesta didáctica: El maestro lee el texto anexo, formula los interrogantes y estimula el diálogo.

Imagina que tu maestro te dice:

«Vamos a jugar a los tres botes. El juego es sencillo. Debemos golpear el balón con el pie contra la pared antes de que haya dado tres botes. Si el balón no llega hasta la pared después de que alguien lo golpea o si alguien lo golpea después del tercer bote, esa persona queda eliminada y se retira hasta que sólo quede una persona que será el ganador.»

¿Crees que este es un buen juego para todos? ¿Por qué?

¿Qué pasará con los más hábiles golpeando el balón?

¿Qué pasará con los menos hábiles golpeando el balón?

¿Qué podríamos hacer para que el juego fuera bueno para todos?

PROPUESTA 72

Ciclo: 1º, 2º y 3º

Objetivo: Adoptar una actitud crítica ante situaciones de discriminación en función de la capacidad motriz.

Método: Clarificación de valores (hoja de valores).

Contexto: Dentro de una secuencia de actividades orientadas hacia la promoción de la igualdad y la no discriminación. También puede ponerse en práctica ante actitudes discriminatorias surgidas en el seno de la clase.

Propuesta didáctica: El maestro entrega la ficha anexa a los alumnos. Completada la actividad, quienes lo desean ponen en común sus respuestas. En el primer ciclo, la actividad puede desarrollarse en forma de diálogo en situación de gran grupo.

Lee este texto y después respondes a las preguntas:

«Hoy todas las personas que forman parte de la clase han decidido jugar durante el recreo al "rescate". Los niños y niñas se van a dividir en dos equipos. Los jugadores de un equipo tratan de tocar a todos los componentes del otro. Cuando alguien es tocado va a la cárcel. Allí permanece hasta que un compañero libre le toca o hasta que todos estén pillados, momento en el que los equipos cambian los papeles. Al hacer los grupos, Javi ha sido el último en ser elegido. Javi está muy contento porque quiere ir en el equipo de Adrián y es a Adrián a quien le toca elegir. Pero Adrián dice: "¡Va! Javi que no juegue, o si no os lo damos, porque no corre nada".»

¿Cómo se sentirá Javi?..... ¿Por qué?

.....
¿Es justo lo que ha hecho Adrián?.....¿Por qué?

.....

Que alguien no sea muy bueno corriendo, ¿es motivo para no admitirlo como compañero de juego?..... ¿Por qué?

.....

¿Has visto en tu clase alguna situación parecida?..... ¿Qué has hecho?

.....

Si tú formaras parte de esa clase, ¿qué podrías hacer?

.....

PROPUESTA 73

Ciclo: 2º y 3º.

Objetivo: Experimentar una discapacidad sensorial como medio para apreciar las diferencias y adoptar una actitud respetuosa y no discriminatoria en relación con las personas que la poseen.

Método: Actividad motriz; clarificación de valores (diálogo a partir de una situación motriz).

Contexto: En el marco de una unidad didáctica orientada hacia el desarrollo de la coordinación visomotriz. Pueden llevarse a cabo propuestas similares cuando se abordan otros contenidos motrices y en relación con otras discapacidades.

Propuesta didáctica: Los alumnos participan en la actividad lúdica y, con posterioridad, dialogan a partir de los interrogantes que plantea el maestro.

Propuestas motrices:

1. Manteniendo los ojos cerrados, ¿de qué formas podemos pasar y recibir un balón?

2. ¿Qué tal si ahora un compañero, con los ojos abiertos, nos proporciona información?

3. Continuamos con los ojos cerrados. Utilizando un balón sonoro, lo pasamos rodando por el suelo hasta que lo recibe el compañero.

¿Qué sensaciones habéis tenido en la primera de las actividades?

¿De qué modo os habéis orientado para pasar y recibir?

En la segunda actividad, ¿ha sido importante la ayuda de vuestro compañero?

¿Es posible proporcionar ayuda a un compañero que tiene alguna discapacidad?

¿Cómo os habéis orientado en la tercera actividad?

¿Se pueden adaptar los juegos y las actividades para que nadie se quede fuera de ellos?

¿Qué otras propuestas haríais para que pudiera participar en el juego una persona que tuviera limitada su visión?

PROPUESTA 74

Ciclo: 3°.

Objetivo: Tomar conciencia de la importancia de adoptar una actitud tolerante ante las diferencias étnicas y culturales.

Método: Clarificación de valores (hoja de valores).

Contexto: En el marco de una secuencia de propuestas orientadas hacia el desarrollo de una actitud tolerante ante las diferencias.

Propuesta didáctica: Los alumnos completan la ficha anexa. En una sesión posterior, se dialoga en gran grupo a partir de la situación y de los interrogantes planteados en dicha ficha.

Imagina esta situación:

«La de hoy es nuestra primera clase de Educación Física después de las vacaciones. Tenemos cuatro nuevos compañeros: Abraham es moreno, alto y muy guapo; Abdallah también es moreno, aunque no tan guapo; Sheila es alta y pelirroja; y María es pequeña, morena y muy guapa.»

¿A quién escogerías para formar parte de tu grupo?.....

¿Por qué?

.....

Se me olvidaba decirte algo: Bueno, no se me olvidaba. Simplemente forma parte de la actividad. Abraham es gitano y español, Abdallah ha venido con su familia desde Pakistán, lugar en el que nació, Sheila es inglesa y María, ecuatoriana.

Con estos nuevos datos, ¿cambiarías en algo la respuesta a la pregunta anterior?

¿Por qué?

¿Cómo crees que se sentirían Abraham, Abdallah, Sheila o María si alguien del grupo dijera que no quiere jugar con ellos?.....¿Por qué?

.....

¿Crees que es justo no acoger a alguien por su lugar de origen?

¿Por qué?

¿Cómo has actuado cuando a tu clase han llegado compañeros de un grupo étnico o un país diferentes a los tuyos?

.....

PROPUESTA 75

Ciclo: 1o, 2o y 3o

Objetivo: Tomar conciencia de la importancia que tiene adoptar una actitud tolerante en la convivencia interpersonal ante cuestiones de índole cultural.

Método: Comprensión crítica (diálogo a partir de un texto).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la provisión de contextos de igualdad y no discriminación. También puede plantearse ante situaciones puntuales originadas en el contexto de la clase.

Propuesta didáctica: El maestro lee el texto y, a partir de él, formula preguntas para que en actividad de gran grupo, se debata sobre las soluciones posibles y su trascendencia moral.

Escuchad este texto:

«Somiya lleva ya varios meses asistiendo a clase. Ella es de Marruecos. Al principio lo tenía difícil en clase, porque no hablaba ni entendía castellano. Pero ahora que empieza a entenderlo y a hablarlo, las cosas van mucho mejor. A Somiya le gusta mucho jugar. Sus compañeros han sido acogedores con ella y ella está a gusto en el grupo. Hoy ha venido con las manos pintadas de color naranja, porque ayer celebraron una fiesta en su familia. La maestra ha propuesto un juego de corro, pero nadie quiere dar la mano a Somiya. La maestra ha comentado, entonces, que mientras Somiya no forme parte del corro no podrá empezar el juego.»

¿Por qué crees que ha ocurrido esto?

¿Cómo crees que se sentirá Somiya? ¿Por qué?

¿Cómo crees que se sentirán sus compañeros? ¿Por qué?

¿Has vivido alguna situación parecida? ¿Qué has hecho?

Si no has vivido situaciones similares, ¿qué harías en esta situación? ¿Por qué?

¿Cómo pueden solucionar el problema que se ha planteado en la clase a la que asiste Somiya?

PROPUESTA 76

Ciclo: 1º, 2º y 3º

Objetivo: Tomar conciencia del principio de equidad como regulador de la puesta en práctica de criterios normativos.

Método: Comprensión crítica (diálogo a partir de un texto).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la provisión de contextos de igualdad y no discriminación. También puede plantearse ante situaciones puntuales originadas en el contexto de la clase.

Propuesta didáctica: El maestro lee el texto y, a partir de él formula preguntas para que en actividad de gran grupo, se debata sobre las soluciones posibles y su trascendencia moral.

Escuchad este texto:

«Hoy Salima ha ido por primera vez al colegio. Hace unos días, ella, su madre y tres de sus hermanos llegaron para quedarse. Su padre y su hermano mayor llevaban trabajando en España seis años. Sólo se veían en vacaciones. Y por fin están todos juntos.

Para Salima todo es nuevo. El maestro de Educación Física la ha presentado a sus compañeros. José ha reparado en algo: "No lleva ropa deportiva" - comenta-. En el grupo hay una norma que dice que a clase de Educación Física hay que traer ropa y calzado deportivo, porque son más cómodos para poder hacer juegos y actividades físicas. "Que no juegue; las normas son para todos" - añade José-.»

¿Es justo lo que plantea José? ¿Por qué?

Salima no sabe lo que ha dicho José, porque ella no habla ni entiende el castellano. Pero si lo hubiera entendido, ¿cómo crees que se sentiría? ¿Por qué?

Si esto hubiera sucedido cuando Salima llevara varios días en clase, ¿sería justo lo que plantea José? ¿Por qué?

¿Todas las personas vivimos en las mismas condiciones? ¿Por qué?

¿Hay que aplicar las normas a todas las personas? ¿Por qué?

¿Hay que aplicar las normas en todas las situaciones? ¿Por qué?

Si tú debieras tomar una decisión con respecto a Salima, ¿qué harías? ¿Por qué?

PROPUESTA 77

Ciclo: 3°.

Objetivo: Tomar conciencia del principio de equidad como elemento regulador de las relaciones dentro del grupo.

Método: Comprensión crítica (diálogo a partir de un texto).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la educación para la igualdad de oportunidades. También puede desarrollarse esta propuesta ante situaciones surgidas en el contexto de clase.

Propuesta didáctica: Los alumnos dialogan en pequeños grupos a partir del texto anexo y responden a las preguntas planteadas. Después se realiza una puesta en común en gran grupo. La actividad puede desarrollarse en sendos períodos ubicados en sesiones consecutivas.

Leed este texto y después dialogáis para responder a las preguntas:

«Los alumnos de 6° están aprendiendo a jugar al voleibol, dentro de la clase de Educación Física. Para Miren el voleibol no es una actividad nueva. Juega en el equipo del colegio y, además, lo hace muy bien. Estos días está un poco molesta. La maestra le está dedicando más tiempo a niños como Iker o Julen que a ella. A Miren esto le parece injusto y ya se ha quejado. La maestra le ha dicho que está muy contenta con ella, porque hace muy bien las cosas. También le ha dicho que ahora necesitan más atención las personas que saben poco del voleibol. Pero Miren recuerda que la maestra les ha dicho muchas veces que todos son iguales y que todos en la clase son importantes.»

A partir de las preguntas que os hacemos a continuación, vais a hablar. Es muy importante que todos podáis decir lo que pensáis y que estéis muy atentos a lo que dicen los demás, porque a veces ellos nos pueden enseñar cosas nuevas que nos lleven a cambiar nuestra opinión. Después, cada uno anotará sus conclusiones para compartirlas con el resto de los grupos.

¿Creéis que es justo que la maestra dedique más tiempo a los alumnos que menos saben?..... ¿Por qué?

Si la maestra dedicara el mismo tiempo a Miren que a Iker o a Julen, ¿la situación sería más justa?..... ¿Por qué?.....

¿En ese caso todos tendrían las mismas oportunidades de aprender?..... ¿Por qué?

¿Creéis que todas las personas que formáis parte del grupo tenéis las mismas necesidades?.....

¿Por qué?

¿Creéis que todos debemos ser tratados igual en todas las situaciones?.....

¿Por qué?.....

PROPUESTA 78

Ciclo: 2º y 3º.

Objetivo: Tomar conciencia del principio de equidad como elemento regulador de las relaciones dentro del grupo.

Método: Comprensión crítica (diálogo a partir de un texto).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la educación para la igualdad de oportunidades. También puede desarrollarse esta propuesta ante situaciones surgidas en el contexto de clase.

Propuesta didáctica: Los alumnos dialogan en pequeños grupos a partir del texto anexo y responden a las preguntas planteadas. Después se realiza una puesta en común en gran grupo. La actividad puede desarrollarse en sendos períodos ubicados en sesiones consecutivas.

Leed este texto y después habláis entre vosotros para responder a las preguntas:

«Hoy el maestro ha propuesto un juego de pillar. Mario está jadeando y se ha puesto muy rojo. Se ha retirado del juego para descansar cuando sólo llevaba tres o cuatro minutos jugando. Mario está gordito y cuando hay que correr se cansa pronto. Pero Alba no está de acuerdo con que Mario se retire y comenta: "Esto no está bien. Si todos hacemos lo mismo y nos retiramos del juego... Yo me pararé a descansar cuando me pillen y ya está". Hay compañeros que están de acuerdo con Alba».

¿Creéis que es justo que Mario se retire?.....¿Por qué?.....

.....

¿Creéis que es justo que Alba proteste porque Mario se ha retirado?.....

¿Por qué?

.....

¿Debemos tener en cuenta, en este caso, que Mario está gordito y se cansa pronto?.....¿Por qué?

.....

¿Creéis que todas las personas que formáis parte del grupo tenéis las mismas necesidades?.....¿Por qué?

.....

¿Creéis que todos debemos ser tratados igual en todas las situaciones?.....
¿Por qué?

.....

APRENDEMOS A COMUNICARNOS; APRENDEMOS A CONVIVIR

Diálogo, habilidades sociales y educación para la convivencia

Presentación

Abordamos, en este capítulo, el núcleo de las capacidades que se integran en la competencia social, entendida ésta como el conjunto de habilidades de carácter interpersonal que sirve de soporte procedimental a las relaciones de convivencia.

El diálogo, o más bien la capacidad para dialogar, se erige como el núcleo esencial de las competencias de carácter social. Y la Educación Física no se substraerá a este hecho. La relación dialógica, como forma de intercambio de información y como medio de comunicación de pensamientos y sentimientos asentado sobre la reciprocidad, posee una notable relevancia dentro de nuestra área curricular, al poner a cada alumno en relación positiva con el otro o con los otros. Su contribución no sólo es positiva en la medida en que puede propiciar una mejor resolución de las tareas motrices, sino que, también, permite avanzar hacia la puesta en juego de actitudes orientadas hacia la búsqueda de la cooperación social. El interés por desarrollar y mantener relaciones comunicativas dentro del grupo, la confianza recíproca en la relación interpersonal, la adopción de una actitud responsable en el contexto de la convivencia o el respeto ante la existencia de diversidad de puntos de vista, son algunos de los componentes de este marco actitudinal que encuentran en el diálogo el vehículo idóneo para su puesta en juego.

El diálogo nos pone, en definitiva, ante nuestro carácter eminentemente relaciona) y se erige tanto en el procedimiento comunicativo por excelencia, como en un valor para la convivencia deseable en sí mismo.

Pero el diálogo, siendo la más importante, no es la única de las capacidades que se integran dentro de la competencia social. A la relación constructiva con los otros contribuyen también habilidades de carácter interpersonal como son la adecuada puesta en juego de los elementos no verbales de la comunicación, la capacidad para iniciar y mantener relaciones comunicativas, o el uso de expresiones verbales de cortesía y amabilidad, así como otros componentes activos de orientación actitudinal tales como la disposición para realizar críticas justas y rechazar críticas percibidas como injustas, la orientación de la propia conducta hacia la solicitud de cambios en el modo de hacer de las otras personas cuando se considera necesario, o defender asertivamente los propios

derechos, por citar algunos ejemplos.

Estas capacidades poseen una doble relación con las actividades ludomotrices al permitir, por un lado, la participación en ellas con mayores garantías de satisfacción individual y colectiva y, por otro, al encontrar también en ellas, un lugar idóneo para su puesta en práctica y aprendizaje.

Pero, como señalábamos unas líneas más arriba, su relevancia fundamental radica en su valor como soporte y motor de las relaciones de convivencia.

De este modo podremos orientar el alto componente social que por sí misma ya posee nuestra área curricular y promover, desde ella, los valores que presiden este proyecto. La responsabilidad, el respeto, el diálogo, la amistad, la cooperación, la tolerancia o la solidaridad encuentran, en esta área de intervención, un espacio para la reflexión, para la sensibilidad moral y, de un modo especial, para su ejercicio desde la capacidad individual y colectiva poniéndolos en juego en situaciones cotidianas.

PROPUESTA 79

Ciclo: 1° y 2°

Objetivo: Identificar los elementos que propician el buen devenir del diálogo.

Método: Selección de alternativas.

Contexto: Dentro de una secuencia de actividades que pretenden promover el diálogo entre los alumnos.

Propuesta didáctica: En situación de pequeños grupos se promueve la conversación en torno a los interrogantes planteados en la ficha anexa. Es importante que todas las personas puedan expresar lo que piensan y que la actividad se convierta en sí misma en un modelo de actividad dialogada. En el primer ciclo, toda la actividad puede desarrollarse de forma verbal en situación de gran grupo.

En clase de Educación Física y también cuando estamos jugando fuera de las horas de clase hay muchos momentos en los que dialogamos con los compañeros; por cierto, ¿alguien puede explicarnos qué es eso de dialogar?

Pero para que el diálogo funcione bien es importante que respetemos algunas normas. En la siguiente lista hay cosas que hacen que el diálogo funcione bien y otras que hacen que funcione mal. Vais a hablar entre vosotros para seleccionar las que hacen que el diálogo funcione bien (poned una x en su recuadro).

UGritar mucho para que se nos oiga.

UHablar todos a la vez.

UDar oportunidades a todos para que puedan decir lo que piensan.

URespetar el turno de palabra: primero habla una persona, luego otra...

UPedir que nos escuchen cuando alguien no respeta nuestro turno de palabra.

UPensar lo que decimos.

UPensar en lo que dicen las otras personas.

UInterrumpir a las otras personas cuando no estamos de acuerdo con ellas.

UExplicar con calma por qué sí o por qué no estamos de acuerdo con nuestros compañeros.

¿A alguien se le ocurre alguna norma más que podemos respetar cuando dialogamos? Si es así, podéis anotarla a continuación:

.....
.....

Bien, pues ahora vais a repasar las cosas que hacen que el diálogo funcione bien y cada uno piensa en sí mismo para ver si habitualmente las cumple.

PROPUESTA 80

Ciclo: 3º.

Objetivo: Identificar los elementos inherentes al buen devenir del diálogo.

Método: Clarificación de valores (frases inacabadas y preguntas esclarecedoras).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la promoción del diálogo dentro de la actividad física.

Propuesta didáctica: Los alumnos cumplimentan la ficha anexa y después se lleva a cabo una puesta en común en situación de gran grupo.

Durante las próximas clases vamos a tratar de pensar en la importancia que tiene el diálogo dentro de las actividades físicas y también intentaremos aprender algunas cosas que nos llevarán a poder dialogar mejor.

Para empezar hoy vas a completar las frases y a responder a las preguntas que a continuación te presentamos. Después, si lo deseas, puedes ponerlas en común con tus compañeros.

En clase de Educación Física dialogo con mis compañeros cuando.....

.....
.....

Para mí, en el diálogo es importante

.....
.....

Lo que más valoro en la persona con la que estoy dialogando es

.....
.....

¿Qué normas crees que debes respetar cuando dialogas con tus compañeros de juego?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

PROPUESTA 81

Ciclo: 3º.

Objetivo: Tomar conciencia de la importancia que posee el diálogo en el contexto de la actividad motriz e incrementar la disposición para participar activamente en él.

Método: Comprensión crítica (diálogo a partir de un texto).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la promoción del diálogo como forma de interacción dentro de la actividad motriz.

Propuesta didáctica: En pequeños grupos los alumnos leen el texto de la ficha anexa y dialogan a partir de las preguntas que se presentan en ella.

«Cuando llega a clase de Educación Física, Pedro se pone muy contento, porque le gusta mucho jugar. Pero Pedro no es la persona que más influye en la clase... En realidad le cuesta mucho decir lo que piensa. Muchas veces le gustaría pasar desapercibido, que nadie le prestara atención. Incluso cuando el maestro propone una actividad al grupo y él tiene una idea de cómo hacerla, no la comenta porque le da vergüenza hablar. Tampoco defiende sus derechos cuando alguien le molesta. Prefiere ceder a decir que no está de acuerdo con algo. Roberto es distinto: siempre habla, pero pocas veces escucha. Además siempre quiere llevar la razón y que los demás hagan lo que él dice.»

¿Alguna vez os ha pasado a alguno de vosotros lo mismo que a Pedro? ¿No habéis dicho lo que pensabais en una conversación? ¿Por qué? ¿Cómo os sentisteis? ¿Cómo os sentís cuando participáis en una conversación y veis que vuestras ideas son tenidas en cuenta por los demás? ¿Qué le diríais a Pedro? ¿Cómo podríais ayudarle a cambiar?

¿Alguna vez habéis hecho lo que suele hacer Roberto? ¿Y alguna vez lo habéis visto hacer a otra persona? ¿Cómo os sentisteis? ¿Qué le diríais a Roberto? ¿De qué forma podríais ayudarle a cambiar?

¿Creéis que es importante participar en los diálogos que surgen cuando estamos participando en juegos o actividades físicas? ¿Por qué?

PROPUESTA 82

Ciclo: 1º, 2º y 3º

Objetivo: Identificar los elementos que propician el buen devenir del diálogo.

Método: Clarificación de valores (selección de alternativas).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la promoción del diálogo como forma constructiva de relación dentro de la actividad física. La actividad puede realizarse al comienzo de la clase e ir seguida de la puesta en práctica de la situación motriz planteada en ella y de un análisis posterior en relación con el modo en que se ha desarrollado el diálogo en cada grupo.

Propuesta didáctica: Los alumnos se reúnen en pequeños grupos y dialogan para responder a los interrogantes suscitados en la ficha anexa. En el primer ciclo la actividad puede desarrollarse en gran grupo, orientada por el maestro. Pueden hacerse propuestas similares con otras situaciones motrices.

«En clase de Educación Física el maestro ha propuesto a los alumnos que trabajen en equipo en grupos de cuatro personas. Esta es la situación: Estamos a un lado de un río y tenemos que atravesarlo. Para ello cada grupo sólo dispone de tres piedras sobre las que pisar. Y sirviéndose de ellas deben conseguir que todas las personas que forman parte del grupo pasen de un lado al otro del río. Así que deben dialogar para buscar la mejor solución.»

Vosotros ahora vais a ver cómo dialogan y después de leer cada frase comentaréis si lo que va haciendo cada persona está bien o no y por qué. Así que empezamos:

Julia, Alberto y María se reúnen para hablar mientras Patricia coge las tres láminas de cartón que van a servir para pasar el río de nuestro juego y comienza a lanzarlas al aire.

Julia le dice: «Patri, estamos esperándote».

Patricia acude al grupo. Alberto dice: «Yo pienso que podemos ir dos primero. El de atrás pasa el cartón que quede libre al de delante y así avanzamos. Luego uno vuelva para traer los cartones».

Cuando está a punto de acabar su comentario, María le interrumpe y responde: «Eso es una tontería porque así tardaremos todo el día».

Julia comenta: «A mí no me parece una tontería. Y hasta ahora sólo Alberto ha tenido una idea».

Patricia dice: «También podemos ir unos encima de otros».

A lo que Julia contesta: «¡Eso! Yo puedo coger a Alberto que pesa menos y Patri puede llevar a María».

Alberto añade: «Pero así es difícil mover los trozos de cartón».

María interrumpe de nuevo a Alberto gritando para que se le oiga a ella: «Mejor nos subimos todas encima de Alberto».

Alberto responde: «¡Jo María! ¡Deja de meterte conmigo!».

Dice María: «Está bien, perdona».

Todos acuerdan probar con las dos soluciones que han surgido en la conversación.

PROPUESTA 83

Ciclo: 2º y 3º.

Objetivo: Identificar los elementos inherentes al buen devenir del diálogo.

Método: Clarificación de valores (selección de alternativas).

Contexto: Dentro de una secuencia de actividades orientadas hacia la promoción del diálogo como forma de interacción dentro de la actividad física.

Propuesta didáctica: Los alumnos cumplimentan la ficha anexa.

Imagina que estás participando en un juego y que para seguir avanzando en él debes hablar con tus compañeros y compañeras. Completa este dibujo O junto a las frases que favorecerán el diálogo con los demás y este O junto a aquellas que lo harán más difícil.

O Por favor, ¿puedes...

O ¡No te enteras!...

O Yo creo que no tienes razón porque...

O ¡Pero qué tonterías dices!...

O Sí... Porque lo digas tú.

O Ya, pero yo prefiero...

O Pues yo opino que...

O ¡Que no estoy sordo!

O No grites, por favor.

O ¿Y tú que sabes?...

O ¡Pero tú majo, de qué vas!

O¿Por qué haces eso? Nos estás molestando...

OTenéis que hacer lo que yo os mande...

OEstá bien lo que dices.

OYo tengo otra idea...

O¡Qué buena idea has tenido!...

Pues bien, las frases a las que has puesto una sonrisa te pueden servir en tus diálogos con tus compañeros... ¡Ah! Y procura evitar aquellas a las que has puesto esta cara O. Tus compañeros y tú mismo os sentiréis mejor.

PROPUESTA 84

Ciclo: 1º, 2º y 3º

Objetivo: Utilizar el diálogo en el contexto de una actividad ludomotriz.

Método: Práctica lúdica.

Contexto: Dentro de una secuencia de actividades orientadas hacia la promoción del diálogo como forma de interacción dentro de la actividad física. Conviene que esta actividad se lleve a cabo en una de las clases siguientes a aquellas en la que se ha puesto en práctica las propuestas anteriores, en las que hemos fijado los elementos inherentes al buen devenir del diálogo.

Propuesta didáctica: Se plantea una situación-problema de índole motriz. Se insta a los alumnos a dialogar para buscar soluciones y, posteriormente, éstas son puestas en práctica. La propuesta se puede escoger en función del eje motriz que orienta la unidad didáctica que se esté llevando a cabo en ese momento.

Hace unos días llegamos a algunas conclusiones sobre las cosas que hacen que el diálogo entre las personas funcione bien. Hoy podemos intentar cumplir con ellas. Si no recordáis todas, podemos repasarlas. Habíamos llegado a la conclusión de que para dialogar es necesario:

Dar oportunidades a todos para que puedan decir lo que piensan.

Respetar el turno de palabra: primero habla una persona, luego otra...

Pedir que nos escuchen cuando alguien no respeta nuestro turno de palabra.

Pensar lo que decimos.

Pensar sobre lo que dicen las otras personas.

No interrumpir a quien está hablando.

Explicar con calma por qué sí o por qué no estamos de acuerdo con nuestros compañeros.

Pues bien; ahora cada grupo va a disponer de una colchoneta. Sobre ella vais a realizar

varias torres humanas con una sola condición: En cada torre tienen que participar todas las personas que forman parte del grupo. Pero antes de pasar a realizarlas es importante que habléis entre vosotros para decidir lo que vais a hacer. También podéis dibujar las torres y podéis intercambiar vuestros dibujos con otros grupos.

Una vez realizada la actividad, ¿qué tal si comentamos de nuevo cada norma sobre el diálogo y hablamos en nuestro grupo para ver si las hemos cumplido? Aunque hayas cometido algún fallo en el diálogo, no te pongas triste. Conocer nuestros errores es un buen comienzo para mejorar... Además seguro que has hecho muchas cosas bien.

PROPUESTA 85

Ciclo: 1º y 2º

Objetivo: Identificar los derechos de los que son sujetos las personas que participan en actividades físicas.

Método: Clarificación de valores (selección de alternativas).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la educación para la convivencia.

Propuesta didáctica: El maestro presenta la actividad recogida en la ficha anexa. Con los alumnos del segundo ciclo la actividad puede desarrollarse en pequeños grupos autogestionados, con una puesta en común posterior.

Seguramente habréis oído alguna vez que todas las personas tenemos derechos. Nuestros derechos son algo que nos corresponde y que los demás deben respetar. También es importante pensar en que esos mismos derechos les corresponden a los demás y que, por lo tanto, cada uno de nosotros debemos respetarlos.

Pues bien; cuando jugamos, quienes participamos en el juego tenemos, también, algunos derechos. Sobre ellos vamos a hablar. Poned una x junto a las frases en que recogen nuestros derechos.

Cuando participo en actividades físicas tengo derecho:

- A que me respeten.
- A insultar a quien me molesta.
- A equivocarme y a que las cosas no me salgan bien.
- A interrumpir a otra persona cuando dice algo que no me gusta.
- A pensar de forma diferente a los demás.
- A decir lo que pienso.

- A rechazar algo que creo que no es justo.
- A aceptar lo que creo que es justo.
- A pasarlo bien.
- A aprender.
- A pedir favores.
- A hacer favores.
- A aprovecharme de los demás.
- A que no se aprovechen de mí.
- A demostrar si estoy alegre o estoy triste.
- A que las otras personas me tengan en cuenta.
- A que el maestro me preste atención.
- A.....
- A.....

PROPUESTA 86

Ciclo: 1º y 2º

Objetivo: Tomar conciencia de la importancia que posee defender los derechos propios e identificar formas constructivas de defenderlos.

Método: Clarificación de valores (selección de alternativas y preguntas esclarecedoras).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la educación para la convivencia. Esta actividad se desarrollará en la clase siguiente a la planteada en la propuesta anterior.

Propuesta didáctica: En situación de gran grupo el maestro presenta la actividad recogida en la ficha anexa. En el segundo ciclo la actividad puede desarrollarse en pequeños grupos autogestionados.

Como decíamos en la última clase, todas las personas tenemos derechos. Si queréis podemos recordarlos.

Es importante que reclamemos nuestros derechos cuando alguien no los respeta, pero también es importante saber cómo debemos defenderlos. Os voy a contar ahora algunas situaciones que se pueden dar cuando participamos en diferentes juegos y vosotros escogéis cuáles son las mejores soluciones en cada situación.

Los niños y niñas han hecho una fila para recoger el material. Le toca elegir a Clara, pero, cuando va a coger el aro verde, Marta se le adelanta y lo coge ella. ¿Qué puede hacer Clara?

- Darle un empujón a Marta.
- Chivarse al maestro.
- Insultar a Marta.
- Tirar del aro que ahora tiene Marta para quitárselo.
- Coger otro aro, aunque siga pensando que el aro verde era el que le correspondía.

Decirle a Marta: «Ahora me tocaba elegir a mí y yo quería el aro verde. Si no me lo devuelves tendré que decírselo al maestro».

Raúl está enfadado con Nerea porque cuando está jugando siempre le llama por su mote y a Raúl esto no le gusta. ¿Qué puede hacer Raúl?

Ponerle un mote a Nerea.

Chivarse al maestro.

Amenazar a Nerea con pegarle.

Decir a los demás que no jueguen con Nerea.

Decirle a Nerea: «No me gusta que me llames por un mote. Seguro que a ti tampoco te gustaría, así que llámame por mi nombre».

Decirle a Nerea: «No me gusta que me llames por un mote. Tengo mi nombre. Tú debes respetarme y llamarme por él. Si no acabaré por no responderte».

Decirle a Nerea: «Si no me dejas de llamar por un mote tendré que decírselo al maestro».

Callarse, aunque le fastidie que le llamen por su mote.

El maestro ha propuesto un juego y Samuel, Clara, Elba y Juan están jugando en un rincón de la cancha. Llega Saúl y dice: «Fuera de ahí; aquí vamos a jugar nosotros».

¿Qué pueden hacer Samuel, Clara, Elba o Juan?

Insultar a Saúl.

Chivarse al maestro.

Sacar a Saúl del sitio a empujones.

Amenazar a Saúl con pegarle.

Quitarse del sitio, porque Saúl es más fuerte que ellos.

Decirle a Saúl: «La cancha es de todos y ahora nosotros estamos jugando aquí. En la cancha quedan sitios en los que podéis jugar vosotros».

❑ Decirle a Saúl: «Nosotros tenemos derecho a jugar aquí. Y si no lo respetas tendremos que decírselo al maestro».

Estas situaciones y otras parecidas se dan, a veces, cuando jugamos en clase de Educación Física o fuera de ella.

¿Creéis que es importante defender nuestros derechos? ¿Por qué?

¿Cuáles pensáis que son las mejores formas de hacerlo?

¿Y cuáles son las formas de defender nuestros derechos que debemos evitar?

PROPUESTA 87

Ciclo: 3º.

Objetivo: Identificar los derechos que asisten a las personas y valorarlos como marco regulador de la convivencia dentro de la actividad motriz.

Método: Discusión en pequeños grupos. Puesta en común.

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientada hacia el respeto de los derechos ajenos y hacia la defensa asertiva de los propios, como marco para la convivencia.

Propuesta didáctica: Los alumnos, en pequeños grupos, elaboran una carta de derechos en relación con la práctica de actividades físicas. Posteriormente se realiza una puesta en común en situación de gran grupo.

Seguramente habréis oído alguna vez que todas las personas tenemos derechos. Nuestros derechos son algo que nos corresponde y que los demás deben respetar. También es importante pensar en que esos mismos derechos les corresponden a los demás y que, por lo tanto, cada uno de nosotros debemos respetarlos.

Pues bien; cuando jugamos, quienes participamos en el juego tenemos también algunos derechos. Sobre ellos vais a hablar en vuestro grupo. Después anotáis vuestras conclusiones para que nos sirvan en todas las clases y en los juegos que hacemos fuera de ellas.

PROPUESTA 88

Ciclo: 3º.

Objetivo: Tomar conciencia de la importancia que posee la defensa asertiva de los derechos propios e identificar formas constructivas de defenderlos.

Método: Comprensión crítica (diálogo argumentado a partir de la selección de alternativas y de la respuesta a diferentes interrogantes).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la educación para la convivencia. Conviene que esta actividad se desarrolle en la sesión siguiente a la planteada en la propuesta anterior.

Propuesta didáctica: Los alumnos se reúnen en pequeños grupos y dialogan, argumentando sus respuestas a partir de la propuesta recogida en la ficha anexa.

En la última clase nos juntamos en grupos para determinar cuáles eran nuestros derechos cuando participábamos en actividades físicas. Pero en algunas ocasiones hay personas que no respetan nuestros derechos. Aquí tenéis alguna de esas situaciones. Debéis optar entre las posibles soluciones o buscar otras nuevas. Es importante que expliquéis por qué elegís una u otra de las alternativas. Así que comenzamos:

En el recreo varias personas se han juntado para jugar al balonmano. Alicia quiere jugar, pero al hacer los grupos, Ma Mar le dice: «Anda tú vete a saltar a la comba, que no sabes jugar a esto». ¿Qué debe hacer Alicia para defender sus derechos?

Darle un empujón a Ma Mar.

Insultar a Ma Mar.

Irse, aunque a ella le gustaría seguir jugando.

Decirle a Ma Mar: «El juego es de todos y porque no juegue bien, no tienes derecho a echarme. Yo voy a jugar».

Carlos está enfadado con Nerea porque cuando está jugando siempre le llama por su mote y a Carlos esto no le gusta. ¿Qué debe hacer Carlos para defender sus derechos?

- Ponerle un mote a Nerea.
- Chivarse al maestro.
- Amenazar a Nerea con pegarle.
- Decir a los demás que no jueguen con Nerea.
- Decirle a Nerea: «No me gusta que me llames por un mote. Seguro que a ti tampoco te gustaría, así que llámame por mi nombre».
- Decirle a Nerea: «No me gusta que me llames por un mote. Tengo mi nombre. Tú debes respetarme y llamarme por él. Si no acabaré por no responderte».
- Decirle a Nerea: «Si no me dejas de llamar por un mote tendré que decírselo al maestro».
- Callarse, aunque le fastidie que le llamen por su mote.

Los alumnos y alumnas de 6° están participando en juegos relacionados con el fútbol. El maestro ha propuesto un nuevo juego. Clara, Elba, Marga y Laura están jugando en un rincón de la cancha. Llega Saúl y dice: «Despejando chavalas que vamos a jugar al fútbol».

¿Qué pueden hacer Clara, Elba, Marga y Laura?

- Insultar a Saúl.
- Chivarse al maestro.
- Sacar a Saúl del sitio a empujones.
- Amenazar a Saúl con pegarle.
- Quitarse del sitio, porque Saúl es más fuerte que ellas.
- Quitarse del sitio porque, como en esta clase los chicos juegan mejor al fútbol, tienen derecho a escoger dónde hacerlo.
- Decirle a Saúl: «Si queréis podemos jugar juntos».
- Decirle a Saúl: «La cancha es de todos y ahora nosotras estamos jugando aquí. Pero

quedan sitios en los que podéis jugar vosotros».

Decirle a Saúl: «Nosotras tenemos derecho a jugar aquí. Y si no lo respetas tendremos que decírselo al maestro».

Durante el recreo los alumnos y alumnas de 6º quieren ensayar la danza que están bailando en las clases de expresión corporal. Saúl, Samuel, Santi y Diego están utilizando el casete.

Llega Paula y les dice: ¿dejadnos el casete; total aunque ensayéis todo el recreo no os va a salir?

¿Qué pueden hacer Saúl, Samuel, Santi y Diego?

Insultar a Paula.

Chivarse al maestro.

Sacar a Paula del sitio a empujones.

Amenazar a Paula con pegarle.

Dejarle el cassette, porque como en esta clase las chicas bailan mejor, tienen derecho a disponer del cassette siempre que quieran.

Decirle a Paula: «El cassette es de todos y ahora lo estamos usando nosotros. Pide otro o espera un momento porque nos falta ya poco para terminar».

Decirle a Paula: «Si queréis podemos compartirlo. Pero no tienes derecho a usarlo porque bailes mejor que nosotros».

Decirle a Paula: «Nosotros tenemos derecho a utilizar el casete y si no lo respetas tendremos que decírselo al maestro».

¿Os habéis encontrado en situaciones en las que alguien no ha respetado vuestros derechos? ¿Cómo os sentisteis? ¿Qué hicisteis?

¿Y en alguna ocasión no habéis respetado los derechos de otras personas? ¿Cómo creéis que se sintieron en esa situación?

¿Creéis que es importante defender nuestros derechos? ¿Por qué?

¿Cuáles pensáis que son las mejores formas de hacerlo? ¿Por qué?

¿Y cuáles son las formas de defender nuestros derechos que debemos evitar? ¿Por qué?

PROPUESTA 89

Ciclo: 1°.

Objetivo: Identificar conductas que denotan amabilidad y valorarlas como formas positivas de interacción.

Método: Clarificación de valores (selección de alternativas y preguntas esclarecedoras).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la educación para la convivencia dentro de la actividad motriz.

Propuesta didáctica: En situación de gran grupo el maestro presenta la actividad recogida en la ficha anexa.

Hoy vamos a terminar la clase hablando de la amabilidad. ¿Alguien sabe qué es eso de ser amable?

Pues bien, ahora yo os voy a contar algunas cosas que les han sucedido a unos niños y niñas de 2° curso y vosotros/as vais a decir si están siendo amables o no:

Pablo le ha dicho a Sonia: «Dame tú balón». Y Sonia le ha respondido: «No me da la gana».

Pablo le ha dicho a Sonia: «Por favor, ¿me dejas tu balón?». Y Sonia le ha contestado: «Estoy jugando con él. Cuando termine te lo daré. Pero si quieres, puedes jugar conmigo».

Juan y Amanda han quedado para jugar después de clase. Cuando se han encontrado han sonreído y se han saludado.

Silvia ha conseguido llevar el balón con sus pies a lo largo de toda la cancha. Alba le ha dicho: «¡Qué bien lo has hecho! Estás mejorando mucho».

A José se le ha escapado el balón y Roberto se ha tropezado con él. José se ha reído de Roberto.

A José se le ha escapado el balón y Roberto se ha tropezado con él. José ha dicho: «Lo

siento, se me ha escapado sin querer. ¿Estás bien?».

¿Creéis que es importante ser amables? ¿Por qué?

Ahora voy a volver a repetir las situaciones que os he contado y cada uno de vosotros va a pensar en silencio qué hace cuando se ve en situaciones parecidas...

¿Qué tal? ¿Tú también eres amable con tus compañeros? Si es así, enhorabuena, porque así estarás más a gusto contigo mismo y tus compañeros también estarán más a gusto contigo. Y si todavía no eres amable, no te pongas triste. Pero a lo mejor es el momento de intentarlo; seguro que lo conseguirás y ya verás cómo merece la pena.

PROPUESTA 90

Ciclo: 2º y 3º.

Objetivo: Identificar conductas que se utilizan como signo de amabilidad hacia los demás y valorarlas como medios que contribuyen a una mejor convivencia.

Método: Clarificación de valores (selección de alternativas y preguntas esclarecedoras).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la educación para la convivencia dentro de la actividad motriz.

Propuesta didáctica: Los alumnos cumplimentan de forma individual la ficha anexa. Posteriormente y a partir de la última de las preguntas se suscita el debate en el grupo.

Colócale una sonrisa a las caras que hay junto a las frases en las que los protagonistas son amables con sus compañeros.

OPablo le ha dicho a Sonia: «Cámbiame el balón». Y Sonia le ha respondido: «No me da la gana».

OPablo le ha dicho a Sonia: «Por favor, ¿me dejas tu balón? Y Sonia le ha contestado: «Lo estoy utilizando yo. Cuando termine te lo daré. Pero si quieres, puedes jugar conmigo.»

OJuan y Amanda han quedado para salir con sus bicis. Cuando se han encontrado han sonreído y se han saludado.

OSilvia ha conseguido cruzar un banco avanzando hacia atrás sobre una pierna. Alba le ha dicho: «¡Qué bien lo has hecho! Estás mejorando mucho».

OA José se le ha escapado el balón y Roberto se ha tropezado con él. José se ha reído de Roberto.

OA José se le ha escapado el balón y Roberto se ha tropezado con él. José ha dicho: «Lo siento, se me ha escapado sin querer. ¿Estás bien?».

¿De qué otras formas se puede ser amable con los demás?

¿Cómo te sientes cuando eres amable con otra persona?..... ¿Por qué crees que te sientes así?

¿Cómo te sientes cuando otra persona es amable contigo?..... ¿Por qué crees que te sientes así?

Y cuando alguien no es amable contigo, ¿cómo te sientes?..... ¿Por qué crees que te sientes así?

¿Cómo crees que se sentirán las otras personas cuando tú no eres amable con ellas?

.....

¿Crees que es importante ser amable con las otras personas?..... ¿Por qué?.....

.....

PROPUESTA 91

Ciclo: 1º y 2º

Objetivo: Valorar la importancia que posee el hecho que supone compartir en el contexto de la actividad física.

Método: Comprensión crítica (reflexión en situación de diálogo).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la educación para la convivencia dentro de la actividad física.

Propuesta didáctica: El maestro presenta la actividad recogida en la ficha anexa para desarrollarla en gran grupo. En el segundo ciclo puede llevarse a cabo en pequeños grupos autogestionados.

Pensad en estas situaciones:

Alicia quiere jugar con una cuerda. También Mario quiere jugar con una cuerda. Pero en el gimnasio sólo queda una cuerda libre: ¿Qué pueden hacer?

Silvia quiere colocar los aros en el suelo para saltar de uno a otro, pero sólo tiene dos y con eso poco puede hacer. Lo mismo les pasa a Claudia, Marc y Tomás. ¿Qué pueden hacer?...

... Pues de eso vamos a hablar hoy, de compartir. Seguro que vosotros sabéis que es eso de compartir, porque lo habéis hecho muchas veces... ¿Alguien quiere contarnos qué es compartir?... ¡Eso es! Compartir es jugar juntos, dar y recibir ayuda, poner algo nuestro para que lo utilicen otras personas y usar también lo que ponen los demás, colaborar con quienes participan en la misma actividad...

Así que ahora que tenemos más claro qué es compartir, cada uno de nosotros, si lo desea, va a contar a sus compañeros una situación que se haya dado en la clase de hoy en la que haya compartido. También puede contarnos si eso le ha hecho estar más contento.

¿Creéis que es importante compartir cuando participamos en juegos y actividades físicas? ¿Por qué?

PROPUESTA 92

Ciclo: 2º y 3º.

Objetivo: Experimentar diferentes formas de hacer elogios y valorarlos como medio para el bienestar personal y para la convivencia social.

Método: Comprensión crítica (respuesta a una ficha individual y diálogo colectivo).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia el desarrollo de habilidades sociales y hacia la educación para la convivencia.

Propuesta didáctica: Los alumnos cumplimentan la ficha anexa. Con posterioridad se dialoga en gran grupo a partir de las respuestas recogidas en ella.

Muchas veces, cuando participamos en juegos y actividades físicas decimos a las otras personas cosas agradables sobre ellas o sobre lo que hacen. En estas situaciones estamos elogiándoles.

Anota a continuación de qué forma podrías elogiar o hacer un cumplido a tus compañeros:

Situación: Mario ha progresado mucho y acaba de saltar 20 veces seguidas a la comba.

Elogio:.....

Situación: En el recreo estabais jugando al rescate. Lourdes, que hoy es tu compañera de equipo, acaba de coger a Sergio, que es muy rápido.

Elogio:.....

Situación: Carlos te ha tratado muy bien a ti y al resto de compañeros de juego.

Elogio:.....

Situación: Te has quedado sin grupo para jugar y Marga te ha dicho que puedes jugar con su grupo.

Elogio:.....

¿Te resulta agradable hacer elogios a los demás?

¿Te resulta agradable recibir elogios de los demás?

¿Qué crees que debemos hacer cuando recibimos un elogio?.....
.....

PROPUESTA 93

Ciclo: 2º y 3º.

Objetivo: Valorar la importancia que para la convivencia posee el hecho de pedir favores adecuadamente y mostrar disposición para hacerlos.

Método: Comprensión crítica (respuesta a una ficha individual y diálogo colectivo).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia el desarrollo de habilidades sociales y hacia la educación para la convivencia.

Propuesta didáctica: Los alumnos cumplimentan la ficha anexa. Con posterioridad se dialoga en gran grupo a partir de las respuestas recogidas en ella.

Muchas veces, cuando participamos en actividades físicas, necesitamos la ayuda de los demás y los demás necesitan de la nuestra. En esos momentos podemos optar por pedir y por conceder favores.

Piensa en las siguientes situaciones y contesta a las preguntas:

Situación: Magda te ve pasar junto a ella y te dice: «Por favor, ¿me ayudas a llevar este banco hasta las espalderas? Pesa mucho y yo sola no puedo».

¿Le harías el favor?..... ¿Por qué?

Situación: Has esperado para recoger un balón y por fin lo tienes. Cuando vas a empezar a botarlo, Andrea te dice: «¡Eh tú! Déjame el balón que lo voy botar».

¿Le harías el favor?..... ¿Por qué?

Situación: Estás en el parque. Has llevado tu balón pero ahora no lo estás utilizando. Un niño se te acerca y te dice: «¿Nos puedes dejar tu balón? Queremos jugar al fútbol pero no tenemos balón».

¿Le harías el favor?..... ¿Por qué?

¿Cuándo crees que debes hacer un favor?

.....

¿Cuándo crees que no estás obligado a hacerlo?.....

.....

¿Qué piensas que debes hacer cuando alguien te concede un favor?

.....

¿Y cuando alguien no quiere hacértelo?

.....

PROPUESTA 94

Ciclo: 2º y 3º.

Objetivo: Tomar conciencia de la importancia que para la convivencia dentro de la actividad física posee la correcta realización de críticas justas y el rechazo a realizar críticas injustas.

Método: Comprensión crítica (respuesta a una ficha individual y diálogo colectivo).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia el desarrollo de habilidades sociales y hacia la educación para la convivencia.

Propuesta didáctica: Los alumnos cumplimentan la ficha anexa. Con posterioridad se dialoga en gran grupo a partir de las respuestas recogidas en ella.

Muchas veces, cuando estamos participando en un juego o en una actividad física hacemos o vemos hacer críticas. Observa algunos ejemplos y responde a las preguntas que se plantean. Después nos juntaremos para hablar y opinar sobre estas situaciones.

Álvaro no deja de molestar a sus compañeros. Julio le dice: «Nos estás molestando. Sería mejor para todos que jugaras en vez de fastidiar».

¿Es una crítica justa?..... ¿Por qué?.....
.....¿Ha actuado Julio correctamente al expresarla?

Magda no deja de molestar a sus compañeros. Josué le dice: «¡Eres tonta o qué! Déjanos en paz.

¿Es una crítica justa?..... ¿Por qué?.....
.....¿Ha actuado Josué correctamente al expresarla?

En el recreo estamos jugando al fútbol. Miguel ha fallado un gol fácil de meter. Tomás le ha dicho: «¡Hala, qué malo! No sabes hacer nada».

¿Es una crítica justa?..... ¿Por qué?.....
.....

Piensa para comentar después con el grupo:

¿Crees que todos tenemos derecho a hacer críticas justas? ¿Por qué?

¿Crees que es importante expresar con cuidado las críticas? ¿Por qué?

¿Crees que es importante no hacer críticas injustas? ¿Por qué?

PROPUESTA 95

Ciclo: 2° y 3°.

Objetivo: Tomar conciencia de la importancia que para la convivencia dentro de la actividad física posee la aceptación de críticas justas y el correcto rechazo de las injustas.

Método: Comprensión crítica (respuesta a una ficha individual y diálogo colectivo).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia el desarrollo de habilidades sociales y hacia la educación para la convivencia. Conviene que esta actividad se realice en la sesión siguiente a aquella en la que se realizó la actividad anterior.

Propuesta didáctica: Los alumnos cumplimentan la ficha anexa. Con posterioridad se dialoga en gran grupo a partir de las respuestas recogidas en ella.

En la última clase estuvimos hablando de los momentos en los que hacemos y recibimos críticas. Hoy también vamos a hablar de las críticas y de cómo podemos reaccionar cuando nos las hacen. Para ello vamos a partir de las mismas situaciones. Responde a las preguntas. Después nos juntaremos para hablar y opinar sobre estas situaciones.

Álvaro no deja de molestar a sus compañeros. Julio le dice: «Nos estás molestando. Sería mejor para todos que jugaras en vez de fastidiar». Álvaro le dice: «¡Anda cállate! ¿Tú qué tienes que hablar?».

¿Está actuando Álvaro correctamente con Julio?..... ¿Por qué?.....
.....¿Crees que Álvaro debería aceptar la crítica de Julio?

Álvaro no deja de molestar a sus compañeros. Julio le dice: «Nos estás molestando. Sería mejor para todos que jugaras en vez de fastidiar». Álvaro le responde: «Tienes razón. ¿Puedo jugar con vosotros? ¿Está actuando Álvaro correctamente con Julio?..... ¿Por qué?.....
.....

En el recreo estamos jugando al fútbol. Miguel ha fallado un gol fácil de meter. Tomás le ha dicho: «¡Uf, qué malo! No sabes hacer nada». Miguel le ha respondido: «Todos

fallamos alguna vez. Y yo sí sé hacer muchas cosas».

¿Está actuando Miguel correctamente con Tomás?..... ¿Por qué?

Piensa para comentar después en grupo:

¿Cómo te sientes cuando te hacen una crítica injusta? ¿Y cómo crees que se sentirán los demás cuando les pasa lo mismo? ¿Por qué? ¿Crees que es importante aceptar una crítica justa? ¿Por qué? ¿Crees que es importante rechazar una crítica injusta? ¿Por qué? Al rechazar una crítica injusta, ¿piensas que es importante ser correcto con los demás? ¿Por qué?

PROPUESTA 96

Ciclo: 3°.

Objetivo: Tomar conciencia de los aspectos que propician el buen devenir de la actividad deportiva y comprometerse en relación con ellos.

Método: Discusión en pequeño y gran grupo.

Contexto: Al comienzo de una unidad didáctica dedicada a la iniciación deportiva.

Propuesta didáctica: Los alumnos se distribuyen en pequeños grupos. A partir de la ficha anexa, debaten sobre los puntos que deben incluirse en el decálogo del buen deportista. Posteriormente los grupos ponen en común lo elaborado y concretan una propuesta que servirá de referencia para crear un ambiente ético dentro de la actividad deportiva desarrollada en clase.

Si queremos que un deporte sea un buen juego para todos es necesario que cada uno de nosotros establezcamos y cumplamos unos compromisos con nosotros mismos y con los demás. Para tener más claro cuáles han de ser esos compromisos vamos a hablar dentro del grupo y a elaborar un decálogo. En él anotaremos los comportamientos que debemos mostrar cuando practicamos algún deporte.

Decálogo de un buen deportista

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

PROPUESTA 97

Ciclo: 2° y 3°.

Objetivo: Tomar conciencia de los factores que propician la convivencia respetuosa dentro del grupo.

Método: Clarificación de valores (selección de alternativas) y práctica motriz.

Contexto: Al comienzo de una clase en la que se vayan a proponer situaciones-problema de índole motriz con diversas soluciones, para desarrollar dentro de pequeños grupos, preferiblemente desde relaciones de cooperación.

Propuesta didáctica: Los alumnos forman pequeños grupos y dialogan para cumplimentar la ficha anexa; después tratan de poner en juego lo acordado, al realizar las actividades motrices que se desarrollen a lo largo de la clase. La ficha parte de una situación motriz concreta pero puede elaborarse una ficha ad hoc en la que se recoja la primera situación-problema que se va a plantear en la clase.

Imaginad esta situación: El maestro os propone que resolváis un problema: dentro de vuestro grupo tenéis que buscar todas las formas posibles de desplazarnos sobre un banco sueco de forma que todos vosotros estéis en contacto con al menos un compañero.

¿Cómo creéis que debéis actuar? Completad este dibujo (D junto a las propuestas que penséis que favorecen la convivencia y este O junto a aquellas que la perjudican.

A) Estamos buscando formas diferentes de realizar la actividad, pero nos resulta difícil encontrar soluciones:

O Preguntamos a otros grupos y llevamos a cabo su propuesta; ellos pueden compartir con nosotros sus ideas y a partir de ellas podemos buscar otras nuevas.

O Molestamos a quienes están a nuestro alrededor.

O Pensamos y hablamos con calma con los compañeros; porque es más fácil que entre todos encontremos soluciones.

O Hablamos con el maestro: él nos puede dar pistas para seguir avanzando.

B) Tenemos soluciones para resolver la actividad. Entonces:

O Tratamos de gritar más para que la nuestra sea la primera idea que se ponga en práctica.

O Se realizan sólo las propuestas de las personas que más influyen dentro del grupo.

O Nos reímos de las propuestas de otras personas.

O Si creo que la propuesta que realiza mi compañero no es buena, le explico con calma por qué.

O Me enfado cuando alguien me dice que mi propuesta no es buena.

O Trato de mejorar mi propuesta si creo que alguien tiene razón al decir que no es buena e invito a los demás a realizarla cuando sigo pensando que es buena.

O Establecemos un orden, de modo que cada vez se realice la propuesta de una persona. En la siguiente actividad podemos cambiar el orden para que todos podamos ser alguna vez los primeros en proponer.

O Ponemos interés para que salga bien lo que han propuesto nuestros compañeros.

O Trato de hacer rápido lo que proponen otros, porque lo importante es que me toque a mí proponer.

O Compartimos nuestras ideas con otros grupos.

Ahora vamos a empezar a realizar la actividad que os presentábamos al principio de esta ficha. Después realizaremos otras muchas. Vosotros también podéis hacer propuestas si lo deseáis.

Pero es importante que a lo largo de la clase cumplamos con lo que dicen las frases en las que hemos colocado este dibujo O y que no hagamos lo que dicen aquellas en las que hemos colocado este O. Así nos resultará más fácil convivir con los compañeros.

MIS COMPAÑEROS MERCEN MI APOYO

Educación en la prosocialidad

Presentación

Para que se produzca un verdadero progreso hacia formas de convivencia con una mayor carga ética es preciso pasar de la aceptación pasiva de un marco axiológico con un ineludible componente social, a la preocupación e implicación activa en el bienestar ajeno. La prosocialidad, entendida como conjunto de actuaciones orientadas hacia la búsqueda del beneficio de las otras personas, no hace sino avanzar en este camino.

Existe, en cierto modo, una relación de complementariedad entre la educación en las habilidades sociales, tratada en el capítulo anterior, y la educación para la prosocialidad, en la medida en que la primera capacita para la convivencia y la segunda dota de un mayor sentido de compromiso ético a esas mismas relaciones de convivencia.

En sintonía con este planteamiento, la actuación prosocial, dentro de la actividad física, sintetiza el avance hacia el sentimiento empático, la motivación altruista y la actuación explícita que profundiza en la preocupación activa porque las otras personas vivan de forma más positiva la propia actividad.

Son varias las acciones de carácter prosocial que entran en juego en las actividades motrices. Los alumnos actúan de forma prosocial cuando se muestran acogedores con los otros, exteriorizan sus sentimientos de afecto y amistad, ponen en juego actitudes empáticas, aplican en las relaciones humanas criterios basados en la equidad, comparten sus propias ideas con intención de que éstas puedan servir a las otras personas y manifiestan interés y respeto por las ideas aportadas por los demás, ayudan a los compañeros, colaboran en el aprendizaje ajeno, cooperan para la consecución de la meta del juego y, en situaciones de conflicto, actúan de forma constructiva y atienden a los sentimientos del otro.

A través de estas acciones, de la reflexión sobre ellas y del compromiso tendente a integrarlas como formas habituales de actuación, dentro y fuera de la propia actividad física, los alumnos avanzan hacia formas de vida ligadas a los valores con una mayor carga social. El diálogo, la amistad, la cooperación, el altruismo, la justicia, la tolerancia y, especialmente, la solidaridad tienen, en la prosocialidad, una parte importante de su

base.

Las actividades que proponemos a continuación pretenden avanzar en esta triple línea: fomentar la reflexión en relación con las conductas prosociales, las situaciones, dentro de la actividad motriz, en las que éstas se hacen explícitas y las consecuencias que deparan tanto para el bienestar ajeno como para el propio; integrar estas formas de actuación en el modo personal de vivir la actividad física; y propiciar el compromiso moral hacia los otros que haga posible transferir la actuación prosocial a otros contextos tanto escolares como extraescolares.

PROPUESTA 98

Ciclo: 1º y 2º y 3º

Objetivo: Identificar conductas prosociales en los propios compañeros.

Método: Situación lúdica y clarificación de valores (diálogo en gran grupo).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la educación en la prosocialidad.

Propuesta didáctica: A partir de una situación lúdica, los alumnos identifican conductas prosociales que se han dado en la clase de hoy.

Seguramente en los juegos de hoy habéis hecho algunas cosas para que alguno de vuestros compañeros estuviera a gusto. También es probable que algún compañero haya hecho algo por vosotros.

Pues bien, de eso vamos a hablar hoy.

Nos vamos a pasar un balón. Cuando te llegue el balón dices el nombre de un compañero y explicas, antes de pasárselo, qué ha hecho hoy por ti o por otro de tus compañeros.

Vamos a repasar ahora todas las formas de hacer algo por los demás que han surgido en la clase. Si las conocemos será más fácil que las hagamos en las clases siguientes y también fuera de la escuela.

PROPUESTA 99

Ciclo: 1°.

Objetivo: Conocer y valorar algunas conductas prosociales que se pueden poner en juego en el contexto de la actividad ludomotriz.

Método: Clarificación de valores (selección de alternativas).

Contexto: Dentro de unas secuencias de propuestas orientadas hacia la educación en la prosocialidad.

Propuesta didáctica: Los alumnos completan la ficha anexa.

Coloca una sonrisa en la cara que hay junto a las cosas que podemos hacer para ayudar a los demás:

Un compañero o una compañera está muy triste:

OYo le pregunto qué le pasa.

OYo sigo jugando.

Un compañero o una compañera está tratando de mover una colchoneta, pero no puede con ella:

OYo le ayuda a llevarla.

OYo sigo jugando y no le presto atención.

Veo que un compañero o una compañera no tiene con quien jugar:

OYo le digo que, si quiere, puede jugar con nosotros.

OYo sigo jugando y no le hago caso.

Veo que a un compañero o a una compañera le están tratando mal:

OYo sigo jugando y no hago caso.

OYo digo que no me parece bien que le traten así.

Veo que un compañero no sabe hacer algo que a mí se me da muy bien:

OYo sigo jugando y no le hago caso.

OYo intento enseñarle.

Y ahora piensa: ¿Haces muchas veces las cosas a las que les has puesto una sonrisa?..... Si las haces, seguramente los demás te apreciarán porque eres muy buen compañero. Y si no las haces, nunca es tarde para empezar. Verás como así los demás están más contentos y tú también.

PROPUESTA 100

Ciclo: 2° y 3°.

Objetivo: Conocer y valorar algunas conductas prosociales que se pueden poner en juego en el contexto de la actividad ludomotriz.

Método: Clarificación de valores (frases inacabadas y preguntas esclarecedoras).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la educación en la prosocialidad.

Propuesta didáctica: Los alumnos completan la ficha anexa.

Completa las siguientes frases.

Cuando estoy participando en un juego o en un deporte y:

Un compañero está muy contento. Entonces yo

.....

Veo que alguien necesita ayuda. Yo

.....

Veo que un compañero se queda fuera del grupo. Yo

.....

Veo que a un compañero le están tratando injustamente. Entonces yo

.....

Veo que un compañero no sabe hacer algo que a mí se me da muy bien. Yo

.....

.....

Veo que alguien quiere jugar con un material del que yo dispongo en ese momento. Entonces yo

.....

.....

¿Crees que es importante hacer cosas para que los demás se sientan mejor o estén más a gusto?..... ¿Por qué?

.....

.....

.....

.....

.....

PROPUESTA 101

Ciclo: 2° y 3°.

Objetivo: Identificar situaciones en las que puedan ponerse en práctica conductas prosociales de ayuda y valorar la actuación propia en relación con ellas.

Método: Clarificación de valores (frases inacabadas y preguntas esclarecedoras).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la educación en la prosocialidad.

Propuesta didáctica: Los alumnos, de forma individual, completan la ficha anexa.

Esta ficha es para ti. Si lo deseas puedes, después, compartirla con tus compañeros, pero si no, no tienes por qué hacerlo. Lo importante es que pienses y respondas sinceramente.

En los juegos y actividades físicas podemos ayudar a los demás de estas formas:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ahora dibuja esta cara O junto a aquellas formas de ayudar que tú hagas con frecuencia.

¿Cómo te sientes cuando alguien te ayuda?..... ¿Cómo crees que se sienten las otras personas cuando tú les ayudas?

¿Crees que es importante ayudar a los demás cuando estamos participando en juegos y actividades físicas?..... ¿Por qué?

.....

.....

.....

PROPUESTA 102

Ciclo: 1º y 2º

Objetivo: Valorar la cooperación como actuación orientada hacia la búsqueda del beneficio compartido.

Método: Clarificación de valores (diálogo en gran grupo a partir de una creación individual).

Contexto: Al final de una sesión en la que los alumnos hayan participado en diferentes propuestas cooperativas.

Propuesta didáctica: Los alumnos elaboran un dibujo relativo a alguna de las actividades practicadas en clase y lo comentan ante sus compañeros. A partir de los comentarios de los alumnos, el maestro trata de hacerles reparar en las actuaciones tendentes a ayudar, colaborar, buscar el beneficio compartido, tratar de que las otras personas se sientan bien...

En la clase de hoy hemos participado en juegos en los que tú ayudabas a tus compañeros y ellos te ayudaban a ti. Y entre todos habéis conseguido lo que os proponía el juego. Estos juegos se llaman juegos de cooperación.

A continuación vas a hacer un dibujo de alguno de los juegos en los que has participado en esta clase. Después se lo enseñarás y se lo explicarás a tus compañeros.

PROPUESTA 103

Ciclo: 1º.

Objetivo: Valorar la cooperación como actuación orientada hacia la búsqueda del beneficio compartido.

Método: Participación en un cuento motriz de orientación cooperativa. Clarificación de valores (diálogo en gran grupo a partir de las experiencias vividas).

Contexto: En el contexto de una secuencia de propuestas orientadas hacia la prosocialidad.

Propuesta didáctica: Los alumnos participan en un cuento motriz cooperativo. Pueden elaborarse propuestas similares orientadas hacia el eje motor que presida la unidad didáctica puesta en juego en ese momento. Al final de la clase, y a partir de los comentarios de los alumnos, el maestro trata de hacerles reparar en las actuaciones tendentes a ayudar, colaborar, buscar el beneficio compartido, tratar de que las otras personas se sientan bien...

Quando los niños y las niñas salvaron a los habitantes del bosque

Un cuento motriz cooperativo

Lo que os voy a contar no es un cuento: es una historia de verdad. A mí me la contó una amiga que vive junto al bosque. Ella tampoco creía en hadas, duendes, trolls y esas cosas... Pero ahora está segura de que existen. Está segura porque los vio; no os vayáis a creer que mi amiga está un poco loca. No puede estarlo puesto que se llama Laura y tiene siete años. ¿A que nadie entre vosotras y vosotros conoce a ninguna Laura, que tenga siete años y que esté un poco loca?... ¿No veis como mi amiga tampoco puede estarlo?...

Pero volvamos a la historia que os quería contar.

Un día estaba Laura con sus amigas y amigos paseando por el bosque en busca de un lugar en el que construir una choza donde poder juntarse y jugar, cuando, volando con suavidad, se acercó hacia ellos un hada... Sí, sí, habéis oído bien: un hada. Era como las de los cuentos pero mucho más bella. Su cuerpo era casi transparente, de color amarillo

claro, tenía alas azules con la forma de las de una mariposa y su cara... Su cara era la más bella que jamás habían visto (nota 1).

Laura y sus amigos y amigas pusieron primero cara de sorpresa y después de miedo, porque no os vayáis a creer que ellas y ellos andaban encontrándose hadas por ahí cada vez que salían al bosque.

Hola! - les dijo el hada con voz muy suave-. Vosotros debéis ser los niños y niñas. Os estaba esperando. Pero será mejor que os explique. Yo soy una sílfide... No, no os asustéis, las sílfides somos hadas buenas. Teníamos grandes poderes. Éramos capaces de dirigir el viento y ayudábamos a los pájaros a volar. Pero las cosas han cambiado y ahora el viento ya no nos obedece. ¡No sé qué va a ser de los pájaros y de las demás criaturas del bosque con el viento campando a sus anchas!

Pero aún tenemos una oportunidad. Sólo vosotras y vosotros podéis ayudarnos, aunque debéis tener en cuenta que esta misión es muy peligrosa. Es necesario que crucéis el gran laberinto hasta llegar a lo más profundo del bosque para recoger las palabras secretas. Nosotras no podemos ir hasta allí porque entre tanta vegetación no podemos volar. Además es necesario cumplir otras condiciones: hay que ir por parejas, unidos a alguna parte del cuerpo de un compañero o compañera y cada pareja sólo puede traer una palabra en cada viaje. ¡Si quisierais ayudarnos!

Laura y sus amigos y amigas dudaron un momento. Pero no querían imaginar el bosque sin pájaros y además vieron que la sílfide estaba muy triste, así que decidieron ayudarle. Unos se cogieron de las manos, otros y otras agarraban de la cintura a quien iba por delante, había quienes reptaban mientras se mantenían en contacto con uno de los pies de su amigo o de su amiga... Y poco a poco fueron atravesando el laberinto. Tal como les dijo la sílfide, en lo más profundo del bosque encontraron las palabras secretas. Cada pareja recogió una palabra y regresaron. Tuvieron que hacer varios viajes para conseguir traer todas las palabras. Cuando se encontraban con otra pareja que avanzaba en sentido contrario, todos y todas se ayudaban para seguir pasando.

¿Queréis que lo intentemos? (nota 2). De ese modo podréis saber lo que decía la frase.

... Eso es, la frase decía: «Sólo los niños y niñas pueden llegar hasta la frase secreta del bosque. Si ellos quieren compartirla, las sílfides podrán volver a dirigir los vientos sólo con decir: vientos del norte y del sur, del este y del oeste; vientos gélidos y vientos cálidos, escuchadnos de nuevo».

Cuando conocieron la frase secreta, las sílfides la pronunciaron. Y así es como, gracias a

los niños y niñas, recuperaron sus poderes y el viento volvió a obedecerles.

Los niños y niñas estaban tan sorprendidos que no podían decir ni palabra. Vieron cómo la sílfide les daba las gracias y se alejaba volando alegremente.

Ellos empezaron a andar... Por cierto, no os he presentado a las amigas y amigos de Laura. Y ya es hora de que lo haga, ¿verdad? Se llamaban Silvia, Juan, Alberto, Pablo, Carla... (nota 3)...

Pues bien, como os decía, los niños y niñas comenzaron a andar. Sin tardar mucho llegaron hasta un lago. Era un lago grande, muy grande, tan grande que en la otra orilla todo se veía pequeño. ¡Qué digo pequeño!... ¡Diminuto!

De pronto comenzaron a oír una voz que parecía venir del otro lado del lago. La voz decía: ¡Por favor, ayudadme!

No sé quien es, pero necesita ayuda - dijo Pablo.

¡Ya! ¿Y cómo llegamos hasta allí? - respondió Silvia.

Tengo una idea - dijo Carla-. Cogeremos trozos de tronco que flotan en el agua y andaremos sobre ellos. Y así lo hicieron. Consiguieron tres trozos para cada pareja. Y andando sobre ellos lograron atravesar el lago.

¿Queréis saber cómo sigue esta historia?... ¿Sí? Pues será necesario que vosotras y vosotros también atraveséis el lago (nota 4).

... Cuando llegaron hasta el otro lado del lago encontraron allí a una ninfa. ¿Alguien sabe qué es una ninfa?... Las ninfas son hadas que viven dentro del agua. Son de color azul, transparentes y más pequeñas que las sílfides.

¡Por favor, ayudadme! - volvió a repetir la ninfa con una voz cada vez más suave-. Me estoy quedando sin fuerzas y necesito volver al lago. Yo vivo allí; esta mañana salí un momento a la superficie porque me gusta jugar sobre el agua. Pero vino un viento muy fuerte, el más fuerte que he sentido jamás, y me sacó fuera del lago.

Los niños y niñas cogieron con mucho cuidado a la ninfa y la llevaron hasta el agua.

¡Gracias! - repetía la ninfa con insistencia-. Por cierto, ¿quiénes sois vosotros?... ¡Ah! Ya sé. Sois Brownies. Había oído hablar de vosotros. Sé que vivís lejos, muy lejos, más allá de los mares y que ayudáis a la gente.

No, no. Nosotros somos niños y niñas - dijo Clara-.

Niños y niñas repitió la ninfa al tiempo que se sumergía en el agua. Aquí en el agua no hay duendes con ese nombre. Y no había oído hablar de vosotros, pero a partir de ahora, os recordaré siempre... Niños y niñas, repitió una vez más antes de sumergirse definitivamente en el agua.

Junto al lago, Laura y sus amigas y amigos encontraron tres grandes troncos y los utilizaron para volver.

Nuestros amigos todavía vivieron nuevas aventuras. Pero antes de conocerlas será mejor que regresemos al otro lado del lago. Mirad, también disponemos de tres grandes troncos sobre los que avanzar (nota 5).

Cuando llegaron al otro lado del lago comenzaron el camino de regreso. Querían ver a sus padres. Llevaban cinco minutos andando cuando entre un montón de ramas asomó la cabeza un hombrecillo muy pequeño. Era de color azul y tenía una gran barba blanca.

¡Hola! - dijo con voz muy baja.

¡Hola! - gritaron los niños y niñas, porque después de haber visto una sílfide y una ninfa ya nada les asustaba.

¡Sussssss! ¡No gritéis! - dijo el hombrecillo. Es casi de noche y pronto saldrán los trolls y los elfos de la oscuridad. Son muy traviesos y prefiero que no sepan dónde estoy.

¿Y tú quien eres? - dijo Sergio-.

Soy un gnomo - respondió el hombrecillo-. Vivo en la tierra, debajo de los árboles. Me asomé un momento para ver qué tiempo hacía y el viento me sacó volando de mi casa. ¡Jamás había visto un viento tan fuerte!

Ahora ya me veis. He caído aquí. Estoy rodeado de ramas. Llevo todo el día y no puedo salir. Me da miedo porque estas no son unas plantas cualquiera. Están hechizadas. Si rozo una sola rama quedaré paralizado. Y no me podré mover durante los próximos 500 años, a no ser que me toquen seis niños o niñas.

Los niños se ofrecieron a ayudarlo. Entraron con cuidado entre las ramas y una vez dentro sacaron al gnomo de allí. Los niños y niñas también tuvieron dificultades para salir. Incluso dos de ellos quedaron paralizados hasta que les tocaron seis de sus compañeros y compañeras.

Si queréis también podemos hacerlo (nota 6).

... Cuando todos y todas estuvieron fuera, el gnomo les dio las gracias y se metió por un pequeño hueco que había junto a las raíces de un árbol.

Los niños y niñas siguieron su camino. Estaban todavía un poco lejos de casa y el sol estaba a punto de esconderse.

Pero montado sobre el último rayo de sol del día llegó hasta ellos un duende. Era azul, como la sílfide, y tenía los cabellos largos, del color del oro y las orejas puntiagudas.

¡Hola niños! - dijo.

¡Vaya! Otro que necesita nuestra ayuda. Pues conmigo que no cuenta. Yo me voy a mi casa - dijo Patricia.

No, no, os equivocáis. Mirad, yo soy un ljsalfar, un elfo de luz. Y sí es verdad que tengo un problema, porque hoy ha pasado por el bosque el viento más helado que he sentido jamás. Ahora tengo frío y llega la noche. Seguramente me congelaré antes de que salgan los primeros rayos del sol para poder calentarme. Pero vosotros no podéis hacer nada por mí, así que no os pediré ayuda.

¡Un momento! ¡Tengo una idea! - dijo Laura-. Haremos un reloj.

Los niños y niñas hicieron lo que ella les dijo. Con una rama de mimbre, hicieron dos aros. Formaron un círculo cogidos de las manos.

Nosotras y nosotros seremos el reloj y estos aros serán las manecillas - dijo Laura-. Si los hacemos pasar rápidamente la noche pasará también deprisa y el elfo de luz no se congelará.

Colocaron los aros entre las manos de Alba y Roberto, y entre las de Marga y Ana. Y, sin soltarse, los hicieron pasar de uno a otro con rapidez.

Cada vez que el aro pequeño pasaba por Alba contaban una hora y así es como consiguieron que llegara pronto la mañana y con ella el calor del sol.

¿Queréis que lo intentemos?

... Ljsalfar, al ver que la noche había pasado tan rápido, estaba muy contento y saltaba a gran velocidad de un rayo del sol a otro.

Naturalmente, Laura y sus amigos y amigas llegaron a casa al amanecer. Sus madres y sus padres estaban tan preocupados que cuando los vieron llegar les abrazaron; pero no les echaron una bronca.

Todos contaron lo que les había pasado, aunque nadie les creyó. Lo importante para sus padres y madres es que estaban bien.

Ha pasado ya bastante tiempo desde que ocurrió lo que os he contado. Muchas mañanas, cuando el papá y la mamá de Laura todavía están dormidos, ella se asoma a la ventana para ver cómo amanece. Hasta allí, montado en el primer rayo de luz que sale del sol, llega su amigo Ljsalfar. El elfo de luz se sienta junto a la ventana, mira a Laura y le sonríe. Después vuelve a montar sobre un rayo de luz y desaparece con la misma velocidad con la que llegó.

Cuando Laura va al colegio, le cuenta a su maestra que ha estado con su amigo Ljsalfar.

¡Qué imaginación tiene esta niña! - dice siempre la maestra.

Laura, entonces, guarda silencio y mira a sus amigos: ellos saben que Laura está diciendo la verdad.

Comentario posterior a la participación en el cuento motriz:

¿De qué formas ayudaron los niños y niñas a los habitantes del bosque?

¿Y de qué formas se ayudaron los niños entre ellos?

¿Creéis que es importante ayudar a quien lo necesita? ¿Por qué?

Nota 1: El maestro puede mostrar a los alumnos láminas con los personajes que van apareciendo en el cuento.

Nota 2: El laberinto puede estar formado por una sucesión de bancos suecos, unas espalderas y varias colchonetas (que formarán parte tanto del camino de ida como del de vuelta), un túnel (para pasar sólo en el camino de ida) y varios ladrillos de psicomotricidad (sobre los que avanzar en equilibrio en el camino de vuelta). No obstante, este circuito puede ser adaptado. Las palabras pueden estar numeradas para que resulte más sencillo componer las frases.

Nota 3: Se nombran a todos los componentes del grupo de clase.

Nota 4: Cada pareja de alumnos dispondrá de tres hojas de papel. Pisando sobre ellas deberán atravesar la cancha.

Nota 5: Sirviéndose de tres colchonetas los alumnos coordinan sus acciones para conseguir que todos vuelvan a atravesar la cancha.

Nota 6. Podemos formar un recinto cerrado con gomas entre las que queden espacios ajustados por los que pasas. También podemos realizar la actividad poniendo condiciones: por ejemplo, se rodea el recinto de colchonetas y se indica a los alumnos que deberán conseguir que todos abandonen el recinto de gomas pasándolas por encima, manteniéndose en contacto con un compañeros, etc.

PROPUESTA 104

Ciclo: 3°.

Objetivo: Tomar conciencia de los vínculos socioafectivos que se establecen a través de las actividades motrices cooperativas y de las conductas prosociales que éstas propician.

Método: Clarificación de valores (frases inacabadas y preguntas esclarecedoras; diálogo en pequeño grupo).

Contexto: Al final de una sesión en la que los alumnos hayan participado en diferentes propuestas cooperativas.

Propuesta didáctica: Los alumnos cumplimentan la ficha anexa y dialogan en gran grupo a partir de las respuestas.

Hoy hemos participado en varias actividades y juegos de cooperación.

Pues bien, ahora te propongo reflexionar sobre cómo prestamos atención a las necesidades de los demás dentro de estas actividades.

Para conseguir nuestras metas en los juegos de cooperación es necesario

.....
En los juegos y actividades de hoy he hecho cosas por los demás como

.....
En los juegos y actividades de hoy los demás han hecho cosas por mí como

.....
¿Qué es lo más importante para ti en un juego de cooperación?

.....
¿Cómo actúas cuando, en un juego cooperativo, un compañero o compañera comete un error?

.....
¿Cómo actúas cuando conseguís el objetivo del juego?

.....
¿Y cuando no lo conseguís?

.....

¿De qué formas hacemos más fácil la convivencia con los demás dentro de los juegos de cooperación?

.....

PROPUESTA 105

Ciclo: 3º.

Objetivo: Tomar conciencia de los vínculos socioafectivos que se establecen a través de las actividades motrices de competición y de las actuaciones prosociales que pueden surgir en su seno.

Método: Clarificación de valores (frases inacabadas y preguntas esclarecedoras; diálogo en pequeño grupo).

Contexto: Al final de una sesión en la que los alumnos hayan participado en diferentes actividades de competición.

Propuesta didáctica: Los alumnos cumplimentan la ficha anexa y dialogan en gran grupo a partir de las respuestas.

Hoy hemos participado en varias actividades y juegos de competición. En ellos debíais tratar de superar a vuestro oponente o colaborar con vuestro equipo para superar al equipo rival.

Pues bien, ahora te propongo reflexionar sobre cómo prestamos atención a las necesidades de los demás dentro de estas actividades.

Para conseguir nuestras metas en los juegos de competición es necesario

.....
En los juegos y actividades de hoy he hecho cosas por los demás como

.....
En los juegos y actividades de hoy los demás han hecho cosas por mí como

.....
¿Qué es lo más importante para ti en un juego de competición?

.....
¿Cómo actúas cuando pierdes?

.....
¿Cómo actúas cuando consigues ganar?

.....

Cuando competimos, ¿de qué formas hacemos más fácil la convivencia con los demás?

.....

PROPUESTA 106

Ciclos: 1o, 2o y 3o

Objetivo: Identificar conductas prosociales en la relación con los compañeros que requieren de una atención especial y valorarlas como medio para contribuir a la convivencia.

Método: Clarificación de valores (diálogo en grupo).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la actuación prosocial. Sería especialmente interesante plantearla en una situación real y no en un contexto hipotético.

Propuesta didáctica: Los alumnos dialogan en pequeños grupos y toman nota de sus conclusiones para compartirlas con el grupo de clase. Con los alumnos del primer ciclo, la actividad puede realizarse de forma verbal y en gran grupo.

Imaginad que a nuestra clase llega un compañero nuevo. Pero un compañero especial, porque viene de otro país y no conoce a nadie aquí ni sabe siquiera hablar nuestro idioma.

¿Cómo os sentiríais vosotros en esta misma situación: vais a una clase en la que no conocéis a nadie y no entendéis lo que dicen?

¿Cómo os gustaría que os recibieran?

¿Qué podríamos hacer para recibirle en el grupo?

.....
.....
.....
.....

¿Qué podríamos hacer, después, para que estuviera a gusto entre nosotros en todas las clases de Educación Física?

.....
.....
.....
.....

¿Os comprometéis a hacer esas cosas que habéis anotado cuando sea necesario?.....

PROPUESTA 107

Ciclos: 1° 2° y 3°

Objetivo: Identificar conductas prosociales en la relación con los compañeros que requieren de una atención especial y valorarlas como medio para contribuir a la convivencia.

Método: Clarificación de valores (diálogo en grupo).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la actuación prosocial. Sería especialmente interesante plantearla en una situación real y no en un contexto hipotético. Pueden hacerse propuestas similares ante otros tipos de discapacidad.

Propuesta didáctica: Los alumnos dialogan en pequeños grupos y toman nota de sus conclusiones para compartirlas con el grupo de clase. Con los alumnos del primer ciclo, la actividad puede realizarse de forma verbal y en gran grupo.

Imaginad que a nuestra clase llega un compañero nuevo. Pero un compañero especial, porque no puede mover sus piernas y va en silla de ruedas.

¿Qué podríamos hacer para recibirle en el grupo?

.....
.....
.....
.....

¿Qué podríamos hacer, después, para que estuviera a gusto entre nosotros en todas las clases de Educación Física?

.....
.....
.....
.....

¿Qué podemos hacer para que participe en los juegos y actividades?

.....
.....
.....

¿Os comprometéis a hacer esas cosas que habéis anotado cuando sea necesario?

HABLAMOS PARA PONERNOS DE ACUERDO

Resolución de conflictos

Presentación

La pedagogía del conflicto constituye una de las grandes áreas de aproximación a la educación en valores.

Básicamente, el conflicto nos sitúa ante situaciones en las que existe una discordancia entre las necesidades, las tendencias, los intereses o los valores propios de las personas que interactúan en un contexto concreto.

El conflicto, en esencia, se erige como un elemento consustancial a la convivencia humana. Por sí mismo no posee, a priori, un valor positivo o negativo, sino que será el modo en que se aborde y se resuelva lo que determinará que se convierta en un elemento dinamizador del progreso en las relaciones humanas o que, por el contrario, constituya una rémora para la convivencia, a través de actitudes destructivas en lo personal y en lo colectivo o, en definitiva, por medio de comportamientos poco éticos.

En este contexto, es necesario que la educación en el conflicto sirva para proveer los medios precisos para que el conflicto se convierta en un reto, en un desafío que motive el cambio positivo y que abra veredas que avancen hacia unas relaciones humanas cimentadas sobre un sólido substrato moral.

En la Educación Física confluyen una serie de elementos que la dotan de una sustantividad propia en el marco de la educación en el conflicto. El carácter eminentemente social del área, que se concreta en matices especiales como una mayor implicación de lo somático en la comunicación, la prevalencia de las relaciones interpersonales sobre la actuación individual, o la frecuente puesta en juego de habilidades sociales, unido a una mayor implicación emocional y afectiva y a la evidente conexión con la actividad del niño fuera del contexto escolar, añaden complejidad al conflicto surgido dentro de nuestra área curricular. Pero, sobre todo, convierten a la Educación Física en un marco idóneo para educar en el conflicto, en la medida en que la competencia adquirida en las clases propias de esta área, en relación con la resolución de las situaciones conflictivas, prepara a los niños para afrontar hechos similares en

contextos extraescolares. Y esta circunstancia es más valiosa si tenemos en cuenta que, desde el contexto escolar, tratamos, en última instancia, de educar para la vida.

La actividad pedagógica en relación con el conflicto representa, ante todo, un camino hacia la emancipación. Se trata de eliminar desequilibrios de poder, de dotar de habilidades sociales, de profundizar en el control emocional, de fomentar el desarrollo de la capacidad de análisis, la creatividad y el sentido práctico necesarios para buscar soluciones satisfactorias para todos y, en definitiva, de capacitar a los alumnos para afrontar las situaciones conflictivas de forma autónoma y con garantías de éxito.

Obviamente, este es un proceso educativo que trasciende más allá de un conjunto de actividades diseñadas ad hoc; un proceso que debe impregnar la propia dinámica de la clase, en conexión con otros aspectos del aprendizaje afectivo y social. Por lo tanto, las actividades que presentamos a continuación no representan sino un complemento a dicho proceso. Con ellas tratamos de profundizar en la necesidad de afrontar el conflicto a través de relaciones dialógicas, de orientarlo hacia opciones tendentes a negociar y a colaborar - como alternativa a las que llevan a imponer soluciones, eludir el conflicto o ceder ante él - de abordar las situaciones conflictivas desde la defensa asertiva de los derechos propios, pero también desde la conexión empática con los sentimientos ajenos y de interiorizar un proceso que permita dar cauce a un modo de hacer ético dentro de las situaciones de conflicto.

A estas actividades cabe sumar otras - recogidas en los capítulos previos - orientadas hacia el desarrollo de habilidades sociales y hacia la educación para la prosocialidad que indirectamente educan también para afrontar situaciones en las que hay una discordancia entre las opiniones y las tendencias de las personas que interactúan en un contexto concreto.

Desde la confluencia entre todas ellas podemos convertir el conflicto en un marco para la educación en valores como el diálogo, el respeto, la tolerancia, el sentido de justicia o la paz entendida como proceso activo; valores que, por su carácter humanizador, representan el horizonte hacia el que, desde una perspectiva moral, pretendemos avanzar dentro de nuestra área curricular.

PROPUESTA 108

Ciclo: 1º.

Objetivo: Identificar las alternativas constructivas de actuación en situaciones de conflicto.

Método: Clarificación de valores (selección de alternativas y puesta en común).

Contexto: Al comienzo de una secuencia de propuestas orientadas hacia la educación para la resolución de conflictos dentro de la actividad física.

Propuesta didáctica: En situación de gran grupo, los alumnos seleccionan las alternativas constructivas para la resolución de conflictos, a partir del planteamiento recogido en la ficha anexa.

A veces, en clase de Educación Física, aparecen conflictos. ¿Alguien podría comentar que es eso del conflicto?... Un conflicto aparece cuando las personas que compartimos una actividad tenemos problemas porque queremos cosas distintas, vemos lo que sucede de forma diferente... Algunas veces el conflicto es bueno, porque nos ayuda a aprender, otras veces es malo, porque nos hace enemistarnos con otras personas. Todo depende de cómo lo resolvamos. Y a eso nos vamos a dedicar ahora, a pensar cómo debemos resolver nuestros conflictos.

Imagina que estás jugando y tienes un conflicto con un compañero. ¿Qué puedes hacer?:

¿Insultarle? ¿Por qué?

¿Pegarle? ¿Por qué?

¿Tranquilizarme antes de hablar? ¿Por qué?

¿Buscar la ayuda de una persona mayor si la necesito? ¿Por qué?

¿Hablar con la otra persona para resolver el problema? ¿Por qué?

¿Ceder aunque crea que tengo razón? ¿Por qué?

¿Explicar lo que pienso? ¿Por qué?

¿Escuchar lo que piensa la otra persona? ¿Por qué?

¿Buscar una solución en la que los dos perdamos? ¿Por qué?

¿Aceptar que la otra persona tiene razón cuando yo he actuado mal? ¿Por qué?

¿Buscar sólo mi beneficio? ¿Por qué?

¿Buscar una solución en la que los dos ganemos algo, aunque tengamos que ceder en algo? ¿Por qué?

PROPUESTA 109

Ciclo: 2º y 3º.

Objetivo: Identificar las alternativas constructivas de actuación en situaciones de conflicto.

Método: Clarificación de valores (selección de alternativas y puesta en común).

Contexto: Al comienzo de una secuencia de propuestas orientadas hacia la educación para la resolución de conflictos dentro de la actividad física.

Propuesta didáctica: Los alumnos, en pequeños grupos leen y seleccionan las alternativas, argumentando las razones por las que las han elegido. Posteriormente, en situación de gran grupo se trata de consensuar cuáles son las alternativas constructivas de resolución de conflictos.

A veces, en clase de Educación Física, aparecen conflictos. ¿Alguien podría comentar que es eso del conflicto?... Un conflicto aparece cuando las personas que compartimos una actividad tenemos problemas porque queremos cosas distintas, vemos lo que sucede de forma diferente... Algunas veces el conflicto es bueno, porque nos ayuda a aprender, otras veces es malo, porque nos hace enemistarnos con otras personas. Todo depende de cómo lo resolvamos. Y a eso nos vamos a dedicar ahora, a pensar cómo debemos resolver nuestros conflictos.

Imagina que estás jugando y tienes un conflicto con un compañero.

¿Debo insultarle si estoy muy enfadado? ¿Por qué?

.....
¿Debo tranquilizarme antes de hablar si estoy muy enfadado?..... ¿Por qué?.....

.....
¿Debo intentar imponer la solución en la que yo tenga lo que quiero sin importarme qué pasa con él?.....¿Por qué?

.....
¿Debo ceder para que el otro no se enfade?..... ¿Por qué?

.....

¿Debo aceptar que la otra persona tiene razón si después de oírla pienso que la tiene?..... ¿Por qué?

.....
¿Debemos hablar y buscar una solución con la que los dos ganemos?.....¿Por qué?

Si no es posible encontrar una solución en la que los dos ganemos, ¿debemos buscar una solución en la que los dos cedamos en parte y ganemos también en parte?.....

¿Por qué?.....

Si es necesario, ¿debemos buscar la ayuda de otras personas?.....

¿Por qué?

PROPUESTA 110

Ciclo: 2º y 3º.

Objetivo: Concretar una secuencia de actuación constructiva en situaciones de conflicto.

Método: Clarificación de valores (selección de alternativas).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la educación para la resolución de conflictos dentro de la actividad física. Sería interesante que esta actividad se desarrollara en una de las sesiones siguientes a aquella en que se ponga en práctica la propuesta anterior.

Propuesta didáctica: Los alumnos, en pequeños grupos, ordenan la secuencia recogida en la ficha anexa. Posteriormente se realiza una puesta en común.

En la última clase estuvimos buscando las mejores formas de resolver un conflicto. Había dos modos de resolverlos en los que todas las personas ganaban algo: se trataba de colaborar para encontrar una solución buena para todos o de negociar, cediendo en parte, para llegar a un acuerdo. En ambos casos, hablábamos para resolver el conflicto.

Hoy vamos a tratar de aprender un poco más sobre el conflicto. Para ello vais a ordenar estas acciones poniendo un 1 junto a lo primero que debemos hacer cuando tenemos un conflicto, un 2 junto a lo segundo, y así sucesivamente.

Cuando tenemos un conflicto con un compañero podemos hacer las cosas en este orden:

- Tratar de tranquilizarme y esperar a que la otra persona esté también tranquila.
- Tratar de llegar a un acuerdo sobre lo ocurrido.
- Poner en práctica la solución.
- Decir cómo me siento y por qué (si estoy enfadado, triste, etc.); escuchar cómo se siente la otra persona.
- Hablar con la otra persona sobre lo ocurrido, respetando el turno de palabra y sin interrumpir.

- Juntarnos después de poner en práctica la solución para ver si con ella hemos resuelto el problema.
- Plantear posibles soluciones pensando tanto en nosotros mismos como en la otra persona.
- Si no encontramos una solución pensar en cómo han resuelto nuestros compañeros problemas iguales al nuestro.
- Buscar un acuerdo sobre la solución que vamos a poner en práctica.
- Pedir la ayuda de otra persona si creo que no vamos a ser capaces de resolver el problema o si pienso que la otra persona no está respetando mis derechos.

PROPUESTA 111

Ciclo: 1º y 2º

Objetivo: Identificar posibles soluciones ante situaciones hipotéticas de conflicto relacionadas con lo que acontece, con frecuencia, en el contexto de la actividad física.

Método: Resolución de conflictos (diálogo a partir de una situación hipotética, búsqueda de soluciones y argumentación).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la resolución de conflictos en el contexto de la actividad física. También puede plantearse cuando se dan en clase conflictos similares a los planteados en la ficha anexa.

Propuesta didáctica: El maestro presenta los conflictos hipotéticos y los alumnos seleccionan y argumentan en relación con las soluciones válidas. El maestro trata de hacer reparar a los alumnos en las situaciones de desequilibrio de poder (ver segundo ejemplo) y en las soluciones, surgidas de la negociación o de la colaboración, en las que ambas partes obtienen algún beneficio. En el segundo ciclo la actividad puede desarrollarse en pequeños grupos autogestionados. La actividad representa una muestra y se pueden plantear situaciones similares con otros conflictos frecuentes en el contexto de la actividad física.

En clase de Educación Física se dan, a veces, problemas como los que os contamos a continuación. Vosotros debéis buscarles soluciones y explicar por qué las habéis elegido.

María y Carlos quieren el mismo balón. ¿Cuáles serán las mejores soluciones? ¿Por qué?

- Que el balón no sea para ninguno.
- Que el balón se lo quede Carlos.
- Que lo tenga un rato cada uno.
- Jugar juntos con el balón.
- Que el balón se lo quede María.

María está jugando con un balón. Carlos se lo ha pedido pero María le ha dicho que no, porque ahora lo está usando ella. Carlos se lo ha quitado. ¿Cuáles serán las mejores soluciones? ¿Por qué?

- Que el balón no sea para ninguno de los dos.
- Que Carlos reconozca que no tiene derecho a quitarle el balón a María y se lo devuelva.
- Que Carlos siga jugando con el balón.
- Que una vez que Carlos reconozca que no ha hecho bien, María comparta con él el balón.
- Que María le quite el balón a Carlos.
- Que María le cuente al maestro lo que ha pasado y le pida ayuda, si Carlos no está dispuesto a devolverle el balón.

PROPUESTA 112

Ciclo: 1° y 2°

Objetivo: Identificar posibles soluciones ante situaciones hipotéticas de conflicto relacionadas con lo que acontece, con frecuencia, en el contexto de la actividad física.

Método: Resolución de conflictos (diálogo a partir de una situación hipotética, búsqueda de soluciones y argumentación).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la resolución de conflictos en el contexto de la actividad física. También puede plantearse cuando se dan en clase conflictos similares al planteado en la ficha anexa.

Propuesta didáctica: El maestro plantea el conflicto hipotético y los alumnos seleccionan y argumentan en relación con las soluciones válidas. El maestro trata de hacer reparar a los alumnos en las soluciones, surgidas de la negociación o de la colaboración, en las que todas las partes obtienen algún beneficio. Los alumnos del 2° ciclo pueden realizar la actividad en pequeños grupos autogestionados, con una puesta en común posterior. La actividad representa una muestra y se pueden plantear situaciones similares con otros conflictos frecuentes en el contexto de la actividad física.

En clase de Educación Física se dan, a veces, problemas como los que os contamos a continuación. Vosotros debéis buscarles soluciones y explicar por qué las habéis elegido.

El maestro ha organizado a los alumnos en parejas. Él ha decidido, en esta ocasión, con quién va cada persona y ha explicado que ha organizado así las parejas para que todos tengan posibilidades de jugar con personas con las que habitualmente no lo hacen. Carla y Oscar van juntos. El maestro ha propuesto a los alumnos que busquen todas las formas de girar sobre una colchoneta mientras están en contacto con el compañero. Tanto Carla como Oscar tienen muchas ideas. Pero no se ponen de acuerdo sobre qué propuesta deben hacer primero.

- Que los dos dejen de participar en la actividad.
- Que sorteen quién empieza y que después vaya haciendo una propuesta cada uno.
- Que se haga lo que dice la persona más fuerte.

- Que uno de los dos ceda: total tampoco es tan importante ser el primero.
- Que una de las partes ceda si no le importa ser el primero y que los dos se comprometan a hacer el mismo número de propuestas, siempre que ambos sigan teniendo ideas sobre lo que hacer.

¿Alguna vez habéis vivido un conflicto parecido? ¿Cómo lo habéis resuelto?

PROPUESTA 113

Ciclo: 1° y 2°

Objetivo: Identificar posibles soluciones ante situaciones hipotéticas de conflicto relacionadas con lo que acontece, con frecuencia, en el contexto de la actividad física.

Método: Resolución de conflictos (diálogo a partir de una situación hipotética, búsqueda de soluciones y argumentación).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la resolución de conflictos en el contexto de la actividad física. También puede plantearse cuando se dan en clase conflictos similares al presentado en la ficha anexa.

Propuesta didáctica: El maestro plantea los conflictos hipotéticos y los alumnos seleccionan y argumentan en relación con las soluciones válidas. El maestro trata de hacer reparar a los alumnos en las soluciones, surgidas de la negociación o de la colaboración, en las que todas las partes obtienen algún beneficio. En el 2° ciclo la actividad puede desarrollarse en pequeños grupos autogestionados, realizándose con posterioridad una puesta en común. La actividad representa una muestra y se pueden plantear situaciones similares con otros conflictos frecuentes en el contexto de la actividad física.

En clase de Educación Física se dan, a veces, problemas como los que os contamos a continuación. Vosotros debéis buscarles soluciones y explicar por qué las habéis elegido.

El maestro ha propuesto que para la próxima actividad los alumnos se junten por parejas. En esta ocasión pueden hacerlas libremente. Sara quiere ir con Marta. También María quiere ir con Marta. Sara y María están discutiendo. ¿Cuáles serían las mejores soluciones? ¿Por qué?

- Que Marta no vaya con ninguna de las dos.
- Que Marta elija con quién quiere ir.
- Que Marta, si está de acuerdo, vaya un rato con cada una.
- Ver si la actividad se puede hacer en grupos de tres e ir las tres juntas.

¿Alguna vez habéis vivido un conflicto parecido? ¿Cómo lo habéis resuelto?

PROPUESTA 114

Ciclo: 3°.

Objetivo: Identificar posibles soluciones ante situaciones hipotéticas de conflicto relacionadas con lo que acontece, con frecuencia, en el contexto de la actividad física.

Método: Resolución de conflictos (diálogo a partir de una situación hipotética, búsqueda de soluciones y argumentación).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la resolución de conflictos en el contexto de la actividad física. También puede realizarse esta actividad cuando se dan en clase conflictos similares a los planteados en la ficha anexa.

Propuesta didáctica: Los alumnos, en pequeños grupos, buscan soluciones y argumentan éstas en relación con el conflicto hipotético que se les plantea. Posteriormente se realiza una puesta en común. En ella el maestro trata de hacer reparar a los alumnos en los factores que confluyen en los conflictos (intensa implicación afectiva, posibles desequilibrios de poder entre las partes, etc.) y en las soluciones, surgidas de la negociación o de la colaboración, en las que ambas partes obtienen algún beneficio. La actividad representa una muestra y se pueden plantear situaciones similares con otros conflictos frecuentes en el contexto de la actividad física.

En clase de Educación Física se dan, a veces, problemas como el que os contamos a continuación. Vosotros debéis buscarles soluciones y explicar por qué las habéis elegido.

Dos grupos diferentes de alumnos y alumnas quieren utilizar el mismo espacio para realizar la actividad que ha propuesto el maestro. ¿Qué solución podemos darle a esta situación?

Solución:

.....

.....

¿Por qué creemos que es una buena solución?

.....

.....

Para hablar en el grupo:

¿Se dan conflictos similares en tu clase? ¿Cómo los resolvéis? ¿Influye al resolverlos el que los grupos sean de chicos o de chicas? ¿De qué forma? ¿Y debería influir? ¿Por qué?

PROPUESTA 115

Ciclo: 3º.

Objetivo: Identificar posibles soluciones ante situaciones hipotéticas de conflicto relacionadas con lo que acontece, con frecuencia, en el contexto de la actividad física.

Método: Resolución de conflictos (diálogo a partir de una situación hipotética, búsqueda de soluciones y argumentación).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la resolución de conflictos en el contexto de la actividad física. También puede realizarse esta actividad cuando se dan en clase conflictos similares a los planteados en la ficha anexa.

Propuesta didáctica: Los alumnos, en pequeños grupos, buscan soluciones y argumentan éstas en relación con el conflicto hipotético que se les plantea. Posteriormente se realiza una puesta en común. En ella el maestro trata de hacer reparar a los alumnos en los factores que confluyen en los conflictos (intensa implicación afectiva, posibles desequilibrios de poder entre las partes, etc.) y en el hecho que supone el que, a veces, sea muy difícil encontrar soluciones satisfactorias para todos. La actividad representa una muestra y se pueden plantear situaciones similares con otros conflictos frecuentes en el contexto de la actividad física.

Cuando participáis en juegos se dan, a veces, problemas como el que os contamos a continuación. Vosotros debéis buscarle soluciones y explicar por qué las habéis elegido.

Durante el recreo varias personas están jugando al balón-tiro. Juan ha lanzado el balón y cree que éste ha rozado a Sergio. Pero Sergio piensa que el balón no le ha tocado. ¿Qué soluciones podemos encontrar para esta situación?

Solución:

¿Por qué es una buena solución?.....

.....

Para hablar en el grupo:

¿Se dan conflictos similares en tu clase? ¿Cómo los resolvéis? ¿Influye al resolverlos una de las personas implicadas sea más fuerte, se comporte de forma más agresiva, o tenga más poder en clase? ¿De qué forma? ¿Y debería influir? ¿Por qué?

PROPUESTA 116

Ciclo: 3º.

Objetivo: Identificar posibles soluciones ante situaciones hipotéticas de conflicto relacionadas con lo que acontece, con frecuencia, en el contexto de la actividad física.

Método: Resolución de conflictos (diálogo a partir de una situación hipotética, búsqueda de soluciones y argumentación).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la resolución de conflictos en el contexto de la actividad física. También puede realizarse esta actividad cuando se dan en clase conflictos similares a los planteados en la ficha anexa.

Propuesta didáctica: Los alumnos, en pequeños grupos, buscan soluciones y argumentan éstas en relación con el conflicto hipotético que se les plantea. Posteriormente se realiza una puesta en común. En ella el maestro trata de hacer reparar a los alumnos en los factores que confluyen en los conflictos (intensa implicación afectiva, posibles desequilibrios de poder entre las partes, etc.) y en el hecho que supone el que, a veces, sea muy difícil encontrar soluciones satisfactorias para todos. La actividad representa una muestra y se pueden plantear situaciones similares con otros conflictos frecuentes en el contexto de la actividad física.

Cuando participáis en juegos se dan, a veces, problemas como el que os contamos a continuación. Vosotros debéis buscarle soluciones y explicar por qué las habéis elegido.

«Los alumnos y alumnas de 6º están participando en un juego de equipos. No hay árbitro. Alicia y sus compañeros de equipo dicen que cuando Marga, la portera del otro equipo, ha sacado el balón lanzado por Alicia, éste estaba ya dentro de la portería, con lo que habrían conseguido un gol. Sin embargo, Marga y sus compañeros dicen que Alicia ha tocado el balón antes de que éste entrara a la portería.»

¿Cómo creéis que debe actuar cada persona de las que están jugando? ¿Diciendo lo que ha visto o diciendo lo que le interesa más a su equipo?

¿Por qué?

Solución:

.....
¿Por qué es una buena solución?.....

Para hablar en el grupo:

¿Se dan conflictos similares en tu clase? ¿Cómo los resolvéis?

PROPUESTA 117

Ciclo: 3°.

Objetivo: Identificar formas positivas de actuación ante conflictos irresolubles.

Método: Resolución de conflictos (diálogo a partir de una situación hipotética, búsqueda alternativas ante la imposibilidad de encontrar una solución y argumentación).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la resolución de conflictos en el contexto de la actividad física. Esta actividad está diseñada para plantearse el día siguiente a aquel en que se desarrolló la propuesta anterior. De no ser así, debe describirse la situación inicial.

Propuesta didáctica: Los alumnos, en pequeños grupos, buscan soluciones y argumentan éstas en relación con el conflicto hipotético que se les plantea. Posteriormente se realiza una puesta en común. En ella el maestro trata de hacer reparar a los alumnos en los factores que confluyen en los conflictos (intensa implicación afectiva, posibles desequilibrios de poder entre las partes, etc.) y en el hecho que supone el que, a veces, no sea posible encontrar soluciones satisfactorias para todos. Tratará de orientar la resolución, en estos casos, hacia la delimitación de responsabilidades, el respeto recíproco y el alejamiento definitivo del conflicto.

Recordad la situación que planteábamos ayer. Imaginad que al tratar de resolverla todas las personas excepto Alicia y Marga dicen que ellos no están seguros de lo que ha ocurrido. Marga sigue estando segura de que ha sido gol y Alicia de que no ha sido.

En situaciones como ésta no es posible encontrar soluciones que satisfagan a todos.

¿Qué podemos hacer? (Seleccionad las respuestas con las que estéis de acuerdo).

- Seguir hablando hasta el final de la clase.
- Alejarse del conflicto y volver al juego.
- Acabar el conflicto dejando claro que no estamos de acuerdo pero que seguiremos respetando a la otra persona.

- Decir: ¡Ya verás! Y reprochar a la otra persona su actuación en cuanto tengamos oportunidad.
- Pensar en el modo en que hemos actuado dentro del conflicto para ver si, en la próxima ocasión, podemos hacerlo mejor.

Pensad por qué creéis que las soluciones a las que habéis llegado son buenas. Después lo comentaremos con el resto de los grupos.

PROPUESTA 118

Ciclo: 2° y 3°.

Objetivo: Identificar formas constructivas de resolución de conflictos.

Método: Resolución de conflictos (actuación en situación real y confección de una ficha colectiva).

Contexto: Dentro de una secuencia de propuestas orientadas hacia la resolución de conflictos en el contexto de la actividad física.

Propuesta didáctica: En un rincón del gimnasio - <el rincón del diálogo>- los alumnos dirimen sus conflictos. Cuando llegan a una solución, antes de ponerla en práctica, los alumnos anotan lo ocurrido en la ficha anexa. Esta ficha permanece expuesta para que los compañeros puedan conocer diferentes soluciones ante situaciones conflictivas.

HABLANDO SE ENTIENDE LA GENTE

Somos:..... decurso

Nuestro problema ha sido:
.....

Y esta ha sido la solución:.....
.....

Somos:..... decurso

Nuestro problema ha sido:
.....

Y esta ha sido la solución:
.....

Somos:..... decurso

Nuestro problema ha sido:
.....

Y esta ha sido la solución:
.....

Somos:..... decurso

Nuestro problema ha sido:

.....

Y esta ha sido la solución:

.....

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CRITERIOS DE EVALUACIÓN 1

Mantiene un autoconcepto ajustado, realista y positivo en los aspectos físico, cognitivo, afectivo y social integrados en la propia globalidad personal y puestos en juego en la práctica de actividades ludomotrices.

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> - Conoce sus propias capacidades. - Conoce los sentimientos que manifiesta en situaciones de juego. - Reconoce los aspectos en los que se siente satisfecho de sí mismo. - Reconoce lo que valora dentro del juego motriz. - Se da cuenta de lo que valora en los compañeros de juego. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce sus propias capacidades en relación con la práctica de actividades ludomotrices. - Adoptando una actitud activa orientada hacia el desarrollo de sus capacidades. - Conoce los sentimientos y las reacciones que pone en juego en situaciones de práctica psico y sociomotriz. - Reconoce los aspectos en los que se siente satisfecho de sí mismo. - Conoce los intereses y necesidades propias en el contexto del juego motriz. - Es consciente de los aspectos personales y sociales que valora en los compañeros de juego. - Conoce aspectos de índole motriz, cognitiva, afectiva y social, relacionados con la práctica ludomotriz, en los que ha progresado. - Realiza atribuciones internas en situaciones de éxito personal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce y valora sus propias capacidades. - Adopta una disposición activa para el progreso y la autosuperación. - Conoce los sentimientos y las reacciones que pone en juego en el contexto de la actividad física y muestra un interés activo por mejorar en ellos. - Es consciente de su propia valía personal. - Conoce los intereses y necesidades propias en el contexto de la actividad física. - Conoce los aspectos personales y sociales que para él poseen un especial valor en la actividad física. - Reconoce los aspectos personales y sociales que valora en los compañeros de actividad física. - Es consciente de las motivaciones propias para la práctica de actividades físicas. - Conoce aspectos de índole motriz, cognitiva, afectiva y social, relacionados con la práctica ludomotriz, en los que ha progresado. - Realiza atribuciones internas en situaciones de éxito personal y colectivo.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN 2

Está desarrollando las capacidades de reflexión y razonamiento moral en relación con situaciones, ligadas a la práctica de actividades motrices, que conllevan la existencia de un conflicto de valores y opta por formas de acción consecuentes con el propio pensamiento moral.

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> - Está progresando en la capacidad de pensamiento moral en situaciones motrices que conllevan un conflicto entre alternativas. - Está progresando hacia formas más avanzadas de razonamiento moral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Está desarrollando la capacidad de razonamiento moral en situaciones motrices que implican la existencia de un conflicto de valores. - Está progresando hacia formas más avanzadas de razonamiento moral. - Adopta formas de comportamiento que se mantienen en sintonía con lo establecido desde el propio razonamiento moral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Está desarrollando las capacidades de reflexión y razonamiento moral en situaciones motrices que implican la existencia de un conflicto de valores. - Está progresando hacia formas más avanzadas de razonamiento moral. - Adopta formas de comportamiento coherentes con el propio razonamiento moral. - Mantiene un compromiso activo en relación con la opción por el análisis racional de situaciones reales de conflicto entre valores.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN 3

Progresar en relación con la responsabilidad moral y adoptar estrategias de autorregulación y autocontrol como medios para mantener un comportamiento ético dentro de la actividad motriz.

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> - Conoce y utiliza estrategias de actuación y de autorreforzamiento en situaciones motrices que requieren de un esfuerzo de perseverancia. - Reconoce y hace uso de formas de expresión positiva de sentimientos y emociones, dentro del marco del juego motriz. - Conoce y pone en práctica estrategias de actuación positiva ante situaciones de frustración surgidas en contextos lúdicos. - Reconoce y utiliza formas de actuación constructiva ante las situaciones sociales adversas que se dan dentro de la actividad motriz. - Adopta una actitud responsable en relación con el cuidado del propio cuerpo. - Respeta las normas de prevención de accidentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce y utiliza estrategias de actuación y de autorreforzamiento en situaciones motrices que requieren de un esfuerzo de perseverancia. - Expresa de forma constructiva sentimientos y emociones, dentro del marco de la actividad motriz. - Conoce y pone en práctica estrategias de actuación positiva ante situaciones de frustración surgidas en el contexto de la actividad motriz. - Reconoce, valora y utiliza formas de actuación constructiva ante las situaciones sociales adversas que se dan dentro de la actividad motriz. - Mantiene una actitud responsable en relación con el cuidado del propio cuerpo. - Respeta las normas de prevención de accidentes. - Conoce y valora los elementos inherentes a un consumo responsable en relación con la compra de ropa, calzado y material deportivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce estrategias de actuación y de autorreforzamiento en situaciones motrices que requieren de un esfuerzo de perseverancia y mantiene un compromiso activo en relación con su uso. - Conoce, valora y pone en juego formas de expresión positiva de sentimientos y emociones, dentro del marco de la actividad física. - Conoce, valora y pone en práctica estrategias de actuación positiva ante situaciones de frustración surgidas en el contexto de la actividad física. - Reconoce, valora y utiliza formas de actuación constructiva ante las situaciones sociales adversas que se dan dentro de la actividad física. - Mantiene una actitud responsable en relación con el cuidado del propio cuerpo. - Respeta las normas de prevención de accidentes. - Es consciente de algunos de los aspectos que confluyen en el mundo del consumo y mantiene un compromiso activo en relación con un consumo responsable de ropa, calzado y material deportivo.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN 4

Valora la igualdad, la equidad y la no discriminación como principios básicos para la convivencia en el contexto de la actividad física y mantiene una disposición activa orientada hacia su cumplimiento y defensa.

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> - Identifica algunas semejanzas y diferencias con los compañeros y reconoce la diversidad que existe dentro y fuera del grupo de clase. - Participa en los juegos y actividades sin mostrar rechazo hacia otras personas. - Conoce y rechaza algunos estereotipos sexistas. - Hace un uso equitativo de espacios y materiales. - Participa en actividades motrices que no propician, desde su lógica interna, la eliminación o la discriminación. - Adopta una actitud de respeto y apoyo a las personas con discapacidad. - Conoce algunas situaciones en las que se usa el principio de equidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce las principales semejanzas y diferencias con sus compañeros y reconoce y valora la diversidad existente dentro y fuera del grupo de clase. - Identifica situaciones de discriminación dentro de la actividad física por razones de competencia motriz, género, nivel socioeconómico, etnia, origen nacional, o cualquier otra circunstancia, y mantiene una actitud crítica ante ellas. - Adopta una actitud crítica ante situaciones motrices que propician la exclusión o la eliminación. - Reconoce y rechaza los estereotipos sexistas que aparecen dentro de la actividad motriz. - Identifica frases con contenido sexista y las valora críticamente. - Es consciente de la importancia de hacer un uso equitativo de espacios y materiales y actúa en coherencia con este hecho. - Valora la importancia de adoptar una actitud tolerante ante las diferencias étnicas, nacionales y culturales y muestra activamente esa misma actitud. - Mantiene una actitud de respeto y apoyo a las personas con discapacidad. - Muestra una actitud de respeto y apoyo hacia las personas con escasa competencia motriz. - Conoce y valora el principio de equidad como medio que contribuye a propiciar la igualdad y la no discriminación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce las semejanzas y diferencias que mantiene con sus compañeros y reconoce y valora la diversidad existente dentro y fuera del grupo de clase, adoptando una actitud respetuosa ante ella. - Identifica situaciones de discriminación dentro de la actividad física por razones de competencia motriz, género, nivel socioeconómico, etnia, origen nacional, o cualquier otra circunstancia, y mantiene una actitud crítica ante ellas. - Mantiene una actitud crítica ante situaciones motrices que propician la exclusión o la eliminación y conoce y pone en juego estrategias que permiten superar estas circunstancias. - Reconoce y rechaza los estereotipos sexistas que aparecen dentro de la actividad motriz. - Identifica frases con contenido sexista, las valora críticamente y elude hacer uso de ellas. - Es consciente de la importancia de hacer un uso equitativo de espacios y materiales y mantiene un compromiso activo en relación con este hecho. - Valora la importancia de adoptar una actitud tolerante ante las diferencias étnicas, nacionales y culturales y muestra activamente esa misma actitud.

		<ul style="list-style-type: none">- Mantiene una actitud de respeto y apoyo a las personas con discapacidad.- Muestra una actitud de respeto y apoyo hacia las personas que muestran una escasa competencia motriz.- Conoce, valora y pone en práctica el principio de equidad como medio para propiciar la igualdad y la no discriminación en la relación con sus compañeros.
--	--	--

CRITERIOS DE EVALUACIÓN 5

Actúa de forma constructiva en las relaciones de convivencia que se suscitan dentro de la actividad motriz.

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> - Conoce y utiliza algunas estrategias que propician el buen devenir del diálogo. - Identifica y respeta los derechos que asisten a las personas que participan en los juegos y actividades motrices. - Es respetuoso con los puntos de vista ajenos. - Conoce y respeta las reglas de juego. - Conoce y valora algunas formas positivas de defensa de los derechos propios. - Identifica y utiliza conductas que denotan amabilidad, y las valora como una forma constructiva de interacción. - Valora el hecho que supone compartir, dentro de la actividad motriz, y lo integra dentro de su propia acción personal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce, valora y utiliza algunos principios en los que se basa el correcto devenir del diálogo. - Identifica, valora y respeta los derechos que asisten a las personas que participan en la actividad motriz. - Identifica, utiliza y valora las formas constructivas de realizar la defensa de los derechos propios. - Muestra una actitud respetuosa ante la diversidad de puntos de vista y la discrepancia. - Respeto las reglas de juego. - Conoce y utiliza algunas conductas que se usan como signo de amabilidad. - Valora el hecho que supone compartir dentro de la actividad motriz y lo integra en su propia acción personal. - Experimenta formas de hacer elogios y las valora como un medio para el bienestar personal y social. - Valora la importancia que para la convivencia, dentro de la actividad motriz, posee el hecho de pedir favores adecuadamente y muestra disposición para concederlos. - Experimenta formas correctas de realizar críticas justas y las valora como una contribución a la convivencia dentro de la actividad motriz. - Es consciente de la importancia que para la relación interpersonal, suscitada dentro de los juegos y actividades físicas, posee el hecho de aceptar críticas justas y rechazar de forma respetuosa críticas injustas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce, valora y utiliza los principios en los que se basa el correcto devenir del diálogo y es consciente de la importancia que éste posee en el contexto de la actividad física. - Identifica y respeta los derechos que asisten a las personas. - Identifica, utiliza y valora las formas constructivas de realizar una defensa asertiva de los derechos propios. - Muestra una actitud respetuosa ante la diversidad de puntos de vista y la discrepancia. - Respeto las reglas de juego. - Conoce y utiliza conductas que se usan como signo de amabilidad y las valora como medio para una mejor convivencia dentro del contexto de la actividad motriz. - Comparte y valora positivamente este hecho. - Conoce, pone en juego y valora diferentes formas de hacer elogios. - Valora la importancia que para la convivencia, dentro de la actividad motriz, posee el hecho de pedir favores adecuadamente y mostrar disposición para concederlos. - Conoce y utiliza formas correctas de realizar críticas justas y las valora como una contribución a la convivencia dentro de la actividad motriz. - Es consciente de la importancia que para la relación interpersonal, suscitada dentro de los juegos y actividades físicas, posee el hecho de aceptar críticas justas y rechazar de forma respetuosa críticas injustas y actúa en coherencia con este hecho.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN 6

Se implica activamente en la búsqueda del bienestar de sus compañeros de actividad física a través de la puesta en juego de conductas prosociales.

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce conductas prosociales en sí mismo y en sus compañeros. - Actúa de forma empática ante los sentimientos mostrados por otras personas. - Valora la cooperación como actuación que suscita el bienestar propio y ajeno. - Exterioriza sentimientos de afecto y amistad. - Identifica algunas situaciones en las que puede poner en juego conductas prosociales de ayuda y muestra disposición para hacerlo. - Identifica y pone en juego conductas prosociales en relación con compañeros que requieren de una atención especial. - Muestra una disposición activa para acoger a otros compañeros en la actividad lúdica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica y valora las conductas prosociales en sí mismo y en sus compañeros. - Actúa en coherencia con una orientación empática ante los sentimientos mostrados por los demás. - Es consciente de los vínculos socioafectivos que se establecen a partir de las situaciones motrices cooperativas. - Muestra sentimientos de afecto y amistad. - Identifica situaciones en las que puede poner en juego conductas prosociales de ayuda y muestra una disposición activa para hacerlo. - Identifica y pone en juego conductas prosociales en relación con compañeros que requieren de una atención especial. - Muestra una disposición activa para acoger a otras personas en la actividad ludomotriz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica y valora conductas prosociales en sí mismo y en sus compañeros. - Mantiene sentimientos de empatía hacia los compañeros y actúa en coherencia con ellos. - Es consciente de los vínculos socioafectivos que se establecen a partir de las situaciones motrices cooperativas, así como de las conductas prosociales que éstas generan. - Muestra sentimientos de afecto y amistad. - Mantiene una disposición activa hacia la puesta en juego de conductas prosociales de ayuda. - Identifica y pone en juego conductas prosociales orientadas hacia la búsqueda del beneficio de los compañeros que requieren de una atención especial. - Muestra una disposición activa para acoger a otras personas dentro de la actividad física.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN 7

Conoce, utiliza y valora las estrategias de actuación que contribuyen a la resolución dialogada y constructiva de los conflictos surgidos en el seno de la actividad motriz.

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> - Rechaza las actuaciones violentas como reacción ante el conflicto. - Identifica alternativas constructivas de actuación en situaciones de conflicto. - Valora la importancia de resolver los conflictos, surgidos dentro de la actividad motriz, de forma dialogada y pacífica. - Identifica posibles soluciones ante situaciones hipotéticas de conflicto relacionadas con lo que acontece, con frecuencia, en el seno de la actividad motriz. - Utiliza estrategias de actuación constructiva en situaciones reales de conflicto surgidas en el contexto de la actividad motriz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rechaza la violencia verbal o física como reacción ante el conflicto. - Conoce secuencias de actuación constructiva en situaciones de conflicto. - Valora la importancia de resolver los conflictos, surgidos dentro de la actividad motriz, de forma dialogada y pacífica. - Reconoce las alternativas de resolución de conflictos tendentes a negociar y a cooperar frente a las que se orientan en la dirección de imponer, eludir o ceder. - Identifica posibles soluciones ante situaciones hipotéticas de conflicto relacionadas con lo que acontece, con frecuencia, en el seno de la actividad motriz. - Utiliza secuencias de actuación constructiva en situaciones reales de conflicto surgidas en el contexto de la actividad motriz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rechaza la violencia verbal o física como primera reacción ante el conflicto o como forma de imponer los propios criterios en su resolución. - Conoce secuencias de actuación constructiva en situaciones de conflicto. - Valora la importancia de resolver los conflictos, surgidos dentro de la actividad motriz, de forma dialogada y pacífica. - Reconoce y valora las alternativas de resolución de conflictos tendentes a negociar y a cooperar frente a las que se orientan en la dirección de imponer, eludir o ceder. - Identifica posibles soluciones ante situaciones hipotéticas de conflicto relacionadas con lo que acontece, con frecuencia, en el seno de la actividad motriz. - Utiliza secuencias de actuación constructiva en situaciones reales de conflicto aparecidas en el contexto de la actividad motriz. - Identifica formas positivas de actuación ante los conflictos irresolubles que surgen en el marco de la actividad física.

Referencias bibliográficas

- ACUÑA, A. (1994). Fundamentos socio-culturales de la motricidad humana y el deporte. Universidad de Granada.
- ALCOVER, C. M. (1998). «Ámbito de aplicación de los grupos». En F.Gil y C.Alcover (comps.). Introducción a la psicología de grupos. Madrid: Pirámide.
- ALMIRALL, J.I.; CHECA, P.; GRAU, A. (2001). «La mediación como metodología de resolución de conflictos». En Aula de innovación educativa; núms. 103104, pp. 68-71.
- ALMAOND, L. (1992). «Un enfoque de salud para el atletismo en la escuela». En J.Devís y C.Peiró (comps.). Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificados.
- AMAT, M.; BATALLA, A. (2000). «Deporte y educación en valores». Aula de innovación educativa, núm. 91, pp. 10-13.
- ARNOLD, P. J. (1991). Educación física, movimiento y currículo. Madrid: MECMorata.
- ARNOLD, R. y col. (1985). La Educación Física en las enseñanzas medias. Barcelona: Paidotribo.
- ARONFREED, J. (1968). Conduct and Concience. New York: Academic Press.
- ARONFREED, J. (1976). «Moral development from the standpoint of a general psychological theory». En J.Lickona (ed.). Moral development and behaviour. New York: Holt.
- AUSUBEL, D.; SULLIVAN, E. (1983). El desarrollo infantil. El Desarrollo de la personalidad. Buenos Aires: Paidós.
- BANDURA, A.; WALTERS, R. H. (1974). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza Editorial.
- BANDURA, A. (1982). Teoría del aprendizaje social. Madrid: Espasa-Calpe.
- BANDURA, A. (1987). «Juicio moral». En A.Bandura (ed.). Pensamiento y acción. Barcelona: Martínez Roca.

- BELTRÁN, J. (1985). *Psicología educacional*. Madrid: UNED.
- BERMÚDEZ, J. (1994). *Psicología de la personalidad*. Madrid: UNED.
- BLASCO, T. (1994). *Actividad física y salud*. Barcelona: Martínez Roca.
- BLATT, M. (1969). *The effects of classroom discussion programs upon children's level of moral development*. Chicago University.
- BLÁZQUEZ, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martínez Roca.
- BOCK, P. (1985). *Introducción a la moderna antropología cultural*. México: F.C.E.
- BRAZA, P. (1993). «El aprendizaje de la socialización en el niño: aspectos evolutivos». En J.I.Navarro (coord.). *Aprendizaje y memoria humana. Aspectos básicos y evolutivos*. Madrid: McGraw-Hill.
- BOLÍVAR, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma*. Madrid: Escuela Española.
- BOLÍVAR, A. (1996). «Non scholae sed vitae discimus: Límites y problemas de la transversalidad». En *Revistas de educación*; núm. 309, pp. 23-65.
- BROTTO, F. O. (2001). «Juegos cooperativos. Una pedagogía de la cooperación». En *Actas del I Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- BURNLEY, J. (1993). «Conflicto». En D.Hicks (comp.). *Educación para la paz*. Madrid: MEC-Morata.
- BURRIEL, J.C.; CARRANZA, M. (2000). «El sistema deportivo en edad escolar». En *Aula de innovación educativa*, núm. 91; pp. 14-19.
- BUXARRAIS, M. R. (1991). «Aproximación a la educación moral y reforma curricular». En M.Martínez y J.M.Puig (coord.). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó.
- CABELLO, E. y HERRERA, E. (2001). «Jugamos juntos: estrategias educativas». En *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, núm. 2. *Valores y transversalidad en la Educación Física*. pp. 90-101.
- CAGIGAL, J. M. (1981). *Deporte: espectáculo y acción*. Madrid: Salvat.

- CAMERINO, O. (2002). «El deporte recreativo dentro y fuera de la escuela». Tándem. Didáctica de la Educación Física, núm. 6; pp. 32-39.
- CAMPO, A. (2001). «Convivencia y organización escolar». En Cuadernos de pedagogía; núm. 304, pp. 30-35.
- CAMPS, V. (1994). Los valores de la educación. Madrid: Alauda-Anaya.
- CAMPS, V. (1996). El malestar de la vida pública. Barcelona: Grijalbo.
- CARPENA, A. «Si para resolver tus conflictos sólo dispones de un martillo, todo te parecerá un clavo». En Aula de innovación educativa, núms. 103-104, pp. 54-57.
- CARRANZA, M. (1996). La Educación Física en el segundo ciclo de Primaria. Barcelona: Paidotribo.
- CARRERAS, LI. y col. (1995). Cómo educaren valores. Madrid: Narcea.
- CARRILLO, I. (1991). «Habilidades sociales». En M.Martínez; J.Puig (coord.). La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Barcelona: Graó.
- CASAMAYOR, G. (2000). «Reivindicando pactos y otras componendas». En S.Antúnez y col., Disciplina y convivencia en la institución escolar. Barcelona: Graó.
- CASCÓN, F. (2000c). «Educar en y para el conflicto en los centros». En Cuadernos de pedagogía, núm. 287, pp. 61-66.
- CASCÓN, F. (2000a). «¿Qué es bueno saber sobre el conflicto?». En Cuadernos de pedagogía, núm. 287, pp. 57-60.
- CASCÓN, F. (2000b). «La mediación». En Cuadernos de pedagogía, núm. 287, pp. 72-76.
- CASTELLÓ, T. (1998). «Procesos de cooperación en el aula». En C.Mir (coord.). Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia. Barcelona: Graó.
- CLAUDIO, A.; TOSCANO, M.; CASTILLO, M.a I. (1998). «Prevención social de la violencia mediante la incorporación de valores y actitudes éticas en la actividad física». En J.L.Álvarez y col., Nuevos espacios de la educación social. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.

- COLBY, A.; KOHLBERG, L. (1987). The measurement of moral Judgment, vol. 1: Theoretical Foundations and Research Validation. New York: Cambridge University Press.
- COLL, C.; COLOMINA, R. (1990). «Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar». En C.Colí, J.Palacios y A.Marchesi, Desarrollo psicológico y educación 11. Psicología educacional. Madrid: Alianza.
- CRUZ, J.; BOIXADOS, M.; VALIENTE, L.; RUIZ, A.; ARBONA, P.; MOLONS, Z.; CALL, J.; BERBELL, G.; CAPDEVILA, U. (1991). «Identificación de valores relevantes en jugadores jóvenes de fútbol». Revista de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la Educación Física y del Deporte, núm. 19, pp. 80-99.
- CRUZ, J.; CAPDEVILA, I.; BOIXADÓS, M.; PINTANEL, M.; ALONSO, C.; MIMBRERO, J.; TORREGROSA, M. (1996). «Identificación de conductas, actitudes y valores relacionados con el fairplay en deportistas jóvenes». En Valores sociales y deporte: Fairplay vs. Violencia, pp. 38-67. Madrid: C.S.D.
- COOPERSMITH, S.; FELDMAN, R. (1974). «Fostering a positive self-concept and highself-esteem in the classroom».
- CHAPPUIS, R.; THOMAS, R (1989). El equipo deportivo. Barcelona: Paidós-MEC.
- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992). Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados.
- DEVÍS, J. (1996). Educación física, deporte y currículo. Madrid: Visor.
- CREVIER, R.; BERUBÉ, D. (1987). Le plaisir de jouer. Quevec: Institut de Plier-air Québécois.
- DAMON, W. (1977). The social world of the child. San Francisco: Jossey-Bass.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1996). Escuela y Tolerancia. Madrid: Pirámide.
- DURÁN, J.; GARCÍA FERRANDO, M.; LATIESA, M. (1998). «El deporte mediático y la mercantilización del deporte: La dialéctica del deporte de alto nivel». En M García Ferrando; N.Puig; F.Lagardera (comps.). Sociología del deporte. Madrid: Alianza.

- DURAND, M. (1988). El niño y el deporte. Madrid: Paidós.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1998). «Estructura social de la práctica deportiva». En M.García Ferrando; N.Puig; F.Lagardera (comps.). Sociología del deporte. Madrid: Alianza.
- GARCÍA FERRANDO, M.; LAGARDERA, F. Y. (1998a). «Cultura deportiva y socialización». En M.García Ferrando; N.Puig; F.Lagardera (comps.). Sociología del deporte. Madrid: Alianza.
- GARCÍA FERRANDO, M.; LAGARDERA, F. (1998b). «La perspectiva sociológica del deporte». En M.García Ferrando; N.Puig; F.Lagardera (comps.). Sociología del deporte. Madrid: Alianza.
- DURING, B. (1996). «Hacia una ciencia de la acción motriz: fundamentos y perspectivas». En Praxiología motriz. Revista científica de las actividades físicas, los juegos y los deportes, núm. 0, pp. 5-14.
- DURKHEIM, E. (1996). Educación y sociología. Barcelona: Península.
- FELL, G. (1993). «Paz». En D.Hicks (comp.). Educación para la paz. Madrid: MECMorata.
- FERIA, A. (2001). «El conflicto se resuelve con palabras». En Cuadernos de pedagogía, núm. 304, pp. 78-82.
- FERNÁNDEZ, I. y ORLANDINI, G. (2001). «La ayuda entre iguales». En Cuadernos de pedagogía, núm. 304, pp. 92-96.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (2000). «La Educación Física para el futuro: tendencias sociales y premisas educativo-profesionales». En Tándem. Didáctica de la Educación Física, núm. 1: La Educación Física hacia el siglo XXI, pp. 15-26.
- FERNÁNDEZ RÍO, J. (2001). «La socialización de las personas a través del aprendizaje cooperativo en Educación Física». En Actas del Primer Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas. Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- FUNES, J. (2000). «¿Descontrol o revuelta? Los educadores, los alumnos y mutuas incompatibilidades». En S.Antúnez y col., Disciplina y convivencia en la institución escolar. Barcelona: Graó.

- GARAIGORDOBIL, M. (1995). Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- GARAIGORDOBIL, M. (1996). Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta social y la creatividad. Madrid: MEC.
- GILLIGAN, C. (1985). Psicología moral femenina. Madrid: Debate.
- GONZÁLEZ, E.; LÓPEZ, P. (1994). «La función de la educación del cuerpo en la escuela primaria». En Aula de innovación educativa, núm. 23, pp. 14-19.
- GONZÁLEZ, F. (2001). Educar en el deporte. Madrid: Editorial CCS.
- LAGARDERA, F. (2000). «Perspectivas de una Educación Física integral para el siglo xxi». En Tándem. Didáctica de la Educación Física, núm. 1, pp. 67-78.
- LAMOUR, H. (1991). Manual para la enseñanza de la Educación Física y deportiva. Madrid: Piados-MEC.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1990) Educación en valores y diseño curricular. Madrid: Alhambra-Longman.
- GONZÁLEZ-PORTAL, M. D. (1992). Conducta prosocial: evaluación e intervención. Madrid: Morata.
- GRASA, R. (1991). «Resolución de conflictos». En M.Martínez y J.M.Puig (coord.). Barcelona: Graó.
- GUITART, R. M. (1990). 101 juegos no competitivos. Barcelona: Graó.
- GUTIÉRREZ, M. (1995). Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales. Madrid: Gymnos.
- GUTIÉRREZ, M. (1998). «Desarrollo de Valores en la Educación Física y el Deporte». En Apunts: Educación física y deporte, núm 51, pp. 100-108.
- HENDER, J.; KERR, R.; ORLICK, T. (1982). «A cooperative games program for learning disabled children». International journal of sports psychology, núm. 13, pp. 222-233.
- HERNÁNDEZ, J. L. (2000). «La formación del profesorado de Educación Física: nuevos interrogantes, nuevos retos». En Tándem. Didáctica de la Educación Física,

- núm. 1: La Educación Física hacia el siglo XXI, pp. 53-66.
- HERZOG, W. (1992). «La banalidad del bien. Los fundamentos de la educación moral». En Revista de Educación, núm. 297, pp. 47-72.
- HIDALGO, A. (1993). Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia. Madrid: Editorial Popular.
- HOWE, L.W.; HOWE, M. M. (1977). Perspectiva de la clarificación de valores. Madrid: Santillana.
- JANSENS, J. (2001). «La crianza de los niños y su desarrollo moral y prosocial». En W.V.Haafden, T.Wren y A.Tellings (comps.). Sensibilidades morales y educación. Vol II. El niño en edad escolar. Barcelona: Gedisa.
- JOHNSON, D. W. (1980). «Group processes: influences of student-student interacción on school outcomes. En J.H.Mc. MILLAN (ed.). The social psychology of learning. New York: Academic press.
- JOHNSON, D.W.; MARUYAMA, G.; JOHNSON, R.; NELSON, D.; SKON, L. (1981). «Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: a metaanalysis». En Psychological Bulletin, núm. 89, pp. 47-60.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R. T. (1991). Joinning together. Boston: Allyn and Bacon.
- JUDSON, S. (1986). Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de educación para la paz y la no violencia. Barcelona: Lerma.
- KELLNER, H. (1999). ¡No te enfades! Resolución positiva de los conflictos. Bilbao: Mensajero.
- KOHLBERG, L. (1963) «Moral development and identification». En H.Estevenson (ed.). Child Psychology. 62"d Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago University Press.
- KOHLBERG, L. (1978). «El niño como filósofo moral». En J.Delval (comp.). Lecturas de psicología del niño 11. El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente. Madrid: Alianza Editorial.
- KOHLBERG, L. (1992). Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- KOHLBERG, L.; CANDEE, D. (1992). «Relación del juicio moral con la acción moral». En L.Kohlberg, Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- KOHLBERG, L.; LEVINE, Ch.; HEWER, A. (1992). «Sinopsis y respuestas detalladas a los críticos». En L.Kohlberg, Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- KOHLBERG, L.; MAYER, R. (1972). «Development as the aim of education». En Harvard Education Review, núm. 42; pp. 449-496.
- KOHLBERG, L.; POWER, F.C.; HIGGINS, A (1997). La Educación moral. Barcelona: Gedisa.
- KOHLBERG, L.; REYMER, J. (1997). «De la discusión moral al gobierno democrático». En L.Kohlberg; F.C.Power y A.Higgins, La educación moral. Barcelona: Gedisa.
- KOHLBERG, L.; REYMER, J. (1997). «El enfoque de la comunidad justa: la democracia de un modo comunitario». En L.Kohlberg; F.C.Power y A.Higgins, La educación moral. Barcelona: Gedisa.
- LAKEY, B. (1986). «Moderar reuniones». En S.Judson (ed.). Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de educación para la paz y la no violencia. Barcelona: Lerma.
- LAWTER, J. D. (1993). Aprendizaje de las habilidades motrices. Barcelona: Paidós.
- LICKONA, T. (1983). Raising good children. New York: Bantam Books.
- LICKONA, T. (1992). Educating for character. New York: Basic Books.
- LE BOULCH, J. (1991). El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor. Barcelona: Paidós.
- LE BOULCH, J. (1997). El movimiento en el desarrollo de la persona. Barcelona: Paidotribo.
- LEE, M. J. (1993). «Moral development and children's sporting values». In J.Whitehead (ed.). Developmental issues in children 's sport and physical education. Institute for the study of children in sport.
- LÓPEZ, C. (2001). «La cuestión del género en los valores asociados al deporte». En

- Tándem. Didáctica de la Educación Física, núm. 2: Valores y transversalidad en Educación Física, pp. 39-50.
- LÓPEZ, S. (1991) «Autorregulación». En M.Martínez y J.M.Puig (coord.). La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Barcelona: ICE-Graó.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. (1998). «El deporte, espacio educativo». En J.L.Álvarez y col., Nuevos espacios de la educación social. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- LÓPEZ PASTOR, E.M.; GARCÍA-PEÑUELA, A. (2001). «Cooperación y atención a la diversidad en Educación Física». En Actas del I Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas. Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- MANNO, R. (1991). Fundamentos del entrenamiento deportivo. Barcelona: Paidotribo.
- MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M. (coord.) (1991). La educación moral: perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Barcelona: Graó.
- MARTÍNEZ, M. (1992). «El estado de la cuestión». En Cuadernos de pedagogía, núm. 201, pp. 8-11.
- MARTÍNEZ, M. y BUXARRAIS, M. R. (2000). «Los valores en la Educación Física y el deporte escolar». En Aula de innovación educativa, núm. 91, pp. 6-9.
- MAZA, G. (2001). «Valores del deporte desde el ámbito de la educación social». En Tándem. Didáctica de la Educación Física, núm. 2: Valores y transversalidad en Educación Física; pp. 63-72.
- MEDINA, J. R. (2001). Sistemas contemporáneos de educación moral. Barcelona: Ariel.
- MIRANDA, J. (1991). «Formulaciones paradigmáticas innovadoras en torno a la actividad física y a su valor socioculturalizador». En Revista de Educación Física, núm. 37, pp. 2-9.
- MONCLÚS, A.; SABÁN, C. (1999). Educación para la paz. Madrid: Síntesis.
- MONJAS, I. (1993). Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social. PEHIS. Salamanca: Trilce.
- MOROLLÓN, M. (2001). «Una panorámica sobre la convivencia en los centros». En Cuadernos de pedagogía, núm. 304, pp. 42-54.

- OMEÑACA, R. y RUIZ, J. V. (1999). Juegos cooperativos y Educación Física. Barcelona: Paidotribo.
- OMEÑACA, R.; RUIZ, J. V. (2001a). «Los juegos cooperativos: una alternativa en la práctica lúdica dentro de la Educación Física». En R.Omeñaca; E.Puyuelo; J.V.Ruiz, Explorar, jugar, cooperar. Barcelona: Paidotribo.
- OMEÑACA, R.; RUIZ, J. V. (2001b). «Educar en valores desde la Educación Física». En R.Omeñaca; E.Puyuelo; J.V.Ruiz, Explorar, jugar, cooperar. Barcelona: Paidotribo.
- OMEÑACA, R.; RUIZ, J. V. (2001c). «Los métodos cooperativos en Educación Física». En R.OMeñaca; E.Puyuelo; J.V.Ruiz, Explorar, jugar, cooperar. Barcelona: Paidotribo.
- OMEÑACA, R.; RUIZ, J. V. (2001d). La cooperación como marco para las habilidades sociales y para la prosocialidad». En R.Omeñaca; E.Puyuelo; J. V. Ruiz, Explorar, jugar, cooperar. Barcelona: Paidotribo.
- OMEÑACA, R. y RUIZ, J. V. (2001e). «Cooperar para resolver conflictos». En R.Omeñaca; E.Puyuelo; J.V.Ruiz, Explorar jugar cooperar. Barcelona: Paidotribo.
- OMEÑACA, R.; RUIZ, J. V. (2001f). «Por qué actividades, juegos y métodos de cooperación en la Educación Física». En R.Omeñaca; E.Puyuelo; J.V.Ruiz, Explorar, jugar cooperar. Barcelona: Paidotribo.
- ORLICK, T. (1986). Juegos y deportes cooperativos. Madrid: Popular.
- ORLICK, T. (1990). Libres para cooperar, libres para crear. Barcelona: Paidotribo.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R.; GIL, R. (1994). Educación para la convivencia. Valencia: Nau Llibres.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R.; GIL, R. (1996). La tolerancia en la escuela. Barcelona: Ariel.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. (2001). Los valores en la educación. Barcelona: Ariel.
- PADILLA, M.L.; GONZÁLEZ, M. M: (1990). «Conocimiento social y desarrollo moral en los años escolares». En J.Palacios; A.Marches; C.Col; Desarrollo psicológico y educación, 1. Psicología evolutiva. Madrid: Alianza Editorial.

- PUIG, J.M.; MARTÍNEZ, M. (1989). Educación moral y democracia. Barcelona: Laertes.
- PARLEBAS, P. (1988). Elementos de sociología del deporte. Málaga: Unisport.
- PETRUS, A. (1999). «La práctica físico-deportiva en centros de protección y reforma». En J.Ortega (coord.). Pedagogía social especializada. Barcelona: Ariel.
- POUILLART, G. (1989). Las actividades físicas y deportivas. Enseñar, estimular, entrenar. Madrid: Paidós-MEC.
- PARLEBAS, P. (1996). «Los universales de los juegos deportivos». En Praxiología motriz. Revista científica de las actividades físicas, los juegos y los deportes, núm. 0, pp. 15-29.
- PASCUAL, A. V. (1995). Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela. Madrid: Narcea.
- PASCUAL, C. (1998). «Igualdad, equidad, diferencia y Educación Física». En Élide, núm. 0, pp. 81-83.
- PAYÁ, M. (1997). Educación en valores para una sociedad abierta y plural. Aproximación conceptual. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- PEARSON, C. (1989). Cómo resolver conflictos en clase. Barcelona: CEAC.
- PEDRAZ, M. V. (1988). Teoría pedagógica de la actividad física. Bases epistemológicas. Madrid: Gymnos.
- PÉREZ, C. (1996). Las normas en el currículo escolar. Madrid: EOS.
- PÉREZ SAMANIEGO, V.; SÁNCHEZ GÓMEZ, R. (2001). «El aprendizaje cooperativo en Educación Física: Una propuesta metodológica basada en la comprensión afectiva y estratégica». En Actas del I Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas. Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- PETERES, R. S. (1984). Desarrollo moral y educación moral. Méjico: FCE.
- PIAGET, J. (1935). El juicio moral en el niño. Madrid: Editorial Francisco Beltrán. (Obra original publicada en 1932.) Una edición más reciente de esta obra puede encontrarse bajo el título El criterio moral en el niño. Barcelona: Fontanella. 1971.

- PIAGET, J.; INHELDER, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- PIAGET (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- PRAT I GRAU, M. (2001). «Actitudes, valores y normas en Educación Física: Reflexiones, problemática y propuestas para su integración en la escuela». En *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, núm. 2: Valores y transversalidad en la Educación Física, pp. 7-20.
- PUIG, J. M. (1991). «Comprensión crítica». En M.Martínez; J.M.Puig (coord.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: ICE-Graó.
- PUIG, J. M. (1993). «Naturaleza de los contenidos de valor». En *Aula de innovación educativa*, núms. 16-17, pp. 13-18.
- PUIG, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- PUIG, N.; LAGARDERA, F.; JUNCÁ, A. (2001). «Enseñando sociología de las emociones en el deporte». *Apunts: Educación física y deportes*, núm. 64, pp. 69-77.
- RAMÍREZ DE ARELLANO, B. (2000). «Tranqui, vive deportivamente». En *Aula de innovación educativa*, núm. 91, pp. 20-22.
- RATHS, L.; HARMIN, M.; SIMON, S. (1967). *El sentido de los valores en la enseñanza*. Méjico: Uteha.
- RIERA, J. (1989). *Aprendizaje de la técnica y la táctica deportivas*. Barcelona: INDE.
- RIGOL, A. (2000). «Construir la comunidad». En S.Antúnez y col., *Disciplina y convivencia en la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- RÍOS, M. Y PAYÁ, M. (2001). «Los juegos motrices sensibilizadores en la educación moral». En *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, núm. 2: Valores y transversalidad en la Educación Física, pp. 51-61.
- RIVIÈRE, A. (1990). «La teoría cognitiva social del aprendizaje: implicaciones educativas». En C.Colí, J.Palacios; A.Marchesí (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 11. Psicología de la educación*.
- RODERO, L (1992). «Educar para la paz: aprender a resolver conflictos». En C. Borrego (ed.), *Currículo y desarrollo sociopersonal*. Sevilla: Alfar.

- RODRÍGUEZ JIMENO, J.M.; DE LA FUENTE FRA, E. (2001). «El aprendizaje cooperativo en Educación Física». En Actas del I Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas. Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- ROKEACH, M. (1973). The nature of human values. New York: Free Press.
- ROMAÑÁ, T.; TRILLA, J. (1993). «Dilemas ante el tratamiento de los valores en la escuela». Aula de innovación educativa, núms. 16-17, pp. 5-12.
- ROMERO, E. (coord.). (1997). Valores para vivir. Madrid: Editorial CCS.
- RUÉ, J. (1998) «El aula: un espacio para la cooperación». En C.Mir (coord.), Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia. Barcelona: Graó.
- RUIZ OMEÑACA, J. V. (2001). «Las actividades motrices cooperativas como recurso didáctico en la educación social. Posibilidades y limitaciones». Actas del I Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas. Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- RUIZ OMEÑACA, J. V. (2002). «Actividades físicas cooperativas y educación en valores». Actas del 11 Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas. Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- RUIZ OMEÑACA, J. V. (2003). «Cooperación y coherencia curricular: hacia una orientación ética de la Educación Física». En Actas del 111 Congreso Estatal y I Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- RUIZ OMEÑACA, J. V. (2004). «Las actividades físicas cooperativas: una oportunidad para ampliar el valor educativo de nuestra área curricular». En Tandem, núm. 14, pp. 33-43.
- RUIZ PÉREZ, L. M. (1994). Deporte y Aprendizaje. Proceso de adquisición y desarrollo de habilidades. Madrid: Visor.
- RUIZ PÉREZ, L. M. (1995). Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en la Educación Física escolar. Madrid: Gymnos.
- SAIZ, M.; LÓPEZ, A.; SALVAT, M.; CORNUDELLA, M. (1999). Valores para vivir. Madrid: Editorial CCS.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1992). Bases para una didáctica de la Educación Física y

- el deporte. Madrid: Gymnos.
- SÁNCHEZ TORRADO, S. (1998). Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores.
- SARABIA, B. (1992). «El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes». En C.Colí, J. 1. Pozo, B.Sarabia y E.Valls, Los contenidos en la reforma. Madrid: Santillana.
- SARABIA, B. (1998). «El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes». En C.Colí, J.I.Pozo, B.Sarabia y E.Valls (1992), Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.
- SCHWARTZ, S.H.; BILSKY, W. (1987a). «Toward a universal psychological structure of human values». En Journal of Personality and Social Psychology, núm. 53, pp. 550-562.
- SCHWARTZ, S.H.; BILSKY, W. (1987b). «Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-culture replications». En Journal of Personality and Social Psychology, núm. 58, pp. 878-891.
- SCHWARTZ, S.H.; VERKASALO, M.; ANTONOVSKY, A.; SAGIV, L. (1997). «Value priorities and social desirability: much substance, some style». En British Journal of Social Psychology, núm. 36, pp. 3-18.
- SKINNER, B. J. (1970). Tecnología de la enseñanza. Barcelona: Labor.
- SKINNER, B. F. (1972). Más allá de la libertad y la dignidad. Barcelona: Fontanella.
- SKINNER, B. F. (1985). Aprendizaje y comportamiento. Barcelona: Martínez Roca.
- SLAVIN, R. E. (1979). «Effects of bicarrial learning-teams on cross-racial friendships». En Journal of educational psychology, núm. 24, pp. 381-387.
- SLAVIN, R. (1990). Cooperative learning theory, resarch and practice. Boston: Allyn and Bacon.
- SLAVIN, R. (1992). «Aprendizaje cooperativo». En C.Rogers y P.Kutnick (comps.). Psicología social de la escuela primaria. Barcelona: Paidós.
- TORRES, J. (1991). El curriculum oculto. Madrid: Morata.
- TRIGO, E. (1994). Aplicación del juego tradicional en el curriculum de Educación

- Física. Barcelona: Paidotribo.
- TRIGO, E.; ÁLVAREZ, M.; ARAGUNDE, J.L.; GARCÍA, J.; GRAÑA, I.; FERNÁNDEZ, D.; MAESTU, J.; PAZOS, J.M.; REY, A. y SÁNCHEZ, M. (1999). Creatividad y motricidad. Barcelona: Inde.
- TRILLA, J. (1992). El profesor y los valores comprometidos. Barcelona: Paidós.
- TURIEL, E. (1978). «The development of concepts of social structure: social convention». En J.Glick; A.Clarke-Stewart (eds.). The devilmment of social understanding. New York: Garden Press.
- TURIEL, E. (1984). El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención. Madrid: Debate.
- TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (comps.) (1989). El mundo social en la mente infantil. Madrid: Alianza Editorial.
- VALLÉS, A.; VALLÉS, C. (1996). Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular. Madrid: EOS.
- VANDER ZANDEN, J. W. (1992). Manual de psicología social. Barcelona: Paidós.
- VÁZQUEZ, B. (1989). La Educación Física en la educación básica. Madrid: Gymnos.
- VÁZQUEZ, B. y col. (1990). Guía para una Educación Física no sexista. Madrid: Secretaría de Estado para la Educación.
- VELÁZQUEZ, C. (2001a). «Las actividades físicas cooperativas en un programa de Educación Física para la paz». En Actas del 1 Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas. Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- VELÁZQUEZ, C. (2001 b) «Educación física para la paz, una propuesta posible». En E+F Educación Física y deporte, núm. 3, pp. 22-25.
- VENTURA, M. (1993). «Fido Dido y los cuarenta principales arrasan el curriculum. Ámbitos de integración en educación moral». En Aula de innovación educativa, núms. 16-17, pp. 24-29.
- VILAR, J. (1991) «Clarificación de valores». En M.Martínez y J.M.Puig (coord.). La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Barcelona: ICE-Graó.

- WEISS, M. R. (1987). «Teaching sportsmanship and values». En V.Seefeldt (ed.). Handbook for youth sports coaches. Reston. VA, AAHPERD.
- WEISS, M.R; BREDEMEIER, B. J. (1991). «Moral development in sport. En K. B. Pandolf y J. O. Holloszy (eds.). Exercise and Sport Science Reviews, núm. 18 ,pp. 331-378.
- WESTON, D. Y TURIEL, E. (1980). «Act-rule relations: Children"s concepts of social rules». Developmental Psychology, núm. 16, pp. 417-424.
- YUS, R. (2000). «Temas transversales y educación global. Una nueva escuela para un humanismo mundialista». En AA.VV. Valores y temas transversales en el currículo. Barcelona: Graó.
- ZAUR, K. (1986) «Experiencias de una maestra». En S.Judson (ed.). Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de educación para la paz y la no violencia. Barcelona: Lerma.
- ZIEGLER, S. (1981). «The effectiveness of cooperative learning teams for increasing crossethnic friendship: additional evidence». Human organization, núm. 40, pp. 264-268.
- ZURBANO, J. L. (2001). Educación para la convivencia y la paz. Pamplona Gobierno de Navarra.

(*) A lo largo de este texto utilizaremos el masculino como genérico. Obviamente no pretendemos con ello hacer un uso sexista del lenguaje. Nuestra intención viene marcada por el deseo de facilitar la lectura.

Índice

Introducción	12
LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN: MARCO CONCEPTUAL Y CONSIDERACIONES INICIALES	15
1.2. Educación en valores, educación moral y educación ética	22
1.3. Modelos de educación en valores	23
1.3.2. La educación en valores como clarificación	24
1.3.4. La educación en valores como construcción de la personalidad moral	25
1.4.1. Relativismo vs. universalismo	27
1.4.2. Neutralidad vs. implicación activa	29
1.4.3. Autonomía y razón dialógica	30
1.4.4. Transversalidad	31
1.4.5. Confluencia entre los distintos contextos de educación en valores	32
LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO CONTEXTO ESPECÍFICO EN LA PEDAGOGÍA DE VALORES	34
2.2. Valores y Educación Física. La especificidad de un área	36
2.3. Teorías del desarrollo moral. Análisis desde la actividad física y deportiva	45
2.3.1. La visión integradora de Bandura	48
2.3.2. Kohlberg y el estudio del juicio moral	51
2.4. Los valores en la actividad física y deportiva	59
VALORES, ACTITUDES Y EDUCACIÓN FÍSICA: LA INTERVENCIÓN DESDE LA ACTIVIDAD COTIDIANA	71
3.2. Cuestiones relativas al qué y al cómo	74
3.2.2. Las actitudes en la actividad física	75
3.2.3. Un sistema consistente de normas	77
3.2.4. Personalizar la actividad de clase	80
3.2.5. Utilizar el reforzamiento	81

3.2.6. Ofrecer modelos adecuados	83
3.2.7. Proporcionar feedback	86
3.2.8. Utilizar estrategias disciplinarias inductivas	87
3.3. El educador como modelo y promotor en la educación en valores	88
3.4. Los compañeros como mediadores en el aprendizaje moral	89
3.5. La confluencia entre los diferentes agentes de educación en torno a la actividad física	90
LOS MÉTODOS DE EDUCACIÓN EN VALORES: POSIBILIDADES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	91
4.2. Clarificación de valores	94
4.2.1. Frases inacabadas y preguntas esclarecedoras	97
4.2.2. Diálogos clarificadores	99
4.2.3. Hojas de valores	101
4.2.4. La clarificación de valores en el contexto de la Educación Física: Análisis crítico	102
4.3. Dilemas morales	103
4.3.1. La discusión de dilemas morales en el contexto de la Educación Física: Análisis crítico	107
4.4. Comprensión crítica	108
4.4.1. Diálogo a partir de un texto	109
4.4.2. La comprensión crítica en el contexto de la Educación Física: Análisis de sus posibilidades y	111
4.5. Autorregulación y autocontrol	111
4.5.1. La autorregulación y el autocontrol en el contexto de la Educación Física: Análisis crítico	117
LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL MARCO DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA	118
5.2. El conflicto en la Educación Física: Elementos específicos	120
5.3. El conflicto en la actividad física. Análisis desde la perspectiva de su origen	122

5.4. Prevenir para convivir	124
5.5. Dialogar para resolver	126
5.7. Sobre la autonomía en la resolución	129
5.8. Cuestiones de método	131
5.9. El diálogo como procedimiento	133