

Chaparro Aguado, F.; Pérez Curiel, A. y Sanz Arroyo. P. (2012). Evaluación de la salud psicosocial en una sesión de Educación Física. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 12 (45) pp. 1-22.
[Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista45/artevaluacion259.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista45/artevaluacion259.htm)

ORIGINAL

EVALUACIÓN DE LA SALUD PSICOSOCIAL EN UNA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA

PSYCHOSOCIAL HEALTH ASSESSMENT IN A PHYSICAL EDUCATION LESSON

Chaparro Aguado, F.¹; Pérez Curiel, A.² y Sanz Arroyo. P.³

1 chaparro.f@terra.es Máster en Innovación, Evaluación y Calidad en Educación Física. Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Diplomada en Magisterio en Educación Física. Instituto de Educación Secundaria Vicente Cano (España)

2 anap.curiel@uam.es Máster en Innovación, Evaluación y Calidad en Educación Física. Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Diplomada en Magisterio en Educación Física. Universidad Autónoma de Madrid (España)

3 pedro.sanz.arroyo@gmail.com Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Colegio Kensington School (España)

CÓDIGO UNESCO: 5899 Otras especialidades pedagógicas

CLASIFICACIÓN CONSEJO DE EUROPA: 4. Educación física y deporte comparado

Recibido 28 de abril de 2010

Aceptado 30 de noviembre de 2011

RESUMEN

En las clases de Educación Física el concepto de salud y su evaluación se ha asociado a cuestiones puramente físicas y motrices. Desde esta situación proponemos un concepto más amplio encaminado a la evaluación de dos dimensiones de la salud que habitualmente no se estudian: la psicológica y la social. La finalidad de es llevar a cabo una experiencia piloto que nos permita concretar una evaluación de estas dos dimensiones (psicológica y social) con un carácter cualitativo en una sesión de Educación Física de 1º de la ESO a través de técnicas de grupo. Nuestras conclusiones nos llevan a plantearnos unos objetivos hacia los que encaminar nuestra actuación futura en relación a la salud psicosocial.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, salud psicosocial, dinámica de grupo.

ABSTRACT

In Physical Education classes, the concept of health and its evaluation has been associated with purely physical and motor skills. In this situation we propose a broader concept aimed at assessing two health dimensions usually not studied, the psychological and social health. The purpose is to conduct a pilot project that allows us to specify an evaluation of these two dimensions (psychological and social) with a qualitative evaluation in Physical Education session 1 of the ESO through group techniques. Our findings lead us to consider objectives towards which to direct our future actions in relation to psychosocial health.

KEY WORDS: Assessment, psychosocial health, dynamics group.

1. INTRODUCCIÓN

En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se aboga por la evaluación diagnóstica. Dentro de nuestra área, nos resulta interesante realizar una evaluación con esta finalidad. Atendiendo al Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para contextualizar nuestro estudio, apreciamos que en el área de Educación Física, el primer bloque de contenidos hace referencia a la condición física y la salud.

En base a la revisión bibliográfica que hemos realizado, coincidimos en atender la salud desde una perspectiva global, la cual comprender tres dimensiones: biológica, psicológica y social (Martínez y cols., 2009). Desde nuestra labor como profesionales de la Educación Física (en adelante EF), tenemos la responsabilidad de hacer una evaluación diagnóstica de la salud teniendo en cuenta todas sus dimensiones. Esta evaluación nos va a proporcionar una situación del estado actual de nuestro grupo para poder orientar nuestra acción educativa en función de los resultados obtenidos.

Dentro de nuestras clases de EF la salud física está más que tratada y estudiada (batería eurofit, fitnessgram...) de ahí que este estudio se centre exclusivamente en la salud psicosocial mediante el diseño de un planteamiento que nos acerque a su observación. Este proceso lo llevaremos a cabo en un curso de 1º de la ESO a través de técnicas de grupo desde el área de EF, finalidad que se desglosa en objetivos dentro de la sesión que hemos planteado.

Para realizar este estudio nos basamos en un marco teórico desarrollado en dos apartados: por un lado el modelo tridimensional de la salud en el área de EF, y por otro, la evaluación de la salud desde la dinámica de grupos y la EF. A continuación nos detendremos en los objetivos y el diseño metodológico de la evaluación en el marco concreto de una sesión de EF. Por último,

desarrollaremos los apartados de resultados y conclusiones del estudio realizado.

2. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

2.1 MODELO TRIDIMENSIONAL DE LA SALUD y EDUCACIÓN FÍSICA

La Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS) entiende la salud “como un estado de bienestar físico, mental y social con capacidad de funcionamiento, y no solo la ausencia de enfermedad o achaque” (OMS, en Piédrola, 2000). Tomando como referencia esta idea de salud, Martínez y cols. (2003) señalan no sólo la importancia, sino también la necesidad de que el profesorado de educación física conozca el estado de salud de sus alumnos y alumnas.

Sin embargo, un análisis, sin intentar profundizar, del currículo actual de EF para la etapa de secundaria nos muestra la salud asociada a la condición física con el bloque de contenidos “Condición Física y Salud”. Es por ello que entre el profesorado puede llegar a extenderse la idea del trabajo de la salud a través de la condición física. Esto es posible, pero la condición física no es la única vía, es más, todos los contenidos de la EF deberían contribuir a la mejora de la salud en todas sus dimensiones.

El hecho de asociar condición física y salud ha llevado a que la valoración que se realice de la misma sea más bien una evaluación de esta dimensión física que señalábamos en la definición inicial. Como muestra de ello encontramos múltiples test (Carvajal, 1978, Edo, 1992, García Manso, 1996; George, 1996; Legido, 1996 y Meredith, 2007). Es por eso que apostamos por la idea de Lorenz (1981, en Martínez y cols. 2009) de que el conjunto de la salud debe ser visto desde una perspectiva que abarque los ámbitos biológico, psicológico y social.

Así pues, como profesores y profesoras de EF “nuestra realidad impone que nuestra actuación en cuanto al ejercicio físico debe incluir los aspectos físicos, psíquicos y sociales. Es corriente que el profesional de la Educación Física olvide que su contribución a la salud incluye los dos últimos aspectos: el psíquico y el social” (Martínez y Cid, 2005, p. 17).

Para no dejar de lado estos aspectos empleamos como recurso el “cubo de la salud” (Martínez y Cid, 2007; Martínez y cols., 2008 y Martínez y cols. 2009) que nos ayuda a situar nuestra labor en este sentido tridimensional. Cada uno de los tres ejes representa una de las dimensiones de la salud. Una labor docente positiva, hablando en términos de salud, debe dirigir el vector en un sentido positivo desde los tres ejes y tratar de eliminar, en la medida de lo posible, un vector que se dirija en sentido negativo según nos explican Martínez y cols. (2009).

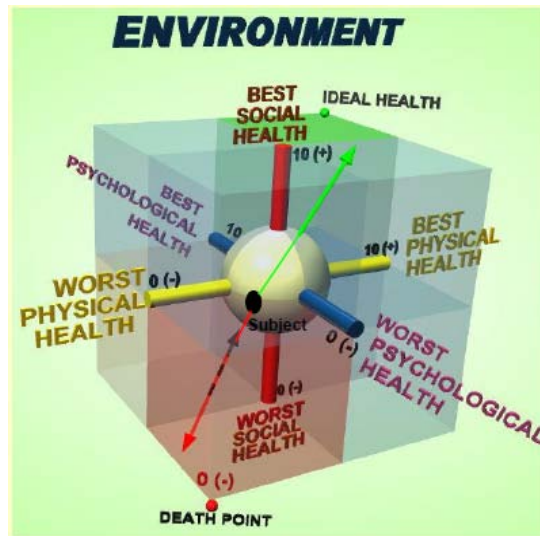


Figura 1: Cubo de la Salud (tomado de Martínez y cols., 2009)

Para que nuestra labor educativa sea coherente y contribuya a esa mejora de la salud de la que hemos hablado con anterioridad, es preciso que partamos de la situación actual en la que se encuentra el alumnado. Para ello, será necesario configurar un perfil de nuestros alumnos y alumnas en relación a su estado de salud, por lo que tendremos que establecer unas pautas que nos permitan evaluar, y es en esta cuestión, en la que nos queremos centrar en adelante.

2.2 LA EVALUACIÓN DE LA SALUD DESDE UNA PERSPECTIVA TRIDIMENSIONAL, DINÁMICA DE GRUPOS Y EDUCACIÓN FÍSICA

Evidentemente todas estas dimensiones de la salud de las que venimos hablando aparecen interrelacionadas, influyendo unas sobre otras y por ello una evaluación íntegra debería contemplar las tres dimensiones.

Hasta ahora se venía evaluando la dimensión física de la salud y para ello se aplicaban diferentes test. Si bien existen otros medios además de los test tradicionales, esta dimensión parece ser la más sencilla de evaluar, dentro de la complejidad que entrañan en sí los procesos de evaluación. Sin embargo ¿Con qué procedimientos y herramientas contamos para evaluar las dimensiones psicológica y social de la salud, en nuestra materia?

Las clases de educación física, por sus singularidades, permiten la aparición de múltiples relaciones que convergen y divergen creando conflictos inter e intrapersonales, poniendo en juego las dimensiones psicológica y social. Este conjunto de relaciones e interacciones es lo que configura la dinámica de un grupo.

A la hora de evaluar los aspectos psicológicos y sociales que surgen en la dinámica de grupo tenemos que tener en cuenta que, según Díaz-Aguado (1986) el desarrollo social y el cognitivo, evolucionan de forma paralela y

además señala que las características socioculturales influyen en la actividad que cada persona realiza y ésta, a su vez, en los procesos psicológicos superiores. Es por ello que en el estudio que llevamos a cabo consideramos el aspecto psicológico y social de forma conjunta.

Continuando con la de dinámica de grupos debemos mencionar a su fundador Kurt Lewin, quien en 1944 acuña el nombre de “dinámica de grupos” para caracterizar a los pequeños grupos de la vida y en la dinámica que entre ellos se desarrolla (en González y Barrull, 1999). Por lo tanto entendemos el término dinámica de grupo como el conjunto de las fuerzas o energías que mueven al grupo para el logro de sus objetivos (Sedó, 1974).

Consideramos de gran utilidad el análisis de la dinámica de grupo para la evaluación de la salud psicosocial, porque se centra en el estudio de lo individual, de lo social y de la interacción entre ambos tal y como señala Bany y Johnson (1965, en Cirigliano y Villaverde, 1990): “la Dinámica de Grupo se interesa por investigar los procesos mediante los cuales la conducta individual es modificada en virtud de la experiencia del grupo y trata de poner en claro por qué ocurren ciertas cosas en los grupos, por qué estos se comportan como lo hacen, y por qué los miembros del grupo reaccionan cómo reaccionan”

3. OBJETIVOS

Nuestro objetivo consiste en evaluar la salud psicosocial del alumnado utilizando para ello técnicas de grupo durante una sesión de educación física. Nuestra intención es que las técnicas que utilizemos sean actividades típicas de nuestra área para no salirnos de la rutina habitual de nuestras clases, utilizando juegos y actividades que nos permitan conseguir el objetivo señalado anteriormente. A la vista de este objetivo general surgen tres objetivos específicos que detallamos a continuación:

- Conocer la existencia de subgrupos dentro de la clase, su composición y su grado de interacción con otros grupos en la sesión de EF y su influencia en la salud psicosocial.
- Conocer los roles y subroles que adopta el alumnado en la sesión de EF valorando su grado de aceptación dentro del grupo y su influencia en la salud psicosocial.

La intención última de este estudio es que, a raíz de los resultados y conclusiones, podamos determinar una línea de intervención de cara al resto de las sesiones del curso para mejorar ese estado de salud en todas sus dimensiones tal y como hemos expuesto en el marco teórico.

4. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA EVALUACIÓN DE LA SALUD PSICOSOCIAL EN EDUCACIÓN FÍSICA

Partimos de un contexto muy concreto como la clase de EF que cuenta con una serie de características particulares donde la actividad motriz es el eje del aprendizaje, y con unas limitaciones como área curricular: necesidad de ajustarse a un currículo, horarios específicos del centro, personal docente concreto, etc. Es por ello que este estudio hay que entenderlo dentro de esas singularidades que limitan la realización de una investigación de mayor envergadura.

Por tanto este proceso de evaluación será un pilotaje que nos permita acercarnos a los objetivos marcados con un carácter cualitativo por lo que no es nuestra intención tratar de extrapolar nuestros resultados a otros contextos. Por lo tanto en este apartado plasmaremos como se ha diseñado y dirigido esta sesión que nos ayuda a evaluar la salud psicosocial con las características concretas que nos encontramos en los centros de educación secundaria para las clases de EF.

4.1 PARTICIPANTES

Hemos llevado a cabo la evaluación con un grupo de 20 alumnos y alumnas de primero de ESO de un centro público situado en la localidad de Alcorcón, al sur de la Comunidad Autónoma de Madrid. El grupo está compuesto por 11 chicos y 9 chicas.

4.2 PROCEDIMIENTO

El proceso de evaluación está basado en los aspectos que hemos ido desarrollando acerca de la salud, la teoría de la dinámica de grupos y las singularidades de la EF en la etapa de secundaria. Este diseño se ha desarrollado en una sesión que será observada y filmada en vídeo para realizar la toma de datos.

El procedimiento seguido queda detallado en siete pasos que a continuación detallamos:

- primer paso, solicitar los permisos pertinentes al centro para llevar a cabo la propuesta de evaluación (carta de presentación para el centro, entrevista con el equipo directivo y, contar con el profesor de EF, que en nuestro caso, es un miembro del grupo que hemos llevado a cabo el estudio);
- segundo paso, elaborar y entregar al alumnado una carta de presentación donde se detallen los objetivos del estudio que deseamos realizar, ésta deberá ser entregada a los padres y tutores además de una hoja de consentimiento informado, donde estos deberán autorizar la grabación en vídeo del alumnado;
- tercer paso, concretar los propósitos de evaluación dentro de la dimensión de la salud psicosocial y seleccionar las técnicas a realizar en

la sesión de evaluación;

- cuarto paso, seleccionar y adaptar las herramientas e instrumentos de evaluación;
- quinto paso, poner en práctica la sesión, grabarla en vídeo y realizar una primera recogida de datos mediante observación no estructurada (observaciones libres “in situ”) y semiestructurada a través del anecdotario de la estructura del grupo, hoja de pautas de observación de grupo y hoja de roles;
- sexto paso, analizar el vídeo, llevar a cabo una recogida de datos estructurada a través del ludograma y ampliación de los datos tomados en el paso anterior;
- séptimo paso, analizar los datos tomados y elaborar el informe de resultados; discusión y las conclusiones.

4.2.1 DISEÑO DE LA SESIÓN DE EVALUACIÓN

Para la consecución del propósito de la evaluación de la salud psicosocial a través dinámica del grupo hemos planteado una serie de actividades que se consideran propias del área de la EF y que también pueden enmarcarse dentro de la clasificación de técnicas de grupo establecidas por Fabra (1994), que ha denominado como “juegos y simulaciones”. La importancia del juego para poner de manifiesto los aspectos que queremos evaluar queda justificada porque es en estos donde se reflejan las transformaciones cognitivas y afectivas a través del comportamiento de los/as adolescentes desde los once o doce años (Piaget, 2001).

El juego como técnica de grupo, se caracteriza por:

OBJETIVO	-Aprender a partir de la acción. -Analizar actitudes y comportamientos.
BREVE DESCRIPCIÓN	-Juego es una actividad que se desarrolla en cooperación y/o competición con otras personas hacia un objetivo preestablecido, con una serie de normas y que incluye unos procedimientos de evaluación. -Simulación en una representación de la realidad que puede ser abstracta, simplificada o acelerada.
BENEFICIOS ADICIONALES	-Promueve la interacción y la comunicación. -Resulta divertida.
DIFICULTADES	-Requiere cierta experiencia para controlar el grupo y para hacer un buen análisis de la experiencia.
VENTAJAS	-Implica y motiva -Promueve aprendizajes significativos.
UTILIZACIÓN	-En todos los niveles de enseñanza así como en seminarios de formación permanente.

Tabla 1: Características de los juegos y simulaciones. Adaptado de Fabra (1994)

La selección de juegos y simulaciones que hemos realizado se enmarca dentro de una sesión de educación física siguiendo una serie de fases. En la siguiente tabla mostramos dichas fases, la descripción del juego y la justificación del mismo dentro de los propósitos que nos planteamos en el estudio.

FASE	DESCRIPCIÓN	JUSTIFICACIÓN
PRESENTACIÓN	<p>Tipo asamblea. El profesor dará una serie de pautas: <i>“La sesión será una forma de liberación de todo el estrés que generan las situaciones que vivimos a estas alturas de curso. Pero no nos relajamos en cuanto a actividad, para liberarnos de ese estrés vamos hacer tres juegos: el número, el explosivo y el gran reto”.</i></p>	<p>Éste es un momento en el que se pretende centrar al alumnado, primera toma de contacto y familiarización con el tipo de tareas que se van a realizar.</p>
INICIO/TOMA DE CONTACTO	<p>El número: 1. El juego comienza con toda la clase corriendo por el gimnasio. Cuando el profesor considere oportuno indicará un número en voz alta. Los alumnos y alumnas realizarán grupos en función del número indicado por el profesor. Se insistirá en la idea de que la elección del grupo es libre, es decir, nos podemos agrupar con la persona que nos apetezca 2. Variante: Jugaremos a un pilla-pilla. Para librarse de la persona que persigue se deben realizar grupos de personas (el número del grupo lo indica el profesor en cada momento del juego).</p>	<p>En este juego se trata de observar cómo se organiza la clase a la hora de realizar grupos. Cada persona realiza las elecciones libremente lo más rápido posible. Por ejemplo, una persona aceptada socialmente, no tendrá problemas para encontrar un grupo y viceversa. El número que indique el profesor nos ofrece una muestra de los tipos de relaciones: los grupos de 2-3 personas nos muestran relaciones íntimas, 6-7-8 las relaciones de subgrupo, 10 relaciones de gran grupo. Se repiten los números para observar y constatar la relación interpersonal.</p>
FASE PRINCIPAL	<p>El Explosivo 1. Se trata de un juego de persecución con balón. El jugador/a con balón debe intentar cazar a alguien sin balón golpeándole con el mismo. Para ello, el jugador/a con balón podrá lanzarlo, pero no podrá desplazarse. Cuando una persona es cazada (prisionero/a) se sienta en el sitio en que fue golpeada y juega desde el suelo sin desplazarse del lugar. Para conseguir el balón (tanto jugadores/as sin balón, como prisioneros/as) pueden cogerlo cuando queda libre tras un lanzamiento. Se considera que una persona ha sido cazada cuando es golpeada por el balón sin que el balón haya impactado previamente en el suelo. Los jugadores/as pueden colaborar mediante pases. 2. Variante: las personas cazadas pueden salvarse si logran cazar a alguien desde su posición de prisioneros</p>	<p>Con este juego se observan las relaciones de elección, rechazo, cooperación y oposición a través de un instrumento específico de análisis llamado ludograma que posteriormente explicaremos con detenimiento. Las relaciones de elección y las actitudes cooperativas se observan cuando el alumnado se pasa el balón entre sí. Las relaciones de rechazo y oposición se observan fundamentalmente cuando el alumnado intenta eliminar a alguien del juego. Es preciso realizar consideraciones a la cuestión del rechazo pues pudiendo existir una relación positiva entre dos personas pueden lanzar para eliminarse por la propia motivación del juego. Esto no ocurre en sentido inverso, pasar a alguien con quien tengo una relación negativa.</p>
	<p>El Gran Reto de Supervivencia</p>	<p>En este juego se analiza</p>

<p>Se plantea una actividad física cooperativa de simulación. El profesor leerá la simulación en voz alta, lo explicará y entregará una hoja con la descripción.</p> <p>La descripción del juego es la siguiente: <i>“Situación catastrófica (STOP), la población del resto de regiones ha fallecido (STOP) Objetivo salvar la raza humana (STOP) El hielo de la región antártica se está derritiendo (STOP) En el momento que caigáis al agua moriréis de inmediato por congelación (STOP) Para ello tendréis que salvaros vosotros mismos cruzando a tierra firme (STOP) La situación de las aguas y hielo es muy delicada por lo que la más mínima presión podría suponer que todos caigáis al agua (STOP) para evitar caer debéis cruzar utilizando únicamente 21 pies y 9 manos (STOP) en este camino deberéis permanecer todos unidos (STOP) si alguien deja de mantener el contacto con alguno de los miembros deberéis volver a empezar (STOP)”</i></p>	<p>fundamentalmente los roles que adopta cada persona de forma individual dentro del conjunto del grupo, así como el funcionamiento del grupo en general.</p> <p>Dada la “situación límite” que se plantea, la tendencia es que se acentúen los roles. Más cuanto menor es el tiempo que resta para que termine el juego, Además, se pueden seguir perfilando las relaciones que aparecían en los juegos anteriores.</p>
<p>PARTE FINAL</p> <p>Puesta en común ¿A quién le ha gustado? ¿Qué añadiríais? ¿A quién no le ha gustado este juego? ¿Por qué? ¿Quién se ha quedado solo/a en los números? ¿A quién le resultaba fácil encontrar compañeros/as? ¿Por qué no te han pasado? ¿Quién ha pasado? ¿Quién ha recibido la pelota? ¿Quién ha tomado la decisión de como cruzar? ¿Quién ha cogido las hojas? ¿Alguien no quería participar?</p>	<p>Tratamos de configurar un perfil, ampliando con los comentarios del alumnado, ya que las opiniones de estos versarán sobre los aspectos que hayan considerado como relevantes o significativos, o que les haya llamado la atención en el transcurso de la sesión.</p>

Tabla 2: Descripción y justificación de las técnicas empleadas en la evaluación

4.3 INSTRUMENTOS

Para la toma de datos a cada alumno/a se le ha asignado un número que facilitase la labor de las personas que realizaban la observación externa. Este número se entregaba al inicio de la clase y a modo de “dorsal” se sujetaba a la camiseta con un par de imperdibles. Realizada esta aclaración pasamos a describir los diferentes instrumentos que hemos utilizado en la toma de datos y que podemos encontrar en los anexos.

- **Instrumento 1: ANECDOTARIO DE LA OBSERVACIÓN EXTERNA DE GRUPOS Y SUBGRUPOS:** con este primer instrumento se pretende, desde una observación externa, identificar los grupos y subgrupos existentes dentro del aula. Para ello especificaremos una referencia para cada grupo y los componentes del mismo.
- **Instrumento 2: LUDOGRAMA:** hemos utilizado el ludograma como herramienta que aporta datos cuantitativos y que intentar complementar

la información recogida por los instrumentos 3 y 4. La plantilla para el ludograma está tomada de Navarro (2002) y en ella hemos incluido un ítem para contemplar cuando una persona salía de imagen y hemos fusionado acciones que resultaban idénticas en juego. La plantilla recoge el rol de juego (jugador/a con pelota, jugador/a sin pelota y prisionero/a) y las posibilidades de acción de juego. Las acciones que nos van a ofrecer la clave sobre los aspectos psicosociales son, en primer lugar, los números 1 y 12 que corresponden con acciones de pase, es decir, acciones que suponen una actitud hacia la cooperación y que implican la elección de una persona. En segundo lugar, los números 11 y 7 que se refieren a las acciones en las que una persona recibe un pase, por tanto, son personas elegidas. En tercer lugar los números 3, 4, 13 y 14, que son acciones de lanzamiento contra alguien, es decir, muestran actitudes de oposición e implican el “rechazo” de una persona. Y por último, los números 8 y 9 que son las acciones de esquivar un lanzamiento, por lo tanto, son personas rechazadas.

- **Instrumento 3: PAUTAS DE OBSERVACIÓN DE GRUPO:** con este instrumento recogeremos una serie de datos cualitativos en relación a: objetivos, comunicación, distribución de participación verbal, distribución del poder de influencia, cohesión, normas y procedimientos, atmósfera o clima y conflicto y cómo se maneja. Para guiar esta recogida nos basamos en una serie de preguntas elaboradas por Olivera (2009) y adaptadas a las necesidades de nuestro proyecto.
- **Instrumento 4: HOJA DE IDENTIFICACIÓN DE ROLES y SUBROLES:** este instrumento está elaborado a partir de Sbandin, (1977 en Fuentes y cols., 2000) y Olivera (2009) e incluye toda una serie de categorías de roles, subroles y su descripción de manera que se trate de asignar un rol a cada persona de la clase, teniendo en cuenta que una persona puede cumplir más de un rol/subrol, que pueden aparecer categorías desiertas y/o que alguna persona no se ajuste a ningún rol. En todo caso el instrumento es flexible y se realizan las observaciones que se consideren oportunas para cada rol o persona.

5. RESULTADOS

5.1. RESULTADOS DEL PRIMER JUEGO: “LOS NÚMEROS”

Analizado el primer juego detectamos la presencia de dos grandes grupos que hemos denominado como chicos y chicas, pues el criterio claro de diferenciación de un grupo y otro era el sexo. A partir de esos dos grandes grupos aparecen subdivisiones sin que se deje de diferenciar la separación entre roles; de este modo surgían los grupos chicas 1, chicas 2, chicos 1 y chicos 2. Hemos asignado el número 1 a los grupos más cerrados y el 2 a los más abiertos. Además, existen varios chicos y chicas que no presentaban ninguna vinculación fuerte con ninguno de los grupos, los hemos denominado:

chicos libres y chica libre.

En la tabla que presentamos a continuación se va a detallamos los/as componentes de cada grupo y las observaciones más destacables.

REFERENCIA DE GRUPO	COMPONENTES DE GRUPO	OBSERVACIONES
CHICAS	3, 6, 7, 11, 13, 15, 16, 18, 19	Gran separación con relación al grupo de chicos.
CHICOS	1, 2, 4, 5, 8, 9, 10, 12, 14, 17, 20	Gran separación con relación al grupo de chicas.
CHICAS 1	3, 6, 16	Grupo bastante cerrado, no se relacionan con otros/as. Muestran inseguridad. En ocasiones se une 19.
CHICAS 2	7, 11, 15, 18	Grupo abierto y flexible, admite allegados/as.
CHICOS 1	4, 9, 10	Grupo cerrado, poca admisibilidad (excepto a 5).
CHICOS 2	2, 8, 12, 14	Grupo flexible. Compuesto por chicos inseguros o rechazados que se unen para sentirse reforzados.
CHICAS LIBRES	13 y 19	Sin problemas para acceder a los subgrupos de chicas.
CHICOS LIBRES	1, 5, 17, 20	-1 suele seguir a 14, sin pertenecer al grupo "Chicos 2" -5 mantiene buena relación con ambos grupos, sin problemas para acceder a los grupos "Chicos 1 y 2". -17 se relaciona puntualmente con 14 y 4. -20 tiende a relacionarse con "Chicos 2" sin llegar a pertenecer al grupo.

Tabla 3: Resultados del Anecdotario de la observación externa de grupos y subgrupos

A partir de los datos registrados en la tabla anterior establecemos la figura 1 donde podemos observar gráficamente cómo queda la estructura del grupo.

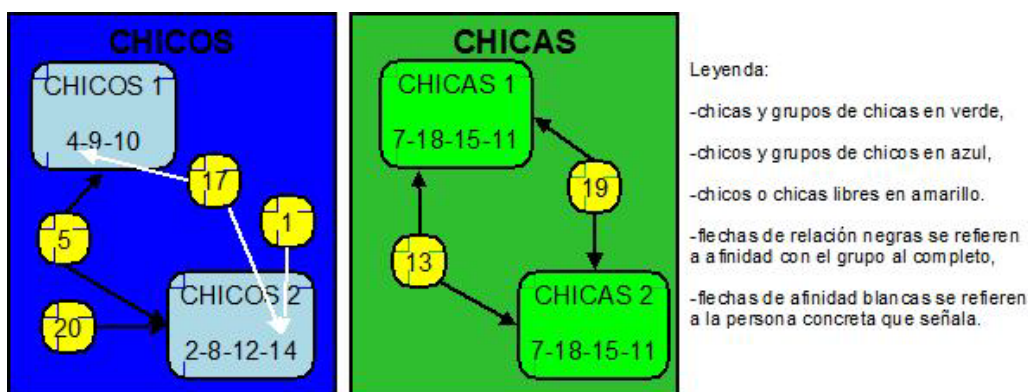


Figura 2: Grupos y subgrupos hallados en el juego "El número"

5.2. RESULTADOS DEL SEGUNDO JUEGO: “EL EXPLOSIVO” MEDIANTE EL LUDOGRAMA

A partir del visionado de la grabación de la sesión hemos completado la tabla de registro del ludograma. Con todos los datos obtenidos, codificamos las acciones realizadas por cada alumno/a utilizando una numeración por cada tipo de acción (ver instrumento en anexo). La codificación de datos la recogemos en la siguiente tabla

Nº ACC	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	Rechazado /a	Elegido /a	Rechaza	Elige					
1	6	5	8	5	6	1	5	6	5	6	1	5	6	8	5	6	8	6	5	6	1	5	6	8	6	5	6	9							5	0	0	0			
2	5	6	5	1	5	6	5	8	0	4	5	6	1	5	5	8	5	1	1	0	3	5	0	3	5	6	9	5							3	0	3	0			
3	6	1	6	5	1	5	6	1	1	5	6	7	6	7	1	5	7	6	7	1	5	1	5													0	4	0	2		
4	6	9	5	1	3	6	1	0	3	8	0	4	6	1	5	1	4																		2	1	4	1			
5	6	9	5	5	6	5	1	0	3	0	1	4	6																						1	0	2	0			
6	6	5	6	5	6	5	5	6	1	5	6	5	5	6	5	5	6	5	5	6	1	5	5	6	1	5	6	5							0	0	0	0			
7	6	5	6	1	0	3	6	1	5	6	1	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6	1	5	6	1	5	6	1	5	6	1	0	4	6		0	0	2	0		
8	1	5	6	5	8	6	5	8	6	5	9	0	4	1	5	4	6	8	6	8	6	5	6	9	5	1	1	4	6						6	0	3	1			
9	6	1	0	3	6	8	6	1	0	3	8	0	3	0	3	0	4	6	8	6	8	6	5	1	0	3	0	3	5	9	1	1	3		5	0	9	1			
10	6	5	5	6	0	4	6	0	3	0	1	4	6	0	3	7	5	9	7	4	1	0	7	4	9										2	3	7	1			
11	5	6	1	5	6	1	5	6	1	5	6	5	1	5	5	6	7	6	1	5	1	6	1	5	6	5	6	5	1	6	5	6	7	6	1	5	6	0	2	0	4
12	1	5	6	5	6	5	6	8	6	1	0	3	6	9	0	4	9	0	3	6	5	8	1	0	3	5	6	1	0	9						5	0	4	0		
13	6	5	6	5	6	1	5	6	5	6	1	5	6	5	1	1	0	4	1	5	9	5														1	0	1	0		
14	6	5	6	5	9	0	1	4	6	5	6	9	0	4	6																					2	0	2	1		
15	1	5	6	9	0	4	6	5	9	5																										2	0	1	0		
16	6	1	5	6	5	1	5	6	1	5	6	1	5	6	1	5																				0	0	0	0		
17	6	5	6	5	6	9	0	4	6	9	0	4	6																							2	0	2	0		
18	6	5	6	5	6	5	6	5	9	5																										1	0	0	0		
19	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6	1	5	6	1	5	6	1	5	6	1	5	6	5	6	5	6	1	5		0	0	0	0			
20	6	5	6	0	4	6	5	0	4	6	8	6	7	5	8	6	5	9	6	8	6	5	6	5	6	5	9	0	4	6	8				6	1	3	0			

43 11 43 11

Tabla 4: resultados del juego “El explosivo”

Hemos marcado con diferentes colores los datos más significativos para nuestro estudio. Las acciones marcadas en color azul son los pases (relaciones de elección a otra persona y actitudes cooperativas) las marcadas en color verde son recepciones de la pelota (una persona es elegida), las marcadas en naranja son lanzamientos contra una persona (relaciones de rechazo hacia una persona y actitudes de oposición) y las marcadas en rojo son movimientos para esquivar un lanzamiento (una persona es rechaza). En las cuatro últimas columnas tenemos el cómputo final por persona y en la última final el cómputo general de la clase.

Aunque el instrumento no nos especifica a quien se elige o a quien se rechaza, sí que muestra algunas cuestiones claras respecto a personas del

grupo:

- Las personas con mayor número de elecciones (recibir balón, color verde) son 3 y 10, por lo que podrían ser líderes de la clase.
- Las personas con mayor número de rechazos (necesidad de esquivar un balón, color rojo) son 3, 8, 9, 12 y 20, por lo que podrían ser personas rechazadas en el grupo.
- Las personas que rechazan en un mayor número de ocasiones (lanzar contra alguien) son 9 y 10, por lo que muestran las actitudes de mayor oposición.
- Las personas que eligen un mayor número de veces (pasar a alguien) son 11 y 3, por lo que muestran actitudes de cooperación.

Respecto al conjunto del grupo los resultados más importantes son:

- Teniendo opción de cooperar dentro de las normas del juego, las acciones de este tipo son muy poco frecuentes.
- El juego está centrado en las acciones de tres o cuatro personas, mientras algunos/as intentan formar parte del juego y otras personas directamente se excluyen.

5.3. RESULTADOS DEL TERCER JUEGO: “GRAN RETO”

Para la observación y evaluación de este juego hemos utilizado los instrumentos descritos en los instrumentos 3 y 4.

5.3.1. MEDIANTE LAS PAUTAS DE OBSERVACIÓN

En relación con los objetivos y metas encontramos que las metas iniciales están establecidas por el profesor. No obstante, al inicio del juego existen ciertas dudas que se irán solventando durante el desarrollo del juego. La meta es compartida por cada uno de los subgrupos pero lo que varía es el nivel de implicación sobre la meta:

- Chicas 1: no tiene iniciativas propias por lo que se dedican a seguir las pautas que marca el grupo-clase en general
- Chicas 2: metas decididas a través 15 (es la líder) y moviliza al resto del grupo junto con la 13 y 18.
- Chicos 1: se dedica a obstruir la tarea, hablan entre ellos y no aportan nada en el logro de la tarea.
- Chicos 2: son bastante pasivos, se mantienen al margen con ciertas inseguridades y se dedican a seguir las decisiones del resto.
- Chicos y chicas independientes: de todas las personas que no quedan definidas por ningún grupo 5, 13 y 20 están centrados totalmente en la tarea y luchan por el logro del objetivo de diferentes modos, el resto siguen al gran grupo y se mantienen al margen.

En relación a la comunicación dentro del grupo observamos varias personas que aportan información para la consecución de la meta: 5, 9, 13, 14, 15, 18, 20. Estas personas se dirigirán a todo el grupo. De forma paralela existen otras conversaciones (entre 10, 9 y 4, y entre 16, 3 y 6) que no aportan nada al objetivo. En un momento del juego se divide el grupo en chicos y chicas formándose conversaciones muy diferenciadas. En el grupo de los chicos es 14 quien comienza la conversación para ellos. Por su parte, las chicas permanecen algo más distanciadas de la meta de juego pero atentas al desarrollo del mismo. Después se reagrupan, acercándose, por iniciativa de 13, 15, 11 y 18 para escuchar las propuestas de 14.



Fotografía 1: Gente activa (verde) e inactiva (rojo)

Dentro del grupo existen algunos problemas de comunicación y no aclaran conceptos porque no se establece una “normativa” en la comunicación. El nivel de escucha pasa por varias fases:

- Primera fase: En general no se escuchan y las intervenciones individuales suelen solaparse.
- Segunda fase: En momentos puntuales ciertas personas hablan y existe un relativo silencio, es el caso de: 5, 13 y 18, de forma significativa, y a 20 y 14, de un modo menos marcado. Además, se hace un silencio en una intervención de 10 que no se dirige a la tarea. En todos los casos no se llega a nada porque no existen iniciativas
- Tercera fase: se disgrega el gran grupo y la comunicación se produce de forma intragrupal e intergrupala, ésta última gracias a las personas que lideran y coordinan dentro de los subgrupos.

De esta forma, la escucha activa se produce con personas puntuales, si nos referimos al gran grupo, y en los pequeños grupos existe un nivel de escucha mayor. Es por ello que, cuando una persona interviene su discurso es comprendido (en las fases en las que existe escucha), pero esta comprensión no implica que el grupo de alumnos y alumnas lleve a cabo la propuesta que se ha realizado. Los motivos pueden ser diferentes, desde que no se compartan los medios del logro de la meta a una falta de iniciativa.

Si nos fijamos en la relación entre comunicación verbal y no verbal, inicialmente, la disposición del grupo es en círculo (tanto el gran grupo como

los subgrupos). En estos momentos la comunicación a la que principalmente atienden es de tipo verbal aunque se apoyen de ciertos gestos para hacerse escuchar, llamar la atención del grupo, apoyar sus explicaciones, etc. Cuando se acerca el final del tiempo previsto para la resolución del reto la disposición cambia completamente. El grupo se dispone a lo largo de la línea de salida y comienzan a realizarse pequeñas acciones en parejas y pequeños grupos (subirse a caballito, hacer la carretilla, unirse por los hombros para estar en contacto, etc.). Con esta disposición algunas personas se colocan justo enfrente de la línea del gran grupo, organizando y coordinando a los diferentes subgrupos (es el caso de chicos 10, 14, 20 / chicas 15 y 18). Se siguen apoyando en las intervenciones verbales.

En los niveles de participación del grupo existe una gran diferencia en la participación verbal. De este modo podemos categorizar a la clase en tres grupos: mucha participación y para el gran grupo (alumnos/as: 5, 9, 13, 14, 15, 18, 20), participación escasa y en pequeños grupos (alumnos: 1, 4, 10) y no participan (alumnos/as: 2, 3, 6, 7, 8, 11, 12, 16, 17, 19).

Las intervenciones de los chicos frente a las de las chicas son parecidas en cantidad. No obstante la efectividad de las mismas es diferenciada, de manera que a las chicas no se las escucha tanto como se puede llegar a escuchar la intervención de los chicos. En relación a la posición en la jerarquía de la organización son los coordinadores/as y los/as líderes de cada uno de los grupos (chicos y chicas) y subgrupos quienes más intervienen.

La distribución del poder, y por tanto del liderazgo, es desigual pues las opiniones vertidas por los chicos parecen tener un mayor peso que la de las chicas. Se escucha predominantemente a los/as líderes y coordinadores/as y se ignora al grupo de rechazados/as, a quienes permanecen pasivos o se limitan a seguir las conductas de otras personas y a quienes obstaculizan la comunicación y logro de la meta (ver gráficos de grupos y subgrupos).

El nivel de cohesión del grupo es bajo, en todo momento se encuentra fraccionado en función al sexo. También existen diferentes niveles de cohesión que se muestran por el interés hacia la tarea. En este aspecto también podemos atender a los subgrupos que se forman y que ya venimos observando en otros juegos:

- Chicas 1: compuesto por 3, 6, 16. Grupo cerrado. Se forma por un sentimiento común de inseguridad.
- Chicas 2: compuesto por 7, 11, 15, 18, 19. Grupo flexible. Se forma por afinidad e intereses comunes.
- Chicas Independientes: compuesto por 13 que puede unirse a ambos grupos. Se mantiene independiente porque es capaz de adaptarse y tiene buenas relaciones con ambos grupos de chicas
- Chicos 1: compuesto por 4, 9, 10. Grupo cerrado. Se forma

por afinidad e intereses comunes.

- Chicos 2: compuesto por 2, 8, 12, 14. Grupo flexible. Se forma por un sentimiento de rechazo, para protegerse de ese rechazo y reforzarse unos y otros.
- Chicos Independientes: compuesto por 1 que se aproxima a chico 14; 5 que se aproxima a grupo 1, en mayor medida y a grupo 2; 17 que se aproxima a chico 14 y 4; 20 que se aproxima a grupo 2.

En lo que a las normas se refiere, el grupo no es capaz de establecerlas por sí mismo y necesitan del profesor. La inexistencia de normas dificulta el logro de la tarea.

En cuanto al clima y atmósfera de grupo encontramos que existe una aparente libertad, pero está condicionada por la existencia de grupos cerrados que no manifiestan abiertamente su forma de pensar al resto del grupo. El grupo 1 de chicas y el grupo 2 de chicos están condicionados por las singularidades de su grupo, la posibilidad de rechazo dentro de la clase, la presión del grupo 1 de chicos y condicionada por el grupo 2 de chicas.

Finalmente, observamos que en el manejo del conflicto (entendiéndolo como cualquier circunstancia en la que se deteriora el desarrollo de la tarea) existen algunas situaciones en las que determinadas personas (pasivas) no realizaron intervenciones significativas para el logro de las metas propuestas. Por otro lado, algunas personas con roles de obstrucción y bloqueo limitaban las intervenciones de sus compañeros/as y desechar las ideas aportadas por el resto.

5.3.2. MEDIANTE LA HOJA DE IDENTIFICACIÓN DE ROLES

Respecto a las relaciones de liderazgo y rechazo, las observaciones realizadas muestran los siguientes resultados:

LIDERAZGO	RECHAZO	NEUTROS/AS
4 (posible líder negativo), 5 (líder chicos de la tarea) 9 (posible líder negativo), 10 (posible líder negativo), 15 (líder chicas de la tarea)	1, 8, 12, 20	3, 6, 7, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19

Tabla 5: líderes, rechazados y neutros

En lo que se refiere a los roles que adopta cada alumno/a dentro del grupo-clase las observaciones muestran, para cada una de las categorías, los siguientes resultados:

- Relacionados con la tarea grupal: encontramos roles muy marcados en los alumnos 15 y 2 como iniciadores y a 5, 13 y 18 como

coordinadores/as; otros roles menos marcados de esta categoría son: 20 es informador, 14 opinante y solicitante de información. No existe nadie que se pueda categorizar como crítico/a y/o evaluador/a.

- Relacionados con la formación y mantenimiento del grupo: observamos claramente a 13 y 18 como mediadoras y a 7, 9, 10, 11, 12, 14, 17, 19 como seguidores/as.
- Individuales no productivos: encontramos que los alumnos 4 y 9 son agresores, 9 y 1 son bloqueadores, 10 y 15 se muestran como “Play-boy”, 10 adopta el rol de gracioso y los alumnos/as 1, 2, 6, 8, 16 y 19 muestran rasgos del rol de inseguro/a. Los roles de autoconfesor/a y autoritario/a no se ven en este grupo

A continuación reforzamos algunos de estos resultados con una de las imágenes tomadas durante la sesión.



Fotografías 2, 3 y 4: Representativa de las funciones de “informadora”, “agresor” y “bloqueador”

6. CONCLUSIONES

Hemos detectado una serie de singularidades dentro del grupo que pueden condicionar el clima de la clase y su repercusión en la salud psicosocial. El análisis realizado, parte de la estructura y de determinados elementos: composición del grupo, roles, tamaño y redes de comunicación.

Identificamos varios subgrupos claramente definidos en relación al sexo, hecho que queda justificado, en parte, por la etapa (12-13 años) en la que los alumnos y las alumnas se encuentran; es lo que González y Barrull (1999) denominan como homodiferenciación, donde la tendencia es a agruparse por el mismo sexo. Otra de las causas que puede aludir a la existencia de esta diferencia, la podemos establecer por los diversos propósitos que cada uno de estos dos grandes grupos (“Chicos” y “Chicas”) manifiestan en relación a: objetivos compartidos e intereses comunes.

Dentro los dos grandes grupos (“Chicos” y “Chicas”) encontramos otras agrupaciones, más o menos estables, que denominamos como “grupos cerrados” (“Chicos 1” y “Chicas 1”), “flexibles” (“Chicas 2” y “Chicos 2”) y “alumnos/as independientes” (“Chicos independientes” y “Chicas independientes” que interactúan con los dos anteriores indistintamente). Estos

grupos responden, en función de la observación realizada, a unas pautas de comportamiento semejantes.

En los resultados registrados establecemos una serie de roles y subroles. Con la observación realizada, los roles más destacados son: líder, seguidores/as e inseguros/as.

Con esta composición de grupos y roles encontramos que el clima en relación a los indicadores es: comunicación, cooperación, grado y manejo del conflicto, confianza y respeto, poco adecuado para favorecer la salud psicosocial del grupo por las siguientes razones:

- No existen redes de comunicación entre los diferentes grupos, lo cual afecta al logro de las metas. Así mismo consideramos que la libertad de expresión queda mermada por el rol de bloqueador que presenta el grupo “Chicos 1”.
- El grado de cooperación grupal está limitado por la existencia de subgrupos muy cerrados como es el caso de: “Chicos 1” y “Chicas 1” que obstaculizan dicho proceso.
- Respecto al grado y manejo del conflicto encontramos dos alumnos que adoptan un rol de agresor frente a un único agredido, sin respuesta por parte del grupo. Esto nos indica que el subgrupo dominante dentro del aula es “Chicos 1” (al cual pertenecen los dos agresores). Esto tendrá repercusiones en los indicadores de confianza y respeto.
- La confianza, dentro del grupo que venimos analizando, está muy determinada por el dominio del grupo “Chicos 1”, de tal manera que otros alumnos/as se agrupan en función de la inseguridad que manifiestan frente a ese grupo para sentirse protegidos/as. Éste es el caso de los grupos “Chicas 1” y “Chicos 2”.
- Con todo lo anterior, consideramos que no existe un clima de respeto. No sólo por el hecho de las agresiones sino por la tolerancia y consentimiento de las mismas del resto del grupo, al no intervenir.

Como conclusión en relación a la salud psicosocial, hallamos que el nivel de salud social no está conseguido por:

- Los niveles de comunicación son precarios entre subgrupos y como consecuencia dentro del grupo-clase, por razones diversas, entre las que hemos encontrado comportamientos disruptivos, agresiones y conductas de bloqueo por determinados compañeros que impiden la expresión verbal y no verbal del resto.
- La falta de un líder carismático y positivo que dirija al grupo hacia la consecución de la tarea y a la mejora de la motivación de la clase como grupo.
- La fuerza de los líderes negativos que impiden el crecimiento del grupo como tal.

A nivel de salud psíquica encontramos a alumnos/as:

- Que sufren agresiones y manifiestan inseguridad y retraimiento.
- Inseguros/as que no tienen porque ser agredidos/as, no se manifiestan lo cual les provoca cierto aislamiento con respecto al grupo, desfavoreciendo su salud psíquica.
- Los/as seguidores pueden perder su capacidad para decidir y, como consecuencia, en ocasiones se ven arrastrados por decisiones y comportamientos que a nivel emocional no comparten.

Por la tanto, en la convergencia de estas dos dimensiones, social y psíquica, nos encontramos con un grupo que presenta un perfil de salud psicosocial deteriorado. Conclusión a la que llegamos tras el análisis y el resultado obtenido, considerando oportuno llevar a cabo una intervención específica encaminada a:

- Lograr un clima de respeto y confianza donde se intervenga en casos de agresiones potenciando la figura de los mediadores/as.
- Mejorar los procesos y canales de comunicación intergrupales.
- Favorecer la toma de decisiones individuales y grupales.
- Aprender a trabajar de forma cooperativa dentro de los grupos y subgrupos, identificando las ventajas de este tipo de relaciones en el logro de metas comunes.
- Elaborar pautas de comportamientos y conductas positivas establecidas por consenso grupal que favorezcan las relaciones interpersonales.

En definitiva, consideramos fundamental romper con todas aquellas barreras que impidan que los grupos interactúen entre sí y, por consiguiente, que estas limitaciones conlleven a un deterioro de la salud psicosocial y los daños que ocasiona en el desarrollo personal y social.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carvajal, R. (1978). *Los test motores en la Educación Física*. Madrid: El autor.
- Cirigliano, G. y Villaverde A. (1990). El grupo como poder educado. En *Dinámica de Grupos y Educación* (p. 40-105). México: El Ateneo.
- Díaz-Aguado, M. J. (1986). El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social. Madrid: Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.
- Edo, M. (1992). *Eurofit: test europeo de aptitud física*. Madrid: MEC.
- Fuentes, P. y cols. (2000). *Técnicas de trabajo en grupo. Una alternativa en educación*. Madrid: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.).
- Fabra, M. L. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: Ceac.
- García Manso, J. M. (1996). *Pruebas para la valoración de la capacidad motriz en el deporte. Evaluación de la condición física*. Madrid: Gymnos.
- George, J. D. (1996). *Test y pruebas físicas*. Barcelona: Paidotribo.

- González, P. y Barrull, E. (1999). Orígenes y evolución de la psicología de los grupos. En P. González, *Psicología de los grupos: Teoría y aplicación*, (pp. 16-44). Madrid: Editorial Síntesis.
- Legido, J. C. (1996). *Valoración de la condición física por medio de test*. Madrid: Ediciones pedagógicas.
- Martínez, V.; Álvarez, M. J.; Cid, L.; Garoz, I.; De la Vega, R. y Villagra, A. (2003). Evaluación de la Salud en Educación Física. En Ruíz Juan, F. y González del Hoyo, E.P. (coordinadores) *Educación Física y deporte escolar. Actas del V Congreso Internacional de FEADEF* (pp. 313-317). Valladolid: Ed. AVAPEF.
- Martínez, V., Álvarez, M. J., Del campo, J., Cid, L., Muñoa, J., y Quintana, A. (2008). Dimensiones de la salud y Educación Física. En *Libro de ponencias, abstracts y pósters del III Congreso Internacional Universitario sobre las Ciencias de la Salud y el Deporte* (pp. 181-184). Madrid: Fundación Atlético de Madrid.
- Martínez, V., y Cid, L. (2005). Actuaciones en Educación Física para un Programa de Educación de la Salud. *Revista Pedagógica ADAL* 9 (pp. 16-24).
- Martínez, V., y Cid, L. (2007). Evaluación fisiológica y de la salud en Educación Física. *Revista pedagógica ADAL*, 13 (pp. 32-38).
- Martínez, V., Pareja, H., Álvarez, M. J., del Campo, J., Cid, L., Muñoa, J., y cols. (2009). The “health cube”: its development and application to physical activity. En M. G.-G. D. C. J. V. U. A. P. J. Benito (Ed.), *Physical Activity and Health Education in European Schools* (pp. 194-196). Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Meredith, M. D. (2007). *Fitnessgram-Activitygram test administration manual*. Human Kinetics: Champaign (Illinois)
- Navarro Adelantado, V. (2002), Método y juego motor. En *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*, (pp. 361-379). Barcelona: INDE.
- Olivera, E. (2009). Grupos y equipos de trabajo en las organizaciones. En *Materiales de Capacitación de policías*. (Fecha de consulta Marzo 2009) [Http://www.mseg.gba.gov.ar/ForyCap/cedocse/capyform.html](http://www.mseg.gba.gov.ar/ForyCap/cedocse/capyform.html)
- Piaget, J. (2001). Inteligencia y afectividad. Buenos Aires: Aique.
- Piedrola, G. (coord) (2000). *Medicina preventiva y salud pública*. Barcelona: Masson.
- Sedó, M.A. (1974). Introducción al origen y significación de la dinámica de grupos”. En J. R. Sánchez Moro, *Dinámica de grupos para educadores, vol. 1*, (pp. 44-56). Madrid: Editorial S.

Referencias totales 21

Referencias a la propia revista 0

8. ANEXOS

Rol en el juego	Nº	Posibilidades de acción de juego	Secuencia de acciones
-----------------	----	----------------------------------	-----------------------

		1	2	3	4	5	...	nn
Jugador/a con la pelota	1	Pasa sobre un compañero/a						
	2	Pierde la pelota						
	3	Lanza sobre un adversario sin éxito						
	4	Lanza sobre un adversario con éxito						
Jugador/a sin la pelota	5	En espera/pasivo						
	6	En atención						
	7	Recibe de un compañero/a						
	8	Esquiva un lanzamiento con éxito						
	9	Esquiva un lanzamiento sin éxito						
	10	Intercepta						
Prisionero	11	Recibe de un compañero/a						
	12	Pasa sobre un compañero/a						
	13	Lanza sobre un adversario sin éxito						
	14	Lanza sobre un adversario con éxito						
-	15	FUERA DE CÁMARA						

Instrumento 2 “Ludograma” (adaptado de Navarro, 2002)

OBJETIVOS	¿Cómo se deciden las metas grupales? ¿Están claras para todos/as las metas grupales?
COMUNICACIÓN	¿Quién le habla a quién? ¿Se aclaran o no los conceptos? ¿Se escuchan unos a otros? ¿Hay quien escucha a unos, pero no a otros? ¿Se entienden entre sí? ¿Se actúa sobre la comunicación sin palabras tanto como sobre la hablada?
DISTRIBUCIÓN DE PARTICIPACIÓN VERBAL	¿Hablan unos más que otros? ¿Es grande la diferencia? ¿Quiénes hablan más? ¿Quiénes hablan menos? ¿Quiénes no hablan? ¿Se puede observar alguna relación entre la cantidad de participación verbal y otros factores como: sexo, posición en la jerarquía de la organización, conocimientos, color, diferencias culturales, etc.?
DISTRIBUCIÓN DE PODER DE INFLUENCIA	¿Tienen más peso las opiniones de unos que las de otros? ¿A quién se tiende a escuchar? ¿A quién se tiende a ignorar? ¿Se pueden observar relaciones entre la influencia de los miembros y otros factores? ¿Está la influencia distribuida o se concentra alrededor de uno o unos pocos?
COHESIÓN	¿Se nota el grupo unido o fraccionado? ¿Cuánto interés hay en lo que se está haciendo? ¿Se puede establecer relaciones entre el grado de cohesión y otros factores? ¿Hay subgrupos dentro del grupo? ¿Cuántos? ¿Quiénes lo componen? ¿Los componentes con casi siempre los mismos individuos? ¿Por qué se forman o se disuelven?
NORMAS Y PROCEDIMIENTOS	¿Se han establecido normas o procedimientos? ¿En qué forma se ha hecho? ¿Se pueden notar normas o procedimientos operando aunque no se hayan establecido explícitamente? ¿Cuáles? ¿Facilitan el funcionamiento del grupo dichas normas o procedimientos, o hay algunos que lo dificultan? ¿Cuáles? ¿Se examinan o evalúan las normas existentes cuando es necesario? ¿Se modifican, añaden, eliminan? ¿Se hace esto explícitamente u ocurre implícitamente? ¿Hay conflicto entre unas y otras normas o procedimientos? ¿Cambia la atmósfera de reunión a reunión o durante la misma reunión? ¿Se pueden relacionar los cambios de atmósfera con otros factores? ¿Cuáles?
ATMÓSFERA O CLIMA	¿Cuánta libertad hay para decir/discutir/actuar lo que realmente se piensa o se siente, aportar ideas distintas, nuevas o revolucionarias? Si la atmósfera es una que tiende a reducir la libertad de expresión y/o acción, ¿Cómo se ha producido o se mantiene? ¿Qué cosas hacen o no hacen los individuos que contribuyen a esto? Si la atmósfera tiende a promover la libertad de expresión y/o acción ¿Cómo se ha producido o se mantiene? ¿Qué cosas hacen o no hacen los individuos que contribuyen a esto?
CONFLICTO Y COMO SE MANEJA	¿Cuáles de estos se pudieron observar? ¿Qué indicios hubo en su existencia? ¿Afectaban a unos individuos más que a otros? ¿Qué efectos tuvieron, si alguno, sobre el funcionamiento del grupo en total?

Instrumento 3 “Pautas de Observación de Grupo” Adaptado de Olivera (2009)

Categoría	Rol	Descripción	Nºalum no/a
LIDERAZGO		Guía al grupo en la realización de una tarea, dirigiéndola y delegando responsabilidades para la consecución de la misma. Establecer y mantener el espíritu de grupo necesario para conseguir los objetivos fijados.	
RECHAZO		Personas que no son aceptadas por el grupo. Ignorados. Sus aportaciones son anuladas y/o no escuchadas.	
NEUTROS/AS		Aquellas personas que pasan desapercibidas para el grupo. No reciben ni elecciones ni rechazos por parte de sus compañeros/as.	
Relacionados con la tarea grupal	Iniciador/a	Estimula y aguijonea al equipo hacia la acción.	
	Solicitante de información	Formula preguntas, busca la orientación o la aclaración, solicita informaciones o repeticiones para sí o para el grupo, es crítico constructivo	
	Informador/a	Vuelve a enunciar una cuestión o una solución con fines de encarecimiento, sintetiza después de la discusión e informa a los miembros nuevos del grupo poniéndoles al día.	
	Opinante	Aporta una creencia u opinión sobre algún problema o cuestión y da su propia experiencia para ilustrar lo que está tratando	
	Coordinador/a	Organiza, motiva y controla las actividades del equipo, logrando metas comunes en base a un trabajo compartido, solidario e interdependiente.	
	Crítico/a Evaluador/a	Analiza las ideas y sugerencias, tanto internas como externas, evalúa su viabilidad y su adecuación a los objetivos.	
Relacionados con la formación y mantenimiento del grupo	Mediador/a	Fomenta la unidad y las relaciones armoniosas entre los miembros del equipo. Fortalece el "yo" o el estatus del grupo.	
	Seguidor/a	Se limita a seguir al resto de compañeros/as sin poner obstáculos en la consecución de la meta o en el mantenimiento del grupo. No suele intervenir ni aportar en el logro de la tarea.	
Individuales no productivos	Agresor/a	Lucha por su posición, se jacta, critica o censura a los demás, trata de llamar la atención, demuestra hostilidad hacia el grupo o un individuo, disminuye el "yo" o la posición de los demás.	
	Bloqueador/a	Rechaza ideas, adopta una actitud negativa respecto de las cuestiones, discute en momentos inoportunos, es pesimista y se niega a cooperar.	
	Autoconfesor/a	Habla de su propia experiencia sin que esté relacionada con la discusión del grupo	
	Play-Boy	Intenta mostrar sus habilidades y capacidades al resto del grupo en busca del reconocimiento social sin realizar aportaciones para el logro de los objetivos grupales. Le gusta brillar y se introduce en aquellos grupos donde pueda hacerlo.	
	Autoritario/a	Interrumpe, se embarca en largo monólogos, es súper-afirmativo y súper-dogmático, trata de dirigir al grupo, afirma la autoridad y es autocrático	
	Inseguro/a	Se retrae de alguna manera, se mantiene apartado, no aporta información para la resolución de la tarea.	
	Graciosillo/a	Siempre hace bromas pero a la larga termina cansando. Obstaculiza el logro de la meta.	

Instrumento 4 de evaluación "Roles y subroles de grupo" (roles extraídos de Sbandin,1977 en Fuentes y cols., 2000 y Olivera, 2009)

Referencias totales / Total references: 21 (100%)

Referencias propias de la revista / Journal's own references: 0

Rev.int.med.cienc.act.fís.deporte- vol. 12 - número 45 - enero 2012 - ISSN: 1577-0354