

Tratamiento del conflicto en las Comunidades de Aprendizaje a través de la educación física

Conflict resolution in schools as Learning Communities through physical education

Francesc Buscà Donet*, Laura Ruiz Eugenio**, Itziar Rekalde Rodríguez**

*Universidad de Barcelona **University of Edinburgh. ***Universidad del País Vasco

Resumen: La finalidad de este artículo es presentar los resultados extraídos de los 276 cuestionarios y los relatos de vida implementados en seis Comunidades de Aprendizaje del País Vasco y de Cataluña. Los cuestionarios se administraron a profesorado, familias, voluntariado y alumnado. Los relatos comunicativos de vida cotidiana se centraron en la figura del alumnado. Los resultados muestran la percepción de los diferentes tipos de conflicto desde los diferentes colectivos participantes; el modo cómo se están resolviendo y previniendo desde estos centros educativos y su impacto en las clases de educación física y en otros espacios donde se llevan a cabo actividades deportivas. Por otra parte también ponen de manifiesto aquellas actuaciones que responden al modelo comunitario de prevención y resolución de conflictos. Como conclusiones cabe destacar que las escuelas que se transforman en comunidades de aprendizaje tienden a desarrollar un modelo comunitario de prevención de conflictos. Este modelo supera las limitaciones del modelo mediador y del modelo disciplinar. El modelo comunitario está teniendo un impacto positivo en las actividades físicas y deportivas que se desarrollan en estas escuelas. Actitudes causantes de conflicto en estas actividades se están superando al incluir al profesorado, al alumnado, las familias y el voluntariado en los procesos de decisión sobre las normas de convivencia.

Palabras clave: prevención de conflictos, resolución de conflictos, comunidades de aprendizaje, educación física, modelo comunitario

Abstract: The aim of this article is to present the results extracted from the 276 questionnaires and the life stories collected in six schools as learning communities from the Basque Country and Catalonia. The questionnaires were completed by teachers, families, volunteers and students. The communicative daily life stories focused on the figure of students. The results show the perception of the groups involved on the different types of conflict, how they are solving and preventing them in these schools and their impact on physical education classes and other spaces where they carry out sports activities. Moreover, the questionnaires also show those actions that respond to a community model of conflict prevention and resolution. In conclusion it should be noted that schools which become learning communities tend to develop a community model for conflict prevention. This model overcomes the limitations of the facilitator and the disciplinary models. The community model is having a positive impact in the physical and sports activities carried out in these schools. Attitudes causing conflicts in these activities are being overcome by including the teachers, the students, the family and the volunteers in processes of dialogue and decision about the coexistence norms.

Key words: conflict prevention, conflict resolution, schools as learning communities, physical education, community model.

Introducción

Los conflictos que se producen en la escuela y el cómo superarlos es uno de los temas que más preocupan a las Comunidades de Aprendizaje. Para su superación y prevención, algunas de estas escuelas están desarrollando un modelo comunitario de prevención y resolución de conflictos avalado por las aportaciones de la comunidad científica internacional y experiencias que han demostrado su éxito. Las Comunidades de Aprendizaje son escuelas de educación infantil, primaria o secundaria que siguen un proceso de transformación social y cultural, tanto del centro como de su entorno. Su propósito es conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2000, p.9)

Este enfoque supera las limitaciones del modelo mediador y del modelo disciplinar de resolución de conflictos. El modelo comunitario está teniendo un impacto positivo en las actividades físicas y deportivas que se desarrollan en estas escuelas. Actitudes causantes de conflicto en estas actividades se están superando al fomentar la participación de los diferentes miembros de la comunidad en los procesos de diálogo y decisión sobre las normas de convivencia (Vizcarra, Macazaga & Rekalde, 2013).

El conflicto representa en la actualidad una de las grandes preocupaciones de la comunidad educativa. Su origen puede ser tan diverso como diversas pueden ser las situaciones de desigualdad, insolidaridad, precariedad, inseguridad... ya sea en el ámbito sociocultural, político o económico. Autores como Molina (2005), Ortí (2003) o Tormos et al.

(2003) coinciden en que los conflictos esconden un potencial para el crecimiento personal y grupal cuyo desarrollo depende de una adecuada orientación y un buen tratamiento. En este mismo sentido Macazaga, Rekalde & Vizcarra (2013) subrayan cómo las conductas agresivas, que son en ocasiones fuente de muchos conflictos en el contexto escolar, aparecen con más facilidad en los espacios donde el alumnado se siente más libre y deben ser objeto de una adecuada intervención socio-educativa.

Las comunidades de aprendizaje no son centros libres de conflicto. Entre otras cuestiones, se caracterizan, como cualquier otra escuela, por la necesaria atención que requiere la gran diversidad del alumnado al que acogen. Pero además se caracterizan porque implementan actuaciones educativas de éxito, avaladas por la comunidad científica internacional, en la superación del fracaso escolar y los problemas de convivencia (INCLUD-ED Consortium, 2009). Entre ellas, la participación de las familias y la comunidad en todos los espacios de decisión, incluida la decisión sobre las normas de convivencia. Los grupos interactivos es otra de las actuaciones educativas de éxito que implementan las Comunidades de Aprendizaje. Esta forma de agrupación del alumnado se embarca dentro del modelo de *Inclusión*, superando cualquier tipo de segregación. Todo el alumnado se mantiene en la misma clase haciendo el mismo tipo de actividades que previamente ha preparado el profesor o profesora responsable. La clase se organiza en pequeños grupos heterogéneos en cuanto a género y cultura, como de nivel de conocimiento y habilidad. En cada grupo se lleva a cabo una actividad dinamizada por una persona adulta voluntaria, ya sea familiar u otro miembro de la comunidad. Cada actividad tiene una duración de unos 15 minutos. Cuando finaliza la actividad el grupo se desplaza a otra mesa con otra persona adulta para llevar a cabo la siguiente actividad. Este procedimiento se sigue hasta que todos los grupos pasan por todas las actividades (Elboj, et al., 2002). Esta forma de agrupación del alumnado se lleva a cabo principalmente en las áreas instrumentales como la lengua y las matemáticas pero también se están desarrollando en las clases de

educación física y en actividades deportivas. La diversidad en las interacciones, de forma cooperativa y dialógica, supone un potencial para la aceleración del aprendizaje y de las habilidades de todo el alumnado y, como consecuencia, la progresiva desaparición del conflicto mejorando la convivencia (Elboj, et al., 2002).

El área de Educación física, aunque por lo general bien valorada por el alumnado, también puede suponer un espacio de conflicto. Su carácter vivencial genera, según Ortí (2003, p.43), situaciones donde pueden manifestarse actitudes conflictivas usualmente vinculadas a la discriminación por razones de género, habilidad, búsqueda excesiva de la victoria u otros aspectos o estereotipos culturales. En este mismo sentido, Klomsten, Marsh y Skaalvik (2005) reconocen que la práctica deportiva a menudo contribuye a la percepción, reproducción y fortalecimiento de modelos de segregación. Determinados deportes aparecen como 'masculinos' o 'femeninos', así como determinados valores relacionados con el deporte.

Cuando aparece un conflicto, independientemente de la perspectiva que se adopte frente al hecho conflictivo, en todos los centros escolares se llevan a cabo una serie de medidas y estrategias que se pueden relacionar con alguno de los tres modelos de intervención ante el conflicto que distinguen Aubert, Duque, Fisas y Valls (2004): disciplinar, mediador y comunitario.

El modelo disciplinar se corresponde con las prácticas habituales ante la conflictividad que se han llevado a cabo tradicionalmente y aun en la actualidad. La autoridad del profesorado y la institución que representa (el centro escolar) es la piedra angular de este modelo, que establece un conjunto más o menos complejo de reglamentos y sanciones «para que el alumnado 'conflictivo' cambie su conducta y se adapte a la jerarquía y al tipo de funcionamiento establecido» (Aubert, et al., 2004, p.64). Siempre es el profesorado quien decide qué, cuándo y cómo se aplican las sanciones, independientemente de las opiniones de las partes implicadas.

El modelo mediador o experto, muy poco extendido en los centros escolares españoles en relación con el anterior, se basa en la intervención de una persona experta para mediar entre las distintas partes en conflicto. En aquellas escuelas con alta conflictividad y mucha población inmigrante o perteneciente a minorías étnicas, se procura que el mediador o mediadora tenga un perfil tal que las minorías se sientan representadas, de manera que resulte más sencillo tender puentes de comunicación entre las partes.

Finalmente, el modelo comunitario para el tratamiento del conflicto se basa en la participación de toda la comunidad en un diálogo igualitario para abordar sus causas, consensuar las soluciones y prevenir en la medida de lo posible su aparición en el futuro. Este modelo de tratamiento del conflicto exige una organización del centro abierta y participativa, en la que todos los agentes educativos (familiares, entidades sociales, profesorado, alumnado) de un centro y de su entorno tengan espacio para dialogar conjuntamente, como es el caso de las escuelas convertidas en Comunidades de Aprendizaje.

Una vez expuesto todo esto, a continuación presentamos la metodología a través de la cual se han llevado a cabo los cuestionarios y los relatos comunicativos. Después se presentan los resultados y, posteriormente, en el apartado de discusión éstos son contrastados con el debate teórico. Para finalizar con las conclusiones.

Método

La perspectiva metodológica de esta investigación es la comunicativa (Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006; Gómez, Puigvert & Flecha, 2011) que recoge diferentes aportaciones teóricas. Habermas (1981), en su *Teoría de la acción comunicativa*, sostiene que no existe una jerarquía entre las interpretaciones de la persona investigadora y el sujeto. Desde este enfoque, la relación entre la persona investigadora y el sujeto de la investigación debe basarse en los argumentos que ofrecen y no en la posición de poder que ocupan. Después de las aportaciones de la perspectiva de la fenomenología de Schütz y Luckmann (1974) toma importancia la incorporación de las interpretaciones de los sujetos en la investigación social enriqueciendo el análisis. Pero la metodología

comunicativa va más allá. También recoge la importancia de las interacciones a través del interaccionismo simbólico de Mead (1934), que hace hincapié en cómo las personas pueden cambiar sus interpretaciones fruto de las interacciones con otras personas, por lo que, en consecuencia, las interpretaciones no dependen sólo del sujeto individual. Otra de las aportaciones recogidas es la etnometodología de Garfinkel (1967) para comprender mejor el punto de vista de los sujetos dentro de sus contextos sociales y culturales.

Por otra parte, el objeto de estudio de este trabajo se centra en la prevención y resolución de conflictos en el área de educación física. Su finalidad es identificar tanto los conflictos que surgen en las Comunidades de Aprendizaje como las posibles vías de superación que se establecen y aplican en estos contextos educativos. La metodología comunicativa integra e incorpora diferentes disciplinas y orientaciones, así como diferentes técnicas de recogida de la información tanto cualitativas como cuantitativas.

Siguiendo esta premisa, en esta fase se ha llevado a cabo un diseño no experimental-descriptivo. La técnica principal para la recogida de datos ha consistido en la administración de un cuestionario destinado a profesorado, voluntariado, alumnado y familiares de seis comunidades de aprendizaje: tres en Cataluña y las otras tres en el País Vasco. Al mismo tiempo, también se han llevado a cabo diversos relatos comunicativos para ahondar y dar sentido a la información generada a través de los cuestionarios.

En lo que respecta al cuestionario, destacar que se han recopilado y analizado un total de 276. Los perfiles de las personas que han contestado el cuestionario son el profesorado, las familias, el voluntariado y el alumnado de las 3 Comunidades de Aprendizaje. Su implementación se ha llevado a cabo aplicando una técnica no probabilística de muestreo casual, atendiendo a la facilidad de acceso de las personas para contestarlo.

Los cuestionarios se han diseñado partiendo de tres bloques temáticos: 1) los conflictos que se suceden en la escuela, sus situaciones y causas; 2) el conflicto desde la educación física, sus situaciones y causas; 3) prevención y tratamiento del conflicto en las comunidades de aprendizaje estudiadas. En cuanto a su formato, el cuestionario presenta un número variable de preguntas cerradas con una única respuesta posible, en función de si éste ha sido administrado al profesorado, al voluntariado, al alumnado o a sus familiares. Estas preguntas se han complementado con varias preguntas abiertas. Su finalidad ha sido concretar u obtener información adicional con respecto a los bloques temáticos recientemente descritos.

Paralelamente se han desarrollado 6 relatos comunicativos de vida cotidiana. Los relatos han permitido, a través de la comunicación directa con el alumnado, indagar sobre su percepción respecto a la tipología de los conflictos, cómo se producen, cómo tratan de solventarse... Todo ello con la finalidad de obtener una visión holística de la realidad de los conflictos desde la perspectiva del propio alumnado, dado que es el colectivo de la comunidad más directamente implicado en los conflictos.

El tratamiento de los datos del cuestionario se ha centrado en el cálculo de los porcentajes de respuesta de las preguntas cerradas elegidas para este artículo. En lo que respecta a las preguntas abiertas y los relatos comunicativos los resultados se han obtenido a partir del análisis de contenido.

Resultados

Los principales resultados responden a la percepción del profesorado, alumnado, familias y voluntariado sobre el grado de presencia de conflicto en las clases de educación física, sus causas y las estrategias que, desde su punto de vista, las comunidades de aprendizaje aplican para la prevención y la resolución de conflictos sobre la base del modelo comunitario.

Percepción del conflicto y sus causas

Previamente a la identificación de situaciones de conflicto en educación física se ha recogido información sobre el grado de identificación de

situaciones, en general, vividas en la escuela como conflictivas. Esta pregunta se trataba exclusivamente desde el cuestionario. Por consiguiente, la pregunta ¿Cuándo consideras que hay un conflicto? se respondió de manera abierta. Se recogieron 311 respuestas clasificadas en 5 categorías: 1) discusiones; 2) agresiones físicas o verbales; 3) injusticias y difamaciones; 4) indisciplina; 5) no contesta.

Las agresiones físicas o verbales serían las situaciones que, con un 37.94% de las respuestas, han sido consideradas en mayor medida. A continuación le han seguido las situaciones de indisciplina con un 27.33%, mientras que, en una menor proporción -un 15.43% de las respuestas- se han considerado como causa del conflicto las injusticias y difamaciones, seguido de las discusiones con un 10.93%. El 8.36% no ha contestado a esta pregunta. De estos primeros datos se puede estimar que, para la mayoría de las personas preguntadas, las agresiones físicas y verbales y los casos de indisciplina serían las situaciones que claramente se identifican como conflicto.

Es importante también señalar las causas que los encuestados esgrimían para catalogar como conflictivo un problema de convivencia que se producía en su escuela. Una de estas causas se refería a la falta de diálogo o al fracaso de diálogo como desencadenantes de situaciones de conflicto. Como muestra de ello, a continuación se exponen algunos ejemplos extraídos del análisis de contenido de las diversas respuestas recogidas:

Cuando hay problemas entre alumnos o entre profesor y alumno (familiar 17_pv).

Las prioridades de una familia no coinciden con las del resto (voluntario/a 5_cat).

Que me dejen con la palabra en la boca (alumno/a 17_pv).

Cuando alguien tiene un problema y no lo habla y pega (alumno/a 39_cat).

Área curricular de la educación física versus contextos

Para trasladar el centro de atención a los conflictos que se producen en las sesiones de educación y su posible superación, es necesario continuar con los datos obtenidos a través del cuestionario.

En concreto conviene detenerse en la pregunta relativa a si el alumnado percibe que existen conflictos en las clases de educación física. Una primera aproximación a los resultados (figura 1) indica que el 48.9% del alumnado de las Comunidades de Aprendizaje estudiadas en Cataluña y el País Vasco considera que sólo de vez en cuando ha percibido el conflicto y se ha sentido molesto por ello. Asimismo, el 27.7% ha contestado que no se ha sentido molesto o, a lo sumo, igual o menos molesto que en otras clases. En consecuencia, puede decirse que el 76.6% del alumnado no percibe que las sesiones de educación física sean conflictivas. Por lo menos, en el caso de que así sea, no puede decirse que lo sean más que otras áreas curriculares.

Estos datos pueden indicar que el ambiente que se genera en las clases de educación física en estas Comunidades de Aprendizaje no fomenta actitudes violentas o conflictivas. Este hecho es reafirmado por

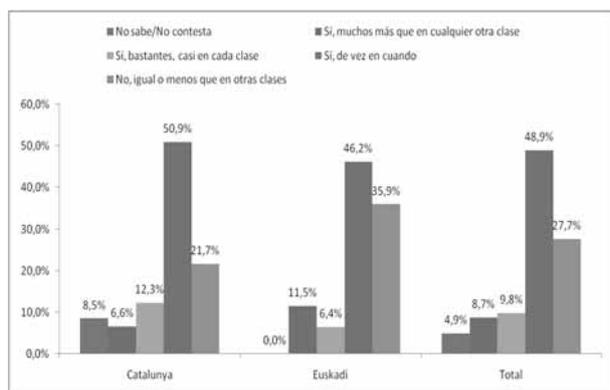


Figura 1. Percepción del alumnado respecto a si se producen más o menos conflictos en las clases de educación física que en otras materias.

los relatos comunicativos que se han realizado con el alumnado. En ellos, por lo general, se pone de manifiesto que el ambiente que se vive en estas clases no suele provocar situaciones conflictivas o violentas.

Entrevistador: «En la educación física, en Hezkietafisikoa, ya sabes cómo estáis más libres, no estáis sentados delante de una mesa, ... pues bueno al ser una actividad más libre y muchas veces al aire libre, pues igual es un momento en el que se dan más riñas, más peleas (...). ¿Tú crees que en esa clase de educación física por el contexto, por que estáis de pie, ...?»

Alumno: No.

E: ¿No más que en las otras clases?

A: No, no hemos tenido ni una sola pelea en educación física en todo el año» (alumno/a 1_pv).

Por otra parte, las respuestas del profesorado recogidas a través de los cuestionarios también corroboran la tendencia de que en las clases de educación física no se producen necesariamente más conflictos que en otras áreas curriculares: el 63.2% del profesorado (de educación física y de las otras áreas) ha contestado que no se producen necesariamente un mayor número de conflictos en educación física que en otras áreas; el 23.7% responde que se producen conflictos de vez en cuando; sólo el 7.9% responde que en educación física se dan muchos más conflictos que en cualquier otra área y el 2.6% que se producen casi en cada clase (figura 2).

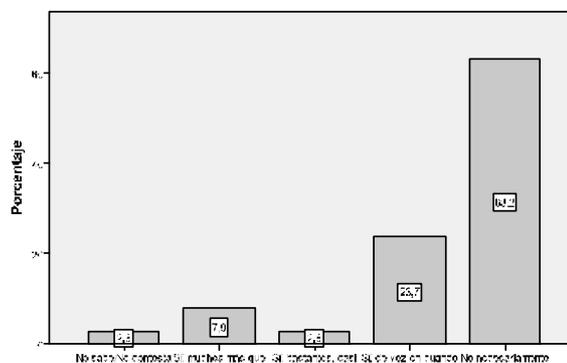


Figura 2. Opinión del profesorado respecto a si en la educación física se generan más conflictos que en otras áreas curriculares.

Las familias y voluntariado, por su parte, también confirman esta tendencia: el 62.6% consideran que en educación física no se produce necesariamente un mayor número de conflictos que en otras áreas curriculares, mientras que el 20.8% considera que se producen pero de vez en cuando. Tan sólo el 4.2% opina que se producen casi en cada clase y otro 4.2% responde que se producen muchos más conflictos que en cualquier otra área del currículum (figura 3).

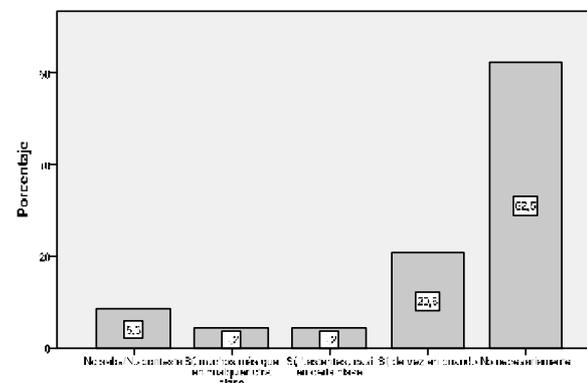


Figura 3. Opinión de las familias y el voluntariado respecto a si en la educación física se generan más conflictos que en otras áreas curriculares.

Causas del conflicto en las clases de educación física

Los resultados expuestos hasta ahora indican que las situaciones de conflicto no suelen ser habituales en las Comunidades de Aprendizaje

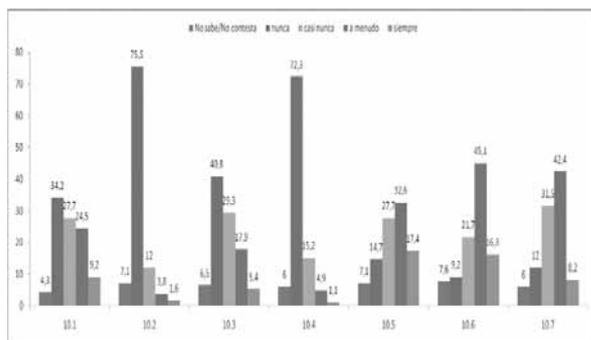


Figura 4. Grado de percepción del alumnado, profesorado y voluntariado sobre las diversas causas de conflicto.

participantes en el estudio. No obstante, este hecho no impide que se hayan identificado las causas de aquellos conflictos que suelen producirse en las clases de educación física o en actividades deportivas en las que, por ejemplo, se juega al fútbol en el recreo o en los cursos de natación.

En concreto, una de las causas que merecen especial atención se refiere a la discriminación de los compañeros y compañeras en función del nivel de habilidad física. Tal y como reflejan algunas de las respuestas abiertas de los cuestionarios, el hecho de no ser bien valorado por las habilidades físicas puede significar, o bien quedar excluido de los juegos, o bien quedar en evidencia ante el resto del grupo clase. Actitudes que discriminan por esta razón pueden ser vividas, por el alumnado que las sufre, con frustración e incluso incitar a la violencia. Un ejemplo representativo nos lo proporciona la voz del siguiente alumno:

Como soy gordito, a veces no me eligen al hacer juegos en educación física y por eso me ofendo o me dan ganas de dar golpes (alumno/a 65_cat).

También se han identificado situaciones de conflicto que tienen como causa la discriminación por razón de género u origen cultural. Al respecto destacamos las voces de los siguientes participantes:

Cuando, por ejemplo, avasallan a las niñas y las insultan (familiar 15_pv);

Por raza y por apariencia (Familiar 3_cat);

Cuando una persona no respeta a otra por su nombre, raza, manera de ser» (alumno/a 39_cat)

O cuando se cree la mejor y no aceptan el modo de ser (del/a otro/a) (alumno/a 46_cat).

En este mismo sentido, los relatos comunicativos también recogen cómo una alumna se refiere a una situación de acoso hacia las chicas por parte de chicos de la clase. La situación se produce en los vestuarios de la piscina una vez finalizada la clase de natación.

Sí, porque hay veces, que por ejemplo en la piscina oyes, estaban los chicos habían entrado antes y estábamos las chicas duchándonos, con el top y la braga puesta y...tuve que salir yo en top y en braga con la chancleta en la mano a pegarles (asiente)... y me fui corriendo para dentro porque pensaba que estaba vestida, y tuve que salir porque si no, no nos dejaban en paz (alumno/a 3_pv).

Al hilo del género, es la imitación de los chicos de actitudes violentas de algunos de sus ídolos deportivos los que pueden generar conflicto. En este caso los valores que subyacen a ese modelo de masculinidad suponen considerar atractivo el posicionarse por encima de las otras personas, ejerciendo violencia hacia ellas, tal y como lo explicaba un alumno:

Pues igual en un partido un jugador le tira o le hace algo al otro y entonces pues hace lo mismo (se refiere a un compañero de clase que imita las actitudes de un ídolo del fútbol) y encima se va tranquilo sin pedirte perdón ni nada (alumno/a 6_pv).

Los cuestionarios también han puesto de manifiesto el grado de percepción sobre diversas causas de conflicto. En él se identifican 7 situaciones de las cuales el alumnado, profesorado y voluntariado deben indicar con qué frecuencia suceden (figura 4): burlas o separación por

cuestiones de género (10.1); separación establecida por el profesorado en base al género (10.2); burlas o separación por cuestiones de nivel de habilidad (10.3); separación establecida por el profesorado en base al nivel de habilidad (10.4); búsqueda excesiva de la victoria con problemas de aceptación de la derrota (10.5); existencia de trampas (10.6); presencia de eliminación en las actividades (10.7).

Cabe destacar que la percepción del alumnado sobre las situaciones que se producen con mayor asiduidad está relacionada con la competitividad. De todas las posibles opciones de respuesta, el 61.4% del alumnado cree que la existencia de trampas siempre o a menudo es motivo de conflicto. Por otra parte, el 50.6% considera que la eliminación de las actividades también puede crear conflictos, mientras que el 50% restante opina que la obsesión por buscar o perseguir la victoria también puede desencadenar algún tipo de conflicto.

Una buena parte del profesorado cree que los conflictos que se producen con mayor frecuencia en las clases de educación física suelen estar relacionados con la excesiva búsqueda de la victoria, o el grado en que se respetan las normas de juego. El 47.4% del profesorado responde que a menudo una causa de conflicto es que los niños y las niñas sólo juegan para ganar, y que las causas vinculadas al género o el tipo de actividad (competitivas y eliminatorias) serían las menos responsables del conflicto.

Finalmente, el voluntariado considera que a menudo pueden ser causa de conflicto las siguientes posibilidades: en un 41.7% que alguien rechace, menosprecie o se meta con alguien porque sabe menos o tiene menos habilidad; en un 62.5% que haya niños y niñas que sólo jueguen para ganar, y en un 62.5% que alguien no respete las normas o haga trampas.

Todo ello permite concluir que tanto para el alumnado como para el profesorado y el voluntariado, la percepción sobre las causas más frecuentes de conflicto en las clases de educación física suelen estar vinculadas a situaciones que podríamos considerar como respuestas propias de esta materia: nivel de habilidad, la excesiva competitividad o el respeto a las normas de juego, y en cambio las causas vinculadas al género o la tipología de la actividad (competitivas y eliminatorias) serían las menos responsables del conflicto.

Prevención y resolución de conflictos en las Comunidades de Aprendizaje: el diálogo entre los agentes educativos sobre las normas de convivencia

Las respuestas que se han obtenido en relación con el modelo de prevención y resolución del conflicto que se aplica en estas escuelas ponen de manifiesto una tendencia hacia la utilización del diálogo y el consenso entre toda la comunidad, y al trabajo en grupos interactivos. De este modo se espera superar la toma unilateral de decisiones por parte del profesorado.

En este sentido, el 57.9% del profesorado responde que a menudo familiares y voluntariado participan del diálogo sobre la prevención y resolución de conflictos, mientras que un 65.8% responde que en las clases el alumnado, a menudo, trabaja conjuntamente con sus compañeros y compañeras, en pequeños grupos tutorizados por una persona adulta. Como complemento a estos datos es necesario destacar que el 57.9% del profesorado opina que nunca o casi nunca debería tomar de manera unilateral las decisiones en la prevención y resolución de conflictos.

En definitiva, los datos nos muestran cómo el profesorado tiende a abordar los conflictos desde el modelo comunitario. Las gran mayoría de las respuestas relacionadas con este hecho ponen de manifiesto que la búsqueda de soluciones conjuntas, a través del diálogo y el respeto mutuo, deben ser los ejes vertebradores de cualquier proceso de prevención y resolución de conflictos que se instaure en la comunidad educativa. Desde este punto de vista voces del profesorado proponen:

Dialogar sobre el problema con toda la comunidad educativa y buscar soluciones conjuntas (Profesorado 5_cat).

Tener un enfoque global e implicar a la comunidad en su resolución y, mejor aún, en su prevención (profesorado 11_cat).

No ocultarlo y abordarlo con la participación de todos los sectores de la comunidad educativa (profesorado 9_pv).

Las respuestas del voluntariado se dirigen en la misma línea y refuerzan la importancia que las Comunidades de Aprendizaje conceden a la inclusión de los diferentes miembros de la comunidad en las decisiones sobre los temas relacionados con la prevención y la resolución de conflictos. El 79.1% del voluntariado considera que las familias y el voluntariado deberían de participar frecuentemente en este proceso de diálogo, mientras que el 66.7% que el docente no debería de decidir de forma unilateral la respuesta frente al conflicto. En cuanto al modo de abordar el conflicto en las clases, el 95.9% del voluntariado manifiesta que el trabajo en grupos interactivos favorece la prevención de conflictos.

Las respuestas abiertas que dan tanto voluntariado como familiares reafirman la abertura de canales de comunicación entre los diferentes agentes implicados en la escuela como medio de prevención y resolución de conflictos. Consideran el diálogo y la comprensión mutua como principios fundamentales para abordar la prevención y la resolución del conflicto. A modo de ejemplo algunas de sus respuestas son:

Intentar solucionarlo mediante el diálogo y la comprensión (familiar 10_pv).

Dialogar, escuchar a todas las partes, consensuar soluciones... participación de todos los implicados. Tratar el problema con las familias y los agentes sociales necesarios para resolver el conflicto (voluntario/a 7_pv).

Además se muestran partidarios de que el alumnado no quede al margen de este proceso:

(...) creo que lo más acertado es tratar el conflicto abiertamente, compartiéndolo con los demás alumnos, nunca escondiéndolo o reservarlo sólo al profesorado. Lo mejor es tratarlo en clase y crear una especie de debate (voluntario/a 10_cat).

Sin embargo, algunas voces de los participantes ponían de manifiesto la importancia del diálogo entre las partes implicadas, pero subrayaban la necesidad de contar con la participación de una persona mediadora en el caso de que no se llegase a acuerdo. Así es como lo expresaban:

A través de la comunicación, intentar solucionarlo. Citar a las familias (si son de diferentes etnias, buscar un mediador o agente social (voluntario/a 6_pv).

Hacerlo saber a las familias e intentar que el conflicto se solucione entre las partes implicadas y, si no se consigue, poner un mediador (familiar 7_pv).

Buscar la solución entre el profesorado, las familias, el alumno/a y, si es preciso, un experto o una persona con autoridad social que pueda aportar una visión complementaria (profesorado 15_cat).

Todos estos datos permiten concluir que los familiares apuestan por el diálogo, la participación de las familias en la comunidad y el funcionamiento mediante grupos interactivos como estrategias clave para prevenir y resolver los conflictos. Este ambiente, en el que prima el diálogo entre toda la comunidad y la búsqueda de acuerdos para la convivencia, favorece que el alumnado muestre una predisposición a dialogar cuando existe un conflicto. Esto supone que el alumnado está abierto a hablar y reflexionar en torno al conflicto que haya surgido, proporcionar la ayuda necesaria a los compañeros y compañeras con problemas o decidir la sanción a aplicar en el caso que el problema no se haya podido prevenir. Las voces del alumnado que se muestran a renglón seguido son buena muestra de su predisposición:

Cuando pasa algún problema en clase, tenemos la boca para arreglar los problemas (alumno/a 55_cat).

Lo hablamos con el profesor, la tutora y la madre o el padre (alumno/a 22_cat).

Discusión

Los resultados obtenidos permiten identificar una tendencia hacia la superación del conflicto en las clases de educación física que se realizan en aquellas Comunidades de Aprendizaje que optan por el modelo comunitario. En algunos casos, el conflicto es inexistente, o se produce

ocasionalmente.

Tradicionalmente la educación física ha sido etiquetada como un área curricular eminentemente conflictiva. La educación física a diferencia de otras áreas curriculares, se caracteriza por disponer de contenidos principalmente vivenciales y relacionados con la experimentación motriz. Este elemento diferenciador la convierte en un espacio para la expresión libre de sentimientos y actitudes, pero también para la manifestación de conflictos, provocados por alguno de estos factores: diferencias culturales y étnicas, discriminación de género, discriminación en función de las habilidades (competencia motriz) o excesiva búsqueda de victoria (Klomsten, Marsh & Skaalvik, 2005; Ortí, 2003).

En efecto, en las clases de educación física o en otras actividades físicas y deportivas escolares es probable que el conflicto aparezca con mayor facilidad (Macazaga, et al., 2013). Pero los datos obtenidos nos muestran que en las escuelas que son Comunidades de Aprendizaje, en las que la comunidad participa activamente en los espacios de decisión (incluidas las normas de convivencia) y aprendizaje (participando en grupos interactivos dentro del aula) se crea un ambiente en el que los conflictos van desapareciendo. Este hecho afecta tanto a la escuela en general como a las clases de educación física y otros espacios escolares como el recreo (Vizcarra, et al., 2013). Los resultados también nos muestran cómo en estas escuelas se aproximan hacia un modelo comunitario de resolución de conflictos y, por extensión, tienden a superar el modelo disciplinar y mediador (también llamado experto) (Aubert, et al., 2004).

El modelo disciplinar se corresponde con las prácticas habituales ante la conflictividad que se han llevado a cabo tradicionalmente y todavía se están llevando a cabo en la actualidad. La autoridad del profesorado y la institución que representa (el centro escolar) es la piedra angular de este modelo, que establece un conjunto más o menos complejo de reglamentos y sanciones «para que el alumnado *conflictivo* cambie su conducta y se adapte a la jerarquía y al tipo de funcionamiento establecido» (Aubert, et al., 2004, p.64). Siempre es el profesorado quien decide qué, cuándo y cómo se aplican las sanciones, independientemente de las opiniones de las partes implicadas. El modelo disciplinar no soluciona los problemas. En cambio, sí que provoca más conflictos, y a la larga genera dependencia de la figura de la autoridad, que -cuando no está y no se plantea una alternativa dialógica- permite la actuación de forma también autoritaria e irreflexiva (Flecha & García, 2007, p.73). El modelo mediador aunque ha significado un avance para establecer un puente entre las personas implicadas en los conflictos, plantea la necesidad de que haya una persona experta en todo momento para mediar y ofrecer una normativa determinada (Aubert, et al., 2004, p.66).

Profesorado, familias, voluntariado y alumnado han puesto de manifiesto que el diálogo es la vía más adecuada para la prevención y la resolución de conflictos, no sólo en las clases de educación física sino en toda la escuela. En las Comunidades de Aprendizaje existe una tendencia a desarrollar el modelo comunitario para el tratamiento del conflicto. Este modelo se basa en la participación de toda la comunidad en un diálogo igualitario para abordar sus causas, consensuar las soluciones y prevenir, en la medida de lo posible, su aparición en el futuro. Se trata, en definitiva, de crear un clima de colaboración y de reconocimiento mutuo en el que las personas no se sientan juzgadas a priori, y en el que las normas, el funcionamiento del centro y la forma de resolver los conflictos sea decidida conjuntamente por todos los agentes implicados (Aubert, et al., 2004, p.69).

En este sentido no sólo se crea un clima que tiende a superar el conflicto con la participación de la comunidad en los espacios de decisión, sino por participar activamente en otros espacios centrales de la escuela, como por ejemplo, en los aprendizajes generados en el aula a través de los grupos interactivos. Las investigaciones sobre grupos interactivos (Elboj & Niemelä, 2010; Valls & Kyriakides, 2013) han demostrado cómo mejoran los resultados académicos a la vez que se reducen los conflictos, fruto de la aceleración de los aprendizajes y de las relaciones de solidaridad que se potencian. Esta reducción de la conflictividad no sólo se da en el aula sino que se traslada a todos los espacios de la escuela. Ello ha sido también corroborado en esta inves-

tigación identificando cómo toda la comunidad percibe que el trabajo en grupos interactivos favorece la prevención de conflictos.

La educación física no ha sido normalmente una de las áreas curriculares directamente vinculadas al éxito escolar y a la adquisición de los aprendizajes instrumentales. Sin embargo, en las Comunidades de Aprendizaje, esa reducción de los conflictos también se traslada a las sesiones o actividades deportivas de la escuela y, además, el aprendizaje dialógico en el que se basan los grupos interactivos puede aplicarse a la organización didáctica de las clases de educación física. Sin duda esta es la perspectiva en la que se debe seguir trabajando desde la teoría y la didáctica de la educación física.

Numerosos trabajos (Lleixà, 2002, 2003a, 2003b; Martínez & Aledo, 2002) empiezan a poner de relieve el papel de la educación en el desarrollo moral de los niños y las niñas en edad escolar, independientemente de la procedencia sociocultural, lingüística, étnica o religiosa, a través de una metodología que integre juegos motrices, expresión corporal, juegos tradicionales y autóctonos y juegos cooperativos. La educación física también puede actuar como agente de transformación individual y colectiva, de manera que contribuya a la formación en valores y a la educación de una sociedad multicultural de tolerancia, paz, cooperación, respeto, solidaridad y aceptación de las diferencias partiendo del diálogo igualitario entre toda la comunidad (Flecha, 2007). Es precisamente esta perspectiva ecológica, global y participativa, en la que la educación se convierte en una responsabilidad compartida por toda la comunidad en la que se sitúan las Comunidades de Aprendizaje.

Conclusiones

Los datos y los relatos obtenidos apuntan a que la inclusión de toda la comunidad, profesorado, alumnado, familias y voluntariado, tanto en los procesos de decisión sobre las normas de convivencia como en el trabajo en grupos interactivos, fomenta un ambiente en la Comunidad de Aprendizaje favorable a la prevención y resolución de conflictos. Clima de convivencia pacífica y dialogante que, como ya se ha visto, se traslada a las clases de educación física.

Los conflictos que se desencadenan ocasionalmente se resuelven a través del diálogo. De las respuestas del alumnado se puede constatar que cuando se produce un conflicto, es normal el uso del diálogo y la reflexión conjunta con el profesorado, con la familia o entre ellos mismos. La utilización del diálogo para acordar las normas de convivencia y en el día a día de la escuela permite que la falta o el fracaso del diálogo se identifiquen como una de las principales causas de conflicto.

Referencias

- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C., & Niemelä, R. (2010). Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive groups, *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- Flecha, R., & García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla La Mancha*, 4, 72-76.
- Garfinkel, H. (1967). *Ethnomethodological Studies of Work*. Londres: Routledge and Paul.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245.
- Habermas, J. (1981). *The Theory of Communicative Action, Volume 1. Reason and the Rationalization of Society*. Boston, MA: Beacon Press.

- INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- Klomsten, A.T., Marsh, H.W., & Skaalvik, E.M. (2005). Adolescent's perceptions of masculine and feminine values in sport and physical education. A study of gender differences. *Sex Roles*, 52(9-10), 625-636.
- Lleixà, T. (2002). *Multiculturalismo y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- Lleixà, T. (2003a). Educación Física e inmigración: tratamiento de la diversidad cultural. En E. González del Hoyo & F. Ruiz (Eds.), *Dimensión europea de la Educación Física y el deporte en edad escolar. Hacia un espacio europeo de educación superior* (p. 329-338). Valladolid: AVAPEF.
- Lleixà, T. (2003b). Educación Física hoy. Realidad y cambio curricular. Barcelona: Horsori.
- Macazaga, A.M., Rekalde, I., & Vizcarra, M.T. (2013). ¿Cómo encauzar la agresividad? Una propuesta de intervención a través de juegos y deportes. *Revista Española de Pedagogía*, 255, 263-276.
- Martínez, R., & Aledo, F.J. (2002). Los contenidos educativos del área de educación física en primaria: su importancia para el aprendizaje en valores en una escuela y en una sociedad multicultural. *En Actas del III Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad*. Cartagena: Universidad de Murcia.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mircea, T., & Sordé, T. (2011). How to turn difficulties into opportunities: drawing from diversity to promote social cohesion. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 49-62.
- Molina, F. (2005). Nuevos conflictos sociales y su presencia educativa. Análisis sociológico y reflexiones para la intervención. *Cultura y Educación*, 17(3), 213-223.
- Ortí, J. (2003). La resolución de conflictos en la Educación Física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 13, 40-50.
- Schütz, A., & Luckmann, T. (1974). *Structure of the Life-World*. London: Heinemann.
- Tormos, A., Armenteros, I., Sanfrancisco, R., Fornés, M., Pascual, C., Merino, M.L., & Ruíz, R.M. (2003). Conflictos cotidianos abordados desde una perspectiva humana y social. *Revista Tándem*, 13, 63-74.
- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.
- Vizcarra, M.T., Macazaga, A.M., & Rekalde, I. (2013). El proceso de acompañamiento en la construcción participativa de una normativa. *Revista de Orientación Psicopedagógica*, 24(1), 110-120.

