

Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado

Conflict prevention and resolution in physical education according to pupils' perspective

Montse Martín Hocajo* y Oriol Ríos González**

*Universitat de Vic. **Universitat de Barcelona.

Resumen: En este artículo se presenta la perspectiva del alumnado en relación a la prevención y resolución del conflicto en las clases de educación física en seis centros educativos que se constituyen como Comunidades de Aprendizaje. Para ello se ha analizado un cuestionario (n=184) y seis relatos de vida con alumnado de quinto y sexto de primaria. Los resultados nos indican que el alumnado es consciente de la necesidad de dialogar con el profesorado, el voluntariado y los familiares para confeccionar, aplicar y sancionar, cuando es necesario, las conductas y normas de convivencia en la Comunidad. Estos resultados son parte de la investigación *Juega, dialoga y resuelve: la superación de conflictos en Educación Física mediante el modelo comunitario. Diseño de un programa específico para comunidades de aprendizaje* (Plan Nacional I+D+i 2007-2009).

Palabras clave: Perspectiva alumnado, prevención de conflictos, modelo comunitario, educación física

Abstract: The aim of this article is to present the pupils' perspective on conflict prevention and resolution in Physical Activity classes in six learning communities. Regarding to this overall goal a survey with 184 participants have been administered and issue six semi-structured interviews with pupils were carried out to fifth and sixth grade. Overall the results confirm that pupils are aware of the need to dialogue with teachers, volunteers and family members in order to put in place norms to co-exist and the need to apply these in the learning communities. This would strongly contribute to solve and prevent conflict. These results belong to the research «Juega, dialoga y resuelve: la superación de conflictos en Educación Física mediante el modelo comunitario. Diseño de un programa específico para comunidades de aprendizaje [Play, dialogue and solve: the overcoming of conflicts in Physical Education through the community model. Design of a specific program for learning communities] (I+D+i National Plan 2007-2009)

Key words: Pupils' perspective, conflict prevention, community model, physical education

Introducción

El conflicto en las clases de educación física (EF) es una cuestión que aún no tiene una relevancia específica en los campos de investigación educativa. Para paliar esta falta de investigación este artículo aborda de forma concreta cómo el alumnado del tercer ciclo de primaria (5º y 6º de primaria) de seis Comunidades de Aprendizaje¹ (CA) concibe qué son comportamientos conflictivos en el aula o patio y más específicamente en las clases de EF. Igualmente este artículo analiza cómo reacciona el alumnado a estos conflictos individual y colectivamente; cuáles son las soluciones propuestas desde la CA y finalmente qué acciones proponen los y las alumnas para prevenirlos.

Para dar respuesta a todas estas cuestiones se ha procedido a la recogida de datos mediante técnicas cuantitativas y cualitativas con el objetivo de triangular los resultados. En primer lugar se realizó una encuesta a todo el alumnado de tercer ciclo de primaria de seis Comunidades de Aprendizaje (tres en el País Vasco y tres en Cataluña). Posteriormente se realizaron seis relatos comunicativos con alumnado de tercer ciclo de primaria.

Los resultados que se presentan en este artículo muestran la percepción de los diferentes tipos de conflicto desde la perspectiva del alumnado: cómo se están resolviendo y previniendo en los propios centros educativos, y su impacto en las clases de EF. También se incidirá en valorar y comparar aquellas actuaciones que responden al modelo comunitario de prevención y resolución de conflictos y aquellas que no.

El artículo se estructura en cuatro apartados. En el marco teórico se realiza una breve exposición del tratamiento del conflicto desde la perspectiva del alumnado. Asimismo se explica los tres modelos básicos de intervención ante el conflicto, detallando el funcionamiento del modelo comunitario de prevención y resolución de conflictos en las Comunidades de Aprendizaje. Le sigue un apartado de metodología en el que se introduce la base científica de la orientación comunicativa crítica y se describen con detalle las dos técnicas de recogida de información que se han llevado a cabo con el alumnado: un cuestionario con 16 preguntas,

12 de las cuales eran cerradas y 4 abiertas, y un relato comunicativo de un/a alumno/a escogido por cada CA. Posteriormente se describen los principales resultados sobre cómo el alumnado percibe el conflicto en la CA en general, y después en EF concretamente. Por último en este apartado se propone una serie de sugerencias del alumnado para prevenir el conflicto en el día a día del centro. Para finalizar se presentan las conclusiones.

El conflicto y los modelos de intervención

En este artículo partiremos de la definición de conflicto desarrollada por Molina (2005) «cualquier situación en que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles o son percibidos como tales» (p. 214-215). En este sentido hemos creído importante añadir también la definición de Llamas (2003) porque añade la posibilidad de un final violento, en el cual se intenta eliminar o derrotar a una de las partes. Como veremos en el apartado de resultados mayoritariamente el alumnado da por descontado que la violencia es la solución inherente a muchos conflictos que se producen en la escuela.

Así es interesante observar que el conflicto se entiende generalmente como una experiencia negativa porque a menudo se trata de imponer una visión o una opinión y se olvida la posibilidad de dialogar y de intentar ver el punto de vista del «otro». Desgraciadamente esta imposición de criterios acaba muchas veces en agresiones verbales y/o físicas. A pesar de esta creencia hay autores como Molina (2005), Ortí (2003) o Tormos, Armenteros, Sanfrancisco, Fornés, Pascual, Merino y Ruíz (2003) que 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 otras palabras, el conflicto de igual forma que puede ser negativo porque mal llevado incita a la violencia y al malestar del grupo; bien llevado puede convertirse en una herramienta privilegiada para trabajar las diferencias y la empatía entre el alumnado.

La EF escolar, a diferencia de otras áreas curriculares, se caracteriza por un aspecto vivencial de sus contenidos que están relacionados fundamentalmente con la experimentación motriz. Este elemento diferenciador la convierte en un espacio de libertad para la expresión de sentimientos y actitudes, pero a la vez en un espacio para la manifestación de conflictos. En efecto, en las clases de Educación Física, al igual

Fecha recepción: 05-12-13- Fecha envío revisores: 05-12-13- Fecha de aceptación: 10-12-13
Marta Capllonch Bujosa
Campus Mundet, Edifici Llevant, 3a planta, despatx 317,
Passeig del Vall d'Hebron 171, 08035 Barcelona,
mcapllonch@ub.edu

que en la hora del patio, puede aparecer el conflicto con mayor facilidad si los niños y las niñas no tienen asumidas pautas para la gestión de las confrontaciones, que pueden surgir por muy diversas causas. Concretamente en EF se identifica que los conflictos están relacionados con la discriminación por razones de género, o de habilidad (competencia motriz), con una búsqueda excesiva de la victoria, o bien con estereotipos culturales (Ortí, 2003). Por esta razón en el apartado de resultados comentamos como el alumnado experimenta el conflicto en relación a estas causas.

Una vez hemos definido el conflicto en los centros educativos y las clases de EF necesitamos explicitar los modelos de intervención que existen para solucionar y, en algunos casos llegar a, prevenir futuros conflictos. En este sentido cabe señalar que las CA transforman la organización tradicional del centro y se prioriza la participación activa de todos los agentes educativos en horario lectivo y extraescolar (Valls, 2000). El aspecto más importante de las CA es que se basan en el aprendizaje dialógico (Flecha, 1997). Este tipo de aprendizaje se basa en el diálogo democrático y horizontal lo que significa que todas las personas tienen el mismo derecho para intervenir y decidir sobre los problemas y la organización del centro y sus aportaciones son igual de válidas con independencia de la posición social de quien las realiza. Desde esta perspectiva las acciones que se siguen para solucionar y prevenir los conflictos en los centros educativos son substancialmente diferentes a las tradicionales. Básicamente hay tres modelos de intervención ante el conflicto (Aubert, Duque, Fisas & Valls, 2004); el modelo disciplinar en el que prevalece la autoridad del profesor y de la institución para gestionar los conflictos a través de reglamentos y sanciones; el modelo mediador (o experto) se basa en la intervención de una persona experta para mediar entre las distintas partes en conflicto; y el modelo comunitario que 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 a través de la aplicación de las normas (Flecha & García Yeste, 2007). Este último modelo se diferencia de los dos anteriores en dos elementos fundamentales: el diálogo horizontal e igualitario y la participación de familiares y personas voluntarias que trabajan en el centro. En muchas ocasiones estos agentes educativos pueden entender mucho mejor el origen y las causas del conflicto porque representan referentes mucho más cercanos al alumnado que los profesores o profesoras.

Metodología

En el estudio que se ha presentado anteriormente se ha seguido la metodología comunicativa crítica (Gómez, Latorre, Flecha & Sánchez, 2006). Esta metodología se ha utilizado en investigaciones de los programas de investigación con mayor rango científico como el Plan Nacional I+D+i y el quinto y sexto programas marco europeos. Dicha metodología se diferencia de anteriores concepciones, como la objetivista y constructivista, porque parte de una visión de la realidad social basada en una orientación comunicativa. Desde esta concepción se considera que la creación del conocimiento se fundamenta en la interacción que se da entre los sujetos y como a través de ella se llega a un consenso. Trasladando este planteamiento al proceso de investigación, las personas investigadas y las investigadoras establecen una reflexión conjunta alrededor de una determinada temática y fruto de ese diálogo se genera el conocimiento, que es de naturaleza subjetiva.

El paradigma comunicativo crítico recoge las aportaciones más relevantes en Ciencias Sociales desde diferentes disciplinas. Por ejemplo tiene en cuenta la visión fenomenológica (Schütz, 1984), la constructivista (Berger & Luckmann 1995), el interaccionismo simbólico (Mead, 1934), la etnometodología (Garfinkel, 1986), la dramaturgia (Goffman, 1959), la acción comunicativa (Habermas, 1987) y la dialógica (Flecha, 1997; Freire, 1997). Dicho paradigma tiene en cuenta estas contribuciones pero elabora unos planteamientos ontológicos y epistemológicos específicos.

La concreción de la metodología comunicativa crítica en el presente proyecto se articula a través de un Consejo Asesor en el que están

representados diferentes miembros de la comunidad educativa: familiares, voluntariado, exalumnos, profesorado, miembros del equipo investigador y otros investigadores. Este organismo se encargó de validar los materiales y resultados de la investigación y tratando de asegurar que éstos respondían a los objetivos planteados inicialmente. De modo que la participación de los sujetos investigados iba más allá de la fase de trabajo de campo, ya que también se implicaban en el diseño de las técnicas de recogida de datos y en el análisis de los resultados.

Una de las técnicas de recogida de datos que se ha efectuado en el estudio es un cuestionario dirigido a niños y niñas de 11 a 12 años que están escolarizados en centros que se han transformado en CA. En total se han recogido 184 cuestionarios en seis CA diferentes. El contenido de estos cuestionarios pone el énfasis en la vinculación entre conflicto y educación física presentando también formas que están permitiendo superar y prevenir este binomio. Para la implementación del cuestionario en los centros se tuvieron en cuenta los criterios de confidencialidad y responsabilidad ética, por eso se guardó el anonimato y se pidió el permiso a las familias para que sus hijos e hijas pudieran responderlo. Apuntar que los datos que se exponen parten de la explotación efectuada a través del paquete estadístico SPSS. Cabe añadir que se han realizado también técnicas cualitativas, concretamente 6 relatos comunicativos dirigidos al alumnado cuya información obtenida ha sido analizada por el programa NVivo. En este caso los datos obtenidos nos han permitido completar la información que nos proporcionaban las preguntas abiertas de los cuestionarios.

Por lo que respecta a la recogida de datos, la metodología comunicativa crítica parte de las interpretaciones sobre la realidad que se lleven a cabo analizándola en función de la validez de los argumentos (del investigador o investigadora y de la persona investigada) y no de las posiciones de poder y/o estatus. Esta orientación va dirigida a identificar dos tipos de dimensiones sobre esta realidad: las exclusoras y las transformadoras. En esta investigación las dimensiones exclusoras hacen referencia a las barreras que impiden la implementación de medidas (estrategias) que favorecen la prevención y resolución de conflictos en la escuela de manera general, y en la EF de manera particular. Por otro lado, las dimensiones transformadoras muestran las formas de superar tales barreras, que permitirían la implementación de medidas (estrategias) que favorecen la prevención y resolución de conflictos en la escuela de manera general, y en la educación física de manera particular. Toda la recogida de datos se llevó a cabo durante el curso académico 2009-2010.

Resultados y discusión

Los principales resultados presentados a continuación responden únicamente a la percepción del alumnado sobre el grado de presencia de conflicto en las CA en general y en las clases de EF en concreto, sus causas, sus manifestaciones y las soluciones que, desde su punto de vista, las CA aplican cuando aparecen. Igualmente recogemos las sugerencias que el alumnado propone para prevenirlos.

Las causas del conflicto

Para contextualizar esta percepción es importante situar en qué medida el alumnado encuestado le sienta mal que haya comportamientos inapropiados en el centro donde estudian. La mayor parte del alumnado encuestado (n=184), un 63.6% responde que sólo de vez en cuando se sienten mal porque haya un conflicto. Cabe destacar que un 26.6% responden la opción «no, nunca»; mientras que únicamente un 9.7% indican que les sucede a menudo («casi cada semana» o «casi cada día»). Este dato nos permite afirmar que sólo un 10% de la población encuestada percibe a menudo malestar por darse comportamientos conflictivos en el entorno comunitario. Es decir uno de cada 10 alumnos/as percibe conflictos a menudo en la CA donde están cursando el tercer ciclo de primaria. Aun así hay más de un 60% que manifiesta malestar de vez en cuando por los conflictos que se crean a su alrededor.

Si bien el tema del conflicto percibido no es un problema de gran importancia para el alumnado de las CA participantes, desde el aprendizaje dialógico, que tiene como premisa el diálogo igualitario de toda la

comunidad educativa se considera capital dar voz al alumnado para aprender qué entienden y como viven los conflictos en las clases específicamente en las de EF. También se subrayan las resoluciones adoptadas por ellas y ellos y la prevención sugerida desde sus puntos de vista concretos en un tema donde son los protagonistas (Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero, 2008).

En este sentido desde la perspectiva del alumno lo que es interesante analizar es el origen de estos comportamientos, es decir que es aquello que hace que estalle el conflicto en el aula, patio o clase de EF. Para ello en el cuestionario administrado al alumnado se les preguntaba por qué creían que un conflicto se iniciaba y se les daba 8 opciones, 6 de las cuales respondían a las diferencias más acuciantes que actualmente existe entre el alumnado y que hemos categorizado de la siguiente manera: el género, el origen cultural - la etnia, la clase económica, el conocimiento o la habilidad, la apariencia física o la vestimenta, y la competitividad por ser el/la más fuerte o mandar más. Las otras dos hacen referencia a la desobediencia al profesorado y a la indisciplina a la hora de cumplir las normas establecidas.

El análisis de los cuestionarios nos muestra que por razones de género es la más común. Un 40% afirman que «a menudo» o «siempre» la causa del conflicto es porque un niño se mete con una niña o viceversa. Le sigue la causa de la competitividad de querer ser la persona que manda más o la más fuerte de la clase. Ésta es una causa que la población encuestada ha identificado en un 38% como un origen común de los conflictos. Este resultado nos hace suponer que es especialmente en las clases de EF que esta causa tiene mayor presencia. Como veremos más adelante el hecho que los cuerpos físicos de los niños y las niñas estén más en contacto en las clases de EF y que la competición tenga una presencia importante en la mayoría de las actividades que se proponen de juegos y deportes hace que las agresiones físicas tengan una mayor presencia a la hora de trabajar las competencias y los objetivos a partir de actividades motrices propias del área de EF en primaria (Ortí, 2003). Después de estas dos causas encontramos que la apariencia física o formas de vestir son causa del conflicto para un 35% de la población encuestada; le sigue las diferencias de conocimientos y habilidad con un aproximado 33%. En cambio, es curioso comprobar que las diferencias de etnia y religión, relativas con la casuística del conflicto debido al alumnado inmigrante, baja hasta por debajo del 30%. Por último encontramos que sólo un 19% identifica la diferencia de clase económica como causa original del conflicto. Las otras dos causas que no tienen que ver con las diferencias entre el alumnado, como son la falta de respeto o desobediencia al profesorado o la indisciplina a seguir las normas establecidas tiene un registro 25% y 28% respectivamente («a menudo» o «siempre»).

Una vez analizadas los resultados de forma general los hemos vuelto a analizar desde dos variables que consideramos estructurales: el género -según si es niña o niño, si ha contestado de forma diferente; y la localización geográfica de la CA -qué diferencias hay en las repuestas del alumnado de Cataluña y del País Vasco.

En relación al género se puede observar que para el mayor número de causas propuestas se revela pocas diferencias al comparar alumnos y alumnas. Aunque en algunos casos hay variaciones en cuanto a determinados porcentajes de respuesta, en general la distribución de los resultados es bastante similar: los valores máximos y mínimos se obtienen en las mismas respuestas; existe poca variación al comparar la suma de las respuestas afirmativas («siempre» y «a menudo») y negativas («casi nunca» y «nunca»). En todo caso, las opciones en las que se observan diferencias más destacables son dos. La primera es la que se refiere a las cuestiones de género per sé. Es decir en la pregunta «¿hay conflictos porque los niños se meten con las niñas o viceversa?», las alumnas se decantan más hacia las respuestas afirmativas 47.5% y en cambio los alumnos no llegan al 32%. Nuestra sorpresa ha sido comprobar lo igualada que están las respuestas en el resto de las causas propuestas. Por ejemplo, la que se refiere a la causa de la competitividad (querer ser la persona más fuerte y la que manda más en la clase o el equipo) se esperaba una diferencia substancial, esta vez, que los alumnos la hubieran contestado afirmativamente como una causa importante y no ha

sido así. En definitiva, el género no es una variable que determine la tendencia de las respuestas en relación al origen de los conflictos en las seis CA.

Dónde si hemos encontrado alguna diferencia es en relación a la autonomía de la CA. La diferencia más destacada se ha dado en la opción referente a razones de diferencia cultural o de etnia. Un 40.6% del alumnado encuestado en los centros de Cataluña ha seleccionado las respuestas «siempre» y «a menudo», en contraste observamos que sólo un 14% lo ha hecho en el País Vasco. Otra diferencia destacada entre las dos autonomías a la hora de contestar sobre el origen de los conflictos es la que se refiere a los factores económicos y de clase social. Un 23.8% del alumnado encuestado en Cataluña ha señalado que ésta es una de las causas de conflicto, frente a únicamente un 11.5% en Euskadi (donde, además, destaca que el 71.8% respondió «nunca»). Para contrastar la relevancia de este dato, seguramente sería necesario analizar el contexto económico-social de los diferentes centros en los que se ha administrado el cuestionario.

Las manifestaciones de los conflictos

Una vez hemos analizado cómo se distribuyen en términos de prioridades las causas que el alumnado ha identificado que originan los conflictos en las seis CA analizadas y siguiendo el artículo de Buscà, Ruiz y Rekalde en este mismo monográfico, las manifestaciones de los conflictos entre el alumnado se identifican en relación a 4 tipos: a) discusiones; b) agresiones verbales y/o físicas; c) injusticias y difamaciones; d) indisciplina.

Estos cuatro tipos de manifestaciones también han sido claramente identificados cuando se ha analizado en dos de las preguntas abiertas del cuestionario del alumnado «¿cuándo crees que hay un conflicto?» y «¿cómo reaccionas ante los conflictos?». Igualmente se ha recogido información significativa sobre las manifestaciones de los conflictos en los seis relatos comunicativos.

En el apartado de «discusiones», las respuestas apuntan mayoritariamente que son las riñas las que más presencia tienen en el inicio de un conflicto entre alumnado, normalmente las discusiones aparecen por desavenencias en la manifestación de puntos de vista opuestos.

Cuando dos personas se enfrentan y no logran llegar a un acuerdo (alumno/a 15_cat).

Cuando dos o más personas no llegan a ponerse de acuerdo de forma tranquila (alumno/a 12_cat).

Cuando hay una disputa por diferencia de criterio (alumno/a 23_pv).

Cuando surge entre dos o más personas un desacuerdo que no llega a solucionarse (alumno/a 31_pv).

Entre las expresiones más repetidas conectadas con la falta de acuerdo están: 'falta de respeto', 'poco respeto' y 'no respeto'. Esta serie de ejemplos visibilizan como expresan ellos y ellas la íntima relación entre conflicto y ausencia de respeto entre las partes que discuten.

Aquellas acciones de falta de respeto que entorpecen la convivencia (alumno/a 2_cat)

Siempre que una situación se «resuelve» con cualquier tipo de falta de respeto (alumno/a 53_cat).

Cuando no hay acuerdo ni razonamiento posible y desaparece el respeto necesario para la convivencia (alumno/a 28_cat)

Cuando los niños y las niñas no respetan a sus compañeros/as y profesores (alumno/a 36_pv).

Cuando no se respetan las normas ni nos respetamos (alumno/a 25_pv)

En el apartado de «agresiones físicas y/o verbales» se advierte que a veces, si no se gestionan bien las discusiones pueden acabar en insultos, burlas y en su manifestación más extrema la agresión física. Por esta razón el diálogo igualitario que fundamenta el modelo comunitario para prevenir y resolver los conflictos, subraya que dialogar de forma respetuosa considerando la diversidad es un aspecto que también promueve un aprendizaje (Flecha & García Yeste, 2007). Es una actividad que necesita que se lleve a la práctica en todo momento y en cualquier rincón del centro. Pasar del diálogo igualitario y la comprensión de la diferencia

del «otro» a la discusión acalorada aumentada por la pérdida de respeto hacia el «otro» es fácil si no se cuidan las formas, y por lo que ha expresado el alumnado también es fácil pasar de la discusión por divergencia de criterio, a los insultos, amenazas y agresiones físicas. Cuando se agota la paciencia y los recursos dialécticos se pasa con extrema facilidad a una acción que obtiene resultados inmediatos (Llamas, 2003).

A veces nos peleamos porque no tenemos las mismas ideas (alumno/a 21_cat)

Uno le insultó al otro y acabaron peleándose (AH1, 40).

En la categoría de «difamaciones e injusticias» se consideraron como conflictivas tanto aquellas situaciones en las que el alumnado es reprobado o castigado sin motivo aparente como cualquier tipo de acusación en falso. Por ejemplo, en lo referente a las acusaciones en falso, se destacan por encima de todo, situaciones en las que un compañero culpa a otro o miente sobre alguna cosa que ha dicho o hecho sin fundamento. El principal temor es que estas acusaciones o difamaciones traigan consigo alguna sanción inmerecida por parte del profesorado o que su reputación se vea afectada con respecto al resto de compañeros y compañeras.

Que le digan a la profesora que estoy haciendo algo malo y sea mentira (alumno/a 60_cat).

Cuando alguien me acusa de algo que yo no he hecho (alumno/a 3_cat).

Que pongan caras en las que se burlan de mí. Que hablen de mí sin haber dicho nada y que, por culpa de eso, toda la clase se lleve mal conmigo ese día (alumno/a 56_pv).

Que insulten y a veces no es verdad o que te hagan sentir mal por lo que sea (alumno/a 38_pv).

Por último en la categoría de «Indisciplina» se consideran conflictivas aquellas acciones en las que el alumnado no respeta las normas de convivencia establecidas por el profesorado o que han sido pactadas entre todos los miembros del grupo-clase. Aquello que más molesta al alumnado son conductas que impiden seguir la clase o alteran su trabajo en cualquier asignatura.

Cuando estoy escribiendo y me molestan, cuando hacen ruido o cuando juego y me molestan (alumno/a 28_cat).

Que estemos explicando o corrigiendo algo y algunas personas no se callen, incluso en tertulias literarias (alumno/a 76_pv).

Que perdamos minutos de clase por otra gente, porque yo quiero aprender, no pasar el tiempo (alumno/a 71_pv).

Esta manifestaciones recogen lo mucho que una parte del alumnado valora el poder trabajar y aprender en el centro escolar, al igual que a la mayoría del profesorado le molestan las acciones disruptivas del proceso de aprendizaje que se conciben perjudiciales para la dinámica de la clase.

Reacción personal a los conflictos

En este apartado se analiza como el alumnado reacciona individualmente a los conflictos que pasan a su alrededor. En este sentido, según el aprendizaje dialógico las reacciones a los conflictos se califican en dos grandes apartados: reacciones excluidoras o transformadoras (Flecha & García Yeste, 2007).

Las reacciones excluidoras se refieren a situaciones en las que el alumnado que participa en una discusión o en una disputa intenta resolverlas con agresividad o incluso violencia. Las reacciones transformadoras son aquellas que solucionan el conflicto a partir del diálogo y la comprensión, y que además toda la comunidad participa en su resolución. A juzgar por el contenido de las respuestas analizadas, las reacciones excluidoras se manifiestan de diferentes formas. En primer lugar, se observan reacciones en las que el alumnado reacciona con violencia:

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. (AM3, 220).

Sí, el otro día en el patio estábamos jugando, o sea en el patio, a fútbol y sin caer le hice caer a un niño y me insultó muy mal, no sé qué que no sé cuanto... y yo empecé a enfadarme, y no nos pegamos porque vino la profe, pero casi. (AH5, 43)

Sí, hace poco, en tercero, o cuarto, o quinto imitábamos el juego de pressing catch de pelea y nos hicimos daño. (AH5, 55)

Luego también hay una niña que esta gordita, y es muy débil y no sabe jugar muy bien al deporte, y no le gusta el deporte, y nos tocaba jugar al baloncesto y nos enseñaron a tirar así (le enseña la forma de tirar) y una vez un niño para cabrearla cogió le tiro la pelota al pecho y se cayó la niña al suelo (AM3, 167)

A veces, cuando estoy cerca, les pillo, les tiro al suelo y les empiezo a pegar (alumno/a 33_cat).

Otra de las formas que no contribuye a superar los conflictos que puedan aparecer en EF es que algunas veces las normas se decidan únicamente desde la decisión del profesorado. A menudo genera una mayor crispación en el ambiente.

La profe es la que decide si nos castiga o no nos castiga (AH5, 87).

(...) fueron al director porque vino el profesor y les paró y luego por ejemplo cuando estas allí te puedes meter en problemas, porque un niño que les quiso separar el profesor se pensó que les estaba pegando y entonces tuvo la misma bronca y llamaron a los padres y todo... (AH2, 60).

En otros casos el alumnado considera al docente como el mediador necesario para resolver una disputa que se producen entre compañeros y compañeras de clase. Este modelo suele requerir la ayuda de un experto para solucionar las disputas y problemas que suceden en un contexto determinado.

Que el profesor solucione el problema junto con el alumno que ha hecho algo mal (alumno/a 66_pv).

Llamar a la profesora y solucionarlo entre los dos (alumno/a 89_cat).

No obstante, también se identifican reacciones transformadoras en las que el alumnado intenta resolver el problema aplicando estrategias alternativas al empleo de cualquier tipo de agresión física o verbal o de imposición de su criterio. La participación de toda la comunidad en la concreción de normas y en la prevención de los conflictos es una actuación cuyos resultados están consiguiendo éxito en la mejora de la convivencia escolar (Aubert, et al., 2008)

Porque lo que hacemos es primero intentar resolverlo nosotros, porque si lo arreglamos no tenemos que meter a profesores, tutores ni padres ni nadie. Si no lo podemos arreglar al profesor de esa clase y el profesor nos intenta ayudar, que no entramos en razón se lleva a tutorías y luego es lo que te he comentado de que nos separan y luego nos juntan (AM3, 196).

Si, hablando o pasando encuestas o algo así, ah! Y las reuniones de delegados! En mi clase hay una delegada que es la XXX y siempre baja con la directora a hablar y con una madre... también, y hablan de cómo ha ido las clases, como hacen las filas, de todo lo que sale y pasa en sus clases, problemas y eso... (AH5, 144)

Bueno, entre todos, no sé, entre todos, bueno sí, entre todos, lo podríamos hablar y podríamos entendernos mejor y ya está. (AH4, 164)

Hablar con la profesora, el director, la jefa de estudios y la maestra de atención

psicológica (alumno/a 29_cat).

Lo primero llamar a los alumnos implicados y que te expliquen qué ha pasado. También avisar a los padres de esos alumnos y decidir qué castigo ponerles (alumno/a 21_pv).

Así las acciones punitivas, si las hay, son consensuadas tanto por el pleno del claustro como por los familiares de las partes implicadas en el conflicto. En este caso lo que mayoritariamente se propone es que docentes y familiares primero intenten resolver el conflicto y si no es posible que decidan la sanción más adecuada para los infractores (Flecha & García Yeste, 2007).

Hablarlo y tenerlo muy claro con todos: familia, alumno y el afectado (alumno/a 24_pv).

Llamar a sus padres, hablar con ellos y castigarlos en clase y en casa

(alumno/a 69_cat).

Estas propuestas de intervención dejan entrever la posibilidad de tener en cuenta a los diversos miembros de la comunidad de aprendizaje y que esta solución no tiene por qué concluir con la aplicación de un castigo. En estas situaciones se habla de buscar soluciones y por tanto sentar las bases para que el conflicto no vuelva a producirse en el futuro (Flecha & García Yeste, 2007). Sin embargo, a pesar de que se propone una solución que cuente con la aprobación de toda la comunidad, esta forma de proceder no puede vincularse con el modelo comunitario porque las soluciones adoptadas en gran medida se centran en solucionar el problema a partir de la aplicación por parte de los responsables del centro (profesorado, claustro o equipo directivo) de las normas previamente establecidas.

En cambio, el modelo comunitario se caracteriza por fomentar un procedimiento basado en el diálogo igualitario entre los diferentes agentes de la comunidad de aprendizaje (Aubert, et al., 2008). La finalidad es establecer de forma conjunta las normas de funcionamiento y el procedimiento necesario para resolver la aparición del conflicto.

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

Deberíamos resolver el problema y ayudar al que tiene el problema (alumno/a 5_pv).

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

Tratar el tema con la clase y después que el profesorado y los alumnos decidan si castigarle o no (alumno/a 67_pv).

Nos gustaría destacar la predisposición del alumnado a colaborar en la resolución de los problemas que pueden sucederse en clase. En el caso que nos ocupa, esto supone: estar predispuesto a hablar y reflexionar en torno al problema que haya surgido en clase, proporcionar la ayuda necesaria a los compañeros y compañeras con problemas, o decidir entre todos la sanción a aplicar en el caso que el problema no se haya podido prevenir.

La gestión del los conflictos en las clases de EF

En este apartado se analiza en qué medida el alumnado identifica como molestos los comportamientos de otras personas, dentro del contexto específico de las clases de EF. En un principio las respuestas del alumnado ponen de manifiesto que no tienen la percepción de que sea un contexto especialmente conflictivo, ya que casi la mitad (48.9%) indican que se sienten molestos únicamente de vez en cuando y más de la cuarta parte (27.7%) responden la opción «no, igual o menos que en otras clases». De todas maneras hay que tener en cuenta la característica común de algunas metodologías que se utilizan cuando se desarrollan como parte del currículum contenidos de juegos y deporte y es la competitividad inherente a algunas de las propuestas que hace el profesorado para motivar la participación más activa del alumnado. Por esta razón cabe analizar las dos caras de la moneda: por un lado, la potencialidad e idoneidad del deporte, la actividad física y la propia asignatura de EF como promotores de aquellos valores que pueden facilitar la prevención y el tratamiento del conflicto si se trabaja a partir de modelos cooperativos y dialogantes; por otro lado, el modelo tradicional de EF que aun tiene una fuerte presencia en las algunas escuelas, sobretodo, cuando se desarrollan actividades competitivas.

E: ¿Tú crees que un partido de fútbol puede enseñarnos a no enfadarnos, o es difícil?

A: Es difícil porque siempre hay un ganador y un perdedor, y siempre se pican como te he dicho al principio. Y acaba siendo conflicto, porque se pican por mucho que diga la profe se pican siempre. (AH5, 197-198).

Así, cuando al alumnado se les preguntó sobre diferentes situaciones que en las clases de EF pueden generar conflictos. Se identificaron 7 situaciones y algunas de ellas propias del área de EF: burlas o separación por cuestiones de género; separación establecida por el profesorado en base al género; burlas o separación por cuestiones de nivel de habilidad; separación establecida por el profesorado en base al nivel de habilidad; búsqueda excesiva de la victoria con problemas de aceptación de la

derrota; existencia de trampas; presencia de eliminación en las actividades.

Encontramos 3 opciones en las que la suma de las respuestas afirmativas («siempre» y «a menudo») es superior a la de las respuestas negativas («casi nunca» y «nunca»). La más destacada es la que se refiere a la existencia de trampas, con un 61.4% de respuestas afirmativas frente a un 30.9% de respuestas negativas. A continuación se sitúa la que se refiere a la eliminación en las actividades, con un 50.6% de afirmativas frente a un 43.5% de negativas. Y, en tercer lugar, la que hace referencia al exceso de búsqueda de la victoria, con un 50% y un 42.2% respectivamente (destacando, en este caso, que la respuesta «siempre» alcanza un 17.4%, que es el valor más alto registrado). Expresados por ellos y ella en los relatos comunicativos:

Cuando no ganamos, eso nos molesta (AH4, 96)

Las trampas también, hay algunos que las hacen pero ya no lo hacen tanto, cuando hacen una trampa y le pillan se enrabian ellos dicen: que no he hecho trampas ni nada (AH4, 106).

Cuando te pillan y no lo admites y eso, te enrabias (AH4, 196).

Para medir el grado de implicación en relación a las clases de EF solicitamos al alumnado que se ubicara en un determinado nivel de responsabilidad (basado en los 5 niveles de responsabilidad propuestos en el modelo de Hellison, 1995, 1999). El mayor número de respuestas (48.4%) se acumula en el nivel de responsabilidad superior («hago las cosas y ayudo a los demás a hacerlas»). A partir de ahí, el porcentaje de respuesta disminuye para cada nivel de responsabilidad inferior, hasta llegar a un .5% para el nivel de responsabilidad más bajo («paso de todo, molesto y no dejo que se haga clase»).

También como consecuencia de esta posible participación en la resolución de conflictos medimos en el cuestionario el grado de diálogo entre el alumnado y el profesorado en las clases de EF. Los datos muestran que sí existe dicho diálogo, pero que tiene una presencia moderada, ya que las dos respuestas más habituales son la que indican que hablan «bastante, casi cada semana» (31.3%) y la que indica que hablan «de vez en cuando, pocas veces al año» (31.9%). Además, entre las respuestas más extremas, la opción que indica un grado de diálogo muy elevado obtiene un mayor porcentaje (22%) que la opción que indica un grado de diálogo nulo (11%). El diálogo igualitario entre todos los agentes que conviven en la CA es una premisa central para trabajar la resolución democrática del conflicto y desarrollar normativas y hábitos de convivencia entre toda la comunidad para prevenir la aparición de nuevos conflictos (Aubert, et al., 2004).

Prevención y resolución de conflictos en EF

Aunque las CA ahondan en la necesidad del diálogo entre todas las partes, está claro que dialogar es todavía una actividad muy reconocida entre los adultos pero que cuesta más de identificar en las expresiones del alumnado. Aun así hay algunos datos que nos muestran como a partir de actividades cooperativas se puede trabajar para conseguir un objetivo común en el que todos ganan.

E: Crees que estos juegos en los que jugamos todos y no hay ganadores ni perdedores y por tanto hay objetivos comunes podrían funcionar en tu escuela para aprender a jugar sin enfadarse y también como para solucionar problemas que surgen en las clases?

A: Si porque evitan que hayan conflictos como diciendo: «yo he ganao, yo he ganao», y allí no hay ganadores y todos se quedan como están, no hay peleas ni na. (AH5, 185-186).

También hay una consciencia clara en una parte del alumnado de la necesidad de trabajar procesos de aprendizaje sobre el «otro» y para ello hace falta aprender a respetarse en la diversidad de género, culturas y aspecto físico.

Yo pediría juegos que sean bien para chicas y chicos, bien para países y genero, juegos que nos enseñan como son los países, otros países, como tenemos que aprender a respetarlos como somos las chicas, como son los chicos y cómo tenemos que respetamos y cómo son los de otro países y cómo aprender a respetamos (AM3, 243)

Existen algunos centros que han empezado a incluir el trabajo de

grupos interactivos que se desarrollan en las áreas de los aprendizajes instrumentales básicos en la EF. El resultado es una disminución del conflicto, una mayor posibilidad de diálogo y de trabajo en equipo, y sobre todo un incremento de la práctica motriz como efecto de trabajar en grupos más reducidos.

Si, pasaba: «oye yo no soy tu amigo», pero cuando trabajábamos juntos nos ayudábamos. Me acuerdo que un día estaba con un niño que no nos llevábamos bien pero siempre nos ayudábamos y a final de curso estuvimos siendo amigos. (AH5, 230).

A la luz de las respuestas del alumnado sobre cómo se gestionan los conflictos en la clase de educación física, observamos que el diálogo ocupa un lugar prioritario.

Nos deja 5 minutos, y nos sentamos en círculo en el campo y si hay algún problema o conflicto se levanta la mano, y se dice por ejemplo me ha insultado, o ha insultado a mi religión y se habla y se arregla (AM3, 156).

El profesor ha dicho, bueno pues si ha sido este y este, se van a una esquina, y pregunta si ha habido otro conflicto y si no hay se van todos y se queda el profesor con los dos, porque por ejemplo si hay un chico y una chica, las chicas se van a poner del lado de la chica y los chicos del chico, y entonces dice todos para fuera y se queda con los dos (AM3, 160).

Conclusiones

Aunque en las CA se trabaja de forma intensiva el diálogo horizontal entre todos los agentes de la comunidad y se dedica tiempo a organizar asambleas y debatir temas de normas de convivencia, la necesidad de un agente mediador en la resolución de conflictos sigue siendo el más recurrente entre el alumnado. Si en la resolución del conflicto el modelo comunitario tiene aun mucho camino que andar, desde expresiones del alumnado se atisba un importante componente de cambio en la manera de plantear la prevención de éstos. Se han recogido sugerencias significativas respecto a la creencia que el diálogo y el trabajo comunitario son estrategias válidas y deseadas para prevenir el conflicto en la comunidad y en las clases de EF. Si al principio se nota una resistencia en los relatos comunicativos para admitir que la EF no se diferencia del resto de las áreas curriculares en la cantidad de conflictos, después se puede intuir que el hecho que los cuerpos interactúen más tiempo y más intensamente debido al tipo actividades que se proponen, si que es una fuente de provocación de conflictos.

Hay evidencia empírica que los grupos interactivos utilizados como metodología basada en la cooperación y la heterogeneidad de las personas que los conforman aumentan considerablemente los niveles de aprendizaje de las y los miembros de los grupos e inciden de forma positiva en la disminución de los conflictos (Aubert, et al., 2008). Actualmente esta estrategia que mejora el aprendizaje no es mayoritaria en las clases de EF, por lo que su aplicación supone un reto importante para el profesorado. La organización de grupos interactivos en las clases de EF es una estrategia a explorar con el objetivo de realmente prevenir y solucionar los conflictos que se producen en las clases debido al componente de la competición inherente a algunas actividades deportivas y la interacción intensa del cuerpo del alumnado.

Referencias

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.

Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (Eds.). (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Berger, P., & Luckman, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R., & García Yeste, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educa-*

ción de Castilla La Mancha(4).

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona El Roure.

Garfinkel, H. (1967). *Ethnomethodological Studies of Work*. Londres: Routledge and Paul.

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Edinburgh: University of Edinburgh. Social Sciences Research Centre.

Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. El Roure: Barcelona.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Hellison, D. (1995). *Teaching Responsibility Through Physical Activity*. Champaign: Human Kinetics.

Hellison, D. (1999). Promoting Character Development through Sport. Rhetoric or Reality? *New Designs for Youth Development*, 15(1), 23-26.

Llamas, J. (2003). Orientaciones para afrontar y educar en el conflicto desde la educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 13, 51-62.

Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

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. (1984). *The Phenomenology of the social world*. Evaston, Illinois: Northwestern University Press

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. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Universidad de Barcelona. Barcelona.

(Notas)

¹Las Comunidades de Aprendizaje se definen como: Un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. Este modelo educativo está en consonancia con las teorías científicas a nivel internacional que destacan dos factores claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad (http://utopiadream.info/ca/?page_id=2069).

