

Actuaciones educativas de éxito desde la Educación Física

Educative actions for success in Physical Education

Adriana Aubert*, Mariate Bizkarra**, Jordi Calvo*

*Universitat de Barcelona. **Universitat del País Vasco.

Resumen: El artículo que se presenta a continuación sirve como introducción al monográfico y propone un marco teórico general sobre el cual el conjunto de artículos adquieren su significado. En él se define y justifica el concepto de actuaciones educativas de éxito que se contextualiza en el área de educación física en el marco de las Comunidades de Aprendizaje. Todas las propuestas que se presentan son el resultado de investigaciones llevadas a cabo en centros educativos. Algunas han sido identificadas por el proyecto INCLUD-ED (2009), el único de Ciencias Sociales seleccionado por la Comisión Europea en su lista de las 10 mejores investigaciones científicas (European Commission, 2011a), por su contribución a la superación del fracaso escolar y mejora de la convivencia en los centros. Se destacan entre ellas la resolución dialógica de los conflictos, la organización de la clase en grupos interactivos, o la promoción de la salud. La mayoría de las contribuciones que constituyen el presente monográfico están relacionadas con el proyecto de 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 perteneciente al Plan Nacional I+D+i 2007-2009. El resto, están, bien vinculadas a la prevención y resolución de los conflictos a través del área de educación física, bien al proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Este artículo introductorio ofrece, además, una exhaustiva síntesis de cada una de estas actuaciones educativas de éxito que configuran el conjunto del monográfico.

Palabras clave: educación física, actuaciones educativas de éxito, comunidades de aprendizaje.

Abstract: The paper presented below is showed as introductory at the monograph and proposes a theoretical framework on which the set of articles of the monograph take their meaning. Thus, the concept of educational actions of success is justified and explained and contextualized in the Physical Education at the Learning Communities context. All proposals presented are the result of research developed in schools. Some of them have been identified by the project INCLUD-ED (2009), which is the only Social Sciences project selected by the European Commission in the list of the 10 best scientific research projects (European Commission, 2011a), for its contribution in overcoming school failure and improving behavior in schools. Among the educational actions of success the dialogical conflict prevention, the class organization in interactive groups and health promotion are emphasized. Most of the contributions that form the present monograph are related to the research project: *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: SEJ2007-61757/EDUC). The rest of the papers are linked to prevention and resolution of conflicts through Physical Education in Learning Communities. This introductory article also provides an exhaustive summary of each educational action of success that forms the whole monograph.

Keywords: Physical Education, Educative actions for success, Learning Communities.

Introducción

Entendemos por actuaciones educativas de éxito aquellas que se orientan a la transformación social y que contribuyen a la superación del fracaso escolar, como las que se están realizando en aquellos centros que se han transformado en Comunidades de Aprendizaje. Entre estas actuaciones, se destacan aquellas vinculadas con la resolución dialógica de los conflictos, la organización de grupos interactivos para el desarrollo del aprendizaje dialógico en educación física, o estrategias para la promoción de la salud en la escuela. Tales actuaciones han sido identificadas y analizadas en el proyecto INCLUD-ED (2009) considerado como una de las mejores investigaciones científicas en Ciencias Sociales por la Comisión Europea (2011a).

Entre estas actuaciones, en este monográfico, se presta mayor atención a las relacionadas con la prevención dialógica de los conflictos vinculados al proyecto de 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: SEJ2007-61757/EDUC). Acompañan este monográfico también un estudio sobre la consecución de la competencia social y ciudadana, y un estudio sobre la promoción de la salud. Todo ello con la intención de responder a las demandas específicas de los centros que son Comunidades de Aprendizaje sobre el tratamiento de la educación física, en coherencia con el aprendizaje dialógico, y los requerimientos de la escuela en la sociedad de la información.

La educación física en la sociedad de la información

En el apartado de introducción, hemos puesto de manifiesto que este monográfico presta especial atención a las actuaciones educativas de éxito relacionadas con la prevención dialógica de los conflictos. Y es éste, de hecho, uno de los argumentos que justifica la vinculación de la investigación con el área de educación física: tal y como queda recogido en los artículos posteriores, se puede considerar que esta área curricular representa un espacio privilegiado para el tratamiento del conflicto escolar (Capllonch, 2008-2011). Pero, más allá de esta cuestión, hemos considerado conveniente incluir una breve reflexión sobre la relevancia de la educación física en la escuela actual; una escuela inmersa en la denominada sociedad de la información. Cabe destacar que el papel de la educación física en la escuela ha sido cuestionado en diversos momentos; y precisamente por eso podemos encontrar aportaciones de expertos del área que reflexionan sobre esta cuestión y exponen sus propuestas al respecto (Blanquerna-FIEP Catalunya, 2008).

Así pues, a partir de la visión de los autores que recoge el documento (Blanquerna-FIEP Catalunya, 2008), podemos ofrecer un conjunto de argumentos que muestran la necesidad, la conveniencia, el porqué de la educación física como materia curricular en el sistema educativo. A saber: a) la educación física es un elemento socializador que favorece la cohesión social; b) promueve los hábitos saludables y mejora la calidad de vida; c) sirve de guía y acompañamiento para un desarrollo motor armónico; d) actúa como elemento dinamizador de los centros educativos y enseña una manera de vivir el tiempo libre; e) interviene en la construcción de la inteligencia humana a través de la motricidad; f) favorece la comunicación corporal.

Desde esta perspectiva, que considera que la educación física tiene un papel importante en el proceso educativo de los niños y las niñas, resulta también pertinente querer avanzar hacia actuaciones educativas de éxito desarrolladas en el contexto de esta área curricular. Y este planteamiento nos lleva, pues, a considerar la educación física dentro del marco que definen las comunidades de aprendizaje; que, como veremos

a continuación, constituyen un elemento de referencia en el ámbito de las actuaciones de éxito.

Las Comunidades de Aprendizaje

Las Comunidades de Aprendizaje (CdA) están desarrollando las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) avaladas por la Comunidad Científica Internacional (CCI) con el objetivo de lograr, por un lado, el aumento del aprendizaje de todo el alumnado y, por otro, la mejora de la convivencia. Las AEE se caracterizan por haber obtenido las mayores mejoras allá donde se hayan desarrollado con los mismos recursos disponibles en cada entorno, y se concretan en los grupos interactivos como forma inclusora de organizar el alumnado; las tertulias dialógicas desde las que se fomenta el aprendizaje de la lectura y el acceso al conocimiento científico acumulado por la humanidad a lo largo del tiempo; la formación de familiares que influye de forma directa en el rendimiento escolar del alumnado; la participación educativa de la comunidad en las actividades de aprendizaje del alumnado tanto en el horario escolar como fuera; la formación dialógica del profesorado que contribuye enormemente al paso de las ocurrencias a las evidencias en educación y; el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.

Este proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno parte de las teorías científicas más relevantes (la Teoría de la Acción Dialógica de Freire, 1970; la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas, 1987; el interaccionismo simbólico de Mead, 1973; y la teoría histórico-cultural de Vygotsky, 1996; entre otras y otros) y se basa en el aprendizaje dialógico desarrollado en y para la sociedad de la información (Flecha, 1997). En el marco de la concepción comunicativa, el aprendizaje dialógico pone el foco en la dimensión intersubjetiva del aprendizaje, entendiendo la construcción del conocimiento como un proceso que se da en relación y comunicación con las demás personas con las que interactuamos. A través de sus siete principios (el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias) se llevan a cabo las AEE, abriendo todos los espacios del centro a la participación de la comunidad, incluida el aula.

Cada vez con mayor rapidez centros educativos de diferentes entornos socioeconómicos y etapas educativas, tanto de España como de diversos países de Latinoamérica, se van sumando a las más de 150 CdA que existen actualmente. A su vez, diversos gobiernos autonómicos ofrecen su apoyo y cobertura, y se han creado redes muy consolidadas en diferentes zonas.

El proyecto de investigación INCLUD-ED (2009) el único de Ciencias Sociales seleccionado por la Comisión Europea en su lista de las 10 mejores investigaciones científicas (European Commission, 2011a), ha identificado y analizado las AEE que desarrollan las CdA. El impacto de la mejora de resultados que esta investigación evidencia se ha traducido en diversas resoluciones de la Comisión Europea y del Consejo de Europa desde las que se recomienda la transformación de los centros educativos en CdA (European Commission, 2011b; Council of the European Union, 2011; European Parliament, 2009), así como en la publicación de sus resultados en revistas científicas tales como la de Harvard o Cambridge.

El modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos

En las últimas décadas ha cambiado el modo en cómo nos relacionamos unas personas con otras. Cada vez más el diálogo va penetrando en todos los espacios de la sociedad sustituyendo la imposición de la violencia física o simbólica. Las antiguas normas y patrones que guiaban nuestras vidas en la sociedad industrial han ido perdiendo legitimidad y las personas recurrimos de forma creciente al diálogo para resolver conflictos y para tomar decisiones.

En el seno de la escuela, a menudo se pide a las familias y a la comunidad educativa que acepten unas normas impuestas. La paz tampoco se logra desde una perspectiva postmoderna en la que se impone un relativismo que no considera que haya valores mejores ni peores y que define todas las relaciones como si fueran de poder. Tanto

este relativismo como la caduca modernidad tradicional han dado paso a procesos basados en pretensiones de validez (Habermas 1998) en los que se consensuan conjuntamente las transformaciones a hacer en el centro, que lleven a la defensa de unas normas compartidas y decididas por todos y todas. El giro dialógico que se ha dado en la sociedad actual explica por qué la paz no se puede imponer a través de pretensiones de poder, sino que se debe consensuar y defender activamente por todos los agentes educativos, poniendo en común los deseos, intereses e inquietudes, y asentando los valores en un diálogo entre una creciente pluralidad de voces.

Dado este contexto, se hace necesario superar el modelo disciplinar de resolución de conflictos basado en una autoridad que decide e impone unas normas, así como las medidas sancionadoras para hacerlas cumplir. También plantea la necesidad de ir más allá del modelo «experto/a» desde el que se favorece la comunicación entre las personas involucradas en un conflicto, buscando vías de solución que se basen en la negociación y no en la intervención punitiva. El modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, en el marco de la concepción comunicativa de la sociedad, involucra a toda la comunidad para encontrar las causas del conflicto y las formas de superarlo. El que el centro sea un lugar seguro es un deseo compartido por toda la comunidad, un deseo común que asienta las posibilidades para llegar a consensos entre personas de muy diversas identidades, orígenes, intereses y condiciones.

Por ello, los centros que desarrollan este modelo de prevención de conflictos empiezan consensuando una norma que deberá cumplir una serie de condiciones: 1) que pueda ser claramente acordada por todas las personas, de todas las mentalidades y edades; 2) Que tenga relación directa con un tema clave para las vidas de las niñas y niños; 3) Que haya apoyo «verbal» claro del conjunto de la sociedad; 4) Que se incumpla reiteradamente; 5) Que se vea posible eliminarlo; 6) Que con su superación, la comunidad dé un ejemplo a la sociedad, familiares, profesorado, niñas y niños. Una vez acordada esta norma, se siguen una serie de pasos para lograr que sea toda la comunidad quien vele por su cumplimiento y haga un seguimiento de forma permanente.

De forma complementaria a la mejora de la convivencia que supone la organización del aula en grupos interactivos, por ejemplo, o los debates que se generan en torno a los libros de la literatura clásica universal que lee el alumnado en las tertulias literarias dialógicas, o la participación educativa de las familias que entran en las aulas para ayudar al profesorado, entre otras AEE, el modelo dialógico de prevención de conflictos está dando una mejora significativa de la convivencia.

Objetivos

El objetivo del presente monográfico se centra en presentar algunas actuaciones educativas de éxito que se están llevando a cabo en el área de educación física, avaladas por la comunidad científica internacional. Se presta especial atención a aquellas vinculadas con la prevención y resolución dialógica de los conflictos, desarrolladas en centros que son Comunidades de Aprendizaje.

Actuaciones educativas de éxito desde la educación física. Presentación de los artículos del monográfico

Este monográfico organizado en torno a la superación de conflictos en educación física como eje principal, quiere representar una reflexión sobre cómo puede la educación física, como área curricular, contribuir a la superación del fracaso escolar en la escuela, la cohesión social y la mejora de la convivencia en los centros. Comienza con este primer artículo introductorio en el que se plantea la definición de actuaciones educativas de éxito, y el valor que están adquiriendo los centros que son comunidades de aprendizaje para avanzar en el conocimiento y la mejora del aprendizaje.

El segundo artículo titulado «Prevención y resolución de conflictos en educación física: estado de la cuestión» ofrece una reflexión bibliográfica sobre los antecedentes de la prevención y resolución de conflictos en esta materia, y un análisis del estado de la cuestión. En dicho artículo se revisan las investigaciones referidas en las bases de datos más impor-

tantes en el área de Ciencias Sociales, tales como, ISOC, TESEO, ISI y ERIC. Se quiere con ello, conocer los modos de aproximarse al conflicto, y se analiza la necesidad de abordar las temáticas de prevención y resolución de la conflictividad, en el área de educación física. Se establecen diferentes criterios de búsqueda a través de palabras clave como: resolución de conflictos, educación física y resolución de conflictos, deporte y valores, educación física y valores, educación física e integración cultural, comunidades de aprendizaje y resolución de conflictos, y responsabilidad personal y social en educación física. Así, se recoge que una de las referencias de mayor calado es la del modelo del programa de responsabilidad personal y social de Hellison (1995, 1999, 2003). Por otra parte se destacan las Comunidades de Aprendizaje, que por su manera colegiada de trabajar el conflicto se muestran como un escenario privilegiado para realizar acciones coordinadas con las diferentes personas de la comunidad (Flecha & García Yeste, 2007; Vargas & Flecha, 2000).

El tercer artículo que lleva por título «Tratamiento del conflicto en las Comunidades de Aprendizaje a través de la educación física», muestra como los conflictos que se producen en la escuela, y cómo superarlos, es uno de los temas que más preocupa en las Comunidades de Aprendizaje. Para su superación y prevención, algunas de estas escuelas están desarrollando un modelo comunitario de resolución de conflictos que está teniendo un impacto positivo en los problemas que surgen en las clases de educación física, al fomentar la participación de las diferentes personas de la comunidad mediante procesos de diálogo y decisión sobre las normas de convivencia (Vizcarra, Macazaga & Rekalde, 2013). Los conflictos aparecen como una oportunidad para la mejora del grupo (Molina, 2005; Ortí, 2003), ya que las conductas agresivas se dan con mayor frecuencia en los espacios que hay menor vigilia institucional como pueden ser el patio, o incluso el aula de educación física (Macazaga, Rekalde & Vizcarra, 2013). El modelo comunitario para el tratamiento de los conflictos aparece como una solución ideal ante situaciones en las que el mayor problema es la jerarquía (Aubert, Duque, Fisa & Valls, 2004). En los resultados se aprecia que el alumnado no ve la Educación física como un área especialmente conflictiva. Los principales problemas de convivencia en el área se dan como consecuencia de las trampas en los juegos, la exclusión por el nivel de habilidad, la excesiva competitividad o las faltas de respeto a las normas de juego. Se intuye y se comparte entre los diferentes miembros de la comunidad (alumnado, profesorado, familiares y voluntariado), la importancia del diálogo y el consenso para llegar a acuerdos, y la necesidad de superar la toma unilateral de decisiones por parte del profesorado, no solo en las clases de educación física, sino en toda la escuela.

En el cuarto artículo: «Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado», se analiza cómo este enfrenta la resolución de los problemas que surgen en el área de educación física. En primer lugar se define el conflicto 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», sin embargo la exposición de los modelos de intervención que en este momento conviven en los centros educativos para la prevención y resolución de los conflictos apuntan hacia la posibilidad de llegar a consensos mediante el diálogo que están mejorando la convivencia en el aula y en todos los espacios del centro (Aubert, et al., 2004). Así desde esta perspectiva el artículo muestra como el alumnado no percibe el área de EF como especialmente conflictiva, sin embargo muestra su desacuerdo ante comportamientos inadecuados que observan en sus centros educativos. Entre las razones detonantes del conflicto que son más destacables en las clases de EF aparecen el género, la exclusión por el nivel de habilidad y la excesiva búsqueda de la victoria. Destacan que el conflicto adopta diferentes formas entre ellas: discusiones, agresiones verbales y/o físicas, injusticias, difamaciones e indisciplina como las opciones elegidas mayoritariamente. Sus reacciones ante el conflicto suelen ser de exclusión o de crispación, aunque empieza a entreverse una voluntad por parte de todos los miembros de la comunidad, de llegar a consensos entre todos y todas. En las clases de EF se propone llevar a cabo actividades cooperativas en las que todos trabajan

para alcanzar un objetivo común, el reconocimiento de las diferencias, y la inclusión de los grupos interactivos (Capllonch, 2008-2011).

En el artículo quinto, que lleva por título: «Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva de los miembros adultos de la comunidad educativa en las comunidades de aprendizaje», se analizan las opiniones, creencias y valoraciones que los miembros adultos (profesorado, familiares y voluntariado) de las Comunidades de Aprendizaje realizan sobre las causas de los conflictos que se producen en las clases de educación física, y la forma de abordarlos (Capllonch, 2008-2011). Conocer esta información, ayudará a orientar aquellas acciones que favorezcan el tratamiento adecuado del conflicto. En la fundamentación teórica se recogen las disertaciones de Vygotsky (1978) sobre la importancia de que las niñas y niños cuenten en su entorno con personas adultas de referencia que les ayuden a mejorar en su aprendizaje (Tellado y Sava, 2010). Así se ve que la educación física es un área curricular, que representa un espacio privilegiado para el tratamiento y prevención del conflicto escolar (Vizcarra, Macazaga, Perera, Maiztegui, Arostegui & Gasituaga, 2007). Según la percepción de profesorado, familiares y voluntariado, las causas del conflicto en educación física están provocadas por la desigualdad de oportunidades para conseguir el éxito, la reproducción de actitudes que se ven en los medios de comunicación, la casi exclusiva manera de resolver los conflictos de manera violenta o aplicando principios de autoridad, y las dificultades en la comunicación. Como posibles formas de abordar estos problemas se plantean estrategias como la de consensuar normas de funcionamiento entre todos y todas (Aubert, et al., 2004), orientar el área de educación física hacia adquisición de valores (Velázquez Callado, 2003, 2004) o gestionar adecuadamente la competición para que todos y todas tengan las mismas oportunidades (Velázquez Buendía, 2001).

En el sexto artículo titulado: «Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física», se explican los principios del aprendizaje dialógico y de los grupos interactivos en educación física, para lo que se han tenido en cuenta las opiniones del alumnado, profesorado, voluntariado y familias de seis comunidades de aprendizaje, tres del País Vasco y tres de Cataluña. El aprendizaje dialógico se sustenta sobre la idea de que lo que se aprende depende cada vez menos de lo que sucede en el aula, y toma importancia la información recogida de la red, del grupo de iguales, de sus familias, etc. La noción de aprendizaje dialógico nace del análisis de la sociedad de la información y de los proyectos de las Comunidades de Aprendizaje (Aubert, Flecha, Flecha, García & Racionero, 2008; Flecha, 1997; Flecha & García, 2007) y se basa en principios tales como la intersubjetividad de los aprendizajes, el valor de los argumentos por su validez, y no por la posición que ocupa que quien los postula... el diálogo es por tanto, igualitario, analizando las situaciones de desigualdad con el fin de transformarlas, mediante tareas solidarias enfocadas hacia el bienestar del alumnado. En este sentido, adquieren especial relevancia los grupos interactivos, que utilizan formas no tradicionales de agrupación del alumnado. Para ello se organizan pequeños grupos heterogéneos en todas las dimensiones posibles (género, nivel de aprendizaje, origen cultural, afinidad...) que son tutorizados por una persona adulta voluntaria (Elboj & Niemela, 2010, Galobardes, 2010, Kirikiades & Valls). La recogida de información se realizó desde una metodología comunicativa crítica orientada a la construcción de conocimiento desde la intersubjetividad y la reflexión conjunta con los sujetos de la investigación directamente implicados (Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006).

El séptimo artículo que lleva por título «La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana», recoge el resultado de una investigación-acción que estudia la necesidad de cambiar el clima de convivencia de un centro de educación primaria. Se deseaba conocer en qué medida podía contribuir el trabajo de la competencia social y ciudadana en la prevención y resolución pacífica de los conflictos desde el área de Educación Física. Una vez revisadas las investigaciones de la última década en actividad física y resolución de conflictos (Cecchini, Montero & Peña, 2003; Escartí, Pascual & Gutiérrez, 2005; Hellison, 1995; Jiménez & Durán, 2004; Monjas, 2008; Vizcarra, 2004), se recogieron los resultados a través de cuestionarios y mediante utilización de

la observación participante, tratando así, datos cualitativos y cuantitativos. Se pudo constatar que tras la intervención se minimizaron las resoluciones que conllevaban violencia y aumentaba el diálogo autónomo. Así, el alumnado destacó que son las trampas, la competitividad y la excesiva agresividad las que inciden de manera negativa en el desarrollo las actividades en las clases de educación física. Se recogió asimismo que, ante el conflicto, las actitudes más habituales eran ignorar el hecho conflictivo, comentarlo con las personas adultas o intentar solucionar el problema a través del diálogo.

En el octavo y último artículo, «Educación física y promoción de la salud: estrategias de intervención en la escuela» se muestra que la prevención de la salud en educación física puede ser una oportunidad para fomentar un desarrollo social en ambientes menos favorecidos. De tal manera, que se realiza la revisión de la literatura científica internacional sobre programas de salud en contextos educativos, que estén centrados especialmente en educación primaria, y vinculados a la educación física, mediante una búsqueda en bases de datos de publicaciones de gran impacto internacional. El estudio está amparado en el proyecto de investigación *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*, del Sexto Programa Marco de Investigación de la Unión Europea, y enaltece la Educación Física como un área con enorme potencial en el desarrollo de hábitos para la promoción de la salud, y el desarrollo del bienestar del alumnado. Incide en el papel que juega la educación física en la promoción de la salud en los grupos de población más vulnerables. Y esto es posible, si esta área de conocimiento es entendida como una actividad que traspasa los muros de las aulas y llega a toda la comunidad, encontrando en ella una oportunidad para acceder al aprendizaje por parte de toda la Comunidad (Diez-Palomar & Flecha, 2010). En este estudio se observa que la participación regular en actividades físico-deportivas conlleva una mejor calidad de vida, ya que se palián los riesgos de padecer enfermedades psicológicas y cardiovasculares (Koh, Piotrowski, Kumanyika & Fielding, 2011). Otra de las preocupaciones que pone al descubierto este estudio es la inactividad física de niños y jóvenes en España, ya que ésta se encuentra por debajo de la media europea, albergando un elevado índice de sedentarismo, ya que según se ha estimado, en el año 2015, uno de cada cinco niños tendrá sobrepeso (Janssen, Toussaint, Van Willem & Verhagen, 2011). En los resultados se presentan las investigaciones agrupadas en diferentes líneas de investigación, y así, se observa la presencia de estudios que se sirven de las nuevas tecnologías para la promoción de la salud, constituyendo ésta una línea de investigación de reciente aparición, con una amplia expectativa de desarrollo en un futuro próximo, tal y como destacan algunos autores (Tercyak, Abraham, Graham, Wilson & Walker, 2009); la presencia de estudios realizados desde una perspectiva preventiva (Telford, et al., 2009); la presencia de estudios que incluyen la perspectiva de la evaluación y eficacia, presentando programas de prevención de la obesidad escolar, (Kain, Leyton, Cerda, Vio & Uauy, 2009; de Meij, et al., 2010): los estudios que incluyen una perspectiva de comunidad educativa como agente en el desarrollo de los programas curriculares de educación física como factor que desarrolla la salud (Thorburn, Carse, Jess & Atencio, 2011). Estudios que incluyen la perspectiva del contexto (de Bourdeaudhuij, et al. 2011) que señalan que la combinación de componentes educativos y ambientales inciden en la promoción de la actividad física; y finalmente, estudios centrados en comunidades vulnerables (Pappa, Kontodimopoulos, Papadopoulos & Niakas, 2009).

En conclusión, el presente monográfico es una muestra de cómo la educación física puede contribuir, desde diferentes ámbitos como pueden ser el aprendizaje dialógico, los grupos interactivos, la prevención dialógica de los conflictos, o la promoción de la salud, a desarrollar actuaciones que garanticen el éxito escolar, y con ello contribuir desde su especificidad a la superación del fracaso escolar.

Referencias

- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Flecha, A., García Yeste, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Blanquerna-FIEP Catalunya. (2008). Els perquès de l'Educació Física avui. En *IV Jornada Esport Blanquerna - V Jornada FIEP Catalunya*. Barcelona: Universitat Ramon Llull.
- Capllonch, M. (2008-2011). *Juega Dialoga y Resuelve*. La superación de conflictos en educación física mediante el modelo comunitario. Diseño de un programa específico para comunidades de aprendizaje, con referencia, con referencia SEJ2007-61757/EDUC. Plan Nacional I+D+I.
- Cecchini, J. A., Montero, J., & Peña, V. (2003). Repercusiones del Programa de Intervención para desarrollar la Responsabilidad Personal y Social sobre los comportamientos de fair-play y el autocontrol. *Psicothema*(15), 631-637.
- Council of the European Union. (2011). *Council Recommendation on policies to reduce early school leaving*. (Text with EEA relevance). (2011/C 191/01). (http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlyrec_en.pdf).
- De Bourdeaudhuij, I., Van Cauwenberghe, E., Spittaels, H., Opper, J. M., Rostami, C.,... & Maes, L. (2011). School-based interventions promoting both physical activity and healthy eating in Europe: a systematic review within the HOPE project. *Obesity Reviews*, 12(3), 205-216. doi: 10.1111/j.1467-789X.2009.00711.x
- De Meij, J.S.B., Chinapaw, M.J.M., Kremers, S.P.J., Van der Wal, M.F., Jurg, M.E., & Van Mechelen, W. (2010). Promoting physical activity in children: the stepwise development of the primary school-based JUMP-in intervention applying the RE-AIM evaluation framework. *British Journal of Sports Medicine*, 44(12), 879-887. doi: 10.1136/bjism.2008.053827
- Diez-Palomar, J., & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 19-30.
- Elboj, C., & Niemela, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: the case of Interactive Groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- Escartí, A., Pascual, C., & Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- European Commission (2011a). *Added value of Research, Innovation and Science portfolio* (MEMO/11/520 19/07/2011). Recuperado de http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-520_en.htm.
- European Commission. (2011b). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the regions. Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_en.pdf.
- European Parliament. (2009). *Educating the children of migrants. European Parliament resolution of 2 April 2009 on educating the children of migrants*. (2008/2328(INI). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:EN:PDF>.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., & García Yeste, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla La Mancha*, 4.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI [V.O. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970].
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Morata (p.o. 1992).
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social y Volumen II:*

- Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus [V.O. *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 vols. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981].
- 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.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2 ed.). Champaign: Human Kinetic.
- INCLUD-ED Consortiu. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Bruselas: European Commission.
- Janssen, M., Toussaint, H.M., Van Willem, M., & Verhagen, E.A.L.M. (2011). PLAYgrounds: Effect of a PE playground program in primary schools on PA levels during recess in 6 to 12 year old children. Design of a prospective controlled trial. *BMC Public Health*, 11. doi: 10.1186/1471-2458-11-282
- Jiménez, P.J., & Durán, L. J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts*, 77, 25-29.
- Kain, J., Leyton, B., Cerda, R., Vio, F., & Uauy, R. (2009). Two-year controlled effectiveness trial of a school-based intervention to prevent obesity in Chilean children. *Public Health Nutrition*, 12(9), 1451-1461. doi: 10.1017/S136898000800428X
- Kirikiades, L., & Valls, R. (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.
- Koh, H.K., Piotrowski, J.J., Kumanyika, S., & Fielding, J. (2011). Healthy People: A 2020 Vision for the Social Determinants Approach. *Health Education & Behavior*, 38, 6, 551-557. doi: 10.1177/1090198111428646
- 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.
- Mead, G.H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós [V.O. *Mind, Self and Society*. Londres: The University of Chicago Press, 1934].
- Molina, F. (2005). Nuevos conflictos sociales y su presencia educativa. Análisis sociológico y reflexiones para la intervención. *Cultura y Educación*, 17 (3), 213-223.
- Monjas, M.I. (2008). *Como promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales. (PAHS)*. Madrid: Cepe.
- Ortí, J. (2003). La resolución de conflictos en la Educación Física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 13, 40-50.
- Pappa, E., Kontodimopoulos, N., Papadopoulos, A.A., & Niakas, D. (2009). Assessing the socio-economic and demographic impact on health-related quality of life: evidence from Greece. *International Journal of Public Health*, 54(4), 241-249. doi: 10.1007/s00038-009-8057-x
- Telford, R. D., Bass, S. L., Budge, M. M., Byrne, D. G., Carlson, J. S., Coles, D., ... Waring, P. (2009). The lifestyle of our kids (LOOK) project: outline of methods. *Journal of science and medicine in sport / Sports Medicine Australia*, 12(1), 156-63. doi:10.1016/j.jsams.2007.03.009
- Tellado, I., & Sava, S. (2010). The role of non-expert adult guidance in the dialogic construction of knowledge. *Revista de psicodidáctica*, 15(2), 163-176.
- Tercyak, K.P., Abraham, A.A., Graham, A.L., Wilson, L.D., & Walker, L.R. (2009). Association of Multiple Behavioral Risk Factors with Adolescents Willingness to Engage in eHealth Promotion. *Journal of Pediatric Psychology*, 34(5), 457-469. doi: 10.1093/jpepsy/jsn085
- Thorburn, M., Carse, N., Jess, M., & Atencio, M. (2011). Translating change into improved practice: Analysis of teachers' attempts to generate a new emerging pedagogy in Scotland. *European Physical Education Review*, 17(3), 313-324. doi: 10.1177/1356336X11416727
- Vargas, J., & Flecha, R. (2000). El aprendizaje «dialógico» como experto en resolución de conflictos. *Contextos educativos*(3), 81-88.
- Vizcarra, M.T. (2004). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales*, (serie tesis doctorales). Bilbao: UPV/EHU.
- Velázquez Callado, C. (2003). El aprendizaje cooperativo en Educación Física: qué, para qué, porqué y cómo. In *Ampliando horizontes a la cooperación: actas del III Congreso Estatal y Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza.
- Velázquez Callado, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Vizcarra, M.T., Macazaga, A., Perera, S., Maiztegui, A., Arostegui, B., & Gasituaga, L. (2007). Un plan integrado para la convivencia apoyado en la resolución de conflictos. In J.J. Goicochea & M.T. Vizcarra (Eds.), *Los retos actuales en la investigación educativa y la formación profesionalizadora de los estudios de magisterio* (pp. 356-364). Vitoria-Gasteiz: Idazkide.
- 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.
- Vygotsky, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica [V.O. *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978].



Prevención y resolución de conflictos en educación física: estado de la cuestión Prevention and conflict resolution in physical education: a review paper

Marta Capllonch Bujosa*, Sara Figueras Comas**, Teresa Lleixà Arribas*

*Universitat de Barcelona. **Universitat Ramon Llull.

Resumen: Este artículo presenta el estado de la cuestión sobre la prevención y resolución de conflictos desde el Área de Educación Física tomando como referencia las principales aportaciones de la comunidad científica internacional. El análisis se ha realizado mediante la explotación de las principales bases de datos, tanto nacionales como internacionales, a saber, ISOC, TESEO, ISI y ERIC, con el objetivo de acceder a las publicaciones que permiten identificar los tipos de conflictos más frecuentes que se dan en el área de educación física, las diferentes estrategias que se adoptan para abordarlos, así como, los modelos que se pueden establecer a partir de las diferentes formas de aproximarse al conflicto. La investigación que ha generado este estado de la cuestión, se centra en la necesidad de abordar, desde la educación física, formas para la prevención y resolución de la conflictividad en los centros escolares cuyo incremento es hoy en día una realidad.

Palabras clave: educación física, prevención del conflicto y resolución del conflicto, estado de la cuestión.

Abstract: This review paper offers the current international scientific status of the prevention and conflict resolution issue in physical education. The analysis has been made through the examination of the most important national and international databases, as, ISOC, TESEO, ISI and ERIC database, with the aim of identifying the most frequent conflicts in physical education, the different ways of dealing with them, as well as, to identify the models found behind each way of conflict approach. The increment of the disputes in the schools communities and the need to find new approach of prevention and conflict resolution, justifies the research in which we develop this scientific status of this issue.

Key words: physical education, conflict prevention and conflict resolution, review

Introducción

El conflicto y su gestión, aun siendo una cuestión que siempre ha generado preocupación en el ámbito educativo, se convierte en un tema clave desde mediados del siglo XX. Son muchos los autores que han teorizado sobre el fenómeno, intentado definirlo y caracterizarlo. En este sentido, Molina (2005), explica el conflicto como «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» (pp. 214-215). En una misma línea argumentativa, Llamas (2003) añade a la situación de disputa o de confrontación de intereses, el desenlace violento que implica el conflicto ya que pretende eliminar o derrotar a una de las partes.

La escuela no queda impune al conflicto, aunque éste se presenta de naturaleza y características distintas. Torrego, 2006 citado por Vizcarra, Macazaga, Perera, Maiztegui, Arostegui y Gasituaga (2007), en una propuesta de identificación de los conflictos más comunes en los centros escolares distingue los siguientes: violencia psicológica, física y estructural, disrupción en las aulas, vandalismo, procesos de disciplina, *bullying*, acoso sexual, absentismo y deserción escolar, así como, problemas de seguridad en el centro escolar. El conflicto convive con la escuela actual y más allá de reducirse, apunta a un incremento basado, entre otros, en la normalización que se hace de la violencia en los medios de comunicación:

Among the kids in my class, aggression against peers (during play, particularly) has increased dramatically in recent years; I attribute this increase, in large part, to the desensitization of children to violence caused by the media. The media can be a powerful tool in the socialization process, when children are constantly exposed to the idea that violence is an acceptable and effective method of solving problems, and to role models who use physical force in this manner (Carlssonpaige & Levin, 1992, p.4).

La Educación Física 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 en el que se originan y manifiestan conflictos con más facilidad. Los conflictos más frecuentes en Educación Física provienen de discriminaciones por razones de género o de competencia motriz, o bien, están vinculados a una búsqueda excesiva de la victoria o bien, derivan de estereotipos culturales. Conviene resaltar la relación de estos conflictos con las metodologías directivas utilizadas tradicionalmente en las clases de Educación Física. Estas metodologías, justificadas desde la obtención de un mayor rendimiento motor, han resultado ser una preocupante fuente de insatisfacciones entre el alumnado y causa común de conflictos (Blandon, Molina & Vergara, 2005; Molina, 2005; Ortí, 2003).

El conflicto, desde un punto de vista educativo, no es ni positivo ni negativo, sino que se entiende como un punto de partida y una potente herramienta de trabajo. Así, Molina (2005), Ortí (2003) o Tormos, Armenteros, Sanfrancisco, Ruíz, Fornes, Merino, y Pascual (2003), coinciden en la idea que los conflictos esconden un potencial para el crecimiento personal y grupal, siempre y cuando, reciban una adecuada orientación y un buen tratamiento. La gestión del conflicto se afronta en la escuela partiendo de uno de los tres modelos de intervención que distinguen Aubert, Duque, Fisas y Valls (2004), a saber: el modelo disciplinar, el mediador (también llamado experto) y el comunitario. En el modelo disciplinar, tradicionalmente más utilizado, la autoridad institucional establece un conjunto de reglamentos y sanciones para que el alumnado 'conflictivo' cambie su conducta y se adapte a la jerarquía y al tipo de funcionamiento establecido.

El modelo mediador o experto, poco extendido en los centros escolares españoles, se basa en la intervención de una persona experta para mediar entre las distintas partes en conflicto. Sin embargo, para algunos autores, este modelo «no soluciona la necesidad de que haya una persona experta en todo momento para mediar y ofrecer respuestas dentro de una normativa determinada» (Flecha & García Yeste, 2007, p.73).

Por último, el modelo comunitario 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).

Este modelo de tratamiento del conflicto exige una organización del centro abierta y participativa, en que todos los agentes educativos

ISOC (Base de datos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas)

Tabla 1: Resolución de conflictos

Autores/as	Título	Tipo y año de publicación
Molina, F.	Nuevos conflictos sociales y su presencia educativa. Análisis sociológico y reflexiones para la investigación.	Artículo de revista: <i>Cultura y Educación</i> , 17(3), 213-223, 2005.
Pérez de Guzmán Puya, V.	La mediación en los centros educativos: el educador social como mediador	Artículo de revista: <i>Bordón</i> , 60(4), 79-87, 2008
Álvarez García, D.; Álvarez Pérez, L.; Núñez Pérez, J.C.; Rodríguez Pérez, C.; González-Piñada, J.A. & González Castro, P.	Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría	Artículo de revista: <i>Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica</i> , 9(2), 189-204, 2009
Gázquez, J.J.; Pérez, M.C.; Carrión, J.	Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo.	Artículo de revista: <i>Revista de Psicodidáctica</i> , 16(1), 39-58, 2011
Rivas Flores, J.I.; Leite Méndez, A.; Costés González, P.	Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar.	Artículo de revista: <i>Revista de Educación</i> , 356, 161-183, 2011

Tabla 2: Resolución de conflictos & Educación Física

Vinyamata, E.	Conflictología y deporte	Artículo de revista: <i>Tándem. Didáctica de la Educación Física</i> , 13, 7-14, 2003
González Herreo, E.	La disciplina en el aula de Educación Física: un enfoque dinámico y democrático	Artículo de revista: <i>Tándem. Didáctica de la Educación Física</i> , 13, 15-26, 2003
Grupo Girasol	Un modelo para educar en la responsabilidad y la autonomía desde el área de educación física	Artículo de revista: <i>Tándem. Didáctica de la Educación Física</i> , 13, 27-39, 2003
Ortí, J.	La resolución de conflictos en Educación Física	Artículo de revista: <i>Tándem. Didáctica de la Educación Física</i> , 13, 40-50, 2003
López Ros, V.; Eberle, T.	Utilizar los juegos para aprender a resolver conflictos	Artículo de revista: <i>Tándem. Didáctica de la Educación Física</i> , 10, 41-51, 2003
Llamas, J.	Orientaciones para afrontar y educar en el conflicto desde la educación física.	Artículo de revista: <i>Tándem. Didáctica de la Educación Física</i> , 13, 51-62, 2003
Tormos, A.; Armenteros, I.; Sanfrancisco, R. Ruiz, R.M.; Fornes, M.; Merino, M.L. & Pascual, C.	Conflictos cotidianos abordados desde una perspectiva humana y social: una oportunidad para Diego y Silvia	Artículo de revista: <i>Tándem. Didáctica de la Educación Física</i> , 13, 63-74, 2003
Jiménez Martínez, P.J.; Durán González, L.J.	Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte	Artículo de revista: <i>Apunts Educació Física i Esport</i> , 77, 25-29, 2004
Viciano Ramírez, J.; Zabala Díaz, M.	El papel educativo y la responsabilidad de los entrenadores deportivos. Una investigación sobre las instrucciones a escolares en fútbol de competición	Artículo de revista: <i>Revista de Educación</i> , 335, 163-187, 2004

Tabla 3: Deporte & Valores

Berenguí, R.; Garcés de los Fayos, E.J.	Valores en el deporte escolar: estudio con profesores de educación física	Artículo de revista: <i>Cuadernos de Psicología del Deporte</i> , 7(2), 89-103, 2007
Iglesias, X.; Anguera, E.; González, E.	Valores en guardia	Artículo de revista: <i>Apunts Educació Física i Esport</i> , 87, 35-53, 2007
Fernández-Vegue, J.L.; Dorado, A.	El deporte como herramienta de integración	Artículo de revista: <i>Idea la Mancha. Revista de educación de Castilla-La Mancha</i> , 4, 163-170, 2007
Ginesta, X.	Los valores en el deporte: una experiencia educativa a través del Barça-Madrid	Artículo de revista: <i>Comunicar. Revista de Medios de Comunicación y Educación</i> , 28, 148-156, 2007
Viziete, M.	Educación a través del deporte ¿Un callejón sin salida para la educación física?	Artículo de revista: <i>Revista de Ciencias de la Educación</i> , 212, 457-484, 2007
Cecchini, J.A.; Fernández Losa, J.; González, C.; Aruza, J.A.	Repercusiones del programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares	Artículo de revista: <i>Revista de Educación</i> , 346, 167-186, 2008
Cecchini, J.A.; González González de Mesa, C.; Alonso González, C.; Barreal, J.M.; Fernández Gutiérrez, C.; García Viejo, M.; Llana, R.; Nuño, P.	Repercusiones del programa Delfos sobre los niveles de agresividad en el deporte y en otros contextos de la vida diaria	Artículo de revista: <i>Apunts Educació Física i Esport</i> , 96, 34-41, 2009
Turró, G.	Deporte, educación y valores. Una propuesta humanista	Artículo de revista: <i>Temps d'Educació</i> , 40, 263-278, 2011

Tabla 4: Educación Física & Valores

Gómez, I.; Prat, M.	Hacia una educación física crítica y transformadora de las prácticas sociales: de la práctica a la reflexión y viceversa	Artículo de revista: <i>C&E. Cultura y Educación</i> , 21(1), 9-17, 2009
Prat, M.; Gómez, I.	Educación Física y entorno social: influencias y repercusiones para propuestas curriculares y educativas	Artículo de revista: <i>C&E. Cultura y Educación</i> , 21(1), 19-30, 2009
Hernández Mendo, A.; Díaz Martínez, F.; Morales Sánchez, V.	Construcción de una herramienta observacional para evaluar las conductas prosociales en las clases de educación física	Artículo de revista: <i>Revista de Psicología del Deporte</i> , 19(2), 205-318, 2010
López Nadal, A.; Frutos, H.	Cohesión grupal, un estudio observacional de su incidencia en educación física	Artículo de revista: <i>Ágora para la Educación Física y el Deporte</i> , 13(3), 397-410, 2011

Tabla 5: Educación física & integración cultural

Gil Madrona, P.; Pastor Viciedo, J.C.	Actitudes multiculturales exteriorizadas en educación física: el estudio de un caso y la educación emocional como respuesta	Artículo de revista: <i>Revista Complutense de Educación</i> , 14(1), 133-158, 2003
---------------------------------------	---	---

Tabla 6: Comunidades de Aprendizaje & Resolución Conflictos

Vargas, J.; Flecha, R.	El aprendizaje dialógico como "experto" en resolución de conflictos	Artículo de revista: <i>Contextos Educativos</i> , 3, 81-88, 2000
Elboj, C.; Valls, R.; Fort, M.	Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información	Artículo de revista: <i>Cultura y Educación</i> , 12(1-2), 129-141, 2000
Flecha, R. García Yeste, C.	Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje	Artículo de revista: <i>Idea la Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha</i> , 4, 72-76, 2007

Tabla 7: Programa de responsabilidad personal y social en educación física

Pascual, C.; Escartí, A.; Llopis, R.; Gutiérrez, M.	La percepción del profesorado de educación física sobre los efectos del Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS) en los estudiantes	Artículo de revista: <i>Agora para la Educación Física y el Deporte</i> , 13(3), 341-361, 2011
Llopis, R.; Escartí, A.; Gutiérrez, M.; Marín, D.	Fortalezas, dificultades, y aspectos susceptibles de mejora en la aplicación de un programa de Responsabilidad Personal y Social en educación física. Una evaluación a partir de las percepciones de sus implementadores	Artículo de revista: <i>Cultura y Educación</i> , 23(3), 445-461, 2011

2.2. TESEO (bases de datos de tesis doctorales)

Tabla 8: Resolución Conflicto

Autores/as	Título	Tipo y año de publicación
De Miguel, M.J.	Modelos organizadores y aprendizaje de resolución de conflictos	Tesis doctoral de la Universidad de Barcelona. 2007
Rodríguez Ruiz, B.	Resolución de conflictos y desarrollo positivo en la adolescencia: efecto de la coherencia familia-escuela	Tesis doctoral de la Universidad de La Laguna. 2012

Tabla 9: Conflicto & Educación Física

Vizcarra, M.T.	Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales	Tesis doctoral de la Universidad del País Vasco (UPV). 2003
Pelegrín, A.	El comportamiento agresivo y violento. Factores de riesgo y protección como mediadores de inadaptaciones y adaptaciones en la socialización del niño y el adolescente	Tesis doctoral de la Universidad de Murcia. 2004
Collado Fernández, D.	Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de educación física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de educación secundaria obligatoria.	Tesis doctoral de la Universidad de Granada. 2004
Lorente, E.	Autogestión en educación física. Un estudio de caso en secundaria	Tesis doctoral de la Universidad de Barcelona (INEFC). 2004

Tabla 10: Educación física & Valores

Collado Fernández, D.	Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de educación física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de educación secundaria obligatoria	Tesis doctoral de la Universidad de Granada, 2004
Font, R.	La formación permanente del profesorado de educación física de primaria y la educación en valores. Un estudio de casos	Tesis doctoral de la Universidad de Barcelona, 2007

Tabla 11: Comunidades de aprendizaje

Valls, R.	Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información	Tesis doctoral de la Universidad de Barcelona, 2000
García Yeste, C.	Comunidades de aprendizaje, de la segregación a la inclusión	Tesis doctoral de la Universidad Barcelona, 2004

Tabla 12: Programa de responsabilidad personal y social en educación física

Marín, D.	Adaptación e implementación de un programa de intervención en la escuela a través de la educación física: El programa de responsabilidad personal y social	Tesis doctoral de la Universidad València, 2011
Martínez Antón, M.	El desarrollo positivo a través de la actividad y el deporte: El programa de responsabilidad personal y social	Tesis doctoral de la Universidad València, 2012

2.3. ISI Web of Knowledge (Institute for scientific information)

Tabla 13: Conflict resolution in Education & Educational Reseach

Autores/as	Título	Tipo y año de publicación
Davidson, J.; Wood, C.A.	A conflict resolution model	Artículo de revista: <i>Theory into practice</i> , 1(43) 6-13, 2004
Coleman, P.T.; Fisher-Yoshida, B.	Conflict resolution across the lifespan: the work of the ICCCR	Artículo de revista: <i>Theory into practice</i> , 1(43), 31-38, 2004
Stevahn, L.	Integrating conflict resolution training into the curriculum	Artículo de revista: <i>Theory into practice</i> , 1(43), 50-58, 2004
Johnson, D. W.; Johnson, R.T.	Implementing the "Teaching students to be pacemakers program"	Artículo de revista: <i>Theory into practice</i> , 1(43), 68-79, 2004
Heydenberk, R.A.; Heydenberk, W.R.	Increasing meta-cognitive competence through conflict resolution	Artículo de revista: <i>Education and Urban Society</i> , 4(34). 431-452, 2005.
Blandón, M.; Molina, V.A.; Bergara, E.J.	Los estilos directivos y la violencia escolar. Las prácticas de la educación física	Artículo de revista: <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> , 38, 109-125, 2005
De la Caba Collado, M.; Atxurra, R.	Democratic citizen ship in textbooks in spanish primary curriculum	Artículo de revista: <i>Journal of curriculum studies</i> , 2 (38), 205-228, 2006
Carlile, A.	Education, Conflict and resolution: international perspectives.	Artículo de revista: <i>Gender and Education</i> , 4(21), 471-472, 2009
Bickmore, K.	Policies and programming for safer schools: are "antibullying" approaches impeding education for peacebuilding?	Artículo de revista: <i>Educational policy</i> , 4(25), 648-687, 2011

Tabla 14: "Conflict resolution" & "Physical Education"

Balderson, D.; Sharpe, T.	The effects of personal accountability and personal responsibility instruction on select off task and positive social behaviors	Artículo de Revista: <i>Journal of teaching in Physical Education</i> , 24(1), 66-87, 2005
---------------------------	---	--

Tabla 15: Sport & Values & Education

Acuña Delgado, A.; Acuña Gómez, E.	Sport as a platform for values education	Artículo de Revista: <i>Journal of Human Sport and Exercise</i> , 6(4), 574-584, 2011
Wang Fan; Yang XueQin; Mu ShaoHua; Lu Ding	Sports educational values of school physical education under demand for lifes safety	Artículo de Revista: <i>Journal of Physical Education</i> , 1(19), 78-81, 2012

Tabla 16: "Physical Education" & Values

Mouratidou, K.; Goutza, S.; Chatzopoulos, D.	Physical education and moral development: an intervention program to promote moral reasoning through physical education high school students	Artículo de revista: <i>European Physical Education Review</i> , 1(13), 41-56, 2007
Gao, Z.; Lee, A.M.; Harrison, L.Jr.	Understanding students' motivation in sport and physical education: from expectancy-value mode and self-efficacy theory perspectives	Artículo de revista: <i>Quest</i> , 2(60), 236-254, 2008
Tomik, R.; Olex-Zarychta, D.; Mynarski, W.	Social values of sport participation and their significance for youth attitudes towards physical education and sport	Artículo de revista: <i>Studies and Physical Culture and Tourism</i> , 19(2), 99-104, 2012

Tabla 17: "Physical Education" & Diversity & Cultural

Cothran, D.J.; Kulinna, P.H.; Bamville, D.; Choi, E.; Amade-Escot, C.; MacPhail, A.; Macdonald, D.; Richard, J.F.; Samento, P.; Kirk, D.	A cross-cultural investigation of the use of teaching styles	Artículo de revista: <i>Research Quarterly for Exercise and Sport</i> , 2(76), 193-201, 2005
Columna, L.; Foley, J.T.; Lytle, R.K.	Physical Education teachers' and teacher candidates' attitudes toward cultural pluralism	Artículo de revista: <i>Journal of Teaching in Physical Education</i> , 3(29), 295-311, 2010
Grimminger, E.	Intercultural competente among Sports and physical education teachers. Theoretical foundations and empirical verification	Artículo de revista: <i>European Journal of Teacher Education</i> , 3(34), 317-331, 2011

(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, a saber, centros educativos que desarrollan un proyecto de transformación social y cultural del centro y de su entorno «para 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» (Valls, 2000, p.8).

El propósito de este artículo es ofrecer un estado de la cuestión sobre la prevención y la resolución de conflictos desde el área de Educación Física y de forma específica desde las Comunidades de Aprendizaje, por la forma particular que tienen de abordar y gestionar el conflicto contando con toda la comunidad educativa. Para ello, se han propuesto los siguientes objetivos:

1. Identificar las principales publicaciones que abordan la resolución de conflictos en la escuela, rastreando las bases de datos bibliográficas de mayor impacto.
2. Analizar e interpretar la información bibliográfica relacionándola con estudios propios del ámbito de la Educación Física.
3. Determinar las diferentes líneas de investigación, modelos de actuación y cuestiones polémicas en la prevención y resolución de conflictos.

Métodos y criterios de búsqueda de la información

En tanto que se trata de un estado de la cuestión, en este apartado se va a presentar la metodología utilizada para la explotación de las bases de datos, así como la sistematización de la recogida de información.

Las fuentes documentales consultadas han sido las principales bases de datos de mayor impacto, nacionales e internacionales, de ciencias sociales y de la educación: ISOC (Base de Datos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas); TESEO (Bases de Datos de tesis doctorales), ISI (Intitute for scientific information), y ERIC (Education Resources Information Center).

Las temáticas seleccionadas para el vaciado y la clasificación de la información han sido: 1. Resolución de conflictos y Educación física; 2. Educación física, deporte y valores; 3. Educación Física, deporte e integración cultural; y 4. Comunidades de aprendizaje y resolución de conflictos.

El período seleccionado para la búsqueda se sitúa entre los años 2003 y 2012, salvo excepciones expresamente utilizadas en la investigación o recogidas por su relevancia o significatividad en la temática. La clasificación se ha realizado a partir de las bases de datos consultadas, especificando en cada caso los descriptores de la búsqueda que aparecen como títulos de las tablas 1 a 23.

Análisis e interpretación de la información

La revisión de la literatura científica nos aproxima a numerosos modelos y experiencias orientados a prevenir, eliminar o afrontar el conflicto en Educación Física. Presentamos, a continuación, las principales tendencias en la investigación sobre este tema, relacionándolas con estudios propios del ámbito de la Educación Física, para su mejor interpretación.

Uno de los modelos reiteradamente nombrados y referenciados es el modelo de Hellison (1995, 1999, 2003), llamado TPSR (*Taking Personal and Social Responsibility*). Este modelo supuso una importante aportación para la prevención, el tratamiento del conflicto y el trabajo de los valores en el área de Educación Física. Aunque el modelo TPSR, ha sido cuestionado por numerosos estudios, ha demostrado su efectividad para generar cambios en las opiniones y conductas relacionadas con el *fair play* y el autocontrol en jóvenes escolares (Cecchini, Montero & Peña, 2003).

El origen del programa de Hellison se sitúa en la preocupación del autor por enseñar a los escolares la responsabilidad hacia las demás personas, sobre todo en las zonas más deprimidas de las ciudades. El

modelo establece una progresión acumulativa de cinco niveles de responsabilidad que sirve de referencia en el proceso de enseñar y aprender a mejorar la propia responsabilidad y la de los demás. Los estudiantes que operan en el nivel 0 (irresponsabilidad) culpan a las demás personas de sus malos comportamientos, ponen excusas y niegan su responsabilidad personal en todos sus actos. En el nivel I (respeto), controlan su comportamiento lo suficiente como para no interferir en los derechos de los demás, ni en el derecho de aprender del resto del alumnado, ni en el derecho del profesorado para poder enseñar. En el nivel II (participación), además de respetar mínimamente al resto, participan activamente en clase bajo la supervisión del profesorado. En el nivel III (autodirección), no sólo demuestran respeto y participación, sino que también son capaces de trabajar sin supervisión directa, pueden identificar sus propias necesidades y empezar a planear y a llevar a cabo sus programas de educación física. En el nivel IV (cuidado de los otros), además de respetar a las demás personas, participando y auto dirigiendo su entrenamiento, están motivados para hacer extensible su sentido de responsabilidad más allá de ellas y ellos mismos. Colaboran, dan su apoyo, ayudan y muestran preocupación por otras personas.

Este modelo se ha replicado en numerosas investigaciones en todo el mundo (Escartí, Gutiérrez, Pascual & Marín, 2010; Gordon, 2009; Llopis, Escartí, Gutiérrez & Marín, 2011; Pascual, Escartí, Llopis & Gutiérrez, 2011; Pascual, Escartí, Llopis, Gutiérrez, Marín & Wright, 2011; Vizcarra, 2003; Wright & Burton, 2008) a través de propuestas que han intentado optimizar y contextualizar el trabajo original de Hellison.

Cecchini, Fernández Losa, González y Arruza (2008), fundamentan su propuesta teórica a través de la revisión de los programas de intervención para mejorar el razonamiento moral y comportamientos éticos de los deportistas desarrollados en las últimas décadas, y los categorizan de la siguiente forma: a) desarrollo de habilidades para la vida; b) utilización del deporte para la paz; c) educación socio-moral; d) desarrollo de la responsabilidad personal y social; e) juego limpio.

Paralelamente al modelo TPSR, surgen diferentes tendencias en la investigación en torno a la prevención y tratamiento del conflicto (Davidson & Wood, 2004; Coleman & Fisher, 2004; Stevahn, 2004; Johnson & Johnson, 2004) que en el área de Educación Física se caracterizan por la voluntad de promover nuevas formas alternativas de intervención basadas en orientaciones distintas. Un ejemplo son los modelos enfocados a la tipología de actividades y a las perspectivas metodológicas. En esta línea de trabajo, encontramos las propuestas de Ortí (2003); Velázquez Callado (2003, 2004), que proponen trabajar con juegos cooperativos, sociogramas, *rol playing*, juegos de dramatización, dilemas y debates. Otros autores sugieren programas de Educación Física basados en el juego motor, especialmente de base cooperativa, para transmitir y adquirir valores de respeto, responsabilidad, salud y autoestima, así como herramientas para su evaluación (López Ros, 2003; Collado Fernández, 2004; Hernández Mendo, Díaz Martínez & Morales Sánchez, 2010; López Nadal & Frutos, 2011; Mouratidou, Goutza & Chatzopoulos, 2007; Tomik, Olex-Zarychta & Mynarski, 2012).

Des de la perspectiva metodológica existe la controversia entre si provocan más conflictos las actividades basadas en la competición o la cooperación. Autores como Velázquez Buendía (2001) advierten sobre la conveniencia de entender estos ámbitos como no excluyentes, sino complementarios, e incluso reivindica la necesidad que las actividades competitivas tengan presencia en la educación formal.

Una mención especial reclama el modelo alternativo de intervención basado en el diálogo (Fernández-Balboa & Marshall, 1994; Tormos, et al., 2003). Este modelo se basa en la muestra de confianza y la concesión de responsabilidades, y la integración de los aprendizajes propios de la Educación Física a través de valores. Otros autores que cabe citar desde esta perspectiva son Collado Fernández (2004), Gómez y Prat (2009), Grupo Girasol (2003), Llamas (2003), Prat y Gómez (2009) o Ruíz Omeña (2004).

Los últimos modelos que abordamos en esta revisión, son los llamados modelos ecológicos. Estos modelos se caracterizan por centrar la prevención y tratamiento del conflicto en la Educación Física de

Tabla 18: "Physical Education" & Multicultural

Kouli, O.; Papaioannou, A.G.	Ethnic/cultural identity salience, achievement goals and motivational climate in multicultural physical education classes	Artículo de revista: <i>Psychology of Sport and Exercise</i> , 1(10), 45-51, 2009
Neira, M.G.; Nunes, N.L.F.	Contributions of cultural studies to physical education curriculum	Artículo de revista: <i>Revista Brasileira de Ciências do Esporte</i> , 3(33), 671-685, 2011

Tabla 19: Teaching personal and social responsibility in physical education

Cecchini, J.A. Montero, J; Peña, V.	Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos del fair-play y el autocontrol	Artículo de Revista: <i>Psicothema</i> , 15(4), 631-637, 2003
Cechini, J.A.; Montero, J.; Alonso, A.; Izquierdo, M.; Contreras, O.	Effects of personal and social responsibility on fair play in Sports and self-control in school-aged youths	Artículo de revista: <i>European Journal of Sport Science</i> 7(4), 203-211, 2007
Wright, P.M.; Burton, S.	Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class	Artículo de revista: <i>Journal of Teaching in Physical Education</i> , 17(2), 138-154, 2008
Escartí, A.; Gutiérrez, M.; Pascual, C.; Marín, D.	Application of Hellison's teaching personal and social responsibility model in physical education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out school	Artículo de revista: <i>The Spanish Journal of Psychology</i> , 13(2), 667-876, 2010
Pascual, C.; Escartí, A.; Llopis, R.; Gutiérrez, M.; Marín, D.; Wright, P.M.	Implementation fidelity of a program designed to promote personal and social responsibility through physical education: a comparative case study	Artículo de revista: <i>Research Quarterly for Exercise and Sport</i> , 82(3), 499-511, 2011

2.4. ERIC (Education Resources Information Center)

Tabla 20: Conflict resolution & School & Physical Education

Autores/as	Título	Tipo y año de publicación
Bordely, C.J.; Graber, J.A.; Nichols, T.; Brooks-Gunn, J.; Botvin, G. J.	Sixth graders' conflict resolution in Role Plays with a Peer, Parent and Teacher	Artículo de Revista: <i>Journal of Youth and Adolescence</i> , 4(34), 279-291, 2005

Tabla 21: Sport & Values

Rudd, A.	Which "character" should sport develop?	Artículo de revista: <i>Physical Educator</i> , 4(62), 205-211, 2005
Hoschtetler, D.R.	Using narrative to enhance moral education in sport	Artículo de revista: <i>Journal of Physical Education, Recreation & Dance (JOPERD)</i> , 77(4), 37-44, 2006
Heidom, B.; Welch, M.M.	Teaching affective qualities in physical education	Artículo de revista: <i>Strategies: a Journal for Physical and Sport Educators</i> , 23(5), 16-21, 2010
Hastie, P.A.; De Ojeda, D.; Luquin, A.	A review of research on sport education: 2004 to the present	Artículo de revista: <i>Physical Education and Sport Pedagogy</i> , 16(2), 103-132, 2011
Lubans, D.R.; Morgan, P.J.; McCormack, A.	Adolescents and school Sport: the relationship between beliefs, social support and physical self-perception	Artículo de revista: <i>Physical Education and Sport Pedagogy</i> , 16(3), 237-250, 2011
Kronholz, J.	Academic value of non-academics: the case for keeping extracurriculars	Artículo de revista: <i>Education next</i> , 12(1), 8-14, 2012

Tabla 22: "Physical Education" & Diversity & Cultural

Clements, R.; Kinzler, S.	A multicultural approach to physical education: proven strategies for middle and high school	Libro: New York City Board of Education, Brooklyn NY, 2003
Culp, B.	Classroom management for diverse populations	Artículo de revista: <i>Strategies: a Journal for Physical and Sport Educators</i> , 20(1), 21-24, 2006
Dagkas, S.	Exploring teaching practices in physical education with culturally diverse classes: a cross cultural study	Artículo de revista: <i>European Journal of Teaching Education</i> , 30(4), 431-443, 2007
Choi, W.; Chepyator-Thomson, R.	Multiculturalism in teaching physical education: A review of U.S Based Literature	Artículo de revista: <i>JCHPER-SD Journal of Research</i> , 6(2), 14-20, 2011
Cruz, L.M.; Petersen, S.C.	Teaching diverse students how to avoid marginalizing difference	Artículo de revista: <i>Journal of Physical Education, Recreation & Dance (JOPERD)</i> , 82(6), 21-24, 2011

Tabla 23: Teaching personal and social responsibility in physical education

Hellison, D.	Teaching responsibility through physical activity. 2nd Edition.	Libro: Human Kinetic, Champaign, Chicago, 2003
Gordon, B.	Merging teaching personal and social responsibility with sport education: A marriage made in heaven or hell?	Artículo de revista: <i>ACHPER Australia Healthy Lifestyle Journal</i> , 56(3-4), 13-16, 2009

una manera colegiada. Esta colaboración debería extenderse a toda la comunidad educativa, puesto que la actividad física y el deporte por sí solos no son la solución que resolverá todos los problemas; sino que es necesario una intervención global en que se impliquen todos los factores que envuelven a estos jóvenes (Flecha & García Yeste, 2007; Gutiérrez, 2003; Tormos, et al., 2003). Destacamos especialmente, desde esta perspectiva el proyecto de Comunidades de Aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2005; Elboj, Valls & Fort, 2000; García Yeste, 2004; Valls, 2000), por su manera específica de tratamiento del conflicto contando con todos los miembros de la comunidad, y en todos los espacios del centro incluyendo la educación física (Capllonch & Figueras, 2012; Flecha & García Yeste, 2007; Vargas & Flecha, 2000).

Por otra parte cabe destacar la discusión sobre la potencialidad e idoneidad del deporte, la actividad física, y la propia asignatura de educación física escolar como promotores de aquellos valores que pueden facilitar la prevención y el tratamiento del conflicto (Berengui &

Garcés de los Fayos, 2007; Iglesias, Anguera & González, 2007; Fernández-Vegue & Dorado, 2007; Vizuete, 2007; Cecchini, et al., 2008). En efecto, durante años, desde determinados entornos se ha defendido la idea de que el deporte y la práctica deportiva, que representan uno de los grandes contenidos de la Educación Física, son actividades que llevan implícito un componente de educación en valores; es decir, que este tipo de prácticas son educativas por ellas mismas. Sin embargo, en la actualidad la concepción más generalizada es que el deporte, el juego y la actividad física poseen un gran potencial para educar en valores (Acuña Delgado & Acuña Gómez, 2011; Kronholz., 2012) si, y sólo si, se utilizan de manera adecuada (Durán González & Jiménez Martín, 2004).

Nuevas propuestas para la resolución de conflictos en la Educación Física parten de la intervención en y desde la multiculturalidad, y a través de la educación emocional (Cruz & Petersen, 2011; Dagkas, 2007; Gil Madrona & Pastor Vicedo, 2003; Grimminger, 2011; Kouli &

Papaoannou, 2009). Estos estudios apuntan la incidencia de la práctica físico-deportiva como medio de integración por la capacidad de la Educación Física para facilitar la cohesión del grupo-clase y las relaciones interpersonales, no sólo entre el alumnado, sino también entre los miembros de la comunidad (Culp, 2006; Neira & Nunes, 2011; Torralba & Lleixà, 2005). Estos estudios destacan también la facilidad que tiene el alumnado inmigrante recién llegado para participar en actividades relacionadas con este ámbito, así como con la música y la plástica.

Conclusiones

La identificación de las principales publicaciones que abordan la prevención y resolución de conflictos en la escuela abonan la idea de que el conflicto representa, en la actualidad, una de las grandes preocupaciones del profesorado. Las múltiples temáticas planteadas en ellas pretenden avanzar en el conocimiento, en torno a cuestiones como: el origen y la tipología de los conflictos, la orientación educativa y curricular, los estilos de enseñanza y prácticas didácticas, la formación del profesorado, los efectos y repercusiones del conflicto.

Al analizar e interpretar la información relacionándola con estudios propios del ámbito de la Educación Física, se infiere que esta área supone también un espacio de conflicto, debido, en parte, a su carácter vivencial que genera situaciones de crispación, usualmente vinculadas a la discriminación por razones de sexo, habilidad, búsqueda excesiva de la victoria u otros aspectos o estereotipos culturales.

Las investigaciones realizadas en este ámbito se basan en programas como el TPSR de Hellison o bien, en modelos enfocados hacia la tipología de actividades y hacia las perspectivas metodológicas. Entre la tipología de actividades, el juego motor de carácter cooperativo es estudiado como un elemento potente de intervención educativa. Entre las perspectivas metodológicas, destacan los estudios que confrontan la competición y la cooperación, o los que defienden una intervención basada en el diálogo. Podríamos decir que el conjunto de los estudios muestran iniciativas válidas a través de juegos cooperativos, el juego motor, la educación emocional, la educación socio-moral, pero también estrategias basadas en el diálogo, la concesión de responsabilidades, las muestras de confianza, los grupos interactivos, etc.

Finalmente, cabe hacer una especial referencia a las Comunidades de Aprendizaje caracterizados por su forma de actuación de manera colegiada. Diversos estudios muestran como en los centros educativos en que se actúa de manera colegiada, se obtienen mejores ideas para favorecer la prevención y resolución de conflictos. Determinar cómo la educación física y deportiva puede tener un tratamiento más educativo mediante una acción conjunta y coordinada entre familiares, grupo de iguales, colegio e instituciones deportivas, resulta un tema relevante hacia el cual puede progresar la investigación y el conocimiento.

Referencias

Acuña Delagao, A., & Acuña Gómez, E. (2011). Sport as platform for values education. *Journal of Human Sport and Exercise*, 6(4), 574-584.

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

Berengüí, R., & Garcés de los Fayos, E.J. (2007). Valores en el deporte escolar: estudio con profesores de Educación Física. *Cuadernos de Psicología del deporte*, 7(2), 89-103.

Blandon, M., Molina, V.A., & Vergara, E. (2005). Los estilos directos y la violencia escolar. Las prácticas de la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*(38), 87-103.

Capllonch, M., & Figueras, S. (2012). Educación Física y Comunidades de Aprendizaje. *Estudis Pedagògics* (número especial), 231-247.

Carlssonpaige, N., & Levin, D.E. (1992). Making peace in violent times - a constructivist approach to conflict-resolution. *Young Children*, 48(1), 4-13.

Cecchini, J.A., Fernández Losa, J., González, C., & Arruza, J.A. (2008). Repercusiones del programa Delfos de educación en valores a tra-

vés del deporte en jóvenes escolares. *Revista de Educación*(346), 167-186.

Cecchini, J.A., Montero, J., & Peña, J.V. (2003). Repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 14(4), 631-637.

Collado Fernández, D. (2004). *Tramisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de educación secundaria obligatoria*. Unpublished. Universidad de Granada, Granada.

Cruz, L.M., & Petersen, S.C. (2011). Teaching diverse students how to avoid marginalizing difference. *Journal of Physical Education, Recreation*, 82(6), 21-24.

Culp, B. (2006). Classroom management for diverse populations. *Journal for Physical and Sport Educators*, 20(1), 21-24.

Dagkas, S. (2007). Exploring teaching practices in physical education with culturally diverse classes: a cross cultural study. *European Journal of Teaching Education*, 30(4), 431-443.

Durán González, L.J., & Jiménez Martín, P.J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts*, 77, 25-29.

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2005). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación* (5ª ed.). Barcelona: Graó.

Elboj, C., Valls, R., & Fort, M. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información. *Cultura y Educación*, 12(1-2), 129-141.

Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Marín, D. (2010). Application of Hellison's teaching personal and social responsibility model in physical education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out school. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 667-876.

Fernández-Balboa, J.M., & Marshall, J. (1994). Dialogical Pedagogy in Teacher Education: Toward an Education for Democracy». *Journal of Teacher Education*, 45(3), 176-182.

Fernández-Vegue, J.L. & Dorado, A. (2007). El deporte como herramienta de integración. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla La Mancha*, 4, 163-170.

Flecha, R., & García Yeste, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla La Mancha*, 4, 72-76.

García Yeste, C. (2004). *Comunidades de Aprendizaje. De la segregación a la inclusión*. Universidad de Barcelona, Barcelona.

Gil Madrona, P., & Pastor Vicedo, J.C. (2003). Actitudes multiculturales exteriorizadas en Educación Física: el estudio de un caso y la educación emocional como respuesta. *Revista Complutense de Educación*, 14(1), 133-158.

Gómez, I., & Prat, M. (2009). Hacia una educación física crítica y transformadora de las prácticas sociales: de la práctica a la reflexión y viceversa. *Cultura y Educación*, 21(1), 9-17.

Gordon, B. (2009). Merging teaching personal and social responsibility with sport education: A marriage made in heaven or hell? *ACHPER Australia Healthy Lifestyle Journal*, 56(3-4), 13-16.

Griminger, E. (2011). Intercultural competente among Sports and physical education teachers. Theoretical foundations and empirical verification. *European Journal of Teacher Education*, 3(34), 317-331.

Grupo Girasol. (2003). Un modelo para educar en la responsabilidad y la autonomía desde el área de Educación Física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*(13), 27-39.

Gutiérrez, M. (Ed.). (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.

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.

- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2 ed.). Champaign: Human Kinetic.
- Hernández Mendo, A., Díaz Martínez, F., & Morales Sánchez, V. (2010). Contrucción de una herramienta observacional para evaluar las conductas prosociales en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(2), 205-318.
- Iglesias, X., Anguera, E., & González, E. (2007) Valores en guardia. *Apunts Educació Física i Esport*, 87, 35-53.
- Kouli, O., & Papaioannou, A. G. (2009). Ethnic/cultural identity salience, achievement goals and motivational climate in multicultural physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 1(10), 45-51.
- Kronholz, J. (2012). Academic value of non-academics: the case for keeping extracurriculars. *Education next*, 12(1), 8-14.
- López Nadal, A., & Frutos, H. (2011). Cohesión grupal, un estudio observacional de su incidencia en educación física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13(3), 397-410.
- Llamas, J. (2003). Orientaciones para afrontar y educar en el conflicto desde la educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*(13), 51-62.
- Llopis, R., Escartí, A., Gutiérrez, M., & Marín, D. (2011). Fortalezas, dificultades y aspectos susceptibles de mejora en la aplicación de un programa de responsabilidad personal y social en educación física. Una evaluación a partir de las percepciones de sus implementadores. *Cultura y Educación*, 23(3), 445-461.
- Molina, F. (2005). Nuevos conflictos sociales y su presencia educativa. Análisis sociológico y reflexiones para la intervención. *C&E. Cultura y Educación*, 17(3), 213-223.
- Mouratidou, K., Goutza, S., & Chatzopoulos, D. (2007). Physical education and moral development: an intervention program to promote moral reasoning through physical education high school students. *European Physical Education Review*, 1(13), 41-56.
- Neira, M.G., & Nunes, N.L.F. (2011). Contributions of cultural studies to physical education curriculum. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 3(33), 671-685.
- Ortí, J. (2003). La resolución de conflictos en la Educación Física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 13, 40-50.
- Pascual, C., Escartí, A., Llopis, R., & Gutiérrez, M. (2011). La percepción del profesorado de Educación Física sobre los efectos del programa de responsabilidad personal y social (PRPS) en los estudiantes. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13(3), 341-361.
- Pascual, C., Escartí, A., Llopis, R., Gutiérrez, M., Marín, D., & Wright, P.M. (2011). Implementation fidelity of a program designed to promote personal and social responsibility through physical education: a comparative case study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 499-511.
- Prat, M., Font, R., Soler, S., & Calvo, J. (2004). Educación en valores, deporte y nuevas tecnologías. *Apunts. Educació física i esports*, 78, 83-90.
- Prat, M., & Gómez, I. (2009). Educación Física y entorno social: influencias y repercusiones para propuestas curriculares y educativas. *Cultura y Educación*, 21(1), 19-30.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (Ed.). (2004). *Pedagogía de los valores en la Educación Física*. Madrid: CCS.
- Tomik, R., Olex-Zarychta, D., & Mynarski, W. (2012). Social values of sport participation and their significance for youth attitudes towards physical education and sport. *Studies and Physical Culture and Tourism*, 19(2), 99-104.
- Tormos, A., Armenteros, I., Sanfrancisco, R., Ruíz, R.M., Fomes, M., Merino, M.L., & Pascual, C. (2003). Conflictos cotidianos abordados desde una perspectiva humana y social: una oportunidad para Diego y Silvia. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 13, 63-74.
- Torrallba, M.A., & Lleixà, T. (2005). *L'educació física, l'esport i les activitats físiques no lectives, com a mitjà de normalització i d'inclusió als centres educatius, de l'alumnat nouvingut i amb risc d'exclusió social*. Barcelona: Memòria del projecte ARIE 2004.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Unpublished. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Vargas, J., & Flecha, R. (2000). El aprendizaje «dialógico» como experto en resolución de conflictos. *Contextos educativos*(3), 81-88.
- Velázquez Buendía, R. (2001). Deporte: ¿presencia o negación curricular? In *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 65-106). Murcia: Universidad de Murcia.
- Velázquez Callado, C. (2003). El aprendizaje cooperativo en Educación Física: qué, para qué, por qué y cómo. In *Ampliando horizontes a la cooperación: actas del III Congreso Estatal y Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza.
- Velázquez Callado, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Vizcarra, M. (2003). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales*. Universidad del País Vasco.
- Vizcarra, M.T., Macazaga, A., Perera, S., Maiztegui, A., Arostegui, B., & Gasituaga, L. (2007). Un plan integrado para la convivencia apoyado en la resolución de conflictos. In J.J. Goicochea & M.T. Vizcarra (Eds.), *Los retos actuales en la investigación educativa y la formación profesionalizadora de los estudios de magisterio* (pp. 356-364). Vitoria, Bilbao, San Sebastian: Universidad del País Vasco.
- Vizuete, M. (2007). Educación a través del deporte. ¿Un callejón sin salida para la educación física? *Revista de Ciencias de la Educación*, 212, 457-484.
- Wright, P.M., & Burton, S. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 138-154.



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 respondía 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 esgrimirían 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 contexto de conflictos

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

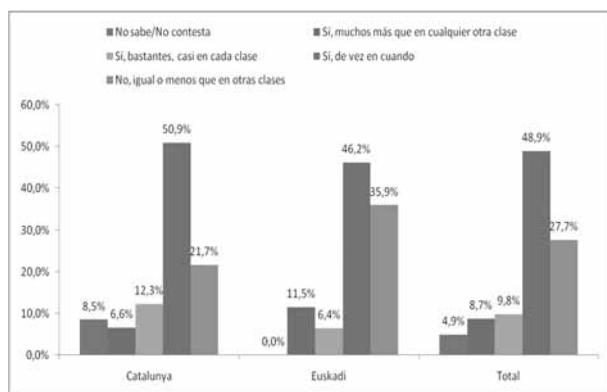


Figura 1. Percepción del alumnado respecto a si se producen más o menos conflictos en las clases de educación física que en otras materias.

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).

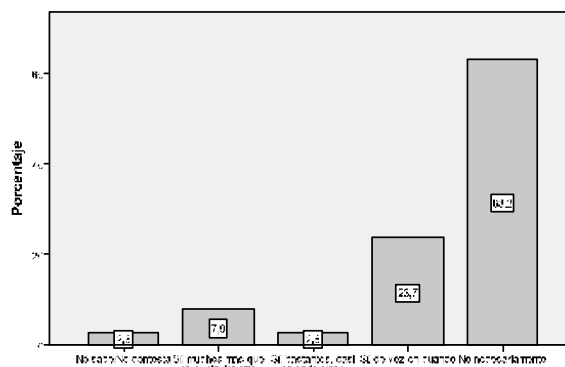


Figura 2. Opinión del profesorado respecto a si en la educación física se generan más conflictos que en otras áreas curriculares.

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).

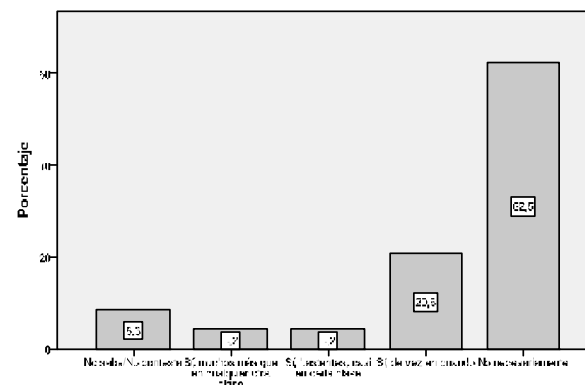


Figura 3. Opinión de las familias y el voluntariado respecto a si en la educación física se generan más conflictos que en otras áreas curriculares.

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

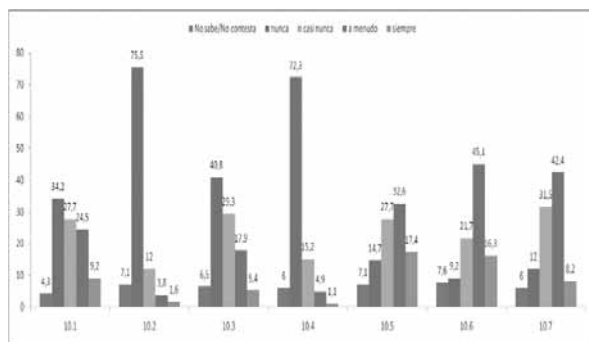


Figura 4. Grado de percepción del alumnado, profesorado y voluntariado sobre las diversas causas de conflicto.

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. 329-336). 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.



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 excluidoras y las transformadoras. En esta investigación las dimensiones excluidoras 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 exclusoras o transformadoras (Flecha & García Yeste, 2007).

Las reacciones exclusoras 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 exclusoras 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).



Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva de los adultos miembros de la comunidad educativa en las comunidades de aprendizaje

Prevention and conflict resolution in Physical Education from the perspective of the adult members of the educational community in learning communities

Sara Figueras Comas*, Jordi Calvo Lajusticia**, Marta Capllonch Bujosa*

*Universitat Ramon Llull. *Universitat de Barcelona.

Resumen: El presente artículo está vinculado a un proyecto centrado en la superación de conflictos en educación física mediante el modelo comunitario. La parte del estudio a la que se refiere este artículo tiene por objetivo analizar las opiniones, creencias y valoraciones que los miembros adultos (profesorado, familiares y voluntariado) de las Comunidades de Aprendizaje realizan sobre las causas de los conflictos que se producen en la educación física y las formas de abordarlos. La investigación se ha desarrollado bajo el prisma de la metodología comunicativa crítica; y la recogida de información se ha llevado a cabo en 6 comunidades de aprendizaje (3 en Cataluña y 3 en el País Vasco). La participación en este estudio de los miembros adultos de las comunidades se concretó en la realización de entrevistas en profundidad (6 profesores, 6 familiares, 6 voluntarios); a partir de las cuales se realizó el correspondiente análisis cualitativo/comunicativo. Los resultados obtenidos y las conclusiones que se derivan de los mismos se organizan en base a dos aspectos principales: la identificación de las barreras que dificultan la resolución comunitaria de los conflictos (relacionadas con las posibilidades de éxito, la influencia de los medios de comunicación, la prevalencia de otros modelos, las dificultades para la comunicación y la normalización del conflicto); la identificación y propuesta de estrategias que favorecen la resolución comunitaria de los conflictos (relacionadas con el consenso de las normas, la orientación de la asignatura y la gestión de la competición).

Palabras clave: educación física, prevención del conflicto y resolución del conflicto, comunidades de aprendizaje, comunidad educativa.

Abstract: This article is linked to a project focused on overcoming conflicts in physical education through community model. The part of the study referred to in this article aims to analyse the opinions, beliefs and assessments that adult members (teachers, family and volunteers) of Learning Communities expressed on the causes of the conflicts in physical education and the ways to address them. The research has been developed under the perspective of critical communicative methodology; and data collection was carried out in 6 learning communities (3 in Catalonia and 3 in the Basque Country). Adult community members participated by responding in-depth interviews (6 teachers, 6 relatives, 6 volunteers); from which the qualitative / communicative analysis was carried on. The results and the conclusions are organized according to two main aspects: identification of barriers to community conflict resolution (related to chances of success, influence of the media, prevalence of other models, difficulties in communication and acceptance of conflict as normal); identification and suggestion of strategies that favour community conflict resolution (related to rules agreement, subject aiming and competition management).

Key words: physical education, conflict prevention and conflict resolution, learning communities, educational community.

Introducción

Este artículo presenta parte de los resultados obtenidos en la investigación realizada a través del proyecto financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia en el marco del Plan Nacional I+D+i, con título: *Juega, dialoga y resuelve* (2008-2011): la superación de conflictos en educación física mediante el modelo comunitario. Diseño de un programa específico para Comunidades de Aprendizaje (referencia: SEJ2007-61757/EDUC). En el proyecto se proponía el estudio de las vías para la resolución de conflictos que se producen en la educación física escolar en las Comunidades de Aprendizaje. El objetivo general se centraba en identificar los conflictos más comunes que se producen en los centros escolares y en las clases de educación física, así como, potenciar los mecanismos necesarios para su superación mediante la educación física, generando actitudes positivas e inclusivas extrapolables a otros ámbitos.

El incremento de los problemas de convivencia y del conflicto en las escuelas en los últimos años ha generado una evidente preocupación en las comunidades educativas y en toda la sociedad en general. En los artículos anteriores del presente monográfico se ha abordado la naturaleza y los distintos orígenes del conflicto, así como, sus formas de intervención y tratamiento en las escuelas. El presente artículo pretende focalizar el discurso en la percepción del conflicto que tienen los miembros adultos de la comunidad educativa, en las escuelas que son comunidades de aprendizaje.

La necesidad de abordar el conflicto desde la perspectiva del conjunto de miembros adultos de la comunidad educativa, y no reducirlo únicamente al colectivo de los profesores/as responde a dos premisas importantes que deben ser argumentadas. La primera premisa se refiere al reconocimiento actual y generalizado de la importancia que tiene la participación de los familiares y otros miembros de la comunidad en los centros escolares. En este sentido, recientes investigaciones asocian este tipo de participación a un mejor rendimiento académico (García Yeste, Leena & Petreñas, 2013), así como, a una mayor motivación de los alumnos, que influye finalmente en el comportamiento y competencia social de los niños y niñas (Gázquez, Pérez & Carrión, 2011). Así se recoge la necesidad que miembros adultos, participen de la dinámica de la escuela como propuesta de éxito escolar entre los alumnos y alumnas.

La segunda premisa que clarifica la importancia de abordar el conflicto desde la perspectiva global de los miembros adultos de la comunidad va vinculada a la propia naturaleza de las Comunidades de Aprendizaje y a sus relaciones con el entorno. Las Comunidades de Aprendizaje representan una experiencia de transformación social y cultural en las escuelas, que tienen por objetivo proporcionar una educación de calidad para todas las personas como respuesta a los retos que plantea la sociedad de la información (Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2002). Este proceso de transformación se fundamenta en la participación de la comunidad, barrio o pueblo, en todos los espacios y procesos escolares. El papel de la comunidad en las Comunidades de Aprendizaje es vital, ya que la educación de éxito se entiende como una responsabilidad compartida entre el centro escolar y todo el entorno del alumnado a través del aprendizaje dialógico (Aubert, Flecha, García Yeste, Flecha & Racionero, 2008).

El aprendizaje de los niños y niñas depende de las interrelaciones de éstos con las personas que forman su comunidad, entendida más allá de

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

los profesores/as y de las propias familias. Desde este punto de vista, la participación de la comunidad es imprescindible para el correcto funcionamiento de las Comunidades de Aprendizaje (Capllonch & Figueras, 2011; Elboj, et al., 2002; INCLUD-ED Consortium, 2009). Esta colaboración de la comunidad se concreta en la gestión global del centro, así como, en la participación regular o puntual de voluntarios/as y otros miembros de la comunidad que colaboran en distintos proyectos y con distintas funciones en el centro educativo. Este proceso colaborativo es bidireccional ya que no sólo sale beneficiado el centro escolar, los maestros y los niños y niñas, sino también todas las personas participantes. El proceso de participación comunitaria fortalece la propia comunidad ya que favorece el desarrollo de una ciudadanía activa, capaz de autogestionarse y de trabajar conjuntamente para mejorar su comunidad y la calidad de vida (Freire, 2012; García Yeste, Leena & Petreñas, 2013).

Para comprender la aportación de la participación activa de los adultos no expertos en las Comunidades de Aprendizaje es imprescindible profundizar en dos conceptos básicos: la Zona de Desarrollo Próximo y la inteligencia cultural.

Vygotsky (1978) argumentaba que el aprendizaje humano se basa en nuestra naturaleza social, enfatizando claramente en la importancia de la colaboración e interacción en los procesos de aprendizaje. Así de forma coherente, el autor definió el concepto de Zona de Desarrollo Próximo como la distancia entre el desarrollo actual del niño o niña y su desarrollo potencial con la colaboración de un adulto o compañero más capaz. Para proseguir con nuestra argumentación, nos interesa especialmente entender que «Vygotsky no limita las interacciones con personas adultas a las realizadas con expertos, como el profesorado, sino que se refiere ampliamente a «guía adulta»» (Tellado & Sava, 2010, p. 163). El autor explicaba que las personas adultas no expertas proponían didácticas para presentar los contenidos mejorando los resultados de aprendizaje, pero que los aprendizajes no sólo se limitaban a aquellos considerados «académicos» o instrumentales sino que también se desarrollaban aprendizajes no académicos vinculados a distintas formas de aprender. Desde este punto de vista, la participación de las personas adultas de la comunidad, expertas y no expertas, tiene un papel fundamental en las prácticas educativas de éxito de las Comunidades de Aprendizaje.

Por otra parte, el concepto de inteligencia cultural, como elemento básico del aprendizaje dialógico que se desarrolla en otros artículos de este monográfico, nos ayuda también a fundamentar la importancia de la participación activa de los adultos en los centros escolares. Este concepto se basa en la superación de un concepto reduccionista de la inteligencia que la limita a una capacidad cognitiva y/o de habilidades prácticas. Ramis y Krastina (2010) explican que la inteligencia cultural «consists of academic intelligence (acquired in academic contexts), practical intelligence (acquired in daily contexts) and communicative intelligence. The basis of communicative intelligence is that all people are capable of speech and action» (p. 245). Desde este punto de vista, todas las personas adultas, expertas o no expertas, tienen una inteligencia cultural que les permite afrontar los retos de la vida. Estas inteligencias culturales tienen su espacio en los centros escolares pudiendo contribuir claramente al desarrollo educativo global de todos los niños y las niñas.

Hasta aquí hemos analizado la importancia de la participación de adultos expertos y no expertos de la comunidad en las Comunidades de Aprendizaje, así como argumentado las aportaciones de estos adultos a los procesos de enseñanza / aprendizaje partiendo de los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo e Inteligencia Cultural. Así pues, entendemos que analizar el conflicto desde la perspectiva de los miembros adultos de las comunidades de aprendizaje obliga a ampliar la visión del «adulto» implicado. Es imprescindible tener en cuenta las valoraciones de los familiares de los niños y niñas, y voluntarios y voluntarias, que como miembros adultos de la comunidad educativa expertos o no expertos, se presentan como agentes educativos, al igual que el propio profesorado.

Si bien el conflicto puede surgir de forma global en todos los espacios escolares, las clases de educación física son posiblemente el espacio

donde el conflicto se manifiesta de forma más presente y natural debido, entre otras razones, al carácter propiamente procedimental de sus contenidos que favorecen el contacto, la relación y la vivenciación compartida de sentimientos y actitudes. Así entendemos que la educación física, como área curricular, representa un espacio privilegiado para el tratamiento y prevención del conflicto escolar (Capllonch, 2008-2011).

Las formas que tienen los miembros adultos de la comunidad educativa (profesorado, familiares y voluntariado) de entender el conflicto, su tipología, sus especificidades, las razones por las que surgen, su gestión, las razones por las que se producen en las clases de educación física y, finalmente, las formas de resolución y prevención de los conflictos que se producen en las comunidades de aprendizaje, pueden ayudar a generar y potenciar mecanismos para gestionarlos desde el área de educación física.

Objetivos

El objetivo de este artículo se concreta en presentar las opiniones, creencias, y valoraciones que los miembros adultos (profesorado, familiares y voluntariado) de las Comunidades de Aprendizaje participantes en la investigación realizan sobre las causas de los conflictos que se producen en la educación física y las formas de abordarlos. De este objetivo se desprenden dos intenciones concretas u objetivos específicos. Por un lado identificar los elementos que dificultan la resolución comunitaria de los conflictos en las clases de educación física, y por otro, orientar las acciones que favorecen la resolución comunitaria de los conflictos en las clases de educación física, todo ello en los centros que son Comunidades de Aprendizaje.

Método

La metodología utilizada para la investigación es de orientación comunicativa-crítica. Esta metodología busca validar las explicaciones de los fenómenos e interacciones que se producen en la sociedad centrándose especialmente la atención en aquellos elementos que generan exclusión y aquellos que pueden transformarla (Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006). En nuestro caso, la atención se fija en identificar aquellas situaciones que dificultan la aplicación de un modelo comunitario para la prevención y la resolución de los conflictos en la escuela y en las clases de educación física, y en cómo superar o transformar estas dificultades, a partir del estudio de la realidad desde la visión de los miembros adultos que conforman la comunidad educativa de estos centros.

La educación física ha sido el área curricular que ha servido como contexto en la investigación, porque su propia naturaleza la caracteriza como un medio eficaz e inclusor para que todos los niños y niñas puedan adquirir habilidades, conocimientos y valores (ICSSPE, 2010), a la vez que la hace idónea para el trabajo vinculado a la adquisición de competencias necesarias para gestionar el conflicto.

La muestra escogida para la investigación ha sido de 3 comunidades de aprendizaje en Cataluña y 3 comunidades de aprendizaje en Euskadi. En todas ellas se recogieron las aportaciones del profesorado, familiares y voluntariado a través de distintas técnicas de recogida de información, tanto cuantitativas como cualitativas.

En este artículo se presentan los resultados obtenidos mediante las técnicas de recogida de información cualitativa, y en concreto a través de entrevistas en profundidad a los miembros adultos de las comunidades de aprendizaje participantes en la investigación. Se realizaron un total de 36 entrevistas: 6 a profesores/as, uno de cada una de las comunidades de aprendizaje escogidas; 6 a familiares, uno de cada comunidad; y 6 a voluntarios/as, una persona de cada una de las comunidades de aprendizaje seleccionadas. A través del análisis cualitativo/comunicativo se estudian las dimensiones exclusoras y transformadoras respecto al conflicto, su prevención y resolución en la escuela y en las clases de educación física. En la presentación de los resultados se han seleccionado párrafos de las entrevistas que ilustran las valoraciones que hacen los diferentes miembros adultos de las comunidades de aprendizaje. En

cada uno de los párrafos seleccionados aparecen las letras de P, V o F que hacen referencia a Profesor/a, Voluntario/a o Familiar respectivamente. A continuación aparecen las letras H o M para Hombre o Mujer, seguido del número de la entrevista y del párrafo seleccionado. Así, por ejemplo (PH3, 64) quería decir que se trata de la entrevista n. 3 realizada a un profesor hombre, y de la que se ha seleccionado el párrafo número 64.

Resultados y discusión

Barreras que impiden la resolución comunitaria de los conflictos

Las barreras representan la dimensión excluyente, es decir, aquellas situaciones que generan conflictos e impiden la implementación del modelo comunitario de prevención y resolución de conflictos en la escuela y en concreto en la educación física.

a) Desigual oportunidad de alcanzar el éxito

Las clases de educación física basadas en modelos más tradicionales constituidos por juegos competitivos y eliminatorios, dificultan la integración y suelen generar conductas de exclusión y marginación, enfrentamientos y conflictos (Blandón, Molina & Vergara, 2005; Ortí, 2003). En efecto, cuando aparecen contenidos vinculados con la práctica deportiva, la baja tolerancia a la frustración que presentan algunos alumnos, la tendencia competitiva de los niños y las niñas a ganar, la excesiva búsqueda de la victoria por encima de la participación y las trampas para no perder en el juego, propician la generación de conflictos y dificultan su resolución a través del diálogo:

Pues no sé... pues ha sido gol, no ha sido gol o te has pasado de la línea o no te has pasado, me has empujado o me has quitado lo que es la pelota de las manos, no se puede... Entonces ya entre ellos empiezan a discutir. En algunos casos llegan a lo que es a las manos. (PH3, 64)

Otros aspectos que generan conflicto están vinculados al rechazo por el nivel de habilidad (Ortí, 2003) o la negativa a formar grupo con algunos niños y niñas en concreto, situaciones que alteran el ritmo y clima de la clase:

Bueno, sobre el conflicto... es de cuando uno gana o uno pierde y no se sabe aguantar que haya perdido. Conflictos de no quiero ir con este niño, conflictos de no me quiero llevar bien, no me aguanto, no quiero hacer educación física. Diferentes. Pero sobretodo en el juego, en el juego un niño hace trampas: conflicto. Un niño le haces un grupo que va con otro: no quiero ir con este, conflicto. Y así alterando el ritmo de la clase. (VH2, 42)

b) Influencia negativa de los medios de comunicación y falta de análisis crítico y acompañamiento de las familias

Algunos miembros adultos coinciden en que los medios de comunicación transmiten la idea de que la violencia es un sistema eficaz para la resolución de conflictos. La imagen de deportistas conocidos se repite continuamente, e incluso en ocasiones son sobrevaloradas y aplaudidas (Carlssonpaigne & Levin, 1992). El alumnado más joven y más vulnerable reproduce estas acciones sin pensar que tienen una connotación negativa. Dificilmente desde la educación física se tratan estos temas o se critican estas actitudes:

Cuando surge un conflicto, la primera... la primera salida que tiene es la violencia, es empujarte, el pegarte, el atacar... y, efectivamente, los modelos que se están dando, vamos, ayudan muchísimo a reaccionar así, pero bueno una... la primera impresión es esa, la primera actuación es esa, yo pienso que sí, que los niños tienen... su primera reacción es violenta, cuando surge un conflicto, cuando algo les molesta, cuando algo no les ha gustado... en general, ¿eh?, no todos, pero sí que tienden a hacer una reacción violenta y sí que pienso que los juegos, la televisión, todo esto ayuda muchísimo a que esto sea así. (PM4, 129)

Si yo creo que cuando están viendo que unos personajes tan importantes como los jugadores de fútbol, te digo porque estos están todo el día jugando a fútbol, se permiten dar patadas y hacen, porque

hacen unas entradas tan fuertes, que luego ellos las imitan... entonces no les parece que esté mal porque lo están viendo todos los días y desde su casa mismo, desde la calle o desde los medios de comunicación, se está, no se está dando ningún tipo de importancia mala, han hecho unas entradas increíbles, uno se ha roto un pie pero no pasa nada, entonces para ellos no supone nada malo si lo están viendo todos los días, se supone que si los adultos lo hacen, no es tan malo. (PM1, 141-149)

En algunos casos los padres y madres opinan que el comportamiento del alumnado depende más de la educación familiar que de lo que puedan ver o escuchar en la televisión. En este sentido la falta de acompañamiento de los adultos cuando los niños y niñas se enfrentan a los medios de comunicación provoca la pérdida de criterios claros en el momento de interpretar las imágenes:

No lo sé, mira, yo creo que en cierta manera deben subir, pero también uno está ahí para controlar, o sea tú tienes que ver qué cosas ve tu hijo, y explicarle que lo que ve en la tele no es la realidad o es una ficción, a veces sí es de una pelea que se disputan alguna cosa y se lo solucionan peleando, eso no quiere decir que eso tenga que ser en la vida real. Yo creo que en algunas cosas sí, y en otras o, pero como te digo tenemos que estar ahí pendientes de las cosas que ven nuestros hijos. (FM4, 39)

c) Prevalencia del modelo autoritario de gestión de los conflictos

De los tres modelos de intervención para el tratamiento del conflicto (Aubert, et al., 2004), como son el modelo normativo o disciplinar, el modelo mediador o experto y el modelo comunitario, al menos la mitad de los adultos entrevistados admiten que en su centro escolar, el que predomina, es el primero. Se suele recurrir al castigo, y en función de la gravedad del conflicto, se aplican unas medidas u otras, que acostumbra a recogerse en el reglamento interno del centro.

En los resultados procedentes del análisis de las entrevistas en profundidad, el profesorado, familiares y voluntariado reconoce que en la escuela se usan métodos más bien asociados al modelo normativo o autoritario para la gestión de los conflictos, a saber: castigos, sanciones, o incluso expulsiones, dependiendo de la gravedad del conflicto, más que las resoluciones fundamentadas en el diálogo. Así pues, aunque existan evidencias de que en ocasiones se intente resolver los conflictos producidos en la escuela entre diversas partes de la comunidad educativa, hay aún momentos en que se toman decisiones desde el propio centro sin contar con otras opiniones. El propio centro establece unas normas, un protocolo a seguir, y los estudiantes y familiares que acuden al centro deben respetarlo:

Y bueno, cuando la criatura ya lleva tres partes, a no ser, se supone que han de ser tres partes, hay una expulsión. Que tú previamente ya has ido informado a las familias con los partes que te vuelven firmados. Sí que es cierto que a veces te saltas los tres partes, porque realmente se ha producido un conflicto muy grave, por una falta de respeto importantísima que no se puede permitir. Entonces pasas ya directamente al castigo inmediato. Avisas a las familias y se expulsa al crío. (PM5, 55)

Por otra parte, algunos miembros del profesorado entrevistado admiten que en ocasiones no utilizan la mediación ni el diálogo para resolver y prevenir los conflictos, sino una forma más autoritaria basada en amenazas y castigos, con objeto de agilizar el trámite y que el alumnado no provoque más conflictos por miedo a ser amonestado.

Entonces eso facilita pues que según qué tipo de conflictos se lo piensen un poco. Los pequeños igual no tanto porque es el calentón del momento pero sobretodo los mayores sí que se lo piensan dos veces, si pues no vas al viaje de fin de estudios ¡cuidado!, ¡cuidado! que me la estoy jugando mucho... si ellos lo saben y saben que consecuencia tiene su acción... entonces bueno hay algunos que son inevitables y pasan, pero otras sí que tienen consecuencias. (PM1, 196-202)

Se recoge entre los miembros adultos de la comunidad la dificultad que conlleva la implementación del modelo comunitario para la resolución y prevención de conflictos, en cuanto a tener que cambiar de

costumbres, de maneras de actuar en la escuela y mayor disponibilidad de los familiares:

Porque la escuela está... porque hay mucha vieja escuela y se hacen las cosas como se han hecho siempre y cuesta mucho de cambiar, en las escuelas... maneras de hacer. Quizá sería un poco las dos cosas, cambiar mentalidades y también gestionarlo, que también ponerlo en práctica, que toda la comunidad participe... difícil, pero que claro sería lo que se tendría que hacer. (VH3, 251-257)

Lo que pasa es que eso, pide que haya una implicación por parte de los padres, o sea, de todos los participantes de la escuela, y a veces, no es tan fácil esa participación. Creo que como todo el mundo trabaja y tiene su vida y sus cosas pues, creo que es un poco más complicado que llevar el modelo disciplinar, por ejemplo. (VM4, 363-367)

d) Dificultades de comunicación

Otra idea que surge en las entrevistas se sitúa en la dificultad de llegar a acuerdos por la ausencia de competencias comunicativas que favorecerían el diálogo. Esta situación afecta tanto a profesorado como a familiares, voluntariado y alumnado. A menudo suelen generarse discusiones, y la poca capacidad y recursos que tienen las personas para gestionar sus necesidades o dar salida a sus inquietudes provoca nuevos conflictos:

Se producen situaciones en las que tienen que ponerse a prueba las capacidades para negociar; por ejemplo el típico... ahora recuerdo que se producen más ocasiones para discutir, porque qué sé yo: tienen que discutir por quien se queda con la pelota, por quien ocupa este lugar o el otro... (VH1, 68)

Por otro lado, la escasa comunicación que, en algunos casos, se da entre familia y escuela, o la desigual participación entre padres y madres del alumnado, representa otro de los factores que dificultan el mantenimiento de modelos más normativos en la resolución de conflictos.

e) Normalización del conflicto por parte de los adultos

Una situación que consideramos grave es la normalización del conflicto que realizan los adultos. Éstos valoran que las riñas, las disputas, los insultos y las peleas forman parte del mundo infantil, que no suelen ser muy graves, que son habituales y de poca importancia. Esta forma de entender el conflicto favorece su permisividad e impide que se establezcan unas normas que permitan gestionarlo.

E: Los conflictos forman parte de la vida...

P: Sí, forman parte de la vida... se enfadan entre ellos, porque me ha empujado, porque no sé qué... ¿por qué te ha empujado? porque me ha hecho no sé qué, porque me ha tocado aquí, porque me ha tocado acá... Al final acaban enfadándose entre ellos, pero por tonterías de pues que iba corriendo y me ha empujado... y ¿por qué le empujas? ¡Ah, si no le he empujado!... sólo le he hecho así... Son cosas de esas, jugando... porque me han tirado un balón y lo han tirado a propósito... son en el juego... (PM4, 91-92)

Por otro lado los familiares explican que los patrones de agresividad, racismo y otros malos comportamientos a menudo responden a conductas observadas y normalizadas en el hogar y al modelo que ejercen los miembros adultos próximos a los niños y niñas.

Mira yo creo que aquí al niño en cierta medida se le permiten muchas cosas. Hay padres que controlan muy poco a los niños. Te lo digo porque, a ver, yo he visto cosas aquí en el colegio que me han dejado estupefacta. (FM4, 25)

Lo que sí hemos detectado últimamente es que el racismo que los padres traen de casa, lo traen los niños, y lo hemos detectado sobre todo en los insultos. Enseguida salta el moro de mierda, el... cosas así, enseguida salta, enseguida. Porque bueno, es una cosa que traen de casa, yo lo tengo clarísimo, eso es algo que ya entra en el ámbito de la educación de casa. Entonces este tipo de insulto racista, o sea... aprovechas todas las armas que tienes para meterse con ese compañero. (FM5, 151-156)

Estrategias que favorecen la resolución comunitaria de los conflictos

Representan la dimensión transformadora y muestran las formas para contribuir a la superación de los conflictos y de las barreras que impedirían la implementación de un modelo comunitario de prevención y resolución de conflictos en la escuela y en las clases de educación física, desde la perspectiva de los miembros adultos.

a) *Consensuar con todos los miembros de la comunidad el funcionamiento y las normas para la prevención y resolución de conflictos que se producen en el área de educación física.*

El profesorado entrevistado opina que es interesante que las familias se impliquen en la vida y decisiones del centro, para que toda la comunidad funcione conjuntamente y en la misma dirección. Para ello y en la línea argumentada por Aubert, Duque, Fisas y Valls (2004), es necesario propiciar situaciones en las que todos los miembros de la comunidad educativa dialoguen para llegar a acuerdos:

Es básico. O sea en la escuela hay dos palabras clave. Una es el trabajo cooperativo. La otra es el trabajo dialógico, el de hablar. Y por tanto estas dos cosas, en todos los ámbitos y todas las asignaturas deberían ser así. Por tanto, es que es básico. (PM2, 343)

En los centros que son comunidades de aprendizaje, los adultos valoran la creación de espacios en los que se facilita la posibilidad de encuentro entre profesorado, familiares y alumnado, bien mediante las asambleas de centro, de clase y/o grupos interactivos.

A ver, los conflictos normalmente se intentan resolver y hablarlo en las asambleas de clase, o sea, cada semana nosotros hacemos asamblea de clase. (PM2, 157)

Sí, sí todas las clases. Tenemos un espacio que es la asamblea de clase y otro que es el corro, que hacemos cada día. (PM2, 159)

Pues a través de delegados de clase por ejemplo, a través delegados de clase, reuniones con profesorado, transmitiendo las informaciones y habiendo consensuado previamente evidentemente las normas los pasos a seguir y teniendo muy claro el significado de lo que significa mediar, que no se lo tomen tampoco como un juego, es algo serio que va a repercutir en la vida, en la vida adulta. (PM5, 67)

Pues reuniendo, eso, a las partes, como se ha hecho, por grupos, asambleas... Mediante un cuestionario, donde se expresan los objetivos principales, y luego se van, de ahí, sacando las conclusiones entre todos, resumiendo las que, de todo el grupo, nos parecen más importantes y luego será, de todos los grupos, lo mismo, consensuar las que nos parezcan más importantes e ir clasificándoles por orden de prioridad y luego ya, para hacer un seguimiento, para ir revisándolas, por... ¿cómo se llama?, grupos de trabajo, por... comisiones de trabajo. Y así en eso estábamos, queriendo hacer eso. (PM6, 455-462)

Estos espacios deberían asegurar la creación de un sistema de normas específico para la educación física consensuado entre todos los miembros de la comunidad educativa: familiares, voluntarios/as, profesorado e incluso el alumnado tal como sugieren Flecha y García Yeste (2007).

Es la actitud que se toma frente a las familias, frente a los voluntarios, o sea la obertura, de que todo el mundo puede entrar, que todo el mundo tiene algo que decir, tú puedes aprender de todo el mundo y los otros de ti. (...) Esto es genial ¿no? es genial. Quiere decir que el hecho de ser tan participativa la escuela. (PM2, 273)

En ocasiones el profesorado prefiere que sea el propio alumnado el que, mediante el diálogo, gestione sus propios conflictos y los resuelvan entre ellos. A veces con ayuda de otros iguales o aportando soluciones entre todas y todos con objeto de contribuir al desarrollo de la ciudadanía activa, y con ello a la mejora de su comunidad y la calidad de vida (Freire, 2012; García Yeste, Leena & Petreñas, 2013).

Pues nada intentar solucionar a ver qué ha pasado intentas averiguar qué es lo que ha pasado, intentas mediar que se pongan ellos de acuerdo para que ellos lo solucionen entre ellos (...) (PM1, 29-31) La idea es que un poco... las personas, pero que, por ejemplo, si ha pasado alguna cosa con algún niño de mi clase por ejemplo, los de

la clase también se hacen partícipes de esto. Esto sí. En la asamblea puedes hablar ¿no? Ha pasado esto ¿vosotros como lo veis? Esto sí (PM2, 223)

Y se trata de que... dar espacio a las dos partes para hablar, porque a veces empiezan a hablar entre ellos, se atropellan, no se dejan, no escuchan y... bueno, y entre ellos, si es posible, buscar soluciones, saber ver si tiene razón, qué ha pasado o si se puede solucionar el problema. (PM4, 107)

b) *Orientar el área de educación física hacia la adquisición de valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la convivencia a través de metodologías participativas y grupos interactivos.*

El profesorado, voluntariado y familiares entrevistados también coinciden en la idea de que las actividades y juegos cooperativos son los que más ayudan a prevenir y a resolver conflictos de forma adecuada, ya que el alumnado trabaja en conjunto y coopera para lograr un objetivo común (Velázquez Callado, 2003, 2004). Además implican la interacción y el diálogo entre iguales, cosa que favorece la gestión del conflicto y la convivencia en el grupo.

Algunos adultos asimismo proponen organizar actividades en grupos interactivos (heterogéneos en todas sus dimensiones: edad, sexo, nivel de habilidad, etnia, etc.) tutorizados por un adulto donde el alumnado se beneficia de las acciones de los demás compañeros y compañeras y orienta las suyas propias para obtener objetivos comunes (Valls & Kyriakides, 2013):

Sí. Si es que de hecho yo, ya te digo, yo creo que ya llevamos unos años oyendo hablar del juego cooperativo, y del trabajo cooperativo, que además, de hecho aquí en esta escuela se trabajan los grupos interactivos y los grupos interactivos es un trabajo cooperativo, entonces en EF, perfectamente, todavía es más fácil. Cualquier juego puedes adaptarlo, no, se puede volver no competitivo y sí cooperativo. (PM5, 94)

En este mismo sentido, el juego y las actividades multiculturales se valoran como una medida de proximidad que permitan conocerse mejor entre sí y desarrollar una actitud de empatía y solidaridad en el grupo (Gil Madrona & Pastor Vicedo, 2003; Grimminger, 2011). Estos juegos contribuyen al enriquecimiento personal y a la cohesión del grupo, y se traduce en muchos casos en conocer y compartir juegos de su país de origen:

Sí, se puede hacer no sé la semana o el día de los juegos...xxx culturales, de diferentes culturas precisamente en esta escuela, bueno en ésta y en casi todas, no, debido al alto nivel de inmigración, hay un conjunto, bueno confluyen muchas culturas. Es una manera... podría ser, ya te digo, un día al mes, o una semana cultural no sólo de cara a la EF ¿eh?, dedicado a convivencia de diferentes culturas y venir familiares con sus juegos típicos, de sus países, juegos que además, si puede ser, que fueran cooperativos, se podría preparar. Un día o una semana de este tipo. (PM5, 102-104)

c) *Gestionar adecuadamente la competición*

Los adultos participantes verbalizan en las entrevistas en profundidad que las actividades competitivas no se consideran siempre excluyentes, ya que su potencial para la prevención y resolución de conflictos no depende de su carácter de competición, sino de cómo se enfoca, cómo se trata (Acuña Delgado & Acuña Gómez, 2011). Una gestión adecuada de la competición orientada a la superación personal y al respeto del nivel de habilidad de los compañeros y compañeras contribuye a la prevención de los conflictos en las clases de educación física:

Yo pienso que depende de cómo es el enfoque ¿no? si se compite dentro de un mismo grupo... bueno, la idea es para mí que se realice algún tipo de actividad en la que competir signifique cooperar con los otros, donde la persona pueda inscribir de alguna manera su esfuerzo dentro de un esfuerzo colectivo o comunitario. (VH1, 78)

Y es que en efecto, la competición puede resultar valiosa en las clases de educación física si es justa para todos y todas y si se busca la superación personal (Velázquez Buendía, 2001). Una buena gestión de la competición implica dar las mismas oportunidades a todos los niños

y niñas, independientemente de su nivel de habilidad y asegurar que todos y todas puedan aprender y conseguir el éxito.

Hombre, si la competición es como realización personal y como superación personal, yo sí que... a mí que una persona sea competitiva no me parece mal, pero que sea competitiva no a costa de los demás, o sea, de fastidiar a los demás, que él intente superarse como persona. (FM1, 339-342)

Conclusiones

Así pues, atendiendo a las evidencias recogidas a partir de la revisión teórica y a partir de los resultados obtenidos, podemos ofrecer algunas conclusiones, estructuradas en base a cuatro ejes principales, que exponemos a continuación:

El área de educación física (y las sesiones en las que se concreta) constituye, debido a sus características particulares, un espacio propicio para trabajar sobre la prevención y la resolución de conflictos.

En los centros que son comunidades de aprendizaje, en el contexto de la educación física también deberían quedar reflejados los principios de actuación que definen el modelo comunitario de prevención y resolución de conflictos: tanto por coherencia de funcionamiento, como para aprovechar las potencialidades que el área ofrece en este sentido.

Cabe destacar que podemos encontrar diversas barreras que dificultan la aplicación con éxito del modelo comunitario. Entre ellas, destacan: la posible falta de igualdad de oportunidades del alumnado para alcanzar el éxito en la asignatura de educación física; la influencia negativa de los medios de comunicación (especialmente si no se acompañan de análisis crítico en el entorno familiar); la prevalencia del modelo autoritario de resolución de conflictos; la posible falta de competencias comunicativas y recursos para el diálogo (presente tanto en profesores como en alumnado, familiares y voluntariado); y la normalización del conflicto por parte de los adultos.

Por eso, resulta importante (tal como se desprende de las aportaciones de los participantes) potenciar, dentro del área de educación física, aquellas estrategias que favorecen la aplicación del modelo comunitario; entre las que destacamos las siguientes: consensuar el funcionamiento del área, así como las normas para la prevención y resolución de los conflictos; orientar el área hacia la adquisición de valores (a través de metodologías que fomenten la participación); y utilizar adecuadamente la competición (que a menudo está vinculada a los contenidos del área) para poder aprovechar su potencialidad como espacio de vivencia de gestión del conflicto.

Referencias

- Acuña Delgado, A., & Acuña Gómez, E. (2011). Sport as platform for values education. *Journal of Human Sport and Exercise*, 6(4), 574-584.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, E. (Eds). (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Flecha, A., García Yeste, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Blandón, M., Molina, V.A., & Vergara, E. (2005). Los estilos directos y la violencia escolar. Las prácticas de la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 87-103.
- Capllonch, M. (2008-2011). *Juega Dialoga y Resuelve*. La superación de conflictos en educación física mediante el modelo comunitario. Diseño de un programa específico para comunidades de aprendizaje, con referencia SEJ2007-61757/EDUC. Plan Nacional I+D+I.
- Capllonch, M., & Figueras, S. (2011). Educación física y comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 231-247.
- Carlssonpaigne, N., & Levin, D.E. (1992). Making peace in violent times a constructivist approach to conflict-resolution. *Young Children*, 48(1), 4-13.

- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R., & García Yeste, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla La Mancha*, 4, 72-76.
- Freire, H. (2012). Una escuela abierta al barrio. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 53-57.
- García Yeste, C., Leena, A., & Petreñas, C. (2013, enero). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova*, 17. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-427/sn-427-7.htm#cinco>.
- Gázquez, J.J., Pérez, M.C., & Carrión, J.J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- Gil Madrona, P., & Pastor Vicedo, J.C. (2003). Actitudes multiculturales exteriorizadas en educación física: el estudio de un caso y la educación emocional como respuesta. *Revista Complutense de Educación*, 14(1), 133-158.
- Grimminger, E. (2011). Intercultural competente among Sports and physical education teachers. Theoretical foundations and empirical verification. *European Journal of Teacher Education*, 3(34), 317-331.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- INCLUD-ED Consortium. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Bruselas: European Commission.
- International Position Statement on Physical Education* (2010). International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE). Recuperado de: <http://www.icsspe.org/content/international-position-statement-physical-education>
- Ortí, J. (2003). La resolución de conflictos en la educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 13, 40-50.
- Ramis, M., & Krastina, L. (2010). Cultural intelligence in school. *Revista de psicodidáctica*, 15(2), 239-252.
- Tellado, I., & Sava, S. (2010). The role of non-expert adult guidance in the dialogic construction of knowledge. *Revista de psicodidáctica*, 15(2), 163-176.
- 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.
- Velázquez Buendía, R. (2001). Deporte: ¿presencia o negación curricular? In *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 65-106). Murcia: Universidad de Murcia.
- Velázquez Callado, C. (2003). El aprendizaje cooperativo en Educación Física: qué, para qué, por qué y cómo. En *Ampliando horizontes a la cooperación: actas del III Congreso Estatal y Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza.
- Velázquez Callado, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: the development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física

Dialogic learning and interactive groups in physical education

Marcos Castro Sandúa*, Aitor Gómez González**, Ana María Macazaga López***

*Profesor de Educación Física en Secundaria. **Universidad Rovira i Virgili. ***Universidad del País Vasco

Resumen: El objetivo de este artículo es profundizar en cómo el trabajo realizado en las Comunidades de Aprendizaje en las clases de Educación Física responde a los principios del aprendizaje dialógico poniendo especial énfasis en los grupos interactivos. Con este propósito se han analizado las opiniones de alumnado, profesorado, voluntariado y familias de seis comunidades de aprendizaje, tres del País Vasco y tres de Cataluña. La recogida de información se realizó desde una metodología comunicativa crítica orientada a la construcción de conocimiento desde la subjetividad y la reflexión conjunta con los sujetos de la investigación directamente implicados. En la recogida de información se emplearon técnicas tanto cuantitativas como cualitativas. Los resultados mostraron que las actuaciones educativas que tienen lugar en las clases de Educación Física se articulan en torno a la creación de un clima de diálogo igualitario, la utilización de estrategias de enseñanza-aprendizaje orientadas al éxito educativo y la utilización de estrategias de actuación inclusivas. Como conclusión, se identifican las claves a seguir en el propósito de orientar las clases de Educación Física hacia los principios del aprendizaje dialógico.

Palabras clave: Aprendizaje dialógico, Grupos Interactivos, Educación Física, Comunidades de Aprendizaje

Abstract: The aim of this paper is to examine how the work of the Learning Communities in physical education classes responds to the principles of dialogic learning with special emphasis on interactive groups. To achieve this, the opinions of students, teachers, volunteers and families of six learning communities were used: three from the Basque Country and three from Catalonia. Information collection was carried out from a critical communicative methodology aimed at building knowledge from subjectivity and reflection together with the directly involved research subjects. Both quantitative and qualitative techniques were used to collect information. The results showed that the educational activities taking place in physical education classes are centered on creating an atmosphere of equal dialogue, the use of teaching-learning strategies aimed at educational success, and the use of inclusive performance strategies. In conclusion, some key points to follow have been identified in order to gear physical education classes toward the principles of dialogic learning.

Key words: Dialogic Learning, Interactive Groups, Physical Education, Learning Communities

Introducción

Durante la sociedad industrial se desarrollaron concepciones del aprendizaje, como el aprendizaje significativo (Ausubel, 1962), que habían de servir para mejorar la práctica docente en un contexto donde el alumnado, que no tenía acceso a la información, iba a las clases a aprender del profesorado, que sí lo tenía. En cambio, hoy, plenamente inmerso en la sociedad de la información, nuestro alumnado tiene tanta información al alcance de un clic como nosotros o nosotras. Lo que un niño o una niña aprende hoy depende cada vez menos de lo que sucede sólo en el aula y cada vez más del conjunto de interacciones que tienen on-line, en sus casas, en su grupo de iguales, en sus familias y, en general, en todos sus espacios de socialización, incluida también la escuela. En efecto, la sociedad industrial ya no existe, pero, paradójicamente, nuestras escuelas siguen funcionando de manera predominante sobre la base de aquellas concepciones del aprendizaje.

La noción de aprendizaje dialógico (Flecha, 1997; Aubert, Flecha, Flecha, García & Racionero, 2008), en cambio, nace en y a partir de un riguroso análisis de la sociedad de la información y está en la raíz de proyectos como Comunidades de Aprendizaje y prácticas como los grupos interactivos, que están promoviendo la mejora de los resultados educativos en los lugares donde se aplican (INCLUD-ED Consortium, 2009) y que, por lo tanto, se están mostrando eficaces a la hora de superar los retos educativos que se nos plantea nuestra cambiante y diversa sociedad de la información.

En el apartado que sigue a esta introducción se presentará con más detalle esta noción de aprendizaje dialógico a partir de los siete principios que lo definen. En el segundo apartado se explicará qué son los grupos interactivos, cómo se ponen en práctica y se confrontarán con otras prácticas y formas de agrupación del alumnado que no están promoviendo el éxito escolar, como es el caso de la agrupación por

niveles, tal y como señala el Informe PISA (OECD, Organization for Economic Cooperation and Development, 2007). En el tercer apartado recogemos el análisis que se ha hecho en la investigación *Juega, Dialoga y Resuelve* de las prácticas que acercan el aprendizaje dialógico a las clases de Educación Física, poniendo especial énfasis en los grupos interactivos y en los beneficios que se han observado a raíz de su puesta en marcha.

Los principios del aprendizaje dialógico

A partir de las aportaciones de la psicología histórico-cultural, surge en la psicología de la educación el interés por profundizar en la importancia de los procesos de interacción y en el papel del diálogo en los procesos de aprendizaje. Este interés sentará las bases de teorías centradas en la importancia de la construcción social de significados a través de la interacción y el uso del lenguaje.

El aprendizaje dialógico (Flecha, 1997), basado en la concepción comunicativa y orientado a la dimensión intersubjetiva de los aprendizajes, representa un ejemplo del giro dialógico (Racionero, 2010) en las teorías del aprendizaje. Así, se entiende que la interacción es imprescindible para que se produzcan procesos de transformación individual y social a través del diálogo, ya que la construcción del conocimiento se inicia en un plano intersubjetivo /social que va concretándose en una construcción personal. El diálogo se convierte en este proceso en un elemento clave e indispensable en el aprendizaje. En este sentido se puede definir el aprendizaje dialógico como:

El que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportamos argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consenso, partiendo de que queremos entendernos hablando desde pretensiones de validez (Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2002, p. 92).

Hablar desde pretensiones de validez implica que las diferentes aportaciones en un diálogo se valoran «en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan» (Flecha, 1997, p. 14).

Las Comunidades de Aprendizaje¹ se basan en los principios del aprendizaje dialógico; esto implica que todos los agentes educativos (alumnado, profesorado, familiares, voluntarios, entidades del barrio...)

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 deciden participar en el centro convertido en co-munidad de aprendizaje tienen espacio para dialogar de manera democrática y horizontal, de modo que todas las personas tienen el mismo derecho para intervenir y decidir, en la escuela y en la clase de educación física. Para producirse un aprendizaje dialógico auténtico, no sólo es necesario que se genere un gran número de interacciones, sino que es indispensable que se produzcan unas condiciones o principios específicos en los que se debe dar el diálogo. El diálogo no debe estar marcado por relaciones de poder, sino por relaciones de igualdad en la que todos y todas tengan las mismas oportunidades de aportar sus conocimientos, reconociendo de esta forma la inteligencia cultural. Por otra parte, tal como sugieren Racionero y Padrós (2010): «learners reach higher levels of learning and engage in processes of personal and social transformation when the interaction involves seven principles: egalitarian dialogue, cultural intelligence, transformation, an instrumental dimension, the creation of meaning, solidarity, and equality of differences» (p. 151)².

Así, pues, podríamos resumir los siete principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) en el contexto de la Educación Física, de la siguiente manera:

Diálogo igualitario: aquél en el que las diferentes aportaciones se consideran en función de la validez de los argumentos aportados y no desde criterios como la imposición de un saber culturalmente hegemónico. Este principio se refleja en situaciones en las que en las clases de Educación Física, se presta atención a los diferentes puntos de vista, atendiendo a los argumentos y no a la posición de las personas que los emiten, con la intención de llegar a consensos o de resolver conflictos: «El diálogo es igualitario cuando las aportaciones de cada participante son valoradas en función de sus argumentos (pretensiones de validez) y no en quien lo dice (pretensiones de poder)» (Elboj, et al., 2002, p. 62).

Inteligencia cultural: es un concepto más amplio de inteligencia que los que se utilizan habitualmente, que engloba la inteligencia académica y práctica, y las demás capacidades de lenguaje y acción de las personas, que les permiten llegar a acuerdos. En las clases de Educación Física encontramos un ejemplo de atención a la inteligencia cultural cuando en la evaluación se tienen en cuenta no sólo aquellos contenidos ligados a los aspectos cuantitativos del movimiento (por ejemplo, capacidades condicionales), sino también a otros aspectos más cualitativos (por ejemplo, la percepción, la toma de decisiones, el respeto a las normas).

Transformación: este principio implica abordar las situaciones de desigualdad con vistas a transformarlas y no a reproducirlas o adaptarse a ellas. Racionero y Padrós (2010, p. 151) lo exponen de la siguiente forma: «Dialogic learning seeks multiple transformations: of students' level of prior knowledge, of existing knowledge and tools, of social relations, of learners themselves, and of their context of development»³. Cuando la Educación Física es un espacio para todo el alumnado en lugar de sólo para una parte (aquellos o aquellas más fuertes, más rápidas o más habilidosas...) se convierte en un espacio de transformación. Esto supone generar situaciones de aprendizaje en que todos y todas puedan participar y mejorar sus realizaciones independientemente de su condición social, étnica, de género o nivel de habilidad.

Dimensión instrumental: en lugar de promover un currículum de la felicidad (concretado en una serie de tareas enfocadas hacia el bienestar del alumnado, independientemente de si aprenden o no aprenden), el aprendizaje dialógico no ignora la dimensión instrumental, sino que la intensifica y la profundiza: «dialogue is not in opposition to instrumental learning»⁴ (Racionero, 2010, p.63). En el caso de la Educación Física, se trataría de plantear tareas que no sólo entretengan y diviertan al alumnado, sino que impliquen también el aprendizaje de los contenidos del área curricular o incluso de otras áreas.

Creación de sentido: la separación entre la escuela, como institución, y la vida cotidiana de las personas, provoca una pérdida de sentido, de manera que se crea un abismo entre lo que la comunidad espera de la escuela y lo que la escuela es. La incorporación de referentes cercanos al alumnado (personas cercanas, personalidades con las que se sienta identificado o cualquier otro elemento que le resulte afín) en las clases de Educación Física, ayuda a acercar la clase a sus vidas cotidianas, con lo cual aumentan sus expectativas y se opera la creación de

sentidos: «el sentido resurge cuando la interacción entre personas es dirigida por ellas mismas» (Elboj, et al., 2002, p. 63).

Solidaridad: El aprendizaje dialógico se lleva a cabo de una forma solidaria. «Todos los agentes que forman parte de la comunidad educativa participan de las decisiones mediante sus aportaciones, democratizando la escuela a través de un diálogo igualitario y compartiendo un interés común» (Elboj, et al., 2002, p. 63). Entendemos el principio de solidaridad como la lucha contra la exclusión social y la desigualdad, se concreta en las clases cuando el alumnado colabora con sus iguales para mejorar el aprendizaje de todas y todos. Unas veces y en ciertas disciplinas serán unas o unos los que deberán ayudar a otros u otras y en otros casos será a la inversa.

Igualdad de las diferencias: implica no entender la igualdad como homogeneización ni centrarse en la diferencia obviando la igualdad. La igualdad de las diferencias es el igual derecho de todas las personas a vivir en su diferencia: «Dialogic learning is grounded in the principle that true equality includes and equal right to differences» (Racionero & Padrós, 2010, p. 152). En las clases de Educación Física, este principio se tiene en cuenta cuando todo el alumnado tiene el mismo derecho a hacer clase y a aprender las mismas cosas que el resto desde su propia especificidad.

Grupos interactivos: inclusión y éxito educativo

Los grupos interactivos trasladan al aula los principios del aprendizaje dialógico, por lo que suponen un cambio sustancial respecto al modo magistral tradicional de hacer las clases, pero también respecto a otras formas no tradicionales de agrupación del alumnado. Esta práctica educativa de éxito, tal y como la define la literatura científica (INCLUDED Consortium, 2009; Elboj & Niemela, 2010; Brown & Herrero, 2010; Gatt & Oliver, 2010; Kirikiades & Valls, 2013), pretende que el alumnado acelere sus aprendizajes (dimensión instrumental) gracias a un diálogo igualitario basado en la solidaridad y en el igual derecho a ser diferente (igualdad de las diferencias). En este diálogo cualquiera tiene algo que aportar, puesto que todos y todas tenemos inteligencia cultural, hacia un objetivo común, que es la transformación personal y social, entendida como la mejora en todos los ámbitos: en el propio nivel de aprendizaje, en las relaciones sociales, en el contexto en que viven... Todo este proceso adquiere más sentido para el alumnado y su entorno (creación de sentido) cuando se sienten partícipes y responsables del mismo, es decir, cuando se dan cuenta de que van al colegio y aprenden, cuando pueden conectar lo que aprenden con sus vidas, cuando entran en la escuela y en sus aulas, cuando valoran lo que ahí se hace, cuando la hacen suya.

En la práctica de los grupos interactivos el alumnado se organiza en pequeños grupos que presentan dos características irrenunciables: 1) son heterogéneos en todas las dimensiones posibles (género, nivel de aprendizaje, origen cultural, afinidad...) y 2) son tutorizados por una persona adulta voluntaria, cuya tarea fundamental es que sea el propio alumnado, mediante la cooperación y el diálogo con sus iguales, el que resuelva las dificultades que se le presenten. Dada la función que han de llevar a cabo en el aula, es innecesario que los tutores o las tutoras de los pequeños grupos sepan acerca de los contenidos que el alumnado trabaja en clase: para eso ya está el profesorado. Esta ausencia de requisitos en cuanto al conocimiento académico ayuda a derribar la barrera del miedo o de la vergüenza a entrar en el aula de las familias no académicas. Al contrario, es ideal que este papel lo desempeñen ellas, personas adultas cercanas al alumnado y, sobre todo, referentes para los niños y las niñas: abuelas, abuelos, madres, padres, hermanos y hermanas mayores u otros familiares, amistades o agentes sociales del entorno. Sin embargo, cualquier persona, aun de contextos lejanos al alumnado –estudiantes universitarios de fuera del barrio, por ejemplo-, puede ejercer eficazmente de tutor o tutora, siempre y cuando tenga bien claro en qué consiste su labor.

El voluntario, que previamente ha recibido formación, no desempeña un rol de experto, si se encarga de favorecer el diálogo, de asegurarse de que han comprendido la tarea, de dinamizar el trabajo en los grupos, de evitar actitudes de aislamiento y de conseguir que

todos participen en la resolución de la tarea (Rodríguez, 2012, p. 72).

En las aulas donde se llevan a la práctica los grupos interactivos, es habitual que el grupo-clase se divida en 4 ó 5 pequeños grupos que realizan tareas de unos 15 o 20 minutos con el tutor o tutora adulta. Pasado este tiempo, el grupo cambia de actividad y de tutor o tutora, de manera que, al finalizar la clase, cada grupo interactivo habrá hecho tres, cuatro o cinco actividades distintas, dependiendo del número de grupos y tutoras que hayan participado en la clase.

Con esta manera de organizar el trabajo en el aula, el papel del profesorado no es, obviamente, el de mero trasmisor de conocimientos, sino que, además de preparar las actividades y el material para el alumnado antes, dinamiza la clase, marca los tiempos, responde las dudas, presta ayuda a quien lo necesite y, en definitiva, coordina ese mar de interacciones en que se ha convertido su aula. El hecho de que más personas adultas entren en ella, lejos de menoscabar el prestigio del profesorado o hacerlo prescindible, consigue el efecto contrario:

Al mejorar la práctica con la participación de diferentes agentes aumenta el apoyo social para destinar más recursos a la educación y más profesorado para las aulas. El voluntariado no sustituye profesorado, sino que lo complementa y crea condiciones sociales para su aumento (Puigvert & Santacruz, 2006, p. 171).

Otro rasgo que define los grupos interactivos frente a otras prácticas educativas es su carácter inclusivo. A este respecto, cabe hacer una clara distinción entre lo que es inclusión educativa y lo que no lo es a la luz de la investigación sobre educación escolar de mayor envergadura e importancia que se ha desarrollado hasta el momento en Europa, el proyecto integrado INCLUD-ED (2009) «Inclusionary actions are those that provide the necessary support to all students through maintaining a common learning environment and reorganising the existing resources» (p. 37). Esta definición, fruto de un dilatado y exhaustivo estudio de las teorías, reformas y resultados de los sistemas educativos europeos, traza una línea muy clara entre aquellas actuaciones educativas que promueven los aprendizajes y la cohesión social y las que no.

La organización tradicional de las clases (*mixture*), en la que un profesor o una profesora tiene a todo el grupo-clase en el aula y les ofrece lecciones magistrales, se está mostrando cada vez más ineficaz para responder a la creciente diversidad del alumnado en toda Europa. Lo habitual en estos casos es que el profesorado atienda a los y las mejores estudiantes, que aprenden más rápido y son más «fáciles de llevar», y deje atrás al resto, que acaban abandonando la escuela o fracasando. Ante el agotamiento de este modelo, algunos países han implementado diferentes prácticas basadas en ofrecer, dentro de la misma escuela, un currículum a medida para diferentes grupos de alumnos y alumnas según su nivel. La Comisión Europea (2006), ha denominado *streaming* a este tipo de actuaciones que separan al alumnado por niveles, los «buenos» por un lado y los «malos» por otro, ya sea dentro de la misma aula o en aulas distintas. La gran paradoja que se da con estas prácticas es que, habiendo sido implementadas para intentar paliar las desventajas del alumnado más vulnerable (mayoritariamente inmigrantes, minorías culturales y discapacitados), son precisamente estos y estas las que más sufren sus consecuencias negativas (menos aprendizajes, bajas expectativas, estigmatización...) y, por lo tanto, todavía se les pone más lejos el horizonte del éxito escolar y la inclusión social. Existen evidencias, además, de que los centros que ponen en práctica el *streaming* tampoco obtienen globalmente mejores resultados educativos:

La comunidad científica internacional hace décadas que ha señalado los efectos negativos de las prácticas de agrupación del alumnado y adaptaciones curriculares según su rendimiento o nivel educativo, que pretendían corregir deficiencias del aula tradicional (Flecha, 1990; Slavin, 1991). Posteriormente, estadísticas internacionales como PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) han corroborado aportaciones de la literatura científica que señalaban que se consiguen mejores resultados académicos en los centros donde no se implementa la agrupación por niveles (OECD, Organization for Economic Cooperation and Development, 2007) (Gatt & Oliver, 2010, p. 283).

En cambio, las prácticas inclusivas, además de reducir la conflictividad, evitar la estigmatización de una parte del alumnado y contribuir a la cohesión social, si están consiguiendo mejorar los resultados académicos en aquellos centros, cada vez más, donde se aplican:

Inclusion classrooms arrangements are succeeding, since they enhance instrumental learning (in all subjects) and also help students with learning values and in their emotional development. They also go beyond cooperative learning, restricted to students, and move towards dialogic learning, which engages family members and the whole community in the entire learning process, including the regular classroom activities⁵ (INCLUD-ED Consortium, 2009, p. 36).

Los grupos interactivos son una de estas actuaciones inclusivas que se cita recurrentemente en la investigación como ejemplo de agrupación heterogénea del alumnado que está obteniendo buenos resultados (INCLUD-ED Consortium, 2009, p. 36). La reorganización de los recursos del centro para que todo el alumnado esté dentro del aula y no fuera, la suma de otros recursos externos (participación de la comunidad), las agrupaciones heterogéneas y la orientación dialógica permiten que, en los grupos interactivos, todo el alumnado, independientemente de su nivel, esté en disposición de aprender y de que lo haga junto con sus compañeros y compañeras. Nadie ha de estar fuera y nadie ha de quedar atrás. La mejora en los aprendizajes instrumentales va, de este modo, de la mano de la solidaridad. Al contrario de lo que sucede en aquellos centros donde se organizan fiestas, actividades y charlas sobre este valor, pero basan su día a día en la segregación del alumnado, los aprendizajes académicos y la solidaridad no pueden separarse en los grupos interactivos, porque forman parte del mismo proceso.

Metodología

El proyecto «Juega, Dialoga y Resuelve. La superación de conflictos en Educación Física mediante el modelo comunitario. Diseño de un programa específico para Comunidades de Aprendizaje» (Capllonch, 2008-2011) en el cual se basa el presente artículo fue desarrollado con metodología comunicativa de investigación.

La metodología comunicativa se caracteriza por su carácter transformador y la búsqueda por lograr un impacto social y científico (Gómez, Latore, Flecha & Sánchez, 2006). Supera el desnivel metodológicamente relevante entre sujeto investigador y objeto investigado y desmonopoliza la noción de conocimiento experto. Los expertos sólo lo son en cuanto dialogan con los sujetos sociales en un plano de igualdad (Beck, Giddens & Lash, 1997; Habermas, 1987).

La interpretación de la realidad se realiza mediante un diálogo intersubjetivo constante entre el personal investigador y los sujetos sociales, en base a la fuerza de los argumentos y no el argumento de la fuerza. Los actores sociales tienen la capacidad de lenguaje y acción (Habermas, 1987), no son idiotas culturales (Garfinkel, 1967), lo cual les confiere la capacidad crítica para, junto con el personal investigador, llevar a cabo una interpretación colectiva y crítica de la realidad y hacer avanzar así el conocimiento científico y lograr un mayor impacto social. Partiendo de estos postulados, toda investigación comunicativa se desarrolla siguiendo tres preceptos: organización comunicativa de la investigación, aplicación de técnicas de recogida de datos comunicativas y análisis comunicativo de datos.

En el caso concreto del proyecto «Juega y Dialoga» se creó un consejo asesor desde el inicio del proyecto para ir validando los resultados que se iban alcanzando etapa tras etapa. Dicho organismo estuvo formado por diversos representantes de Comunidades de Aprendizaje: un representante del Proyecto en sí, el Jefe de estudios de una Comunidad vinculada a la formación del Profesorado, una profesora de educación física, una madre de un alumno implicada en el Consejo Escolar, un estudiante de 5º de primaria y una persona del equipo de investigación y voluntaria en una Comunidad. Al estar formado por personal investigador y personal «investigado», a través de los diálogos se interpretaban la realidad aunando el conocimiento científico acumulado y la visión práctica de las personas participantes.

El trabajo de campo se inició con un cuestionario dirigido a profesos-

rado, estudiantes de ciclo superior de primaria, voluntariado y familiares de diversas Comunidades de Aprendizaje de Cataluña y el País Vasco. Una vez administrado el cuestionario y tratados los datos, se aplicaron técnicas de recogida de datos cualitativas. Concretamente se hicieron 18 entrevistas en profundidad, 6 a profesorado, 6 a familiares y 6 a voluntariado de los centros participantes en la investigación; 6 relatos comunicativos de vida cotidiana al alumnado y un grupo de discusión comunicativo.

El análisis de la información se llevó a cabo partiendo de las dimensiones excluyente y transformadora de la información analizada. Este tipo de análisis nos permitió profundizar en los diferentes modelos de prevención y resolución de conflictos en los centros que participan. Dentro de la dimensión excluyente se clasificó todo aquel componente que dificultaba la prevención y resolución de conflictos. La dimensión transformadora nos aportó cualquier componente que favorecía el entendimiento y superaba las situaciones de conflicto en los centros analizados.

Resultados y discusión

Aunque los grupos interactivos se están poniendo en marcha cada vez en más escuelas, más horas y en más materias, apenas existen experiencias en el ámbito de la Educación Física que podamos tomar como modelo para extenderlo a otros lugares. Sin embargo, la investigación *Juega, Dialoga y Resuelve* (Capllonch, 2008-2011), entre otras aportaciones, nos da las claves para orientar el trabajo en Educación Física hacia los principios del aprendizaje dialógico. En concreto, el trabajo de campo permitió evidenciar en qué medida las estrategias utilizadas por el profesorado, las formas de organización, el tratamiento de los contenidos, las actividades o la dinámica en general de las clases de Educación Física eran acordes o no con los principios del aprendizaje dialógico. Además, el resultado de las entrevistas realizadas, permitieron constatar que toda la comunidad educativa hace una valoración muy positiva de cualquiera de estos elementos que se pueden introducir en las clases de Educación Física para que sean más dialógicas.

En concreto, una de las preguntas que se hacía al alumnado era si, en las clases de Educación Física, el profesorado y el alumnado hablaban y se ponían de acuerdo en cosas que hacían referencia a la clase. Más de la mitad respondieron que hablaban mucho (casi cada día) o bastante (casi cada semana), casi un 32% que lo hacían de vez en cuando (pocas veces al año), mientras que sólo un 11% respondió que no solían hablar y que el profesorado no les pregunta. Esta pregunta permite valorar la medida en que aparecen en las clases los principios de diálogo igualitario (puesto que se pone al alumnado en igualdad con el profesorado cuando se le pregunta y se le permite decidir cosas), y de creación de sentido (por el hecho de poder decidir, de ser protagonistas en sus propias clases (Elboj, et al., 2002). Los resultados de los cuestionarios administrados al profesorado, voluntariado y familiares muestran que todas las partes coinciden en que se deberían propiciar situaciones en las que el profesorado y alumnado dialogaran para llegar a acuerdos.

Otra de las preguntas era si todo el mundo podía sacar buenas notas en las clases de Educación Física. El 79% del alumnado respondió «sí, en Educación Física no sólo se trata de saltar mucho o correr muy rápido, también se valoran otras cosas», mientras que el 17% contestó «no, casi siempre son las mismas personas (las más fuertes, las más rápidas...) las que sacan buenas notas en todo lo que hacemos en Educación Física». Saltar más o correr más son aspectos cuantitativos del movimiento que tradicionalmente han sido los más privilegiados, también en la evaluación, en nuestra materia. Sin embargo, hay otros muchos aspectos del movimiento (percepción, toma de decisiones, creatividad, esfuerzo...) que hacen al individuo competente y que también se deben valorar y evaluar. Se añade así, además, al principio dialógico de inteligencia cultural (Ramis & Krastina, 2010).

En el mismo cuestionario se pedía al alumnado que completara esta frase con tres opciones cerradas: «Cuando se hace una cosa nueva en Educación Física, una parte del alumnado –al que se le da bien- la aprende rápido...». El 60% del alumnado lo hizo con la opción «... y

del resto, que tardan un poco más, todos o la mayoría la aprenden»; el 27% escogió la opción «... y del resto, que tardan un poco más, sólo algunos la aprenden» y el 5% optó por «... y el resto no». Estas respuestas, junto con las de la pregunta anterior, permiten valorar hasta qué punto se atiende el principio de la igualdad de las diferencias en las clases de Educación Física (Racionero & Padrós, 2010). Que cualquier alumna o alumno esté en disposición de aprender, independientemente de su capacidad condicional o nivel de habilidad, no sólo implicar atender adecuadamente la diversidad, sino también generar unas altas expectativas para todo el alumnado, algo que es componente fundamental del principio de transformación del aprendizaje dialógico. En el mismo sentido, familiares, profesorado y voluntariado coinciden, a la luz de los resultados de los cuestionarios, en la necesidad de orientar la competición, cuando se dé en las clases de Educación Física, para que sea justa para todos y todas e implique la superación personal, evitando situaciones de marginación (eliminaciones, pasársela siempre entre los mismos...) o enfrentamientos.

La pregunta al alumnado de si aprende cosas nuevas en las clases de Educación Física está relacionada con el principio de la dimensión instrumental del aprendizaje. El hecho de que el 78% del alumnado, o sea, la gran mayoría respondiera que aprende y además se lo pasa bien rompe además con el prejuicio de que esta y aprendizaje son difícilmente compatibles. Creencias como estas han sostenido la aplicación en los centros educativos del llamado «currículum de la felicidad» (Elboj, et al., 2002, pág. 109), un currículum diseñado para mejorar la autoimagen de aquellos y aquellas estudiantes que tienen o, sobre todo, generan problemas en las clases ordinarias, pero que no les sirve para adquirir las competencias que se les van a demandar en la sociedad de la información. Esto se concreta en clases o talleres, por ejemplo, de peluquería, mecánica o carpintería dentro del horario lectivo que han de servir para entretener a una parte del alumnado mientras el resto sigue el currículum ordinario. En el ámbito de la Educación Física, el currículum de la felicidad se concreta en un enfoque de la materia desprovista de contenido, con la finalidad principal de entretener e incluso cansar al alumnado para que esté más tranquilo en el aula. Contraviniendo esta perspectiva, los resultados demuestran que los niños y las niñas se lo pasan bien cuando aprenden (Racionero, 2010).

El principio de solidaridad del aprendizaje dialógico se pone en juego en el aula cuando aquellos y aquellas que más saben ayudan y trabajan junto con los que menos saben. Esto es precisamente lo que se le preguntaba al alumnado en el cuestionario: si había momentos en que se daba esta situación en las clases de Educación Física. Casi el 90% del alumnado respondió que sí, aunque los porcentajes varían en cuanto a la frecuencia (33% muchos, casi cada día; 16% bastantes, casi cada semana; 36% de vez en cuando). En el tránsito hacia prácticas físico-deportivas más educativas que está teniendo lugar en nuestro ámbito, suenan con fuerza las actividades cooperativas. Éstas, como señalan López Pastor, García de la Puente e Iglesias (2004) han demostrado ser eficaces para superar situaciones de marginación, aislamiento y conflicto, en contextos donde modelos de Educación Física más tradicionales, basados en juegos competitivos y eliminatorios, han fracasado en el intento de avanzar hacia una integración real de todo el alumnado del grupo-clase. De hecho, esta es una de las opciones mencionadas en los cuestionarios por profesorado, voluntariado y familiares como estrategia para prevenir el conflicto. Sin embargo, todas las partes coinciden en que lo más deseable en este sentido sería poner en marcha los grupos interactivos durante más horas en las aulas y también en Educación Física (INCLUDED Consortium, 2009; Elboj & Niemela, 2010; Brown & Herrero, 2010; Gatt & Oliver, 2010; Kirikiades & Valls, 2013).

De hecho, las pocas experiencias en que se están implementando los grupos interactivos de Educación Física están teniendo unos resultados muy satisfactorios, sobre todo cuando se compara con la situación anterior, tal y como se recoge en este testimonio:

Un elemento clave en la mejora de la dinámica de grupo han sido los grupos interactivos en Educación Física, que ha pasado de ser una clase insostenible para su profesora, la cual estuvo a punto de rendirse y pedir una baja laboral, a ser una clase en la que se sigue

una estructura de sesión casi sin pausas y trabajando diferentes actividades en la hora y media de sesión. Según la misma maestra, gracias a ésta nueva organización del grupo, se ha pasado de una clase en la que no se trabajaba en absoluto y llena de conflictos a poder trabajar aspectos de la Educación Física importantes para un alumnado de primer curso de Primaria (Lozano, 2013, p. 29).

Tanto Lozano (2013) como Galobardes (2010), ambos voluntarios en grupos interactivos en Educación Física en dos escuelas diferentes, coinciden en señalar, también desde su perspectiva común de estudiantes del Máster en Actividad Motriz y Educación, que esta práctica educativa permite: a) aumentar el control sobre el grupo-clase, b) reducir los conflictos, y c) acelerar los procesos de aprendizaje.

En efecto, la participación del voluntariado adulto dinamizando un pequeño grupo hace al alumnado estar más atento y promueve la participación de todos y todas, ya que se acortan las esperas, se eliminan las filas... Como es más difícil que haya alumnos o alumnas al margen de las actividades, apenas hay distorsiones en la dinámica de la clase y la sensación del profesorado es que todo está más controlado, por lo que también aumenta la satisfacción con el propio desempeño profesional. Es por ello que el profesorado destaca la eficacia de los grupos, al rentabilizar el tiempo y permitir llevar a cabo más actividades de enseñanza y aprendizaje, con todo el alumnado y en menos tiempo (Rodríguez, 2012).

Cuando los niños y las niñas están activos y concentrados en una actividad, se lo están pasando bien y además están aprendiendo junto con sus compañeros, unos ayudando a otros, es difícil que aparezcan conflictos. La propia dinámica de los grupos interactivos, por tanto, los previene. Además, como en las clases se trabaja la creación consensuada y dialogada de las normas, se facilita mucho su aceptación y cumplimiento por todas las partes. Aun a pesar de todo, si algún conflicto ocurre, siempre hay una persona adulta cerca para dar una primera respuesta rápida.

Como, por todo lo anterior, la dinámica de las clases se hace más fluida, el tiempo efectivo de trabajo aumenta. El alumnado, por tanto, está aprendiendo durante más tiempo, pero también aprende más, por el principio de solidaridad que guía el trabajo en grupos interactivos. Por un lado, cuando tenemos alguna dificultad para aprender algo, nada hay más rápido y efectivo que alguien nos lo explique de manera que lo entendamos y que después nos guíe en la puesta en marcha de este nuevo aprendizaje. Por otro lado, cuando tenemos que ayudar a alguien a aprender algo que nosotros ya sabemos, nos hemos de esforzar para hacérselo entender y para guiarle. Alcanzamos así un conocimiento mucho más profundo. De esta manera, cuando, para tener éxito individual, el grupo ha de tener éxito, cuando no se puede dejar a nadie atrás, se ponen en marcha muchos más recursos cognitivos que ante el trabajo en el que no se privilegia este valor.

Conclusiones

Como conclusión, nos disponemos a identificar las claves sobre las que se articulan las actuaciones educativas desplegadas por el profesorado de Educación Física en las comunidades de aprendizaje analizadas. Consideramos que dichas claves son el referente de partida para orientar el trabajo en Educación Física hacia los principios del aprendizaje dialógico.

Crear contextos en los que el alumnado tenga la oportunidad de vivenciar y aprender el principio de diálogo igualitario. El trabajo de campo realizado ha permitido evidenciar que la mayor parte del alumnado entrevistado habla y se pone de acuerdo con el profesorado de Educación Física sobre cuestiones relativas a la clase. Sin embargo, no debemos olvidar que el profesorado de Educación Física solo contribuirá a la construcción del diálogo igualitario si adopta una actitud empática, sincera y honesta orientada a prestar atención a los diferentes puntos de vista en virtud de los argumentos utilizados y no a la posición de las personas que los emiten. Por esta razón, consideramos que una de las claves de futuro consiste en que el profesorado de Educación Física, por un lado, propicie situaciones en las que dialogar con el alumnado, y por

otro, que se responsabilice del verificar sistemáticamente las actitudes desde las que procede a dialogar, preguntar y dejar decidir al alumnado.

Establecer estrategias de enseñanza-aprendizaje orientadas a la dimensión instrumental del aprendizaje, con el propósito de capacitarles para responder a las demandas que se les van a plantear en la sociedad de la información. El trabajo de campo realizado ha permitido evidenciar que la mayor parte del alumnado entrevistado aprende cosas nuevas y además se lo pasan bien en las clases de Educación Física. No se trata, exclusivamente, de poner el foco de atención en los aspectos cuantitativos del movimiento tradicionalmente evaluados, tales como saltar más o correr más rápido, sino de que el alumnado aprenda a través del movimiento, de manera que se privilegien otros aspectos como la estrategia, la toma de decisiones, el esfuerzo, la creatividad, el respeto a la normas y a los demás... Consideramos, en este sentido, que otra de las claves de futuro consiste en proporcionar escenarios que estimulen la inteligencia cultural, que engloba la académica y la práctica, y que al mismo tiempo respeten escrupulosamente la igualdad de las diferencias.

Utilizar estrategias de actuación inclusivas en las que el alumnado tenga la oportunidad de vivenciar el principio de solidaridad. El trabajo de campo realizado ha permitido evidenciar que la mayor parte del alumnado entrevistado identifica momentos en las clases de Educación Física en los que aquellos y aquellas que más saben ayudan y trabajan junto a los que menos saben. En esta línea, y en la búsqueda de claves de actuación inclusiva, profesorado, voluntariado y familiares apuntan a la necesidad de dar mayor presencia a las actividades cooperativas en el currículum de educación física y de evitar situaciones de marginación cuando se utilicen actividades competitivas. No obstante, todos los adultos consultados coinciden en señalar que la implementación de grupos interactivo sería lo más deseable porque en ellos nadie queda atrás independientemente de cuál sea el grado de habilidad o destreza motriz que posea. Estos grupos, al colocar al alumnado ante la necesidad de trascender del principio de éxito individual al principio de éxito grupal, representan una estrategia pedagógica de gran valor en el propósito de ofrecer al alumnado la posibilidad de experimentar el principio de solidaridad del aprendizaje dialógico.

Referencias

- Aubert, A., Flecha, A., Flecha R., García, C., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Ausubel, D.P. (1962). A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention. *Journal of General Psychology*, 66, 213-224.
- Beck, U.G., & Giddens, A.A., & Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.
- Brown, M., & Herrero, C. (2010). Distributed cognition in community-based education. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 253-268.
- Capllonch, M. (2008-2011). *Juega Dialoga y Resuelve. La superación de conflictos en educación física mediante el modelo comunitario. Diseño de un programa específico para comunidades de aprendizaje*, con referencia: SEJ2007-61757/EDUC. Plan Nacional I+D+i (2007-6200).
- Elboj, C., Puigdemílvil, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C., & Niemela, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: the case of Interactive Groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- European Commission (2006). *Commission staff working document. Accompanying document to the Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and Equity in European education and training systems*. SEC (2006) 1096. Brussels: European Commission.
- Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.

- Galobardes, E. (2010). *Els grups interactius en Educació Física en el context de la Comunitats d'Aprenentatge*. Proyecto Final de Máster. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gatt, S., & Oliver, E. (2010). From power-related communicative acts to dialogic communicative acts in classrooms organised in interactive groups. *Revista Signos*, 43, 279-294.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Gómez, A., Mello, R., Santa Cruz, I., & Sordé, T. (2010) De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24), 113-126.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, vol I. Madrid: Taurus.
- INCLUD-ED Consortium. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission
- Kiriakides, L., & Valls, R. (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.
- López Pastor, V., García de la Puente, J.M., & Iglesias, P. (2004). El alumnado inmigrante en el área de Educación Física: el trabajo de un seminario sobre esta temática en la provincia de Segovia. *Actas del XXII Congreso Nacional de Educación Física. La formación inicial del profesorado ante el reto europeo*. La Coruña: Universidad de La Coruña.
- Lozano, M. (2013). *Prevención y resolución de conflictos. Estrategias para la prevención y resolución de conflictos desde la Educación Física*. Proyecto Final de Máster. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). (2007). *Science competencies for tomorrow's world: Results from PISA 2006*. Recuperado de: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf>
- Puigvert, L., & Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339, 169-176.
- Racionero, S. (2010). Egalitarian dialogue and instrumental dimension. Two principles of dialogic learning in the classroom. *Psychology, society and education*, 2(1), 61-70
- Racionero, S., & Padrós, M. (2010). The Dialogic Turn in Educational Psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143-162.
- Ramis, M., & Krastina, L. (2010). Cultural intelligence in school. *Revista de psicodidáctica*, 15(2), 239-252.
- Rodríguez, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, 19, 67-86
- Slavin, R. (1991). Synthesis of research of cooperative learning. *Educational Leadership*, 48(5), 71-82.

(Footnotes)

¹ Un centro escolar se transforma en una Comunidad de Aprendizaje cuando tanto profesorado como alumnado y familiares deciden dar ese paso y abrir el centro a la participación de toda la comunidad en todos los espacios del mismo. Una Comunidad de Aprendizaje se rige por los principios del aprendizaje dialógico en cuanto a procesos de aprendizaje se refiere, y se organiza de manera totalmente democrática. La mejora de los resultados del alumnado dependerá de las actuaciones educativas de éxito (grupos interactivos, lectura dialógica, extensión del tiempo de aprendizaje, tertulias literarias dialógicas, biblioteca tutorizada...) que la comunidad de aprendizaje desarrolle de manera simultánea.

² Traducción propia de la cita: el alumnado alcanza niveles de aprendizaje elevados y se embarca en procesos de transformación personal y social cuando la interacción incluye los siete principios: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias.

³ Traducción propia de la cita: el aprendizaje dialógico «seeks» múltiples transformaciones: del nivel de aprendizaje previo del alumnado, del conocimiento y herramientas previas, de las relaciones sociales, del propio alumnado y de su contexto de desarrollo.

⁴ Traducción propia de la cita: el diálogo no está en oposición del aprendizaje instrumental.

⁵ La organización inclusiva de las aulas está teniendo éxito, puesto que aumenta los aprendizajes instrumentales (en todas las materias) y también ayuda al alumnado a aprender valores y a su desarrollo emocional. Además va más allá del aprendizaje cooperativo, restringido a los y las estudiantes, y se acerca al aprendizaje dialógico, que implica a familiares y a toda la comunidad en todo el proceso de aprendizaje, incluso en las aulas.



La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana

Physical education in the achievement of social and citizen competence

Núria Monzonís Martínez, Marta Capllonch Bujosa
Universitat de Barcelona

Resumen: Este artículo muestra el resultado de una investigación-acción, nacida de la necesidad de cambio del clima de convivencia de un centro de educación primaria de Barcelona. El propósito de la investigación fue dar respuesta a la hipótesis de acción: ¿Cómo puede contribuir el trabajo de la competencia social y ciudadana a la prevención y resolución pacífica de los conflictos desde el área de Educación Física? Para conseguirlo, una vez recogidos los datos del estado inicial del alumnado, se puso en práctica una estrategia de actuación para las sesiones de tutoría y de Educación Física, desarrollada por el grupo de trabajo participante en los ciclos de investigación-acción, y con objeto de favorecer la adquisición de la competencia social y ciudadana para fomentar la prevención y resolución pacífica de los conflictos. A lo largo de la aplicación se recogieron datos cualitativos y cuantitativos mediante cuestionario y observaciones participantes y sistemáticas. Los datos obtenidos reflejaron como resultados una mejora de los procesos relacionales. Hacia el final de la intervención las respuestas predominantes ante los conflictos fueron o bien ignorar el hecho, o bien el diálogo. En definitiva, se minimizaron las resoluciones que conllevaban violencia y aumentaron significativamente las mediaciones con ayuda de compañeros y el diálogo autónomo.

Palabras clave: Educación Física, competencia social y ciudadana, resolución de conflictos, Investigación-acción, convivencia, tutoría.

Abstract: This paper covers the results of an action research project stemming from the necessity of change in the climate of coexistence within a primary school in Barcelona. The investigation purpose was to give an answer to this action hypothesis: ¿How can the work of social and citizen competence contribute to the prevention and peaceful resolution of the conflicts from the physical education area? To achieve this, once the initial state of the students data was collected an action strategy for tutoring sessions and physical education was implemented. The strategy was developed by the teachers who participated in the work group with the aim to promote in the pupils the acquisition of skills of social and citizen competence to encourage prevention and peaceful conflict resolution. Qualitative and quantitative data were collected throughout the implementation using questionnaires, participant observation and systematic observation. Improvements of relational processes were shown in the obtained results. Towards the end of the intervention the predominant responses facing conflicts were either ignoring the fact or starting dialogue. As for the conflict resolution, those which entailed violence were minimized and on the other hand peer mediation and autonomous dialogue were significantly increased.

Key words: Physical Education, social and civic competence, conflict resolution, action research, coexistence, tutoring.

Introducción

Existe una creciente preocupación por el incremento de la violencia en los centros educativos motivado, entre otros, por las disfunciones sociales, los conflictos de convivencia, los altos niveles de agresividad, la fragilidad de las familias y el aumento de las conductas de riesgo durante la juventud, que han alertado sobre la necesidad de tratar este problema desde todos los niveles educativos (Marina & Bernabeu, 2007).

Es bien cierto que la exposición a la violencia, en sus diferentes manifestaciones, constituye un potente factor a través del cual los niños y niñas adquieren patrones agresivos por imitación (Bandura, 1977; Coleman & Fisher-Yoshida, 2004). En consecuencia, necesitamos proporcionar desde la escuela herramientas para neutralizar esta influencia y evitar que se comprometa su desarrollo emocional y social.

Por otro lado, en una sociedad cada vez más globalizada, plural y multicultural se hace evidente la necesidad de aprender a convivir y relacionarse con personas muy diferentes. Por ello será clave el desarrollo de habilidades sociales que permitan adaptarnos a un contexto como el actual. En consecuencia uno de los principales retos que deberá afrontar la educación será que las jóvenes generaciones adquieran, a lo largo de su proceso educativo, valores y actitudes necesarias tanto para el desarrollo social como personal (Velázquez & Maldonado, 2004). García-Hierro y Cubo Delgado (2009), describen la convivencia escolar como aquellas relaciones socio-verbales que los integrantes del contexto educativo tienen entre sí, y que inciden significativamente en el desarrollo tanto ético, socio-afectivo como intelectual del alumnado.

Según Gázquez, Pérez y Carrión (2011) el clima escolar viene determinado por la relación existente entre los alumnos y los profesores en su quehacer diario, sin olvidar la importancia que tiene la participación e implicación de los padres en la escuela, no sólo para el propio

desarrollo y desempeño académico del sujeto, sino también, en la mejora del clima de convivencia dentro de la escuela. Por lo tanto, un buen clima de convivencia favorecerá el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de personas con más valores de solidaridad, tolerancia y respeto (Selfridge, 2004). Cuando la convivencia se altera aparecen los conflictos nacidos de la contraposición de intereses, estos deben verse como un proceso natural necesario para el desarrollo psico-social y no solo como una amenaza.

Dada esta definición, podemos decir que los conflictos son inherentes a la naturaleza de las relaciones humanas y pueden originarse en cualquier proceso de convivencia. Por este motivo aprender a abordarlos debe ser un compromiso desde el ámbito educativo con objeto de minimizar las resoluciones negativas de estos y favorecer el desarrollo sociocognitivo de los estudiantes (Buchs, Butera, Mugny & Dampn, 2004; Coleman & Fisher-Yoshida, 2004; Frydenberg, 2004; Pérez Fuentes, Gázquez, Fernández Baena & Molero, 2011). Es importante afrontarlos positivamente en el momento y cuando surjan como si fueran un reto a conseguir por el alumnado (Frydenberg, 2004; Pérez de Guzmán, Amador & Vargas, 2011).

Existen diversos enfoques para tratar el conflicto en el aula. Entre ellos, se destacan estrategias basadas en el diálogo y la convivencia (Díaz Aguado, 2005; Fernández García, 2008; García-Hierro García & Cubo Delgado, 2009; Jares, 2006; Pérez Pérez, 2007), el trabajo cooperativo (Moliner García & Martí, 2002), el aprendizaje entre iguales (Ashby & Neilsen-Hewett, 2012), la mediación (Johnson & Johnson, 2004; Selfridge, 2004; Sellman, 2011), la autorregulación (Díaz Perea, 2005), etc. En nuestro caso, optamos por una perspectiva más globalizada que tenga en cuenta la adaptación del individuo al entorno mediante la adquisición de habilidades y competencias sociales.

Según Zabala y Arnau (2007), las competencias consisten en la intervención eficaz para una situación concreta, donde intervienen conocimientos, habilidades y actitudes simultáneamente. Blázquez (2009) añade que esos conocimientos, habilidades y actitudes pueden ser de diferentes saberes, por lo que será necesaria su comprensión, reflexión y discernimiento teniendo en cuenta la dimensión social de cada situación.

La consecución de la competencia básica social y ciudadana (en adelante CSC) debe capacitar al alumnado en su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (Boluda & Lecumberri, 2012; Méndez, López-Tellez & Sierra, 2009). La Unión Europea define la CSC como los comportamientos que el individuo debe adquirir para participar constructivamente en la vida social, y resolver conflictos cuando sea necesario. Por otra parte, el Ministerio de Educación y Ciencia (2006), considera que es la competencia que permite comprender la realidad social en que se vive desde el ámbito cognitivo, que fomenta el cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, desde el ámbito procedimental, y comprometerse a la mejora activa de la sociedad, desde el ámbito actitudinal. El conocimiento y comprensión de las sociedades democráticas, la práctica del diálogo y de la negociación son básicos para prevenir los conflictos y saber aportar soluciones cuando se producen. Por otro lado, saber expresar las propias ideas y escuchar las de los demás para tomar decisiones en función de los intereses del grupo, y el respeto, la cooperación y el compromiso con los valores necesarios para la convivencia, son ejes fundamentales de dicha competencia (González, Catalán & Lara, 2011).

Una parte de esta competencia es fomentar la dimensión social de la persona para ir hacia una sociedad más justa y solidaria. Con ello fomentaremos que el alumnado comprenda y participe más activamente en la construcción de ideales y acciones del grupo social, y potenciaremos el desarrollo de capacidades y habilidades para relacionarse y comunicarse eficazmente (Boluda & Lecumberri, 2012; Marina & Bernabeu, 2007; Monjas, 2008; Segura & Arcas, 2004; Zabala & Arnau, 2007). Las habilidades sociales son las emociones, cogniciones y conductas necesarias para interactuar, relacionarse y convivir con los iguales y los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria (Monjas, 2008). Todo ello forma, según Goleman (2006), la inteligencia social formada por la conciencia social que permite percibir las emociones de los demás y la aptitud social que nos posibilita relacionarnos efectivamente.

La adquisición de la CSC será pues un elemento de mejora de la convivencia de vital interés para los centros educativos ya que, como defiende Goleman (2006), las personas están programadas para conectar con los demás y para las relaciones interpersonales.

La Ley Orgánica de Educación (2006), prescribe, mediante esta competencia, la educación en valores y en ciudadanía de manera transversal al currículo en todas las áreas y etapas. La Educación Física (en adelante EF) como área curricular no puede quedarse al margen de tales compromisos en la escuela, y habrá que ver pues qué contribución puede hacer el área a la CSC, y de qué manera, a través de ella se puede contribuir a la adquisición de habilidades para la prevención y resolución de conflictos que trasciendan a la vida escolar.

El carácter lúdico y vivencial del área hace que el alumnado se exprese espontáneamente y rompa con la rutina académica. Las acciones motrices conllevan una fuerte carga emocional donde las relaciones interpersonales y la comunicación serán constantes. Pese a estas características también se dan situaciones que propician los conflictos como discrepancias ante las acciones, por las diferencias entre niveles de habilidad o de la personalidad, por la cultura o el género, por el uso del material y del espacio, por la búsqueda excesiva de la victoria, etc. (Ortí, 2003). Estas situaciones convierten el área de EF en un entorno idóneo para el tratamiento del conflicto desde una perspectiva motivante para el alumnado. Existe un gran número de experiencias que han tratado de mejorar la convivencia desde el área de EF (Casey, Dyson & Campbell, 2009; Castro & González, 2006; Cecchini, Fernández, González & Arraza, 2008; Cecchini, et al., 2009; Escartí, Pascual & Gutiérrez, 2005; Gómez & Prat, 2009; Gutiérrez, 2002; Hellison, 1995; Jiménez & Durán, 2004; Mouratidou, Goutza & Chatzopoulos, 2007; Pérez Pueyo, 2007; Prat & Soler, 2003; Rodríguez Ruiz, 2010; Ruiz Omeñaica, 2004, 2008; Sánchez, Chinchilla, de Brugos & Romero, 2008; C. Velázquez, 2007; R. Velázquez & Maldonado, 2004; Venero, 2007). Sin embargo, existe un vacío en cuanto al trabajo concreto de la CSC desde la EF, a

excepción de estudios conceptuales como es el caso de González, Catalán y Lara (2011); por eso desde esta investigación se pretende dar respuesta a la siguiente hipótesis de acción: ¿Cómo puede contribuir el trabajo de la CSC a la prevención y resolución pacífica de los conflictos en el área de EF? Dado este planteamiento nuestro objetivo principal será diseñar una línea estratégica de actuaciones basadas en el trabajo paralelo entre las sesiones de tutoría y el área de EF que favorezcan la adquisición de la CSC para fomentar la prevención y resolución pacífica de los conflictos, y promover relaciones positivas entre los miembros de los grupos.

Los objetivos específicos se centrarán en:

1. Identificar el número, causa y tipo de resolución de los conflictos que se dan durante las sesiones de EF
2. Crear un programa de intervención basado en la CSC para aplicar en las sesiones de tutoría y EF
3. Valorar la eficacia del programa a partir del análisis de las resoluciones de conflictos que se dan entre el alumnado

Material y Método

Contextualización y participantes

Este estudio fue llevado a cabo en un Instituto-Escuela público de Barcelona, situado en el distrito de Nou Barris. El nivel socio económico de las familias del centro es bajo y en algunas muy bajo debido al incremento en las tasas de desempleo. Aunque gran parte del alumnado es de origen inmigrante, también hay que señalar que se da un alto índice de familias de etnia gitana con dificultades de integración en la cultura escolar y con algunos problemas de cohesión. El centro nació en el curso 2011-12 de la fusión de dos centros de Educación Primaria del barrio y un Instituto de educación secundaria cercano. Tras el primer curso de adaptación los problemas de convivencia se llevaron al claustro de maestros, que decidió gestionar el problema, a partir de la propuesta de la profesora de EF y doctoranda de la Universidad de Barcelona.

La propuesta inicial se llevó a cabo a partir de una muestra participante formada por un total de 95 alumnos, con edades comprendidas entre 10 y 13 años, 56 niños con una edad media de 10.8 y 39 niñas con 10.9 de edad media. Estos estudiantes representaron cuatro grupos naturales, dos de quinto y dos de sexto de Educación Primaria. Para la selección de la muestra se siguió el criterio de accesibilidad, ya que eran los grupos en los que la investigadora impartía la EF, y el criterio de relevancia, porque eran las clases con más problemas de convivencia.

Método

La investigación está enmarcada dentro de la metodología cualitativa ya que queremos entender mejor los procesos relacionales que se dan entre el alumnado para tomar medidas que permitan mejorar la situación educativa. Dentro de esta metodología se desarrolla una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas socioeducativas, a la toma de decisiones y al descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín, 2003).

Para conseguirlo seleccionamos la investigación-acción (I-A, en adelante) como método. Latorre, (2003) utiliza el término para describir el conjunto de actividades que utiliza el profesorado en sus propias aulas para: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o su política de aplicación. Todas estas actividades tienen en común que se planifican estrategias de actuación para aplicarse y ser sometidas a observación, reflexión y cambio a través de sus fases cíclicas (Latorre, 2004).

Este método nos permitió plantear un nuevo enfoque de aproximación a los conflictos en el centro y validar los cambios positivos de las nuevas estrategias pedagógicas (Casey, et al., 2009) a través de un seguimiento exhaustivo y su evaluación. Por otro lado, sus características se ajustaron a las necesidades de investigación, implicamos a los miembros de la comunidad educativa en el proceso y se consideraron agente de cambio para implementar el plan de acción y conseguir los

propósitos establecidos (Latorre, 2004). Cambiar el clima escolar negativo es una tarea larga y difícil, que requerirá un esfuerzo de toda la escuela con una inversión considerable y el compromiso de los estudiantes, personal, administración y las familias (Gázquez, et al., 2011), por este motivo durante todo el ciclo existió un proceso de reflexión constante entre la propia práctica y la acción, los maestros recogieron los datos, colaboraron en la toma de decisiones y todos los participantes aprendieron progresivamente a partir de sus experiencias.

Fases de la I-A y técnicas de recogida de información

A lo largo de la I-A se siguieron las cuatro fases del ciclo de investigación propuestas por Kemmis y McTaggart (1992).

- Fase de planificación: Una vez identificado el problema, fruto de la reflexión del profesorado, en la fase de planificación se aplicaron dos instrumentos de recogida de datos para definir el estado inicial. Estos fueron un cuestionario, para el alumnado, diseñado a partir de las aportaciones de Capllonch (2007) y Ruiz Omeñaca (2008), y una observación sistemática de las sesiones de EF del tercer trimestre del curso 2011-12. El cuestionario tenía como objetivo captar la percepción del alumnado sobre el clima de convivencia en el centro, por lo que se dividió en dos grandes dimensiones: el ámbito de aula y el de EF. Las cuestiones planteadas para la parte específica giraban en torno a la percepción del clima de convivencia en las sesiones de EF; la percepción del alumnado sobre su comportamiento, las causas que provocaban los conflictos o hacían que no funcionaran las actividades, las reacciones ante los problemas, los modelos de resolución de los conflictos que se daban y por los que ellos optarían.

La observación sistemática nos sirvió para detectar el número, causa y tipo de resolución de los conflictos que se daban en los grupos de ciclo superior. Ésta se llevó a cabo con la ayuda de un observador entrenado que analizó 18 sesiones de EF del tercer trimestre del curso 2011-12.

Los datos obtenidos permitieron redactar el informe de diagnóstico con el que se fijaron las necesidades del centro y se creó un grupo de trabajo formado por siete maestros voluntarios de educación infantil, educación primaria y educación secundaria. Durante el último trimestre del curso 2011-12 y el primero del 2012-13, el grupo diseñó el plan estratégico para los tutores de quinto y sexto, y para la maestra de EF y además planteó las técnicas de recogida de datos para la fase de observación. El programa de intervención basado en la interrelación entre la sesión de tutoría y la de EF, se elaboró a través de diferentes referencias (Boqué & Torremorell, 2002; Escartí, et al., 2005; Hellison, 1995; Monjas, 2008; Pérez Pueyo, 2007; Prat & Soler, 2003; Ruiz Omeñaca, 2008; Segura & Arcas, 2004) adaptadas a las características de la escuela.

- Fase de acción: La fase de acción se desarrolló durante el curso 2012-13 aplicando el programa en una sesión semanal de una hora de tutoría y dos sesiones, de una hora también, de EF. En total se realizaron 26 sesiones de tutoría y 54 de EF. En los dos grupos de quinto se siguió rigurosamente el programa y en los de sexto sólo se aplicó la parte correspondiente a EF debido a cambios entre el profesorado de ese nivel.

Para implementar el programa se aplicaron herramientas de reflexión y transformación como: razonamiento moral a través de historias hipotéticas que contraponen valores, debates breves de concienciación de los valores tratados, elaboración de carteles resumen de los acuerdos consensuados democráticamente por el alumnado, aprendizaje entre iguales, autoevaluación de cada sesión y respeto del ritmo de aprendizaje (Cecchini, Montero & Peña, 2003; Jiménez & Durán, 2004).

Las sesiones de EF siguieron la estructura del modelo de Hellison (1995): presentación inicial de los objetivos en valores o conductas a seguir en clase, actividad con momentos de reflexión si es necesario y finalización con diez minutos de evaluación, autoevaluación y reflexión sobre las dinámicas dadas en clase.

- Fase de observación: Durante la fase de observación, paralela a la acción, controlamos y registramos el plan de acción con la intención de generar datos para la reflexión y evaluación. Gracias a ello, pudimos

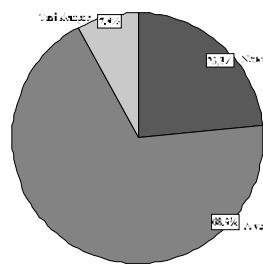
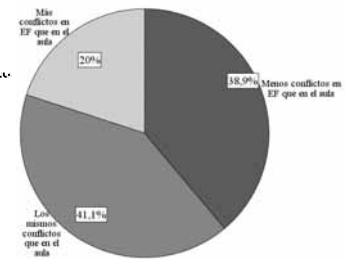


Figura 1. Percepción del alumnado del clima de convivencia en el centro

Figura 2. Percepción del alumnado clima de convivencia en EF



detectar y mejorar ciertas debilidades de la planificación inicial y adaptarnos a los contratiempos del curso escolar. A lo largo de todo el proceso la maestra de EF aplicó la observación participante, como técnica inherente a la I-A que facilita llegar a las personas clave de la investigación sin modificar su comportamiento (Latorre, 2003). La docente recopiló en un diario las actitudes y relaciones que se dieron entre el alumnado y pudo captar la complejidad de las situaciones, interpretarlas y reflexionar sobre ellas. El diario planteado era abierto, por lo que también se incluyeron descripciones y narraciones de los hechos observados lo más exactos y completos posibles que llevaron a una mejor comprensión de las interacciones de los alumnos (Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006).

Hacia el final de la acción se recurrió de nuevo a la observación sistemática de 22 sesiones de EF del tercer trimestre del curso 2012-13, con la colaboración de un observador entrenado. Esta observación nos sirvió para comparar los resultados de manera directa con los del inicio del proceso, ya que en ella se tuvieron en cuenta las mismas categorías pre-establecidas a través de las aportaciones de Ruiz Omeñaca (2008).

- Fase de reflexión: Por último, en la fase de reflexión se llevó a cabo la tarea de análisis que nos permitió extraer evidencias de las consecuencias del plan de acción y detectar sus puntos débiles. Estas tres herramientas (cuestionario, observación sistemática, observación participante) posibilitaron triangular y dar solidez a los resultados obtenidos a través de los datos que reflejaban los efectos relevantes y dar respuesta a la hipótesis de acción.

Resultados

El cuestionario para el alumnado junto con las observaciones sistemáticas iniciales y finales se analizaron a través del software PASW *Statistics* 18 (SSPS) y los datos cualitativos, obtenidos del diario de la maestra de EF, se estudiaron con el software Nvivo 1.1., aplicando un proceso deductivo e inductivo. El punto de partida deductivo fueron tres categorías: causas del conflicto, respuestas que se daban y el modo

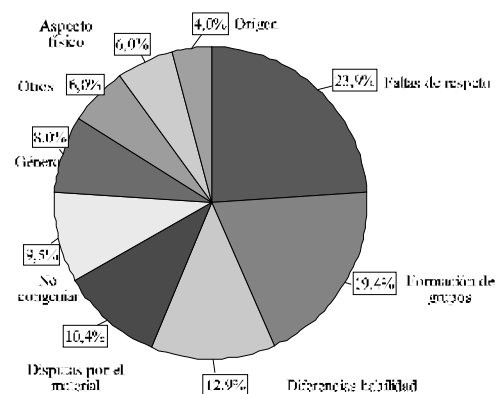


Figura 3. Causas de los conflictos en EF, según el alumnado.

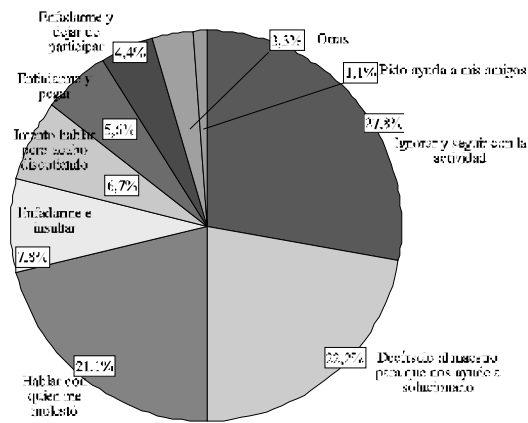


Figura 4. Reacción del alumnado ante los conflictos en EF

de resolución, pero a lo largo del análisis de datos se obtuvieron nuevas categorías y subcategorías inductivas. Entre las creadas a posteriori debemos destacar el tipo de actividad, que nos permitió detectar en que situaciones se producían más conflictos, y las conductas pro-sociales, que se daban entre el alumnado: ayudas mutuas, preocuparse por la participación y bienestar de los demás, empatía o cooperación.

Los datos del cuestionario inicial sirvieron de punto de partida para valorar la percepción de alumnado sobre el clima de convivencia tanto del centro escolar, como de las sesiones de EF. Los datos revelaron que un 68.9% de los niños y niñas de ciclo superior de Educación Primaria se sentía a veces mal en clase por el comportamiento de sus compañeros. Sin embargo, la percepción fue que en las clases de EF se daban igual o menor número de conflictos que en el aula. Las figuras 1 y 2 muestran la comparativa de las percepciones del alumnado sobre el clima de la clase en el aula y en EF.

Según las respuestas del alumnado las causas que originan conflictos en el área de EF son las faltas de respeto (23.8%), los problemas que se generan en la formación de grupos (19.4%) y las derivadas por los diferentes niveles de habilidad (12.9%). Otras causas mencionadas son: las disputas por el material (10.4%); diferencias de la personalidad (9.4%) y los conflictos por razón de género (7.9%). Las categorías con menores porcentajes son las producidas por el aspecto físico (5.9%) y el origen (3.9%). A la luz de estos resultados podemos afirmar que la multiculturalidad del centro, y el bajo nivel económico de las familias no son la causa del conflicto, sino que ésta viene provocada en la mayoría de las situaciones por la falta de respeto hacia los demás. La Figura 3 muestra la relación de comportamientos mencionados por el alumnado que generan conflictos en la clase de EF.

A la cuestión planteada sobre lo que creen los alumnos que hace que no funcionen las actividades de EF, el 41.1% menciona que son las trampas, el 22% la competitividad y el 20% la agresividad de los compañeros. En un segundo término destacan la escasa participación de algunas personas en las actividades (7.8%), o bien el hecho de que algunos alumnos no dejen participar a sus compañeros (4.4%).

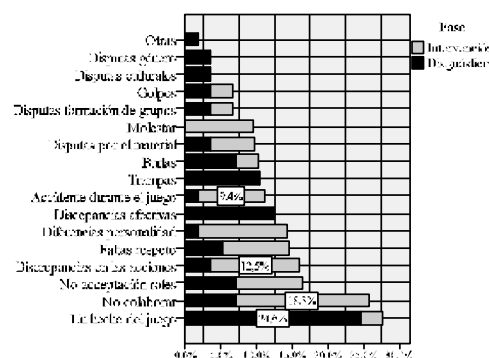


Figura 5. Causas de los conflictos antes y durante la intervención

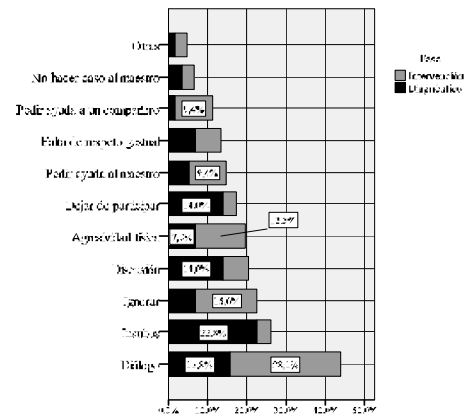


Figura 6. Respuestas inmediatas ante los conflictos antes y durante la intervención

Las reacciones frente al conflicto presentan tres patrones mayoritarios que son: ignorar el hecho conflictivo y seguir jugando (27.7%), decirlo al maestro para que lo solucione o colabore en su resolución (22.2%) o bien intentar hablar con la persona causante del conflicto (21.1%). Las otras reacciones con menor trascendencia son: contestar enfadado e insultar (7.7%); discutir con la otra persona (6.6%), pegar (5.5%), dejar de participar en la actividad (5.5%) y pedir ayuda a los compañeros (1.1%). La figura 4 ilustra dichos resultados.

En referencia al modelo de resolución de conflictos que el alumnado menciona que llevaría a cabo, el 34.4% propone que sea el maestro el que hable con los implicados, y si fuera necesario que aplique un castigo. El 33.3% considera que sería mejor hablar de la situación en clase y buscar una solución entre todos y todas. Un 11.1% del alumnado optaría porque una persona ajena al conflicto hiciera de mediadora. También un 11.1% optaría directamente por un castigo. Los resultados muestran que el alumnado reproduce los pasos que el centro sigue habitualmente frente a los conflictos: hablar con las personas afectadas, y aplicar castigos en caso de la situación sea de importancia.

Dadas estas evidencias en el grupo de trabajo de I-A nos planteamos conseguir mejorar el clima de convivencia en el aula, mejorar las estrategias de trabajo cooperativo para minimizar los conflictos negativos, trabajar la educación emocional para lograr un mejor equilibrio de sus reacciones afectivas, el cumplimiento de las normas como medio de mejora de la convivencia, y favorecer la resolución autónoma y pacífica de los conflictos por parte del alumnado huyendo de actitudes negativas y minimizando la actuación del profesorado.

Una vez aplicado el programa de intervención obtuvimos resultados significativos que evidencian un cambio en las dinámicas de los grupos. Mientras que en la fase de planificación la mayoría de conflictos estaban vinculados a hechos del juego (24.6%), durante la intervención la tendencia se desvió hacia situaciones más genéricas del trabajo cooperativo como las discrepancias en las acciones (12.5%) o no colaborar en las actividades (18.8%), como así lo demuestran algunos párrafos extraídos del diario de la maestra:

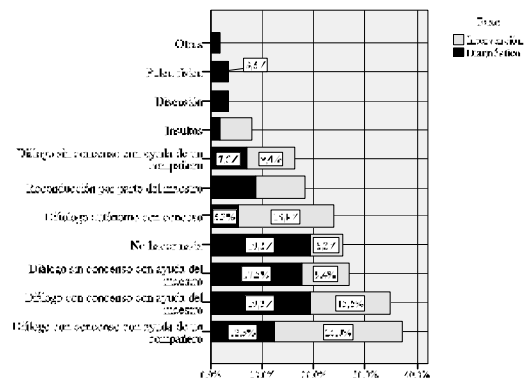


Figura 7. Estrategias de resolución de conflictos antes y durante la intervención

Una vez terminamos la unidad didáctica de gimnasia cooperativa evaluamos como se corrigen entre ellos lo elementos técnicos tratados. Hay dos grupos que tienen la dinámica de grupo asimilada y han hecho grandes avances, pero el grupo de Serafin, Rubén, Alberto y Vicente no trabajan demasiado no colaboran entre ellos y están jugando todo el rato a tirarse uno encima del otro y siempre acaban discutiendo porque no consiguen hacer las actividades propuestas. (DF26ªA, párrafo 12)

La figura 5 muestra las diferencias de las causas de los conflictos antes de la intervención y durante la misma.

En cuanto a las respuestas inmediatas frente a los conflictos también se ha detectado un cambio substancial como podemos ver en la figura 6. Mientras que al inicio del proceso los insultos (22.8%), el dejar de participar (14%) y las discusiones (14%) fueron mayoritarios; en el tercer trimestre del curso las respuestas predominantes han sido ignorar el hecho (24.5%) y el diálogo (24.5%) y en segundo término el pedir ayuda a compañeros (9.4%) o maestro (9.4%).

A continuación se presentan algunas muestras del diario del docente que evidencian casos específicos de este cambio favorable.

Emilio chilla a Britany porque no entiende como se lleva a cabo la actividad, Yanira interviene y le pide que se lo diga bien y se lo explique con tranquilidad, Emilio se da cuenta que se ha equivocado y le pide perdón y se lo explica bien (DF25ªB párrafo 36)

En referencia a la última variable destacada, la resolución de los conflictos también se ha dado una tendencia favorable en las resoluciones positivas. En la fase de diagnóstico existía un 3.5% de peleas físicas y durante la intervención no se dio ninguna resolución a través de la violencia. Por otro lado han aumentado un 6% las mediaciones con ayuda de un compañero y un 11% las resoluciones a través del diálogo de manera autónoma. Por otro lado, cabe destacar que dejar pasar el conflicto sin hacer nada también ha disminuido en un 7%. En la figura 7 se puede observar las estrategias de resolución de conflictos antes y durante la intervención. Asimismo el siguiente fragmento nos ofrece indicios de dicha transformación.

Hoy durante el juego libre se ha dado una situación un poco tensa, mientras jugaban a fútbol, Federico y Maiquel se han puesto nerviosos porque estaban perdiendo, comentaban que Alex tenía la culpa y que tendrían problemas. Después ha intervenido David y les ha pedido que se calmaran, les ha dicho que seguro que si no perdieran no estarían nerviosos, ellos han dicho que tal vez tiene razón y con tranquilidad le han dicho a Alex que les parecía que él les provocaba, este lo ha negado e incluso les ha pedido perdón por si había hecho algo que les molestara. Esta resolución era inimaginable a principio de curso, Maiquel y Federico son dos niños nerviosos que antes siempre recurrían al insulto, la amenaza y el golpe para solucionar las cosas y David siempre les acompañaba. La actitud de David ha cambiado totalmente, antes en una situación así no hubiera puesto paz, hubiera animado a los compañeros para que se peleasen. (DF35ªA párrafo 63) ¹

Los resultados sugieren un impacto positivo del programa ya que las resoluciones que derivan en acciones violentas se han minimizado, los alumnos han mejorado sus habilidades comunicativas y emocionales y son capaces de recurrir al diálogo o la demanda de ayuda externa para solucionar sus problemas. Además el trabajo cooperativo y aprendizaje entre iguales ha dado sus frutos ya que los cuatro grupos son capaces de sacar adelante proyectos en equipo. El trabajo en parejas o pequeños grupos les ayudó a ser capaces de ofrecer orientaciones a sus compañeros, a aprender a escuchar y esperar su turno de palabra y a resolver problemas a través del diálogo y el consenso.

El progreso de los alumnos para trabajar en equipo ha sido espectacular, los niños y niñas de las cuatro clases han sido capaces de crear pequeñas coreografías. En todos los grupos se han implicado y han aportado ideas, todos han disfrutado del proceso y están satisfechos con los resultados. En algunos grupos había alumnos que dirigían más al grupo, pero no ha sido un problema ya que los demás confiaban en su criterio y también colaboraban (DF3, párrafo 68)

Para un siguiente ciclo se podrían plantear diversas opciones: desde ampliar la actuación al resto de grupos del centro, aumentar la transversalidad del proyecto, incrementar la participación de las familias o incluso centramos en establecer un servicio de mediación dirigido por el alumnado.

Discusión y conclusiones

La escuela debe ofrecer a los alumnos la adquisición de las habilidades y destrezas para afrontar los retos de la vida diaria (Frydenberg, 2004; Zabala & Arnau, 2007). El área de EF contribuye de forma esencial al desarrollo de la CSC ayudando a aprender a convivir, desde la elaboración y aceptación de las reglas, hasta el respeto a la autonomía personal, la participación y la valoración de la diversidad (Blázquez, 2009; González, et al., 2011; Méndez, et al., 2009). Las actividades dirigidas a la adquisición de las habilidades motrices requieren la capacidad de asumir las diferencias así como las posibilidades y limitaciones propias y ajenas. El cumplimiento de la norma en el juego colabora en la aceptación de códigos de conducta para la convivencia. Las actividades físicas competitivas pueden generar conflictos en los que es necesaria la negociación, basada en el diálogo, como medio de resolución (Ciencia, 2006; Chinchilla, Escribano, Romero & López, 2008; Gómez & Prat, 2009).

Estas características del área de EF se han aprovechado para centrarnos en la mejora de un aspecto concreto de la CSC, la resolución de conflictos. Con ello queremos afirmar que a lo largo de todo el programa de intervención estas habilidades siempre han estado presentes y han sido un soporte esencial para lograr dichos avances. Los alumnos y alumnas necesitan experimentar que el conflicto se puede solucionar pacíficamente, por lo que la escuela ha creado un entorno en el que, a diario, se vivan relaciones de cooperación y resoluciones positivas de los problemas entre los compañeros (Adrià Casans, García Peruga, Mateu Miralles, Pérez Fernández & Sánchez Alcón, 2012; Álvarez García, et al., 2009; Ashby & Neilsen-Hewett, 2012; Escartí, et al., 2005). El trabajo cooperativo y el aprendizaje entre iguales ha permitido que aparezcan interrelaciones sociales y situaciones controvertidas donde el alumnado debe ser capaz de aplicar sus habilidades comunicativas, emocionales y sociales para complementar sus puntos de vista con los del compañero, y así llegar a soluciones creativas de las tareas (Buchs, et al., 2004; Fernández Río, 2003; López, 2009; Velázquez, 2007). Mejorando las habilidades sociales se mejorarán los intercambios y la calidad de las interacciones del trabajo en grupo, y ello también influirá en el incremento de los aprendizajes académicos (Johnson & Johnson, 2004).

Según Selfridge (2004), el nivel de logros del programa está directamente relacionado con el nivel de compromiso del personal docente, por ello creemos que los resultados hubieran sido aún más positivos en todos los grupos si se hubiera contado con un mayor soporte de todo el profesorado, ya que, aunque no era lo esperado, solo las tutoras de quinto fueron las que acabaron siendo el motor del proceso.

Valoramos que la combinación del programa en las sesiones de tutoría y EF ha fortalecido la acción y ha permitido crear un buen clima de convivencia y favorecer la autonomía de los alumnos para dialogar ante los conflictos. En el aula se trataban las habilidades a través de planteamientos hipotéticos y en la pista o el gimnasio se encontraban inmersos en situaciones reales donde debían aplicar lo debatido en clase para poder lograr los objetivos programados. Consideramos que dicha transferencia ha sido la clave del éxito para el alumnado y el elemento que nos ha dado firmeza para impulsar un nuevo ciclo de I-A.

Referencias

- Adrià Casans, M.P., García Peruga, M., Mateu Miralles, P., Pérez Fernández, M.A., & Sánchez Alcón, C. (2012). Dialogue, per tant, convivisc. Propostes didàctiques per a resoldre conflictes de manera crítica i creativa. *Guix*, 388 77-81.
- Álvarez García, D., Álvarez Pérez, L., Núñez Pérez, J.C., Rodríguez Pérez, C., González Pienda, J.A., & González Castro, P. (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (2) 189-204.
- Ashby, N., & Neilsen-Hewett, C. (2012). Approaches to Conflict and Conflict

- Resolution in Toddler Relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 10(2), 145-161.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 197-215.
- Blázquez, D. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Boluda, G., & Lecumberri, C. (2012). Concepte, dimensions i justificació de les competències. *Guix*, 382, 13-16.
- Boqué i Torremorell, M.C. (2002). *Guia de mediació escolar: Programa comprensiu d'activitats. Educació primària i secundària obligatòria*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Buchs, C., Butera, F., Mugny, G., & Dampn, C. (2004). Conflict Elaboration and Cognitive Outcomes. *Theory Into Practice*, 43(1), 23-30.
- Capllonch, M. (2007). *Informe 1. Teorías i prácticas sobre prevención y resolución de conflictos a través de la E.F. Plan Nacional I+D 2007-2009. Juega, dialoga y resuelve: la superación de conflictos en E.F. mediante el modelo comunitario. Diseño de un programa específico para Comunidades de aprendizaje*. Universidad de Barcelona. Centro especial de investigación en teorías y prácticas superadoras de desigualdades. Barcelona.
- Casey, A., Dyson, B., & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407-423.
- Castro, M.J., & González, M.A. (2006). Actitudes y motivación en Educación Física escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 5-22.
- Cecchini, J.A., Fernández, J.L., González, C., & Arruza, J. (2008). Repercusiones del Programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de Educación*, 346, 167-186.
- Cecchini, J. A., González, C., Alonso, C., Barreal, J. M., Fernández, C., García, M., ... & Nuño, P. (2009). Repercusiones del Programa Delfos sobre els nivells d'agressivitat en l'esport i en altres contextos de la vida diària. *Revista Apunts EF i Esports*, 96, 34-41.
- Cecchini, J.A., Montero, J., & Peña, V. (2003). Repercusiones del Programa de Intervención para desarrollar la Responsabilidad Personal y Social sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15, 631-637.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (2006).
- Coleman, P., & Fisher-Yoshida, B. (2004). Conflict Resolution at Multiple Levels Across the Lifespan. The work of the ICCCR. *Theory Into Practice*, 43(1), 31-38.
- Chinchilla, J.L., Escribano, M.F., Romero, O., & López, I. (2008). Análisis de las Actitudes de la Educación Física en la E.S.O. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 70-74.
- Díaz Aguado, M.J. (2005). Educar para la tolerancia y prevenir la violencia un año después del 11-M. *Cuadernos de Pedagogía*, 344, 54-58.
- Díaz Perea, M. R. (2005). La resolución de conflictos en el aula como parte del proceso de autonomía. *Papeles de trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 1(2). Recuperado en: http://www.uam.es/otros/ptcedh/2005v1_pdf/v1n2esp.pdf
- Escartí, A., Pascual, C., & Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Fernández García, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón*, 60(4), 135-150.
- Fernández Río, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física para la integración en el medio social. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid: La Peonza.
- Frydenberg, E. (2004). Coping Competencies: What to teach and When. *Theory Into Practice*, 43(1), 14-22.
- García-Hierro García, M.A., & Cubo Delgado, S. (2009). Convivencia escolar en Secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 51-62.
- Gázquez, J.J., Pérez, M.C., & Carrión, J.J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica* 16(1), 39-58.
- Goleman, D. (2006). *La inteligencia social*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, I., & Prat, M. (2009). Hacia una Educación Física y transformadora de las prácticas sociales: de la práctica a la reflexión y viceversa. *Cultura y Educación*, 21(1), 9-17.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- González, S., Catalán, M., & Lara, J.M. (2011). La competencia social y ciudadana en Educación Física. In O. R. Contreras & R. Cuevas (Eds.), *Las competencias básicas desde Educación Física* (pp. 63-77). Barcelona: INDE.
- Gutiérrez, J. (2002). Reflexiones sobre el papel de la actividad física y el deporte en edad escolar en la promoción de valores. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2002, 15-20.
- Hellison, D.R. (1995). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Champaign: Human Kinetics.
- Jares, X.R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Jiménez, P.J., & Durán, L.J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts*, 77, 25-29.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2004). Implementing the «Teaching Students to be Peacemakers Program». *Theory Into Practice*, 42(2004), 68-79. doi:10.1207/s15430421tip4301_9
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A. (2004). La investigación acción. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación cualitativa*. (pp. 369-394). Madrid: La Muralla.
- López, V.M. (2009). El lugar de las actividades físicas cooperativas en una programación de Educación Física por dominios de acción. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 36-40.
- Marina, J.A., & Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- Méndez, A., López-Tellez, G., & Sierra, B. (2009). Competencias Básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 51-57.
- Moliner García, O., & Martí, M. (2002). Estrategias didácticas para la solución cooperativa de conflictos y toma de decisiones consensuadas: mejorar la convivencia en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3). Recuperado en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227713324.pdf
- Monjas, M.I. (2008). *Como promover las convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales. (PAHS)*. Madrid: Cepe.
- Mouratidou, K., Goutza, S., & Chatzopoulos, D. (2007). Physical education and moral development: An intervention programme to promote moral reasoning through physical education in high schools students. *European Physical Education Review*, 13(1), 41-56.
- Ortí, J. (2003). La resolución de conflictos en la Educación Física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 13, 40-50.
- Pérez de Guzmán, V., Amador, L., & Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18(1139-1723), 99-104.
- Pérez Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Fernández Baena, R., & Molero, M.M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta*, 39(2), 81-90.
- Pérez Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de E.S.O. *Revista de Educación*, 343, 503-529.
- Pérez Pueyo, A. (2007). La organización secuencial hacia las actitudes: Una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de educación física. *Tándem didáctica para la Educación Física*, 25, 81-92.
- Prat, M., & Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en EF y el deporte*. Barcelona: Inde.
- Rodríguez Ruiz, D. (2010). El fútbol como herramienta para el trabajo de los valores y las actitudes en la ESO según las Competencias Básicas. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 67-71.
- Ruiz Omeñaca, J.V. (2004). *Pedagogía de los valores en EF. Como promover el pensamiento ético y la sensibilidad moral desde las actividades físicas y deportivas*. Consejo Superior de Deportes.
- Ruiz Omeñaca, J.V. (2008). Educación Física, valores éticos y resolución de conflictos: reflexiones y propuestas de acción. In A. Fraile (Ed.), *La resolución de conflictos en y a través de la educación física*. (pp. 65-116). Barcelona: Graó. Biblioteca Tándem.
- Sánchez, J.F., Chinchilla, J.L., de Brugos, M., & Romero, O. (2008). Las relaciones sociales y educativas existentes entre los elementos personales del proceso educativo durante una sesión de Educación Física. Un estudio de casos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 66-69.
- Sandín, M.P. (2003). *La investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Segura, M., & Arcas, M. (2004). *Relacionarnos bien: programa de competencia social para niños y niñas de 4 a 12 años*. Madrid: Narcea.
- Selfridge, J. (2004). The Resolving Conflict Creatively Program: How We Know It Works. *Theory Into Practice*, 43(1), 59-67.
- Sellman, E. (2011). Peer Mediation Services for Conflict Resolution in Schools: What Transformations in Activity Characterise Successful Implementation? *British Educational Research Journal*, 37(1), 45-60.
- Velázquez, C. (2007). Educación Física para la paz: aprendizaje cooperativo. *Novedades Educativas*(198), 12-15.
- Velázquez, R., & Maldonado, A. (2004). Las actitudes y su evaluación en E.F. In L. Hernández & R. Velázquez (Eds.), *La evaluación en E.F. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. (pp. 169-202). Barcelona: Graó.
- Venero, J.P. (2007). La clase de Educación Física como motor de cambio social. Reflexionando sobre actividades en la naturaleza, curriculum oculto y valores. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 11, 51-53.
- Zabala, A., & Arnaiz, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Notas al pie

¹ En los fragmentos del diario se han modificado los nombres de los alumnos para mantener su anonimato.

Educación Física y promoción de la salud: estrategias de intervención en la escuela

Physical Education and health promotion: strategies of intervention in the school

Lourdes Rué Rosell, María Ángeles Serrano Alfonso
Universitat de Barcelona

Resumen: Este trabajo pretende profundizar, desde una perspectiva multidisciplinar, en las posibilidades de estrategias e intervenciones que ofrece la Educación Física en el contexto educativo, concretamente en la educación primaria, y que contribuyen al establecimiento de hábitos saludables en el alumnado y que pueden extenderse más allá del propio alumnado. La identificación de tales intervenciones se ha realizado a partir de una revisión profunda de las bases de datos que recogen las publicaciones de más impacto internacional a través de la Web of Knowledge. Asimismo, se presenta la potencial aplicabilidad de estas prácticas, por compartir algunas de las características que las definen o por ser propuestas ya compartidas, en centros educativos que se han transformado en Comunidades de Aprendizaje.

Palabras clave: Educación Física, Educación Primaria, Estrategias de intervención en la escuela, Promoción de la salud, Comunidades de aprendizaje

Abstract: This paper focus, from a multidisciplinary approach, on the strategies and interventions that physical education offers in the establishment of healthy habits in the educative context, specifically in primary education. Physical education is contributing to establish healthy habits among students and can be extended further the students, to the community. The identification of these strategies and interventions has been done through the literature review of publications with the highest international impact and which are collected on the ISI Web of Knowledge. Moreover, the paper also presents the applicability of these interventions to educative centers that have decided to transform into Learning Communities, because sharing some of their characteristics or proposals.

Key words: Physical Education, Primary Education, Strategies of intervention in the school, Health promotion, Learning Communities.

Introducción

Desde la educación, las posibilidades que nos brinda la Educación Física son extraordinariamente amplias. A lo largo de las últimas décadas, la Educación Física se ha considerado una área de gran importancia e interés en el desarrollo de valores y actitudes que implícitamente se trabajan en esta materia. Es también innegable, su importancia para el desarrollo del bienestar y la salud del alumnado. Pero a su vez, la Educación Física ofrece un enorme potencial en el desarrollo de prácticas saludables y hábitos para la promoción de la salud.

Este artículo profundiza en el estudio de qué prácticas educativas existen en la educación primaria, que se sirvan de la Educación Física, cuál es su propósito y qué factores inciden y se contemplan en estas intervenciones. Se ha examinado principalmente qué papel tiene la Educación Física y qué aportaciones pueden derivarse de ello para el fomento de una sociedad del futuro y del presente que goce de más salud, haciendo hincapié en la necesidad de contemplar aquellos grupos más vulnerables.

El trabajo que presentamos se estructura en cinco apartados. En primer lugar, se presentan los objetivos del mismo y el contexto actual de la investigación en esta área; en segundo lugar, la metodología utilizada que corresponde a una revisión de la literatura científica internacional basándose en las publicaciones recogidas a la Web of Knowledge; posteriormente, se presentan los resultados de la mencionada revisión de la literatura científica; que a continuación, se discuten; y finalmente, se exponen las conclusiones.

Objetivos

Los objetivos de este artículo son, por un lado, profundizar en el estudio de las estrategias y acciones que se sirven de la Educación Física en contextos educativos, y por otro lado, analizar el potencial de estas prácticas y su incidencia en la mejora de la salud del alumnado y la comunidad. Asimismo también se relacionan estas actuaciones en el marco del proyecto educativo de Comunidades de Aprendizaje que, por sus características, es un contexto óptimo y de gran interés.

Contexto actual de la investigación

La Educación Física en la escuela se considera el medio más eficaz e incluso para que todos los niños y niñas puedan adquirir y aprender las habilidades, el conocimiento y los valores de su participación a lo largo de sus vidas, con independencia de su capacidad, sexo, edad, cultura, raza/etnia, religión o nivel social (ICSSPE, 2010).

Concebimos la Educación Física no como simplemente una materia que se imparte en el contexto escolar sino como una disciplina cuyas prácticas realizadas en este marco pueden ir más allá del aula y del alumnado, pudiendo ampliar su campo de actuación al resto de la comunidad educativa. Es por este motivo, y por los rasgos característicos que definen las Comunidades de Aprendizaje, que el presente trabajo expone como estos centros de educación primaria pueden ser un contexto adecuado para ampliar y extender la aplicabilidad potencial que nos ofrece la Educación Física en la promoción de la salud.

Comunidades de Aprendizaje responde a un proyecto basado en actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. Se definen como:

(...) un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula (Valls, 2000, p.8).

Las Comunidades de Aprendizaje implican a todas las personas que directa o indirectamente influyen en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, se incluye así a profesorado, familiares, amistades, vecinos del barrio, miembros de asociaciones, etc. Este modelo educativo, cuenta actualmente, con más de 120 centros educativos que son Comunidades de Aprendizaje, habiéndose extendido a nivel internacional, llegando por ejemplo hasta Brasil. Asimismo, han sido objeto de estudio en el marco del proyecto de investigación *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*, del Sexto Programa Marco de Investigación de la Unión Europea, como una actuación de éxito para el fomento de la cohesión social en Europa a través de la educación (CREA, 2006-2011). La transformación de los centros educativos en Comunidades de Aprendizaje converge con el doble objetivo de superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia. Debido a ello, se trata de centros educativos con unas particularidades que hacen todavía más necesario profundizar en la potencialidad que ofrece la Educación Física en el contexto educativo, ya que muchos de

estos centros se encuentran en zonas socio-económicamente deprimidas y/o cuentan con un elevado índice de inmigración. Además, el propio proyecto que estos centros asumen por ser Comunidades de Aprendizaje se caracteriza por abrirse a la participación de toda la comunidad y requiere la necesidad y el compromiso de transformar su entorno para que sea un espacio generador de posibilidades. Es decir, las Comunidades de Aprendizaje buscan todos los recursos y posibilidades que se encuentran en la comunidad para acrecentar los aprendizajes de todo el alumnado (Diez-Palomar & Flecha, 2010). De manera que examinar qué actuaciones se realizan desde la Educación Física en el contexto educativo es todavía más fundamental en entornos más desfavorecidos, como pueden ser aquellos en los que encontramos centros educativos que son Comunidades de Aprendizaje.

La creciente diversidad del alumnado en las escuelas de educación primaria, conlleva el reto educativo de que adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para hacer frente a las necesidades actuales y futuras de los estudiantes. Uno de los aspectos más importantes hace referencia a la adquisición y promoción de actitudes saludables, donde la actividad y la Educación Física resultan fundamentales. Generar o promover hábitos saludables en edades tempranas es un factor clave para mejorar el estado de salud del alumnado pero también para poder asentar la base de que este alumnado en su etapa de vida adulta continúe desarrollando una vida saludable. En el presente artículo abordaremos cómo la Educación Física puede incidir en la promoción de la salud desde diferentes ópticas, y cómo esta cuestión está deviniendo un asunto de índole internacional y una preocupación desde la salud pública.

Los beneficios de la actividad física son incuestionables y bien fundamentados, gozando de consenso científico internacional. La participación regular en estas actividades se asocia a una mayor, más prolongada y mejor calidad de vida, a una reducción de los riesgos de padecer una serie de enfermedades, así como a un bienestar emocional y psicológico (WHO/ICSSPE, 2004). La práctica regular de deporte y actividades físicas también incide en el desarrollo educativo e intelectual y en la inclusión social (WHO/ICSSPE, 2004).

En 1998, la *World Health Organization (WHO)* en la *Fifty-first World Health Assembly*, enunciaba que la salud es uno de los derechos fundamentales de los seres humanos. Gozar de salud y de bienestar depende de la interrelación de muchos factores, entre los que el estilo de vida es el más importante (Religioni & Czerw, 2012). En este sentido, encontramos diversas iniciativas que persiguen promover la salud de las personas desde la prevención y educación para la salud. Es el caso de *Healthy People*, donde el plan 2020, contempla la necesidad de considerar aspectos como la educación y la pobreza, entre otros factores sociales que influyen en la salud de las personas y en conseguir la equidad en salud (Koh, Piotrowski, Kumanyika & Fielding, 2011).

A pesar de los beneficios innegables que supone la práctica de la actividad física, actualmente existe también una gran preocupación por la inactividad física de niños y jóvenes, y de la población en general. Se trata de una preocupación creciente a nivel internacional y que se traduce, por ejemplo, en el aumento de niños y jóvenes con sobrepeso y/o obesidad o con riesgo de ello, y de todas las consecuencias que de esta situación se derivan ya que la inactividad física es también uno de los factores de riesgo de determinadas enfermedades.

Se sabe ya que la inactividad física es el cuarto factor de riesgo de mortalidad más importante en todo el mundo. La inactividad física aumenta en muchos países, y ello influye considerablemente en la prevalencia de enfermedades no transmisibles (ENT) y en la salud general de la población mundial (Organización Mundial de la Salud, 2010).

La Asamblea Mundial de la Salud, en 2004, apoyó la resolución WHA57.17: *Estrategia Mundial sobre Régimen Alimentario, Actividad Física y Salud* (WHA57.17, 2004), recomendando el desarrollo de planes de acción y políticas nacionales por parte de los Estados Miembros para aumentar la práctica de actividad física de sus poblaciones. La importancia de la actividad física para la salud pública evidencia la

necesidad de definir y aplicar directrices nacionales y políticas que promuevan el ejercicio físico y la prevención de las ENT.

Desde Europa, se ha diseñado el Plan de Trabajo Europeo para el Deporte para 2011-2014. En este plan se presentan tres ejes prioritarios que deberán poner en marcha los Estados miembros y la Comisión, uno de estos hace referencia a los valores sociales del deporte donde se contempla aumentar la actividad física y la práctica deportiva para el fomento de la salud. El plan está conectado con el Libro Blanco sobre el Deporte que es la primera iniciativa a nivel europeo sobre el deporte como fenómeno social y económico.

Desde el panorama español, también hay esfuerzos en la misma dirección. El Plan A+D, *Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Consejo Superior de Deportes, 2010), se ha elaborado considerando los criterios y orientaciones de organismos internacionales de relevancia sobre la temática, de manera que las Directrices de Actividad Física de la Unión Europea y las Recomendaciones de la OMS sobre «Actividad Física y Salud» son las principales referencias internacionales del Plan A+D. El mencionado Plan es un instrumento creado con la voluntad de garantizar el acceso universal a la práctica de la actividad física y del deporte a la totalidad de la población española, para ayudar a frenar el alto índice de sedentarismo y obesidad e impulsar hábitos de vida más saludables y activos. El Plan A+D, fruto también de la participación y colaboración con distintos organismos de carácter público y privado, presenta una serie de líneas de actuación para la década 2010-2020. También presenta algunos datos reveladores. Es el caso de las cifras del Eurobarómetro 2009 que muestran que en España la práctica de la actividad física y deportiva se encuentra por debajo de la media europea y con un elevado índice de sedentarismo; así como los datos de la OMS que también indican que España es el país europeo con una mayor prevalencia de obesidad y sobrepeso infantil (26.3% en las edades entre 2 y 24 años; y 35% para niños y niñas de 13 años).

En la misma línea, los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) revelan la progresión de la obesidad y el sobrepeso de la población española. La *Encuesta Nacional de Salud 2011-2012* (ENSE) (INE, 2013) saca a la luz que el 41.3% de la población adulta española se declara sedentaria, subrayando una vez más que es uno de los países con más alto nivel de sedentarismo de Europa, y como la obesidad ha aumentado del 7.4% al 17% en los últimos 25 años. En el caso de la población adulta, se constata el aumento de sobrepeso y obesidad (tanto en el caso de hombres como de mujeres) donde el 53.7% de la población española adulta padece obesidad o sobrepeso (63.15% en hombres y 44.18% en mujeres); en la población infantil, de 2 a 17 años, se observa como el 27.8% de esta población padece obesidad o sobrepeso, es decir, de cada 10 niños y adolescentes de 2 a 17 años, dos tienen sobrepeso y uno obesidad (INE, 2013). La *Encuesta Europea de Salud en España. Año 2009* (EES09), a diferencia de la anterior no recoge datos de la población infantil, sólo mayores de 16 años, también refleja que más de la mitad de las personas adultas supera su peso recomendado (INE, 2010).

El aumento del sobrepeso y/o la obesidad están siendo una realidad preocupante y compartida a nivel internacional. La WHO estima que 1.9 millones de muertes en todo el mundo son debidas a la inactividad física. También destaca que enfermedades crónicas como el cáncer, la diabetes y las enfermedades cardíacas coronarias están relacionadas con la inactividad física (WHO, 2002). En la misma línea, a escala mundial, se constata que la obesidad infantil y la inactividad física están aumentando. Se ha estimado que en el 2015 uno de cada cinco niños tendrá sobrepeso (Janssen, Toussaint, Van Willem & Verhagen, 2011).

Frente a este panorama, la inactividad física y la obesidad infantil representan un grave problema de salud, una preocupación desde la salud pública a nivel internacional. Así que, urge empezar a abordar esta problemática, y para hacerlo, la escuela es el espacio más idóneo. Aunque la práctica de la Educación Física no siempre es la deseable, la escuela puede desarrollar una labor fundamental en aumentar los niveles de la práctica de la actividad física y del deporte en los escolares.

Material y métodos

Para llevar a cabo la revisión de la literatura científica internacional sobre los programas de salud en el contexto educativo, especialmente en la educación primaria, y vinculados a la Educación Física se ha realizado una búsqueda a través de las bases de datos que recogen las publicaciones de más impacto internacional a través de la Web of Knowledge. Concretamente, se han cruzado en la categoría de *topic*, y acotando el intervalo de tiempo en los últimos cinco años, los siguientes términos: *health programme AND primary education AND physical education*, obteniendo 650 resultados que han sido analizados atendiendo a los objetivos del presente trabajo y que a continuación se presentan.

Resultados

Presentamos en este apartado los resultados de la búsqueda realizada. Son varias las líneas de investigación centradas en el ámbito de la Educación Física y de la salud en el contexto educativo. A continuación, más allá de las que estudian un tipo determinado de enfermedad o se centran en sus pacientes se presentan aquellas que de modo general son de interés para nuestro estudio y que se dirigen a la globalidad de nuestra población de interés (la totalidad del alumnado y la comunidad educativa).

Antes de empezar a presentar los resultados, consideramos de interés señalar la presencia de estudios que se sirven de las nuevas tecnologías para la promoción de la salud. Constituyen una línea de investigación aparecida de forma reciente, pero que con toda seguridad se desarrollará mucho más próximamente. En la interacción educación - promoción de la salud, algunas investigaciones están contemplando las aportaciones que desde las nuevas tecnologías, como el uso de Internet y otras formas de tecnologías, están contribuyendo a la promoción de la salud, por ejemplo en la población adolescente (Tercyak, Abraham, Graham, Wilson & Walker, 2009). Estudios recientes, como la investigación de Cavallo, Tate, Ries, Brown, De Vellis & Ammerman (2012) se focaliza en la eficacia de las redes sociales como factor que puede ayudar a incrementar la actividad física, mientras otros como el de Fukuoka et al. (2011) parten de las posibilidades que ofrece la telefonía móvil para promover intervenciones relacionadas con la práctica de la actividad física.

En el contexto educativo, la gran mayoría de los estudios se centran en la educación primaria y secundaria, constatamos así esfuerzos en la línea de prevención y para afrontar la obesidad y/o sobrepeso en los niños de edad escolar y adolescentes. Como hemos mencionado, también el presente trabajo se centra en la educación primaria. No obstante, creemos que es de interés destacar que existen estudios y programas, aunque no son muy abundantes, sobre la importancia de la actividad física en el alumnado preescolar (Niederer, et al., 2009; Roth, et al., 2010; Jones, et al., 2011; Nethe, et al., 2012). Los beneficios de una actividad física regular son incuestionables. Loprinzi, Cardinal, Loprinzi & Lee (2012) observan que una participación regular en la actividad física durante la infancia tiene no únicamente numerosos beneficios inmediatos sobre la salud, sino que también tiene efectos duraderos en la edad adulta. En otras palabras, sugieren que los beneficios de la actividad física en la infancia también parecen influir positivamente en los resultados de salud de los adultos.

¿Qué actuaciones y/o programas vinculados a la Educación Física y la salud se están realizando en el ámbito de la educación primaria?

Existe una diversidad de programas y actuaciones asociadas a la Educación Física que se están llevando a cabo en el contexto educativo. Hemos identificado multitud de intervenciones y programas escolares centrados en temáticas específicas que se ocupan de dicha cuestión desde diferentes ámbitos de actuación. En este sentido, una de las líneas de investigación más consolidadas se centra en la prevención del sobrepeso u obesidad del alumnado a través de la actividad física; una segunda línea de actuación se dirige a la evaluación y eficacia de los programas e intervenciones escolares que han sido implementados;

otras intervenciones escolares amplían sus destinatarios a la comunidad educativa; otras también tienen en cuenta la incidencia del entorno en que se producen; y finalmente otros estudios se focalizan en los grupos más vulnerables.

Intervenciones y programas escolares centrados en la Educación Física

Desde una perspectiva preventiva

Existen múltiples intervenciones escolares en clave de prevención y para reducir la obesidad o favorecer la pérdida de peso, con el fin de tener un peso corporal saludable mediante la promoción de la actividad física. Moreno & Gracia-Marco (2012) señalan la actividad física como factor de prevención para la obesidad infantil. También en la misma línea, existen estudios que profundizan sobre los efectos de la Educación Física en niños de edad escolar y en cómo aumentar sus niveles de actividad física para mejorar su salud (Janssen, et al., 2011; Sigmund, El Ansari & Sigmundová, 2012). Con posterioridad a la realización de una revisión sistemática y análisis de los programas de intervención en obesidad infantil y los componentes de éxito de estos programas, AlMarzooqi & Nagy (2011) aseveraron que las escuelas son los mejores escenarios para realizar intervenciones de obesidad infantil. Los mismos autores, afirman que estas actuaciones deberían centrarse en mejorar la actividad física y promover la nutrición saludable, para que su efecto se refleje en una mejor salud y bienestar de los niños.

Los resultados obtenidos del trabajo de Molinero, Castro-Pinero, Ruiz, González Montesinos, Mora & Márquez (2010), confirman la necesidad de una adecuada educación en los hábitos de estilo de vida y de desarrollar programas de intervención en niños y jóvenes con relación a la dieta y la actividad física, poniendo el acento en que se dirijan especialmente a chicas ya que son menos activas físicamente. Partiendo de esta realidad, el trabajo de Okely et al. (2011) se focaliza también en intervenciones escolares para promover y sostener la actividad física entre las chicas adolescentes ya que en ellas los niveles de actividad física disminuyen considerablemente.

Considerando la actividad física en la línea de medicina preventiva encontramos el estudio de Telford et al. (2009). En el marco del cual investigaron los estilos de vida de niños y jóvenes y cómo la actividad física contribuye a su salud y desarrollo. También sobre estilos de vida saludables con relación a la actividad física, el consumo de frutas y verduras, la constitución corporal, el conocimiento y variables psicológicas, hallamos la investigación de Gorely, Nevill, Morris, Stensel & Nevill (2009). Los autores también señalan que las escuelas son un lugar adecuado para la promoción de estilos de vida saludables.

Desde una perspectiva de la evaluación y eficacia

Otra de las líneas de interés identificadas en la revisión de la literatura, se basa en examinar y evaluar de forma rigurosa las intervenciones que se están llevando a cabo. Así, encontramos distintos programas que son evaluados. En Chile, Kain, Leyton, Cerda, Vio y Uauy (2009) evaluaron la eficacia de un programa de prevención de obesidad escolar, cuya intervención abarcaba tanto actividades relacionadas con la nutrición como con la actividad física en niños chilenos de educación primaria. También con el propósito de examinar la efectividad de intervenciones escolares preventivas de la obesidad, el trabajo de Verstraeten et al. (2012) realiza una revisión sistemática sobre el comportamiento alimentario y/o la actividad física para una prevención primaria de la obesidad en niños y adolescentes. Los resultados de su trabajo indican que las intervenciones escolares tienen la capacidad de mejorar las conductas alimentarias y la actividad física.

Otros estudios centrados en la mejora y evaluación de intervenciones y programas en relación con la actividad física sobre la salud en el alumnado de primaria son el estudio de Eather, Morgan y Lubans (2011) y el de Moores (2010). Ambos contemplan la evaluación para demostrar que existen iniciativas efectivas para la promoción de la salud en el contexto educativo.

Desde la óptica de evaluación, el trabajo de Watson-Jarvis, Johnston y Clark (2011) versa sobre la evaluación de un programa para familias

con niños en riesgo de sobrepeso y obesidad. Sus resultados sugirieron que fue una intervención efectiva.

Desde un punto de vista más escéptico, encontramos el trabajo de Baker, Francis, Soares, Weightman y Foster (2011) que evalúa los efectos de intervenciones comunitarias, sugiriendo que los efectos de algunas intervenciones con relación a los niveles poblacionales de la actividad física son inconsistentes, por lo que no existen evidencias de que tales intervenciones aumenten eficazmente los niveles de actividad física de la población. El estudio de De Meij et al. (2010), parte de la falta de estrategias de intervenciones escolares eficaces que promuevan la actividad física. Uniendo investigación sobre las intervenciones y su ejecución real, es decir, llevarlas a la práctica, pretenden arrojar luz sobre los efectos o no de las intervenciones.

Una revisión sistemática de la efectividad de intervenciones escolares fue realizada por Brown y Summerbell (2009). Su estudio centrado en la alimentación y los niveles de actividad física para prevenir la obesidad infantil concluye que las intervenciones en los niveles de actividad física en la escuela pueden ser de ayuda para mantener un peso saludable aunque los resultados son inconsistentes y a corto plazo. No obstante, señalan también que las intervenciones escolares en que se dé la combinación de actividad física y dieta saludable pueden ser preventivas frente al sobrepeso a largo plazo.

Desde una perspectiva de la comunidad educativa

Encontramos desde esta perspectiva, trabajos que se dirigen no únicamente al alumnado de primaria, si no que consideran también otros miembros de la comunidad educativa como el profesorado de escuelas de educación primaria. La influencia de este colectivo se puede observar, desde una nueva aproximación, teniendo en cuenta el desarrollo de los programas curriculares de Educación Física y cómo estos pueden incidir en el desarrollo saludable del alumnado (Thorburn, Carse, Jess & Atencio, 2011). También partiendo del colectivo del profesorado, el estudio australiano de Rosenkranz et al. (2012) ha profundizado en las estrategias que pueden favorecer la práctica de la actividad física en los adolescentes. Los autores constatan que hay poco conocimiento sobre las estrategias del profesorado que efectivamente motiven al alumnado a participar en la actividad física, aunque la influencia del profesorado es clave.

Otros programas incluyen, además del profesorado, a otros miembros de la comunidad educativa como las madres y padres. Es el caso del programa escolar «Komm mit in das gesunde Boot - Grundschule», diseñado frente a la necesidad de actuar preventivamente y de forma temprana en aumentar la actividad física y reducir el tiempo dedicado al sedentarismo impulsando alternativas saludables, y para potenciar un estilo de vida saludable (Dreyhaupt, et al., 2012). La necesidad de incluir a las madres y padres en las prácticas de mejora de la actividad física de los niños es de gran relevancia y contribuye al éxito de las intervenciones ejecutadas en la obesidad infantil (Ball, et al., 2012). En la misma línea, destacan programas escolares que han sido eficaces, pero cuya eficacia ha sido mejorada gracias a la inclusión de las madres y los padres (Nyberg, Sundblom, Norman & Elinder, 2011).

La intervención My Parenting SOS fue diseñada, realizada y evaluada por Ward et al. (2011). Se trata de un estudio centrado en la familia como medio de prevención o de cambio frente a la obesidad infantil. Profundiza en la influencia de los padres hacia sus hijas/os con respecto a los hábitos saludables.

El objetivo del estudio de Morgan et al. (2011) era evaluar la viabilidad y eficacia del programa 'Healthy Dads, Healthy Kids' (HDHK), cuyo diseño pretendía ayudar a los padres con sobrepeso a perder peso y a ser un modelo de conducta saludable positivo para sus hijos. Los autores valoraron positivamente el programa HDHK ya que se mejoró la salud de los padres y la actividad física de los niños.

La intervención CHANGE! (Children's Health, Activity, and Nutrition: Get Educated!) se centra en la fase formativa de hábitos saludables y los destinatarios del mismo son tanto personas adultas (madres, padres y profesorado) como alumnado de las escuelas del programa CHANGE! En el diseño de este programa de intervención

debemos destacar el estudio de Mackintosh, Knowles, Ridgers y Fairclough (2011) que tuvo en cuenta la información recogida a partir de la participación de los distintos centros educativos de primaria sobre actividad física. Los resultados demuestran que existe una comprensión de la relación entre actividad física y salud, así como la percepción del tiempo invertido por la familia que fue positivamente vinculado a la participación en actividad física. Se concluye que las familias tienen un rol importante en promover entornos saludables. De manera que la participación de los padres, y de toda la familia, es una estrategia que podría ser significativa para aumentar los niveles de actividad física de los niños.

Eichhorn et al. (2012) presentan la iniciativa llamada «BEO'S», así como su implementación y aceptación en las escuelas participantes. BEO's contempla, de forma similar a los casos anteriores, el conjunto de la comunidad educativa, su participación y se adapta a los recursos de los que dispone el centro educativo y a sus necesidades. La intención del programa es la de mejorar los ambientes de la escuela así como favorecer conductas alimentarias más saludables y aumentar la actividad física de los estudiantes con el fin de prevenir la obesidad y mejorar su salud.

McCarron et al. (2010), constataron como muchos de los programas dirigidos a combatir el sobrepeso entre los jóvenes americanos eran elaborados por «expertos» mientras que la perspectiva de las familias, y comunidades, que son las más afectadas y con más posibilidad de cambiar las conductas eran raramente contempladas. Así establecieron Shaping America's Youth (SAY) donde se abordó la nutrición y la actividad física dando cabida a la participación de la familia y la comunidad.

Desde una perspectiva del contexto

Otras intervenciones van más allá de la escuela estrictamente y de la comunidad educativa, y se ocupan del entorno como un factor incidente en la promoción de la actividad física y que puede acompañar a la escuela en su labor de prevención de la obesidad infantil y promoción de la actividad física. Así lo indican De Bourdeaudhuij et al. (2011) que señalan como la combinación de componentes educativos y ambientales dan efectos más relevantes para la promoción de la actividad física.

También desde un sentido amplio del entorno escolar, la investigación de De Villiers et al. (2012) evalúa el entorno de la escuela de primaria con relación a si se dan buenas prácticas nutritivas, suficiente Educación Física, prevención del hábito de fumar. Los autores apuntan que existen factores clave del contexto que pueden tener un rol importante en los comportamientos saludables del alumnado, los padres y los educadores. Por lo que se señala la influencia del contexto escolar en materia de salud.

Aarts, van de Goor, van Oers y Schuit (2009) apuestan por la creación de vecindades «activas» para la promoción de la salud de los padres y niños. Cradock, Kawachi, Colditz, Gortmaker y Buka (2009) profundizan también en el papel de los barrios y cómo estos pueden tener un rol destacado en apoyar conductas saludables a la población. Los autores concluyeron que la cohesión social del vecindario influencia en la participación de la actividad física.

Desde una perspectiva de centrarse en comunidades vulnerables

Existe una relación entre el nivel socio-económico y la calidad de vida y la salud de las personas. Esta realidad, se traduce en que un bajo estatus socioeconómico va asociado a valores más bajos en medidas referentes a la calidad de vida y la salud. Por este motivo, distintas investigaciones se centran en comunidades o grupos más vulnerables que son más susceptibles de padecer estas situaciones.

Pappa, Kontodimopoulos, Papadopoulos y Niakas (2009) evaluaron la influencia de factores demográficos y socio-económicos sobre la salud y la calidad de vida en el contexto griego. Sus resultados evidencian la relación existente entre estos factores.

En la investigación de Mier et al. (2013), centrada en un grupo de niños mejico-americanos, se constata que este grupo de niños se encuentra mucho más afectado por la obesidad en comparación con otros grupos poblacionales. También después de observar cómo había pro-

gresado la prevalencia de sobrepeso en adolescentes afro-americanos, la iniciativa Challenge! nacía con fines preventivos y era administrada por *college mentors* (Black, et al. 2012), un recurso de gran valor y de éxito para la intervención.

El estudio de Pitrou, Shojaei, Wazana, Gilbert y Kovess-Masfety (2010) se basa en la prevalencia de sobrepeso infantil con relación a una muestra de niños en edad escolar de educación primaria en Francia. Los autores sugieren que los programas de prevención escolares contra el sobrepeso deberían de ser implementados primero en las áreas desaventajadas.

Discusión

La escuela es el espacio más idóneo e igualitario para trabajar desde la Educación Física, la promoción de la salud y de hábitos de vida saludables, así como la consecución de valores y favorecer la inclusión de todo el alumnado. Todo ello es especialmente relevante cuando nos referimos a alumnado perteneciente a grupos vulnerables.

La revisión de la literatura científica evidencia la estrecha relación entre el nivel socioeconómico y educativo de la población con las medidas referentes a la salud y la calidad de vida. Asimismo, actualmente se constata también que la inactividad física está aumentando en muchos países manifestándose en el estado de salud de la población mundial. En las últimas décadas y en los países desarrollados, la prevalencia de la obesidad y/o el sobrepeso en niños y jóvenes ha aumentado de forma alarmante. Prevalencia que es mayor en el caso de niños y jóvenes pertenecientes a grupos poblaciones de colectivos más vulnerables.

Frente a la urgencia de poner freno a los índices crecientes del sobrepeso y/o obesidad infantil, y al panorama que se perfila de ello en la sociedad en general, distintos estudios profundizan en intervenciones escolares que de la mano de la Educación Física en la escuela ahondan en esta cuestión y ofrecen alternativas saludables. Estos estudios indican que la Educación Física es una medida efectiva para la prevención y/o tener un peso corporal saludable, así como en clave de futuro. Con respecto a la eficacia y evaluación de estas prácticas escolares se constata la necesidad de que deben ser evaluadas para seguir impulsando aquellas que ofrezcan mejores resultados. Fruto también de la revisión de la literatura científica, hemos constatado como la participación de toda la comunidad educativa, profesorado, padres, madres, entre otros, e incluso el entorno en que se circunscribe el centro educativo o el contexto escolar en general, inciden en la práctica y en el éxito de las intervenciones realizadas que contemplan la Educación Física. En la misma línea, de incluir toda la comunidad educativa, encontramos los centros escolares que son Comunidades de Aprendizaje. Las Comunidades de Aprendizaje cuentan con la implicación de toda la comunidad educativa y representan espacios de potencial aplicabilidad de estas prácticas. Desde estos centros educativos existe ya una sensibilización y preocupación por estas cuestiones que hasta la fecha se han reflejado especialmente en la alimentación. Sin embargo, rasgos característicos de las Comunidades de Aprendizaje como son la consideración de toda la comunidad educativa y de sus necesidades, que se trata de un proyecto de transformación social y educativo por lo que traspasa las fronteras del centro e incide en el entorno, y que se tratan de centros educativos que muchas veces se encuentran en zonas deprimidas y con un alumnado diverso y perteneciente a grupos desfavorecidos, hacen aún más necesario profundizar en acciones que promuevan la Educación Física para la mejora de la salud de su alumnado y de toda la comunidad en general.

Conclusiones

La literatura científica está explorando las posibilidades que ofrece la Educación Física desde el marco educativo. Todas ellas coinciden en la importancia de la actividad física para la salud pública. En este sentido, apuestan por promover la práctica del ejercicio físico, y los hábitos de vida saludables en general, como medida de prevención y de estilo de vida saludables para hacer frente al aumento del sobrepeso y/o la obesidad, así como a las enfermedades relacionadas con ello.

Esta es una cuestión de actualidad a nivel internacional pero también es una cuestión de futuro, ya que el sobrepeso y/o la obesidad infantil y la inactividad física están aumentando alarmantemente. Frente a este panorama, la comunidad científica está realizando investigaciones centradas en sus respectivos objetivos de interés y a partir de las que pretende hallar respuestas.

La revisión de la literatura científica realizada nos revela que la escuela es el espacio más apropiado para trabajar y fomentar hábitos saludables a todo el alumnado, donde el aumento de la práctica de la actividad física y el deporte escolar son esenciales. Las investigaciones de hacen eco de ello, y en consecuencia existen estudios enmarcados en los distintos niveles educativos.

Educación en la adquisición de hábitos saludables contempla mejorar la educación para la promoción de estilos de vida saludables, así como la práctica y la Educación Física en la escuela. Para ello, se deben desarrollar e implementar las intervenciones escolares que sean más apropiadas al contexto y que den respuesta a las necesidades de la comunidad educativa, urge especialmente la implementación de estas prácticas por ejemplo en el caso de grupos más desfavorecidos o en zonas socioeconómicamente deprimidas. Se ha constatado también que las prácticas escolares que incluyen la participación de toda la comunidad educativa son más eficaces y contribuyen al éxito de las mismas, aquí es especialmente relevante el papel de la familia. En este sentido, las Comunidades de Aprendizaje son un contexto óptimo y de interés para seguir profundizando en la potencialidad de la implementación de estas intervenciones, ya que por sus propias características los beneficios de dichas actividades se podrían reflejar también en toda la comunidad educativa y el entorno. Bajo esta perspectiva, pretendemos seguir investigando.

La promoción de la educación y la actividad física en la escuela, no incide únicamente en un buen desarrollo de los niños y adolescentes sino que también supone sentar las bases para que en su vida adulta gocen de una mejor salud y calidad de vida.

Referencias:

- Aarts, M.J., Van de Goor, I.A.M., Van Oers, H.A.M., & Schuit, A.J. (2009). Towards translation of environmental determinants of physical activity in children into multi-sector policy measures: study design of a Dutch project. *BMC Public Health*, 9. doi: 10.1186/1471-2458-9-396
- AlMarzooqi, M.A., & Nagy, M.C. (2011). Childhood Obesity Intervention Programs: A Systematic Review. *Life Science Journal - Acta Zhengzhou University Overseas Edition*, 8(4), 45-60.
- Baker, P.R.A., Francis, D.P., Soares, J., Weightman, A.L., & Foster, C. (2011). Community wide interventions for increasing physical activity. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 4. doi: 10.1002/14651858.CD008366.pub2
- Ball, G.D.C., Amblar, K.A., Keaschuk, R.A., Rosychuk, R.J., Holt, N.L.,... & Newton, A. S. (2012). Parents as Agents of Change (PAC) in pediatric weight management: The protocol for the PAC randomized clinical trial. *BMC Pediatrics*, 12. doi: 10.1186/1471-2431-12-114
- Black, M.M., Arteaga, S.S., Sanders, J., Hager, E.R., Anliker, J.A., Gittelsohn, J., & Wang, Y. (2012). College mentors: a view from the inside of an intervention to promote health behaviors and prevent obesity among low-income, urban, African American adolescents. *Health promotion practice*, 13(2), 238-44. doi: 10.1177/1524839910385899
- Brown, T., & Summerbell, C. (2009). Systematic review of school-based interventions that focus on changing dietary intake and physical activity levels to prevent childhood obesity: an update to the obesity guidance produced by the National Institute for Health and Clinical Excellence. *Obesity Reviews*, 10(1), 110-141. doi: 10.1111/j.1467-789X.2008.00515.x
- Cavallo, D.N., Tate, D.F., Ries, A.V., Brown, J.D., DeVellis, R.F., & Ammerman, A.S. (2012). A Social Media-Based Physical Activity Intervention A Randomized Controlled Trial. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(5), 527-532. doi: 10.1016/j.amepre.2012.07.019
- Cradock, A.L., Kawachi, I., Colditz, G.A., Gortmaker, S.L., & Buka, S.L. (2009). Neighborhood social cohesion and youth participation in physical activity in Chicago. *Social Science & Medicine*, 68(3), 427-435. doi: 10.1016/j.socscimed.2008.10.028
- De Bourdeaudhuij, I., Van Cauwenberghe, E., Spittaels, H., Opper, J.M., Rostami, C.,... & Maes, L. (2011). School-based interventions promoting both physical activity and healthy eating in Europe: a systematic review within the HOPE project. *Obesity Reviews*, 12(3), 205-216. doi: 10.1111/j.1467-789X.2009.00711.x
- De Meij, J.S.B., Chinapaw, M.J.M., Kremers, S.P.J., Van der Wal, M.F., Jurg, M.E., & Van Mechelen, W. (2010). Promoting physical activity in children: the stepwise development of the primary school-based JUMP-in intervention applying the RE-AIM evaluation framework. *British Journal of Sports Medicine*, 44(12), 879-887.

- doi: 10.1136/bjbm.2008.053827
- De Villiers, A., Steyn, N.P., Draper, C.E., Fourie, J.M., Barkhuizen, G.,... & Lambert, E.V. (2012). «HealthKick»: Formative assessment of the health environment in low-resource primary schools in the Western Cape Province of South Africa. *BMC Public Health*, 12. doi: 10.1186/1471-2458-12-794
- Diez-Palmar, J., & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 19-30.
- Dreyhaupt, J., Koch, B., Wirt, T., Schreiber, A., Brandstetter, S.,... & Steinacker, J.M. (2012). Evaluation of a health promotion program in children: Study protocol and design of the cluster-randomized Baden-Württemberg primary school study [DRKS-ID: DRKS00000494]. *BMC Public Health*, 12. doi: 10.1186/1471-2458-12-157
- Eather, N., Morgan, P.J., & Lubans, D.R. (2011). Improving health-related fitness in children: the fit-4-Fun randomized controlled trial study protocol. *BMC Public Health*, 11. doi: 10.1186/1471-2458-11-902
- Eichhorn, C., Bodner, L., Liebl, S., Scholz, U., Wozniak, D.,... & Loss, J. (2012). BEO'S - Physical Activity and Healthy Eating at Schools in Oberfranken, Bavaria Concept and First Results of a Resource-Oriented, Systemic Approach in School-Based Health Promotion. *Gesundheitswesen*, 74(2), 104-111. doi: 10.1055/s-0031-1275708
- Encuesta Europea de Salud en España. Año 2009. Instituto Nacional de Estadística (INE) / Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2010. Recuperado de: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft15/p420&file=inebase>
- Encuesta Nacional de Salud 2011-2012 (ENSE). Instituto Nacional de Estadística (INE) / Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013.
- Fukuoka, Y., Komatsu, J., Suarez, L., Vittinghoff, E., Haskell, W., Noorishad, T., & Pham, K. (2011). The mPED randomized controlled clinical trial: applying mobile persuasive technologies to increase physical activity in sedentary women protocol. *BMC Public Health*, 11. doi: 10.1186/1471-2458-11-933
- Gorely, T., Nevill, M.E., Morris, J.G., Stensel, D.J., & Nevill, A. (2009). Effect of a school-based intervention to promote healthy lifestyles in 7-11 year old children. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6. doi: 10.1186/1479-5868-6-5
- INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. Integrated Project Priority 7 of Sixth Framework Programme, European Commission (2006-2011).
- International Position Statement on Physical Education (2010, noviembre). International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE). Recuperado de: <http://www.icsspe.org/content/international-position-statement-physical-education>
- Janssen, M., Toussaint, H.M., Van Willem, M., & Verhagen, E.A.L.M. (2011). PLAYgrounds: Effect of a PE playground program in primary schools on PA levels during recess in 6 to 12 year old children. Design of a prospective controlled trial. *BMC Public Health*, 11. doi: 10.1186/1471-2458-11-282
- Jones, R.A., Riethmuller, A., Hesketh, K., Trezise, J., Batterham, M., & Okely, A.D. (2011). Promoting Fundamental Movement Skill Development and Physical Activity in Early Childhood Settings: A Cluster Randomized Controlled Trial. *Pediatric Exercise Science*, 23(4), 600-615.
- Kain, J., Leyton, B., Cerda, R., Vio, F., & Uauy, R. (2009). Two-year controlled effectiveness trial of a school-based intervention to prevent obesity in Chilean children. *Public Health Nutrition*, 12(9), 1451-1461. doi: 10.1017/S13689800800428X
- Koh, H.K., Piotrowski, J.J., Kumanyika, S., & Fielding, J. (2011). Healthy People: A 2020 Vision for the Social Determinants Approach. *Health Education & Behavior*, 38, 6, 551-557. doi: 10.1177/1090198111428646
- Loprinzi, P.D., Cardinal, B.J., Loprinzi, K.L., & Lee, H. (2012). Benefits and Environmental Determinants of Physical Activity in Children and Adolescents. *Obesity Facts*, 5(4), 597-610. doi: 10.1159/000342684
- Mackintosh, K.A., Knowles, Z.R., Ridgers, N.D., & Fairclough, S.J. (2011). Using formative research to develop CHANGE!: a curriculum-based physical activity promoting intervention. *BMC Public Health*, 11. doi: 10.1186/1471-2458-11-831
- McCarron, D.A., Richartz, N., Brigham, S., White, M.K., Klein, S.P., & Kessel, S.S. (2010). Community-Based Priorities for Improving Nutrition and Physical Activity in Childhood. *Pediatrics*, 126, 73-89. doi: 10.1542/peds.2010-0482C
- Mier, N., Smith, M.L., Irizarry, D., Carrillo-Zuniga, G., Lee, C., Trevino, L., & Ory, M.G. (2013). Bridging Research and Policy to Address Childhood Obesity Among Border Hispanics A Pilot Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 44(3), S208-S214. doi: 10.1016/j.amepre.2012.11.013
- Moliner, O., Castro-Piñero, J., Ruiz, J.R., González-Montesinos, J.L., Mora, J., & Márquez, S. (2010). Health Behaviour of School Children at the Province of Cadiz. *Nutrición Hospitalaria*, 25(2), 280-289. doi: 10.3305/nh.2010.25.2.4579
- Moore, P.S. (2010). Engaging Community Partners to Promote Healthy Behaviours in Young Children. *Canadian Journal of Public Health-Revue Canadienne de Sante Publique*, 101(5), 369-373.
- Moreno, L.A., & Gracia-Marco, L. (2012). Prevención de la obesidad desde la actividad física: del discurso teórico a la práctica [Obesity prevention from physical activity: from theoretical discourse to practice]. *Anales de pediatría* (Barcelona, Spain: 2003), 77, 2, 136.e1-6. doi: 10.1016/j.anpedi.2012.04.011
- Morgan, P.J., Lubans, D.R., Callister, R., Okely, A.D., Burrows, T.L., Fletcher, R., & Collins, C.E. (2011). The 'Healthy Dads, Healthy Kids' randomized controlled trial: efficacy of a healthy lifestyle program for overweight fathers and their children. *International Journal of Obesity*, 35(3), 436-447. doi: 10.1038/ijo.2010.151
- Nethe, A., Dorgelo, A., Kugelberg, S., Van Assche, J., Buijs, G.,... & Manios, Y. (2012). Existing policies, regulation, legislation and ongoing health promotion activities related to physical activity and nutrition in pre-primary education settings: an overview. *Obesity Reviews*, 13, 118-128. doi: 10.1111/j.1467-789X.2011.00963.x
- Niederer, I., Kriemler, S., Zahner, L., Bürgi, F., Ebenegger, V.,... & Puder, J.J. (2009). Influence of a lifestyle intervention in preschool children on physiological and psychological parameters (Ballabeina): study design of a cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 9. doi: 10.1186/1471-2458-9-94
- Nyberg, G., Sundblom, E., Norman, A., & Elinder, L.S. (2011). A healthy school start-Parental support to promote healthy dietary habits and physical activity in children: Design and evaluation of a cluster-randomised intervention. *BMC Public Health*, 11. doi: 10.1186/1471-2458-11-185
- Okely, A.D., Cotton, W.G., Lubans, D.R., Morgan, P.J., Puglisi, L.,... & Perry, J. (2011). A school-based intervention to promote physical activity among adolescent girls: Rationale, design, and baseline data from the Girls in Sport group randomised controlled trial. *BMC Public Health*, 11. doi: 10.1186/1471-2458-11-658
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*.
- Pappa, E., Kontodimopoulos, N., Papadopoulos, A.A., & Niakas, D. (2009). Assessing the socio-economic and demographic impact on health-related quality of life: evidence from Greece. *International Journal of Public Health*, 54(4), 241-249. doi: 10.1007/s00038-009-8057-x
- Pitrou, I., Shojaei, T., Wazana, A., Gilbert, F., & Kovess-Masfety, V. (2010). Child Overweight, Associated Psychopathology, and Social Functioning: A French School-based Survey in 6-to 11-year-old Children. *Obesity*, 18(4), 809-817. doi: 10.1038/oby.2009.278
- Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Consejo Superior de Deportes, 2010. Recuperado de: <http://www.csd.gob.es/csd/sociedad/plan-integral-para-la-actividad-fisica-y-el-deporte-plan-a-d/>
- Religioni, U., & Czerw, A. (2012). Health promotion in the context of National Health Programme to 2015. *Progress in Health Sciences*, 2(2), 167-173.
- Resolución WHA57.17. Estrategia Mundial sobre Régimen Alimentario, Actividad Física y Salud. En: *57ª Asamblea Mundial de la Salud, Ginebra, 17 a 22 de mayo de 2004. Resoluciones y decisiones, anexos*. Ginebra, OMS, 2004.
- Rosenkranz, R.R., Lubans, D.R., Peralta, L.R., Bennie, A., Sanders, T., & Lonsdale, C. (2012). A cluster-randomized controlled trial of strategies to increase adolescents' physical activity and motivation during physical education lessons: the Motivating Active Learning in Physical Education (MALP) trial. *BMC Public Health*, 12. doi: 10.1186/1471-2458-12-834
- Roth, K., Mauer, S., Obinger, M., Ruf, K.C., Graf, C.,... & Hebestreit, H. (2010). Prevention through Activity in Kindergarten Trial (PAKT): A cluster randomised controlled trial to assess the effects of an activity intervention in preschool children. *BMC Public Health*, 10. doi: 10.1186/1471-2458-10-410
- Sigmund, E., El Ansari, W., & Sigmundová, D. (2012). Does school-based physical activity decrease overweight and obesity in children aged 6-9 years? A two-year non-randomized longitudinal intervention study in the Czech Republic. *BMC Public Health*, 12. doi: 10.1186/1471-2458-12-570
- Telford, R.D., Bass, S.L., Budge, M.M., Byrne, D.G., Carlson, J.S.,... & Waring, P. (2009). The lifestyle of our kids (LOOK) project: outline of methods. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12(1), 156-163. doi: 10.1016/j.jsams.2007.03.009
- Tercyak, K.P., Abraham, A.A., Graham, A.L., Wilson, L.D., & Walker, L.R. (2009). Association of Multiple Behavioral Risk Factors with Adolescents Willingness to Engage in eHealth Promotion. *Journal of Pediatric Psychology*, 34(5), 457-469. doi: 10.1093/jpepsy/jsn085
- Thorburn, M., Carse, N., Jess, M., & Atencio, M. (2011). Translating change into improved practice: Analysis of teachers' attempts to generate a new emerging pedagogy in Scotland. *European Physical Education Review*, 17(3), 313-324. doi: 10.1177/1356336X11416727
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.
- Verstraeten, R., Roberfroid, D., Lachat, C., Leroy, J.L., Holdsworth, M., Maes, L., & Kolsteren, P.W. (2012). Effectiveness of preventive school-based obesity interventions in low- and middle-income countries: a systematic review. *American Journal of Clinical Nutrition*, 96(2), 415-438. doi: 10.3945/ajcn.112.035378
- Ward, D.S., Vaughn, A.E., Bangdiwala, K.I., Campbell, M., Jones, D.J., Panter, A.T., & Stevens, J. (2011). Integrating a family-focused approach into child obesity prevention: Rationale and design for the My Parenting SOS study randomized control trial. *BMC Public Health*, 11. doi: 10.1186/1471-2458-11-431
- Watson-Jarvis, K., Johnston, C., & Clark, C. (2011). Evaluation of a Family Education Program For Overweight Children and Adolescents. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research*, 72(4), 191-196. doi: 10.3148/72.4.2011.191
- World Health Organization (WHO) / International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE). (2004). *Girls' Participation in Physical Activities and Sports: Benefits, Patterns, Influences and Ways Forward*. Canterbury Christ Church University College, UK: Bailey, R., Wellard, I., & Dismore, H. Recuperado de: <http://www.icsspe.org/content/who-benefits-physical-activity>
- World Health Organization (WHO). (2002). *The world health report 2002 - Reducing Risks, Promoting Healthy Life*. Recuperado de: http://www.who.int/whr/2002/en/whr02_en.pdf

