



Apunts Educación Física y Deportes

ISSN: 1577-4015

ISSN: 2014-0983

info@revista-apunts.com

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya

España

CAPLLONCH BUJOSA, MARTA; FIGUERAS, SARA; CASTRO, MARCOS

Estrategias para la resolución de conflictos en educación física

Apunts Educación Física y Deportes, vol. 34, núm. 133, 2018, Julio-Septiembre, pp. 50-67

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya

Barcelona, España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551662929004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Conflict Resolution Strategies in Physical Education

MARTA CAPLLONCH BUJOSA^{1*}
SARA FIGUERAS²
MARCOS CASTRO¹

¹ Faculty of Education. University of Barcelona (Spain)

² Blanquerna Faculty of Psychology and Education and Sports Sciences. University Ramon Llul (Barcelona, Spain)

* Correspondence: Marta Capllonch Bujosa (mcapllonch@ub.edu)

Abstract

The purpose of this article is to present the barriers and strategies for dialogic conflict resolution in physical education classes obtained via a study financed by the Ministry of Economy and Competitiveness (National RDI Plan SEJ2007-61757) conducted in 6 learning communities in Catalonia and Euskadi (the Basque Country). In the study, a communicative methodology was chosen, and both quantitative and qualitative information-gathering techniques were used. The communicative analysis of the information enabled us to further explore the aspects that either hinder the prevention and resolution of conflicts (exclusionary dimension) or foster understanding and help overcome conflictive situations (transformative dimension). Worth noting is that to prevent and resolve conflicts, spaces and situations should be promoted in which instructors and students can engage in dialogue to reach agreements, with the participation of other community members as well. In physical education classes, this is attained via interactive groups.

Keywords: physical education, learning communities, interactive groups, dialogic conflict resolution

Introduction

Horowitz and Boardman (1995) define conflict as incompatible behaviors that do not necessarily have to be expressed via violence. Conflicts are the engine and expression of human relations and are always associated with coexistence (Vinyamata, 2005).

The procedural nature of the area of physical education (PE) makes it a space of freedom of feelings and the explosion of emotions which emerge from the social nature of the area. This specific feature easily lends itself to confrontation among students

Estrategias para la resolución de conflictos en educación física

MARTA CAPLLONCH BUJOSA^{1*}
SARA FIGUERAS²
MARCOS CASTRO¹

¹ Facultad de Educación. Universidad de Barcelona (España)

² Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación y el Deporte Blanquerna. Universitat Ramon Llul (Barcelona, España)

* Correspondencia: Marta Capllonch Bujosa (mcapllonch@ub.edu)

Resumen

Este artículo tiene por objetivo presentar las barreras y las estrategias para la resolución dialógica de conflictos en las clases de educación física, obtenidas a través de una investigación financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad (Plan nacional I+D+i SEJ2007-61757), realizada en 6 comunidades de aprendizaje de Cataluña y Euskadi. En la investigación se optó por la metodología comunicativa y se utilizaron técnicas de recogida de información tanto cuantitativas como cualitativas. El análisis comunicativo de los datos permitió profundizar en aquellos aspectos que dificultan la prevención y resolución de los conflictos (dimensión exclusora), y en aquellos que favorecen el entendimiento y superan las situaciones de conflicto (dimensión transformadora). Cabe destacar que para la prevención y resolución de conflictos se deben propiciar espacios y situaciones en las que el profesorado y el alumnado puedan dialogar para llegar a acuerdos en los que también participen otros miembros de la comunidad; en las clases de educación física se consigue mediante grupos interactivos.

Palabras clave: educación física, comunidades de aprendizaje, grupos interactivos, resolución dialógica de conflictos

Introducción

Horowitz y Boardman (1995) definen el conflicto como una incompatibilidad de comportamientos que no necesariamente tienen que expresarse mediante violencia. Los conflictos son el motor y la expresión de las relaciones humanas y están siempre vinculadas a la convivencia (Vinyamata, 2005).

El carácter procedimental del área de educación física (EF) la convierte en un espacio de libertad de sentimientos y de explosión de las emociones surgidas del carácter social del área. Esta especificidad provoca con facilidad la confrontación entre el alumnado y, en consecuencia, el

and consequently to conflict (Escartí, Pascual, & Gutiérrez, 2005). Blandon, Molina and Vergara (2005), Molina (2005) and Ortí (2003), among others, mention that the most common conflicts in PE come from discrimination on the basis of gender or motor skills, or they are associated with an excessive zeal to win, or they derive from cultural stereotypes. On the other hand, these authors also argue that the use of traditional methodologies based on physical performance have also generated conflict among students.

Authors like Molina (2005), Ortí (2003), Sáez de Ocariz and Lavega (2014) and Tormos et al. (2003), concur in arguing that conflicts harbor a potential for personal and/or group growth, and that whether or not this growth occurs depends on the proper guidance and treatment. Pérez Fuentes, Gázquez, Fernández Baena and Molero (2011) advocate for the importance of solving discrepancies peacefully and thus mutually enriching the individuals involved. Peaceful conflict resolution and work on values should be regarded as positive elements in any democratic society (Davison & Wood, 2004; Jiménez Martín & Durán González, 2004; Prat, Font, Soler, & Calvo, 2004) and as an inherent part of the child's natural psychosocial development (García-Hierro & Cubo Delgado, 2009).

In this sense, the PE class is an outstanding laboratory for putting into practice experiences whose efficacy have been proven at schools. One example is learning communities (LCs), a project to socially and culturally transform a school and its milieu in order to achieve a quality education for everyone based on dialogue, through participative education involving the entire community within the framework of the information society (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002; Valls, 2000).

LCs “are developing successful educational actions endorsed by the international scholarly community with the goal of increasing all students' learning along with improving peaceful coexistence” (Aubert, Bizkarra, & Calvo, 2014, p. 145). One example of this is dialogic conflict resolution (Gómez, Mello, Santa Cruz, & Sordé, 2010; INCLUD-ED Consortium, 2009; Martín Casabona & Tellado, 2012).

The dialogic or community model for dealing with conflict follows the premises of the communicative paradigm, whose cornerstone is the entire

conflicto (Escartí, Pascual, & Gutiérrez, 2005). Blandon, Molina y Vergara (2005), Molina (2005) y Ortí (2003), entre otros, mencionan que los conflictos más frecuentes en EF provienen de discriminaciones por razones de género o competencia motriz, o bien están vinculados a una búsqueda excesiva de la victoria, o derivan de estereotipos culturales. Por otro lado, estos autores argumentan que la utilización de metodologías tradicionales basadas en el rendimiento motor han resultado, también, generadoras de conflictos entre el alumnado.

Autores como Molina (2005), Ortí (2003), Sáez de Ocariz y Lavega (2014) o Tormos et al. (2003), coinciden en argumentar que los conflictos esconden un potencial para el crecimiento personal y/o grupal cuyo desarrollo depende de una adecuada orientación y de un buen tratamiento. Pérez Fuentes, Gázquez, Fernández Baena y Molero (2011) abogan por la importancia de resolver las discrepancias de una manera pacífica, y conseguir, con ello, un enriquecimiento mutuo entre las personas que lo protagonizan. La resolución pacífica de los conflictos y el trabajo en valores debe considerarse como un elemento positivo en toda sociedad democrática (Davison & Wood, 2004; Jiménez Martín & Durán González, 2004; Prat, Font, Soler, & Calvo, 2004), y como parte inherente del proceso natural del desarrollo psicosocial del niño o niña (García-Hierro & Cubo Delgado, 2009).

En este sentido la clase de EF es un excelente laboratorio para poner en práctica experiencias que han demostrado su eficacia en determinados centros escolares. Este es el caso de las comunidades de aprendizaje (CdA), un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una educación de calidad para todas las personas basada en el diálogo, mediante una educación participativa de toda la comunidad, en el marco de la sociedad de la información (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002; Valls, 2000).

Las CdA “están desarrollando actuaciones educativas de éxito avaladas por la comunidad científica internacional con el objetivo de lograr, por un lado, el aumento del aprendizaje de todo el alumnado, y, por otro, la mejora de la convivencia” (Aubert, Bizkarra, & Calvo, 2014, p. 145). Un ejemplo de ello es la resolución dialógica de los conflictos (Gómez, Mello, Santa Cruz, & Sordé, 2010; Includ-ed Consortium, 2009; Martín Casabona & Tellado, 2012).

El modelo dialógico o comunitario para el tratamiento del conflicto sigue las premisas del paradigma comunicativo que tienen como eje fundamental la participación de toda la comunidad en base al diálogo igualitario,

community's participation based on egalitarian dialogue, and the interactions among its members as a form of social transformation (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006). This form of organization symbolizes LCs' specific way of viewing education as a shared responsibility between the school and the community (Aubert, Flecha, García Yeste, Flecha, & Racionero, 2008). This collaboration is able to cater to the plurality of voices comprising an educational community and can highlight the wishes, interests and concerns of all of its members in order to reach consensual solutions and prevent the appearance of future conflict, to the extent possible.

In short, the goal is to create a climate of cooperation and mutual recognition in which people do not feel judged in advance and in which the rules, functioning of the school and way conflicts are resolved are determined jointly by all the agents involved (Aubert, Duque, Fisas, & Valls, 2004).

The dialogic model is an alternative to the disciplinary and mediation or expert models that Aubert et al. (2004) highlight, which have traditionally been applied to resolving and dealing with conflict at schools. The disciplinary model establishes punishment for people who do not obey a series of rules, even though they did not participate in drawing up those rules, with the goal of getting "the 'conflictive' student to change their behavior and adapt to the hierarchy and type of functioning established" (Aubert et al., 2004, p. 64). The mediating model proposes an expert mediator in the conflict, but it also introduces the problem of constant dependence on this figure to mediate and offer responses within a given set of rules (Flecha & García Yeste, 2007). Even though the community conflict resolution model seems the most effective in LCs, "this does not mean that this model doesn't include elements from the other two models, such as the inclusion of mediators or the agreement of the entire community when establishing punitive actions for certain behaviors" (Martín Casabona & Tellado, 2012, p. 315).

From this perspective, objectives are set in two dimensions. First are those meant to ascertain the aspects that hinder conflict prevention and resolution (exclusionary dimension) while secondly are those that foster understanding and the resolution of conflictive situations (transformative dimension). This approach comes from communicative research methodology (Gómez et al., 2006).

y las interacciones entre sus miembros como forma de transformación social (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006). Esta forma de organización simboliza la manera específica que tienen las CdA de entender la educación como una responsabilidad compartida entre la escuela y la comunidad (Aubert, Flecha, García Yeste, Flecha, & Racionero, 2008). Esta colaboración permite atender la pluralidad de voces que conforman una comunidad educativa, poniendo de relieve los deseos, intereses e inquietudes de todos sus miembros para consensuar soluciones y prevenir, en la medida de lo posible, la aparición del conflicto 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, Duque, Fisas, & Valls, 2004).

El modelo dialógico supone una alternativa a los modelos disciplinar y mediador o experto que distinguen Aubert et al. (2004), tradicionalmente aplicados a la resolución y tratamiento del conflicto en las escuelas. El modelo disciplinar establece sanciones para aquellas personas que no cumplan una serie de normas en las que no han participado en su elaboración, y con el objeto de 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). El modelo mediador propone una persona experta mediadora en el conflicto, pero introduce, al mismo tiempo, la problemática de la dependencia de esta figura en todo momento para mediar y ofrecer respuestas dentro de una normativa determinada (Flecha & García Yeste, 2007). Aunque el modelo comunitario de resolución de conflictos se presenta como el más efectivo en las CdA, "no exige de que este modelo incluya elementos de los otros dos modelos como la incorporación de personas mediadoras o el acuerdo de toda la comunidad de establecer acciones punitivas ante determinadas acciones" (Martín Casabona & Tellado, 2012, p. 315).

Desde esta perspectiva, se plantean unos objetivos en dos dimensiones. Por un lado, aquellos destinados a conocer los aspectos que dificultan la prevención y resolución de conflictos (dimensión exclusora); por otro, aquellos que favorecen el entendimiento y la superación de las situaciones de conflicto (dimensión transformadora). Este planteamiento es el propio de la metodología comunicativa de investigación (Gómez et al., 2006).

The specific objectives of this article are: 1) to analyze the barriers to dealing with conflicts in the area of PE; and 2) to identify the strategies that foster the success of conflict management via PE in LCs.

Material and Methods

This article is based on the RDI project entitled “Play, Dialogue and Resolve. Overcoming Conflicts in Physical Education via the Community Model. Design of a Specific Program for LC’s” (Capllonch, 2008-2011). This project was developed following the communicative research methodology. The communicative methodology seeks to transform reality through the combination of scientific knowledge and the voices of people who traditionally do not participate by outlining actions obtained from egalitarian inter-subject dialogue (Gómez, Puigvert, & Flecha, 2011).

The constant dialogue among researchers and research participants which permeates the entire research process is based on pretensions of validity (Habermas, 1987); that is, it is grounded upon the strength of the arguments contributed to the dialogue, not on the position of power occupied by the person who contributes them. Given that everyone has the capacity for language and action (Chomsky, 1988) and that we are not cultural idiots (Garfinkel, 1967), we all have the capacity to interpret reality critically along with the research staff. This thus overcomes the clear methodological inequality between the researcher and researched object, and expert knowledge is no longer monopolized (Beck, Giddens, & Lash, 1997).

The research thus contributes not only to advancing scientific knowledge but also to ensuring that this knowledge has a greater social impact; that is, it contributes to improving the lives of the people who live the realities being studied. This quest for social transformation and scientific and social impact is a unique feature of the communicative research methodology (Gómez et al., 2006), which takes place via the communicative organization of the research, the application of communicative data-gathering techniques and communicative data analysis.

Participants

A total of 6 schools were chosen, all of them LCs, 3 in Catalonia and 3 in Euskadi. This

En concreto los objetivos de este artículo son: 1) analizar las barreras que dificultan el tratamiento de los conflictos en el área de EF; y 2) identificar las estrategias que favorecen el éxito de la gestión de los conflictos a través de la EF en las CdA.

Material y métodos

Para este artículo se parte de “El proyecto I+D+i Juega, Dialoga y Resuelve. La superación de conflictos en Educación Física mediante el modelo comunitario. Diseño de un programa específico para CdA” (Capllonch, 2008-2011). Dicho proyecto se desarrolló de acuerdo con la metodología comunicativa de investigación. La metodología comunicativa busca la transformación de la realidad a través de la combinación del conocimiento científico y la voz de las personas tradicionalmente no participantes, mediante la concreción de acciones obtenidas del diálogo igualitario intersubjetivo (Gómez, Puigvert, & Flecha, 2011).

El constante diálogo entre personas investigadoras e investigadas que preside todo el proceso de investigación se basa en pretensiones de validez (Habermas, 1987), es decir, en la fuerza de los argumentos aportados al diálogo y no en la posición de poder que ocupa la persona que los aporta. Puesto que todas las personas tenemos capacidad de lenguaje y acción (Chomsky, 1988) y no somos idiotas culturales (Garfinkel, 1967), todas tenemos capacidad para interpretar la realidad de manera crítica junto con el personal investigador. Se supera de este modo el desnivel metodológicamente relevante entre sujeto investigador y objeto investigado y se desmonopoliza el conocimiento experto (Beck, Giddens, & Lash, 1997).

La investigación contribuye así no solo al avance del conocimiento científico sino también a que este conocimiento tenga mayor impacto social, es decir, que contribuya a mejorar las vidas de las personas que viven las realidades estudiadas. Esta búsqueda de la transformación social y del impacto científico y social es el rasgo distintivo de la metodología comunicativa de investigación (Gómez et al., 2006), que se desarrolla a partir de la organización comunicativa de la investigación, la aplicación de técnicas de recogida de datos comunicativas y el análisis comunicativo de datos.

Participantes

Se seleccionaron un total de 6 centros educativos, todos ellos CdA, 3 en Cataluña y 3 en Euskadi. Esto

reflected an intentional sample bearing in mind their level of experience in managing conflicts. A total of 185 students in the 5th and 6th grades of primary school at the schools chosen participated in the research, as did 38 teachers – from the upper grades at all 6 schools, plus one person from the administration of each school, 30 family members and 24 volunteers.

Procedure

The administrative team helped the researchers contact the schools and assisted in approaching the educational community through an informative meeting attended by representatives of the different groups (teachers, students, families and volunteers). Once the main objectives of the research were explained, different informed consent forms were developed, which were also adapted to the students. Then they were informed of the total anonymity of the information obtained.

All the information-gathering techniques were administered by members of the research team who were specifically trained in the critical communicative research methodology. From the start, an advisory council was created in parallel to the research team which was made up of one person representing the LC project, one person from the research team, one person from the LC administrative team, one PE teacher from the LC, one family member of a student from the LC on the school board, and one student from the 5th grade. The purpose of the meetings of the advisory council was to eliminate the bias in the researchers' perspective and to bring the research closer to its actors.

Information-gathering Techniques

To gather the information, both quantitative techniques (questionnaires) and qualitative/communicative techniques (in-depth interviews and communicative stories from everyday life) were used. A total of 276 questionnaires adapted to the different groups participating in the research (students, teachers, volunteers and families) were administered. Once the questionnaire was designed, it was validated by 10 expert judges who ensured the validity and reliability of the instrument. Later, a pilot test was conducted with 12 participants from the different groups

respondió a una muestra intencional atendiendo a su nivel de experiencia en la gestión de los conflictos. En la investigación participaron 185 alumnos de 5º y 6º curso de primaria de los centros seleccionados; 38 docentes de ciclo superior de las 6 escuelas, más una persona del equipo directivo de cada centro, 30 familiares y 24 personas voluntarias.

Procedimiento

Para el contacto con los centros intervino el equipo directivo que a su vez facilitó el acercamiento a la comunidad educativa a través de una reunión informativa, a la que asistieron representantes de los diferentes colectivos (profesorado, alumnado, familiares y voluntariado). Una vez explicitados los principales objetivos de la investigación, se elaboraron diferentes formularios de consentimiento informado que se adaptaron también al alumnado. A continuación, se informó del absoluto anonimato de la información obtenida.

Todas las técnicas de recogida de información se administraron por parte de miembros del equipo investigador, formados específicamente en la metodología comunicativa crítica de investigación.

Desde un inicio, se creó de manera paralela al equipo de investigación un consejo asesor formado por una persona representante del proyecto de CdA, una persona del equipo investigador, una persona del equipo directivo de una CdA, una profesora de EF de una CdA, un familiar de alumno de CdA perteneciente al consejo escolar, y un estudiante de 5º de primaria. Las reuniones del consejo asesor tenían por objeto eliminar el sesgo de la perspectiva de los investigadores y acercar la investigación a sus actores.

Técnicas de recogida de información

Para la recogida de información se utilizaron tanto técnicas cuantitativas (cuestionarios) como cualitativas/comunicativas (entrevistas en profundidad y relatos comunicativos de vida cotidiana).

Se administraron 276 cuestionarios adaptados a los diferentes colectivos participantes en la investigación (alumnado, profesorado, voluntariado y familiares). Una vez diseñado el cuestionario se procedió a su validación mediante 10 jueces expertos que aseguraron la validez y la fiabilidad del instrumento. Posteriormente, se realizó el pilotaje con 12 participantes de los diferentes colectivos

researched in the LC who did not belong to the chosen sample. In parallel, 18 in-depth interviews were held (1 per school) with the teacher, family and volunteer groups, and 6 stories of students' everyday lives were collected (1 per school).

Information Analysis

To conduct the analysis of the quantitative and the qualitative/communicative information, deductive categories were devised following the research script. The categories were classified into the transformative and exclusionary dimensions of the critical communicative methodology (Gómez et al., 2006). The exclusionary dimension refers to barriers that hinder the implementation of measures that foster conflict prevention and resolution in PE. The transformative dimension shows the ways of overcoming these barriers which allow measures that foster conflict prevention and resolution in PE to be implemented.

The quantitative information from the questionnaire was analyzed via a descriptive statistical analysis which involved calculating the response percentages of the closed-ended questions with the support of the statistical analysis program SPSS version 16. To analyze the textual information obtained via the communicative stories from everyday life, the in-depth interviews and the open-ended questions on the questionnaires, a content analysis was performed with the assistance of the NVivo program. The results were subjected to a process of data triangulation.

Once the reports on results from the different information-gathering techniques were obtained, and following the critical communicative methodology (Gómez et al., 2006), they were presented to the Advisory Council. This point in the research process is useful not only to review the reports but also as a space of dialogue to exchange reflections and assessments.

Results and Discussion

To present the results, we chose to make a joint interpretation of the information gathered from the different groups (students, teachers, volunteers and families) and information-gathering techniques in order to gain better insight into the reality in a holistic fashion. The exclusionary dimension will be

investigados en CdA no pertenecientes a la muestra seleccionada. Paralelamente, se realizaron 18 entrevistas en profundidad (1 por centro) a los colectivos de profesorado, familiares y voluntariado, y 6 relatos de vida cotidiana al alumnado (1 por centro).

Análisis de la información

Para realizar el análisis de la información de naturaleza tanto cuantitativa como cualitativa/comunicativa, se elaboraron unas categorías deductivas siguiendo el guión de la investigación. Las categorías se clasificaron en las dimensiones transformadoras y exclutoras propias de la metodología comunicativa crítica (Gómez et al., 2006). La dimensión exclutora hace referencia a las barreras que impiden la implementación de medidas que favorecen la prevención y resolución de conflictos en la EF. La dimensión transformadora muestra las formas de superar tales barreras, que permitirían la implementación de medidas que favorecen la prevención y resolución de conflictos en la EF.

La información cuantitativa procedente del cuestionario se analizó a través de un análisis estadístico descriptivo de cálculo de porcentajes de respuesta de las preguntas cerradas con el apoyo del programa de análisis estadístico SPSS en su versión 16. Para analizar la información textual obtenida a través de los relatos comunicativos de vida cotidiana, las entrevistas en profundidad y las preguntas abiertas de los cuestionarios, se realizó un análisis de contenidos con el apoyo del programa NVivo. Los resultados fueron sometidos a un proceso de triangulación de datos.

Una vez obtenidos los informes de resultados de las diferentes técnicas de recogida de información y siguiendo la metodología comunicativa crítica (Gómez et al., 2006), estos se presentaron al Consejo Asesor. Este punto del proceso investigador no solo resulta útil para la revisión de los informes realizados, sino también como espacio de diálogo para intercambiar reflexiones y valoraciones.

Resultados y discusión

Para presentar los resultados se ha optado por realizar una interpretación conjunta de la información recogida de los diferentes colectivos (alumnado, profesorado, voluntariado y familiares) y técnicas de recogida de información, con objeto de acercarse a la realidad de una manera holística. Por un lado, se presentará la dimensión

presented on the one hand and the transformative dimension on the other in order to meet the two objectives: 1) to analyze the barriers to dealing with conflicts in the area of PE; and 2) to identify the strategies that foster the success of conflict management via PE in LCs.

Exclusionary Dimension: Barriers to Dealing with Conflicts in the Area of PE

Several factors hinder conflict prevention and resolution in the schools studied. These barriers have been classified into three major categories. First are those inherent to the social context, secondly are those which originate at the school, and third are those which occur specifically in PE classes.

Barriers which originate in the social context

These barriers are difficult to identify given that they are deeply rooted in people's lives. Thanks to the communicative orientation of the information-gathering strategies, which foster a reflective dialogue between researcher and subject, we were able to make an interpretation of the participants' everyday lives which has facilitated the emergence of these barriers.

Among the results, we can stress the high level of competitiveness in society and laxness towards the established rules. One teacher explains it as follows:

When a conflict emerges, the first response is violence: pushing, hitting, attacking... and, in fact, the models that are provided, they really encourage the kids react like this (...) when something bothers them, when they didn't like something in general – not all of them, right? – but they do tend to have a violent reaction and I do think that games, television, all of that really contributes to making things this way (teacher_female4, 129).

Another factor worth highlighting is the image conveyed by the media that violence is an effective system of conflict resolution. Images of famous athletes with violent attitudes are constantly repeated and even at times applauded (Carlssonpaigne & Levin, 1992). The students repeat them or imitate them on the playground, in PE classes and in their games without realizing that they have a negative connotation:

exclusora y, por otra, la dimensión transformadora con objeto de responder a los dos objetivos planteados: 1) analizar las barreras que dificultan el tratamiento de los conflictos en el área de EF; y 2) identificar las estrategias que favorecen el éxito de la gestión de los conflictos a través de la EF en las CdA.

Dimensión exclusora: barreras que dificultan la resolución dialógica de los conflictos en las clases de EF

Varios elementos dificultan la prevención y la resolución de conflictos en los centros estudiados. Tales barreras se han clasificado en tres grandes categorías. Por un lado aquellas que son propias del contexto social; por otro, aquellas que tienen su origen en el centro educativo, y finalmente, aquellas que se dan en las clases de EF.

Barreras que tienen su origen en el contexto social

Estas barreras son difícilmente identificables puesto que se encuentran muy arraigadas en la vida de las personas. Gracias a la orientación comunicativa de las estrategias de recogida de información, que propician el diálogo reflexivo entre investigado e investigador, se ha podido realizar una interpretación de la vida cotidiana de los participantes que ha facilitado que emergieran tales barreras.

Entre los resultados destacamos el alto nivel de competitividad de la sociedad y la laxitud frente a las normas establecidas. Una maestra lo explica de la siguiente manera:

Cuando surge un conflicto, la primera salida que tienen es la violencia, es empujarte, es pegarte, es atacar... y, efectivamente, los modelos que se están dando, vamos que ayudan muchísimo a reaccionar así (...) cuando algo les molesta, cuando algo no les ha gustado en general, no todos ¿eh?, pero sí que tienden a tener una reacción violenta y sí que pienso que los juegos, la televisión, todo eso ayuda muchísimo a que esto sea así. (maestra_mujer4, 129).

Otro aspecto a destacar es la imagen que transmiten los medios de comunicación de que la violencia es un sistema eficaz para la resolución de conflictos. Las imágenes de deportistas conocidos con actitudes violentas se repiten continuamente e incluso en ocasiones se ven aplaudidas (Carlssonpaigne & Levin, 1992). Los alumnos las repiten o las imitan en el patio, en las clases de EF y en sus juegos, sin pensar que tiene una connotación negativa:

Heck yes, of course, what they see on TV is an example. If soccer players are constantly kicking each other and insulting each other and that's fine, well, it's fine then. So, this is what happens, they figure that it's not a big deal to do this. Especially insults. (teacher_female7, 168).

Barriers that originate at the school

Other times, the coexistence of the different conflict prevention and resolution models (such as the disciplinary or the mediation model along with the community model) prevent the sound functioning of the school and lead to disorientation among the community members and the tendency to use authority:

(...) because there is lots of "old school" and things are done the way they've always been done and it's really hard to change (...); perhaps mindsets would have to be changed and it would have to be put into practice, the whole community would have to participate. It would be difficult but that's what should happen (volunteer_male3, 251).

On the other hand, the lack of rigorousness or commitment in the application of the rules agreed upon by any of the community members also causes a problem when implementing a community conflict prevention and resolution model.

I: Why do you think it's difficult to get along?

S: Because you put it on a sheet (the rules), hand it out to the entire class and after leaving they don't even read it; they throw it in the waste bin. This is what they do; the good students take it but the others refuse to. (student_male4, 171).

Barriers that originate in the PE class

In the specific case of PE classes, some information gotten from the analysis of the qualitative data is worth mentioning. At first, the adult groups (teachers, volunteers and families) were asked whether they believed that PE is a more conflictive space than any other class. The values showing that PE has a higher conflict rate than other areas are low in the questionnaires: 7.9% for the teachers, 4.2% for volunteers and 20% for families, as shown in *Figure 1*. This information contrasts with the perception expressed by this group in the interviews, where they mention that, *a priori*, because of its apparently more open nature

Hombre pues sí, desde luego, lo que se ve en la televisión es el ejemplo. Si los futbolistas se pegan patadas continuamente y se insultan y está bien, pues bueno, está bien. Pues eso es lo que se sigue, lo que se supone que no pasa nada porque se haga eso. Sobre todo los insultos. (maestra_mujer7, 168).

Barreras que tienen su origen en el centro educativo

En otras ocasiones, la coexistencia de diferentes modelos de prevención y resolución de conflictos (como el disciplinar o el mediador conjuntamente con el comunitario) impiden un buen funcionamiento del centro educativo y provoca desorientación entre los miembros de la comunidad y la tendencia a la utilización de la autoridad:

(...) porque hay mucha "vieja escuela" y se hacen las cosas como se han hecho siempre y cuesta mucho cambiar (...); quizás se necesitaría cambiar mentalidades y ponerlo en práctica, que toda la comunidad participara, sería difícil pero claro, sería lo que se tendría que hacer. (voluntario_hombre3, 251).

Por otro lado, la falta de rigurosidad o compromiso en la aplicación de las normas pactadas por parte de cualquiera de los miembros de la comunidad también representa un problema para implementar un modelo comunitario de prevención y resolución de conflictos.

E: ¿Por qué crees que es difícil entenderse?

A: Por qué tú lo haces en una hoja (las normas), las repartes entre toda la clase y después a la salida ni lo leen, lo tiran a la papelería. Eso es lo que hacen, bueno algunos se lo llevan, otros pasan de llevárselo. (alumno_hombre4, 171).

Barreras que tienen su origen en la clase de EF

En el caso concreto de las clases de EF, vale la pena mencionar algunos de los datos obtenidos mediante el análisis de los datos cuantitativos. Así, en un primer momento, se planteó al colectivo adulto: profesorado, voluntariado y familiares, si consideraba que la EF representaba un espacio más conflictivo que cualquier otra asignatura. Los valores de que la EF presenta un conflicto superior al de las otras áreas son escasos en los cuestionarios: 7.9% para el profesorado, 4.2% para el voluntariado y 20% para los familiares, tal como se muestra en la *figura 1*. Esta información contrasta con la percepción que muestra este colectivo durante las entrevistas, donde mencionan que, *a priori*, la EF, por

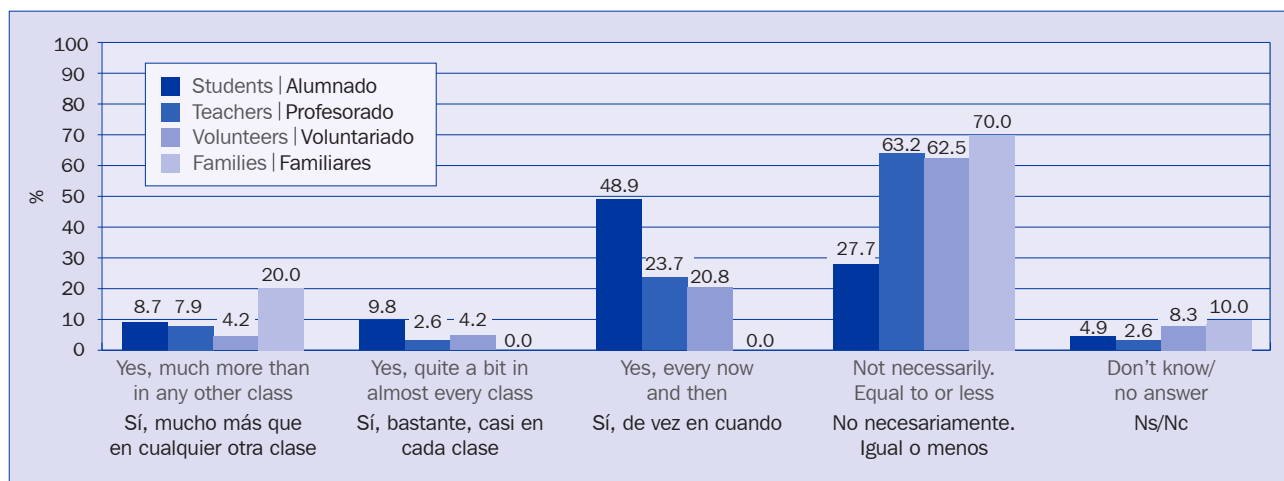


Figure 1. Perception of the existence of conflict in PE classes

Figura 1. Percepción de la existencia del conflicto en las clases de EF

than the other areas in terms of space and limitations, PE could be seen as more susceptible to conflicts, as expressed in the example below:

And I think that they themselves assume that PE class is a more relaxed class, it's not so... it's not like languages or math, where you've got to be paying close attention, the teacher is looking at you straight on... Here the teacher is also running, and they take it a bit like... a bit... well, the class is relaxed. Yeah. So that makes them also draw out their minor urges, you know? And they have all kinds of them. (family_female1, 151).

In the case of the student questionnaire, of the different response options shown in *Figure 1* to the question of whether PE is a more conflictive space than other classes, the answer “Yes, every now and then” earned values of 48.9%. That is, the students stressed that there are some situations in PE classes that generate conflict. This same perception can be gleaned from the life stories analyzed:

I. Do you think that you guys get angrier at each other in PE class than in other classes, such as than in math or language class? What do you think? Do you fight more?

S: I'm not sure, I think so because we're always like “hey, pass me the ball” and if we don't always pass it to them we end up fighting (student_male5, 67).

su carácter aparentemente más abierto que el resto de áreas; referente a espacios y límites, podría verse como más propensa a presentar conflictos, tal como se muestra en el siguiente ejemplo:

Y yo pienso que ellos mismos asumen que la clase de EF es una clase distendida, no es tan... no es como una lengua, unas matemáticas, que hay que estar a lo que hay que estar, el profesor te está mirando de frente... Ahí el profesor está igual en un corro y se lo toman como... un poco... pues eso que es distendida la clase. Sí, sí. Entonces eso les hace que también saquen sus pequeños impulsos ¿no? que tengan de todo tipo. (familiar_mujer1, 151).

En el caso del cuestionario al alumnado, de las diferentes opciones de respuesta de la *figura 1*, a la pregunta sobre si la EF representaba un espacio más conflictivo que otras asignaturas, la respuesta de “sí, de vez en cuando” obtiene valores de 48.9%. Es decir, que el alumnado destaca que existen algunas situaciones en las clases de EF que generan conflicto. Esta misma percepción se desprende de los relatos de vida analizados:

E. ¿Crees que en las horas de EF se producen más enfados entre vosotros que en otras clases, por ejemplo, la clase de mates o de lengua? ¿Qué te parece? ¿Os peleáis más?

A: No sé, yo creo que sí porque siempre, “oye tu pásame la pelota” y si no se la pasamos siempre acabamos discutiendo. (alumno_hombre5, 67).

This lack of consonance in the results between the adults and the students in the different information-gathering techniques led us to analyze the causes of conflict in PE classes in order to ascertain their possible existence. To do so, 5 possible generators of conflict in PE classes were presented on the questionnaires based on the proposals by Ortí (2003): “gender,” “level of motor skill,” “economic factors and social class,” “zeal to win,” “cheating,” and “type of activities: elimination games.” The participants had to point out whether each of the variables mentioned were the origin of conflict “always,” “often,” “almost never,” or “never.” The results show that there is not one single cause generating conflicts in PE classes, and that no one of them stands out above the others. To understand the nature of the origin of conflict, it is essential to analyze the different variables from the vantage point of the different groups.

After the analysis of the quantitative data and its triangulation with the qualitative data, we found four situations worth highlighting: a) variables that did not generate conflicts for any of the groups; b) variables that generated conflicts for all the groups; c) variables that generated conflict for students but not for adults; and d) variables that did not generate conflict for students but obtained ambiguous results for adults.

a) Variables that did not generate conflicts for any of the groups

One example is the gender variable (Figure 2), in which the sum of the responses that it “never” or “almost never” generate conflict reaches values of 62% for students, 73.7% for teachers and 62.5% for volunteers. These results contrast with those of Ortí (2003), for whom discrimination for reasons of gender is one of the most noteworthy conflicts in PE classes. This may be a reflection of the tradition and work experience of the LCs in preventing gender violence, with the involvement of the entire community (Flecha, Melgar, Oliver, & Pulido, 2010).

b) Variables that generated conflicts for both adults and students

These variables are directly related to the tasks carried out in PE classes, in line with those mentioned by Ortí (2003) and Blandón et al. (2005), including: “zeal to win” and “cheating” as generators

Esta indefinición entre los resultados obtenidos entre el colectivo adulto y el alumnado en las diferentes técnicas de recogida de información, lleva a analizar las causas del conflicto en las clases de EF para constatar su posible existencia. Para ello, se presentaron en los cuestionarios 5 posibles variables generadoras de conflictos en las clases de EF a partir de las propuestas de Ortí (2003): “género”, “nivel de habilidad motriz”; “factores económicos y de clase social”; “búsqueda de la victoria”; “trampas”; y “tipología de las actividades: juegos de eliminación”. Los participantes debían destacar cuál de las variables mencionadas era el origen del conflicto “siempre”, “a menudo”, “casi nunca” o “nunca”. Los resultados que se desprenden muestran que no existe una causa única generadora de conflictos en las clases de EF, ni que sobresalga por encima de las otras. Para comprender la naturaleza del origen del conflicto es imprescindible analizar las distintas variables desde la visión de los diferentes colectivos.

Tras el análisis de los datos cuantitativos y la triangulación con los cualitativos, se destacan cuatro situaciones: a) variables no generadoras de conflictos para ninguno de los colectivos; b) variables generadoras de conflictos en todos los colectivos; c) variables generadoras de conflictos para el alumnado y no para el colectivo adulto, y d) variables no generadoras de conflictos para el alumnado, y que sin embargo obtienen resultados ambiguos para el colectivo adulto.

a) Variables no generadoras de conflicto para ninguno de los colectivos

Este sería el caso de la variable género (fig. 2), donde el sumatorio de las opciones de “nunca” y “casi nunca” son el origen del conflicto, alcanza valores de 62% para el alumnado, 73.7% para el profesorado y 62.5% para el voluntariado. Los resultados contrastan con los de Ortí (2003), para quien la discriminación por razón de género representa uno de los conflictos más destacados en las clases de EF. Este puede ser el reflejo de la tradición y experiencia de trabajo que tienen las CdA para la prevención de la violencia de género implicando a toda la comunidad (Flecha, Melgar, Oliver, & Pulido, 2010).

b) Variables generadoras de conflictos para el colectivo adulto y para el alumnado

Estas variables están directamente relacionadas con las tareas propias que se realizan en las clases de EF, en la línea de las que mencionan Ortí (2003) y Blandón et al. (2005) y entre las que destacan: “búsqueda de la victoria”, y “trampas” como generadoras de conflictos.

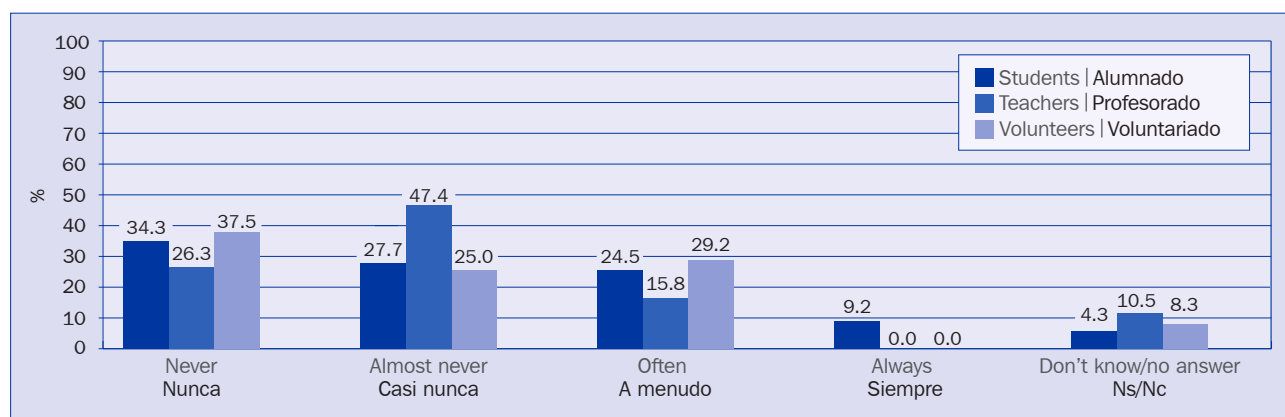


Figure 2. “Gender” variable as a generator of conflict in PE classes

Figura 2. Variable “género” como generadora de conflicto en las clases de EF

of conflicts. With regard to the first variable mentioned, the sum of the two responses that they “often” or “always” generate conflicts was 50% for students, 52.7% for teachers and 70.8% for volunteers (Figure 3).

With regard to the “cheating” variable, the sum of the response choices that it “often” and “always” generates conflicts was 61.5% for students, 65.8% for teachers and 75.1% for volunteers (Figure 4). This same perception was gleaned from the interviews and life stories:

At this age, kids want to be competitive and prefer to win than the ensure the overall performance of the group. (family_male2, 107).

Yes because sometimes they “goad” them when they beat the opponents, they say: “We beat

En lo que respecta a la primera variable mencionada, el sumatorio de las opciones de “a menudo” y “siempre” generan conflictos, en un 50% para el alumnado, un 52.7% para el profesorado y un 70.8% para el voluntariado (fig. 3).

En cuanto a la variable “trampas”, la suma de las opciones de respuesta de “a menudo” y “siempre” son generadoras de conflictos, representan un 61.5% para el alumnado, un 65.8% para el profesorado y un 75.1% para el voluntariado (fig. 4). Esta misma percepción se desprende en las entrevistas y relatos de vida:

Que a esta edad la gente quiere ser competitiva y prefiere ganar a sacar, pues, un buen rendimiento del global del grupo. (familiar_hombre2, 107).

Si porque a veces también “pican”, cuando ganan los oponentes se ponen: ¡Hemos ganado! ¡Hemos

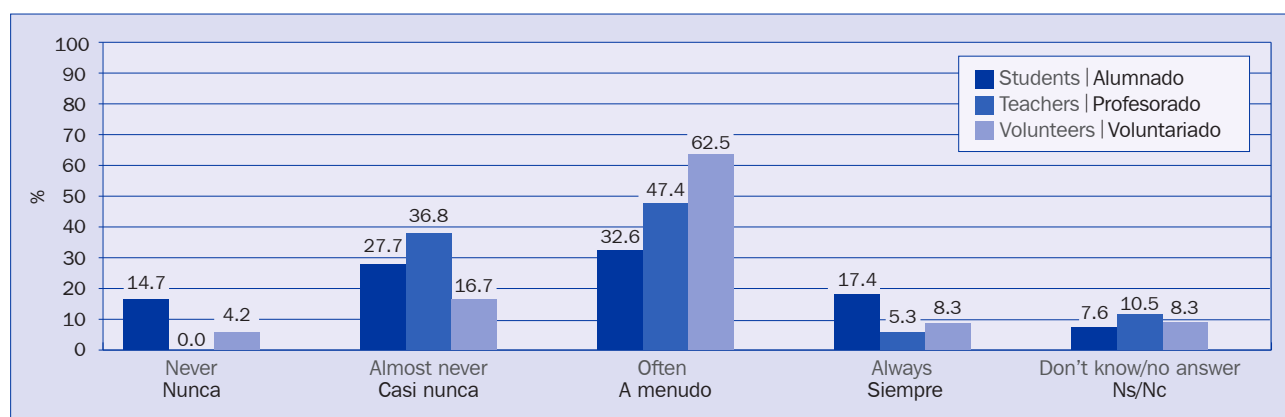


Figure 3. “Zeal to win” variable as a generator of conflict in PE classes

Figura 3. Variable “búsqueda de la victoria” como generadora de conflicto en las clases de EF

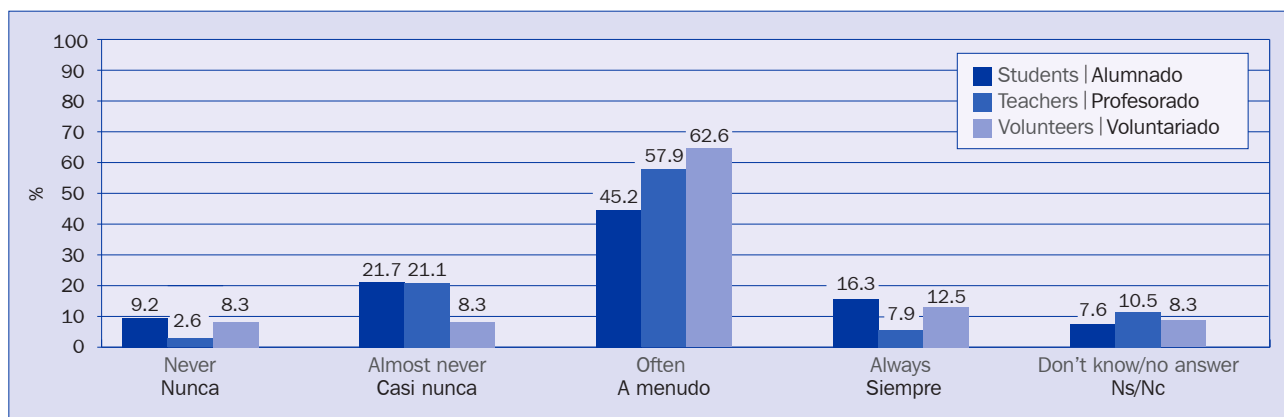


Figure 4. “Cheating” variable as a generator of conflict in PE classes

Figura 4. Variable “trampas” como generadora de conflicto en las clases de EF

you! We beat you!” And this “goads” us and we fight. (student_male5, 75).

ganado! Y eso nos “pica” y hace que nos peleemos. (alumno_hombre5, 75).

c) *Variables that generated conflict for students but not for adults*

We found one variable with peculiar characteristics that the teachers and volunteers believe does not cause conflict but that the students believe does, and considerably. This is the “kind of activity: elimination and competitive games” (Figure 5). The children mentioned that the games where participants are eliminated or where they can lose are the cause of conflict, at a total rate of 50.6% of for “often” and “always”. This is a direct consequence of the teachers’ methodology. It is surprising that eliminating or losing games “never” or “almost never” is the origin of conflict in the opinion of 71% of teachers.

c) *Variables que son generadoras de conflictos para el alumnado y no para el colectivo adulto*

Encontramos una variable con unas características peculiares que el profesorado y el voluntariado consideran que no causa conflicto, pero en cambio el alumnado lo considera causa del conflicto de manera destacable. Se trata de la variable “tipología de la actividad: juegos de eliminación y competitivos” (fig. 5). Los niños y las niñas mencionaron que los juegos en los que se produce eliminación de participantes o bien la posibilidad de perder, son la causa de los conflictos en un 50.6% en la suma de las opciones “a menudo” y “siempre”. Esta es una consecuencia directa de la metodología del personal docente. Sorprende considerar que para el profesorado

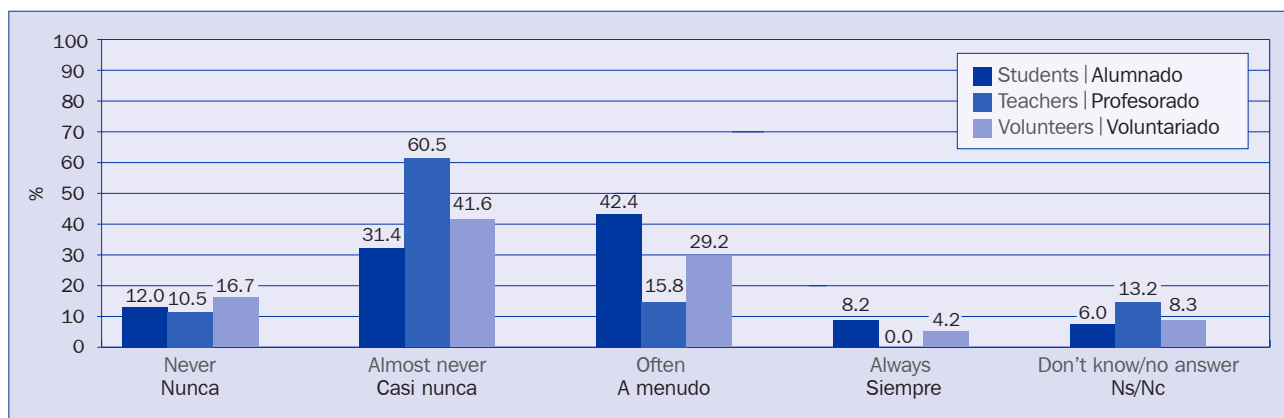


Figure 5. “Kind of activity: elimination and competitive games” variable as a generator of conflict in PE classes

Figura 5. Variable “tipología de actividad: juegos de eliminación y competitivos” como generadora de conflicto en las clases de EF

Even though competitive practice can help foster emotional control, acceptance of one's own limits and possibilities, valuing one's own effort, etc., when these objectives or their implementation are not clear, students feel frustrated, dissatisfied and disappointed with the games and activities in which they can lose or be eliminated (Velázquez Buendía, 2001). The more traditional PE models based on competitive and eliminatory games hinder integration and tend to generate behaviors of exclusion, marginalization, confrontation and conflict, and consequently power relations between the students and the teachers. Normalization, competition and homogenization foster an asymmetrical logic in school relations, generating frameworks of violence (Blandón, Molina, & Vergara, 2005).

Competitive games can make students get angry with each other, or some people may feel lower and others too superior and these feelings make them more sensitive to the circumstances and more conflicts can occur (volunteer_female4, 260-263).

When PE is exclusively reserved for those who are more skilled, or when children do not have the possibility of being successful, conflict emerges more easily.

d) *Variables that did not generate conflict for students but obtained ambiguous results for adults*

We should particularly mention the "level of motor skill" variable, which has traditionally been considered the origin of conflict in PE classes (Ortí, 2003). As can be seen in *Figure 6*, the "never" and "almost never" response choices account for 70.2% of students' responses; that is, for children, skill level is not the cause of rejection in PE classes. However, the responses for teachers are ambiguous, with equal numbers of responses for the options "almost never" and "often", each of which earned 42.1%. Similar to the teachers, the volunteers did not favor either of the choices either; for this group, "never" and "almost never" accounted for 40.7% and "often" and "always" 50% of the responses (*Figure 6*).

We can see the adults' perception in the following qualitative evidence:

eliminar en los juegos o perder, no representa "nunca" o "casi nunca" origen del conflicto en un 71%.

Si bien la práctica competitiva puede ayudar a favorecer el control de las emociones, aceptar los propios límites y posibilidades, valorar el propio esfuerzo, etc., cuando no se tienen claros estos objetivos o no se tiene claro su implementación, el alumnado siente frustración, insatisfacción y decepción ante los juegos y actividades en los que puede perder o quedar eliminado (Velázquez Buendía, 2001). Los modelos de EF más tradicionales basados en juegos competitivos y eliminatorios dificultan la integración y suelen generar conductas de exclusión, marginación, enfrentamiento y conflicto, y en consecuencia, relaciones de poder entre el alumnado y el profesorado. La normalización, la competencia y la homogenización privilegian una lógica asimétrica en las relaciones escolares generando marcos de violencia (Blandón, Molina, & Vergara, 2005).

Los juegos competitivos sí que pueden hacer que los alumnos "se piquen" entre ellos, o que algunas personas se sientan menos y otras demasiado y que esos sentimientos les hagan estar más sensibles a las circunstancias y que se produzcan más conflictos. (voluntaria_mujer4, 260-263).

Cuando la EF se reserva exclusivamente a aquellos que cuentan con las mejores capacidades o cuando los niños y las niñas no tienen posibilidad de alcanzar el éxito, el conflicto surge con mayor facilidad.

d) *Variables no generadoras de conflictos para el alumnado, y que sin embargo obtienen resultados ambiguos para el colectivo adulto*

Debemos hacer una mención especial a la variable "nivel de habilidad motriz", que tradicionalmente ha sido considerada origen del conflicto en las clases de EF (Ortí, 2003). Como se puede observar en la *figura 6*, las opciones de "nunca" y "casi nunca", representan el 70.2% para el alumnado, es decir, que para los niños y las niñas, el nivel de habilidad no es causa de menosprecio en las clases de EF. Sin embargo, para el profesorado las respuestas son ambiguas, y se igualan las cifras entre las opciones "casi nunca" y "a menudo" con un 42.1% respectivamente. De un modo parecido al profesorado, el voluntariado no se decanta por ninguna de las dos opciones. Para este colectivo "nunca" y "casi nunca" representan un 40.7% y "a menudo" y "siempre" un 50%. (*Fig. 6*)

Se puede comprobar la percepción de los adultos en el siguiente registro cualitativo:

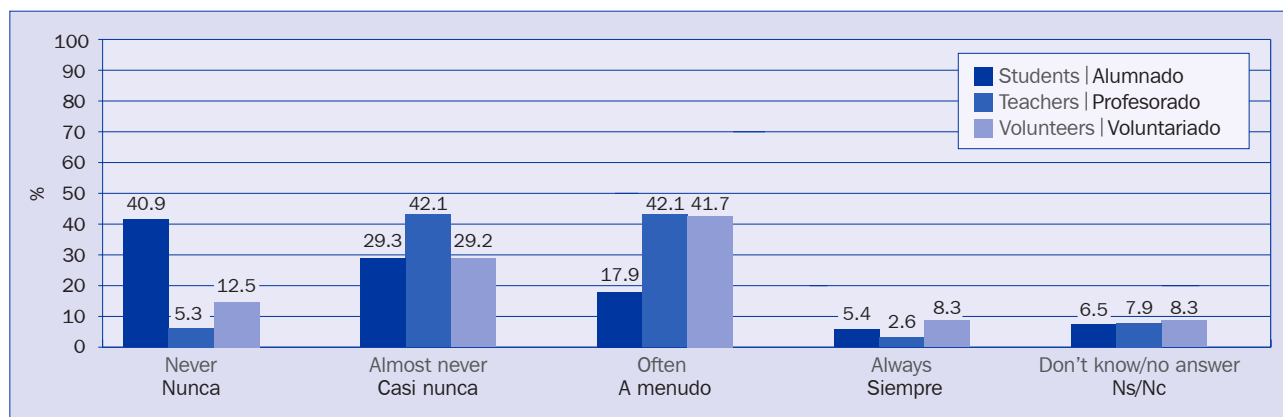


Figure 6. "Level of motor skill" variable as a generator of conflict in PE classes

Figura 6. Variable "nivel de habilidad motriz" como generadora de conflicto en las clases de EF

Well, conflict... laughing at a classmate that doesn't quite cut it. Children tend to be very cruel in this sense and there is always a kid who can't quite cut it and the others laugh at him. (family_female5, 303).

Bueno conflicto... reírse de algún compañero que no llegue al nivel exigido. Los niños suelen ser muy crueles en este sentido y siempre hay el niño que no llega y los demás se ríen de él (familiar_mujer5, 303).

The data could be interpreted based on the uniqueness of the LC and its organization of the class into interactive groups around instrumental learning. "Interactive groups are one of the forms of classroom organization which is becoming the most successful in Europe in overcoming school drop-out and peaceful coexistence problems" (Oliver & Gatt, 2010, p. 279). The class is organized into small, heterogeneous groups in which families and other community members participate along with the children to create knowledge through dialogue (Elboj & Niemelä, 2010; Valls & Kyriakides, 2013). The learning stems from the interactions in the group. For students, the differences in level are an opportunity to learn from their classmates.

Los datos se podrían interpretar desde la singularidad de las CdA y su organización de la clase en grupos interactivos en torno a los aprendizajes instrumentales. "Los grupos interactivos son una de las formas de organización de las aulas que está obteniendo más éxito en Europa en la superación del fracaso escolar y los problemas de convivencia" (Oliver & Gatt, 2010, p. 279). La clase se organiza en pequeños grupos heterogéneos en los que participan familiares y otros miembros de la comunidad, conjuntamente con los niños y las niñas para crear conocimiento a través del diálogo (Elboj & Niemelä, 2010; Valls & Kyriakides, 2013). El aprendizaje se origina a través de las interacciones que se producen en el grupo. Para el alumnado, las diferencias de nivel representan la oportunidad de ayudar a sus compañeras y compañeros.

Transformative Dimension: Strategies to Mitigate Conflict and Foster their Dialogic Resolution in PE Classes

The results obtained in this dimension are organized into 5 categories:

Fostering the participation of families and other educational agents in PE classes

The educational community must get involved in the life and decisions of the school. To do this, situations must be generated in which the members engage in dialogue to reach agreements (Aubert et al., 2004).

Dimensión transformadora: estrategias para mitigar el conflicto, y favorecer su resolución dialógica en las clases de EF

Los resultados obtenidos en esta dimensión se organizan en torno a 5 categorías:

Fomentar la participación de familiares y otros agentes educativos en las clases de EF

La comunidad educativa debe implicarse en la vida y decisiones del centro. Para ello es imprescindible generar situaciones en las que los miembros dialoguen para llegar a acuerdos (Aubert et al., 2004).

... In other words, something's up, and if it's negligible I'll resolve it myself, but at that time first the children speak and try to resolve the issue, then we try to speak with the parents, administration, board... more people keep being added depending on the seriousness of the situation and the information needed... (teacher_female1, 186).

Promoting the PE area's participation in the agreed-upon rules on conflict prevention and management

To do so, the school must have engaged in a dialogue process and this process must have concluded in a set of clear, relevant, agreed-upon rules. This system is regarded as essential to preventing the appearance of conflict, or if it does appear, to dealing with it (Aubert et al., 2004; Flecha & García Yeste, 2007).

First establish clear, fair rules that reflect the responsibilities of all the members of the educational community. Secondly, the entire community should draw up a positive coexistence plan. (teacher_male3, 58).

Guide the PE area towards values like respect, tolerance and peaceful coexistence

Through activities that entail peer interaction and dialogue, conflict management and peaceful group coexistence are fostered. On the other hand, play and multicultural activities are valued as way to allow people to get to know each other better and develop an attitude of group empathy and solidarity (Gil Madrona & Pastor Vicedo, 2003; Grimmering, 2011).

Work on self-knowledge, knowledge of others, empathy and assertiveness. This happens gradually through tutorials, games, dynamics, talks between teachers and students. (teacher_male13,101).

Offering a pedagogical vision of competition and critically analyzing how sports and violence are treated in the media

The goal is not to question competition since, if properly challenged, it is an outstanding context for learning values (Velázquez Buendía, 2001). However, beyond sports practice itself, a sports culture that critically examines the role of competitive sports and the media is needed.

... O sea, pasa algo, y si es algo mínimo pues lo soluciono yo, pero en ese momento primero los niños hablan, se intenta solucionar el tema, luego se intentaría hablar con los padres, dirección, consejo..., se van añadiendo más personas dependiendo de la gravedad que tenga y de la información que se necesite... (maestra_mujer1, 186).

Promover que el área de EF participe de las normas consensuadas en el centro para la prevención y gestión del conflicto

Para ello, es necesario que el centro haya realizado un proceso de diálogo y que este haya finalizado en un conjunto de normas consensuadas claras y pertinentes. Este sistema se considera fundamental para la prevención de la aparición del conflicto, o en caso de producirse, para abordar su gestión (Aubert et al., 2004; Flecha & García Yeste, 2007).

Primero establecer unas normas claras y justas que reflejen las responsabilidades de todos los miembros de la comunidad educativa. Segundo, elaborar toda la comunidad un plan de convivencia positivo. (maestro_hombre3, 58).

Orientar el área de EF hacia la adquisición de valores como el respeto, la tolerancia y la convivencia

Mediante actividades que implican la interacción y el diálogo entre iguales, se favorece la gestión del conflicto y la convivencia en el grupo. Por otro lado, 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; Grimmering, 2011).

Trabajo de conocimiento personal, de conocimiento de los otros, de empatía y de asertividad. Se van haciendo poco a poco: tutorías, juegos, dinámicas, charlas entre profesores y alumnos (maestro_hombre13,101).

Ofrecer una visión pedagógica de la competición y analizar críticamente el tratamiento del deporte y de la violencia que ofrecen los medios de comunicación

No se trata de cuestionar la competición, puesto que ésta, bien canalizada, constituye un contexto excelente para el aprendizaje de valores (Velázquez Buendía, 2001). Sin embargo, más allá de la práctica deportiva en sí, es necesaria una cultura deportiva que aborde

Competition is ... I don't know. It should be a kind of competition that gives everyone options... (family_female5, 626).

Promoting work in interactive groups through cooperative activities and games

These activities are the ones that best foster conflict prevention and resolution, since students work in groups and cooperate to achieve a common objective (Velázquez Callado, 2004). From another perspective, interactive groups are proposed as a way of organizing the class to achieve dialogic learning (Castro, Gómez, & Macazaga, 2014; Castro, 2015). These groups should be heterogeneous in all their dimensions: age, sex, skill level, etc., and they should be supervised by an adult. The organization of interactive groups encourages students to benefit from their peers' actions to achieve success, and it guides their own actions to achieve common objectives (Valls & Kyriakides, 2013).

We've learned that with the interactive groups in almost all the classes, mathematics, language... working with a smaller group is always easier than anything else. (family_female5, 595).

Conclusions

We shall focus our conclusions specifically on the results from PE classes. The analysis of the causes of conflict in PE classes in the LCs studied first shows that the gender variable is not regarded as a cause of conflict for either students or adults (teachers, families and volunteers). The contrast of this evidence with the literature reviewed may be due to the emphasis placed on preventing gender violence in the LCs.

However, both students and adults agree that the excessive zeal to win and cheating are causes of conflict. These variables bear a close relationship with the kind of activities that instructors implement in their classes, and competitive or eliminatory games were identified as barriers to integration, fostering power relations and promoting conflict. In fact, unlike the adults, the majority of students admitted that games and activities where one can lose or be eliminated are a direct cause of conflict.

críticamente el papel del deporte de competición y de los medios de comunicación.

La competición, es ... no lo sé. Tendría que ser un tipo de competición que diera opciones a todo el mundo... (familiar_mujer5, 626).

Impulsar el trabajo en grupos interactivos a través de actividades y juegos cooperativos

Estas actividades son las que más fomentan la prevención y resolución del conflicto, ya que el alumnado trabaja en conjunto y coopera para conseguir un objetivo común (Velázquez Callado, 2004). Desde otra perspectiva, se proponen los grupos interactivos como forma de organizar la clase para alcanzar el aprendizaje dialógico (Castro, Gómez, & Macazaga, 2014; Castro, 2015). Estos grupos deben ser heterogéneos en todas sus dimensiones: edad, sexo, nivel de habilidad, etc. y tutorizados por un adulto. La organización de los grupos interactivos propicia que el alumnado se beneficie de las acciones de los demás compañeros y compañeras para conseguir el éxito, y orienta las suyas propias para obtener objetivos comunes (Valls & Kyriakides, 2013).

Hemos aprendido que con los grupos interactivos que se hacen en casi todas las clases, de matemáticas, de lengua... al trabajar con un grupo más pequeño siempre es más fácil cualquier cosa. (familiar_mujer5, 595).

Conclusiones

Las conclusiones se centran de manera específica en aquellos resultados propios de las clases de EF. El análisis de las causas del conflicto en las clases de EF en las CdA estudiadas, muestra, en primer lugar, que la variable género no se considera como tal ni para el alumnado ni para las personas adultas (profesorado, familiares y voluntariado). El contraste de estas evidencias con la literatura consultada puede deberse al énfasis que se está poniendo desde las CdA en la prevención de la violencia de género.

La búsqueda excesiva de la victoria y las trampas, en cambio, sí que son objeto de consenso para alumnado y personas adultas como causas de conflicto. Estas variables guardan una estrecha relación con la tipología de actividad que las y los docentes implementan en sus clases, siendo los juegos competitivos o eliminatorios identificados como barreras para la integración, favorecedores de las relaciones de poder y también del

The rules of peaceful coexistence and the rules of the games appear repeatedly in the analysis of the factors that foster the appearance of conflict, especially referring to the importance of obeying those rules and the negative consequences stemming from their lax enforcement. Another important factor in this sense is both the normalization of violence by adults who serve as referents and the violence projected by the media, where it often appears as an acceptable way of dealing with conflicts.

Conversely, the analysis of the strategies that foster participation and dialogic conflict resolution in PE reveals the importance of families' participation in the school in all spheres. Along the same lines, the importance of PE being in line with the conflict prevention and management rules agreed upon by the entire community and applied at the school as a whole was mentioned.

Therefore, PE should prioritize values over winning through activities that foster peer interaction and dialogue. The foundation of solidarity upon which interactive groups are implemented is an ideal working platform to achieve this objective, given that its success depends on leaving no one behind. Cooperative activities and games in which students work together to achieve a shared goal seem like the best way to organize the classroom.

Finally, there is also a clear need to bring a pedagogical vision of competition into PE. In this sense, a critical analysis is needed of the violence that occurs in sports, both the kind that appears in the media and the kind found in contexts closer to students and at the school itself. Rejecting any kind of violence in PE can be an essential contribution from this area in preventing and dealing with conflict.

Conflict of Interests

No conflict of interest was reported by the authors.

conflicto. De hecho, a diferencia de las personas adultas, la mayoría del alumnado reconoce que los juegos y actividades en los que puede perder o quedar eliminado son causa directa de conflicto.

Las normas tanto de convivencia como del juego aparecen recurrentemente en el análisis de aquellos aspectos que favorecen la aparición del conflicto, especialmente haciendo referencia a la importancia de su cumplimiento y las consecuencias negativas que derivan de la laxitud en su aplicación. Otro elemento relevante en este sentido es la normalización de la violencia, tanto por parte de las personas adultas referentes como la que se proyecta desde los medios de comunicación, en los que frecuentemente aparece la violencia como un medio pertinente para afrontar los conflictos.

En el polo opuesto, el análisis de las estrategias que favorecen la participación y resolución dialógica de los conflictos en EF revela la importancia de la participación de las y los familiares en la escuela, en todos sus ámbitos. En la misma línea, se menciona la conveniencia de que la EF esté en consonancia con las normas para la prevención y gestión del conflicto consensuadas por toda la comunidad y aplicadas en el conjunto del centro.

La EF, por tanto, debe privilegiar los valores por encima de la victoria a través de actividades que favorezcan la interacción y el diálogo entre iguales. La base solidaria sobre la que se implementan los grupos interactivos es una plataforma de trabajo ideal para alcanzar este objetivo, puesto que el éxito depende de no dejar a nadie atrás. Las actividades y juegos de tipo cooperativo, en las que el alumnado trabaja conjuntamente para alcanzar un objetivo común, parecen las más adecuadas a esta forma de organización del aula.

Finalmente, se apunta la necesidad de aportar una visión pedagógica de la competición desde la EF. En dicho sentido, resulta ineludible el análisis crítico de la violencia que se da en el deporte, tanto en la que aparece en los medios como la que se practica en los contextos más cercanos al alumnado y en el propio centro. El rechazo a cualquier tipo de violencia desde la EF puede ser una contribución fundamental desde esta área para la prevención y tratamiento del conflicto.

Conflicto de intereses

Las autorías no han comunicado ningún conflicto de intereses.

References | Referencias

- Aubert, A., Bizkarra, M., & Calvo, J. (2014). Actuaciones educativas de éxito desde la educación física. Retos. *Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 144-148.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (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.
- Beck, U. G., Giddens, A. A., & Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.
- 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 (2007-6200).
- Carlssonpaigne, N., & Levin, D. E. (1992). Making peace in violent times a constructivist approach to conflict-resolution. *Young Children*, 48(1), 4-13.
- Castro, M., Gómez, A., & Macazaga, A. M. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física Retos. *Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 174-179.
- Castro, M. (2015). Aprendizaje dialógico y educación física: hacia una educación física y un deporte escolar promotores de salud, éxito escolar y cohesión social. *Intangible Capital*, 11(3), 393-417. doi:10.3926/ic.636
- Chomsky, N. (1988). *Language and Politics*. Montreal: Black Rose Books.
- Davison, J., & Wood, C. A. (2004). A conflict resolution model. *Theory into Practice*, 43(1), 6-13. doi:10.1207/s15430421tip4301_2
- Jiménez Martín, P. J., & Durán González, L. J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes* (77), 25-29.
- Elboj, C., & Niemelä, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: De case of interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Solér, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Escartí, A., Pascual, C., & Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. 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.
- Flecha, A., Melgar, P., Oliver, E., & Pulido, C. (2010). Socialización preventiva en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 67(24.1), 89-100.
- García-Hierro, 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.
- Garfinkel, H. (1967). *Ethnomethodological Studies of Work*. Londres: Routledge and Paul.
- 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, 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, 113-126.
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245. doi:10.1177/1077800410397802
- 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. doi:10.1080/02619768.2010.546834
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (vol. I). Madrid: Taurus.
- Horowitz, S. & Boardman, S. (1995). The role of mediation and conflict resolution in creating safe learning environments. *Thresholds in Education*, 21(2), 43-50.
- INCLUD-ED Consortium. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- Martín Casabona, N., & Tellado, I. (2012). Violencia de género y resolución comunitaria de conflictos en los centros educativos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 3(1), 300-319. doi:10.4471/generos.2012.14
- 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. doi:10.1174/113564005774462618
- Oliver, E., & Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista Signos*, 43(2), 279-294. doi:10.4067/S0718-09342010000400002
- Ortí, J. (2003). La resolución de conflictos en la educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 13, 40-50.
- Pérez Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., Fernández Baena, R., & Moleiro, 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.
- Prat, M., Font, R., Soler, S., & Calvo, J. (2004). Educación en valores, deporte y nuevas tecnologías. *Apunts. Educación Física y Deportes* (78), 83-90.
- Sáez de Ocariz, U., & Lavega, P. (2014). Transformar conflictos en Educación Física en Primaria a través del juego. Aplicación del índice de conflictividad. *C&E. Cultura y Educación*, 25(4), 549-560. doi:10.1080/11356405.2013.10783161
- Tormos, A., Armenteros, I., Sanfrancisco, R., Fornes, M., Pascual M.ª del C., Merino, M.ª L., & Ruiz, R. M.ª (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.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- 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. doi:10.1080/0305764X.2012.749213
- Velázquez Buendía, R. (2001). Deporte: ¿presencia o negación curricular? En F. J Ruiz Navarro (Ed.), *El currículum de Educación Física a debate*. Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física y Escuelas de Magisterio (pp. 65-106). Murcia: Universidad de Murcia.
- 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.
- Vinyamata, E. (2005). *Conflictología: curso de resolución de conflicto*. Barcelona: Ariel.