



**UNIVERSITAS**  
*Miguel Hernández*  
*de Elche*

Facultad de Ciencias Sociosanitarias

---

*Trabajo Fin de Grado - Revisión Bibliográfica*



*Resolución de conflictos en el aula de Educación Física a través de una Comunidad de Aprendizaje y el empleo de las TIC's*



*Alumna: Gemma María Villalgordo Alcocer*

*Tutora Académica: María Celestina Martínez Galindo*

Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

---

Curso académico 2016-2017

## Índice

Contextualización.....	2
Procedimiento de revisión (Metodología).....	3
Selección de la literatura.....	3
Criterios de inclusión/exclusión.....	4
Resultados de la búsqueda.....	4
Revisión bibliográfica.....	5
Discusión.....	11
Propuesta de intervención.....	13
Justificación de la propuesta.....	13
Propuesta de intervención.....	13
Discusión de la propuesta.....	15
Referencias Bibliográficas.....	17



## Contextualización

Cada vez toma mayor relevancia en la escuela, captando la atención de la sociedad y los profesionales de la educación, es un asunto que está abarcando una magnitud considerable como para establecer cauces de actuación, se trata de la frecuencia de los conflictos y la derivación hacia **conductas agresivas entre escolares**.

Galtung (2003) definió el conflicto como una situación donde se exhiben objetivos incompatibles o contradictorios que tratan de lograrse a la vez. Pueden ocurrir en un mismo individuo dando nombre al **conflicto personal**, o entre individuos o grupos, que es lo que se conoce como **conflicto interpersonal**. Los conflictos pueden estar relacionados con ideas, intereses, creencias y valores. Además, son hechos naturales y permanentes en el ser humano que pueden implicar tanto una situación de crisis, como también de oportunidad. Es por ello que, según Capllonch, Figueras, y Lleixà (2014) desde un punto de vista educativo, no son ni positivos ni negativos, sino que bien tratados pueden llegar a ser una potente herramienta de trabajo.

Aun así, diferenciar si un conflicto es o no negativo supone invertir tiempo y empeño, y no siempre es fácil conseguir clasificarlo como una cosa u otra. Por lo que, si se busca la eficiencia, lo más importante es dedicar esos esfuerzos a gestionarlos de forma correcta, ya que es precisamente la correcta aplicación de su gestión lo que generará consecuencias positivas o negativas. En ocasiones, el problema no es el conflicto en sí, sino gestionarlo de forma inadecuada. Si se encamina convenientemente, se genera una fuente de oportunidad, haciendo que contribuya al buen funcionamiento y al desarrollo del grupo o del individuo (**conflicto funcional**).

En concreto, en los centros educativos existe un tipo de conductas que requieren de una gestión apropiada para evitar efectos negativos sobre los objetivos prefijados, estas son las **conductas disruptivas**. Según Pino-Juste y Regal (2007), los comportamientos disruptivos más habituales son aquellos que interfieren en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, seguidos de la falta de respeto y las conductas no agresivas, tales como pegar ocasionalmente, destrozos, robos, etc. En este trabajo, se empleará el término «*conductas disruptivas*» para hacer referencia a toda actitud que choca con la generación de un clima adecuado (Fernández, 1999).

En los últimos tiempos nos estamos haciendo eco de un incremento preocupante de conductas disruptivas en los centros educativos que conllevan actos violentos, agresiones, acosos, etc., generando importantes conflictos, tanto en el aula como fuera de ella. Preocupados por esta situación, planteamos el presente trabajo cuyo objetivo principal es obtener una visión actual sobre la prevención y la resolución de conflictos desde el área de la Actividad Física y el Deporte escolar. Y de forma más específica:

- Identificar las principales publicaciones que abordan la resolución de conflictos en la escuela, rastreando las bases de datos bibliográficas de mayor impacto.
- Analizar e interpretar la información bibliográfica relacionándola con estudios propios del ámbito de la Educación Física, haciendo especial hincapié en el tratamiento de la violencia y conductas agresivas.
- Idear una propuesta de intervención que posibilite gestionar el conflicto aplicado en las clases de Educación Física, en base a la información obtenida tras la revisión.

Si atendemos al carácter obligatorio de la educación, este ámbito se convierte en ideal para establecer programas de intervención con los que intervenir y minimizar los problemas de agresividad entre escolares. Además, de entre todas las áreas del currículum, es la educación física (EF) la que proporciona un entorno ideal para tal fin, ya que tal y como defendieron Moreno-Murcia y Hellín (2002), los alumnos prefieren esta materia y el deporte frente a otro tipo de actividades, existe mayor empatía con el docente de EF y por medio de esta materia, los alumnos piensan que adquieren aprendizajes útiles para su futuro.

Atendiendo a estos resultados, parece interesante aprovechar la predisposición de los alumnos hacia la materia de EF para incidir en la formación de valores y la prevención de conductas violentas, encauzando el conflicto hacia soluciones beneficiosas.

## Procedimiento de Revisión

### 1) Selección de la literatura

Para la selección de la literatura, se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica con el fin de identificar los artículos publicados que trataran el tema en cuestión. Las fuentes documentales consultadas fueron las bases de datos electrónicas: «Google Académico», «Dialnet» (Base de Datos de Contenidos Científicos Hispanos), «ISOC» (Base de Datos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas) y «Researchgate» (Red Social; Plataforma de Documentos Científicos).

Se emplearon los siguientes términos en español: «Resolución Conflictos», «Prevención\* y Conflictos\* Educación Física», «Violencia\* y Educación Física», «Intervención Conflictos Educación Física», «Modelos\* Resolución Conflictos». Repitiendo la misma operación utilizando los términos en Inglés: «Conflict Resolution», «Prevention Conflicts Sports/Physical Activity», «Violence AND Aggressiveness AND Physical Activity/ School». Aunque se realizó una búsqueda detallada en las bases de datos señaladas, también se recurrió a otras fuentes como libros, tesis, informes y páginas web, entre ellas la tesis: León-Campos, J.M. (2013). *Programa de intervención y prevención de las conductas agresivas a través de la asignatura de Educación Física en el contexto escolar*. Tesis doctoral, Universidad Miguel Hernández, Elche. Y el libro de Omeñaca (2008): *Educación Física, valores éticos y resolución de conflictos: reflexiones y propuestas de acción. La resolución de los conflictos en y a través de la educación física*. Estos documentos aportan información relevante sobre las acciones preventivas de la violencia y el estado de la cuestión acerca de los conflictos en el panorama de la EF.

Las temáticas seleccionadas para la clasificación de la información han sido:

1. Resolución de conflictos y EF;
2. EF, prevención del conflicto;
3. Violencia y agresividad escolar; y
4. Tratamiento de la violencia y EF.

El objetivo de dicha estructura era encontrar por un lado, información general de los conflictos emergentes en el aula de EF y así, contextualizar el trabajo. Por otro lado, encontrar programas de intervención para prevenir y tratar de forma eficaz dichos conflictos. Y por último, focalizar en las conductas violentas que se dan en el contexto educativo y principalmente en la asignatura de EF. Todo ello, sirvió de guía para la elaboración final de la propia propuesta de intervención.

El periodo de búsqueda bibliográfica, se encuentra comprendido entre el 15 de febrero hasta el 18 de marzo de 2017, finalizando una vez se recaudaron los estudios y materiales necesarios. Los artículos obtenidos están publicados entre los años 1994 y 2017, siendo los más recientes aquellos empleados para el apartado de revisión (2005-2017) y los más antiguos para la contextualización, uso de definiciones y conocimiento profundo del tema.

## 2) Criterios de inclusión/exclusión

Una vez realizada la lectura y comprensión de los resúmenes correspondientes a cada uno de los artículos, tuvo lugar una interpretación más amplia de aquellos que pasaron la criba atendiendo a los criterios de inclusión expuestos a continuación:

- (a) Publicaciones en lengua española o inglesa.
- (b) De libre acceso o proporcionados por el propio autor.
- (c) Año de publicación entre el 2005 y la actualidad. (Analizar la evolución de la cuestión).
- (d) Trabajos originales de investigación relacionados con la resolución y/o prevención de conflictos y/o violencia en el aula de EF.
- (e) Estudios que albergaran una propuesta de intervención para solventar el problema.

Las revisiones sistemáticas encontradas se excluyeron del análisis de este trabajo, aunque sus referencias fueron empleadas para incrementar la reserva de fuentes primarias (originales) obtenidas e incluirlas en este estudio. Además, estas revisiones junto con artículos que abordan cuestiones relacionadas, pero que no se encuentran en el foco central del argumento, se utilizaron para conocer el estado actual y establecer un contexto global del mismo. La representación gráfica de las directrices seguidas para la selección de los artículos a revisar, se encuentran plasmadas en un diagrama de flujo (ver figura 1) basado en la «Propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y meta-análisis. Declaración PRISMA» (Urrútia y Bonfill, 2010).

## 3) Resultados de la búsqueda

Los documentos hallados que poseían las palabras clave descritas anteriormente y examinaban la resolución de conflictos en el ámbito escolar fueron 83. Entre ellos, 36 estaban duplicados. Por lo que, fueron 47 los artículos analizados. Tras la lectura de su resumen, 22 no cumplían con alguno de los criterios de inclusión (siendo 7 de ellos, los que no presentaban acceso libre y que tras la petición de disponibilidad no se obtuvo respuesta). Por lo que, el total de artículos a texto completo propuestos para su elegibilidad fueron 25. Finalmente, se descartaron 15 para la revisión, pero se emplearon para el resto del trabajo. Por tanto, se incluyeron 10 artículos para la síntesis cualitativa de esta revisión. Entre ellos, 10 son en lengua española y 1 en lengua inglesa. Además, 8 se ubican en un marco temporal de 4 años (2014-2017). Y los otros 2 son de 2005 y 2007. Los que hablan de la resolución de conflictos desde un margen amplio son 6, mientras que los otros 4 se orientan más hacia las conductas violentas en la escuela (ver figura 1).

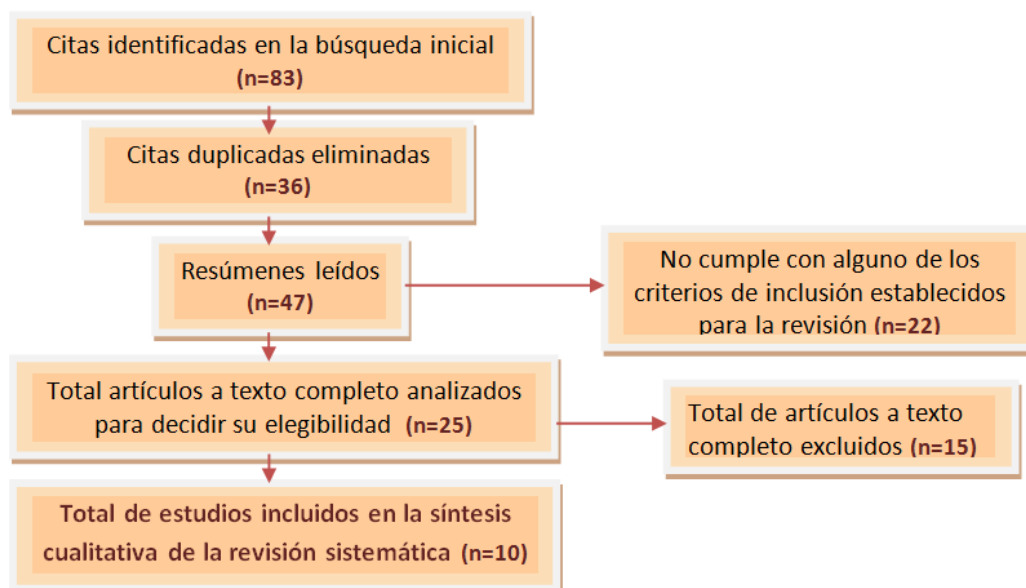


Figura 1. Proceso de inclusión de los artículos para la síntesis cualitativa de la revisión sistemática

## Revisión Bibliográfica

El comportamiento disruptivo acapara una amplia horquilla que engloba diferentes subconjuntos entre los cuales encontraríamos las conductas violentas y la agresividad. La **agresividad** es una conducta innata que se despliega automáticamente ante determinados estímulos y que cesa bajo la presencia de inhibidores específicos. Por su parte, la **violencia** es agresividad, pero alterada por la acción de factores socioculturales que le quitan el carácter automático y la vuelven una conducta intencional y dañina. Por lo que, se podría definir la violencia como cualquier acción u omisión intencional que causa o puede causar daño (Sanmartín, 2007).

Vinculado con estos conceptos se encuentra la **Teoría Catártica del Juego o del Ejercicio Complementario** planteada por Carr (1925). Según este autor todas las personas tenemos impulsos nocivos por causas preexistentes. Algunas personas presentan estos impulsos violentos más desarrollados debido a factores genéticos, ambientales, sociales, etc. Este autor defiende el juego como un acicate, que sirve al organismo para impulsar su crecimiento y desalojar las proposiciones antisociales. Así, el juego sirve como un acto purificador de los instintos nocivos (por ejemplo, el instinto guerrero se descarga en el juego de peleas). Para, Ueberhorst (1986) el juego es una especie de válvula de escape de conductas nocivas para la sociedad que perjudican al ser humano. Esta teoría sirve, aún en la actualidad, para justificar en boca de algunos irresponsables, los actos bárbaros y violentos que llevan a cabo los jugadores de determinados deportes, sobre todo jugadores amateurs, dirigidos contra el rival, el adversario, el público de la hinchada contraria o los árbitros.

Atendiendo a esta teoría basada en las conductas antisociales innatas de la población, desde el centro educativo se deben por un lado, plantear estrategias por medio de las cuales se canalicen las conductas agresivas de algunos alumnos y alumnas. Y por otro, considerando que el fenómeno de la violencia es multi-causal y por tanto, la escuela no puede hacerle frente de forma exclusiva, se hace necesario valorar todos los contextos donde el alumnado *«aprende la violencia»* (Castro-Santander, 2005) con la premisa de contribuir a generar situaciones de concordia, promocionar relaciones de colaboración y apoyo mutuo desde todos los ámbitos de actuación y evitar así, que los conflictos degeneren en conductas violentas.

En el contexto educativo, las manifestaciones violentas aparecen mayoritariamente en el juego y el deporte (recreo, clases de EF, actividades extraescolares y extracurriculares de EF), ya que es ahí donde la agresión física y verbal se normalizan, sin otorgarle el valor de acto violento propiamente (Fabbri, 2007). Al respecto, tal y como indican Martín y Ríos (2014), la EF, a diferencia de otras áreas curriculares, se caracteriza por desarrollar sus contenidos en un contexto que permite la experimentación motriz. Esta característica favorece que el alumnado sienta libertad para manifestar sus sentimientos y actitudes, pero dentro de este entorno también es más fácil que surjan conflictos. Según estos autores, los conflictos más habituales en el aula de EF están relacionados con la discriminación por razones de género o de competencia motriz, con la búsqueda excesiva de la victoria, o bien con estereotipos culturales.

En esta línea, diferentes **estudios** se han llevado a cabo para establecer los contextos o características relacionadas con la aparición de este tipo de comportamientos a fin de establecer patrones de conducta con los que poder detectarlos y generar así modelos de actuación para su tratamiento precoz. Al respecto, los resultados de estos estudios han girado en torno a dos líneas: por un lado los que se centran en los rasgos que determinan a las personas más susceptibles de manifestar conductas violentas y los que se centran en las conductas propiamente dichas.

En el primer grupo (**rasgos**) encontramos a autores como Franco, Amutio, López-González, Oriol, y Martínez-Taboada (2016) para quienes las variables relacionadas con este fenómeno son los rasgos personales (psicopatía, neuroticismo, impulsividad); socioemocionales (falta de empatía, autoestima o valores personales) y cognitivos (esquemas maladaptativos y pensamientos disfuncionales). A estos determinantes individuales podríamos agregar los que Pino-Juste y Regal (2007) trataron en su estudio: el género (dependerá del nivel socioeconómico y cultural del país) y el factor ambiental (televisión, videojuegos, entorno escolar, familia y situación socioeconómica).



En el segundo grupo (**conducta**), se encuentran los resultados de los estudios llevados a cabo por Kazdin y Buela-Casal (1999), para quienes muchas veces estas actitudes de agresividad y violencia son respuestas a trastornos de conducta. Según estos autores, los signos más habituales de dichos trastornos en el aula son los siguientes: ausentismo escolar; consumo de alcohol u otras sustancias; sustracción de objetos; destrucción deliberada de la propiedad ajena; iniciar peleas; ser cruel con las personas y robar enfrentándose a la víctima, entre otros. Estos autores hallan en su investigación que la impulsividad sin el suficiente control emocional, y la impaciencia por una recompensa, son los factores que discriminan entre el alumnado agresivo y no agresivo. Por otro lado, Gomez-Figueroa y Salazar (2015) consideran que las conductas violentas se originan ante el rechazo, la provocación de los pares, la falta de estrategias de regulación de las emociones, la baja compasión, y la educación proveniente de los padres. Estos autores concluyen que los estudiantes que se enfrenten a dichas condiciones tendrán más dificultades para lidiar con situaciones sociales y la incapacidad para manejar sus emociones puede llevarlos a comportarse de manera agresiva ante momentos inciertos. A estos datos, preocupantes ya de por sí, hay que añadirle los encontrados recientemente por Franco y cols. (2016) quienes han observado en sus estudios una tendencia de comportamientos agresivos verbales y físicos en jóvenes de entre 15 y 16 años, debido en parte al tránsito en el que se encuentran inmersos tanto a nivel biológico (pubertad) como académico (mayor nivel de exigencia escolar y social).

Estos estudios utilizan diferentes **herramientas** para detectar las señales anteriormente tratadas. Gómez-Figueroa y Salazar (2015) y Franco y cols. (2016), emplearon el cuestionario *Agression Questionnaire* de Buss and Perry (1992), usado para medir la agresividad física y/o verbal, la hostilidad y la ira. Mientras que, el estudio de Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016) se sirvió de la escala de nivel de actitud hacia la violencia de Tejero-González, Balsalobre-Fernández, e Ibáñez-Cano (2011), donde se detecta la violencia general, gratuita y la vinculada a la autoprotección. Tanto con instrumentos de este tipo, como mediante la observación de los síntomas que dan pie a la aparición de la violencia, podemos prevenir conductas disruptivas que derivan en ella. Sea cual sea la perspectiva utilizada para el análisis de la situación, se debe considerar que los actos agresivos del alumnado tienen unas causas, y la obligación del profesorado, junto con la familia y otros miembros de su entorno, es poner los esfuerzos necesarios para prevenirlos.

La revisión de la literatura científica muestra gran cantidad de **modelos y experiencias orientados** a identificar, prevenir y tratar el conflicto en las aulas de EF. Estableciendo un compendio de todos los revisados, existirían tres líneas características en los que se podrían englobar:

El **modelo disciplinar**, el cual se ha llevado a cabo tradicionalmente. En este, la autoridad del profesorado supone el eje central del patrón de resolución. En él se establece un conjunto de normas y sanciones para asegurar el correcto funcionamiento de lo establecido. Es el profesorado quien decide qué, cuándo y cómo se aplican las sanciones, independientemente de la opinión de las partes implicadas. Entre los estudios analizados, el llevado a cabo por Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016), dentro de un clima donde se comparan el empleo de un modelo disciplinar y otro más orientado a la mediación, se abordaron de una manera profunda las conductas violentas y desarrollaron en su investigación estrategias para intentar prevenirlas e incluso resolverlas. Para ello, aplicaron un programa de educación deportiva y responsabilidad personal y social basada en encuentros grupales para debatir, reflexionar, autoevaluar, reconocer el trabajo realizado y resolver problemas específicos, dentro de una experiencia didáctica de kickboxing. A la luz de los resultados, se observó una mejora significativa en las variables de responsabilidad social, competencia y relación del alumnado, así como una reducción de las conductas disruptivas y todos los tipos de violencia. Estas modificaciones positivas fueron más destacables en los grupos sometidos a un modelo mediador que en aquellos correspondientes a intervenciones docentes más tradicionales. Además, mostraron como deportes de defensa personal lograron modificaciones positivas en la conducta, a pesar de considerarse popularmente como poco educativos, por su estereotipo "violento".

En segundo lugar, el **modelo mediador o experto**, se basa en la intervención de una persona experta y ajena a las partes interesadas, con el objetivo de mediar en el enfrentamiento. Dentro de este tipo de intervención ante el conflicto, se ubicaría el estudio de Cantón y León (2005), quienes propusieron el empleo de dramatizaciones basadas en la técnica denominada «role playing» cuyo objetivo principal es la estimulación de la empatía intentando con ello incitar el interés de los participantes por la cuestión tratada.

El alumnado vivencia las situaciones y plantean soluciones que el docente califica como adecuadas o inadecuadas, de ahí su papel como mediador o experto. Por tanto, se generan conflictos de intensidad baja o moderada de manera deliberada, extrapolable a otros contextos sociales de menor control. Esto permite incrementar el bagaje de experiencias del estudiante con el fin de solventar el conflicto de forma pacífica en el futuro. Se emplea un juego cooperativo en clase de EF, se escoge un problema surgido durante la práctica deportiva, se debate en grupos las causas, y se representa en equipos la solución consensuada. Se consiguió que en el aproximadamente 80% de los casos fueran capaces de identificar, comprender y aplicar las fases de resolución de conflictos.

Por otro lado, también se encuentran inmersos en esta línea los estudios de Monzonís y Capllonch (2014, 2015), en los que se pretendía orientar el área de EF hacia la adquisición de valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la convivencia con el fin de averiguar si se podía repercutir positivamente en la resolución de conflictos. En ambos se procedió con juegos cooperativos que se complementaron con una dinámica de Competencia Social y Ciudadana (CSC). El trabajo de razonamiento moral a través de reflexión, historias hipotéticas, resolución de problemas, acuerdos consensuados democráticamente, debates de valores y autoevaluación de cada sesión, resultó en los dos estudios, en una mejora de la capacidad para resolver conflictos; una reducción de las acciones violentas; un aumento de las habilidades sociales de comunicación, diálogo y ayuda entre iguales; mayor autocontrol, cumplimiento de normas y mejor gestión de la competición y del respeto a la diversidad. Además, en el estudio de 2014 se observó un cambio en la tendencia de las reacciones del alumnado, donde se disminuyeron los insultos, discusiones, peleas físicas, el dejar de participar en las sesiones, y se minimizaron las resoluciones que derivaban en acciones violentas, a favor de un aumento del diálogo y de recurrir a la ayuda del docente, que como bien se ha comentado anteriormente presentaba la labor de orientar y dirigir las conductas del alumnado.

Este modelo supone un avance con respecto al anterior, ya que involucra a los protagonistas para buscar una solución. Pero, *¿qué ocurre cuando no se encuentra esa figura? ¿Sirve para la extrapolación a situaciones de la vida cotidiana, fuera del aula?* queda de manifiesto la necesidad de una persona que actúe negociando entre ambas partes.

Para dar respuesta a estas cuestiones, surgió el **modelo comunitario**. Este modelo se basa en evaluar causas, negociar soluciones y prevenir la aparición futura del conflicto. Exige una organización abierta y participativa, en la que todos los agentes educativos (familiares, entidades sociales, profesorado, alumnado) tienen un espacio para dialogar conjuntamente, como es el caso de las escuelas convertidas en Comunidades de Aprendizaje (Aubert, Duque, Fisas, y Valls, 2004; Elboj, Puigdelívol, Soler, y Valls, 2006; Flecha y García-Yeste, 2007). Este último modelo, favorece la autonomía y no requiere de un mediador que aporte un análisis de la situación, sino que se fomenta la actitud crítica del alumnado. En los estudios recientes de Buscà, Ruiz, y Rekalde (2014); Figueras, Calvo, y Capllonch (2014) y Martín y Ríos (2014) se analizó la percepción de malestar y la reacción ante el conflicto del alumnado, el profesorado y otros miembros de su entorno, además de las principales causas de aparición, y se establecieron diferentes tácticas de prevención.

Todos ellos coinciden en que las causas del conflicto en EF estaban provocadas por la desigualdad de oportunidades para conseguir el éxito, diferente nivel de habilidad, baja tolerancia a la frustración, influencia negativa de los medios de comunicación, falta de diálogo, mala gestión de la competición y las dificultades en la comunicación. Entre las posibles formas de abordar estos problemas, plantearon estrategias como la de consensuar normas de funcionamiento mediante el diálogo, el desarrollo de asambleas y la creación de grupos interactivos; la aplicación de un modelo comunitario que implica el aprendizaje dialógico; emplear metodologías participativas como el juego cooperativo y las actividades multiculturales; gestionar adecuadamente la competición para conseguir igualdad de oportunidades; y la implicación de las familias. Las escuelas donde se llevaron a cabo las intervenciones de dichos estudios, desarrollaron un modelo comunitario de resolución de conflictos que tuvo un impacto positivo en los problemas que surgieron en EF, al fomentar la participación de las diferentes personas de la comunidad. El profesorado, voluntariado y familiares entrevistados coincidieron 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 trabajaba en conjunto y cooperaba para lograr un objetivo común. Propusieron organizar actividades en grupos interactivos (heterogéneos en todas sus dimensiones: edad, sexo, nivel de habilidad,



etnia, etc.); transformar el juego competitivo en cooperativo, (ya que puede resultar una medida de proximidad que permita conocerse mejor entre sí); desarrollar una actitud de empatía y solidaridad en el grupo; y gestionar de forma adecuada la competición orientada a la superación personal y al respeto del nivel de habilidad de los demás, para contribuir en la prevención de conflictos en las clases de EF (Buscà y cols., 2014; Figueras y cols., 2014; Monzonís y Capllonch, 2014, 2015).

En los últimos tiempos, ha surgido una nueva corriente de innovación educativa basada en la **educación emocional** para la resolución de conflictos en el aula. Esta corriente pretende dar respuesta a las necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias. Su fundamentación está en el concepto de emoción, teorías de la emoción, la neurociencia, la psiconeuroinmunología, la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, el *fluir*, los movimientos de renovación pedagógica, la educación psicológica, la educación para la salud, las habilidades sociales, las investigaciones sobre el bienestar subjetivo, etc. Según Salovey y Mayer (1990), la **inteligencia emocional** es *«la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual»*. Fernández-Berrocal y Ruíz (2008) plasmaron en su artículo las repercusiones que el déficit de inteligencia emocional provoca en las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico y la aparición de conductas disruptivas. Para estos autores, la inteligencia emocional aporta información adecuada acerca de nuestro estado psicológico y ayuda a entender las emociones de los demás. Este hecho favorece una mayor claridad hacia los propios sentimientos y mayor capacidad para regular las emociones, aspectos que están estrechamente vinculados con el bienestar psicológico. Ese equilibrio mental afecta a su vez al rendimiento académico final, por lo que las habilidades emocionales adaptativas serán más susceptibles de solventar dificultades que emerjan en el aula. Por el contrario, la carencia de inteligencia emocional es, según estos autores, un factor decisivo en la aparición de conductas disruptivas. Aquellos que presentan mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, tienen mayor facilidad para manifestar comportamientos antisociales. Estos autores concluyeron en su estudio que el empleo de programas específicos de entrenamiento de las habilidades emocionales que componen la inteligencia emocional, resulta eficaz y recomendable para disminuir la aparición de conductas disruptivas.

Así, dentro de esta corriente están surgiendo diferentes técnicas con las que poder trabajar las emociones de los alumnos y con ello, la empatía entre iguales. Una de estas técnicas va referida al *«mindfulness»*. Se trata de una actividad de meditación cuyo objetivo es lograr un profundo estado de conciencia durante la sesión y que pretende reportar mejoras en la capacidad de concentración, la autoconciencia y la inteligencia emocional. Recientemente Franco y cols. (2016) lo emplean en su estudio con el fin de observar si tras un periodo de intervención ofrece ventajas ante la impulsividad y la violencia. El modo de proceder en esta actividad es no controlar pensamientos, sensaciones o sentimientos, ni alterarlos o cambiarlos por otros nuevos, sino que, al contrario, *«los dejen libres de ir y venir y aceptar cualquier sensación y sentimiento personal que pueda surgir espontáneamente»*. Por lo tanto, *«mindfulness»* permite la capacidad de observar los pensamientos y otras actividades mentales sin involucrarse en ella, sin evaluarla, intentando impedir pensamientos automáticos e incontrolados. En esta investigación se produjeron reducciones significativas en la actitud hostil, incluyendo el descenso de la frustración y la ira y el aumento del auto-control ante factores de estrés, mejorando la experiencia de las emociones positivas, así como la disminución de la probabilidad de involucrarse en conductas impulsivas que, en general, tienden a ser aliviadas o resueltas por el uso de la agresión. Sin embargo, debido a su reciente aparición e incorporación al ámbito educativo, son varios los estudios que aconsejan de una especialización por parte del docente para su correcta aplicación entre el alumnado.

En la siguiente tabla (*ver tabla 1*), se presenta un resumen de los estudios analizados en este trabajo atendiendo a los objetivos, evaluación y resultados obtenidos por cada uno de ellos:

Tabla 1. Objetivos, Evaluación y Resultados de los estudios revisados

Autores	Muestra	Objetivos	Evaluación	Resultados
Martín y Ríos (2014)	(n=184) Edad= 11-12 a	<p><b>Analizar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Percepción</b> de malestar ante el conflicto</li> <li>- <b>Reacción</b> del alumnado a los conflictos. (CA)</li> <li>- <b>Causas.</b></li> <li>- Propuestas de <b>solución</b> y <b>prevención.</b></li> </ul>	<p><u>Cuantitativa/Cualitativa:</u> Cuestionario (SPSS) y 6 relatos comunicativos (NVivo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 10% percibe malestar a menudo/ De vez en cuando (64%) o nunca (26%).</li> <li>- <b>Causas</b> en orden de importancia: ↑ (Género, Competitividad, Apariencia física, Habilidad). ↓ (Faltas de respeto o indisciplina hacia el docente).</li> <li>- <b>Reacciones:</b> Excluidoras (agresividad y violencia), Recurrir al profesor (mediación) y ↓ Transformadoras (diálogo y comprensión).</li> <li>- <b>Prevención:</b> ↑ Dialogar, TC, JC, AM (Empatizar) y trabajo de GI.</li> </ul>
Figueras y cols. (2014)	(n= 36) 6 docentes, 6 familiares y 6 voluntarios (CA)	<p><b>Analizar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Percepción</b> de <i>adultos</i> de las CA sobre las <b>causas</b> de los conflictos en EF.</li> <li>- <b>Estrategias</b> de <b>prevención</b> de conflictos según el modelo comunitario.</li> </ul>	<p><u>Cualitativa:</u> Entrevistas en profundidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Causas:</b> Desigual oportunidad de alcanzar el éxito (modelos tradicionales y rechazo por nivel de habilidad); Influencia negativa de los MMC, falta de análisis crítico y de acompañamiento familiar; Prevalencia del modelo autoritario de GC; Dificultades de comunicación; Normalización del conflicto.</li> <li>- <b>Estrategias:</b> Consensuar con todos los miembros de la CA las normas (diálogo – asambleas y GI); Adquisición de valores a través de metodologías participativas (JC y AM); Gestión + de la competición.</li> </ul>
Buscà y cols. (2014)	(n=276) Miembros CA	<p><b>Analizar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Percepción</b> de <i>miembros</i> CA sobre <b>Tipos / Causas</b> de los conflictos en AD y EF.</li> <li>- <b>Estrategias</b> de <b>prevención</b> conflictos según el modelo comunitario.</li> </ul>	<p><u>Cuantitativa/Cualitativa:</u> Cuestionario miembros (CA) y 6 relatos comunicativos (Sólo alumnado)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Tipos:</b> Discusiones; Agresiones físicas o verbales; Injusticias y difamaciones; Indisciplina.</li> <li>- <b>Causas:</b> Habilidad; Género u origen cultural; Falta de diálogo; Ídolos deportivos; Competitividad (Trampas) / ↓ EF (Contexto más libre).</li> <li>- <b>Estrategias:</b> Aplicación de un modelo comunitario; ↑ Diálogo; Búsqueda soluciones conjuntas; trabajo en GI; mejora de los canales de comunicación.</li> </ul>
Cantón y León (2005)	(n=23) Edad= 10-12 a	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Recoger</b> SC (T=47)</li> <li>- <b>Análisis</b> «role playing» en SC.</li> <li>- Favorecer GC con técnica.</li> </ul>	<p><u>Cualitativa/Cuantitativa:</u> Relatos comunicativos y Observación sistemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ↑ <b>causas</b> de competitividad (47%). Seguidas de agresividad (17%)</li> <li>- ↑ <b>Tiempo con esta técnica</b> = ↑ Eficacia resolución + del conflicto/ ↑ capacidad de identificar resolución - conflicto (80%)/ ↓ conductas competitivas y desaparecen agresivas.</li> </ul>

\*CA= Comunidades de Aprendizaje \*MMC= Medios masivos de comunicación \*GI= Grupos interactivos \*GC= Gestión de Conflictos \* JC= Juegos Cooperativos. \*AM= Actividades Multiculturales \*TC= Trabajo Comunitario \* += Positiva \* - = Negativa \*AD= Actividades Deportivas \* ↑= En mayor medida \* ↓= En menor medida \*SC= Situaciones Conflictivas. \*NS= No diferencias significativas \*CSC= Competencia social y ciudadana

Autores	Muestra	Objetivos	Evaluación	Resultados
Gómez-Figueroa y Salazar (2015)	(n=576) Secundaria y Bachillerato	<b>Detectar</b> conductas agresivas de riesgo en EF	<u>Cuantitativa:</u> Agression Questionnaire (SPSS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Agresión verbal</b> ↑ entre jóvenes de 15-18 años (insultos apariencia física)/ Género NS</li> <li>- <b>↑ Agresión física</b> ↑ varones (Depende del país) ↑ 15 -16 años.</li> <li>- <b>Ira</b> ↑ 15-16 años / Género NS</li> <li>- <b>Hostilidad</b> ↑ 17-18 años / Género NS</li> </ul>
Monzonís y Capllonch (2014)	(n=95) Edad= 10-13 a	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar <b>causa</b>, tipo y GC</li> <li>- <b>Trabajar</b> JC y educación en valores, para CSC.</li> <li>- <b>Analizar</b> la contribución de CSC en la <b>prevención</b> y GC + en EF.</li> </ul>	<u>Cuantitativa/Cualitativa:</u> Cuestionario (alumnado) (SPSS)  Observación sistemática y participante (docentes) (NVivo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Percepción:</b> 70% malestar a veces en SC/ NS de SC en EF o Aula. <b>Causas</b> de ↑ a ↓: Faltas de respeto, competitividad, formación de grupos, nivel de habilidad, material, género, aspecto físico, origen.</li> <li>- <b>Soluciones</b> ↑ a ↓: Ignorar SC, recurrir al maestro, dialogar/ insultar, discutir, agredir.</li> <li>- <b>Cambios tras trabajo CSC:</b> ↓= insultos, discusiones, peleas físicas dejar de participar / ↑= Diálogo, recurrir compañero o maestro</li> </ul>
Monzonís y Capllonch (2015)	Clase de 5ª de primaria	<b>Mostrar</b> las ventajas de una propuesta de innovación de trabajo CSC para <b>favorecer GC.</b>	<u>Cuantitativa/Cualitativa:</u> Cuestionario (alumnado) (SPSS)  Observación sistemática y participante (docentes) (NVivo)	<p>El trabajo de razonamiento moral a través de reflexión, historias hipotéticas, resolución de problemas, debates de valores, <b>favoreció:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Mejora</b> dinámicas para resolver conflictos, ↓ acciones violentas (0), <b>↑ habilidades sociales:</b> comunicación, diálogo y ayuda a iguales/ cumplimiento de normas, autocontrol, implicación en la convivencia, <b>↑</b> gestión + de la competición y respeto diversidad.</li> </ul>
Franco y cols. (2016)	(n=27) Edad= 12-19 a	<b>Analizar</b> efecto de un programa psico-educativo «mindfulness» para el tratamiento de la agresividad e impulsividad.	<u>Cuantitativa:</u> Barrat Impulsivity Scale (Impulsividad) Agression Questionnaire (Agresividad)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ↓ Puntuación en dimensiones de impulsividad y agresividad.</li> <li>- ↓ Hostilidad, frustración y sentimientos de enfado.</li> <li>- <b>↑</b> Autocontrol, capacidad de atender, clima + y mejora comunicación.</li> </ul>
Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016)	(n=143) Edad= 14-17 a	<b>Evaluar</b> efectos Ed. Deportiva, Responsabilidad Personal y Social, sobre la violencia «entre otras conductas».	<u>Cuantitativa:</u> Escala Nivel de Actitud hacia la Violencia (SPSS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Mejora</b> significativa hacia la violencia, responsabilidad social, competencia y relación de los participantes.</li> <li>- ↓ Violencia general, gratuita y vinculada a la autoprotección.</li> <li>- Deportes defensa personal logran ↓ violencia en los estudiantes.</li> </ul>
Pino-Juste y Regal (2007)	(n=60) Docentes ESO, Bachillerato y FP	<b>Identificar</b> y <b>describir</b> la tipología y etiología de los conflictos más habituales.	<u>Cuantitativa/Cualitativa:</u> Observación no participante, entrevistas abiertas y Cuestionarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Conflictos más habituales:</b> <b>↑</b> Aquellos que interfieren en situaciones de enseñanza (80%), <b>↓</b> Faltas de respeto (14%), destrozos, robos (6%).</li> <li>- <b>Percepción docente; Causas SC:</b> Falta de motivación, desinterés, carencia de hábitos de trabajo, indisciplina y falta de atención.</li> <li>- <b>↑</b> Situaciones en el aula / <b>↓</b> Otros contextos educativos.</li> </ul>

## Discusión

El objetivo de la presente revisión consistía en obtener una visión actual sobre la prevención y la resolución de conflictos desde el área de EF, para, posteriormente, ahondar en las propuestas de intervención que posibilitan la gestión pacífica del conflicto y el tratamiento de la violencia y conductas agresivas. Y, por último, proponer una estrategia de intervención que atendiera a dicha finalidad.

El conflicto se produce cuando aparecen intereses contrapuestos. Estas manifestaciones tienden a ser confundidas con conductas violentas, por lo que están cargadas de valoraciones negativas. Pero, un conflicto también puede entenderse como fuente de superación personal. Sin embargo, cuando aparece la violencia propiamente dicha, Díaz- Aguado (2005) advierte que existen tres condiciones de riesgo estrechamente asociadas con el currículum oculto de la escuela: la tendencia a minimizarla; su pasividad y la ausencia de un tratamiento adecuado respecto a la diversidad del alumnado.

Según la literatura revisada, existen tres modelos de intervención del conflicto: Disciplinar, Mediador o Experto y Comunitario (Aubert y cols., 2004; Flecha y García-Yeste, 2007). La EF es un medio muy eficaz de intervención educativa para el tratamiento de la violencia escolar (Fabbri, 2007).

El primer modelo se encuentra en desuso hoy en día si atendemos a las características de la juventud actual. Sus efectos están ampliamente demostrados, ya que pueden resultar hasta contrarios a los deseados por su carácter impositivo. En relación al segundo modelo (mediador), las dramatizaciones presentan un efecto positivo, ya que el practicar una habilidad la desarrolla, proporcionando nociones para saber cómo actuar en situaciones reales (Cantón y León, 2005). El trabajo cooperativo y el aprendizaje entre iguales ha permitido que aparezcan interrelaciones colectivas 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 (Figueras y cols., 2014; Monzonís y Capllonch, 2014, 2015). Y en lo que respecta al tercer modelo (comunitario), se hace necesario establecer desde los centros educativos estrategias que favorecen la aplicación de este modelo, que como se vio anteriormente, de los tres resulta el que reporta mayores beneficios: al consensuar el funcionamiento de la asignatura, orientar el área hacia la adquisición de valores (a través de metodologías que fomenten la participación), utilizar adecuadamente la competición para poder aprovechar su potencialidad como espacio de vivencia de gestión del conflicto (Figueras y cols., 2014; Monzonís y Capllonch, 2014, 2015), emplear juegos cooperativos, grupos interactivos y dramatizaciones mediante «role playing», al igual que el modelo mediador/experto (Buscà y cols., 2014; Cantón y León, 2005). Por tanto, en las comunidades de aprendizaje suele darse un menor número de conflictos, debido a que «*la diversidad en las interacciones de forma cooperativa, supone un potencial para la aceleración del aprendizaje y de las habilidades del alumnado*» (Buscà y cols., 2014).

A pesar de que Figueras y cols. (2014) identificaran diversas barreras que dificultan la aplicación con éxito del modelo comunitario (posible falta de igualdad de oportunidades del alumnado para alcanzar el éxito en la asignatura de EF; 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 y la normalización del conflicto por parte de los adultos) se extrae tras la revisión, que la perspectiva participativa y global que aportan las CA permite que la EF también pueda 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). Por tanto, la comunicación multidireccional y el trabajo comunitario son estrategias válidas y deseadas para prevenir el conflicto y la posible derivación en violencia en las clases de EF, aunque cabe destacar que las escuelas mantienen la figura de un agente mediador, ya que sigue siendo uno de los recursos más demandados por el alumnado (Martín y Ríos, 2014).

Por otro lado, Monzonís y Capllonch (2014), destacan la importancia que tiene la implicación de los padres en la escuela, no sólo para el propio desarrollo académico del sujeto, sino también, para la mejora

del clima de convivencia. La consecuente reducción de la conflictividad no sólo se da en el aula, sino que se traslada a todos los espacios educativos, incluso con transferencia al mundo real.

Por tanto, sería interesante un cambio importante de la metodología de enseñanza; se debería motivar al alumnado pasivo para implicarse y aumentar su razonamiento moral, ya que de esta forma se ve reducida la aparición de conflictos y además, se favorece su resolución (Fernández-Berrocal y Ruíz, 2008). Para ello, haría falta la participación de toda la comunidad educativa con el fin de que el proyecto resultara exitoso. Es decir, es fundamental la responsabilidad de los padres en la educación de sus hijos, pero también es imprescindible su participación en las actividades escolares. Si bien la finalidad sería reducir la aparición de los enfrentamientos y de las conductas violentas principalmente.

Cada vez el diálogo va penetrando más en la sociedad sustituyendo la imposición de la violencia física o simbólica. La paz no se puede imponer a través del poder, sino que se debe consensuar y defender activamente por todos los agentes educativos, poniendo en común los deseos, intereses e inquietudes y asentando valores. Que el centro sea un lugar seguro es una aspiración compartida por toda la comunidad que proporciona las posibilidades para llegar a consensos entre personas de muy diversas identidades, orígenes, intereses y condiciones.

Bajo esta premisa, se plantea la siguiente propuesta de intervención.





## Propuesta de Intervención

### 1) Justificación de la Propuesta

En el diseño de la propuesta que se presenta se han tenido en cuenta las aportaciones realizadas por Buscà y cols. (2014), Capllonch (2008), Figueras y cols. (2014) y Martín y Ríos (2014), para quienes toda intervención educativa tiene que ser directa, incluyendo actividades que repercutan en el alumnado. Por tanto, se hace necesario hacer un estudio de las condiciones medioambientales que rodean al estudiante, con el propósito de orientarlas o modificarlas según el caso. Además, es conveniente conocer las posibles discrepancias entre los valores de estos y los de la escuela para facilitar consensos mediante el diálogo. En concreto, en las clases de EF según estos autores, resulta conveniente llevar a cabo actividades cooperativas en las que todos trabajen para alcanzar un objetivo común, reconocer las diferencias y favorecer la inclusión de los grupos interactivos.

Así, atendiendo a estas premisas y con el fin de planificar una estrategia efectiva en cuanto a la gestión del conflicto en las clases de EF, se propone una **intervención** en la que se combina el modelo mediador o experto (intervención de una persona experta interna del centro) y el modelo comunitario (intervención de personas expertas externas al centro). Mediante esta propuesta, todos los miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, padres y madres) intervienen de forma horizontal (cada colectivo se encuentra en el mismo nivel de importancia) y todos son necesarios para el correcto funcionamiento del proyecto. La dinámica del mismo consiste, a grandes rasgos, instaurar una actividad en la que los familiares, alumnos, docente que imparte la asignatura de EF y demás responsabilidades educativas (voluntarios, jefe de estudios, psicólogo del centro, etc.) se vean involucrados en la resolución de los conflictos que vayan apareciendo en los contenidos trabajados.

### 2) Propuesta de Intervención

Según el actual decreto que rige el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato (BAT), el **decreto 87/2015**, los contenidos a impartir en la asignatura de EF se agrupan en 5 bloques: «Condición física y salud»; «Juegos y deporte»; «Actividades adaptadas al medio»; «Expresión corporal y danza»; y «Elementos transversales de la asignatura». El contenido escogido ha sido el **JUEGO**, ubicado dentro del segundo bloque, «Juegos y Deportes». La elección de este contenido radica en las características intrínsecas del mismo, ya que su puesta en práctica conlleva la aparición de conflictos y actos violentos, considerados incluso por los alumnos como normales dentro de dicha actividad. Estos contenidos generan un entorno perfecto para introducir estrategias con el fin de aprender a resolver esas situaciones, tanto en el momento de aparición como en circunstancias futuras similares.

De igual forma, según Martín y Ríos (2014) los contenidos de «Juegos y Deportes» presentan la característica inherente de la competitividad, la cual consigue motivar hacia la participación más activa del alumnado. Estos autores destacan 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 lo que, de esta forma también se justifica la metodología que se llevaría a cabo durante el desarrollo de esta propuesta.

El planteamiento que se presenta podría llevarse a cabo en cualquiera de los cursos de la ESO y el BAT, ya que el contenido del «Juego» se encuadra dentro del bloque de «Juegos y Deportes», como ya hemos comentado, presente éste en todos los cursos mencionados. Aun así, si hubiera que elegir uno, se aconseja que sea **1º ESO**, debido a la necesidad de formar a los alumnos en una educación basada en valores desde la base, con el objeto de que se pueda seguir incidiendo bajo esta metodología a lo largo de todo su paso por el centro.

La **Unidad Didáctica** (UDI) que se llevaría a cabo en este proyecto desde el departamento de EF tendría como nombre «**Juego, luego me divierto**». Esta UDI se compone de 9 sesiones: 8 para desarrollar diferentes juegos populares y la última para llevar a cabo la tarea final consistente en unas *Olimpiadas Populares*. A lo largo de las 8 sesiones que componen esta UDI se irán trabajando los diferentes conflictos que surjan de la puesta en práctica de los juegos propuestos (según el modelo que se explica a continuación) a fin de que en la última sesión destinada a la tarea final, los alumnos apliquen todos los conocimientos adquiridos: **saber-saber** (conozco los juegos populares de mis compañeros); **saber-hacer** (juego con las reglas propias de cada uno de ellos) y **saber-ser** (acepto las limitaciones de mis compañeros y las propias, respeto las normas y colaboro en el clima de aula).

La **estructura** que se va a seguir para solventar los conflictos que surjan de la aplicación de los juegos (8 primeras sesiones) será la que sigue (ver figura 2):



Figura 2. Etapas de la propuesta de intervención

-**Paso 1:** Se agrupará a los alumnos en grupos de 3-4 integrantes. Cada uno de los grupos tiene un «patrón» que los representa (familiar voluntario) y a cada grupo se le asigna una sesión, siendo el responsable de solucionar el conflicto que ocurra en esa sesión.

-**Paso 2:** En cada una de las sesiones, tienen lugar las actividades planteadas. En el transcurso del juego aparecerán conflictos. El docente escogerá uno de ellos, y el grupo encargado de dicha semana, se dedicará en un trabajo fuera del aula a preparar un «*role playing*» que represente el conflicto real que se vivió en la clase anterior, y la manera de solventarlo que proponen. Es decir, plantear la alternativa y demostrar mediante *dramatizaciones* el acuerdo que se alcanza para resolver el enfrentamiento. Deben grabar un vídeo, mostrando cómo el padre/madre actúa de docente (primero

una mala actuación y después la correcta), y una breve explicación final de por qué opinan que se debe actuar así.

**-Paso 3:** El patrón, debe ser el encargado de subir el vídeo a un grupo de «Whatsapp». A dicho grupo pertenecen el docente y un familiar por alumno. El vídeo irá acompañado del lema que el grupo ha identificado, este se trata de un titular que resume la resolución del problema. A continuación, el docente da el visto bueno al patrón y éste se encarga de comunicarlo a su grupo. Si la resolución no es adecuada, el docente guiará indicando una alternativa.

**-Paso 4:** El grupo encargado de solventar el problema de la sesión anterior, realiza el «*role playing*» en la sesión de EF. Tras llevar a cabo la dramatización, se continua con normalidad toda la sesión, con la dinámica que el docente tenía prevista, si surgen conflictos se intentaran resolver ajustándose a la resolución tipo que se llevó a cabo en la dramatización pertinente o en las anteriores. Es un modo de asegurar que exista retención, y que los conocimientos que se están asimilando sean aplicables si se extrapolan a otras circunstancias. El resto de grupos, cuando tengan que realizar su «*role playing*» deberá en la medida de lo posible, variar el tipo de resolución, empleando alternativas y variantes diferentes.

**\*\***No se debe olvidar que se encuentran en clases de EF, y lo que interesa es que no se pierda tiempo de práctica motriz. Por lo que, las representaciones tienen lugar al inicio de la sesión y sirven para enlazar con los contenidos siguientes. El objetivo es que se invierta el menor tiempo posible en las situaciones en las que el alumnado se encuentra inactivo. Pero, que aprovechen para reflexionar y poder aplicar más tarde aquello que han aprendido.

**-Paso 5-6-7-8:** Cada uno de los grupos redactará brevemente el problema y concluirá con el lema. Este escrito tendrá una función posteriormente, por lo que deben conservarlo, debido a que el docente reunirá todos y cada uno de ellos en una sesión conjunta. De esta manera, se consigue que por un lado, se trabajen los contenidos propios de la UDI, y por otro, de forma paralela se cree un amplio abanico de resoluciones ante los conflictos que van surgiendo. Tras llevar a cabo la dramatización, se continua con normalidad toda la sesión, con la dinámica que el docente tenía prevista, si surgen conflictos se intentaran resolver ajustándose a la resolución tipo que se llevó a cabo en la dramatización pertinente o en las anteriores. Es un modo de asegurar que exista retención, y que los conocimientos que se están asimilando sean aplicables si se extrapolan a otras circunstancias. El resto de grupos, cuando tengan que realizar su «*role playing*» deberá en la medida de lo posible, variar el tipo de resolución, empleando alternativas y variantes diferentes.

**-Paso 9:** Por último, al finalizar la UDI y por tanto, las dramatizaciones. Se plantea la siguiente fase del proyecto, que consiste en reunir todos los lemas y con ello, todas las soluciones ante los conflictos que se han ido tratando en las sesiones. Esto se llevará a cabo en la sesión 9 destinada a la tarea final consistente, como hemos comentado, en la puesta en práctica de unas Olimpiadas Populares. Esta sesión se realizaría fuera del horario lectivo, como actividad extraescolar con la finalidad de que participen todos los agentes implicados en el proyecto. Durante este día, se realizará una «Gymkana» de juegos populares de diferentes países (**interculturalidad**) y se leen los lemas trabajados durante las clases (**transversalidad**). Por último, los lemas recaudados y las normas consensuadas se trasladan a un documento, que estará colocado en una zona destacable en las instalaciones donde se llevan a cabo las sesiones de EF, con el fin de que se pueda recurrir a ellas, en caso de conductas que no se correspondan con la nueva filosofía de comportamiento que entre todos han consensuado.

### **3) Discusión de la propuesta**

Como ha quedado demostrado en la revisión bibliográfica, la resolución de conflictos mediante las dramatizaciones tiene un efecto positivo (Cantón y León, 2005) entre los implicados. Enfatizar el error, vivenciarlo y convertirlo en acierto, experimentar las diferentes situaciones y proponer de forma conjunta una solución, puede ser una dinámica beneficiosa para la gestión del conflicto, que combinada con el

empleo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) con carácter educativo y la implicación de todos los miembros de la comunidad de aprendizaje, garantice la resolución de los conflictos de forma exitosa.

A modo de conclusión, esta propuesta presenta las siguientes **líneas claves**:

- La involucración de un **familiar** dentro del grupo de «Whatsapp», les permite seguir desde diferentes planos, ya sea con el papel de patrón o en un rol más pasivo, cuáles son los tipos de resolución que se están llevando a cabo y cómo son las formas de proceder que se aconsejan. Además, se incitaría a los familiares a que hablaran y se interesaran por el «*role playing*» semanal. Preguntándoles qué lema final se ha atribuido a cada uno de ellos y contrastar si se corresponde con el que el docente supervisó y aprobó por el grupo de «Whatsapp». Queda patente que con este tipo de intervención los padres se ven envueltos en la comunidad de aprendizaje, hay contacto con el profesor y con el alumnado dentro del entorno escolar.
- Los **estudiantes** no están habituados a estas dinámicas. La característica de novedad que les aporta el hecho de que sus familiares se encuentren en contacto directo con su docente, puede generar interés. Lo que se pretende es que tengan mayor relación con sus padres y madres, que hablen del tema a tratar y que además, se le otorgue mayor importancia al modo de gestionar el conflicto. Que los familiares se hallen reforzando las resoluciones adecuadas hace que el estudiante se comprometa más y que por otro lado, retenga en mayor medida las formas de proceder. También, cabe destacar que el empleo de las TIC's, puede ser un recurso útil para captar la atención del alumnado. No se debe menospreciar el papel tan importante que están teniendo estas herramientas en la actualidad, y emplearlas como material en la asignatura de EF no solo resulta funcional, sino que permite la comunicación con el resto de miembros de la comunidad y a su vez, implicarlos de forma masiva y conjunta en el propósito que atañe.
- Todos los **miembros de la comunidad** participan del proceso de creación de normas, es algo que les pertenece. Por tanto, se supone que van a sentirse más responsables, con mayor intención de resolver los conflictos de ese modo y que cooperaran todos para ir en la misma dirección, creando climas de aula positivos y facilitando las relaciones sociales entre los estudiantes. Se pretende de este modo que sean capaces de identificar los conflictos futuros en otras unidades, ver cuáles se parecen y establecer formas de resolverlo, siempre siendo flexibles y creativos; hacerles ver que no solo hay una manera de resolver un conflicto; tener que consensuar las normas e intercambiar información en la asamblea que tiene lugar en la convivencia, por medio del aprendizaje dialógico. Todos y cada uno de los miembros de la comunidad desempeñan un papel destacable e igualmente importante para el correcto desarrollo del proyecto. Sin olvidar que el alumnado posee un rol prioritario, ya que es este quien debe asimilar las distintas estrategias para gestionar los conflictos.

Por lo que, atendiendo a estas características y sus ventajas, el resultado esperado sería que la propuesta de intervención expuesta cumpliera con el propósito inicial de ver reducidas las conductas disruptivas, en el entorno escolar y con repercusión y transferencia al entorno social y familiar de los/as alumnos/as.



## Referencias Bibliográficas

- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó
- Buscà, F., Ruiz, L., y Rekalde, I. (2014). Tratamiento del conflicto en las Comunidades de Aprendizaje a través de la educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (25), 156-161
- Cantón, E., y León, E. (2005). La resolución de conflictos en la práctica deportiva escolar. *Cuadernos de psicología del deporte*, 5
- Capllonch, M., Figueras, S., y Lleixà, T. (2014). Prevención y resolución de conflictos en educación física: estado de la cuestión. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (25), 149-155
- Castro-Santander, A. (2005). Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(6)
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó
- Fabrizi, S. (2007). La violencia en las clases de Educación Física: reflexiones para su prevención. *Praxis educativa*, 11, 48-56
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Narcea Ediciones.
- Fernández-Berrocal, P., y Ruíz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Figueras, S., Calvo, J., y Capllonch, M. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (25), 162-167
- Flecha, R., y 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
- Franco, C., Amutio, A., López-González, L., Oriol, X., y Martínez-Taboada, C. (2016). Effect of a mindfulness training program on the impulsivity and aggression levels of adolescents with behavioral problems in the classroom. *Frontiers in psychology*, 7
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.
- Gómez-Figueroa, J. A., y Salazar, C. M. (2015). Detección de violencia escolar en adolescentes en la clase de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(1), 41-47.
- Juste, M. P., y Regal, M. (2007). Concepto, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Pedagogía*, 28(81)
- Kazdin, A. E., y Buela-Casal, G. (1999). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide
- Martín, M., y Ríos, O. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (25), 162-167
- Menéndez-Santurio, J. I., y Fernández-Río, J. (2016). Violencia, responsabilidad, amistad y necesidades psicológicas básicas: efectos de un programa de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 245-260



- Monzonís, N., y Capllonch. (2014). La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (25), 180-185
- Monzonís, N., y Capllonch, M. (2015). Mejorar la competencia social y ciudadana: innovación desde Educación Física y tutoría. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (28), 256-262
- Moreno Murcia, J. A., y Hellín Gómez, P. (2002). ¿Es importante la Educación Física? Su valoración según la edad del alumno y el tipo de centro. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 2 (8) pp. 298-319
- Omeñaca, J. V. R. (2008). Educación Física, valores éticos y resolución de conflictos: reflexiones y propuestas de acción. *La resolución de los conflictos en ya través de la educación física*, 251, 65
- Pino-Juste, M., y Regal, M. (2007). Concepto, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Pedagogía*, 28(81)
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *La imaginación, la cognición y Personalidad*. Vergara Editor. España.
- Sanmartín, J. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto ya la clasificación de la violencia. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (42), 9-21
- Ueberhorst, H. (1986). *Teorías sobre el origen del deporte*. Instituto Nacional de Educación Física, Unidad de Investigación y Documentación.
- Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y meta-análisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511

