

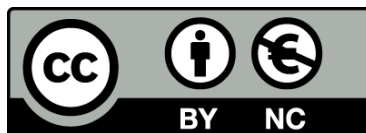


UNIVERSITAT<sub>DE</sub>  
BARCELONA

## La Educación Física como elemento de mejora de la Competencia Social y Ciudadana

Investigación-Acción en torno a la aplicación de un programa  
basado en la prevención y resolución de conflictos desde  
el área Educación Física

Núria Monzonís Martínez



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 3.0. Espanya de Creative Commons**.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 3.0. España de Creative Commons**.

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 3.0. Spain License**.



UNIVERSITAT<sub>DE</sub>  
BARCELONA

Programa de doctorado  
Activitat Física, Educació Física i Esport

## **La Educación Física como elemento de mejora de la Competencia Social y Ciudadana**

---

Investigación-Acción en torno a la aplicación de un programa basado en la  
prevención y resolución de conflictos desde el área de Educación Física

Tesis doctoral presentada por:  
Núria Monzonís Martínez

Dirigida por:  
Dra. Marta Capllonch Bujosa

Barcelona, 2015





UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Programa de doctorado  
Activitat Física, Educació Física i Esport

## La Educación Física como elemento de mejora de la Competencia Social y Ciudadana

Investigación-Acción en torno a la aplicación de un programa basado en la  
prevención y resolución de conflictos desde el área de Educación Física

**Núria Monzonís Martínez**



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència [Reconeixement- NoComercial 3.0. Espanya de Creative Commons](#).

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia [Reconocimiento - NoComercial 3.0. España de Creative Commons](#).

This doctoral thesis is licensed under the [Creative Commons Attribution-NonCommercial 3.0. Spain License](#).



A mi pequeña gran familia.  
En memoria "del papa", "els yayos" y "la tieta Maria".



# Resumen

La presente tesis desarrolla los resultados de una investigación-acción que persiguió mejorar la Competencia Social y Ciudadana del alumnado, y con ello favorecer la prevención y resolución pacífica de los conflictos. Para lograr esta transformación en pro de una buena convivencia, se diseñó y aplicó un programa de intervención desde el área de Educación Física (EF) y las sesiones de tutoría y la vez, se analizó y evidenció su efectividad bajo la rigurosidad científica. El enfoque de la investigación se justifica social y científicamente por tres factores: el papel de la escuela en la formación de ciudadanos capaces de ejercer una ciudadanía justa y de afrontar creativamente los conflictos naturales de la vida en sociedad; la prevención de los problemas de convivencia en los centros educativos; y la aportación de nuevos conocimientos en torno a la temática de las Competencias Básicas. En la consecución de nuestro objetivo, priorizamos la EF como motor de aprendizaje social porque es un área que emana vivencias y experiencias en primera persona, a la vez que requiere de la interacción social para desarrollar sus contenidos. Puesto que requeríamos vincularnos interactivamente con el objeto a investigar, el paradigma socio-crítico nos ayudó a comprender y captar la esencia educativa y los comportamientos derivados de nuestra acción. Asimismo, el enmarcarnos dentro de la metodología cualitativa permitió adaptar el proceso de investigación a la complejidad de las situaciones que se dan en el aula y ejercer al mismo tiempo el rol de docente y de investigador. Concretamente, optamos por el método de la investigación-acción participativa, porque consideramos que su estructura reflexiva facilitaría: implicar en el estudio a un grupo de maestros colaboradores, resolver los problemas surgidos, garantizar la calidad del conocimiento científico obtenido y simultáneamente constatar los avances en el clima de convivencia de las sesiones de EF. Puesto que nos interesó ir más allá de la visión del investigador, empleamos diferentes instrumentos de recogida de información para captar la perspectiva de los diferentes agentes implicados: docente-investigador, alumnos y maestros. Aunque especialmente nos basamos en la observación participante y en el análisis de documentos, que aportaron evidencias de naturaleza cualitativa, consideramos oportuno respaldarlos con otros datos cuantitativos obtenidos a partir de un cuestionario dirigido al alumnado, una observación no participante y un ranking sociométrico. Finalmente, los resultados triangularon la visión de los tres agentes y se vincularon a tres ejes: las causas y resoluciones de los conflictos en EF, las conductas prosociales manifestadas por los alumnos durante las



sesiones de EF y el desarrollo del programa y los beneficios de conectar las sesiones de EF y de tutoría.

## Abstract

This thesis presents the results conducted in an action research project that attempted to improve the social and citizen competence of students helping prevent conflicts as well as promote peaceful conflict resolution. To achieve this and work towards the better wellbeing of students, an intervention program was designed and implemented in physical education and homeroom class sessions. The focus of the research is socially and scientifically based on three factors: the role of schools in preparing citizens capable of being just and fair who can creatively resolve ordinary conflicts; preventing problems that arise from working together in educational institutes; and new knowledge development regarding key competencies. Physical Education was the primary variable in achieving our goal because it allows for diverse and first-hand experiences that also require social interaction in order to fully develop. Considering our needs, the socially-critical paradigm helped us understand and capture the educational essence and behaviour derived from our actions. Likewise, by focusing on qualitative methodology, we were able to adapt our investigation to deal with complex situations that occur in the classroom and at the same time confront them as both a teacher and researcher. We specifically opted for the action research method, because we believe its a reflective structure that facilitates: cooperative teacher involvement from the study group, resolves conflicts that arise, and ensures the quality of the scientific knowledge gained while at the same time monitoring the progress made during the PE classes. We employed different methods of collecting data to capture distinct perspectives from the implied stakeholders: teacher-researchers, students and teachers. Although our observations were primarily based on our participants and on the analysed documents, which provided qualitative evidence, we also considered it appropriate to support them with other quantitative data obtained from a student questionnaire and non-participant observations. In the end, the results brought together the different points-of-view from each stakeholder, connecting three axes: the causes and solutions of conflicts that arise in PE, pro-social behaviour exhibited by students during PE class, and the benefits of curriculum development that integrates PE in the homeroom.

# Índice de contenidos

<b>Índice de contenidos</b> .....	<b>1</b>
<b>Índice de Anexos</b> .....	<b>7</b>
<b>Índice de Tablas</b> .....	<b>9</b>
<b>Índice de Figuras</b> .....	<b>11</b>
<b>Listado de Acrónimos</b> .....	<b>15</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>17</b>
<b>PARTE I: MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN</b> .....	<b>27</b>
<b>Capítulo 1. La convivencia escolar</b> .....	<b>29</b>
1.1. Aproximación semántica.....	29
1.1.1. Definición de convivencia escolar.....	30
1.1.2. Definición de conflicto.....	32
1.1.3. Definición de violencia.....	32
1.1.4. Definición de violencia escolar.....	35
1.1.5. Definición de acoso escolar.....	37
1.2. La escuela dentro del proceso de socialización del alumno.....	38
1.3. Factores de influencia en el clima de convivencia de un centro educativo.....	43
1.4. Estado de la cuestión en relación a la violencia en los centros escolares.....	46
1.4.1. Contexto europeo.....	47
1.4.2. Contexto español.....	49
1.5. Nuevos enfoques educativos: Educar para la convivencia.....	56
1.5.2. Educar para la convivencia.....	62
1.5.3. Claves de éxito de los programas de convivencia.....	65

---

<b>Capítulo 2. Las Competencias Básicas y la Competencia Social y Ciudadana en el contexto de la Educación Física.....</b>	<b>71</b>
2.1. El nuevo planteamiento educativo: el enfoque en Competencias Básicas.....	72
2.2. Definición del término Competencia Básica.....	74
2.3. Clasificación y elementos de las Competencias Básicas.....	80
<b>2.4. Competencias Básicas en Educación Física.....</b>	<b>86</b>
<b>2.5. Métodos de enseñanza aprendizaje.....</b>	<b>90</b>
<b>2.6. Definición de las ocho Competencias Básicas.....</b>	<b>102</b>
2.6.1. Competencias con estructura curricular.....	103
2.6.1.1. La competencia comunicativo lingüística.....	103
2.6.1.2. La competencia matemática.....	107
2.6.1.3. La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.....	110
2.6.1.4. La competencia cultural y artística.....	112
2.6.2. Competencias de la sociedad del conocimiento.....	114
2.6.2.1. Competencia en el tratamiento de la información y digital.....	115
2.6.2.2. Competencia de aprender a aprender.....	118
2.6.3. Competencias de desarrollo personal y social.....	123
2.6.3.1. Competencia en autonomía e iniciativa personal.....	124
<b>2.7. Competencia Social y Ciudadana, prevención y resolución de conflictos y Educación Física.....</b>	<b>127</b>
2.7.1. Necesidad de la Competencia Social y Ciudadana en la sociedad actual...	127
2.7.2. La Competencia Social y Ciudadana en el marco educativo.....	131
2.7.3. La Competencia Social y Ciudadana en el marco de la Educación Física...	141
<b>Capítulo 3. Conflictología y prevención y resolución de conflictos.....</b>	<b>151</b>
3.1. Delimitación semántica del término conflicto.....	152
3.2. Posturas ante el conflicto.....	155
3.3. Los conflictos en el entorno escolar.....	159

3.4. Cambio de perspectiva en el tratamiento de los conflictos escolares.....	161
3.5. Análisis y tipología de los conflictos en el entorno escolar.....	164
3.5.1. Tipología de los conflictos en Educación Física.....	170
3.6. La prevención y resolución de conflictos.....	177
3.6.1. Técnicas de resolución positiva de los conflictos.....	185
3.6.2. La prevención y resolución de conflictos en EF.....	194
<b>Capítulo 4. Estado de la cuestión sobre programas de intervención para la mejora de la convivencia, la competencia social y ciudadana y la prevención y resolución de conflictos.....</b>	<b>203</b>
4.1. Intervenciones de éxito en el ámbito del aula.....	203
4.1.1. Intervenciones internacionales en el ámbito del aula.....	204
4.1.2. Intervenciones nacionales en el ámbito del aula.....	215
4.2. Programas de éxito en el ámbito de la EF.....	233
4.2.1. Intervenciones internacionales en el ámbito de la EF.....	234
4.2.2. Intervenciones nacionales en el ámbito de EF.....	249
<b>PARTE II: DESCRIPCIÓN DE LA FASE EMPÍRICA Y DEL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>269</b>
<b>Capítulo 5. Planteamiento general y metodología de la investigación....</b>	<b>271</b>
5.1. Objetivos de la investigación.....	271
5.2. Paradigma de la investigación.....	275
5.3. Metodología de la investigación.....	276
5.4. La investigación-Acción como método de investigación.....	279
5.5. Modalidad de la investigación: la investigación-acción participativa y práctica....	282
5.6. Fases de la investigación-acción.....	287
5.6.1. Planificación.....	288
a) Identificación del problema.....	289
b) Diagnóstico, estado de la situación inicial.....	290
c) Hipótesis de acción y plan estratégico.....	291

---

5.6.2. Acción.....	293
5.6.3. Observación.....	296
5.6.4. Reflexión.....	297

## **Capítulo 6. Instrumentos y técnicas de obtención de la información.....301**

6.1. Cuestionario dirigido al alumnado.....	303
6.1.1. Diseño del cuestionario para los alumnos.....	305
6.1.2. Administración del cuestionario.....	307
6.1.3. Validación del cuestionario.....	308
7.2. Instrumentos basados en la observación.....	309
6.2.1. Observación no participante.....	311
6.2.2. Observación participante.....	321
6.3. Actas de la comisión de convivencia y otros documentos.....	324
6.4. Grupo de discusión.....	325
6.5. Procedimientos de análisis de datos.....	328
6.5.1. Análisis cualitativo.....	329
6.5.2. Análisis cuantitativo.....	333
6.6. Criterios de rigurosidad.....	334

## **Capítulo 7. Contexto de la investigación y programa de intervención....337**

7.1. Descripción del contexto social de la investigación-acción.....	338
7.1.1. El distrito del centro educativo: Nou Barris.....	338
7.1.2. El barrio del centro: Les Roquetes.....	340
7.1.3. El Instituto Escuela Turó de Roquetes.....	341
7.1.4. La EF en el centro.....	345
7.1.5. La muestra: el grupo de quinto B.....	346
7.2. Intervención didáctica.....	348
7.2.1. Competencias básicas.....	349
7.2.2. Objetivos y contenidos.....	351
7.2.3. Metodología y estrategias de enseñanza aprendizaje.....	354
7.2.4. Atención a la diversidad.....	360
7.2.5. Evaluación.....	361

7.2.6. Las unidades didácticas.....	368
7.2.7. Características de las sesiones.....	382
7.2.8. Dinámicas de acción tutorial.....	384
7.2.9. Tiempo, espacios y recursos.....	388
<b>PARTE III: ACERCAMIENTO A LA REALIDAD Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>391</b>
<b>Capítulo 8. Resultados y discusión de la investigación.....</b>	<b>393</b>
8.1. Resultados cuantitativos.....	395
8.1.1. Resultados del cuestionario dirigido al alumnado.....	395
8.1.2. Resultados observación no participante.....	423
a) Resultados de la observación no participante aplicada en la fase de diagnóstico.....	425
b) Resultados de la observación no participante aplicada en el final de la fase de acción.....	437
8.1.3. Ranking sociométrico.....	453
8.1.4. Cuestionario dirigido al profesorado.....	456
8.2. Resultados cualitativos.....	461
8.2.1. Resultados obtenidos durante la fase de acción-observación.....	461
A. Diseño y aplicación del programa de intervención.....	464
B. Superación de los conflictos.....	482
C. Competencia Social y Ciudadana.....	505
8.2.2. Resultados cualitativos obtenidos durante la fase reflexión.....	519
D. Evaluación del programa de intervención.....	521
E. Percepción del clima de convivencia.....	528
F. Conexión Educación Física y tutoría.....	530
<b>Capítulo 9. Conclusiones, limitaciones y prospectiva.....</b>	<b>535</b>
9.1. Conclusiones.....	535
9.2. Limitaciones de la investigación.....	552
9.3. Perspectivas de futuro.....	554
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>559</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>CD</b>

---

## Índice de Anexos

- Anexo 1: Cuestionario dirigido al alumnado
- Anexo 2: Plantilla de validación del cuestionario
- Anexo 3: Cuestionario dirigido al profesorado
- Anexo 4: Ranking sociométrico
- Anexo 5: Protocolo de observación no participante
- Anexo 6: Instrumento de registro de la observación no participante
- Anexo 7: Proceso de validación de la observación no participante
- Anexo 8: Diario del maestro
- Anexo 9: Fragmento diario de clase
- Anexo 10: Ficha de valoración final del programa por parte del alumnado
- Anexo 11: Actas de la Comisión de Convivencia
- Anexo 12: Actas de evaluación
- Anexo 13: Programa de intervención
- Anexo 14: Normativa de aula
- Anexo 15: Fichas del Banco de Tiempo Escolar
- Anexo 16: Documento de códigos del cuestionario alumnado
- Anexo 17: Informe cuestionario alumnado
- Anexo 18: Documento de códigos observación no participante
- Anexo 19: Informe observación no participante
- Anexo 20: Informe cuestionario dirigido al profesorado
- Anexo 21: Tabla matriz ranking sociométrico
- Anexo 22: Informe diario del maestro
- Anexo 23: Informe actas de evaluación
- Anexo 24: Informe actas comisión de convivencia
- Anexo 25: Informe diario de clase e informe valoración final del programa por parte del alumnado
- Anexo 26: Transcripción del grupo de discusión
- Anexo 27: Informe del grupo de discusión



---

# Índice de tablas

Tabla 1. Niveles del modelo ecológico.....	34
Tabla 2. Factores de influencia en la aparición de conductas violentas .....	39
Tabla 3. Elementos que interactúan en el clima escolar .....	42
Tabla 4. Comparación competencias europeas y españolas .....	82
Tabla 5. Clasificación de las competencias básicas según la Ley Orgánica 2/2006....	83
Tabla 6. Clasificación de las competencias básicas según el Decret 142/2007. ....	84
Tabla 7. Clasificación de las CB según Doncel y Leena (2011) .....	84
Tabla 8. Dimensiones y subdimensiones CSC según Gobierno Vasco (2011).....	137
Tabla 9. Dimensiones y elementos de la CSC según Junta de Andalucía (2011) ....	137
Tabla 10. Objetivos de etapa de EF y estándares de aprendizaje según el Real Decreto 126/2014 .....	143
Tabla 11. Dimensiones, subdimensiones y habilidades de la competencia social.....	144
Tabla 12. Clasificación de los juegos y las conductas motrices .....	176
Tabla 13. Habilidades relacionadas con la autoestima y la conversación a potenciar en programas de educación en RC .....	184
Tabla 14. Pasos de la negociación integrada.....	193
Tabla 15. Características de la EF que potencia la PyRC .....	196
Tabla 16. Fases del programa TPSR.....	243
Tabla 17. Partes de la sesión de EF en el TPSR .....	244
Tabla 18. Criterios para una secuenciación lógica de los juegos .....	263
Tabla 19. Causas, manifestaciones y respuestas y gestión de los conflictos en las comunidades de Aprendizaje .....	268
Tabla 20. Relación objetivos de la investigación con las preguntas de investigación	274
Tabla 21. Interrogantes y acciones de las fases de planificación .....	289
Tabla 22. Resumen de las actuaciones realizadas en cada fase de la I-A.....	299
Tabla 23. Clasificación de las técnicas de recogida de información .....	303
Tabla 24. Área de contenido 1 del cuestionario dirigido al alumnado.....	306
Tabla 25. Área de contenido 2 del cuestionario dirigido al alumnado.....	306
Tabla 26. Datos básicos sobre la muestra .....	308
Tabla 27. Ventajas e inconvenientes de la observación participante y no participante .....	310

Tabla 28. Variables y categorías observación sistemática .....	315
Tabla 29. Ejemplo ficha nota de campo .....	322
Tabla 30. Características del diario del maestro .....	323
Tabla 31. Aspectos a observar .....	323
Tabla 32. Documentos analizados .....	325
Tabla 33. Guión del grupo de discusión .....	328
Tabla 34. Dimensiones de la CSC .....	350
Tabla 35. Dimensiones de las CCBB relacionadas con la CSC .....	350
Tabla 36. Objetivos didácticos de la intervención.....	351
Tabla 37. Relación de los contenidos con las unidades didácticas de EF .....	354
Tabla 38. Dimensiones de las CCBB tratadas y sus criterios e indicadores de evaluación .....	366
Tabla 39. Dimensiones de la CSC y sus criterios e indicadores de evaluación .....	367
Tabla 40. U.D.1: Empezamos el curso. Crea tú las normas .....	370
Tabla 41. U.D.2: Todos somos diferentes y especiales. Goalball.....	371
Tabla 42. U.D.3: Salud y biatlón .....	372
Tabla 43. U.D.4: Espectadores positivos. Fútbol y Balonmano .....	373
Tabla 44. U.D.5: Juegos tradicionales y del mundo .....	375
Tabla 45. U.D.6: Las palabras dulces: Role playing.....	377
Tabla 46. U.D.7: Béisbol .....	378
Tabla 47. U.D.8: Ultimate y Kin ball .....	380
Tabla 48. U.D.9: Yoga, acroyoga y coreografías.....	381
Tabla 49. Horario semanal 5ºB .....	388
Tabla 50. Conflictos y conductas prosociales según la franja horaria. Fase de acción .....	438
Tabla 51. Conflictos y conductas prosociales según la franja horaria. Fase de acción .....	458
Tabla 52. Conflictos y conductas prosociales según la franja horaria. Fase de acción .....	463
Tabla 53. Leyenda del sistema de codificación empleado .....	463
Tabla 54. Indicadores causa de los conflictos .....	483
Tabla 55. Clasificación de las resoluciones de los conflictos.....	495
Tabla 56. Subcategorías de análisis de la categoría CSC .....	506
Tabla 57. Categorías de análisis de contenido de la fase de reflexión .....	520

## Índice de figuras

Figura 0. Esquema de la investigación.....	26
Figura 1. Estrategias metodológicas competenciales.....	96
Figura 2. Las competencias básicas en el currículo.....	96
Figura 3. Proceso de evaluación formativa y sumativa .....	98
Figura 4. Objetos y criterios de evaluación en función de objetivos competenciales ...	99
Figura 5. Instrumentos de evaluación sumativa y formativa .....	100
Figura 6. Dimensiones y competencias de la competencia digital en ESO. ....	117
Figura 7. Esquema de los ciclos de I-A.....	287
Figura 8. Instrumentos recogida de datos en cada fase de la I-A.....	303
Figura 9. Situación de Nou Barris en el mapa de Barcelona .....	338
Figura 10. Situación de Roquetes en Barcelona .....	340
Figura 11. Cuadro reconocimiento mensual de las actitudes prosociales de los alumnos .....	364
Figura 12. Gráfico mensual de las puntuaciones de los alumnos .....	365
Figura 13. Esquema de la I-A con los instrumentos de recogida de información .....	394
Figura 14. Porcentaje alumnos de cada género por grupos.....	397
Figura 15. Distribución del porcentaje de alumnos según la edad .....	398
Figura 16. Distribución de la muestra según lugar de nacimiento .....	398
Figura 17. Distribución de la muestra según etnia y grupos.....	399
Figura 18. Distribución de la muestra según SCD y NEE.....	400
Figura 19. ¿Te sientes mal en la escuela por el comportamiento de los compañeros? .....	401
Figura 20. ¿Te sientes mal en la escuela por el comportamiento de los compañeros? Según sexo y grupos .....	402
Figura 21. ¿Crees que hay más conflictos en EF que en el aula? .....	403

---

Figura 22. ¿Crees que hay más conflictos en las sesiones de EF que en el aula o el patio? Según sexo .....	403
Figura 23. ¿Crees que hay más conflictos en las sesiones de EF que en el aula o el patio?.....	404
Figura 24. ¿Tienes conflictos con los compañeros en clase o en el patio? .....	404
Figura 25. ¿Tienes conflictos con los compañeros en clase o en el patio? Según sexo .....	405
Figura 26. ¿Tienes conflictos con los compañeros en clase o en el patio? Según grupos .....	405
Figura 27. ¿Cómo crees que es tu comportamiento en las sesiones de EF?.....	407
Figura 28. ¿Cómo crees que es tu comportamiento en las sesiones de EF? Según sexo.....	408
Figura 29. ¿Cómo crees que es tu comportamiento en las sesiones de EF? Según grupo .....	408
Figura 30. ¿Cuáles son las actitudes que pueden provocar conflictos en el aula o en el patio?.....	410
Figura 31. Causa de los conflictos en el aula. Según sexo .....	411
Figura 32. Marca los comportamientos que crees que causan problemas en las sesiones de EF .....	412
Figura 33. Cuando en EF un juego no funciona bien, ¿Por qué crees que pasa? .....	413
Figura 34. Cuando en EF un juego no funciona bien, ¿Por qué crees que pasa? Según sexo.....	414
Figura 35. Cuando en EF un juego no funciona bien, ¿Por qué crees que pasa? Según grupo .....	415
Figura 36. ¿Cómo reaccionas cuando te molestan o tienes un problema con un compañero en el aula? .....	416
Figura 37. Cuando tienes un conflicto en las sesiones de EF ¿Cómo reaccionas?... 416	
Figura 38. Cuando tienes un conflicto en las sesiones de EF ¿Cómo reaccionas? Según sexo.....	417
Figura 39. Cuando tienes un conflicto en las sesiones de EF ¿Cómo reaccionas? Según grupos .....	418
Figura 40. Cuando hay una pelea o un problema entre los compañeros en el aula, el pasillo o en el patio, ¿Cómo se resuelve?.....	420
Figura 41. Cuando hay una pelea o un problema entre los compañeros en el aula, el pasillo o en el patio, ¿Cómo se resuelve? Según grupo .....	421
Figura 42. ¿Cómo solucionarías tú los conflictos que se dan entre los compañeros? .....	422

Figura 43. ¿Cómo solucionarías tú los conflictos que se dan en EF? .....	423
Figura 44. Franja horaria y espacio de los casos registrados. Fase de diagnóstico ..	426
Figura 45. Distribución de los conflictos y las conductas prosociales según el momento de la sesión. Fase de diagnóstico .....	426
Figura 46. Distribución de los casos según el tipo de actividad didáctica. Fase de diagnóstico .....	427
Figura 47. Distribución de los casos según la organización social del aula y el sexo. Fase de diagnóstico.....	428
Figura 48. Distribución de los casos según la organización social del aula y el sexo. Fase de diagnóstico.....	429
Figura 49. Causa de los conflictos registrados. Fase de diagnóstico .....	430
Figura 50. Causas de los conflictos agrupadas. Fase de diagnóstico .....	430
Figura 51. Resolución de los conflictos. Fase de diagnóstico .....	432
Figura 52. Resoluciones de conflictos agrupadas. Fase de diagnóstico.....	433
Figura 53. Conductas prosociales. Fase de diagnóstico .....	434
Figura 54. Conductas prosociales agrupadas. Fase diagnóstico .....	435
Figura 55. Conflictos y conductas prosociales dados en cada fase de observación..	437
Figura 56. Casos registrados según la fase de la sesión. Fase de acción .....	439
Figura 57. Conductas según la fase de la sesión. Fase de acción .....	440
Figura 58. Casos registrados según el tipo de actividad. Fase de acción .....	441
Figura 59. Conductas según el tipo de actividad. Fase de acción.....	442
Figura 60. Casos registrados según la organización social del aula. Fase de acción	443
Figura 61. Conflictos y causas pro-sociales según el sexo. Fase de acción .....	444
Figura 62. Causas de los conflicto. Fase de acción .....	445
Figura 63. Comparación entre fases de las causas de los conflictos .....	446
Figura 64. Comparación entre fases de las causas de los conflictos agrupadas.....	447
Figura 65. Comparación entre fases de las resoluciones de los conflictos.....	448
Figura 66. Comparación entre fases de las resoluciones de los conflictos agrupadas .....	449
Figura 67. Conductas prosociales. Fase de acción .....	451
Figura 68. Conductas prosociales agrupadas. Fase de acción .....	452
Figura 69. Comparación entre fases de las conductas prosociales agrupadas .....	452
Figura 70. Ficha tarea rankig sociométrico .....	454
Figura 71. Porcentajes valores medios rankig sociométrico.....	455
Figura 72. Valoración individual de los alumnos en el ranking sociométrico .....	456
Figura 73. Distribución de la muestra según la etapa educativa .....	457
Figura 74. Distribución de los tutores según el ciclo .....	458

---

Figura 75. Priorización de contenidos de la CSC según los docentes.....	459
Figura 76. Priorización contenidos de la CSC por bloques .....	460
Figura 77. Predisposición aplicación intervención didáctica según son tutores o no .	460
Figura 78. Técnicas de recogida de información según la visión que integran.....	461
Figura 79. Frecuencia de codificación de la categoría causa de los conflictos en el diario del maestro .....	494
Figura 80. Frecuencia de codificación de la categoría resoluciones de los conflictos en el diario del maestro.....	504
Figura 81. Frecuencia de codificación de la categoría conductas pro-sociales en el diario del maestro .....	518
Figura 82. Técnicas de recogida de información de la fase de reflexión .....	520

## Listado de Acrónimos

- EF: Educación Física  
CCBB: Competencias Básicas  
CSC: Competencia Social y Ciudadana  
RC: Resolución de conflictos  
PyRC: Prevención y resolución de conflictos  
EI: Educación Infantil  
EP: Educación Primaria  
ESO: Educación Secundaria Obligatoria  
CS: Ciclo Superior  
UD: Unidad didáctica  
UUDD: Unidades didácticas  
BdTE: Banco de Tiempo Escolar  
I-A: Investigación-Acción  
NEE: Necesidades Educativas Especiales  
SCD: Situación socioeconómica desfavorecida  
TPSR: *Teaching Personal and Social Responsibility*

### **NOTAS:**

A lo largo de este texto se ha intentado utilizar un lenguaje neutro en lo referente al género. A pesar de ello, en algunas ocasiones se ha optado por utilizar términos expresados en masculino, refiriéndonos a los dos géneros, para facilitar la fluidez del redactado y su lectura.

Para el desarrollo de la investigación se recurrió a muchas fuentes de información, de entre las cuales algunas no están escritas en lengua castellana. Cuando se han utilizado citas literales de fragmentos de texto en inglés, a pie de página se encuentra su traducción.



---

# Introducción

Tal y como apunta el título de la tesis, esta investigación gira en torno a la mejora de la Competencia Social y Ciudadana a través de la Educación Física y sus efectos en la prevención y resolución de conflictos. En muchas ocasiones la selección del tema de investigación es una tarea complicada en la que terminan influyendo la combinación de una serie de factores, que pueden ir desde el deseo de aportar nuevos conocimientos al saber humano, hasta la propia trayectoria profesional o las motivaciones e inquietudes personales hacia el objeto de estudio. En mi caso, la tarea de escoger el centro de interés del estudio fue bien simple, ya que desde que abrí las puertas del mundo de la investigación he tenido muy claro que quería dirigirme hacia la transformación de las prácticas educativas.

Tras finalizar los estudios de Magisterio de Educación Física, en la Universidad de Barcelona, y de Ciencias de la Actividad Física y el Deportes en el INEF de Barcelona, empecé a impartir la docencia en centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la misma ciudad. Después de un curso escolar ejerciendo como maestra, en junio del 2008 superé un proceso de oposición para ocupar una plaza como maestra de Educación Física (EF, en adelante) del cuerpo docente de la Generalitat de Cataluña. Con mi poca experiencia profesional, aterricé en una escuela situada en un barrio de Barcelona, que aunque era desconocido para mí, su situación despertó ciertos prejuicios en mis ideas iniciales. Siempre recordaré el primer día que llegué a la escuela y descubrí la vida diurna del ambiente calé. El primer año en Roquetes fue muy duro, las situaciones de clase me sobrepasaban y mi falta de recursos para gestionar el aula no ayudaba. Los días eran agotadores y en ocasiones terminaba planteándome si sería capaz de ser algún día una buena maestra. Afortunadamente, poco a poco la situación fue cambiando, gané en seguridad y empecé a ser capaz de mantener la calma cuando surgían los conflictos en las clases de EF. De esta manera logré convertir los conflictos en una oportunidad de aprendizaje para mis alumnos y los dejé de ver como el mayor de mis problemas en las clases.

---

Dos años después de mi bautizo como maestra, cursé el Master de Actividad Motriz y Educación de la Universidad de Barcelona. En sus clases y gracias a la tutorización de la Dra. Marta Capllonch, descubrí las posibilidades de la investigación educativa y los beneficios que me podía aportar. Fue en ese momento, cuando decidí seleccionar un tema de investigación que ayudara a avanzar en mi labor educativa y favoreciera el desarrollo de mi alumnado. Por lo tanto, desde el proyecto de master, embrión de la presente tesis doctoral, ya opté por enfocar mi estudio en la prevención y resolución de conflictos (PyRC, en adelante) a través de la mejora de la Competencia Social y Ciudadana (CSC, en adelante). No obstante, con el resultado de este estudio no sólo deseo progresar en mi labor docente, en coherencia con mis valores y principios, sino que espero ir un paso hacia adelante y colaborar en el desarrollo de nuestra área y en la transformación de una realidad educativa.

Más allá de las motivaciones personales, que despertaron mi interés en la orientación de la investigación, consideramos pertinente analizar también la justificación científica y social del estudio. En primer lugar, queremos señalar el hecho de que el desarrollo de la CSC en la escuela está vinculado a una de las esencias de la educación, en concreto la que persigue la formación de ciudadanos capaces de ejercer una ciudadanía justa y activa, capaces de establecer relaciones saludables con los que les rodean y capaces de mostrar una actitud de responsabilidad y creatividad cuando se afrontan a los conflictos naturales de la convivencia (Bickmore, 2005; Comte, 2013; Marina & Bernabeu, 2007).

Por otra parte, la crisis de valores de la sociedad que nos rodea junto a los problemas crecientes en la convivencia de los centros educativos, convierten este objeto de estudio en un tema de especial relevancia, ya que el conocimiento generado se unirá al de multitud de iniciativas educativas que buscan estrategias que posibiliten la formación de individuos capaces de convivir (Álvarez-García et al., 2009; Felip, 2013; Teixidó & Castillo, 2013). Así pues, aunque sea difícil actuar sobre los elementos externos que influyen en la convivencia de los centros educativos, con el debido análisis previo de las medidas exclusoras y transformadoras que se transmiten en la escuela, se podrán establecer medidas compensatorias que frenen algunos de los referentes de la sociedad actual que tienen efectos negativos sobre el desarrollo de las personas (Bermenjo & Fernández, 2010; Cerezo, 2007).

Asimismo, desde el marco legislativo vigente y su predecesor se justifican los principios de la investigación, ya que el desarrollo de la CSC para la PyRC y el

establecimiento de medidas que aseguren una buena convivencia en las escuelas son aspectos incluidos en las leyes educativas del contexto nacional (Decret 119/2015; Decret 142/2007; Ley Orgánica 2/2006; Ley Orgánica 8/2013; Llei 12/2009).

Otro de los factores que dan razón de ser al proyecto es el auge del tema de las Competencias Básicas (CCBB, en adelante) en la literatura científica vinculada al mundo de las ciencias de la educación. Así pues, merece la pena mencionar que las acciones que favorezcan el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes, también actuarán en favor del resto de CCBB a consolidar a lo largo de la escolarización obligatoria, ya que los progresos en la competencia social del niño beneficiaran el proceso de aprendizaje de todas las áreas de conocimiento. Es más, en relación a esta idea, podemos llegar a afirmar que la CSC destaca entre todas las CCBB porque al buscar la construcción de una sociedad cohesionada, la adhesión a los principios democráticos y la construcción de una ciudadanía intercultural e interreligiosa, llega a estar implícita en todas las demás (Marco Stiefel, 2008). En este punto, queremos señalar que la resolución de conflictos (RC, en adelante) es una dimensión propia de la CSC que implicará educar en valores y enseñar unas habilidades sociales para conseguir una mejora del clima de convivencia a través del fomento de la cooperación, del compromiso, el diálogo y la interacción no violenta entre estudiantes.

En cuanto al papel que juega la EF en la educación en PyRC y en el desarrollo de la CSC, cabe indicar que sus características intrínsecas la harán destacar por encima del resto de materias. Principalmente, nuestra área emana vivencias y experiencias en primera persona, a la vez que requiere de la interacción social para desarrollar sus contenidos. Sin duda, estas características convertirán a la EF en un motor de aprendizaje de la CSC y de la mejora de la convivencia, siempre que se aseguren unas condiciones didácticas adecuadas (Gil Madrona, Samalot-Rivera, Gutiérrez Marín, Rodenas-Jiménez, & Rodenas-Jiménez, 2014; Jacobs, Knoppers, & Webb, 2012; León Campos, 2013; Martinek & Lee, 2012; Ruiz Omeñaca, 2008).

En este sentido, existen multitud de estudios que evidencian el potencial de la EF en el fomento de las habilidades sociales del alumnado. En nuestro caso, como otros autores hemos focalizado el estudio en la PyRC a través de la EF (Capllonch, 2008-2011; Flavier, Bertone, Hauw, & Durand, 2003; Kwon, 2007; Ruiz Omeñaca, 2008; Sáez de Ocáriz, 2011; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2015), pero otras intervenciones en el campo de la EF han perseguido el mismo fin centrándose en otros aspectos como el

---

aprendizaje cooperativo (Casey, Dyson, & Campbell, 2009; Díaz Aguado, 2005a; Dyson, 2001; Fernández Río, 2003; Gülay, Mirzeoglu, & Çelebi, 2010; Velázquez Callado, 2007), la educación en valores (Rodríguez Ruiz, 2010; Ruiz Omeñaca, 2014; Sánchez-Oliva, Leo, Amado, González-Ponce, & López, 2012), el desarrollo moral (Hernández Mendo & Panchuelo, 2012; Panchuelo, 2008), la responsabilidad social (Escartí et al., 2006; Hellison, 1995; Moreno Murcia, González-Cutre, & Sicilia, 2007; Quay & Peters, 2008) o las actitudes (Alías, Belando, Moreno-Murcia, & Torregorsa, 2013; Moreno Murcia et al., 2007; Pérez Pueyo, 2007).

Una vez justificado el interés personal y científico del tema seleccionado, podemos plantear el objetivo general de la investigación.

**Mejorar la competencia social y ciudadana del alumnado para favorecer la prevención y resolución pacífica de los conflictos.**

A partir de este propósito principal, se desglosaron cinco objetivos concretos que resultaron más operativos para estructurar un proceso de investigación; el cual estuvo orientado a estudiar el efecto de la aplicación de un programa didáctico, que vinculaba las sesiones de EF y de tutoría para favorecer la consecución de nuestro objetivo. El programa de intervención fue diseñado por un grupo de trabajo de maestros de un centro educativo y se aplicó en un grupo de alumnos de quinto de Educación Primaria durante el curso 2012-13. Asimismo, queremos mencionar que desde el inicio de la investigación consideramos que evaluar el nivel de conflictividad y la manifestación de conductas prosociales en las sesiones de EF, evidenciaría los posibles avances en la CSC del alumnado y las mejoras en el clima de convivencia.

Para dar respuesta a los objetivos planteados fue clave posicionarnos en una metodología adecuada a nuestras necesidades. Puesto que requeríamos vincularnos interactivamente al objeto a investigar, el paradigma socio-crítico nos ayudó a comprender y captar la esencia educativa y los comportamientos derivados de nuestra acción. Dada la naturaleza del estudio, el enmarcarnos dentro de la metodología cualitativa nos ofreció la posibilidad de adaptar el proceso de investigación a la complejidad de las situaciones que se dan en el aula y ejercer al mismo tiempo el rol de docente y de investigador. Después de situarnos en la metodología cualitativa, optamos por el método de la Investigación-Acción (I-A, en adelante) porque su estructura reflexiva, en ciclos de planificación-acción-observación-reflexión, permitió implicar en el estudio a un grupo de maestros colaboradores, resolver los problemas

surgidos, garantizar la calidad del conocimiento científico obtenido y simultáneamente constatar los avances en el clima de convivencia de las sesiones de EF. Así pues, nosotros entendemos la I-A como un proceso en el que, gracias a la reflexión sistemática, el maestro introduce cambios en su acción docente para transformarla de tal modo que llega a ser autor de su propio aprendizaje y de un conocimiento teórico surgido de una práctica situada.

Dicha colaboración del profesorado fue importante porque integró la visión crítica de otros puntos de vista en la reflexión sobre la práctica y por lo tanto permitió ir más allá de la percepción del docente-investigador. Puesto que nos interesó sobrepasar de la visión del investigador, empleamos diferentes instrumentos de recogida de información para captar la perspectiva de los diferentes agentes implicados: docente-investigador, alumnos y maestros. Además, como la tarea de investigar y enseñar es complicada seleccionamos instrumentos que permitieran compaginar las dos funciones. Dadas estas premisas, aunque en el presente estudio especialmente nos basamos en instrumentos observacionales que aportaron datos de naturaleza cualitativa, consideramos oportuno respaldarlos con otros datos cuantitativos obtenidos a partir de un cuestionario dirigido al alumnado, una observación no participante y un ranking sociométrico. En definitiva, el conjunto de datos recopilados debían concluir en un conjunto de resultados que dieran respuesta a la hipótesis de acción, derivada de la I-A, que enmascara el objetivo principal del estudio:

**¿Cómo podría contribuir el trabajo de la competencia social y ciudadana, desde el área de EF y de tutoría, en la prevención y resolución pacífica de los conflictos?**

Para dar respuesta a esta hipótesis de acción planteamos que la descripción de la situación de estudio debía aportar sobretodo resultados vinculados a tres ejes. Estos fueron las causas y resoluciones de los conflictos en EF, las conductas prosociales manifestadas por los alumnos durante las sesiones de EF y el desarrollo del programa y los beneficios de conectar las áreas de EF y de tutoría. Asimismo, de cada uno de los ejes se aportaron evidencias desde la perspectiva de los tres agentes mencionados: docente-investigador, alumnos y maestros.

Dando paso a la exposición de las partes que componen el presente documento, hemos de empezar comentando que está formado por nueve capítulos que se distribuyen en tres bloques.

---

La primera parte, tiene como propósito profundizar en el marco teórico vinculado al objeto de estudio, analizando tres temas claves que lo sustentan y aportado un estado de la cuestión sobre esta línea de investigación. Concretamente incluye los cuatro primeros capítulos. En el capítulo 1, titulado la convivencia escolar, primeramente mostramos una aproximación semántica a diversos términos relacionados con la convivencia, para después destacar las necesidades de educar para la convivencia y frenar los factores que influyen en un mal clima de escuela y evitar la tendencia al alza de las manifestaciones relacionadas con la violencia escolar. Seguidamente en el capítulo 2, las Competencias Básicas y la Competencia Social y Ciudadana en el contexto de la Educación Física, destacamos el papel que juegan estos tres elementos en la mejora del clima de convivencia y su estrecha vinculación con la hora de favorecer la PyRC. Con el capítulo 3, conflictología y prevención y resolución de conflictos, finalizamos el marco teórico dedicando especial atención a la dimensión de la CSC que nos interesa, ya que entender las características del conflicto y sus causas será vital para transformarlos en una herramienta educativa desde el aula ordinaria y desde el campo de la EF. Esta sección de la tesis termina con una exposición del estado de la cuestión referente a programas de intervención para la mejora de la convivencia, la CSC y la PyRC. Este capítulo 4, del estado de la cuestión se estructura en dos apartados uno relacionado con intervenciones de éxito en el ámbito del aula y otro conectado al campo de la EF. En ambos, primero se mencionan estudios en el panorama internacional y después en el contexto nacional.

En la segunda sección de la tesis, desarrollamos los capítulos vinculados a la descripción de la fase empírica y del contexto de la investigación y el programa de intervención. En el capítulo 5 mostramos el planteamiento general y la metodología de la investigación, así como el desarrollo de las cuatro fases de la I-A. En el capítulo 6 especificamos la selección, diseño y aplicación de los cuatro instrumentos de recogida de información empleados, el plan de análisis cualitativo y cuantitativo, y los criterios de rigurosidad de la investigación que corroborarán los efectos de la intervención de manera válida y fiable. Por último, en el capítulo 7 dedicamos un primer apartado a acercar al lector a las características del contexto social y del grupo de alumnos dónde se aplicó la investigación; y un segundo apartado, a detallar la estructura y organización de la intervención didáctica diseñada y empleada por y para la investigación.

El tercer bloque del documento la componen dos capítulos que recogen un acercamiento a la realidad a partir del tratamiento de la información obtenida. El

capítulo 8, está dedicado a la exposición de los resultados obtenidos con los diferentes instrumentos y a su discusión con otras investigaciones de referencia en la temática. Esta unidad se organiza en tres partes, una primera que muestra los resultados cuantitativos obtenidos durante la fase de planificación y al final de la acción, una segunda que recoge los resultados de naturaleza cualitativa derivados de la observación de la acción, y una tercera que destaca los cambios logrados en las dinámicas de convivencia, a través de las evidencias cualitativas recopiladas durante la fase de reflexión.

Finalmente, en el capítulo 9 desarrollamos las conclusiones para dar respuesta a cada uno de los objetivos planteados y realizar nuestras propias aportaciones al estado de la cuestión. Asimismo, reflejamos nuestro espíritu autocrítico en las limitaciones de la investigación y planteamos diferentes propuestas de futuro y posibilidades de ampliación del estudio.

Después de exponer la estructura de la tesis, me gustaría hacer una valoración del proceso de investigación y de los aprendizajes personales que han derivado de él. En primer lugar, ¿quién me hubiera dicho que acabaría sumergiéndome en la investigación cuando asistía a la asignatura de investigación educativa durante la carrera de magisterio?. En aquel momento no le encontraba demasiado sentido, yo no quería ser científica, quería ser maestra. Pero unos años más tarde, cuando me choqué con la realidad, me di cuenta que la investigación debía de ser una práctica inherente a la enseñanza si quería continuar aprendiendo y creciendo tanto como docente como persona. Hoy en día, pienso que la crítica y la reflexión sobre lo que hacemos en el aula es lo que impulsará nuestras prácticas y en definitiva favorecerá el proceso de aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, que mejor que acompañar esta reflexión dé una rigurosidad científica que de solidez a nuestros descubrimientos y ayude a compartirlos con el resto de la comunidad educativa y científica.

En segundo lugar, quiero mencionar la importancia de la colaboración entre docentes. A lo largo de la investigación, igual que mis alumnos, he aprendido a trabajar en equipo con mis compañeros y a liderar un equipo de profesionales, puesto que esta ha sido la primera vez que me he enfrentado a esta tarea. En este sentido, mis compañeros lo han hecho muy fácil porque han me han apoyado y al mismo tiempo han sabido cuestionarme para despertar en mí un espíritu crítico y perfeccionista, que tal vez había descuidado. Asimismo, no puedo dejar de destacar la relevancia de trabajar en equipos docentes para conseguir una verdadera transformación educativa.



---

Si queremos que el alumnado realmente sea competente y traslade lo aprendido a su vida diaria, no nos podemos aislar en nuestra aula ni limitarnos a seccionar el conocimiento escolar. Por consiguiente, creo rotundamente que la escuela debe actuar en bloque con toda la comunidad educativa para enfocarse al desarrollo global del alumnado.

En tercer lugar, no puedo dejar de resaltar todo lo que he aprendido en relación a las CCBB y la PyRC. Todo ello me ha llevado a cambiar mi modo de ver los conflictos y de tratarlos, y en consecuencia he sido capaz de generar novedosas estrategias de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación de individuos capaces de convivir. Por lo tanto, puedo afirmar que he mejorado notablemente mis métodos didácticos y de ello se han beneficiado y se beneficiarán mis alumnos.

En cuarto y último lugar, quiero destacar positivamente el incremento de mis conocimientos en relación a la fundamentación teórica de la metodología de la investigación y de la vinculada a la aplicación de instrumentos de recogida de datos y su análisis. Asimismo, quiero resaltar la ardua tarea que fue para mí el hecho de escribir. Al principio de la redacción de la tesis fui consciente de mis dificultades y de las interferencias con mi lengua materna que había en mis escritos, por ello y a la vista de lo conseguido, considero que también he avanzado en mis habilidades como escritora.

Antes de concluir este apartado introductorio, me gustaría hacer una referencia, en señal de profundo agradecimiento y especial cariño, a todos aquellos que me han acompañado en este largo camino.

Ante todo, quiero hacer el mayor reconocimiento a la directora de esta tesis, la doctora Marta Capllonch. Gracias Marta por introducirme en esta aventura llamada investigación y después guiarme y acompañarme en todo el proceso. Si no me hubieras apoyado y contagiado de tu espíritu crítico, este proyecto nunca hubiera llegado a buen puerto. Mil gracias por tu paciencia, por confiar en mí y por saber transmitir tus ideas con las palabras que necesitaba en cada momento, has sido clara y directa cuando necesitaba reaccionar, pero también has sabido animarme y motivarme cuando aparecían los momentos de crisis y desánimo.

Tampoco puedo dejar de agradecer especialmente el apoyo de mis compañeros de la comisión de convivencia, del grupo de trabajo del Banco de Tiempo Escolar y de los

"observadores no participantes" Javier y Marcos. En especial he de hacer mención de Lourdes Alocén y Dolors Navarro, mis eternas compañeras, que aunque ahora no las tenga a mi lado cada día en la escuela siempre estarán conmigo, porque han creído incondicionalmente en mí y han tenido la paciencia suficiente para ayudarme a aprender a ser maestra. Sin vosotras no sería la profesional que soy hoy. En este proceso de aprender a enseñar también han ocupado un papel especial el resto de maestros del *Turó de Roquetes* y mi excompañero de EF que me sugirió la los sistemas de autoevaluación del alumnado.

En mi corazón también ocupan un lugar especial mi grupo de quinto B. Con la clase "*dels ciclistes*" he aprendido a investigar y a trabajar en equipo, pero como ya les dije cuando se fueron de la escuela, ellos me han enseñado a ser tutora y a descubrir que mi profesión realmente me apasiona. "*Ciclistes*", nunca os olvidaré.

Por último, que decir de todos aquellos que denomino mi pequeña gran familia. Agradezco a mi grupo de amigos del "cole", a los compañeros de *Club Ciclista Gràcia*, a la familia del otro lado del "charco" y a las "Masterianas" y las "Inefas" sus ánimos cuando me han visto perdida en el mar de dudas de la tesis. Agradezco a Fernando, "*father in law*", su revisión gramatical del "documentito". Agradezco a Melissa y a Vicens sus palabras llenas de pensamientos positivos, siempre me han transmitido su alegría, y sus aventuras las he vivido como mías cuando he estado atrapada en la tesis y me sentía impotente al no poder acompañarlos. A Alba Pardo, mi mejor amiga, le agradezco ser siempre un ejemplo de superación para mí, ella me ha demostrado que cualquier bache se supera y ha sabido darme los consejos que necesitaba cuando sentía que no lo lograría.

Para finalizar, quiero mostrar mi eterna gratitud a las cuatro personas de mi mundo. Agradeceré eternamente a mi madre y a mi hermana la visión que tienen de mí, saben cómo hacerme sentir especial y siempre están orgullosas de mí. Nunca dudan de que pueda hacer todo lo que me proponga; y aunque nunca se lo he dicho, eso me empuja a avanzar. A Guiu tampoco lo puedo dejar de mencionar, esa pequeña personita que hace que me alegre con sólo mirarlo y que suele decirme: "*Tieta fes tesis, acaba i vine a jugar amb mi*". Por último, dedico todo este trabajo y esfuerzo a Nando, mi compañero de vida, que en este último año de intenso estrés ha sufrido mi montaña rusa de emociones y ha sabido calmarme, motivarme y a la vez distraerme cuando mi mente lo necesitaba.

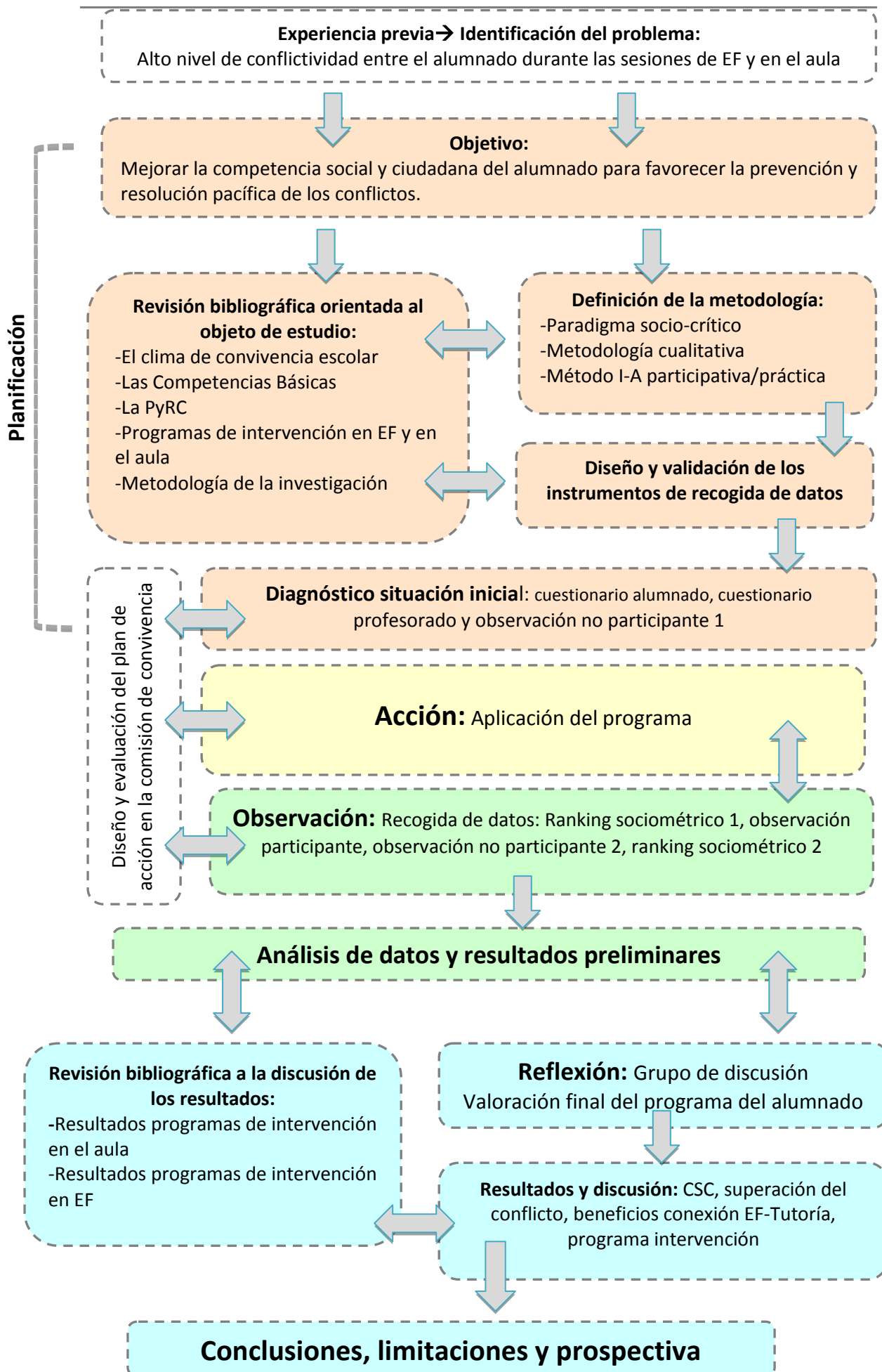


Figura 0. Esquema de la investigación

# **Parte I**

## **Marco teórico y estado de la cuestión**



# Capítulo 1

## La convivencia escolar

Para iniciar el marco de referencia teórico de la investigación, procederemos primeramente a situarnos en la temática definiendo conceptos clave como “convivencia escolar”, “conflicto” o “violencia”. A continuación, explicaremos el papel de la escuela en el proceso de socialización del alumno y, después, introduciremos aquellos factores que influyen tanto positiva como negativamente en el clima de convivencia de un centro educativo. Seguidamente reflejaremos la problemática actual en torno a la violencia escolar vivida en los centros educativos europeos y españoles, y cerraremos el capítulo con la necesidad de un nuevo enfoque educativo que contrarreste las influencias del entorno social. En este último apartado detallaremos la forma en que la legislación española y catalana defienden la necesidad de una nueva educación para la convivencia y expondremos de qué manera la escuela debe encarar esta función de educar para vivir en sociedad, así como las claves para aplicar con éxito un programa de estas características.

### 1.1. Aproximación semántica

Cuando se habla de convivencia escolar surgen conceptos con matices diferenciadores que claramente influyen en el clima de convivencia de un centro educativo. Por ello iniciamos el capítulo clarificando los términos convivencia escolar, conflicto, agresividad, violencia y bullying a través de las aportaciones de diversos autores. Y, una vez definidos los conceptos básicos, pasaremos a explicar la preocupación general por el clima de convivencia y el papel que juegan en este fenómeno cada uno de dichos factores.

### **1.1.1. Definición de convivencia escolar**

Entendemos la convivencia escolar como la dinámica general de interrelación socio-verbal, establecida entre los diferentes miembros de un proceso educativo, que incide significativamente en el desarrollo tanto ético y socio-afectivo como intelectual del alumnado (García-Hierro & Cubo Delgado, 2009). Por lo tanto, la convivencia es inherente a la vida en común que se da entre los diferentes agentes (alumnos, docentes y familias) de los escenarios educativos.

Por su parte Ortega (1997), afirma que la convivencia escolar la forman un entramado de interrelaciones que derivan en "procesos de comunicación, sentimientos, actitudes, roles, estatus y poder" (p. 145). A su vez, estos elementos hacen que el autor entienda la convivencia como el arte de vivir juntos estableciendo relaciones satisfactorias que conlleven confianza, respeto y apoyo mutuo dentro de la institución escolar (Ortega, 2007).

Aldana (2006), puntualiza que las interacciones entre personas se deben basar en actitudes y valores pacíficos contruidos entre todos los miembros de la comunidad educativa. Asimismo, para que se formen en los alumnos estos valores positivos las interrelaciones deben llevar al establecimiento, mantenimiento y desarrollo de vínculos interpersonales positivos y saludables y el logro de estrategias pacíficas de afrontamiento y solución de conflictos (Monjas, 2008). Esta idea apunta a que siempre cabrá la posibilidad de que la convivencia se altere y aparezcan los conflictos propios de la naturaleza humana. Esto señala que convivir exige, por una parte, tolerancia y respeto mutuo para reducir los enfrentamientos y favorecer una socialización equilibrada que favorezca la participación en la vida escolar (Ortega, 2007) y, por otra, requiere de la aceptación y cumplimiento de unas normas compartidas para el bien de la comunidad y la protección de aquellos alumnos con menor arraigo social (Felip, 2013; Ortega, Del Rey, Córdova, & Romera, 2008).

Así pues, la convivencia educativa parte de la construcción colectiva y dinámica de relaciones entre las personas y los diferentes estamentos que forman la comunidad educativa (García, 2010). Por ello, la consolidación de una buena convivencia implica que las personas sean capaces de gestionar su personalidad (autoconcepto, autoestima, empatía cognitiva y emocional, afrontamiento honesto de la parte personal de tareas comunes, etc.) así como elementos interpersonales (comunicación, interacción, negociación o reciprocidad moral) (Conde, 2012). Por consiguiente,

podemos entender que la convivencia escolar es un proceso en el que se aprende a vivir juntos y a sentir que la escuela es un lugar seguro a partir de la construcción de espacios de confianza y consenso, a través de la comunicación entre los miembros del colectivo escolar (Del Rey, Ortega, & Feria, 2009).

Según Felip (2013), el término convivencia puede definirse desde las dimensiones sociológica, psicológica y educativa. Desde la dimensión sociológica cobra importancia el contexto y por lo tanto convivir implica aprender las diferentes normas sociales que ayudan al individuo a integrarse en la sociedad que habita. La dimensión psicológica pone el énfasis en el individuo y la comprensión de los sentimientos y las emociones ajenas, y la dimensión educativa señala que la convivencia se aprende; por ello será pertinente crear programas de PyRC que ayuden a mejorar el clima de convivencia escolar desde el esfuerzo y el trabajo colectivo de toda la comunidad educativa para erradicar la violencia de las escuelas. En este sentido la educación para la convivencia será necesaria a fin de asegurar la creación de relaciones positivas, el bienestar del colectivo escolar, el desarrollo personal y social del alumnado y favorecer el rendimiento académico (Coscojuela, 2010). En cambio, Acosta (2006) plantea que la educación para la convivencia debe basarse en la cohesión de grupo, la gestión democrática de las normas, la educación en RC, la educación emocional y la educación en valores.

Antes de continuar con la definición del siguiente concepto, sería necesario apuntar la diferencia entre los términos clima escolar y clima social de aula, que con frecuencia se usan como sinónimos de convivencia escolar, algo no totalmente apropiado: el clima escolar hace referencia al ambiente del centro en su totalidad y a los diferentes elementos que configuran el estilo educativo del mismo, tales como los espacios físicos, las características personales, sistemas de valores, dinámicas de funcionamiento, etc. (Conde, 2012). En cambio, el clima social de aula influirá directamente en el clima de convivencia del centro porque es la percepción que cada miembro tiene sobre la vida interna de la clase. Esta percepción promueve un tipo de conducta individual y colectiva, por lo que un buen clima social de aula generará las condiciones óptimas para favorecer la adquisición de aprendizajes cognitivos, sociales y emocionales (Coscojuela, 2010).



### **1.1.2. Definición de conflicto**

Incluso creando un buen clima de convivencia, la coexistencia inevitablemente generará conflictos, puesto que son el motor y la expresión de las relaciones humanas (Vinyamata, 2005). Por lo tanto, los conflictos son un elemento natural e inherente a las relaciones de las personas y los grupos, y estarán siempre unidos a la convivencia humana.

Otra apreciación del conflicto sería aquella que lo entiende como una situación que se presenta entre dos partes que interactúan en un contexto determinado cuando se percibe una discordancia entre sus consideraciones de la realidad, sus necesidades, tendencias, intereses o los valores propios de las personas (Ruiz Omeñaca, 2004). Horowitz y Boardman (1995) definen el conflicto como una incompatibilidad de comportamientos, entre individuos o grupos que no tiene por qué expresarse mediante violencia.

Aunque en el tercer capítulo hablaremos más detenidamente sobre la definición del conflicto, antes de continuar deseamos hacer referencia a nuestro punto de vista sobre el conflicto escolar. Consideramos que se trata de un fenómeno cotidiano en nuestras aulas y puede constituir una situación óptima para conseguir implicar al grupo en la resolución de un problema; todo dependerá de que el educador lo vea como una oportunidad de aprendizaje y tenga la capacidad para reconvertirlo y regularlo de forma creativa y positiva. No obstante, para conseguir esta transformación del conflicto será necesaria la creación de un clima de tolerancia en el aula que permita enfocarlo como una contraposición de intereses y un elemento de reflexión y aprendizaje, en sí mismo parte inherente del proceso natural de desarrollo psico-social del niño (García-Hierro & Cubo Delgado, 2009). Por el contrario, la falta de capacidad para asumir y solucionar las disputas derivará en complicaciones que pueden desembocar en el empleo de la violencia para su resolución. De ahí la importancia de resolver las discrepancias pacíficamente y conseguir un enriquecimiento mutuo entre las personas que lo protagonizan (Pérez Fuentes, Gázquez, Fernández Baena, & Molero, 2011).

### **1.1.3. Definición de violencia**

Pese a las posibilidades de aprendizaje que ofrecen los conflictos, no siempre se encaran de un modo constructivo. Si en los procesos relacionales aplicados para solucionarlos aparece la agresividad querrá decir que de manera intencionada se quiere producir daño físico, verbal o psicológico a otra persona (Trianes & Fernández-

Figarés, 2001) y por lo tanto se llega a la violencia y se rompe la cohesión social para entrar en el plano de lo personal (Cecchini et al., 2009). Esta incursión en el plano personal responde a la función instrumental de la violencia porque nace de los conflictos de intereses o del atropello de los derechos y libertades (Trianes & Fernández-Figarés, 2001) que llevan a una persona a hacer algo que no desea por imposición externa (Zabalza, 2002). A su vez, el ejercicio de la violencia también responde a la función expresiva cuando una persona realiza actuaciones violentas por placer y a la función comunicativa cuando se constituye en el canal que transmite un mensaje (Sanmartín, 2004).

La violencia se genera en situaciones donde se enfrentan dos partes y una de las dos sale perjudicada por la fuerza que aplica intencionalmente el individuo que termina haciéndose con el poder (Sanmartín, 2004; Teixidó & Capell, 2006). Es el último recurso de la persona para mantener la estructura de poder frente a sus detractores y lleva al sujeto a recurrir a una pérdida de respeto hacia el grupo social con el que convive. Estas conductas violentas nacen del instinto biológico de la agresividad que aparece como medio de supervivencia cuando el individuo siente que no puede superar una dificultad y pierde el control para satisfacer sus necesidades vitales (Cascón, 2000). Por su parte Vinyamata (2005), añade que el exceso de miedo incrementa los niveles de agresividad (que en equilibrio no es negativo porque ayuda a la autoafirmación) y por lo tanto genera más violencia, que irá acompañada de nuevos conflictos negativos.

A diferencia de la agresividad que nace como un impulso adaptativo para superar las dificultades de supervivencia (Garaigordobil & Oñederra, 2010), la violencia expresa la desesperación ante el fracaso en el momento de alcanzar aquello que se quiere y es producto de la falta de valores de la sociedad (Onetto, 2009). Según esta idea, la violencia no es del todo natural, ya que es el resultado de la interacción entre agresividad natural y otras conductas aprendidas en los espacios de socialización: familia, escuela y contexto social (Albaladejo, 2011; León Campos, 2013). En este punto cabe indicar la diferencia entre agresión y agresividad. Mientras que el concepto de agresión se refiere a la conducta observable, la conducta agresiva es el fenómeno influido por componentes biológicos, cognitivos, afectivos y conductuales que predispone a la persona hacia la agresión (Albaladejo, 2011; Pantoja, 2005).

La conceptualización de la OMS (2002) apoya la noción de que la violencia que va más allá del instinto de supervivencia que supone la agresividad, ya que la define como:

El uso deliberado de la fuerza física o del poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (OMS, 2002, p. 3)

La causa de la violencia no se puede explicar por un solo factor, es resultado de la acción recíproca y compleja entre factores individuales, relacionales, sociales, culturales y ambientales (OMS, 2002); por esta razón entender cómo se interrelacionan estos elementos será clave para prevenirla (Tuvilla, 2004) y superar este gran obstáculo para el desarrollo social del individuo y de su vida en colectividad (Pantoja, 2005).

Asimismo, toda acción preventiva de la violencia que persiga alcanzar resultados duraderos debe fundarse en una perspectiva ecológica que sea a la vez global y sistemática; de modo que sería conveniente comenzar en la familia, continuar en los centros docentes y apoyarse en el ámbito socio-comunitario (Tuvilla, 2004). Este mismo autor, establece cuatro niveles de identificación y prevención de la violencia que exponemos en la Tabla 1:

Tabla 1  
Niveles del modelo ecológico (basado en Tuvilla, 2004)

Niveles múltiples de identificación y prevención de la violencia	
Individual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Primer nivel del modelo ecológico.</li> <li>- Factores biológicos e historia personal que influyen en el comportamiento.</li> <li>- Centra su atención en las características del individuo que aumentan las posibilidades de ser víctima o agresor: impulsividad, bajo nivel educativo, abuso sustancias, comportamiento agresivo, maltratos, etc.</li> <li>- Las estrategias de este nivel se centran en fomentar actitudes y actitudes saludables en los individuos, y modificar aquellas que implican violencia. Programas: acción tutorial, educación emocional, desarrollo de la competencia social y programas específicos.</li> </ul>
Relacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segundo nivel del modelo ecológico.</li> <li>- Indaga el modo en que las relaciones sociales cercanas aumentan el riesgo de ser agresor o víctima.</li> <li>- Elementos: compañeros, miembros de la familia, etc.</li> <li>- Las estrategias relacionales buscan influir en los tipos de relación entre víctimas y agresores y se centran en problemas intrafamiliares y en las influencias de los compañeros. Programas: mediación y mediación entre iguales, aprendizaje cooperativo, antibullying, escuelas de padres, terapias familiares, etc.</li> </ul>

Comunitario	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tercer nivel del modelo ecológico</li> <li>- Examina los contextos de la comunidad en que se dan las relaciones sociales: escuela, lugar de trabajo, vecindario, etc., para identificar las características que se asocian a ser víctima o agresor.</li> <li>- Las estrategias comunitarias buscan concienciar a la población sobre la problemática promoviendo acciones comunitarias y ayudando a las víctimas. Programas: actividades extraescolares, programas de dinamización socio-comunitaria, comunidades de aprendizaje, etc.</li> </ul>
Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuarto nivel del modelo ecológico</li> <li>- Examina los factores sociales más generales que determinan las tasas de violencia como la aceptación de la violencia, brechas entre segmentos de la sociedad, tensiones entre grupos, etc.</li> <li>- Las estrategias de sensibilización y formación de la sociedad se aplican a través de campañas de concienciación en los medios de comunicación, control de los contenidos televisivos y desarrollo de programas específicos.</li> </ul>

Después de hacer referencia a los elementos a tener en cuenta para prevenir la violencia, continuaremos precisando el concepto de violencia escolar.

#### 1.1.4. Definición de violencia escolar

Constituye violencia escolar cualquier tipo de agresión dirigida hacia alumnos, profesores o propiedades que se dé en instalaciones escolares o en los alrededores del centro (Albaladejo, 2011). Se manifiesta con la aparición reiterada de conflictos entre los alumnos en los cuales se produce un maltrato por abuso de poder de un estudiante o un grupo sobre otros individuos que se convierten en víctimas (Felip, 2013). En estas situaciones la violencia se da cuando una persona se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otro u otros que realizan sobre las víctimas estos comportamientos y actitudes llegando a causar indefensión psicológica (Félix, Soriano, Godoy, y Martínez, 2008 citado en Pérez Fuentes et al., 2011). Este daño se suele producir aprovechando una superioridad física o numérica y puede ser físico o psíquico, ya que puede ir directamente contra la persona, sus pertenencias o su dignidad (Marina & Bernabeu, 2007).

La violencia en las escuelas puede estar asociada a problemas de la estructura del centro, a la violencia externa del contexto o a una violencia anti-escuela que hace que los alumnos vean la Institución como un elemento que les impide desarrollar su propia identidad (Departament d'Ensenyament, 2000 citado en Felip, 2013). Estas causas de la violencia escolar indican que las conductas violentas pueden originarse entre alumnos, profesores, padres y demás responsables de las instalaciones físicas de escuelas e institutos.

Durante los últimos años ha aumentado la tendencia a relacionar el clima de convivencia con el nivel de violencia que se vive en las aulas, de tal forma que frecuentemente se vincula la violencia escolar con la falta de disciplina del alumnado o bien con las dificultades del profesorado para ejercer autoridad. Sin embargo, estos no son los únicos factores causantes, es necesaria una visión más amplia y considerar otros agentes, tales como las condiciones organizativas y culturales del centro, los recursos o el clima social de aula (Conde, 2012; León Campos, 2013). Por otro lado, se ha detectado que en centros en los cuales los alumnos perciben que viven buenas relaciones interpersonales, en un ambiente comunicativo y de confianza, se obtienen mayores niveles de éxito académico. Esta percepción nace de la promoción de las relaciones positivas del grupo, la participación de toda la comunidad educativa, el fomento del desarrollo social y emocional y la aplicación de estrategias para favorecer los procesos de aprendizaje (Nieto, 2003; Pérez Pérez, 2007; Selfridge, 2004). Podemos deducir, por lo tanto, que la reducción de las resoluciones negativas de los conflictos podría ser un elemento que promueva el aumento del nivel académico (Caurín, Marco, & Martínez, 2009).

Para contrarrestar los factores de riesgo que incitan a la violencia se procurará crear un ambiente seguro que favorezca el respeto, la comunicación y la responsabilidad mutua (Tuvilla, 2004). Desarrollar esta cultura en el contexto de aprendizaje será clave porque el enseñante colectivo es el elemento de mayor influencia en el clima de convivencia (Onetto, 2009). Penner y Wallin (2012) defienden:

*A vision of schools in which the purpose is promoting positive social behaviors and engaging students requires warm, caring school and classroom environments within which students can flourish. Preparing today's students for tomorrow's world requires that educators take a serious look at how discipline is handled with a focus on keeping students in school and preparing them with the skills and knowledge necessary to become positive, contributing members of society.<sup>1</sup> (p.7)*

Cuando se alude a la violencia escolar no puede pasar por alto el creciente fenómeno del acoso escolar. Por esta razón, dedicamos un apartado a definir el término y explicar sus causas.

---

<sup>1</sup> Una visión de las escuelas en que el propósito sea promover conductas sociales positivas y la participación de los estudiantes requiere de una escuela que cuide el ambiente de aula para que los estudiantes puedan prosperar. Preparar a los estudiantes de hoy para el mundo de mañana requiere que los educadores manejen la disciplina desde un enfoque que fomente las habilidades y conocimientos necesarios para convertirse en miembros activos y positivos de la sociedad.

### 1.1.5. Definición de acoso escolar

El término acoso escolar o bullying, se define como la agresión o el abuso reiterado e intencionado físico, verbal y/o emocional que un individuo o un grupo ejerce sobre una víctima en particular mediante acciones negativas de forma repetitiva en el tiempo, cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión social de la víctima (Pérez Fuentes et al., 2011). Esta víctima tiene dificultades para defenderse por sí misma y los agresores ejercen sobre ella un poder inapropiado porque no son capaces de aprender nuevos comportamientos socialmente aceptados (Guimarães & Prat, 2008).

Así pues los tres elementos característicos del acoso escolar o bullying son la intención de hacer daño mediante la agresión física o psicológica, la reiteración de las conductas y el desequilibrio de poder que vuelve a la víctima impotente para salir de esa situación por sí sola. Si esta situación se hace continua en el tiempo afectará negativamente a la víctima provocando: baja autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, dificultades de integración en el medio escolar y alteración del desarrollo normal de los aprendizajes (Defensor del Pueblo, 2007).

Por su parte, Garaigordobil & Oñederra (2009b) definen el bullying como:

Una forma específica de violencia escolar entre iguales continuada, en el que uno o varios agresores con mayor poder e intencionalidad de causar dolor tienen sometido con violencia a un compañero de colegio (víctima) que es más débil; engloba todo tipo de actos violentos (verbales o usando las nuevas tecnologías, físicos corporales, contra los objetos, sociales y psicológicos) e incluye conceptos como acoso, intimidación, maltrato y agresión. (194).

Mora-Merchán (2006) puntualiza que las víctimas no pueden escapar de las diferentes modalidades de agresión porque el agresor es más fuerte física, social o psicológicamente. Aunque los actos de bullying pueden ser físicos (empujar, golpear, zarandear, etc.), verbales (insultar, decir cosas desagradables o injuriosas, reírse de alguien, etc.) y psicosociales (contar rumores sobre otros a terceras personas, exclusión social, impedir a alguien participar en actividades, etc.) todos ellos tienen la intención de herir a otra persona (Garaigordobil & Oñederra, 2009b). Otra de las características del bullying es que no son respuestas a provocaciones previas de la víctima, son conductas totalmente intencionadas que generalmente se mantienen ocultas a los demás (Albaladejo, 2011; Felip, 2013).

El bullying escolar es un problema multifacético derivado de diversos motivos (llamar la atención, venganza, inadaptación, poder, falta de habilidades emocionales, falta de habilidades empática y de comunicación y escucha) que despierta un alto nivel de preocupación respecto a la seguridad en las escuelas (Ortinas & Horne, 2010). También llama la atención a la OMS porque ser víctima de acoso escolar incrementa el riesgo de sufrir depresión y otros problemas mentales, mientras que ser acosador aumenta las probabilidades de llegar a tener antecedentes criminales durante la juventud (Heydenberk & Heydenberk, 2007).

Aunque los programas de PyRC y de bullying suelen centrarse en escuelas de Educación Primaria (EP, en adelante) o Secundaria de zonas urbanas donde el alumnado vive situaciones de riesgo social, estas dinámicas pueden darse en cualquier contexto (Heydenberk & Heydenberk, 2007) por lo que para afrontarlos siempre será importante desvelarlo y entender las causas que las provocan (Lincoln, 2002).

Por último, y antes de cerrar el apartado, procede destacar el ciberbullying como una nueva forma de acoso escolar derivada de la expansión de las nuevas tecnologías (Ortega, Calamestra, & Mora-Mérchan, 2008; Slonje, Smith, & Friesen, 2013). El ciberbullying es un acto intencionado y repetido constantemente a lo largo del tiempo mediante el uso de formas de contacto electrónicas por parte de un grupo o de un individuo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente (Smith et al., 2008).

Una vez situados en este marco conceptual, podemos apuntar que los fenómenos definidos son evidencias que justifican la preocupación social por la convivencia en el contexto escolar. La vinculación de los términos violencia y convivencia ya es un indicador de que la escuela necesita buscar soluciones que detengan esta problemática social. Es por ello que en el siguiente apartado transmitiremos esta alarma social mostrando una radiografía de los elementos que desequilibran el clima de convivencia y sus efectos sobre el alumnado.

### **1.2. La escuela dentro del proceso de socialización del alumno**

En la actualidad no es extraño encontrar noticias en los medios de comunicación que reflejen la preocupación social que existe en torno al tema de los problemas de convivencia en las escuelas. En la época que nos toca vivir nos hallamos rodeados de modelos y referentes agresivos donde procesos de socialización desequilibrados

pueden llevar a los individuos a gestionar violentamente los conflictos cotidianos de la vida social y escolar (Jones, 2004; Pérez de Guzmán, Amador, & Vargas, 2011).

El proceso de socialización en el que el sujeto aprende a ser un individuo de la sociedad en la que está inmerso se basa en la interiorización de las normas sociales y estándares culturales (Ríos, 2008). Es un proceso continuo a lo largo de toda la vida, pero es más significativo en la infancia y la adolescencia porque los valores y actitudes propios de su cultura y las formas de pensar de la sociedad se adquieren durante la socialización primaria de los primeros años de vida, en el seno de la familia y la escuela (Trianes & Sánchez, 2005). Posteriormente, durante la socialización secundaria, el individuo se volverá más independiente y serán las interacciones con agentes sociales y sus vivencias las que favorecerán la adopción de diferentes roles y modificarán su visión de la sociedad (Ríos, 2008).

Así pues, es en la infancia y la adolescencia cuando se asientan los patrones de comportamiento que influirán en el ámbito físico, psicológico y social de las personas. En estas edades si las personas no son capaces de superar ciertos factores de riesgo pueden manifestar comportamientos disruptivos que alteren la convivencia escolar o familiar (Sánchez-Alcaraz, 2014). El estudio de los factores que influyen en los niveles de agresividad manifestados por los alumnos ha ganado especial interés porque su detección y control, ya sea de carácter individual, contextual, familiar o escolar (Tabla 2), constituye un primer paso para evitar la aparición de comportamientos negativos que puedan influir en la socialización del individuo (Justicia, Alba, Fernández, & Cabezas, 2010).

Tabla 2  
Factores de influencia en la aparición de conductas violentas (Basado en Conde, 2012; Sánchez-Alcaraz, 2014)

Factores individuales	Bajo control temperamental, ira, hostilidad, baja inteligencia verbal, bajo rendimiento académico, falta de habilidades para resolver problemas, falta de habilidades sociales, baja empatía, impulsividad, inestabilidad emocional, baja tolerancia a la frustración, egocentrismo, competitividad, edad, género.
Factores contextuales	Bajo nivel socioeconómico, exposición a altos niveles de violencia, discriminación social, videojuegos, medios de comunicación.
Factores familiares	Desestructuración familiar, conflictos entre los padres, violencia doméstica, negligencia parental, abusos infantiles, exceso de autoridad o permisibilidad.
Factores escolares	Crisis de los valores escolares, roles del profesor y alumno, dimensiones escuela, elevado número de alumnos, poca atención individualizada, bullying, inadaptación escolar, influencia del grupo de iguales, rechazo escolar.



Una vez comprendido el proceso de socialización, habremos de tener presente la importancia del contexto y su influencia en el desarrollo social de las personas, sin pasar por alto el hecho de que el actual proceso de transformación social que vivimos tiene como efecto el despertar fuertes sentimientos de incertidumbre, tanto a nivel individual como colectivo (Orpinas & Horne, 2010). Y que vivimos en una sociedad donde el éxito se halla siempre ligado al poder, lo cual frecuentemente lleva a que nuestras relaciones con los demás sean competitivas y originen diferentes formas de discriminación hacia aquel que no alcanza los mínimos socialmente requeridos (Martínez Cano, 2008).

La escuela es tan sólo un reflejo de la sociedad; es un microsistema dentro del macrosistema social donde se repiten los mismos comportamientos a diferente escala (Pérez de Guzmán et al., 2011). Díaz Aguado (2002b), destaca que el docente actual vive inmerso en un mundo de retos y paradojas derivados de:

- Los cambios en el acceso a la información, por lo que el maestro debe ser un guía para enseñar a discriminar la información válida.
- La ciudadanía democrática en tiempos de incertidumbre, que debe llevar a una educación más participativa y coherente con los valores democráticos y con una disciplina que enseñe a coordinar deberes y derechos.
- La prevención de la violencia de género, porque a pesar de que en los últimos años se ha producido un avance espectacular hacia la igualdad entre hombres y mujeres, se han incrementado los episodios de violencia de género en un intento de mantener las formas de dominio tradicional.
- La interculturalidad de la sociedad es un medio para avanzar en el respeto a los derechos humanos y enriquecer nuestra cultura, pero también supone ciertas dificultades organizativas en el aula.
- La prevención de las diferentes formas de violencia escolar necesita tratarse en un contexto normalizado orientado a mejorar la convivencia.

Dado este contexto, la existencia en mayor o menor medida de violencia en las escuelas e institutos es un hecho bien cierto (Álvarez-García, Álvarez, Núñez et al., 2007; Álvarez-García et al., 2009; Conde, 2012; Díaz Aguado, 2005b; Garaigordobil, 2004; Garaigordobil & Oñederra, 2010; Gázquez, Pérez, & Carrión, 2011; Gutiérrez, Barrios, de Dios, Montero, & Del Barrio, 2008; Moliner García & Martí, 2002; Ortega & Del Rey, 2003; Pérez de Guzmán et al., 2011; Rodríguez et al., 2002). Y debido a que

tales hechos atentan contra derechos básicos, tanto del profesorado como del alumnado afectado, merecen la atención que en la actualidad están recibiendo.

Por consiguiente, si la violencia que tiene lugar en los centros educativos constituye en muchas ocasiones el reflejo de lo que ocurre fuera de ellos, educar para la convivencia no sólo ha de considerarse uno de los principales retos del sistema educativo sino también de nuestra sociedad en su conjunto (Felip, 2013). Se trata de un problema complejo que debe ser abordado desde la pluralidad de contextos en los que el alumnado se socializa. En este sentido la familia (Moreno, Estévez, Murgui, & Musitu, 2009), los diferentes ámbitos de ocio y entretenimiento (Ortega, Calamestra et al., 2008) y la escuela tienen un papel determinante en la formación de sujetos que sean capaces de vivir en sociedad al aceptar los valores y normas de comportamiento, reconocer el yo individual frente al colectivo, actuar en función de sus convicciones y mostrar equilibrio entre los propios deseos y el beneficio de la sociedad (Heinemann, 1992 en Ríos, 2008).

En este proceso de socialización el centro educativo ejerce un rol fundamental porque en él confluyen las exigencias de vivir juntos, las demandas del aprendizaje escolar y la socialización (Zabalza, 2002). Por esta razón las escuelas deberían disponer de los mecanismos y recursos necesarios para enseñar al alumnado a convivir dentro y fuera del aula (Álvarez-García et al., 2009). Los recursos del centro deben ser polivalentes, preventivos y contruidos a partir de propuestas dinámicas, flexibles, adaptadas al contexto y atractivas para el alumnado (Zabalza, 2002). Todos estos recursos configuran el tipo de relaciones que se establecen entre las personas y serán una fuente de riqueza a la hora de aprender a enseñar y aprender a vivir juntos al margen de la violencia (Felip, 2013).

Como ya hemos mencionado en el apartado de definición del clima de convivencia, el clima escolar marcará las relaciones que se viven en el centro porque representa las señas de identidad de la institución determinadas por el espacio físico, equipamiento, características de los miembros de la comunidad educativa, sistema de relaciones, sistema de valores de los grupos, la organización del centro, la motivación, liderazgo, etc., (Tuvilla, 2004). El clima escolar tiene un carácter dinámico e interactivo que se puede modificar a través de los cuatro ejes que ilustra la Tabla 3: clima relacional, educativo, seguridad y pertenencia.

Tabla 3  
Elementos que interactúan en el clima escolar (basado en Tuvilla, 2004)

Elementos que interactúan en el clima escolar	
Clima relacional	Hace referencia al ambiente que se da en las interrelaciones sociales entre distintos miembros de la comunidad educativa. La comunicación será el elemento clave del que dependerán la bondad de los contactos personales, el respeto, la participación democrática y el apoyo mutuo.
Clima educativo positivo	Implica que el alumnado consiga metas académicas exitosas gracias a los procesos de enseñanza-aprendizaje, la actividad del profesorado, la interacción entre el alumnado y el profesorado, el programa de estudios, la relación con los compañeros y el interés de las familias.
Clima de seguridad	Remite al orden y tranquilidad necesarios para que los procesos de enseñanza-aprendizaje se den en las mejores condiciones, favoreciendo buenos sentimientos y la confianza entre todos para reducir los factores que llevan a la violencia.
Clima de pertenencia	Esta construido por sólidas relaciones en base a los climas anteriores que permite la cohesión de los grupos y favorece los lazos estables de los miembros del colectivo. Será favorecido por estrategias que busquen identificar las finalidades educativas del centro, la cesión de responsabilidades al alumnado en actividades concretas, la aceptación de las normas de convivencia y la colaboración mutua.

Según el autor, la convivencia escolar debe fundamentarse en la coherencia de todas las actuaciones escolares, la implicación de la totalidad de los miembros de la comunidad educativa, actuaciones con una orientación comunitaria, complementariedad en los casos de alumnos con más problemas y causalidad para encontrar las causas de los comportamientos inadecuados (Tuvilla, 2004).

La escuela es una de las principales instituciones donde los menores se forman y aprenden patrones de acción que, a través del proceso de socialización, van a interiorizar, asimilar y convertir en parte de su comportamiento durante toda su vida. Las aulas se convierten en espacios donde se transmiten conocimientos, actitudes y valores que contribuyen decisivamente a conformar a los menores y, a su vez, les van a nutrir de experiencias compartidas por su grupo de iguales. Por otra parte, dentro del contexto escolar los menores experimentan y aprenden la expresión de multitud de emociones cuya cualidad puede suponer rechazo y discriminación o bien sentimientos de integración y aceptación (Cantón & León, 2005; Pérez Fuentes et al., 2011).

Un proceso educativo que busque educar ciudadanos del mañana proyectará altas expectativas y confianza en el desarrollo de la competencia social de los estudiantes (Caballero Grande, 2010) y considerará aspectos importantes como respetar la individualidad del niño, su integración en el grupo y la educación en valores democráticos tales como: independencia, libertad, respeto por uno mismo y los demás, amistad, amabilidad, cooperación, igualdad, honestidad, responsabilidad, justicia, diversidad, tolerancia, respeto al medio ambiente, respeto a la ley, RC por medios

pacíficos y respeto a los derechos humanos internacionales (Sari, Sari, & Ötünç, 2008).

Los efectos a medio plazo de la aplicación de modelos de convivencia favorecen la formación de grupos-clase más cohesionados que demuestran altos niveles de autonomía socio-moral, solidaridad y cooperación para conseguir metas comunes. Además, un alumnado cohesionado se implica en la organización de la vida colectiva y no necesita de la tutela del profesor para cumplir las normas establecidas. En un grupo de estas características los alumnos tampoco requieren de la ayuda del docente cuando hay un conflicto porque asumen los problemas individuales como propios del grupo y son capaces de afrontar los problemas por ellos mismos gracias a su sentido crítico (Pérez Pérez, 2007).

Por otro lado, si nos remitimos a los resultados académicos, un buen clima de convivencia favorecerá mejores logros. La confianza en uno mismo, la autorregulación emocional y las habilidades en RC se correlacionan con el éxito escolar (Heydenberk & Heydenberk, 2007).

Una vez expuestos los beneficios que aportarán al centro y al alumnado el vivir en un clima de convivencia armónico, debemos tener presentes aquellos elementos que pueden alterar dicha paz, ya que detectar las causas será un buen comienzo para prevenirlas y evitarlas.

### **1.3. Factores de influencia en el clima de convivencia de un centro educativo**

Como ya hemos explicado, la causa de la aparición de conflictos puede ir desde la predisposición biológica del individuo a desarrollar una conducta agresiva, hasta los factores contextuales que disponen unas condiciones propicias para la aparición de comportamientos antisociales (Pérez Fuentes et al., 2011). Por otro lado, elementos externos al centro educativo como los medios de comunicación, la desmotivación hacia los estudios, la influencia del grupo de iguales y los factores socioeconómicos y culturales de las familias son otros elementos que provocan alteraciones en el clima de convivencia (Bermenjo & Fernández, 2010). Actuar sobre los elementos externos a las escuelas es difícil, pero se pueden establecer medidas compensatorias para disminuir su influencia analizando principios propios del centro como los que Cerezo (2007) propone:

- Los objetivos educativos.

- La percepción del rol docente y de la enseñanza.
- Las creencias acerca del aprendizaje y del papel que tienen los alumnos en el suyo propio.
- La conexión entre los intereses del alumnado y los contenidos curriculares, así como la naturaleza de tareas escolares que se llevan a cabo en clase.
- Las relaciones informales de afecto o desagrado que marcan el clima social y el ritmo de aprendizaje del grupo.
- El sentimiento de autoeficacia, autoestima, atribución del éxito y las expectativas que apoyan el desarrollo emocional y social del niño.
- La organización y gestión del aula: interacción verbal y no verbal, discurso del profesor, estilo motivacional, respuesta a la interrupción, distribución y ocupación de espacios y uso del tiempo, preparación y gestión de las actividades y tareas de aprendizaje, distribución del poder y ejercicio de la autoridad dentro del aula, etc.
- El nivel de participación de los padres en el contexto escolar y el grado de coordinación de las pautas educativas de las familias y del centro (García-Hierro García & Cubo Delgado, 2009; Gázquez et al., 2011)

Por otro lado Conde (2012), establece que existen dinámicas sobre las que el centro educativo puede intervenir directamente, y dependiendo de cómo las trate podrán ser tanto causa como consecuencia de la alteración de la convivencia. Las instituciones tendrán capacidad para actuar sobre factores tales como las conductas disruptivas, la indisciplina entre el profesor y el alumnado, los problemas relacionales entre alumnado, la falta de implicación familiar, la desmotivación y desinterés académicos, el absentismo, el sentirse diferente o las medidas educativas inadecuadas

La diversidad que se da entre el alumnado es un factor que puede influir positivamente o negativamente en la convivencia escolar. Como ya hemos comentado, vivimos inmersos en una sociedad en constante cambio y muy diversa a la vez. Esta diversidad origina grupos que requieren una atención y consideración especial para satisfacer sus necesidades; en consecuencia los centros educativos deben disponer de una estructura organizativa que permita respetar y atender a estos alumnos. Dicha organización fortalecerá, a la vez, las prácticas educativas, ya que las estrategias didácticas de atención a la diversidad beneficiarán a la totalidad del grupo (Lozano, 2001). De esta premisa nace la idea de la escuela inclusiva, que principalmente busca garantizar el libre acceso a la educación, ofrecer los apoyos individuales que cada alumno necesita para llegar a un aprendizaje satisfactorio y promover la integración

social (Moberg, 2001 en Ramírez García & Muñoz Fernández, 2012). En este mismo sentido, Ainscow y Miles (2008) destacan que la inclusión no debe ser la mera eliminación de barreras arquitectónicas, debe conllevar una reestructuración de las culturas, las políticas y las prácticas en las escuelas para dar igualdad de oportunidades educativas independientemente de la raza, sexo, etnia, clase social o religión. Así pues, desde una perspectiva inclusiva la convivencia se manifiesta como una forma idónea para corregir los problemas derivados de la diversidad del alumnado (Ramírez García & Muñoz Fernández, 2012).

Además de la diversidad según el nivel de aprendizaje, en muchas de las aulas de nuestro territorio nos encontramos con altos índices de diversidad cultural. En la última década se ha multiplicado por ocho el número de alumnos extranjeros en las aulas españolas y, desgraciadamente, el 49 % de los varones y el 38 % de las mujeres llegados a nuestro sistema educativo antes de los 17 años abandonan los estudios, en parte por problemas de integración en la sociedad escolar (Ruiz-Valdivia, Molero López, Zagalaz-Sánchez, & Cachón-Zagalaz, 2012).

A pesar de que la diversidad cultural es una riqueza para las aulas, si no existe una buena acogida de los recién llegados pueden surgir conflictos por mal entendidos causados por la lengua o la cultura, por tener normas y patrones de convivencia diferentes a los del centro o por la carga emocional derivada de la percepción de diferencias interpersonales o raciales (Traoré, 2008). Por lo tanto, un mal enfoque de la diversidad cultural en los centros puede convertirse en otro factor que haga que las relaciones humanas sean más complejas y surjan los conflictos con mayor facilidad (Pérez de Guzmán et al., 2011). Contrariamente, si el centro realiza una buena gestión de la diversidad cultural ofrecerá la oportunidad de enseñar a los alumnos de qué manera pueden solucionarse los problemas entre culturas a través del entendimiento, la comprensión y el saber valorar la riqueza de la diversidad cultural; a la vez que ayudará a terminar con estereotipos raciales y posibles segregaciones (Traoré, 2008). Para evitar los conflictos y apoyar una sana y enriquecedora convivencia donde todos se sientan aceptados por el grupo será clave que los diferentes miembros de la comunidad educativa se esfuercen por conseguir una integración adecuada donde los alumnos acepten las diferentes culturas y entiendan los beneficios de aprender otros estilos de vida.

Otro elemento de diversidad dentro del aula que no podemos permitir que pase desapercibido es el género. La escuela tiene un papel protagonista en los procesos de

cambio hacia la igualdad, ya que el docente a través de sus prácticas y de los contenidos formales y del currículum oculto que transmite, se convierte en un modelo a seguir que llega a convertirse en un vehículo de socialización (Rebollo Catalán, Vega Caro, & García Pérez, 2011). Asimismo, el género influirá en el clima de convivencia ya que por disposición biológica las chicas son menos agresivas que los niños y presentan mayores niveles de empatía, conducta prosocial y capacidad de análisis de las emociones negativas que los varones (Garaigordobil & Oñederra, 2009b). Por lo tanto, un buen tratamiento del género será otro reto a través del que se favorecerá el desarrollo de conductas emocionales como la empatía y de habilidades sociales como las de resolución pacífica de conflictos (Cantón & León, 2005).

Así pues, conseguir que el respeto y el reconocimiento de la diversidad se constituyan en pilares de la convivencia escolar será un buen sistema para contrarrestar las influencias negativas del entorno, responder a las demandas de la sociedad y evitar la aparición de relaciones discriminatorias (Pérez de Guzmán et al., 2011). Dichas bases del clima de convivencia dependen de la relación existente entre los alumnos y los profesores en su día a día, y de la implicación de las familias en la escuela (Gázquez et al., 2011). Por ello, asegurar que el alumnado adquiera competencias, valores, actitudes y habilidades sociales con los que interactuar con su entorno más próximo y con el mundo, será un objetivo de toda institución educativa (Pérez Fuentes et al., 2011).

Una vez destacados estos elementos que desestabilizan la socialización del alumnado y los elementos que pueden ser fuente de problemas, vamos a dar paso a la exposición de la realidad de los centros educativos a nivel europeo y español.

### **1.4. Estado de la cuestión en relación a la violencia en los centros escolares**

Desde hace más de 30 años la violencia escolar se ha convertido en un serio problema en algunos países de Europa y en Estados Unidos, Japón, Canadá, Australia y Nueva Zelanda (Espelage & Swearer, 2003 citado en Sáez de Ocáriz, 2011). Debido a la gravedad de la problemática, desde los años noventa existe una sensibilidad especial al soporte del trabajo docente e investigador para la mejora de la vida social en la escuela y la prevención de la violencia (Felip, 2013); por ello en estos países existe una gran multitud de investigaciones enfocados a la evaluación y descripción del tipo de agresiones entre estudiantes, las causas y consecuencias de la violencia escolar en cada contexto y el diseño y evaluación de programas de

prevención e intervención (Del Barrio, Martín, Almeida, & Barrios, 2003). Puesto que existe una amplia literatura relacionada con las alteraciones de la convivencia escolar dedicamos el presente apartado a exponer un diagnóstico de los problemas de convivencia y las acciones preventivas llevadas a cabo en el contexto europeo y el español.

#### **1.4.1. Contexto europeo**

La tarea de estudiar las diferentes investigaciones realizadas en el contexto europeo en torno a la violencia escolar se vuelve compleja porque no existe un término común y consensuado entre los distintos países y porque se dan grandes diferencias en las metodologías de investigación aplicadas. Sin embargo, con el intento de trabajar en la misma línea para mejorar la convivencia de las escuelas europeas, La Comisión Europea estableció en 1997 el proyecto Sócrates en cuyo seno se creó una red de investigadores, llamada Connect, para intercambiar información y recursos en redes de investigadores. A partir de dicho proyecto, en 1998 se financió la creación del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar, situado en Burdeos (Felip, 2013). Esta institución reúne una red de investigadores y representantes de centros educativos con el fin de avanzar en el conocimiento de los fenómenos de violencia escolar y la delincuencia y victimización juvenil, la identificación y el reconocimiento de buenas prácticas y programas de intervención y prevención exitosos (Blaya, Debarbieux, Del Rey, & Ortega, 2006).

En los años 70, en Suecia y Noruega se iniciaron los estudios sobre el acoso escolar de la mano de Dan Olweus; los resultados a grosso modo indicaban que un 15% de estudiantes participaban en el acoso escolar, un 9% como víctimas y un 7% como agresores, el maltrato decrecía a medida que aumentaba la edad y el curso, y el género de agresor y víctima solía ser masculino. Otros estudios que revelaron tendencias similares fueron los de Smith y Shu (2000), realizados en Reino Unido con estudiantes de entre diez y catorce años. Del total de una muestra de 7000 alumnos el 32,2% habían sufrido acoso escolar esporádicamente y un 7% al menos una vez por semana (Smith & Shu, 2000). Estos estudios inspiraron otras investigaciones en países como Finlandia, Irlanda, Francia, Holanda, España, Alemania e Italia (Conde, 2012).

En cuanto al conocimiento de los fenómenos de la violencia escolar, los estudios realizados a nivel europeo coinciden en describir que: 1. el índice de agresividad de



los chicos es mayor que el de las chicas, 2. los mayores grados de agresividad se dan entre los 11 y los 14 años, 3. las chicas tienden a agresiones verbales y los chicos a agresiones físicas y 4. el tipo de agresión más reproducida en todas las edades es la verbal por encima de la física (Carra, 2009; Fonseca, Moleiro, & Sales, 2009; Fuchs, 2009; Smith, 2004; Smith & Shu, 2000).

Los estudios de Fuchs (2009), en el contexto alemán añaden que frecuentemente los alumnos que están inmersos en conflictos tienen, por un lado, un rendimiento académico inferior y muestran actitudes negativas hacia la escuela y, por otro, corrobora la idea de Carra (2009), al destacar la importancia del proceso de socialización primaria en el origen de la violencia, ya que las características emocionales y educativas del seno familiar influyen directamente en el nivel de conflictividad de los alumnos. En cuanto a la influencia de la edad en los conflictos Carra (2009), llega a la conclusión de que la violencia en la escuela asociada a la disrupción académica y social es mucho más grave en la adolescencia, y Fonseca, Moleiro y Sales (2009) deducen de sus estudios en Portugal que los alumnos más pequeños utilizan más las agresiones físicas y, a medida que crecen, comienzan a predominar las verbales.

En el marco europeo, además de investigar el perfil de los agresores, se han tomado medidas para hacer frente a la violencia escolar a través de campañas de sensibilización pública en los medios de comunicación y programas de prevención de la violencia en las escuelas (Gittins et al., 2006; Smith, 2004). Las intervenciones escolares tienen en común que se caracterizan por perseguir la mejora de la convivencia a través de la cohesión de grupo, el establecimiento y aceptación de una normativa, la educación en valores, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales y la gestión de los conflictos (Caballero Grande, 2010; Ortega, 2004). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en colaboración con otras entidades, desarrolló su acción en la línea de la educación para la no violencia incluida dentro del desarrollo sostenible, la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia (Monclús, 2005). A pesar de que existe un gran número de estudios evaluados científicamente, diversos autores están de acuerdo en que las acciones llevadas a cabo en los centros educativos son débiles porque no se consolidan entre los equipos directivos y docentes y no se cimientan en investigaciones etnográficas (Hayden, 2009; Torrego & Moreno, 2003). Otras iniciativas comunitarias que se llevaron a cabo son el programa Daphne para proteger

a los niños de la violencia o los proyectos Visionary o VISTOP para prevenir el bullying y la violencia en las escuelas (Felip, 2013).

A pesar de la multitud de acciones llevadas a cabo desde la esfera europea, se estima que un 5% de los alumnos de primaria y secundaria han sufrido reiteradamente maltrato por parte de sus iguales (Trianes & Sánchez, 2005). El informe creado por la OCDE, *Creating effective teaching and learning environments*<sup>2</sup> (2009), presenta una visión pesimista del profesorado en relación al clima de convivencia en las escuelas. Los resultados del estudio muestran que en países como Eslovaquia, España y Estonia, más de un 70% de los docentes trabajan en centros donde la falta de disciplina impide su labor y consideran que un 13% del tiempo han de estar manteniendo el orden en clase. Estos profesionales creen que a los problemas de disciplina se unen el absentismo escolar y los retrasos, los insultos y la intimidación o violencia verbal entre estudiantes. El informe también señala que el 50% de los maestros quiere mejorar la situación del clima de convivencia pero sienten que les falta personal cualificado para conseguir un cambio y que se hace necesaria una acción conjunta de todos los estamentos de la comunidad educativa (Smith, 2004).

Una vez tratado el tema de la violencia escolar en el ámbito europeo vamos a concretar las actuaciones llevadas a cabo en el contexto estatal.

#### **1.4.2. Contexto español**

Dentro del marco español los primeros estudios sobre convivencia escolar datan de 1975 en la Universidad de Valencia y tratan sobre la violencia y la educación en valores. Diez años más tarde en la Universidad de Granada se prestó especial atención a la disciplina entendida como el cumplimiento de las normas y la autoridad del profesor (Fernández, 2010). No fue hasta principios de los 90 que se empezaron a abrir líneas de investigación para profundizar en el tema de la violencia entre alumnos y su prevención de la mano de diferentes autores (Carbonell & Beltrán, 1999; Del Rey, 1998; Ortega, 1997). De estos estudios surgieron programas que a lo largo de los años se consolidaron consiguiendo la mejora del clima escolar mediante la reflexión en los centros, la participación de la comunidad educativa y la formación y coordinación del profesorado. Ejemplos de estas intervenciones son el Programa Convivir es Vivir en la Comunidad de Madrid (Carbonell & Beltrán, 1999) o el Programa SAVE de Andalucía (Del Rey, 1998; Del Rey & Ortega, 2001; Ortega, 1997, 2000).

---

<sup>2</sup> Creando entornos de aprendizaje efectivos

Con posterioridad comenzaron a surgir programas centrados en el desarrollo del propio alumno como sistema para cambiar el clima de convivencia. Algunas de estas intervenciones partían de los conflictos para que el alumnado aprendiera habilidades en RC basadas en el diálogo y el crecimiento personal (Álvarez-García, Álvarez, Núñez et al., 2007; Alzate, 2003; Boqué, 2002b, 2005a, 2005b; Díaz Perea, 2005; Jares, 2006; Torrego & Moreno, 2003); y otras buscaron el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes para conseguir mejoras personales sobre las que cimentar la convivencia escolar (Cecchini, Montero, & Peña, 2003; De la Fuente, Peralta, & Sánchez, 2006; Escartí et al., 2006; Trianes & Fernández-Figarés, 2001; Trianes & Sánchez, 2005). Finalmente, la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006 incluyó dentro de los objetivos del sistema educativo español la educación para la prevención de conflictos y el tratamiento de la convivencia en las aulas, garantizando de este modo que la ciudadanía toda tuviera acceso a esta formación, imprescindible para la sociedad de hoy en día.

En cuanto a la situación actual de los niveles de violencia observados en los centros educativos de nuestro país, debemos decir que su incidencia, frecuencia y gravedad es menor que en países como Estados Unidos, Suecia, Francia, Noruega o Reino Unido. Pero pese a ello, los datos del propio Ministerio son contundentes: casi el 80% de los alumnos vive situaciones de indisciplina en su centro. En los últimos años numerosos estudios se han centrado en la investigación del nivel de violencia en las aulas españolas (Álvarez-García, Álvarez, Nuñez Pérez et al., 2007; Bermenjo & Fernández, 2010; Caurín et al., 2009; Cerezo, 2007; Garaigordobil & Oñederra, 2008, 2009a; García-Hierro & Cubo Delgado, 2009; Gázquez et al., 2011; Martínez Cano, 2008; Pérez de Guzmán et al., 2011; Pérez Fuentes et al., 2011; Pulido, Martín Seoane, & Lucas, 2011; Ramírez García & Muñoz Fernández, 2012; Ridao & Urán, 2010; Zabalza, 2002) y han llegado a la conclusión de que la comunidad educativa está preocupada por la presencia de conductas disruptivas, falta de disciplina y de respeto hacia el profesor, maltrato entre iguales o bullying, y en el caso más extremo la existencia de conductas de vandalismo, daños materiales y agresión física (Sánchez Arroyo, Chinchilla, Ruiz, & Escribano, 2009).

El objetivo de la violencia puede ser la institución, los profesores y con mayor frecuencia, los propios compañeros, poniendo de manifiesto un problema de trasfondo personal y social como es el deterioro de la convivencia (Cerezo, 2007). Esta desestabilización causada por un amplio repertorio de conductas de origen y pronóstico diverso, hará difícil o imposible asimismo la consecución de los objetivos

académicos (De la Fuente et al., 2006). Algunas de las conductas más frecuentes entre los escolares españoles que alteran la convivencia son: alborotar dentro y fuera del aula, faltas de respeto entre compañeros, agresiones morales (insultos, amenazas, descalificaciones), agresiones físicas, faltas de respeto hacia los profesores y absentismo escolar (García-Hierro & Cubo Delgado, 2009; Pérez Fuentes et al., 2011). A partir de sus estudios, que han basado en cuestionarios, Peralta, Sánchez, Trianes y De la Fuente (2003), clasifican estas conductas en tres ámbitos: desmotivación y desinterés académico, conductas disruptivas que entorpecen el funcionamiento de la clase, y conductas agresivas y antisociales.

Cabe destacar que el primero, la desmotivación escolar, tanto puede darse como causa como consecuencia de la conflictividad escolar, y llega a provocar el fracaso académico y a afectar la autoestima y la competencia social del alumno (Ortega & Del Rey, 2003). En este sentido, las cifras relacionadas con el fracaso escolar son alarmantes, puesto que en nuestro país afecta a uno de cada cuatro estudiantes y en la media de los países de la OCDE (OCDE, 2007) es del 20%. Otro indicador preocupante que afecta al clima de convivencia es el incremento de las tasas de absentismo escolar (Zabalza, 2002). Delante de esta realidad, podemos entender que los medios de comunicación difundan frecuentemente noticias vinculadas a la violencia escolar y que la opinión pública llegue a generar un debate social sobre las normas de disciplina existentes y los conflictos que tienen lugar en las aulas (Ridao & Urán, 2010).

En cuanto a la evolución de la violencia escolar en España, los resultados comparativos de los informes del Defensor del Pueblo sobre la violencia escolar (1999 y 2007) pusieron de manifiesto que el maltrato entre iguales mejoró en el transcurso de estos siete años, pero que formas de exclusión social como no permitir la participación y ciertas formas de agresión física y verbal se mantuvieron en niveles similares (Defensor del Pueblo, 2007). Caballero Grande (2010), apuntó que entre el primer informe y el último ocurrieron hechos negativos en la forma de episodios de violencia escolar extrema y otros positivos como la sensibilización social hacia el problema o la puesta en marcha de numerosas líneas de PyRC en la mayoría de comunidades autónomas (Caballero Grande, 2010).

Más tarde, en el año 2010, el Ministerio de Educación y Ciencia y el Observatorio de la Convivencia Escolar (Díaz Aguado, Martínez, & Martín, 2010) elaboraron conjuntamente un estudio a nivel estatal sobre la convivencia escolar en la ESO desde

la perspectiva del alumnado, el profesorado, los Departamentos de Orientación y los Equipos Directivos. Sus conclusiones establecieron que eran la falta de disciplina y la poca implicación de las familias, junto a la falta de formación del profesorado en la temática y el uso de métodos de enseñanza tradicionales los principales obstáculos para la convivencia escolar desde el punto de vista de los docentes, orientadores y directivos. Por otro lado, alumnos y profesores coincidieron en definir como inútiles las medidas disciplinarias ante las transgresiones y en defender la necesidad de unas medidas educativas que evitaran la reincidencia. En cuanto a los niveles de violencia escolar, el estudio estimó en un 3,8% las víctimas de acoso y en un 2,4% los acosadores, ello pese a que un 4,3% reconoció participar en maltratos de tipo psicológico. Este tipo de agresión frecuentemente se manifestó mediante insultos (4,9%) o rumores (6,59%), pero ahora cabe destacar la utilización de las nuevas tecnologías en los procesos de maltrato (Ortega, Calamestra et al., 2008). Aunque el profesorado consideró que el problema más reiterado eran las conductas disruptivas (21,6%), sólo un 4,1% del alumnado reconoció participar en ellas. Evidentemente esta tendencia demostró que tales conductas solían concentrarse en pocos alumnos, o bien que el alumnado minimizaba las consecuencias de sus actos.

En relación al género, en España se cumple la diferenciación general en función del sexo y la violencia ejercida; mientras que la indirecta basada en insultos, rumores e intimidación es más común entre mujeres, la agresión física directa prevalece en varones (Pérez Fuentes et al., 2011). Por otro lado, estudios de Garaigordobil y Oñederra (2009a; 2009b) también confirman que a medida que aumenta la edad de los estudiantes disminuyen las conductas físicas intimidatorias, para ser substituidas por las de tipo verbal y que el lugar donde más agresiones se producen es el patio del colegio o en los pasillos y la mayor parte son de un chico contra otro. Cabe destacar que la violencia indirecta resulta mucho más estresante que la agresión física directa y puede generar problemas psicosomáticos (Pérez Fuentes et al., 2011).

En cuanto al fenómeno del bullying en las escuelas españolas, el 48% de los chicos y el 45% de las chicas lo experimentan o sufren durante su escolarización (Gázquez et al., 2011). En el caso de la Comunidad Autónoma del País Vasco, los estudios de Garaigordobil y Oñederra (2009b) concluyeron que aunque se obtuvo un índice de víctimas de bullying del 5,8% en EP y de 3,8% en ESO, la mayoría de los estudiantes se sentían bien tratados por los compañeros. Entre las dos etapas educativas se dieron diferencias en la percepción de los alumnos: las víctimas de EP hablaban con su familia del problema y pensaban que los maestros castigaban a los agresores y los

estudiantes de ESO explicaban la situación a sus amigos y sentían que el profesorado inhibía el problema. Por otro lado, remarcar la discordancia entre hecho de que los testigos de violencia escolar percibieron que intervenían cuando un amigo era acosado y en cambio los agresores pensaron que los compañeros les ayudaban, les animan o no hacían nada para pararlo (Garaigordobil & Oñederra, 2009a).

En los trabajos de Garaigordobil y Oñederra (2009a) también se recogió la percepción del alumnado sobre el trato al profesorado. En los primeros años de escolaridad el maltrato a los docentes no fue entendido como un problema por los estudiantes, pero en los estudiantes de secundaria consideraron que entre un 5,3-12,2% de los profesores eran maltratados por los alumnos. En este punto, el informe del Observatorio de la Convivencia señala que, aunque las cifras de agresiones de alumnos al profesorado son mínimas, deben ser mencionadas porque a pesar de que sólo el 1,5% de los profesores indicó haber sufrido insultos por parte del alumnado y un 0,1% agresiones físicas, un 4,1% de los estudiantes reconoció participar en agresiones respecto de los docentes (Díaz Aguado et al., 2010). En cuanto a la interacción del profesorado con el alumnado, ambos colectivos coincidieron en que ante conductas problemáticas, los docentes frecuentemente actuaban: gritando (6,1%), echando del aula (4,6%) o enviando a dirección (3,3%), o amenazando con bajar las calificaciones (3,6%) (Díaz Aguado et al., 2010).

Los resultados en relación a las interacciones entre familia y escuela reflejaron que aunque el trato ofensivo en la relación de las familias con el profesorado era algo poco frecuente, el problema existe y por consiguiente es preciso incrementar el apoyo y los recursos para erradicarlo (0,7% del profesorado ha sufrido con frecuencia un trato ofensivo, el 0,2% reconoce haberlo dado, el 1,7% de miembros de departamentos de orientación lo ha sufrido y el 1,6% de los Equipos Directivos lo ha sufrido) (Díaz Aguado et al., 2010).

Aunque no hablemos de la agresión específicamente, hemos de tener en cuenta que al menos el 30% de los escolares muestran algún tipo de conducta disocial durante sus años en la escuela y que estamos frente a una realidad compleja donde interactúan factores muy diversos; se está dando la necesidad de que surjan investigaciones y actuaciones preventivas sobre el fenómeno para garantizar que las escuelas sean lugares seguros donde se posibilite el aprendizaje y el desarrollo social y afectivo de niños y jóvenes (Cecchini et al., 2009; Cerezo, 2007; Garaigordobil & Oñederra, 2009a; Gázquez et al., 2011).

Pese a ello, no debemos olvidar que por el momento en nuestro país los casos de acoso y maltrato aún son aislados y que la mayor parte de las prácticas educativas son favorecedoras de la buena convivencia porque fomentan la cooperación, ayuda, estima y aprecio (Caballero Grande, 2010).

Por último, acerca del tema de las acciones preventivas se pueden mencionar las políticas educativas de cada comunidad autónoma. Cada una ha ido aprobando diferentes normas reguladoras de la convivencia y creando órganos coordinadores y consultivos en torno al tema, como son los Observatorios para la Convivencia Escolar u organizaciones con funciones similares. La función de éstos es la de recoger una normativa reguladora y fomentar iniciativas de prevención de la violencia escolar y estudios y tareas relacionadas con el acoso escolar (elaboración de protocolos de actuación, asesoría y protección jurídica al profesorado, etc.) (Viana, 2012). Dadas estas diferencias en el tratamiento de la convivencia entre las regiones del territorio, pasaremos a exponer la situación en Cataluña.

Mientras que muchas de las comunidades autónomas disponen del Observatorio de Convivencia Escolar, en el curso 2005-2006 el *Departament d'Educació* creó la *Unitat de Suport a la Convivència Escolar* (USCE) con la voluntad de centralizar las demandas sobre RC que llegaban al *Departament* desde diversos sectores de la comunidad educativa (Viana, 2012).

Según los resultados de la *Enquesta de convivència escolar y seguretat a Catalunya*, llevada a cabo durante los cursos 2000-2001 y 2005-2006 por el *Departament d'Interior, Relacions Institucionals i Participació* y el *Departament d'Educació*, el alumnado entre tercero de EP y cuarto de ESO percibió que la convivencia escolar se caracterizaba por:

- La existencia de buenas relaciones entre compañeros, profesores y progenitores.
- Una relaciones con los profesores satisfactoria, pero a medida que el alumno crece se sigue un proceso natural de desmitificación del docente y en la ESO se reducen los valores que indican esta relación positiva con el docente.
- Un aumento, entre el 2000 y el 2006, del 25% al 36% del porcentaje de alumnado que creía que en las aulas había menos disciplina de la necesaria.
- La multiplicación por dos, también entre el 2000 y el 2006, del número de respuestas que creían que se daban bastantes casos de alumnos maltratados, y por tres los que consideraban que eran muchos los casos de maltrato. Esta

evolución se corresponde con una mayor consciencia de la problemática por la difusión de los medios de comunicación y no a un aumento de los casos registrados.

- Que se redujera del 13,2% al 10,3% los casos de víctimas de acciones negativas frecuentes.
- Que el maltrato entre iguales disminuía con la edad, pero por un proceso de transformación y no de desaparición.
- Y la consideración por casi el 90% del alumnado de que nunca se daban casos de maltrato al profesorado.

En síntesis, los resultados fueron optimistas ya que, por una parte, indicaron que el número de víctimas y comportamientos problemáticos reconocidos era estable y por otra, que había aumentado la sensibilización hacia el tema hasta el punto de percibirse una demanda de la mejora del clima de convivencia por parte del alumnado (*Departament d'Interior Relacions Institucionals i Participació Departament d'Educació, 2006*). Esta demanda del alumnado y a la vez del profesorado y de la sociedad en general nos hace plantearnos la necesidad de una convivencia pacífica en los centros educativos; para hacer posible la labor educativa y afrontar las dualidades de nuestra sociedad (Díaz Aguado, 2005c).

El *Departament d'Ensenyament* de Cataluña impulsó numerosas acciones para mejorar el clima escolar de sus centros: desde la introducción de medidas legislativas promotoras de la educación en valores para prevenir la violencia, como las citadas en el apartado anterior, hasta la implantación del plan de convivencia en los centros o la creación de programas específicos de convivencia y mediación. Ejemplos de estos programas son los de mediación escolar incluido en *El Proyecto de Convivència i Èxit Educatiu*, que buscó fomentar la mediación como herramienta esencial de gestión de los conflictos, o el programa *Convivència i Mediació Escolar*, que estaba dirigido a Educación Infantil (EI, en adelante), EP y ESO para tratar la competencia ciudadana y la mediación de conflictos. Cabe señalar en este punto que Cataluña, Madrid y el País vasco fueron pioneros en la implantación de programas de mediación escolar.

Los datos aportados muestran que tanto en Cataluña como en el resto del territorio la situación de la convivencia escolar no se corresponde con la visión tremendista de los medios de comunicación. No obstante ello, continúa teniendo vigencia la necesidad de realizar actuaciones de mejora de la convivencia en nuestras escuelas e institutos para



seguir manteniéndonos alejados de los índices de violencia escolar de los países vecinos (Teixidó & Capell, 2006).

Después de exponer la situación del clima de convivencia en Europa y España, pasaremos a defender la necesidad de crear ambientes de aprendizaje pacíficos donde el alumno se sienta seguro para desarrollarse y crecer.

### **1.5. Nuevos enfoques educativos: Educar para la convivencia**

Con el actual contexto social, el objetivo de la escuela no puede ser solamente transferir conocimientos, debe educar a los alumnos como individuos independientes y ayudarles a desarrollar valores de una sociedad democrática y plural. Por ello, la escuela debe huir del modelo reproductor e ir hacia un modelo transformador y generador de cambios sociales. En esta línea de trabajo, una organización escolar que fomente la participación de sus profesionales y del alumnado será un eje fundamental en el desarrollo de la democracia (Ríos, 2008) y en el tratamiento positivo de los conflictos que afloran con la convivencia (Del Rey et al., 2009). Así pues, la mejora de la convivencia como respuesta a la violencia será una buena manera de mejorar la vida diaria de los escolares y los docentes, de articular las relaciones interpersonales entre los diferentes agentes, de incrementar la eficacia de la enseñanza y de educar para la ciudadanía (Del Rey et al., 2009).

Es así puesto que en las aulas el niño no sólo adquiere conocimientos, aprende a relacionarse y a actuar en sociedad. El aula es una microsociedad en la que durante un tiempo los alumnos se ven obligados a convivir bajo unas normas de participación social y unos canales de regulación de los intercambios. La escuela debe, por lo tanto, ser un entorno que favorezca la socialización positiva y ayude al niño a conformar su identidad a través de los valores de la sociedad (Moliner García & Martí, 2002).

Destacado el potencial de la escuela en la educación para la convivencia, dentro de este apartado hemos de exponer, en primer lugar, el marco legislativo que respalda dicha premisa y seguidamente propondremos un conjunto de medidas para educar con éxito para la buena convivencia.

### 1.5.1. La convivencia escolar en la legislación

Conscientes de esta posibilidad de cambio y mejora del clima de convivencia desde las esferas políticas se han estado emprendiendo medidas legislativas con el fin de velar por un buen desarrollo social del alumnado. En el contexto del Estado español, por ejemplo, la publicación de la ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la Cultura de Paz instituyó medidas destinadas al ámbito educativo y de la investigación con el objeto de establecer la Cultura de Paz y No Violencia en nuestra sociedad. En el artículo 2 de esta ley se reconoce que corresponde al gobierno promover que las asignaturas y los materiales didácticos de todos los niveles educativos se impartan en el marco de los valores propios de la paz. Esta regulación pautó incluso la creación de asignaturas específicas para asegurar la educación para la paz y los valores democráticos, promover la inclusión y el conocimiento de los Derechos Humanos, y colaborar con la ONU al promover la formación en RC, negociación y mediación.

Un año después, la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (Ley Orgánica 2/2006, en adelante) incorporó una nueva asignatura denominada Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el ciclo superior (CS, en adelante) de EP y en la ESO. Afirma dicha ley, a lo largo de su articulado, la importancia otorgada a la convivencia, la ciudadanía democrática y la RyPC. En su primer artículo, por ejemplo, se establecieron tres principios del sistema educativo español totalmente vinculados a las necesidades sociales: "La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación" (p. 17164), "la educación para la prevención de los conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social" (p. 17165) y "el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres" (p. 17165).<sup>3</sup>

En esa línea, hallamos otro ejemplo en los fines de la educación relacionados con la mejora de la convivencia que cita el artículo 2:

---

<sup>3</sup> Estos principios están vigentes en la actual ley, que fue modificada para puntualizar que la RC debía poner especial atención al fenómeno del acoso escolar y para cambiar la redacción del último principio citado: El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género (Ley Orgánica 8/2013).

- c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos
- d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
- e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible. (Ley Orgánica 2/2006, p. 17165)<sup>4</sup>

En el artículo 13, se plantean tres objetivos de la etapa de EI directamente conectados a la educación para una buena convivencia por perseguir desarrollar las capacidades afectivas y comunicativas del niño y ejercitar la resolución pacífica de los conflictos (Ley Orgánica 2/2006). En relación a la etapa de primaria, el artículo 17 especifica cuatro objetivos referentes a la prevención de la violencia:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas. (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, p. 17168)<sup>5</sup>

En la vigente ley educativa española, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (Ley Orgánica 8/2013, en adelante) se varían algunos aspectos, pero como enuncia el preámbulo XIV se continúa apostando por:

La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y actual, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento. (Ley Orgánica 8/2013, p. 97866)

En el mismo preámbulo XIV de esta ley se descarta la asignatura de Educación para la Ciudadanía porque se recalca la necesidad de educar para la ciudadanía activa con una metodología transversal que abarque todas las áreas para que las competencias

---

4 No se modifican en la Ley Orgánica 8/2013.

5 No se modifican en la Ley Orgánica 8/2013.

sociales se incluyan en la dinámica cotidiana del aula (Ley Orgánica 8/2013). Sin embargo, se añade el área de educación en valores sociales y cívicos para aquellos que no optan por cursar religión. Según el Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària (Decret 119/2015, en adelante) el objetivo del área es aportar a los alumnos elementos para que sean capaces de vivir plenamente y de manera responsable y feliz, a la vez que contribuyen al bienestar de los que le rodean. La mayor parte de los contenidos del área están vinculados a la CSC, y en el caso del currículum catalán establecen seis competencias propias de la materia que se podrían entender como las mismas dimensiones de la competencia:

*Competència 1. Actuar amb autonomia en la presa de decisions i assumir la responsabilitat dels propis actes.*

*Competència 2. Desenvolupar habilitats per fer front als canvis i a les dificultats i per assolir un benestar personal.*

*Competència 3. Qüestionar-se i usar l'argumentació per superar prejudicis i consolidar el pensament propi.*

*Competència 4. Mostrar actituds de respecte actiu envers les persones, les seves idees, opcions, creences i les cultures que les conformen.*

*Competència 5. Aplicar el diàleg com a eina d'entesa i participació en les relacions entre les persones.*

*Competència 6. Adoptar hàbits d'aprenentatge cooperatiu que promoguin el compromís personal i les actituds de convivència.* (Decret 119/2015, pp. 126-127)

Por otra parte, en el artículo 10 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria (Decreto 126/2014, en adelante) se especifican como elementos transversales a tratar en EP la educación cívica y constitucional y la violencia de género

1. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las asignaturas de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las asignaturas. (...) 3. Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social. (Real Decreto 126/2014, p. 19356)

La concreción de la Ley Orgánica 2/2006 en el contexto de Cataluña se materializó en el Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària a Catalunya (Decret 142/2007, en adelante). En el apartado que desarrolla las finalidades de EP ya se especificó que el individuo necesita de unos conocimientos sociales para adaptarse al contexto:

*La finalitat de l'educació primària és proporcionar a tots els nens i les nenes les competències que els permetin assegurar el seu desenvolupament personal i social; adquirir les habilitats i les competències culturals i socials relatives a l'expressió i*

*comprensió oral (...)a la igualtat de drets i oportunitats entre homes i dones, a l'autonomia personal, la coresponsabilitat i la interdependència personal, a la resolució de problemes i als coneixements bàsics de la ciència, la cultura i la convivència, el rebuig de tot tipus de comportaments discriminatoris per raó de sexe; desenvolupar la competència d'expressar el que s'ha après, d'explicar amb raons coherents, fiables i ben justificades el seu punt de vista i la seva opinió, de saber escoltar el punt de vista dels altres amb respecte i d'arribar a acords quan sigui necessari; desenvolupar les habilitats socials, d'esforç, treball i estudi; expressar el sentit artístic, la creativitat i l'afectivitat (...). (Decret 142/2007, p. 21823)*

Con el cambio de gobierno catalán, en 2009 se aprobó otra ley educativa, la Llei 12/2009 del 10 de juliol, d'educació (Llei 12/2009, en adelante) que también hace referencia a la convivencia como un principio elemental "h) *El conreu del coneixement de Catalunya i l'arrelament dels alumnes al país, i el respecte a la convivència*" (Llei 12/2009, p. 56595). Este ordenamiento dedica, asimismo, un artículo específico a defender el derecho de los alumnos a una buena convivencia:

*Tots els membres de la comunitat escolar tenen el dret a una bona convivència i el deure de facilitar-la. Les regles de convivència als centres educatius s'han de basar genèricament en els principis democràtics i específicament en els principis i normes que deriven d'aquesta llei. (Llei 12/2009, p. 56597)*

Los objetivos de EP expuestos en el Artículo 3 de la vigente legislación catalana coinciden con los del Decret 142/2007. Ambos concretan que la educación ha de formar ciudadanos activos capaces de resolver pacíficamente los conflictos y poseedores de capacidades afectivas para relacionarse con los demás sin violencia, sustentadas aquellas en valores como la tolerancia, la igualdad y el respeto (Llei 12/2009):

*a) Conèixer, valorar i aplicar els valors i les normes de convivència per ser un ciutadà o ciutadana lliure capaç de prendre compromisos individuals i col·lectius, respectar els drets humans i acceptar el pluralisme propi d'una societat democràtica.*

*c) Adquirir habilitats per mantenir i millorar el clima de convivència, i per prevenir i resoldre conflictes de manera pacífica tant en l'àmbit familiar com en l'àmbit escolar i social.*

*d) Conèixer, comprendre i respectar les diferents cultures i les diferències entre les persones, facilitar que les noies i els nois elaborin una imatge de si mateixos positiva i equilibrada i adquireixin autonomia personal, la igualtat de drets i oportunitats entre homes i dones i la no-discriminació de persones amb discapacitats; defensar l'aplicació dels drets humans en tots els àmbits de la vida personal i social, sense cap tipus de discriminació.*

*j) Desenvolupar les capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i en la manera de relacionar-se amb els altres, així com una actitud contrària a la violència, als prejudicis de qualsevol mena i als estereotips sexistes. (p. 21823)*

En el artículo 20 de la Llei 12/2009 se estableció la "*carta de compromís educatiu*" como un recurso para implicar a las familias en la educación escolar de sus hijos y la convivencia del centro para defender los derechos "*Gaudir d'una convivència respectuosa i pacífica, amb l'estímul permanent d'hàbits de diàleg i de cooperació*" y deberes de los alumnos "*Complir les normes de convivència del centre*" concretados en el artículo 21 (Llei 12/2009, p. 56601). Asimismo el capítulo 5 de la ley se dedica íntegramente a la convivencia para especificar que el equipo directivo y los docentes del centro han de velar por crear las condiciones necesarias para promover la convivencia en su proyecto educativo y asegurar este derecho de los estudiantes.

Un año después, el *Decret 102/2010 de 3 d'agost, d'autonomia de centres educatius* (Decret 102/2010, en adelante) también otorgó un papel protagonista a la convivencia al indicar que el centro debía hacerse responsable de incluir la convivencia en el proyecto educativo, en las normas y en la organización del centro, además de promocionarla a través de la acción tutorial y la participación de los alumnos en actividades del centro (Decret 102/2010).

Asimismo, en el reciente despliegue curricular de la actual ley educativa se menciona que desde la acción tutorial se debe "*Vetllar per la convivència del grup d'alumnes, creant una dinàmica positiva, i la seva participació en les activitats del centre*" (Decret 119/2015, p. 8).

El análisis de la legislación vigente denota una preocupación de la sociedad por las dificultades de convivencia en los centros educativos, la valoración de la PyRC como medio para construir un buen ambiente de enseñanza-aprendizaje y la importancia del trabajo en red entre todos los miembros de la comunidad educativa para lograr el cumplimiento de los derechos y deberes de toda la comunidad educativa. Más adelante, en el capítulo dedicado a las CCBB mostraremos cómo la consecución de las diferentes dimensiones de la mayoría de las competencias contribuirán a la prevención de los problemas de convivencia en las escuelas y a la formación de ciudadanos con los valores y habilidades necesarias para vivir en la sociedad actual (Del Rey et al., 2009). Sin embargo, en el siguiente apartado proponemos unas bases para educar para la convivencia.

### **1.5.2. Educar para la convivencia**

Aunque la escuela intente contrarrestar la fuerza arrolladora de los medios, de la calle, de las familias y los amigos, el aula debería ser un entorno de relación desde la escucha y la comunicación entre las personas (Martínez Cano, 2008). Si la violencia se aprende en el proceso de socialización, también se puede aprender la no violencia adquiriendo habilidades para prevenirla a través del diálogo (Funes, 2000). Así pues, para conseguir unas relaciones positivas y el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa se hace necesaria una educación para la convivencia que incluya el aprendizaje de valores democráticos como la igualdad, la tolerancia, el respeto, la solidaridad y la participación (Coscojuela, 2010).

Educar desde la no violencia requerirá de unas condiciones que, en las etapas de EI y EP, dependerán en gran medida de la creación de un ambiente afectivo y un clima de seguridad por parte del profesor. Díaz Perea (2005), añade que el clima afectivo será más importante en los primeros ciclos de EP por la enorme dependencia emocional y cognitiva que tienen respecto del adulto. Para evitar que dicha dependencia se perpetúe en etapas posteriores, será fundamental que desde pequeños "se acostumbren a enfrentarse a situaciones conflictivas, ya que éstas ayudan al proceso de diferenciación de cada individuo y al desarrollo de habilidades sociales básicas para los distintos aprendizajes y para la convivencia" (Díaz Perea, 2005, p. 1).

Cualquier centro educativo que se proponga mejorar el clima de convivencia deberá analizar, aspectos de diferente índole para identificar las causas que hacen surgir problemas de convivencia en su contexto. Siguiendo con esta idea, Díaz Aguado (2005b), presenta dos niveles de prevención de la violencia. Si el problema aún no ha surgido, defiende la prevención primaria como modelo basado en el desarrollo de una escuela participativa, tolerante ante las diferencias y a la vez preparada para dar respuesta a las conductas disruptivas. Una vez presentado el problema, en cambio, recomienda actuar para evitar su repetición, cronificación o posibles secuelas a través de la identificación de los sujetos de alto riesgo, la evaluación de la competencia social del alumnado y la aplicación de un programa de intervención. Por su parte Acosta (2006), considera que la prevención parte de tres campos de actuación complementarios: el estudio del clima de convivencia como diagnóstico de los problemas reales, las actividades a desarrollar con los alumnos como pilar de la cultura de paz, y el afianzamiento de actitudes y la organización curricular y metodológica para arrancar el proyecto de convivencia de centro.

En cuanto a aspectos organizativos Daniel (2002), establece las siguientes bases organizativas y políticas para asegurar el buen clima de convivencia de un centro escolar:

- Los alumnos han de conocer cuál debe ser su comportamiento y entender por qué ha de ser así.
- Se deben aplicar las normas y sus consecuencias de manera justa y humana.
- Los estudiantes han de sentirse valorados y atendidos.
- Ha de existir un equilibrio entre los esfuerzos para promover la conducta apropiada y desalentar las conductas negativas.
- La dirección y el equipo docente ha de estar preparado para tratar las posibles conductas negativas.
- El entorno físico del centro educativo debe estar diseñado para promover la seguridad y el confort de los alumnos. Un medida sería la correcta vigilancia de los espacios y los tiempos considerados de riesgo (Bermenjo & Fernández, 2010).
- Los padres y el resto de la comunidad educativa han de involucrarse y comprometerse para mantener un entorno seguro en los centros. La puesta en práctica de actividades dirigidas a facilitar la relación familia-escuela puede incentivar dicho compromiso (Bermenjo & Fernández, 2010).

Por otro lado, Martín Bris (2000) defiende que para que la organización de la institución favorezca tanto el aprendizaje académico como el social el equipo pedagógico debe trabajar para conseguir:

- Establecer vías de comunicación ágiles, respetuosas y reflexivas entre las personas y grupos.
- Velar por la participación del profesorado y los demás miembros de la comunidad educativa en las actividades del centro, en los órganos colegiados o en los grupos de trabajo. Para ello, será clave formular un plan que defina las actuaciones que involucran al alumnado y sus canales de participación (Bermenjo & Fernández, 2010).
- Trabajar las habilidades sociales en todos los contextos donde se mueve el niño para que las integre significativamente (Roberts, Yeomans, & Ferro-Almeida, 2007).
- Mantener altos niveles de motivación del profesorado y del alumnado y reconocer los logros conseguidos con su trabajo.



- Crear lazos de confianza en las relaciones de los miembros de la comunidad educativa para conseguir los objetivos propuestos.
- Entender la planificación como una estrategia para reducir incertidumbres, resolver problemas y guiar nuestras acciones de manera coordinada.
- Establecer medidas pedagógicas y didácticas que permitan atender a la diversidad del centro.
- Diseñar el uso de las instalaciones escolares teniendo en cuenta las necesidades de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Crear un sistema de liderazgo colaborativo que favorezca la cooperación y sea un motor de funcionamiento que dé carácter y un estilo propio de actuación.

Pérez Guzmán, Amador y Vargas (2011) añaden que aprender a convivir implica actitudes de apertura, un interés por las diferencias y un respeto por la diversidad, enseñando a reconocer la injusticia, adoptando medidas para superarla, resolviendo las diferencias de manera constructiva y pasando de situaciones de conflicto a la reconciliación y a la reconstrucción social. Además, para prevenir las conductas violentas y fomentar la convivencia definen aspectos como:

- El diálogo implicando la escucha activa, empatía, apertura hacia los demás y autocrítica.
- El aprendizaje cooperativo como fuente de enriquecimiento mutuo a través de la colaboración para conseguir el progreso de todos.
- La autonomía de los individuos en el momento de solucionar los problemas; sin esperar que lo resuelva alguien con más autoridad.
- La autorregulación basada en el fomento de la autoestima y la autodisciplina que permita desarrollar comportamientos aceptados socialmente.
- La implicación del alumnado en el proceso de elaboración de las normas y en su aplicación a través de la creación de estructuras de participación.
- El autocontrol como un aprendizaje para controlar las conductas agresivas y desarrollar actitudes que propicien la relación con los demás.
- El debate y la confrontación de ideas como medio para desarrollar la capacidad de razonamiento y argumentación de los alumnos.
- La mediación como método de RC en el sentido de proceso que implica a las partes afectadas y les permite comprender e interiorizar lo sucedido, buscar soluciones y aceptar las consecuencias individuales y grupales.

Por su parte, Judson (1986), sostiene que para crear un ambiente de acción no violenta y resolver los conflictos constructivamente es necesario asegurar aspectos como:

- Velar por el aprecio y la afirmación de lo bueno que tiene cada uno, de sus cualidades y posibilidades. De este modo al niño le será más fácil la construcción de una autoimagen positiva.
- Compartir, comunicar y expresar sentimientos, ideas, información o experiencias, todo lo cual fomenta la empatía respecto de los demás en situaciones de conflicto y facilita dialogar y escuchar para resolver los problemas y convivir pacíficamente.
- Crear un ambiente de grupo que fomente el apoyo y permita a las personas trabajar sobre sus problemas sintiendo la suficiente confianza para aportar ideas que formen parte de la solución del conflicto.
- Resolver los problemas, no evadirlos. Al principio el adulto actuará de coordinador y mediador en los conflictos y poco a poco incentivará procesos autónomos en los alumnos, ofreciendo oportunidades de diálogo y negociación a través de preguntas reflexivas y generando la necesidad de llegar a soluciones conjuntas.
- Tener espíritu crítico, sentir, pensar y actuar creativamente sobre el conflicto (Díaz Perea, 2005).

Habiendo establecido las bases de la educación desde la no violencia, procederemos ahora a sentar las claves del éxito de la educación para la convivencia.

### **1.5.3. Claves de éxito de los programas de convivencia**

Existe en la actualidad una gran variedad de intervenciones para la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia. Desde programas de formación, iniciativas de tipo curricular o cultural (Ashby & Neilsen-Hewett, 2012; Gibbons, 2010; Huertas & Montero, 2001; López & Lacueva, 2007; Ortiz de Urbina Criado, Medina Salgado, & De La Calle Durán, 2010; Shaftoe, 2004; Stevahn, 2004; Traoré, 2008), formas de tutoría especial (Álvarez-García et al., 2009; Boqué, 2002a; García-Hierro & Cubo Delgado, 2009; Heydenberk & Heydenberk, 2007; Sellman, 2011), tratamiento directo de las conductas a través de cursos o programas de habilidades sociales (Adrià, García, Mateu, Pérez, & Sánchez, 2012; Álvarez-García et al., 2009; Cantón & León, 2005; Caurín et al., 2009; Cerezo, 2007; Díaz Perea, 2005; Monjas, 2008; Pichardo, García,

Justicia, & Llanos, 2008; Segura & Arcas, 2004; Urbano, 2008), hasta la aplicación de las medidas disciplinarias para casos concretos.

Teixidó y Castillo (2013) ponen especial atención a la organización del programa para conseguir el cambio en la convivencia del centro escolar y establecen siete fases para su puesta en práctica: diagnóstico de la situación que se pretende mejorar, concienciación y motivación de la comunidad para que llegue a ser un reto compartido, planificación del plan de mejora, liderazgo, implicación activa de los agentes participantes, participación de las familias y coordinación con otras entidades socioeducativas del contexto.

A pesar del amplio abanico de programas de convivencia, cualquier entidad educativa que se plantee su aplicación debe tener en cuenta que el nivel de éxito de los programas de prevención de la violencia en los centros educativos está directamente relacionado con el grado de compromiso del profesorado (Álvarez-García et al., 2009). El cambio no se conseguirá nunca con meras medidas disciplinares; será necesario organizar intervenciones en diversos niveles y dimensiones (acciones para el profesorado, el alumnado, el resto de la comunidad educativa e individuos concretos), que se prolonguen en el tiempo y que se integren a las características del centro y a los recursos disponibles (Zabalza, 2002).

Una buena manera de conseguir el compromiso del equipo pedagógico para mantener los programas en el tiempo es iniciar la intervención con una formación que oriente y dé seguridad al docente; asimismo, esta formación debe ir acompañada de una dotación de recursos y del establecimiento de un coordinador y de reuniones de trabajo en grupo para sistematizar las actuaciones y así poder crear un modelo de RC que llegue a ser interiorizado por el alumnado (Álvarez-García et al., 2009; Selfridge, 2004).

En la consecución de resultados positivos y la mejora significativa del clima de aula resultará clave la aplicación de procesos participativos que involucren a los alumnos, porque para aprender a convivir deben vivenciarlo (Pérez de Guzmán et al., 2011). Por el contrario, ignorar la opinión de los alumnos en aquellos asuntos que les incumben, hará que perciban que "no existe relación entre su comportamiento y los cambios que se pueden producir en el entorno y sentirán que los profesores, los padres y los políticos son los únicos que tienen el poder para modificar las cosas e influir sobre su futuro" (Pérez Pérez, 2007, p. 506).

Formar a los alumnos para la ciudadanía debe partir de la práctica en la escuela, por lo que el centro debe dar voz al alumno y facilitarle poder de decisión y RC para que adquiera los conocimientos necesarios para el mundo adulto (Wyness, 2006). Transferir este poder al alumno significará que el estudiante se siente protagonista y autor del modelo de convivencia del aula. Una estrategia elemental para lograrlo será que las pautas de convivencia nazcan del diálogo y consenso de los miembros de la clase para facilitar su aceptación y cumplimiento (Pérez Pérez, 2007). Caballero Grande (2010) apoya la idea de que para que el colectivo reconozca y asuma una normas "la única forma de garantizar su reconocimiento es haciendo partícipes de su gestión (elaboración, aplicación, seguimiento, revisión) a las personas implicadas" (p. 163). La participación del alumnado en la gestión de la convivencia generará, asimismo, un sentimiento de pertenencia al grupo y se crearán valores de satisfacción al sentirse integrado en él (Díaz Aguado, 2005a; Gázquez et al., 2011; Ríos, 2008).

En la aplicación de cualquier programa de convivencia, no podemos olvidar revisar los canales de comunicación y participación de las familias en el centro, ya que ello ayudará a que el trabajo de la escuela se transfiera a otros contextos y a que los agentes de socialización primaria se posicionen en la misma línea (Del Rey et al., 2009; Rudduck & Fielding, 2006). El centro debe establecer en qué forma colaborarán las familias y proponer actividades que hagan partícipes a los padres y madres (Gázquez et al., 2011). Además, hemos de tener en cuenta que la construcción de la convivencia constituye un proceso lento que, requiriendo del esfuerzo, dedicación y compromiso de profesorado, estudiantes, administración y familias, resulta mucho más eficaz que la imposición de normas, (Gázquez et al., 2011).

Por otro lado, Bermejo y Fernández (2010) apuntan cuatro capacidades imprescindibles del perfil profesional del docente impulsor de la convivencia en los centros educativos: saber trabajar en equipo, autocontrol, comunicación y capacidad de reacción ante situaciones inesperadas. Estas capacidades deben ir acompañadas de una actitud reflexiva del docente para revisar y cuestionar sus actuaciones educativas y encaminarse así hacia el cambio en el clima de convivencia (Rebollo Catalán et al., 2011). No sólo debe analizar su propia acción, sino que también ha de fomentar la reflexión del alumnado gracias a su capacidad de argumentación y raciocinio (Caballero Grande, 2010). Todas estas características le permitirán hacer de la enseñanza una práctica donde los jóvenes desarrollen las convicciones y habilidades para conformar un mundo seguro, sostenible, democrático y justo (Pérez Pérez, 2007; Selfridge, 2004).

La capacidad de reflexión también permitirá al docente reconducir de manera constructiva los conflictos y convertirlos en una oportunidad educativa (Sellman, 2011). Esta transformación del conflicto dependerá en parte del dominio del profesor en lo que se refiere a habilidades comunicativas tales como escuchar, mantener conversaciones, hacer cumplidos, participar, disculparse, expresar los sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, expresar afecto, compartir responsabilidades, negociar y defender los propios derechos (Caballero Grande, 2010); ya que con su ejemplo se convertirá en un modelo de comportamiento respetuoso y favorecerá el desarrollo de habilidades esenciales en sus alumnos como el diálogo, la comunicación y la capacidad de empatía (Bermenjo & Fernández, 2010). El dominio de estas habilidades comunicativas también favorecerá la creación de un vínculo afectivo entre docente y discente que a su vez aumentará el respeto entre alumnado y profesorado (Ortúzar & Horne, 2010). El maestro que conecta con sus estudiantes es capaz de crear un clima de igualdad donde la diversidad sea valorada y donde se encuentran puntos de unión para reforzar al grupo y su cohesión (Traoré, 2008).

Otra manera de conseguir la cohesión del grupo es el fomento de la cooperación entre el alumnado, en lugar de la competición. Mientras que la competitividad genera violencia, el trabajo cooperativo favorecerá la unión entre los alumnos y originará situaciones donde se confronten opiniones y pongan en práctica su capacidad de coordinar diferentes puntos de vista para llegar a soluciones más productivas y así unir cooperación, aprendizaje y convivencia (Buchs, Butera, Mugny, & Darnon, 2004). Actividades como el *role playing* o la lluvia de ideas dan soporte a la cohesión del grupo porque permiten a los alumnos desarrollar diferentes habilidades sociales y emocionales que les ayudarán a crear su identidad (Gibbons, 2010; Roberts et al., 2007). A su vez, la adquisición de habilidades sociales y emocionales, si no se cuenta con ellas en forma innata, repercutirá positivamente en el desarrollo personal, académico y laboral del alumno, y tendrá incidencia en la prevención de comportamientos antisociales (Caballero Grande, 2010). El saber escuchar, ponerse en el lugar de otra persona, comprender, saber apreciar al otro y demostrárselo, confiar, negociar, cooperar, etc., pueden considerarse herramientas básicas para interactuar con el entorno y para la educación en estrategias de regulación de conflictos (Monjas, 2008; Segura & Arcas, 2004).

Una vez definidas las claves del éxito de los programas, concluiremos el capítulo con una pequeña síntesis que dará paso, inmediatamente, al capítulo siguiente en el que

expondremos las CCBB como un nuevo planteamiento educativo que favorecerá la educación para la convivencia.

### IDEAS CLAVE

- La convivencia escolar deriva del entramado de interrelaciones producto de los procesos de comunicación que se dan entre alumnos, profesores y familias. Estas interrelaciones deben basarse en valores positivos que conduzcan al establecimiento, mantenimiento y desarrollo de vínculos interpersonales positivos y saludables y el logro de estrategias pacíficas de afrontamiento y solución de los conflictos propios de la convivencia humana.
- La violencia es el último recurso de la persona para mantener la estructura de poder frente a sus detractores y lleva al sujeto a recurrir a una pérdida de respeto hacia el grupo social con el que convive.
- La violencia escolar es cualquier tipo de agresión dirigida hacia alumnos, profesores o propiedades que se dé en instalaciones escolares o en los alrededores del centro. Tiene su origen en multitud de causas y para contrarrestar su influencia debemos crear un ambiente de aprendizaje seguro y que favorezca el respeto, la comunicación y la responsabilidad mutua. En el caso de que se trate de agresiones reiteradas que un alumno o un grupo de ellos ejerza sobre una víctima será acoso escolar y provocará aislamiento y exclusión social de la víctima.
- Educar para la convivencia debe ser un reto de la sociedad en su conjunto y no sólo considerarse uno de los principales retos del sistema educativo. Se trata de un fenómeno complejo que debe abordarse desde la pluralidad de los complejos donde los alumnos se socializan.
- Pese a que los problemas de convivencia escolar en España no son tan graves como en otros países de la Comunidad Europea, los centros educativos deben sistematizar medidas para fomentar un buen clima de convivencia y, así, continuar previniendo la aparición de altos índices de violencia en nuestras escuelas.
- Las reformas legislativas de los últimos años han respaldado la necesidad de educar para la convivencia en los centros educativos.
- La educación para la convivencia ha de generar estrategias novedosas y adaptadas a la realidad educativa para posibilitar la formación de individuos capaces de convivir. Son sus pilares: la cohesión de grupo, la gestión democrática de las normas, la educación en resolución de conflictos, la educación emocional y la educación en valores.
- Fomentando habilidades sociales y en resolución de conflictos estaremos educando para la paz en el día a día y estableceremos las bases de una ciudadanía responsable, activa y crítica capaz de formar sociedades cohesionadas.

## Capítulo 2

### Las Competencias Básicas y la Competencia Social y Ciudadana en el contexto de la Educación Física

Una vez planteadas las bases teóricas en torno a la convivencia en los centros educativos actuales, vamos a dar paso a desarrollar el papel que juegan las CCBB en la mejora educativa de los centros y en consecuencia en la PyRC. Esbozaremos primeramente una reflexión sobre los beneficios del enfoque competencial en el marco educativo, para después dar paso a una exposición de definiciones y clasificaciones de las CCBB según legislaciones autonómicas, estatales y europeas, así como desde el punto de vista de diferentes autores. En este mismo capítulo también se expondrán las características generales de las CCBB y de las aportaciones de la EF a su consecución, así como las líneas metodológicas a seguir en planteamientos de enseñanza-aprendizaje competenciales. Una vez creado un buen marco de referencia, se introducirán las ocho CCBB siguiendo el orden de la clasificación de Docel y Leena (2011).

En cada una de las ocho competencias se puntualizarán dos aspectos importantes para la investigación: la relación que tienen con la PyRC y la mejora del clima de convivencia, y las aportaciones que se pueden realizar desde el ámbito de la EF. Después de tratar las competencias con estructura curricular y las competencias de la sociedad del conocimiento, encontraremos las competencias de desarrollo personal y social donde le dedicaremos un apartado específico a la CSC.

En el último apartado del capítulo se definirá detalladamente la CSC y se expondrán sus bases metodológicas y las ventajas de tratarla desde el área de EF.



## 2.1. El nuevo planteamiento educativo: el enfoque en Competencias Básicas

Antes de formular las bases conceptuales de las CCBB debemos entender de dónde surge la necesidad de reformular los sistemas educativos. El cambio curricular iniciado en España en 2006 (Ley orgánica 2/2006) se basó en las CCBB para ajustarse a las recomendaciones europeas para el aprendizaje permanente (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006) y a las directrices de la OCDE (2003). Como veremos a continuación, estas pautas buscan adaptar los sistemas educativos a las demandas de la sociedad actual (Canto-Sperber & Dupuy, 2001; Goody, 2001).

Por lo tanto, la OCDE (2009) apuesta por entender el conocimiento disciplinar o interdisciplinar que se trabaja en la escuela como un instrumento para la adquisición de las competencias que requiere la ciudadanía actual. El conocimiento académico debe llevar al alumno a entender las complejidades de la vida moderna, a conocerse a sí mismo, a relacionarse con los demás en contextos heterogéneos y a elaborar sus propios proyectos de vida personal, social y profesional (Boluda & Lecumberri, 2012). Así pues, los sistemas educativos han de ser capaces de consolidar una escuela comprensiva y adaptada para todos, donde se prepare a los alumnos para ser autónomos fuera del contexto escolar y así adaptarse a las demandas sociales tanto a nivel personal como laboral (Gobierno Vasco, 2011; Pérez Gómez, 2007).

En definitiva, las orientaciones que plantean las CCBB buscan la adaptación del alumnado a la sociedad actual mediante el fomento de aquellos aprendizajes imprescindibles, desde un planteamiento integrador y práctico orientado a la aplicación de los saberes adquiridos (Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria; Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 15/2006 y Real Decreto 1631/2006, en adelante). Por ello, las ocho CCBB planteadas engloban capacidades como la de análisis, síntesis y gestión de la información, la capacidad de organización y planificación, las habilidades en las relaciones interpersonales, la capacidad para la comunicación oral y escrita, el razonamiento crítico, la creatividad, la adaptación a las nuevas situaciones, la capacidad para la utilización de las nuevas tecnologías en la práctica educativa y la capacidad para aplicar los conocimientos teóricos a la práctica (Zagalaz-Sánchez, Cachón-Zagalaz, & Lara, 2008).

En la Ley orgánica 8/2013 se modifica el artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006 para otorgar, respectivamente, más autonomía a las comunidades autónomas y a los centros educativos a fin de que puedan adaptarse mejor al contexto. Dentro de este marco de autonomía de centros, se entiende que “El aprendizaje por competencias favorece los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, debido a la fuerte interrelación entre sus componentes: el concepto se aprende de forma conjunta al procedimiento de aprender dicho concepto” (Real Decreto 126/2014, p. 19350).

Por otro lado cabe resaltar que la aplicación práctica también perseguirá otros objetivos, como el de solucionar los problemas educativos derivados de la desvinculación existente entre teoría y práctica (Escamilla, 2008). Autores como Zabala y Arnau (2007), incluso llegan a afirmar que el uso del término competencia es una consecuencia de la necesidad de superar las enseñanzas reducidas a aprendizajes memorísticos de conocimientos carentes de posibles transferencias.

El carácter práctico de los aprendizajes busca adecuar la formación que se da a los individuos (Calahorra, Lara Sánchez, & Torres-Luque, 2010; Comisión Europea, 2004; Marco Stiefel, 2008; Pérez Gómez, 2007) para resolver el problema social derivado de la selección de los aprendizajes que cualquier persona necesita para adaptarse a nivel social y personal en el seno de la sociedad (Moya, Horcajo, & Asociación Proyecto Atlántida, 2011).

Escamilla (2008), fundamenta las CCBB en cuatro ámbitos: el sociológico, para conseguir transferencias de los aprendizajes y cambios en el saber; el psicológico, para el desarrollo equilibrado de capacidades y conocimientos de manera autónoma; el epistemológico, para interrelacionar conocimientos, y el pedagógico, para encontrar nuevas maneras de plantear los procesos de enseñanza y así fomentar aprendizajes significativos.

El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006) abogan por una educación escolar que combine conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto que permitan desarrollar las competencias clave para la realización y desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. La OCDE (2007), en el informe PISA 2006 entiende que las CCBB tienen que ver con la capacidad de los estudiantes de extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias, así como conectar su aprendizaje a lo largo de la vida con regularidad. Esta conexión entre competencias y vivencias contribuirá al

despliegue de una trayectoria personal exitosa y al buen funcionamiento de la sociedad, porque son importantes para las esferas de la vida del individuo y para la sociedad. En consecuencia, se pondrá en juego la motivación del alumno para aprender, su propia percepción y sus estrategias de aprendizaje (Marco Stiefel, 2008; Rychen & Salganik, 2006).

Una vez entendido el cambio educativo que supone el trabajo basado en las CCBB y sus ventajas a la hora de facilitar la adaptación de los alumnos a las demandas de la sociedad actual, vamos a focalizar el siguiente apartado en la definición del concepto competencia básica y sus connotaciones.

### 2.2. Definición del término Competencia Básica

En este apartado vamos a encontrar un conjunto de definiciones de CCBB organizadas cronológicamente, con el fin de observar la evolución del término y de las puntualizaciones que han ido aportando las fuentes de información consultadas: leyes educativas a nivel europeo, estatal y autonómico, informes de proyectos propuestos por las esferas políticas y aportaciones de autores centrados en la investigación de este tema.

Etimológicamente competencia proviene de la raíz griega “*ikano*” un derivado de “*iknouma*” que significa llegar. “*Ikanótis*” era el equivalente para competencia, que se traduce como la cualidad de ser capaz, tener la habilidad de conseguir algo, destreza. Estos términos se vinculan asimismo, con la raíz latina “*competens*” (el ser capaz) y “*competentia*” (capacidad) (Sierra-Arizmendiarieta, Méndez-Giménez, & Mañana, 2012). En el siglo XVI el concepto estaba reconocido en francés, inglés y holandés y de la misma época datan las palabras “*competence*” y “*competency*” en la Europa occidental; pero no fue hasta la década de los setenta que se usó el término en el ámbito de la educación (Mulder, Weigel, y Collings, 2008, citado en Sierra-Arizmendiarieta et al., 2012).

Desde el punto de vista semántico, el Real Diccionario de la Lengua Española (2001) define el término competencia como pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. E indica, además, que constituye una atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto. Por lo tanto, su significado ya connota la idea de ser capaz de llevar a cabo alguna cosa.

Dentro del contexto de la educación se hace referencia al concepto competencia por primera vez en las propuestas del proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias Clave) (OCDE, 2003), el cual define las competencias desde un punto de vista externo e interno. Visto desde fuera, ser competente requiere habilidades, capacidades y disposiciones para afrontar con éxito tareas o demandas individuales o sociales. Internamente, cada competencia es construida por una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos, motivaciones, valores, actitudes, emociones y otros elementos conductuales y sociales que hacen posible la realización de una acción eficazmente. Es decir, las entiende como la capacidad para responder con éxito a exigencias complejas en un contexto particular, movilizándolo conocimientos y aptitudes cognitivas prácticas, y componentes sociales y comportamentales (Rychen & Salganik, 2006). Desde esta perspectiva los rasgos principales de las CCBB serán la integración de saberes, ya que implica conocimientos, habilidades y actitudes, y la movilización y orientación ante situaciones nuevas para responder según las características del contexto (Tiana, 2011).

La Comisión Europea (2004), “considera que el término competencia se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo” (p.5). En dicho documento también se hace referencia a las competencias clave como:

Las que representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida. (Comisión Europea, 2004, p. 7)

Esta definición denota que las competencias a lo largo de toda la vida son clave para la realización y el desarrollo personal, porque ayudan a seguir objetivos e intereses y continuar aprendiendo, porque permiten una ciudadanía activa y porque permiten adquirir aptitudes para el empleo (Comisión Europea, 2004).

Marchesi (2005) las define como “saber, saber hacer, saber hacer con otros y saber cuándo y por qué hay que utilizarla” (p. 17), por consiguiente, la escuela debe preparar a los alumnos para comportarse como ciudadanos activos e independientes, conocedores de su cultura y con una formación suficiente para desenvolverse en algún campo profesional.

Una vez establecidas las bases en el proyecto DeSeCo desde la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE), se propusieron ocho competencias clave y se definió el término como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Así pues, “las competencias clave o básicas son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y empleo” (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006, p. 13).

Más tarde, en el Informe PISA (OCDE, 2007) se determinó que un alumno es competente cuando es capaz de aplicar los conocimientos adquiridos en el ambiente escolar y en actividades y problemas cotidianos mediante libertad de decisión y toma de decisiones adecuadas.

A partir de las aportaciones del proyecto DeSeCo y la Recomendación del Parlamento Europeo 2006/962/CE, los gobiernos europeos fueron creando nuevas legislaciones educativas (Bélgica, Francia, Grecia, Lituania, Luxemburgo, Italia, Portugal, Eslovaquia y España) o revisando las anteriores y añadiendo nuevas órdenes (Alemania, Austria, Bulgaria, Chipre, República Checa, Estonia, Finlandia, Holanda, Hungría, Irlanda, Malta, Reino Unido) (Halász & Michel, 2011). A nivel terminológico, cabe mencionar que en los diferentes estados de la UE se usan distintos términos para designar a las CCBB: *Key Competences* (Austria, Bulgaria, Chipre, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, Holanda, Lituania, Malta, República Checa y Rumania); *foundation competencies* (Bélgica, Francia y Luxemburgo), *key* o *core skills* (Irlanda y Reino Unido) (Halász & Michel, 2011).

Concretamente en el marco español, las CCBB se definieron por primera vez en los anexos de la Ley Orgánica 2/2006 como:

Aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. (Ley Orgánica 2/2006, p. 685)

Con la inclusión de las CCBB en el currículo educativo español se quiso conseguir:

- Integrar los diferentes aprendizajes, formales y no formales.
- Permitir a los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos.

- Permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje. (Ley Orgánica 2/2006, p. 685)

En la actual ley educativa española (Ley Orgánica 8/2013) se entiende que:

La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales. Las competencias, por tanto, se conceptualizan como un «saber hacer» que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. (Ley Orgánica 8/2013, p. 19350)

En la reciente Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (Orden ECD/65/2015, en adelante) en el que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la EP, la educación secundaria obligatoria (ESO, en adelante) y el bachillerato, se añade que para conseguir este «saber hacer» en diversidad de contextos es “indispensable una comprensión del conocimiento presente en las competencias y la vinculación de este con las habilidades prácticas o destrezas que las integran” (Orden ECD/65/2015, p. 986). Asimismo, en este documento se reconoce que este aprendizaje implica:

Una formación integral de las personas que, al finalizar la etapa académica, serán capaces de transferir aquellos conocimientos adquiridos a las nuevas instancias que aparezcan en la opción de vida que elijan. Así, podrán reorganizar su pensamiento y adquirir nuevos conocimientos, mejorar sus actuaciones y descubrir nuevas formas de acción y nuevas habilidades que les permitan ejecutar eficientemente las tareas, favoreciendo un aprendizaje a lo largo de toda la vida. (Orden ECD/65/2015, p. 6987)

Dentro del marco legislativo de Cataluña, en el Decret 142/2007 se definen las CCBB como el conjunto de habilidades y actitudes que debe alcanzar el alumnado al finalizar la enseñanza básica para su realización y desarrollo personal, para ejercer debidamente la ciudadanía, incorporarse a la vida adulta y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Para Zabala y Arnau (2007) la competencia en el ámbito de la educación escolar:

Ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas que se enfrentará a lo largo de su vida. Por lo tanto, la competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante

acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales. (p. 13)

Por otro lado, hay quienes ven en las competencias la posibilidad de contribuir al desarrollo de personas dueñas de su propio destino, capaces de desenvolverse con libertad y responsabilidad, y de propiciar la construcción de sociedades más justas y solidarias (Marina & Bernabeu, 2007). Podríamos decir que las CCBB preparan al alumnado para sus estudios posteriores o el mundo laboral y para ser participantes activos en la sociedad (Boluda & Lecumberri, 2012; Cañas, Martín-Díaz, & Nieda, 2007; Ley Orgánica 8/2013).

Pérez Gómez (2007), añade que las competencias permiten afrontar las demandas externas o desarrollar habilidades o proyectos de manera satisfactoria en contextos complejos, mediante la aplicación de procesos creativos y de reflexión, e implicando dimensiones cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones. Para el autor, el aprendizaje competencial subraya el conocimiento en acción y no sólo el conocimiento como representación.

Bolívar y Moya (2007) consideran que el modo en que las personas movilicen todos sus recursos personales para lograr solucionar con éxito una tarea que el contexto ha impuesto determinará el nivel competencial del individuo. Y añaden que “las CCBB constituyen la dotación cultural mínima que cualquier ciudadano o ciudadana debe adquirir y que, por lo tanto, el Estado debe garantizar” (p. 9).

Sarramona (2007) opina que las competencias no niegan las disciplinas sino que exigen su combinación como requisito para resolver problemas de cierto grado de complejidad. De esta manera las competencias ponen el énfasis en la utilización que se hace de los aprendizajes, no en lo que se sabe. Monereo y Pozo (2007), continúan con esta idea, entendiendo que ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas concretas, escolares o no, tal como han sido enseñadas, sino que significa afrontar nuevas tareas que van más allá de lo ya aprendido, aplicando las habilidades adquiridas. Por lo tanto, creen que su evaluación se centrará en la comprobación de la capacidad de la persona para reorganizar lo aprendido, para transferirlo a nuevas situaciones.

Escamilla (2008) resume su definición de competencia centrándose en la idea del “saber hacer” en combinación con la comprensión de los conocimientos:

Las competencias son capacidades relacionadas, de manera prioritaria, con el saber hacer; la consideración funcionalidad y practicidad de la competencia no la reduce a un carácter meramente mecánico; el saber hacer posee, también, una dimensión de carácter teórico comprensivo y también una dimensión de carácter actitudinal que permite disponer el bagaje de conocimientos, su movilización y la valoración de las opciones. (p. 29)

Zagalaz-Sánchez, Cachón-Zagalaz y Lara (2008) puntualizan que las CCBB:

Pretenden integrar, complementar y emplear los aspectos teóricos de los diferentes aprendizajes/conocimientos de manera efectiva en diferentes situaciones de la vida real, a través de su identificación, relación y capacidad de desenvolverse en los distintos tipos de contenidos o situaciones. (p. 33)

Sebastiani, Blázquez y Barrachina (2009b) consideran la competencia como un saber complejo, que resulta del modo en que se articulan conocimientos, habilidades, valores y actitudes, para abordar y resolver, de forma eficaz, situaciones que mantienen un perfil compartido en cuanto a su naturaleza y que poseen un carácter práctico.

Ruiz Omeñaca (2010), continúa con la idea del “saber hacer” partiendo del constructivismo de los aprendizajes o del conductismo. Desde el punto de vista constructivista, compatible con el enfoque competencial, el autor destaca “la actividad de la persona en la construcción de conocimientos, a partir de lo ya conocido y promoverá la integración, dentro de la práctica, del saber, “saber hacer” y “saber ser” en la resolución personal de situaciones complejas” (Ruiz Omeñaca, 2010, p. 4).

Este “saber hacer” se identifica con habilidades concretas que permiten afrontar adecuadamente unas tareas y situaciones recurriendo a conocimientos y técnicas específicos que posee la persona y que puede combinar y transferir a diferentes contextos (Boluda & Lecumberri, 2012; Marco Stiefel, 2008). En cambio, el “saber ser” se entiende como la capacidad de cada persona para adaptar sus habilidades a cualquier situación social en la que se encuentre (Marina & Bernabeu, 2007).

En cambio, desde la visión conductual se considerará que las CCBB remiten a un conjunto de habilidades, conocimientos y capacidades de carácter prescriptivo, definido a priori de forma descontextualizada, con independencia de las singularidades personales, y plasmado a modo de taxonomía de conductas observables (Ruiz Omeñaca, 2010).



Moya y Luengo (2011) entienden la competencia como un tipo de aprendizaje caracterizado por la forma en que una persona combina sus recursos personales (saberes, actitudes, valores, emociones) para resolver satisfactoriamente una tarea planteada en un contexto determinado. Puesto que existen entornos y problemas diversos también existirán múltiples competencias y niveles que orientan la enseñanza (Tiana, 2011). Por esa razón, la educación debe identificar los contenidos y criterios de evaluación imprescindibles para que los alumnos puedan relacionar e integrar unos conocimientos con otros para ponerlos en acción de forma conjunta cuando sea necesario.

Moreno (2012) destaca como rasgos fundamentales de las CCBB el carácter integrador, el saber, saber hacer y saber estar, y la comprensión reflexión y discernimiento. Su carácter integrador requiere que se traten interdisciplinar y progresivamente, para que el alumno pueda comprender y actuar de forma responsable en la realidad de la vida cotidiana. “Se trata de competencias aprendidas, mantenidas y renovadas a lo largo de toda la vida” (Moreno, 2012, p.7). Por lo que respecta al saber estar, afirma que es básico para convivir en la sociedad de hoy en día. En referencia a su carácter reflexivo será esencial para adaptar los aprendizajes al contexto y llevar a dinámicas de aprendizaje a lo largo de la vida.

Una vez entendidas estas definiciones podemos afirmar que el trabajo competencial en la EP, procura iniciar el camino para conseguir la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, valores éticos, actitudes, emociones y otras competencias sociales que actúan, a la vez, para conseguir una acción eficaz (Rodríguez Ruiz, 2010). Dada la importancia de la transferibilidad y aplicabilidad de los aprendizajes, nos encontramos ante un nuevo paradigma educativo basado en la cognición o el aprendizaje situado. Esto hace referencia a que el aprendizaje se da en un contexto físico y social determinado, por lo que las actividades que se planteen deberán estar vinculadas a esa realidad y fomentar las relaciones sociales ya que juegan un papel importante en lo que se aprende y en cómo se aprende (Hernández Hernández, 2006).

### **2.3. Clasificación y elementos de las Competencias Básicas**

Una vez entendida la base conceptual de las CCBB hemos de tener presente que para conseguir esa adaptabilidad de los aprendizajes al contexto y conseguir resultados exitosos, se deberán incluir las características del entorno al mundo escolar (Gillespie, 2009). A continuación exponemos posibles clasificaciones de las diferentes

competencias y establecemos sus principales características en el ámbito general y en el de la EF, y las líneas metodológicas esenciales para tratarlas en la escuela.

Antes de entrar en la clasificación, debemos apuntar que el modelo curricular vigente tiene un carácter dinámico con la intención de que los alumnos adquieran un conocimiento propio, gracias al autoaprendizaje continuo y a las habilidades de adaptación y maduración personal para encajar en la sociedad (Doncel & Leena, 2011; Kegan, 2004).

Dado que las competencias surgen de las necesidades detectadas en los distintos contextos, en una sociedad como la actual (marcada por la incidencia de la información y las comunicaciones), las nuevas tecnologías, la diversidad y la globalización); las competencias que incluyan habilidades informativas y comunicativas, las que propicien el trabajo común, faciliten el desarrollo personal y el despliegue de la creatividad serán de las más valoradas (Marco Stiefel, 2008).

Por ello, para poder decidir qué competencias deben ser centrales en la educación, previamente se deberán tener claras sus finalidades y entender en qué deben contribuir al pleno desarrollo de la personalidad del individuo en todos los ámbitos de su vida: social, interpersonal, personal y profesional (Zabala & Arnau, 2007).

A partir de esta premisa, el proyecto DeSeCo (OCDE, 2003), relacionado con el Proyecto PISA, seleccionó unas competencias esenciales que, una vez consolidadas en los estudiantes, contribuirán a promover el éxito de las personas y conseguir un buen funcionamiento social. Las competencias seleccionadas se enmarcaron en tres categorías: los instrumentos socioculturales que nos permiten interactuar activamente en el entorno (el lenguaje, el conocimiento y la tecnología); las competencias que facilitan las interacciones con grupos heterogéneos (como la cooperación, el respeto a la diversidad y al saber resolver problemas y relacionarnos bien), y las competencias que permiten una actuación autónoma de las personas (interactuando en diversos contextos, concibiendo y realizando planes personales y asumiendo derechos, intereses, límites y necesidades).

Una vez planteadas estas líneas genéricas, el Parlamento Europeo (2006) concretó ocho competencias que se reformularon a nivel estatal en el Real Decreto 1513/2006; y el Real Decreto 1631/2006 y años más tarde se equipararon a las europeas en la

Orden ECD/65/2015. En la siguiente tabla vemos las diferencias entre la formulación de las competencias a nivel europeo y estatal.

Tabla 4  
Comparación competencias europeas y españolas (elaboración propia)

Competencias Clave para la Unión Europea (2006/962/CE)	Competencias Básicas para España en Ley Orgánica 2/2006	Competencias clave para España Orden ECD/65/2015
1. Comunicación de la lengua materna. 2. Comunicación de la lengua extranjera.	1. Competencia en comunicación lingüística.	1. Comunicación lingüística.
3. Competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología.	2. Competencia matemática. 3. Competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico.	2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.	4. Tratamiento de la información y competencia digital.	3. Competencia digital.
5. Aprender a aprender	5. Competencia para aprender a aprender.	4. Aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.	6. Competencia social y ciudadana.	5. Competencias sociales y cívicas.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.	7. Autonomía e iniciativa personal.	6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
8. Conciencia y expresiones culturales.	8. Competencia cultural y artística.	7. Conciencia y expresiones culturales

En la Ley orgánica 2/2006 estas ocho competencias son agrupadas en tres categorías: expresión y comunicación, que tiene un valor instrumental y fundamental; relación e interacción con el medio y las personas, y desarrollo personal que integra las competencias que favorecen la adquisición de habilidades acordes con la sociedad actual. Estas son transversales, es decir, son comunes a todas las áreas disciplinares y permiten generar gran multitud de conductas adaptables a diversos contextos. En cambio dentro de las áreas curriculares podemos encontrar competencias propias, que son más específicas porque requieren saberes para contextos concretos. Por esta razón, la Ley Orgánica 2/2006 continuó estableciendo contenidos de cada área en relación a los objetivos educativos y las CCBB.

A continuación encontramos los tres ámbitos de clasificación de las CCBB según la Ley Orgánica 2/2006.

Tabla 5  
Clasificación de las competencias básicas según la Ley Orgánica 2/2006 (elaboración propia)

Expresión y comunicación	Relación e interacción	Desarrollo personal
Comunicativo lingüística Matemática Conocimiento del entorno e interacción con el mundo físico	Tratamiento de la información y competencia digital Social y ciudadana Artística cultural	Aprender a aprender Autonomía e iniciativa personal

En el Real Decreto 126/2014 se continúa con la idea de la transversalidad de las competencias para la renovación de la práctica docente y el fomento de aprendizajes integrados, pero como se ha podido observar en la Tabla 4 ahora se habla de las mismas siete competencias clave que en la Recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea. El Real Decreto 126/2014 enumera estas siete competencias sin clasificarlas en grandes categorías:

- 1º. Comunicación lingüística.
- 2º. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- 3º. Competencia digital.
- 4º. Aprender a aprender.
- 5º. Competencias sociales y cívicas.
- 6º. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- 7º. Conciencia y expresiones culturales. (p. 19352)

Pese a esta renovación legislativa, en el presente documento se continuará haciendo referencia principalmente a la Ley Orgánica 2/2006, por la evidente existencia de un mayor número de referencias bibliográficas.

A diferencia de la Ley Orgánica 2/2006, el Decret 142/2007 de Cataluña estableció dos grandes categorías de CCBB; una que incluyó competencias transversales y la que integró competencias para convivir y habitar en el mundo. Asimismo, dentro de las transversales se incluyeron las comunicativas, las personales y las metodológicas, que pretendían desarrollar métodos de trabajo y tecnologías eficaces para solucionar situaciones escolares y dar respuesta a las necesidades de aprendizaje (Reyes & Fuentes, 2011).

Tabla 6  
Clasificación de las competencias básicas según el Decret 142/2007 (elaboración propia)

Competencias transversales		Competencias específicas para convivir y habitar en el mundo
Competencias comunicativas	Comunicativo lingüística y audiovisual Artística cultural	Conocimiento del entorno e interacción con el mundo Social y ciudadana
Competencias metodológicas	Tratamiento de la información y competencia digital Matemática Aprender a aprender	
Competencias personales	Autonomía e iniciativa	

Marco Stiefel (2008) entiende que algunas de las competencias son más genéricas y transversales por apuntar al tipo de persona que pide la sociedad (aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal), considera que otras son más específicas y vinculadas a las materias para aportar los modos de hacer de sus disciplinas (lenguaje, metodología científica, la interpretación artística o el rigor matemático), y cree que la CSC destaca entre todas por estar implícita en todas las demás porque busca la construcción social, desarrollando habilidades que favorezcan la cohesión, la adhesión a los principios democráticos y la construcción de una ciudadanía intercultural e interreligiosa.

Por otra parte, Doncel y Leena (2011) difieren de las anteriores clasificaciones y proponen estas tres categorías: competencias de desarrollo personal y social como base del resto (autonomía e iniciativa personal y social ciudadana); competencias con estructura curricular (competencia comunicativo lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, y cultural y artística), y competencias de la sociedad del conocimiento (aprender a aprender y tratamiento de la información y competencia digital).

Tabla 7  
Clasificación de las CCBB según Doncel y Leena (2011)

CCBB Desarrollo personal y social	CCBB Estructura curricular	CCBB Sociedad conocimiento
Autonomía e iniciativa personal Social y ciudadana	Artística cultural Comunicativo lingüística Matemática Conocimiento del entorno e interacción con el mundo físico	Tratamiento de la información y competencia digital Aprender a aprender

A partir de las CCBB se trató de enriquecer el currículo sin restar elementos ya existentes; la reforma no consistía en dejar de lado los contenidos, sino en convertirlos en vehículos que permitan transferir los aprendizajes y así ayudar a la adquisición de las CCBB (Marco Stiefel, 2008); de tal modo cada ámbito curricular aportaría especificidad y las competencias funcionalidad (Escamilla, 2008). Las CCBB nos dan así un valor añadido: se huye del aprendizaje mecánico para llegar a la significatividad y funcionalidad mediante la promoción de la reflexión (Zabala & Arnau, 2007).

Las CCBB buscan conseguir una visión alternativa de la educación, abarcando el quehacer diario de las clases para formar estudiantes competentes en su futuro. Por lo tanto, podemos decir que las CCBB se suman a las programaciones didácticas para darles un cierto sentido transversal que requiere reflexión y práctica (Ruiz Omeñaca, 2010). Este cambio metodológico “favorece la construcción del propio conocimiento a través del autoaprendizaje continuo y el dominio de las destrezas y las habilidades de adaptación y maduración personal” (Doncel & Leena, 2011, p. 13). Es por ello que hablamos de las competencias como construcciones que únicamente adquieren auténtica relevancia como redes conectadas con la vida (Ruiz Omeñaca, 2010).

Según Marco Stiefel (2008): “Cada competencia está formada por una combinación de habilidades cognitivas y prácticas interrelacionadas, conocimientos, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales de comportamiento que se movilizan a la vez para llevar a cabo una acción efectiva” (p. 32). Implican, por tanto, un saber hacer multidisciplinar e integrador que facilita la realización y el desarrollo personal a lo largo de la vida, y la inclusión en la vida social y laboral (Blázquez, 2009).

Diversos autores (Escamilla, 2008; Hipkins, 2007; Pérez Gómez, 2007; Rychen & Salganik, 2006), consideran que las CCBB deben responder a las siguientes características:

- Carácter contextual, en el sentido de que las competencias se desarrollan vinculadas a las características del entorno (De donde surgirá la dificultad de articular contenidos de distintos ámbitos y combinarlos para lograr objetivos diversos).
- Carácter holístico e integrado de los conocimientos, capacidades, actitudes y valores. La integración permite potenciar y armonizar contenidos de diferentes áreas.
- Las competencias buscarán nutrir las actitudes, valores y responsabilidades de los individuos a lo largo de su vida.

- Carácter creativo y de transferencia para adaptarse al contexto y potenciar gradualmente la adaptación de los conocimientos y del individuo.
- Carácter reflexivo constante para coordinar las intenciones con las posibilidades del entorno y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje propio, para planificarlo, ejecutarlo y evaluarlo
- Carácter evolutivo, ya que se van desarrollando, perfeccionando, ampliando y deteriorando en función del momento de su adopción y del nivel de formación a lo largo de toda la vida.

Una vez planteadas las diferentes clasificaciones de las competencias y mencionadas sus principales características, pasaremos a tratarlas desde el ámbito de la EF, a fin de valorar sus aportaciones y las ventajas que ofrecen las características propias del área.

#### **2.4. Competencias Básicas en Educación Física**

Siguiendo con las líneas clasificatorias de las CCBB, podemos concretar que la EF promueve sus competencias específicas y a la vez contribuye a la consecución de las competencias transversales (Blázquez, 2009). Además, puesto que la EF pretende el desarrollo de la persona en su globalidad, implicando con ello aspectos motrices, cognitivos, efectivos y sociales, podemos afirmar que nuestra área tiene mucho que aportar a la consecución de las CCBB (Cabañete & Zagalaz-Sánchez, 2010; Gillespie, 2009).

La EF mejorará los logros competenciales del alumnado porque es un elemento socializador, que permite ayudar a entender los valores y las prácticas sociales (Gillespie, 2009), favorece la cohesión social, promueve hábitos saludables y mejora la calidad de vida, sirve de guía para un desarrollo motor armónico, actúa como elemento dinamizador de los centros educativos, enseña una manera de vivir el tiempo libre, interviene en la construcción de la inteligencia humana a través de la motricidad y favorece la comunicación corporal (Aubert, Bizkarra, & Calvo, 2014).

En el currículum actual, no encontramos ninguna CCBB concreta para la competencia corporal y motriz, pero ello no quiere decir que la EF quede al margen, ya que ésta contribuirá substancialmente al desarrollo competencial (Buscà & Capllonch, 2008; Contreras & Cuevas, 2011; Lleixà, 2007; Molina & Antolín, 2008; Vaca Escribano, 2008). En el desarrollo del área de la EF dentro de la Ley Orgánica 8/2013 se explica

que la finalidad del área es desarrollar la competencia motriz a través de “la integración de conocimientos, procedimientos, actitudes y emociones vinculados a la conducta motora” (Orden ECD/65/2015, p. 19406) que incluye el percibir, interpretar, analizar, decidir, ejecutar y evaluar. En el documento también se añade que para lograrlo se deberá ir más allá de la práctica y desarrollar actitudes y valores en referencia al cuerpo, al movimiento y a la relación con el entorno. En relación a otras CCBB se mencionan las competencias relacionadas con la salud para adquirir hábitos responsables de actividad física regular y la adopción de actitudes críticas ante las prácticas sociales no saludables.

Pese a no existir una competencia motriz en sí misma, en el Decret 142/2007 de Cataluña se especificó que la EF tiene unas competencias propias y a su vez contribuye especialmente al desarrollo de las CCBB en diferentes aspectos. Las competencias propias de la EF son la competencia personal, en relación al cuidado del propio cuerpo y de la motricidad a través de la EF; la competencia en la práctica de hábitos saludables para la mejora del bienestar; la competencia comunicativa mediante la transmisión de ideas, pensamientos y emociones empleando diversas técnicas de expresión corporal, y la CSC por la adquisición de valores a través de las interacciones que se dan en los juegos, deportes y la actividad física (Decret 142/2007).

Cabe destacar, que los elementos definitorios de la competencia motriz se integraron dentro de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, no obstante el hecho de que cuando hablamos de competencia motriz aludimos básicamente al modo en que se articulan los conocimientos, las habilidades y las actitudes y sentimientos cuando el individuo interactúa con el medio y las demás personas a fin de superar problemas motrices generados en su entorno cotidiano (Méndez, López-Tellez, & Sierra, 2009; Ruiz Omeñaca, 2010; Ruiz Pérez, 1995).

En referencia a los aspectos propios de la motricidad, podemos enumerar algunos como la aptitud senso-perceptiva, la adecuada estructuración espacio temporal, el código expresivo, la capacidad adaptativa, comprensiva y reflexiva en torno al acto motor, el desarrollo de hábitos activos responsables y seguros en actividades físico deportivas o la adquisición de hábitos saludables en torno a la actividad física. Por lo tanto, el concepto de competencia motriz también comprende el “saber”, el “saber hacer” y el “saber estar” en relación con lo corporal, el movimiento y las actividades motrices (Méndez et al., 2009).



Por otra parte, dentro del marco de las CCBB la EF tendrá un papel integrador en el momento de enseñar valores y actitudes (Rodríguez Ruiz, 2010). Un trabajo competencial pretenderá implicar simultáneamente conceptos, procedimientos y actitudes ajustados a una situación concreta y real (Barrachina & Blasco, 2012; Zabala, 2011b; Zabala & Arnau, 2007). Es decir, cuando se tratan en clase los contenidos propuestos por el currículum para alcanzar los objetivos de área, mediante el juego los alumnos irán aprendiendo habilidades sociales (aceptar las normas del juego, cooperar, ser solidario, dialogar, escuchar, ser responsable, comprometerse, etc.) y códigos de conducta que después podrán transferir a su vida cotidiana (Lleixà, 2007; Rodríguez Ruiz, 2010).

Además, a través de la EF todos los alumnos podrán adquirir hábitos saludables que les permitan sentirse satisfechos con su propia identidad corporal, la cual será vehículo de expresión y comunicación con sí mismos y con los demás. Por otro lado, la EF les dotará de los medios y conocimientos necesarios para el disfrute del ocio y del tiempo libre, que les conducirán a una mejora de su calidad de vida (García Cortés, 2010).

Estudios de Barrachina y Blasco (2012), demuestran que el profesorado de EF incide más sobre las competencias de carácter práctico tales como las competencias de aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, interacción con el mundo físico y social y la social y ciudadana. Por consiguiente y según estos autores, aquellas que se consideran de carácter más teórico como la lingüística, la matemática, la cultural y artística y la de tratamiento de la información y competencia digital, podrían quedar en un segundo plano.

En cuanto a las aportaciones de la EF a la consecución de las CCBB, en el Real decreto 1513/2006 se expone que esta área colabora en el desarrollo de las competencias clave gracias a sus características propias. La primera CCBB que se menciona, en el apartado de EF, es la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, gracias a que el área contribuye a la percepción y control motriz y a la adopción de hábitos saludables para prevenir el sedentarismo. La segunda es la CSC, ya que por las características intrínsecas la EF se facilita la creación de habilidades sociales como relación, integración, respeto, cooperación y solidaridad y se promueve la aceptación de las normas, la valoración de la diversidad, la participación y la autonomía personal. La tercera es la competencia cultural y artística, porque los contenidos de la asignatura fomentan la expresión creativa de ideas o

sentimientos creativamente mediante la expresión corporal y la valoración cultural y crítica de los deportes y de los juegos y danzas tradicionales. La cuarta CCBB en nombrarse es la competencia en autonomía e iniciativa personal, puesto que en las sesiones el alumno aprende a tomar decisiones autónomamente para superar situaciones y organizar las actividades físicas. Por último, aparece la competencia de aprender a aprender en la que la EF colaborará en la adopción de habilidades para organizar los propios procesos de aprendizaje del alumno.

En el Decret 142/2007 se menciona que la EF dinamizará todas las CCBB, excepto la matemática. Establece que las aportaciones de la EF a la competencia en conocimiento e interacción con el mundo destacan por la relación del cuerpo con el entorno y la salud; respecto a la CSC establece que ayuda a aprender a convivir; de la artística y cultural se dice que fomenta el reconocimiento y la apreciación de manifestaciones culturales; la comunicativa y la digital se incentivarán en los intercambios comunicativos y la valoración crítica de los mensajes de los medios de comunicación referentes al estereotipo de cuerpo, y las de aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal se trabajarán a través de la mejora del conocimiento de uno mismo y de las propias posibilidades y las ganas de superación.

Zagalaz, Cachón y Lara (2008) consideran que la EF fomenta principalmente la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico (gracias al trabajo de percepción e interacción del propio cuerpo), la CSC (ayuda a aprender a convivir y valorar la diversidad), la competencia cultural y artística (expresando ideas o sentimientos), la autonomía e iniciativa personal (mediante la toma de decisiones manifestando auto superación o perseverancia) y la competencia para aprender a aprender (ayudando a tomar conciencia de los progresos en el aprendizaje motor). Por otro lado, creen que de manera secundaria ayuda al desarrollo de la competencia en el tratamiento de la información y digital y la competencia lingüística.

En cambio, según Contreras y Cuevas (2011) las competencias principalmente situadas dentro del campo de la EF son la CSC, aprender a aprender y cultural y artística.

Después de situarnos en el ámbito general de las CCBB y de concretar las competencias a desarrollar en EF según diferentes autores, vamos a plantear los principios metodológicos que guiarán al docente en la consolidación de las CCBB por

parte del alumnado. Del mismo modo que en apartados anteriores el tema se tratará en el ámbito global y después en el contexto de la EF.

## 2.5. Métodos de enseñanza aprendizaje

Al día de hoy, han pasado ya ocho años desde que arrancó la reforma educativa, y las CCBB continúan siendo un dilema para gran parte del profesorado. Ello se debe a que su definición da lugar a diferentes interpretaciones conceptuales y metodológicas (Barrachina & Blasco, 2012; Sierra-Arizmendiarieta et al., 2012). Halász y Michael (2011), consideran que el éxito de la implementación de los currículos por competencias, en los diferentes países de la OCDE, dependerá de cuatro ámbitos: una buena definición de las competencias relacionadas con los objetivos de aprendizaje en el currículum educativo del estado, la evaluación a nivel gubernamental y escolar para analizar el grado de consecución de los objetivos planteados, la capacidad de los docentes para adaptarse a los nuevos estándares y, por último, la promoción de la innovación educativa en los centros. Evidentemente todo ello requiere de una inversión económica y un buen sistema de liderazgo que innove el sistema.

A pesar de que en nuestro país existen ciertas lagunas en alguno de estos cuatro ámbitos, se han realizado grandes avances y muchos autores han investigado en torno a la temática de las CCBB (Bautista-Cerro, 2007; Doncel & Leena, 2011; Marco Stiefel, 2008; Moya et al., 2011; Sierra-Arizmendiarieta et al., 2012; Tiana, 2011; Zabala et al., 2011).

En el anexo 1 del Real Decreto 1513/2006, se entiende que una metodología competencial debería:

Integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje. (p. 43058)

Por otra parte en el marco legislativo actual, específicamente en la Orden ECD/65/2015, se introduce un anexo exclusivamente dedicado a Orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas que permitan trabajar por competencias en el aula. Se habla concretamente de metodologías interactivas,

activas y contextualizadas que motiven e impliquen al alumnado para trabajar cooperativamente a fin de resolver situaciones-problema o desarrollar proyectos que despierten su interés por aprender dentro y fuera de la escuela. Una de las consideraciones del anexo indica que:

Los métodos deben partir de la perspectiva del docente como orientador, promotor y facilitador del desarrollo competencial en el alumnado; además, deben enfocarse a la realización de tareas o situaciones-problema, planteadas con un objetivo concreto, que el alumnado debe resolver haciendo un uso adecuado de los distintos tipos de conocimientos, destrezas, actitudes y valores; asimismo, deben tener en cuenta la atención a la diversidad y el respeto por los distintos ritmos y estilos de aprendizaje mediante prácticas de trabajo individual y cooperativo. (Orden ECD/65/2015, p 7003).

Como idea inicial, podemos decir que será necesario un enfoque más global de los procesos de enseñanza-aprendizaje que permita una relación más estrecha con las necesidades cambiantes de la realidad. Zabala y Arnau (2007) afirman que:

Enseñar competencias implica utilizar formas de enseñanza consistentes en dar respuestas a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real, en un complejo proceso de construcción personal con ejercitaciones de progresiva dificultad y ayudas contingentes según las características diferenciales del individuo. (p. 15)

Dada esta premisa, introducir las CCBB en el currículo supondrá reorganizar los planteamientos de enseñanza-aprendizaje en dos niveles: el de la organización del centro educativo y el de las tareas programadas (Bolívar & Moya, 2007). Las tareas propuestas deberán integrar el currículum formal, informal y no formal (centro, familia y entorno), y deberán ser flexibles y dirigidas a contextos funcionales con una clara orientación práctica (Bolívar & Moya, 2007). Por lo tanto el proceso de enseñanza debería ser más reflexivo, al incluir la idea de integrar los diferentes contextos a la educación, para centrarse en procesos que permitan construir significativamente los aprendizajes para ordenarlos y combinarlos con el fin de adecuarlos a la resolución de nuevos problemas (Sierra-Arizmendiarieta et al., 2012).

En cuanto a la organización de las programaciones, diversos autores apuntan que las CCBB deben adquirirse desde todas las áreas, por lo que será necesario establecer puentes entre las materias para integrar los contenidos significativamente y así poder interpretar crítica y constructivamente el mundo que nos rodea y la sociedad en que vivimos (López Martínez, 2006; Trujillo, 2009).

Algunos autores entienden que la interdisciplinariedad será esencial, porque organizando los contenidos en torno a temas o grandes ideas se podrá aludir a cuestiones de diferente índole (Méndez et al., 2009). En cambio Zabala y Arnau

(2007), defienden que no existe una metodología propia para la enseñanza de las competencias, pero sí unas condiciones específicas para poner en marcha estrategias didácticas, que deben tener un carácter globalizador y combinar los diferentes saberes científicos. Aceptan que existe la necesidad de mantener las áreas curriculares comunes para el aprendizaje de contenidos que requieren las competencias pero, a la vez, promueven la creación de un área común, llamada metacognitiva, que combine y sistematice los aprendizajes de todas las áreas para aplicarlos en situaciones reales. Ya sea que se integren o no los contenidos en las áreas, siempre se deberán plantear desde la experiencia del alumno, para aprender de manera contextualizada y desarrollar su creatividad a partir de problemas que le permitan entender los conocimientos significativamente (Sierra-Arizmendiarieta, Méndez-Giménez, & Mañana-Rodríguez, 2013; Sierra-Arizmendiarieta et al., 2012). Estos autores consideran que las programaciones didácticas han de plantearse en torno a las CCBB, de modo que los contenidos, objetivos, actividades y la evaluación han de partir de ellas con una metodología más interdisciplinar y globalizada (Sierra-Arizmendiarieta et al., 2013).

Para Ruiz Omeñaca (2010), enseñar por competencias implica:

La transformación de la realidad, implícita en todo hecho educativo, lleva consigo la necesidad de adecuar las propuestas de cambio a las personas sobre los que se incide desde la acción pedagógica, buscando modos de hacer que permitan aproximarse a cada una de ellas reconociendo su globalidad. (p. 4)

Por lo tanto, es preciso reconocer el carácter integrador de los aprendizajes y abordarlo desde una perspectiva holística, para ir más allá de aspectos parciales y llegar a crear procesos didácticos que impliquen conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, emociones, valores y motivaciones que den lugar a cambios en la totalidad de la persona (Trujillo, 2009). Por lo tanto, un enfoque competencial buscará simular actuaciones como en la vida fuera de la escuela que impliquen a la persona en su integridad (Ruiz Omeñaca, 2010).

Los contenidos estarán al servicio de las competencias, por lo que deberán ser coherentes y enlazados con estas (Blázquez, 2009). Una buena manera de conseguirlo es que los contenidos surjan del contexto y así simular situaciones reales. De este modo el alumnado podrá aplicar lo aprendido tanto en contextos pedagógicos como en su entorno próximo (Escamilla, 2009).

Para promocionar el aprendizaje por competencias será necesaria una metodología global que se integre en la vida escolar. Para conseguirlo Escamilla (2009) nos recuerda que deberemos huir de acciones puntuales y tener en cuenta:

- Los contenidos cultural y socialmente relevantes, los nexos establecidos entre conocimientos, habilidades y actitudes y valores, y su aplicabilidad en contextos reales vinculados a la vida.
- Las alternativas metodológicas que se ponen en juego.
- El modo en que se afronta la actividad de evaluación.
- El enfoque competencial o currículum integrado, estableciendo nexos entre áreas para propiciar la interdisciplinariedad, a partir de cuestiones que formen parte de la experiencia vital de los alumnos.
- La vida en el centro concretada en las formas de convivencia que se promueven y el modo en que éstas inciden en una educación democrática.
- La forma en que se articula la educación en valores.

Dadas estas premisas, podemos entender que para aumentar las oportunidades educativas, serán tan importantes la metodología empleada, como la organización del centro educativo (flexibilidad de los agrupamientos, reglamento interno, acción tutorial, actividades extraescolares, coordinación entre maestros, colaboración de las familias y organizaciones locales, etc.) (Bolívar & Moya, 2007; Méndez et al., 2009). No obstante, tampoco podemos olvidar que “el desarrollo de las competencias requiere proporcionar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para probar, equivocarse, realimentar, y volver a probar” (Pérez Gómez, 2007, p. 23).

Barba (2010) añade que una escuela competencial ha de contribuir en la mejora de la sociedad y para ello debe favorecer la autonomía y el pensamiento crítico, mejorar las habilidades cooperativas e incrementar el trabajo a través de las redes sociales. Estas ideas se reflejan en el párrafo del Real Decreto 1631/2006, que se transcribe a continuación:

Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas. (p. 686)

Los métodos de enseñanza tradicionales están basados en un aprendizaje pasivo, el alumno escucha todo aquello que el profesor explica; memoriza y reproduce y muchas veces no es capaz de aplicar los contenidos en contextos diferentes. Los métodos de enseñanza por competencias deben facilitar el pensamiento crítico y desarrollo de habilidades de comunicación útiles para desenvolvern en múltiples entornos (Pérez Gómez, 2007). Para ello, será necesaria la combinación de diferentes estilos de enseñanza que permitan el aprendizaje experiencial mediante propuestas globales abiertas y de colaboración que requieren motivación y capacidad para aprender de otros y para generar conocimiento (Blázquez, 2009). El alumno, a través de experiencias directas concretas, aprende los conceptos que se le proporcionan a la vez que modifica sus conductas para aplicar mejor las herramientas adquiridas e incluso para generar nuevas ideas. A su vez se favorece desarrollar habilidades fundamentales como la comunicación oral, la investigación, el análisis o el trabajo en equipo (Ortiz de Urbina Criado et al., 2010).

Según Sebastiani, Blázquez y Barrachina (2009a), una metodología competencial debe enseñar a actuar a través de la aplicación del conocimiento en el contexto, y preocuparse por preparar para la vida activa fuera del ambiente escolar. Entonces el docente ha de ser capaz de crear lazos con los demás profesionales y con el entorno social para interrelacionar los saberes. Dada esta premisa, los educadores deben ser capaces de:

Diseñar situaciones de enseñanza que partan de la cultura experiencial de los alumnos y crear un espacio de conocimiento compartido, promovedores de diversos significados itinerarios de aprendizaje para atender la diversidad del grupo, donde cada alumno pueda desarrollar y aplicar, de manera competente, aquello que en cada ocasión está aprendiendo. (Sebastiani et al., 2009a, p. 55)

Entre otras variables metodológicas, se deberán tener en cuenta aspectos como la secuencia didáctica, las relaciones interactivas, la organización social del aula, la organización del espacio, el tiempo, los materiales curriculares, los contenidos y la evaluación (Zabala & Arnau, 2007). También se han de considerar elementos como la práctica de la convivencia, las actividades extracurriculares y complementarias y la participación de administración, profesores y familias (Blázquez, 2009).

Aplicar procesos competenciales adaptados al contexto podrá contribuir a elevar la calidad de las instituciones educativas, puesto que implicarán un aumento de la pertenecía de los currículos, una mejor sistematización de los procesos de gestión del talento humano con docentes y directivos, estrategias didácticas y de evaluación

innovadoras y más ajustadas a los procesos de aprendizaje significativo, reconocimiento de los aprendizajes previos y más integración de la teoría y la práctica (Blázquez & Sebastiani, 2009). Para mejorar la organización de los centros educativos que fomenten el aprendizaje por competencias será necesario reestructurar las programaciones, crear grupos cooperativos de docentes interdisciplinares, reajustar los horarios para incluir los cambios, incluir en las reuniones de evaluación el desarrollo de las CCBB, llevar a cabo planes de formación docente para la mejora de la enseñanza y establecer redes de colaboración entre centros para compartir información (Sierra-Arizmendiarieta et al., 2013).

Para llegar a esos conocimientos significativos se tendrán en cuenta el contexto y las experiencias y conocimientos del alumnado, para que éste encuentre sentido a lo que hace y pueda ir construyendo nuevos saberes autónomamente a partir de sus conocimientos previos. Las estrategias que favorecen la construcción de conocimientos significativos están enfocadas a la reflexión y la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas, próximos a la realidad del niño, de manera activa, autónoma y responsable (Bolívar & Moya, 2007; Pérez Gómez, 2007; Sierra-Arizmendiarieta et al., 2013). Dichas estrategias son los centros de interés, simulaciones, la resolución de problemas, estudios de caso, el método de proyectos, las prácticas situadas en escenarios reales, el trabajo cooperativo, aprendizaje en servicio, la investigación en el medio o en laboratorio, etc. (Zabala, 2011a).

Si analizáramos cada una de estas estrategias y las tareas que se diseñan, podríamos entrever que la mayoría promueven la cooperación entre iguales, conllevando a su vez diálogo, debate, respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecerse con las aportaciones ajenas y tener la generosidad suficiente para ofrecer lo mejor de sí mismo (Pérez Gómez, 2007). Desde este punto de vista el docente será un guía que estimula, acompaña, facilita para motivar e implicar al alumno, y evalúa para ir llevando a cabo las modificaciones necesarias (Sierra-Arizmendiarieta et al., 2013). Las tareas se deberán planificar rigurosamente para conectar contenidos; no debemos olvidar, por lo tanto, la evaluación de las CCBB. A continuación, en la Figura 1 encontramos un resumen de este tipo de estrategias metodológicas.



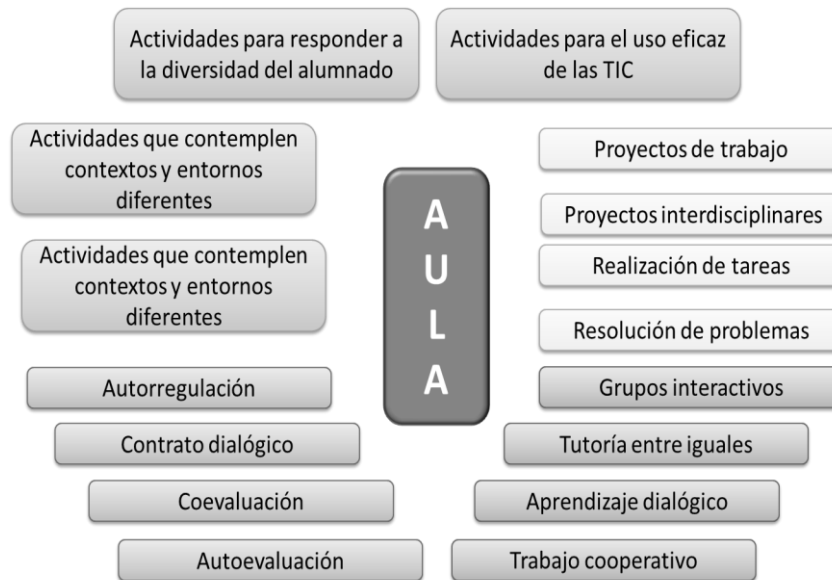


Figura 1. Estrategias metodológicas competenciales (Gobierno Vasco, 2011, p. 19)

Los cambios curriculares también requieren nuevos planteamientos para llevar a cabo una evaluación que ayude a desarrollar un currículum por competencias y atender a la diversidad (Black, 2010). Pese a ello, según Sierra-Arizmendiarieta, Méndez-Giménez y Mañana (2012), el Real Decreto 1513/2006, propone una evaluación controvertida de las CCBB, ya que considera su evaluación según los criterios de evaluación propuestos para cada área curricular. “Los criterios de evaluación, además de permitir la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido, se convierten en referente fundamental para valorar el desarrollo de las competencias básicas” (Real Decreto 1631/2006, p.43053). Este planteamiento presenta dos problemas: que la consecución de las CCBB debe abarcar toda la vida, no sólo una etapa educativa; y que las CCBB no vinculadas a las áreas curriculares quedan desvinculadas de la evaluación. La evaluación de las competencias no se realizará en torno a los contenidos aprendidos, se fijará en la capacidad para reflexionar y aplicar los aprendizajes a distintas situaciones (Sierra-Arizmendiarieta et al., 2013)



Figura 2. Las competencias básicas en el currículo (Sierra-Arizmendiarieta, Méndez-Giménez & Mañana-Rodríguez, 2013, p. 168)

A pesar de la contradicción que presenta el Real decreto 1631/2006, debemos tener claro que la evaluación permitirá contrastar el grado de consecución de los objetivos didácticos fijados; y tendrá, por otro lado, una función reguladora o formativa durante todo el proceso de aprendizaje, ya que permitirá adaptar las estrategias pedagógicas a las características del alumnado y valorar sus progresos a medida que avanza en sus aprendizajes (Sanmartí, 2010). De este modo se detectarán, a tiempo, los puntos débiles del proceso de enseñanza y se podrá reconducir lo planificado si es necesario (Pérez Gómez, 2007).

Boekaerts y Corno (2005) añaden que la evaluación también será un elemento de aprendizaje. Los alumnos deben estar implicados en el proceso de evaluación para poder constatar sus progresos y saber regular sus avances para seguir aprendiendo (Comisión Europea, 2012). Por lo tanto, es necesario encontrar estrategias que los involucren y los hagan protagonistas de su proceso de aprendizaje. Desde este punto de vista la evaluación tendrá efectos en la motivación, autonomía y autoestima del alumnado, porque le ayudará a entender sus dificultades y a encontrar caminos para mejorar (Black, 2010; Sanmartí, 2010).

Las actividades de evaluación formativa que propongamos han de ir orientadas a ayudar al alumno a reflexionar sobre los objetivos que ha de alcanzar y como puede conseguirlos, en definitiva debe hacerle consciente de cómo se aprende. Técnicas como el diario de clase, informes personales, cuestionarios sobre conocimientos previos, mapas conceptuales, autoevaluaciones o coevaluaciones, o conversaciones de grupo pueden ayudar a los alumnos a llegar a la comprensión del proceso de aprendizaje (Sanmartí, 2010). Además, una vez detectadas dificultades podremos preparar materiales especiales para superarlas, fomentar el aprendizaje cooperativo entre iguales o proponer una hora semanal de consultas (Hipkins, 2007).

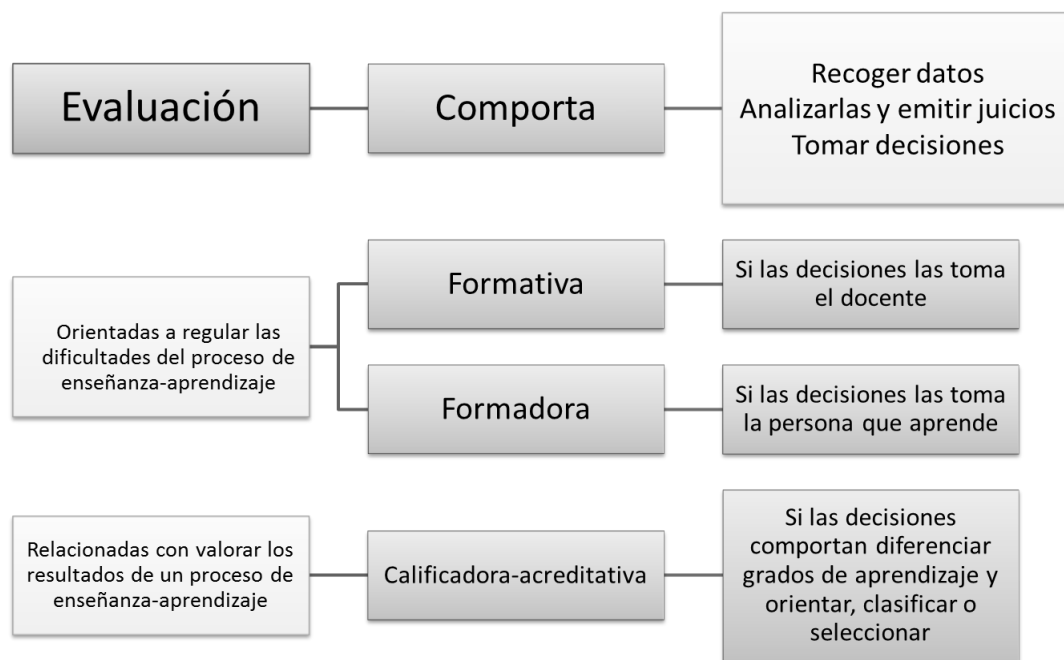


Figura 3. Proceso de evaluación formativa y sumativa (basado en Sanmartí, 2010, p.3)

Por evaluación sumativa entendemos una herramienta dirigida a valorar los logros conseguidos, que “*comporta reconèixer si s’és capaç de mobilitzar els diferents tipus de sabers, de manera interrelacionada, en l’actuació (és a dir, en la resolució de problemes oberts, reals, complexos i productius)*” (Sanmartí, 2010, p. 19). Este proceso será complejo porque una vez establecidos los criterios y los indicadores de evaluación (que reflejan los niveles de logro requeridos) habrá que diseñar tareas que permitan recoger información a través de diferentes canales de comunicación y sistemas de observación y, así, apreciar si el alumno realmente es capaz de aplicar lo aprendido en diferentes tareas, situaciones o roles sociales (Hipkins, 2007).

Según Zabala (2011a), evaluar competencias es evaluar procesos en la resolución de problemas contextualizados, complejos y productivos, ya que para llevarlo a cabo se partirá de situaciones reales, o de su recreación en el aula, para que el alumno aplique de forma activa sus conocimientos. Escamilla (2009), añade que el proceso de evaluación “debe partir de los conocimientos previos del alumnado para activar sus ideas, trabajar sobre ellas y perseguir su evolución durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 223). La evaluación de las CCBB facilitará una visión integradora del proceso de aprendizaje incluyendo las tres dimensiones de contenidos tradicionales (conceptos, procedimientos y actitudes) y permitirá comprobar si existe transferencia de conocimientos entre contextos y autonomía del aprendizaje (Harris, 2001; Pellicer & Ortega Delgado, 2009). A partir de la información obtenida desde

diferentes fuentes: trabajos del alumnado, exámenes, observaciones, entrevistas, carpetas de aprendizaje etc., valoraremos si el alumnado alcanza el nivel de dominio de la tarea que pautan los criterios de evaluación definidos previamente (Bolívar & Moya, 2007).

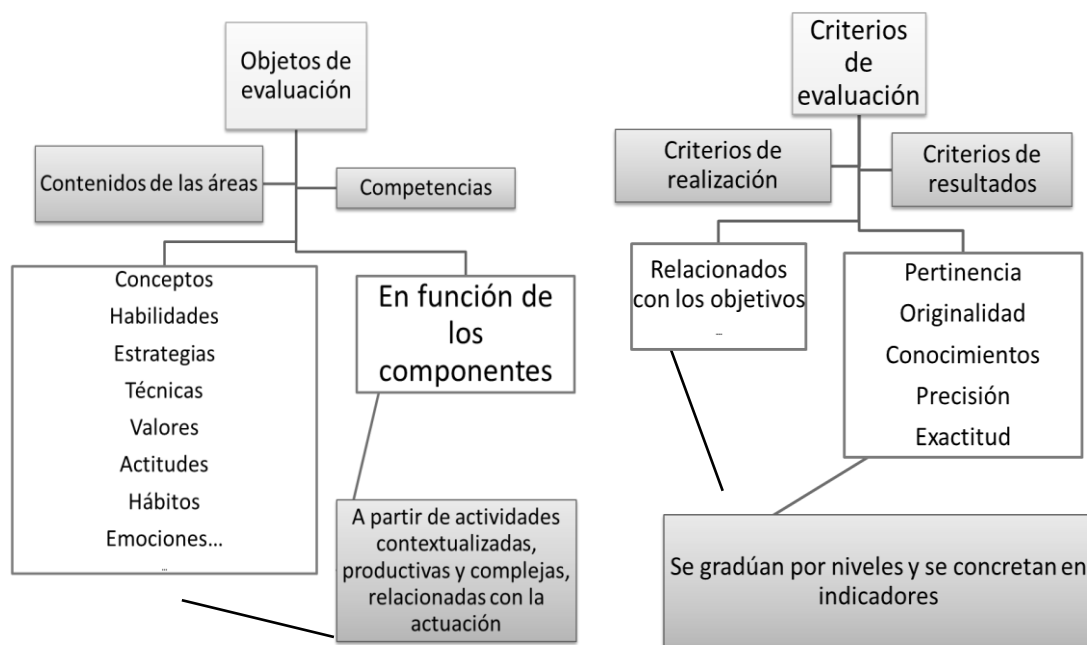


Figura 4. Objetos y criterios de evaluación en función de objetivos competenciales (basado en Sanmartí, 2010, p.20)

En este punto no podemos dejar de mencionar la evaluación externa del rendimiento del alumnado, como medio para proporcionar información objetiva y rigurosa sobre el grado de consolidación de las CCBB, a los centros, al profesorado y a las familias de cara a coordinar esfuerzos e iniciar acciones para la mejora del rendimiento escolar (Junta de Andalucía-Consejería de Educación, 2011).

A modo de síntesis, podemos decir que la evaluación por CCBB debe considerarse como una oportunidad de aprendizaje que permitirá prevenir a tiempo posibles dificultades del proceso de enseñanza y facilitará que el alumnado ponga en práctica lo aprendido y sea más consciente de sus puntos fuertes y débiles (Black, 2010; Trujillo, 2009). Para conseguirlo las actividades han de ser coherentes con el resto de elementos metodológicos y partir de situaciones-problema para integrar diferentes saberes de manera multidimensional y así permitir al maestro crear un juicio de valor (Blázquez & Sebastiani, 2009).

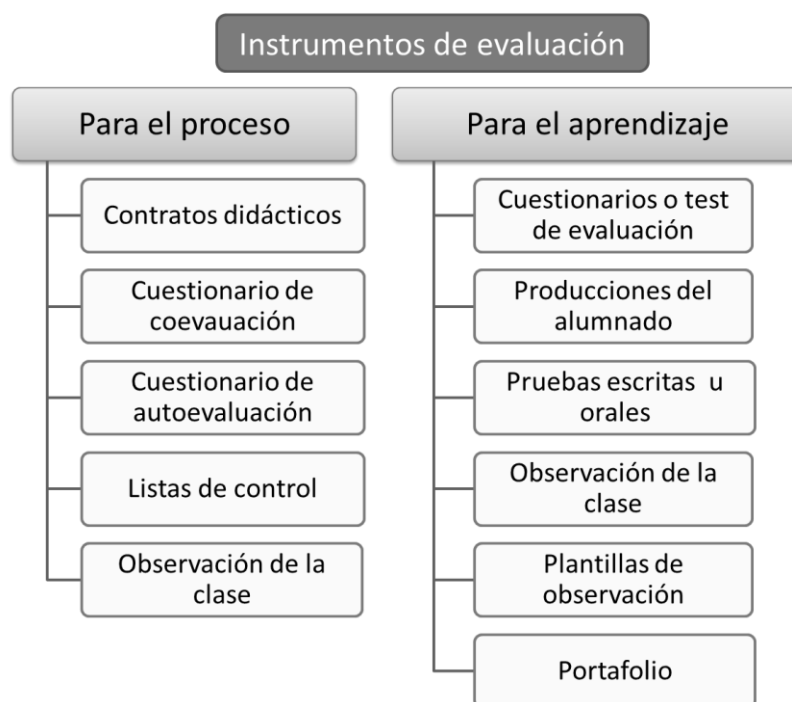


Figura 5. Instrumentos de evaluación sumativa y formativa (Gobierno Vasco, 2011, p. 26)

En cuanto a los planteamientos metodológicos para trabajar por competencias en el área de EF debemos tener en cuenta las anteriores premisas y recordar siempre la importancia del fomento de la participación activa y la selección de tareas y estilos de enseñanza motivantes; para conseguirlo los recursos materiales y las condiciones de las instalaciones donde desarrollemos las sesiones serán un factor clave (Barrachina & Blasco, 2012). La participación del alumnado en la toma de decisiones, en lo que respecta a las tareas propuestas y la evaluación, serán una oportunidad de aprendizaje porque incentivarán el pensamiento crítico y el espíritu de superación y ayudarán a entender el significado del entorno cultural (Gillespie, 2009).

En el momento de plantearnos estrategias interdisciplinares buscaremos que a través de la EF “se llegue a otras áreas del currículum que hagan de la enseñanza aprendizaje una acción global que fomente la cultura, afirme la autoestima y permita a los escolares desarrollar todas sus capacidades y prepararse correctamente para asumir su futura vida de adultos” (Zagalaz-Sánchez & Cachón-Zagalaz, 2009, p. 181).

En el caso de la EF, existe el peligro de reducir sus aportaciones exclusivamente a finalidades extrínsecas, por lo que se requiere un esfuerzo del profesorado para promover situaciones de aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes intrínsecamente valiosas y que den lugar a experiencias positivas y al reconocimiento de la necesidad del tratamiento de la competencia corporal (González, Catalán, &

Lara, 2011; Sebastiani et al., 2009a). Una buena manera de conseguirlo será tener presente premisas que converjan a:

- La significatividad de los aprendizajes, de tal modo que partan de la motivación del alumno para aprender, se asienten sobre los conocimientos previos y establezcan conexiones significativas y no arbitrarias con éstos (González et al., 2011).
- Su relevancia desde una perspectiva vivencial, en la medida en que permitan afrontar situaciones, fundamentalmente de carácter corporal y motriz a las que el alumno se ve expuesto en su vida diaria.
- La exposición a una práctica variable que permita modificar las condiciones espaciales, temporales, humanas y materiales de cada situación para propiciar el desarrollo de competencias aplicables a un amplio espectro de situaciones que tengan una base común, incidiendo, de este modo, en la polivalencia y la posibilidad de extrapolar lo aprendido de un contexto a otro.
- La complejidad creciente en las situaciones abordadas, lo que propiciará un continuo de acciones en las que cobrará especial relevancia la ya reseñada significatividad de los aprendizajes.
- La toma de conciencia del propio conocimiento (metacognición) como base para desarrollar nuevos aprendizajes y para transferirlos a nuevas situaciones.
- “El progreso hacia la autonomía y la gestión del conocimiento por parte del alumno” (Ruiz Omeñaca, 2010, p. 9).

Por otro lado la elección y el diseño de tareas deberán basarse en actividades de la vida cotidiana (correr, planificar, tomar decisiones, analizar distancias y velocidades, saltar). Y velará por la libertad de elección y toma de decisiones del alumno, la progresión de lo simple a lo complejo para llegar a la mejora motriz en la ejecución, decisión y cognición, la integración de diferentes ámbitos de conducta, la individualización y atención a la diversidad, la participación y respeto a las reglas, compañeros, profesores y material, la variedad en la propuesta de problemas motivantes asociados al trabajo en equipo y la coeducación (Calahorro et al., 2010).

Una vez establecida estas clasificaciones y mencionadas las características generales y los aspectos metodológicos clave de las CCBB vamos a dedicar un apartado a definir cada una de ellas y a apuntar sus posibilidades dentro del ámbito de la mejora de la convivencia y las aportaciones de la EF a su consecución.

## 2.6. Definición de las ocho Competencias Básicas

Gracias a los elementos descriptores de las CCBB que aparecen en los currículos educativos de nuestro territorio podemos definir las ocho CCBB, identificar los comportamientos asociados a ellas y crear así tareas que permitan poner en juego conocimientos y estrategias de resolución en función del contexto y el entorno para evaluar posteriormente su eficacia (Calahorra et al., 2010).

A continuación presentamos los descriptores de las ocho CCBB siguiendo la clasificación de Doncel y Leena (2011). Hemos seleccionado esta categorización porque dedica especial atención a competencias relacionadas con el desarrollo personal y social tales como la autonomía e iniciativa personal y la CSC. En el texto vamos a encontrar en primer lugar las definiciones de las competencias con estructura curricular: la lingüística, la matemática, la de conocimiento e interacción con el mundo físico y la artística y cultural. En segundo lugar, las competencias de la sociedad del conocimiento centradas en la de aprender a aprender y la del tratamiento de la información y digital. Y en último lugar las personales y sociales, dedicándole un apartado especial a la CSC.

Cada una de las CCBB se expone presentando la misma estructura: definición inicial, donde se exponen las habilidades y destrezas que la componen, nivel que el alumnado debe consolidar al finalizar la escolarización obligatoria y los elementos relacionados con la RC y la convivencia que encontramos en el marco legislativo de cada una de ellas. Para concluir cada uno de sus apartados relacionaremos las CCBB con la EF y cómo puede nuestra área colaborar en su consecución. Pese a que la EF puede estar presente en la consecución de todas las CCBB, algunos autores indican que principalmente desarrolla la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico (a través de la percepción e interacción del propio cuerpo), la CSC (para aprender a convivir, la valoración de la diversidad), la competencia cultural y artística (mediante la expresión de ideas o sentimientos), la autonomía e iniciativa personal (con la toma de decisiones manifestando auto superación o perseverancia) y la competencia para aprender a aprender (como valorar su punto de partida de aprendizaje motor) (Zagalaz-Sánchez et al., 2008).

### 2.6.1. Competencias con estructura curricular

Las competencias con estructura curricular están correlacionadas con destrezas y habilidades de los contenidos de distintas áreas curriculares, por lo que los conceptos, procedimientos y actitudes de las diferentes áreas son la base para el dominio de las competencias de expresión lingüística, de conocimiento e interpretación del lenguaje matemático, de expresión artística y de conocimiento e interpretación del medio físico, social y humano (Doncel & Leena, 2011).

#### 2.6.1.1. La competencia comunicativo lingüística

La competencia comunicativo lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, la representación, interpretación y comprensión de la realidad, la construcción y comunicación del conocimiento, y la organización y auto-regulación del pensamiento, las emociones y la conducta (Ley Orgánica 2/2006). Según la Comisión Europea (2004), esta competencia ha de permitir consolidar habilidades comunicativas para:

Expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de forma apropiada en una amplia gama de contextos sociales y culturales (educación y formación, trabajo, hogar y ocio). (p. 8)

En el Decret 142/2007 de Cataluña se habló de la competencia comunicativa lingüística y audiovisual para dar atención a los usos y necesidades de una persona al comunicarse en diferentes lenguas, contextos y finalidades. Los objetivos de la dimensión lingüística aparecen en el ámbito de las áreas de lengua y la dimensión audiovisual en el área de educación visual y plástica (Decret 142/2007). Más recientemente, después de la aprobación de la Llei 12/2009, se publicaron documentos para guiar el desarrollo de las CBBB. En el campo de la competencia comunicativa lingüística se establecieron cuatro dimensiones para EP: comprensión lectora, expresión escrita, comunicación oral, literaria y plurilingüe e intercultural (Mallart & Sarramona, 2013a) y dos para ESO: comunicativa (comprensión lectora, expresión escrita y comunicación oral), literaria y actitudinal (Mallart & Sarramona, 2013b). En el marco catalán se entienden por competencias lingüísticas aquellas que hacen referencia:

*A la utilització del llenguatge com a instrument per interpretar i comprendre la realitat a través de textos orals i escrits, per comunicar-se de forma oral i escrita, i per organitzar i autoregular el pensament, les emocions i la conducta. Aquestes competències permeten expressar pensaments, emocions, vivències i opinions; emetre judicis crítics i ètics; generar idees i estructurar el coneixement. Això implica tenir*



*capacitat per llegir, escoltar, analitzar, admetre opinions diferents i expressar-se adequadament.* (Mallart & Sarramona, 2013a, p. 6)

La competencia lingüística está formada por el conjunto de “habilidades y destrezas que integran el conocimiento, comprensión, análisis, síntesis, valoración y expresión de mensajes orales y escritos adecuados a las diferentes intenciones comunicativas para responder, de forma apropiada, a situaciones de diversa naturaleza en diferentes tipos de entorno” (Escamilla, 2008, p. 53). El dominio de estas habilidades permite expresar ideas, creencias, emociones y vivencias tanto en el lenguaje oral, gestual o escrito y ello favorece la creación de relaciones constructivas con los otros, la adaptación sociopersonal y la RC a través del diálogo (Doncel & Leena, 2011). La competencia lingüística puede considerarse como la más transversal de todas por su gran valor instrumental, ya que es el vehículo esencial de intercambio de información y conocimiento (Escamilla, 2008). Partiendo de que la comprensión y la expresión, en los diferentes lenguajes, es esencial para todos los aprendizajes y la comunicación de conocimientos, “su consolidación será una responsabilidad compartida de todos los profesionales de la educación” (Ambròs, 2011, p. 51).

Al finalizar la etapa el individuo debe dominar la lengua oral y escrita en múltiples contextos y el dominio, de al menos, una lengua extranjera. Esto ayudará a desarrollar aspectos creativos del lenguaje y a desenvolverse en contextos diferentes al propio (Marco Stiefel, 2008). Doncel y Leena (2011) clasifica las destrezas de esta competencia básica en cuatro ámbitos: expresarse oralmente con corrección y eficacia según el contexto comunicativo, leer comprensivamente, formarse un juicio crítico y comunicar el contenido del texto escrito; expresarse por escrito con legibilidad, corrección sintáctica y ortográfica usando adecuadamente los diferentes formatos del texto escrito, y comprender, interpretar y vivenciar textos literarios.

En cambio, Ambròs (2011), establece cuatro dimensiones de esta competencia:

- Lenguaje y características de los medios (los códigos de los medios y su representación, los tipos, géneros y soportes, las partes del relato audiovisual, las tecnologías audiovisuales antiguas y modernas, etc.)
- Recepción y comprensión, entendiendo los medios como una fuente de información dirigida a una audiencia concreta que deberá descodificarlos mediante estrategias de letra y análisis crítica, para diferenciar los productos de buena y mala calidad.

- Producción, para dominar diferentes formas de escritura, de mensajes y de contenidos audiovisuales de modo creativo y estético mediante diferentes tecnologías.
- Ideología y valores, para concienciar de la influencia de los medios de comunicación y los estereotipos sociales.

Dadas las líneas generales de la competencia comunicativa, debemos mencionar que gran parte de las habilidades que la integran influirán en la CSC. Según los elementos definidos en el Real Decreto 1513/2006 de esta competencia, podemos decir que los siguientes están vinculados a la CSC:

- Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.
- Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.
- El lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas. (Real Decreto 1631/2006, p. 15)

Por lo tanto el lenguaje y las habilidades sociales se han de ver como medio para desarrollar la asertividad, empatía, actitudes de diálogo y RC. Además, el lenguaje dará soporte a la argumentación como medio de construcción del pensamiento propio para tomar posturas ante los problemas y sus posibles soluciones dado que:

- La comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar.
- Disponer de esta competencia conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa.
- También implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas; de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico; de expresar adecuadamente, en fondo y forma, las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo.
- Adquisición de habilidades lingüísticas como medio para progresar en la iniciativa personal y en la regulación de la propia actividad con creciente autonomía. (Real Decreto 1513, p. 16)

Ridao y Urán (2010), defienden que, como existe una estrecha relación entre las técnicas pacíficas de RC y la comunicación, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de solventar problemas. Así lo apreciamos en los siguientes párrafos:

La contribución de la EF a la mejora de la competencia comunicativo-lingüística será considerable ya que hablar, escuchar y dialogar para transmitir las sensaciones y sentimientos, normalizar las relaciones, resolver los conflictos que puedan darse e intercambiar opiniones sobre las experiencias vividas, son elementos claves en el desarrollo de las sesiones de EF (Vaca Escribano, 2008). Por lo tanto, la comunicación y la creación son básicos para la acción motriz y, a su vez, ésta facilita la comunicación de emociones y sentimientos mediante canales no verbales como el gesto, la postura y el movimiento (Chavarría, 2009; López Pacheco, 2010). Por otro lado, recordando que el aprendizaje de lenguas extranjeras se incluye en la competencia comunicativa, debemos mencionar los estudios de Coral y Lleixà (2013), que concluyen que la EF será un entorno idóneo para integrar el aprendizaje de otra lengua, si se plantean tareas, que incorporen intencionalmente el lenguaje, a través de grupos cooperativos, donde el alumno adopte un papel activo en la verbalización de informaciones clave relacionadas con la actividad física. “Por lo tanto, en el diseño de una tarea de educación física en AICLE, se tienen que equilibrar los grados de exigencia motriz, lingüística, cognitiva y de desarrollo personal y/o social” (Coral & Lleixà, 2013, p. 84).

En el ámbito de la EF, la competencia comunicativa se pondrá en práctica a través de opciones metodológicas cooperativas como la enseñanza recíproca, el aprendizaje en pequeños grupos, el puzle, los proyectos en cooperación, las situaciones problema, los desafíos físicos y los juegos cooperativos, especialmente si estos últimos se abordan desde modelos de enseñanza para la comprensión (Aubert et al., 2014). Por otro lado, podemos fomentar el gusto por la lectura a través de los cuentos motores o los juegos de rol con una orientación cooperativa (Ruiz Omeñaca, 2010) y la expresión escrita mediante cuadernos de campo que propicien la conversación sobre las tareas y los resultados y sinteticen las relaciones entre el alumnado, el alumnado, el docente y las tareas de enseñanza-aprendizaje (Vaca Escribano, 2008). Según diversos autores, desde la EF colaboramos en la consecución de la competencia lingüística en:

- La adecuación del conocimiento lingüístico, textual y discursivo en diálogos que tienen la intención de resolver, de forma adecuada, diferentes situaciones motrices de carácter cooperativo (Solana, 2007).

- El desarrollo de la capacidad para formular y expresar los argumentos propios en torno a las cuestiones que derivan de la actividad ludomotriz, de una manera convincente y adecuada al contexto aportando vocabulario específico (Molina & Antolín, 2008).
- El desarrollo de habilidades sociales, manifestadas por medio de la expresión oral y ligadas al diálogo, la defensa asertiva de los derechos de los que cada alumno es sujeto, el trato amable, la realización, desde una actitud de respeto, de críticas que se consideran justas, la recepción, producción y organización de mensajes orales en forma crítica y creativa y en diferentes situaciones comunicativas, la habilidad para iniciar mantener y concluir conversaciones, la expresión en público y la adaptación de la propia comunicación a los requisitos de la situación (Ruiz Omeñaca, 2010).
- “O la disposición positiva para escuchar, contrastar opiniones y tener en cuenta las ideas y las opiniones de los demás, en el contexto de situaciones motrices ligadas a la vida fuera de contextos escolares” (Ruiz Omeñaca, 2010, p. 12).

Una vez situadas las ventajas de la EF al trabajar la competencia lingüística, damos paso a otra competencia curricular, la matemática.

#### **2.6.1.2. La competencia matemática**

La competencia matemática consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral. Será adquirida cuando el alumno sea capaz de aplicar elementos y razonamientos matemáticos de manera espontánea en su vida cotidiana para interpretar y producir información, resolver problemas y tomar decisiones (Real Decreto 1513/2006).

Cabe recordar que ahora en la Ley Orgánica 8/2013, la nomenclatura de esta competencia se une a la europea; se habla de la competencia matemática y CCBB en ciencia y tecnología. A pesar de ello, se diferencian los aspectos de las matemáticas, entendiendo que la competencia engloba la alfabetización numérica como habilidad para usar la suma, resta, multiplicación, división y ratio en cálculo mental y escrito para resolver problemas en situaciones cotidianas; centrándose más en el proceso y la actividad que en el resultado (Comisión Europea, 2004).

En los documentos catalanes para el desarrollo de la competencia matemática se opta por cuatro dimensiones, que coinciden con los bloques de contenidos del currículum de la comunidad: resolución de problemas, razonamiento y prueba, conexiones y comunicación y representación (Burgués & Sarramona, 2013a, 2013b).

Los procesos de pensamiento que fomenta esta competencia permiten entender situaciones problemáticas que aparecen en los diferentes ámbitos y situaciones (familiares, sociales, académicos o profesionales) traduciendo al lenguaje y a contextos matemáticos los datos obtenidos para llegar a su resolución a través de procedimientos oportunos tales como: seguir cadenas argumentales identificando las ideas fundamentales, estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones, interpretar los resultados y formular y comunicar los resultados (Escamilla, 2008).

Doncel y Leena (2011) añaden que la actitud reflexiva, la flexibilidad de pensamiento y la aceptación de la novedad que implican las destrezas matemáticas facilitan la resolución de problemas autónomamente.

El razonamiento lógico-matemático, la lectura, la escritura y el uso funcional de los diferentes clases de números, el dominio de los algoritmos de cálculo, las destrezas de cálculo, las estrategias de resolución de problemas y las destrezas de representación de la realidad a través del lenguaje geométrico y topológico forman parte de las destrezas y habilidades propias de la competencia matemática (Doncel & Leena, 2011). A continuación se exponen concreciones de la competencia matemática que podemos vincular a la PyRC, por aportar habilidades que facilitan la reflexión y el pensamiento crítico:

- Forma parte de la competencia matemática la habilidad para interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones, lo que aumenta la posibilidad real de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, tanto en el ámbito escolar o académico como fuera de él, y favorece la participación efectiva en la vida social (Real Decreto 1513/2006).
- Facilita la resolución de problemas mostrando flexibilidad en la búsqueda de soluciones y tomando decisiones a partir de ellas.

En el campo de la EF se incidirá en la competencia matemática el momento que se requiera el conocimiento y comprensión de elementos matemáticos vinculados a la actividad motriz como pueden ser: percepción de espacio y su traslación al plano,

nociones espacio temporales, apreciación de distancias y trayectorias, elaboración de planes de acción a través de los resultados, etc. (Díaz Barahona et al., 2008).

Además, incluye la identificación y uso de estrategias para utilizar razonamientos, símbolos y fórmulas, con el fin de decodificar e interpretar la realidad y abordar numerosas situaciones cotidianas relacionadas con la propia salud y la calidad de vida y su mejora a través de la práctica de actividad física y las técnicas de relajación. (López Pacheco, 2010, p. 8)

Los números, el orden y sucesión, las operaciones básicas y las formas geométricas aparecen constantemente en la explicación de juegos y deportes, en la organización de equipos y tareas, e incluso en las mismas líneas del campo de juego. Las nociones topológicas básicas y la estructuración espacial y espacio-temporal están estrechamente vinculadas al dominio matemático. Distancia, trayectoria, velocidad, aceleración, altura, superficie, etc. son términos usuales que permiten vivenciar desde la motricidad conceptos matemáticos (Díaz Barahona et al., 2008). Además, juegos y deportes con alto componente táctico y desafíos físicos cooperativos que requieran la puesta en juego del pensamiento lógico para la elaboración de planes de acción pueden incidir, también, en el desarrollo de elementos íntimamente ligados a esta competencia (Ruiz Omeñaca, 2010).

Por lo tanto, podemos afirmar que multitud de juegos brindan al alumnado la oportunidad de encontrar aplicaciones reales de las matemáticas, porque en su desarrollo incluyen contenidos como los ejes y planos de simetrías, figuras y formas geométricas en el espacio, recta, curva, paralelismo, perpendicularidad, aleatoriedad, reparto proporcional o no, magnitudes e instrumentos de medida, estimación y cálculo de medidas, unidades del sistema métrico decimal, resolución de problemas mediante la deducción lógica, cálculo mental de puntuaciones, etc. Su aprovechamiento didáctico depende de que seamos conscientes de ello y lo hagamos consciente al alumnado (Díaz Barahona et al., 2008). Un buen recurso para conseguirlo serán las hojas de registro de resultados que fomentaran el gusto por la certeza y búsqueda a través del razonamiento (Vaca Escribano, 2008).

Después de observar que la competencia matemática también puede estar presente en las sesiones de EF y contribuir paralelamente en la adquisición de la CSC, vamos a tratar la competencia, que según los decretos estatales (Real Decreto 1513/2006; Real Decreto 1631/2006), incluye los contenidos de EF y de la motricidad.

### **2.6.1.3. La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico**

La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico se refiere a la habilidad para interactuar con el mundo físico (aspectos de la naturaleza y generados por el hombre), comprender los sucesos, predecir sus consecuencias y preservarlo (Real Decreto 1513/2006; Real Decreto 1631/2006). Apunta a la percepción del espacio físico, la conservación de los recursos y medio ambiente, el consumo racional y responsable, la protección de la salud mental, física y social para aprender a interpretar el mundo adquiriendo conceptos que permiten el análisis de fenómenos de diferentes campos científicos (Méndez et al., 2009).

Como ya hemos comentando, a nivel europeo formaría parte de la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología. Por lo que hace a la ciencia busca la adquisición de la habilidad y disposición para usar conocimientos y metodologías con las que explicar el mundo natural. En cuanto a la tecnología, considera que el alumno ha de ser capaz de aplicar esos conocimientos y metodologías con el objeto de modificar el entorno natural, y así satisfacer las necesidades humanas (Comisión Europea, 2004).

Escamilla (2008), la define como:

El conjunto de habilidades y destrezas que permitirán comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar informaciones relacionadas con la predicción, investigación, interpretación, conclusión y comunicación de conocimientos vinculados a la vida, la salud, el consumo, el entorno natural y artificial, la tierra y la tecnología (objetos y procesos). (p. 70)

Esta competencia se caracteriza por “el dominio de los conceptos científicos y técnicos y de los procesos de metodología propios de la ciencia y la tecnología y su aplicación en diferentes situaciones y contextos” (Marco Stiefel, 2008, p. 69). El dominio de estos conceptos científicos permitirá ejercer una ciudadanía activa, puesto que la persona tendrá recursos para analizar, valorar, criticar y decidir autónomamente sobre el uso racional de los avances científicos y tecnológicos que influyen en la vida personal, la sociedad y el mundo natural (Doncel & Leena, 2011). Asimismo ayudará a crear valores y criterios éticos asociados a la ciencia y al cuidado del medio ambiente (Marco Stiefel, 2008).

Las destrezas de esta CB se centran en tres bloques: observar, analizar y describir hechos y fenómenos; comprender y aplicar los procesos de observación y

experimentación científica, y analizar, interpretar criticar y decidir sobre pruebas, conclusiones y elementos tecnológicos (Doncel & Leena, 2011).

En las concreciones de la competencia citadas en el Real Decreto 1513/2006 y el Real Decreto 1631/2006 se hace referencia a aspectos propios de esta investigación en torno a la EF, la CSC, el clima de convivencia y la RC:

- El conocimiento del cuerpo humano, de la naturaleza y de la interacción de los hombres y mujeres adquirido en esta competencia, permite argumentar racionalmente las consecuencias de unos u otros modos de vida, y adoptar una disposición a una vida física y mental saludable en un entorno natural y social también saludable. Asimismo, supone considerar la doble dimensión -individual y colectiva- de la salud, y mostrar actitudes de responsabilidad y respeto hacia los demás y hacia uno mismo. (Real Decreto 1631/2006, p. 687)
- Esta competencia será fomentada si se tratan líneas metodológicas que inciten el trabajo en equipo, participación y uso sistemático de la argumentación, la síntesis de las ideas propias y ajenas y la confrontación ordenada y crítica de conocimiento, información y opinión.
- Otra estrategia será el planteamiento de dilemas morales para construir un juicio ético propio, basado en valores y prácticas relacionadas con la naturaleza y su cuidado.

En el campo de la EF, trataremos la competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico, en el momento en que facilitemos el desarrollo de capacidades motrices que permitan interactuar con el medio físico y el entorno natural respetándolo y haciendo un buen uso de él (Vaca Escribano, 2008). Además, ayudaremos al desarrollo del conocimiento, la práctica y la valoración de la actividad física como factor que contribuye a la salud y la calidad de vida; así como al conocimiento de los riesgos vinculados al sedentarismo y el desarrollo de hábitos de vida activa y saludable (López Pacheco, 2010; Molina & Antolín, 2008; Rué & Serrano, 2014; Ruiz Omeñaca, 2010).

Así pues, la contribución de la EF irá encaminada a complementar la acción con la reflexión para mejorar el conocimiento y valoración de los beneficios de la actividad física para la salud, de la higiene, de la corrección postural y la alimentación equilibrada y del conocimiento de los riesgos inherentes a la práctica de ejercicio o el deporte en relación al medio, a los materiales o a la ejecución, y de los riesgos asociados al sedentarismo, al consumo de sustancias tóxicas o al abuso del ocio audiovisual (García Cortés, 2010; Vaca Escribano, 2008). Forma parte también de



esta competencia la adecuada percepción de uno mismo y del espacio físico en el que nos movemos y la habilidad para interactuar con él: moverse en él, orientarse y resolver problemas en los que intervengan los objetos y su posición (Díaz Barahona et al., 2008).

Aunque contenidos de EF referentes a la salud y la interacción con el entorno forman parte de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, también lo harán de manera sustancial algunas de las capacidades y habilidades de la competencia artística y cultural.

### **2.6.1.4. La competencia cultural y artística**

La competencia cultural y artística hace referencia a conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, así como disfrutar con ellas y considerarlas parte del patrimonio de los pueblos (Real Decreto 1513/2006; Real Decreto 1631/2006). En el marco europeo esta competencia se denomina expresión cultural y “comprende una apreciación de la importancia de la expresión de ideas de forma creativa en una serie de medios de expresión, incluyendo la música, expresión corporal, literatura y artes plásticas” (Comisión Europea, 2004, p. 9). En el marco catalán, esta competencia se integra con la lingüística y audiovisual dentro de las competencias comunicativas. En el Decret 142/2007 se entiende la competencia artística y cultural como la que facilita la construcción de aprendizajes relativos a la propia actividad social en el entorno intercultural que nos rodea, con el fin de promover la valoración de la diversidad cultural propia y ajena, así como la percepción del mundo.

Para Escamilla (2008), la competencia artística y cultural:

Engloba el conjunto de habilidades y destrezas que suponen comprender y valorar críticamente las pautas, costumbres, formas de vida, sentimientos, conocimientos y grado de desarrollo científico, estético y técnico que forman la riqueza y el patrimonio de una época o grupo social. Esto implica conocer, compartir y apreciar las obras de otros, transmitir, conformar y expresar de manera personal y colectiva, con diferentes lenguajes y técnicas, nuevas y diferentes pautas y productos que supongan recreación o innovación y transformación. (p. 94)

Según Alsina (2011), esta competencia la conforman dos dimensiones: la identidad artística y cultural, y la expresión creativa. Por un lado estimula la expresión a partir de las propias capacidades innatas, de manera que es más importante la propia expresión artística que las técnicas y los lenguajes utilizados. No obstante, esta competencia procura el desarrollo de habilidades manipulativas en una realidad cada

vez más digitalizada, fomentando y estimulando las capacidades creativas y el pensamiento divergente, tan necesarios en la sociedad actual. Por otro lado, la dimensión cultural aproxima al mundo cultural y más íntimo del alumno.

El dominio de destrezas y habilidades centradas en el conocimiento y uso funcional de los lenguajes artísticos y culturales y las destrezas plásticas, musicales, dramáticas y literarias fomentarán las relaciones interpersonales y las actitudes y habilidades de participación y cooperación en experiencias grupales y en el logro de metas comunes, así como el diálogo intercultural y la participación activa en la vida cultural (Doncel & Leena, 2011).

Puesto que esta competencia ayuda a expresarse y comunicarse y a percibir y comprender diferentes realidades artísticas y culturales, poniendo en juego diferentes puntos de vista y contrastarlos con los demás, podemos relacionarla con algunas habilidades que contribuirán a la mejora del clima de convivencia. Las concreciones que lo reflejan en el marco legislativo estatal (Marco Stiefel, 2008; Real Decreto 126/2014; Real Decreto 1513/2006) son:

- Comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico.
- En la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución de un resultado final, y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.
- Empatía o simpatía ante manifestaciones culturales y artísticas.
- Asertividad en la expresión de valores y sentimientos respecto a creaciones culturales y artísticas.
- La participación en actividades artísticas como medio de relación y expresión.
- Los dilemas morales en tradiciones culturales y en manifestaciones artísticas.

Dentro de los bloques de contenidos de EF, existe uno dedicado a la expresión corporal. Por consiguiente, los contenidos que tratemos en EF deben permitir al alumnado experimentar las posibilidades y recursos del cuerpo y el movimiento para expresar sentimientos o sensaciones (Vaca Escribano, 2008), y así desenvolverse de manera competente ante diversas manifestaciones culturales y artísticas que rodean la

actividad física y el deporte (Contreras & Cuevas, 2011). Por ello deberemos procurar propiciar:

- La producción, apreciación, comprensión y valoración de diferentes manifestaciones culturales y artísticas ligadas a la motricidad humana, así como el desarrollo del sentido de pertenencia a una cultura determinada y el respeto hacia otras formas culturales diferentes a la propia (Lleixà, 2002; Ruiz-Valdivia et al., 2012).
- El conocimiento de situaciones motrices con un alto componente cultural: juegos tradicionales, juegos y danzas del mundo, etc. considerándolos como patrimonio común de la humanidad (Ortí, 2003b).
- La valoración de los elementos estéticos integrados en diferentes manifestaciones de la motricidad, desarrollando la sensibilidad para disfrutar de ellos (García Debesa, 2011; García, Pérez, & Calvo, 2011)
- El desarrollo de la creatividad en relación con la acción motriz para expresar emociones y sentimientos mediante el gesto y el movimiento (I. García et al., 2011; López Pacheco, 2010; Ruiz Omeñaca, 2010). En las actividades de expresión y comunicación el alumnado experimentará los roles de creador, intérprete, espectador y crítico, y se movilizarán su imaginación y creatividad, su sensibilidad y afectividad (Díaz Barahona et al., 2008; Konukman, 2014).
- La valoración crítica de la aparición de violencia en el deporte u otras situaciones contrarias a la dignidad humana que en él se producen, así como la potenciación de actitudes positivas que puede mostrar (compañerismo, superación, sacrificio, etc.) (Hochstetler, 2006; Molina & Antolín, 2008; Sánchez Martín & Sánchez Martín, 2001).

Una vez expuestas la cuatro CCBB más vinculadas a áreas curriculares, vamos a presentar las competencias de la sociedad del conocimiento.

### **2.6.2. Competencias de la sociedad del conocimiento**

Las competencias de la sociedad del conocimiento son aquellas que constituyen la base para la adquisición de conocimiento personal en las sociedades actuales. Estas permiten seleccionar y analizar la gran cantidad de información a la que se puede acceder a través de las nuevas tecnologías. Este filtraje de información será importante para integrar la que sea esencial en las estructuras cognitivas; a causa de ello, se deben desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo que ayuden a aprender

de manera sistemática y continua y a adaptarnos a sociedades globalizadas, digitales y virtuales (Doncel & Leena, 2011).

### **2.6.2.1. Competencia en el tratamiento de la información y digital**

La competencia en el tratamiento de la información y digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles, de manera crítica, para comunicarse en diferentes contextos, resolver problemas reales de modo eficiente y poder producir conocimiento (Ala-Mutka, Punieand, & Redecker, 2008). En el ámbito de esta competencia se fomentarán habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, transformándola en conocimiento en diferentes situaciones y contextos. Al mismo tiempo posibilitará evaluar y seleccionar las nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que vayan apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos. Conllevará constituirse en una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas (Real Decreto 1513/2006; Real Decreto 1631/2006).

Según la Comisión Europea (2004):

La competencia digital implica el uso confiado y crítico de los medios electrónicos para el trabajo, ocio y comunicación. Estas competencias están relacionadas con el pensamiento lógico y crítico, con destrezas para el manejo de información de alto nivel, y con el desarrollo eficaz de las destrezas comunicativas. En el nivel más básico, las destrezas de TIC comprenden el uso de tecnologías multimedia para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en foros a través de Internet. (p. 9)

En el Decret 142/2007 esta competencia se enmarca dentro las metodológicas, junto a la de aprender a aprender y la matemática. Conviene recordar que estas competencias hacen referencia al desarrollo de métodos de trabajo eficaces y adecuados para las situaciones académicas, y para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación con el fin de resolver los problemas que se presenten en diferentes entornos. Así pues, se entiende la competencia digital como el conocimiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas y tomar las decisiones que se plantean en diferentes situaciones y contextos (Prats, 2011).

En los artículos 58 y 59 de la LEC se establece que el alumnado en acabar la educación obligatoria debe desarrollar un nivel adecuado del uso de las nuevas

tecnologías. Para conseguirlo, en las aulas se deberán desarrollar metodologías que favorezcan que el alumnado llegue a ser” autónomo, comunicativo, expresivo, creativo, eficaz, responsable, crítico y reflexivo en la selección, tratamiento y utilización de información y sus fuentes, en diferentes soportes y formatos tecnológicos” (Prats, 2011, p. 70).

Vivimos en la era de la sociedad de la información y para que se convierta en conocimiento el sistema educativo debe presentar gradualmente las nuevas tecnologías como medio de acceso a otros conocimientos y también como objeto directo de enseñanza-aprendizaje (Calvo & Capllonch, 2013; Escamilla, 2008). Por lo tanto, la competencia digital debe aportar habilidades y destrezas relacionadas con la búsqueda, selección, comprensión, análisis, valoración, procedimiento y comunicación de información en diferentes lenguajes (verbal, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) que integre conocimientos, procedimientos y actitudes que vayan desde la disposición abierta y esforzada a buscar y contrastar información hasta su transmisión en diferentes soportes (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia) una vez tratada (Escamilla, 2008).

Doncel y Leena (2011) clasifican estas habilidades y destrezas en seis categorías: conocimiento y uso funcional de los lenguajes digitales; manejo de los aparatos, soportes e instrumentos de las tecnologías de la información y comunicación; el uso eficiente de los servicios telemáticos para desenvolverse socialmente; el dominio de las destrezas sociales para integrarse en las redes sociales, y el uso funcional de lenguajes digitales y recursos tecnológicos para expresarse de forma personal y creativa. En cambio Prats (2011), propone cuatro bloques de objetivos para esta competencia: la búsqueda, captación, selección, registro y procesamiento de la información; el dominio de lenguajes digitales básicos; la transformación de la información en conocimiento, y la comunicación de la información y los conocimientos adquiridos.

Desde el *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya* se redactó un documento que especifica el desarrollo de esta competencia en cuatro dimensiones y diez subcompetencias. Los cuatro ámbitos responden al conocimiento y uso de instrumentos y aplicaciones, al tratamiento de la información y organización de entornos digitales de trabajo y aprendizaje, a la comunicación interpersonal y la colaboración, y a hábitos, civismo e identidad digital para desarrollar actitudes

seguras, críticas y reflexivas cuando se accede o se publica información en la red (Marquès & Sarramona, 2013).

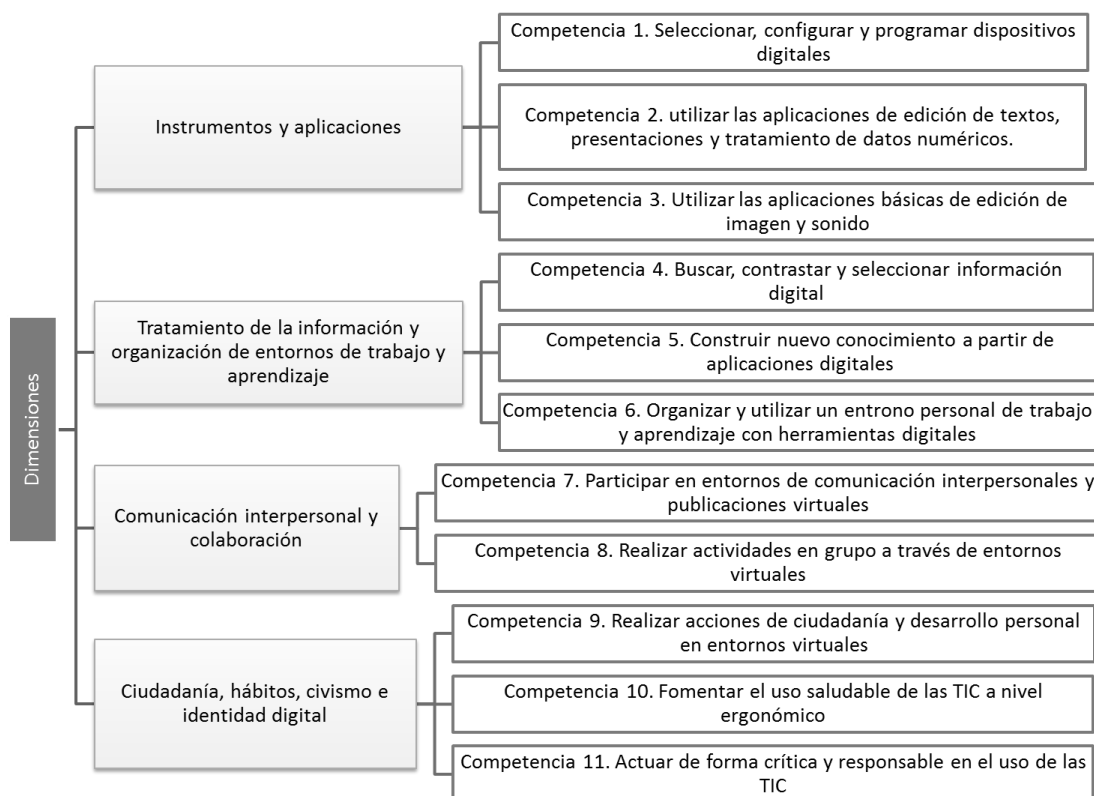


Figura 6. Dimensiones y competencias de la competencia digital en educación secundaria. (Extraído de Marquès y Sarramona 2013, p.9).

Hemos de entender que las nuevas tecnologías deben estar integradas en la rutina escolar, como medio facilitador del aprendizaje y para ello el docente debe tener un buen dominio. Es esta la posición que se defiende en el siguiente párrafo:

*Lifelong learning strategies need to answer to the growing need for advanced digital competence for all jobs and for all learners. Learning digital skills not only needs to be addressed as a separate subject but also embedded within teaching in all subjects. Building digital competence by embedding and learning should start as early as possible, i.e. in primary education, by learning to use digital tools critically, confidently and creatively, with attention paid to security, safety, and privacy. Teachers need to be equipped with the digital competence themselves, in order to support this process. (Ala-Mutka et al., 2008, p. 2.)<sup>6</sup>*

<sup>6</sup> Las estrategias de aprendizajes para la vida tienen que responder a las crecientes demandas laborales en torno a la competencia digital. Aprender habilidades digitales no sólo debe ser abordado como un tema separado, se debe vincular al resto de materias. La construcción de la competencia digital debe comenzar lo antes posible, es decir, en la EP, al aprender a utilizar las herramientas digitales críticamente, con confianza y creatividad, con atención a la seguridad, la seguridad y la privacidad. Los profesores tienen que estar formados en la competencia digital con el fin de apoyar este proceso.

Puesto que las nuevas vías de comunicación digital están cada vez más presentes en el entorno escolar, esta concreción de la competencia digital ayudará a adquirir habilidades que fomenten una buena convivencia: Las concreciones del decreto (Real Decreto 1513/2006; Real Decreto 1631/2006) en relación a la CSC dentro de la competencia digital son:

- Tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.
- Las TIC como medio para conocer el entorno social, cultural y laboral.
- Las TIC y la comunicación entre las personas y grupos. Uso adecuado.
- Actitud crítica y reflexiva de la información disponible. (p. 688)

Esta competencia integrará a la EF cuando se relacione con la búsqueda, selección, recogida y procesamiento de la información relativa a cuestiones vinculadas a la actividad física, procedente de fuentes tradicionales (libros, diccionarios, medios de comunicación social, etc.), de aplicaciones multimedia y de las TIC (buscadores, webquest sobre contenidos del área, etc.) (Calvo & Capllonch, 2013; Ruiz Omeñaca, 2010). Por lo tanto, proponer actividades que fomenten la toma de consciencia sobre cómo se elabora, encuentra y presenta la información será un buen modo de tratar la competencia digital desde la EF (Vaca Escribano, 2008). Por otra parte, también colaborará en el análisis crítico del estereotipo físico y corporal que encontramos en los medios de comunicación (Molina & Antolín, 2008).

Podemos afirmar que si proponemos metodologías que inciten al uso de las TIC desde la EF, ayudaremos a la consecución de esta competencia. Un buen uso de las TIC irá íntimamente ligado a la competencia aprender a aprender, puesto que ésta supone disponer de habilidades como planificar, desarrollar y evaluar para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades (Arreaza, Gómez-Pimpolo, & Pérez, 2009; Reyes & Fuentes, 2011). Su enfoque es el del aprendizaje permanente y conlleva que “desde la escuela se pongan los cimientos para aprender autónomamente en el futuro” (Marco Stiefel, 2008, p. 73).

### **2.6.2.2. Competencia de aprender a aprender**

Para llegar a consolidar la competencia de aprender a aprender será fundamental que el alumno consiga entender el hecho educativo como una oportunidad, tomando consciencia de lo que sabe y de lo que aún tiene que aprender (Puig & Martín, 2007; Reyes & Fuentes, 2011).

Por lo tanto, podemos afirmar que aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades, necesidades y conocimientos (dificultades y posibilidades propias respecto a la construcción de conocimiento, esfuerzo, interés y motivaciones) que intervienen en los procesos de aprendizaje (Doncel & Leena, 2011). Para conseguirlo será imprescindible experimentar procesos de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivos. En el logro de vivencias de aprendizaje de éxito influirán aspectos como: el sentimiento de competencia o eficacia personal de la persona, el pensamiento estratégico, la capacidad de cooperar y de autoevaluarse, el manejo eficiente de recursos y técnicas de trabajo intelectual, y el dominio de recursos para el tratamiento y transmisión de la información (Puig & Martín, 2007; Reyes & Fuentes, 2011). Todo ello será sustentado por un sentimiento de competencia personal que dé confianza en uno mismo, motive y despierte el gusto por aprender planteándonos metas a corto y largo plazo (Doncel & Leena, 2011; Real Decreto 1513/2006; Real Decreto 1631/2006).

La Comisión Europea (2004) añade que, además de la adquisición de habilidades que permitan regular el aprendizaje tanto a nivel individual como colectivo, y a organizar el tiempo para resolver problemas y adquirir conocimientos en ámbitos tan diferentes como el hogar, el trabajo o la educación, la competencia aprender a aprender también ayudará al manejo de la propia vida profesional.

A su vez, Escamilla (2008) destaca la necesidad de:

Construir una estrategia de trabajo personal que integre y armonice un conjunto de técnicas que impliquen el trazado, la puesta en marcha y la evaluación del proceso y de los resultados de planes de trabajo eficaces y ajustados a los propósitos y necesidades de progreso en distintas situaciones de conocimiento y relación. (p. 103)

Analizando estas características de la competencia aprender a aprender, nos damos cuenta que inevitablemente integra componentes de las otras competencias, puesto que sus habilidades reúnen el empleo del lenguaje verbal y matemático y los medios de relación interpersonal y de relación con aspectos de la naturaleza, la vida, la tecnología, los bienes culturales, las instituciones sociales y las normas (Reyes & Fuentes, 2011). Esta competencia busca preparar a las personas para el esfuerzo, el trabajo y la superación personal; para analizar y evaluar analítica y constructivamente las circunstancias en las que van a vivir y trabajar, estimulando la cooperación, el espíritu de convivencia, la creatividad y la crítica (Cabañete & Zagalaz-Sánchez, 2011; Escamilla, 2008).



Dentro de esta competencia se trabajarían contenidos relacionados con la identificación de las necesidades de aprendizaje, la utilización de recursos y procedimientos para el aprendizaje, la organización, evaluación y regulación del proceso de aprendizaje y la comunicación como parte del proceso de aprendizaje (Reyes & Fuentes, 2011).

Como esta competencia implica autoconocimiento, autorregulación y trabajo cooperativo en los procesos de aprendizaje, influirá en los niveles de la CSC (Puig & Martín, 2007). Lo podemos observar en estas concreciones extraídas del Real Decreto 1513/2006 y del Real Decreto 1631/2006:

- La adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos.
- Implica asimismo la curiosidad de plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible.
- También hace necesaria la perseverancia en el aprendizaje, desde su valoración como un elemento que enriquece la vida personal y social y que es, por tanto, merecedor del esfuerzo que requiere.
- Conlleva ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.
- Respeto y colaboración activa y disposición a ayudar a otros en diferentes situaciones de aprendizaje.
- Habilidades sociales como el trabajo en equipo, cooperación, reparto de tareas, implicación y participación, y protocolos y técnicas a seguir en la RC.

Según la Ley Orgánica 2/2006 la EF:

Ayuda a la consecución de la autonomía e iniciativa personal en la medida en que emplaza al alumnado a tomar decisiones con progresiva autonomía en situaciones en las que debe manifestar autosuperación, perseverancia y actitud positiva. También lo hace si se da protagonismo al alumnado en aspectos de organización individual y colectiva de las actividades físicas, deportivas y expresivas. (p. 108)

Por tanto, la EF permite la consecución de esta competencia fomentando el desarrollo de actividades “en las que los alumnos deberán ir tomando cada vez mayor

responsabilidad en su intento de elaborar sus propias decisiones de actuación en función de sus posibilidades y del contexto en que se encuentren” (Cabañete & Zagalaz-Sánchez, 2011, p. 72).

Además, la EF incidirá en la competencia de aprender a aprender en el momento en que ayude al alumno a planificar determinadas actividades físicas a partir de la experimentación, de este modo se facilitará que el niño sea capaz de regular su propio aprendizaje y la práctica de actividad física en su tiempo libre, de forma organizada y estructurada (Cabañete & Zagalaz-Sánchez, 2011; López Pacheco, 2010). Conseguirlo requiere ser consciente de lo que se sabe y de las propias posibilidades y limitaciones, porque serán el punto de partida del aprendizaje motor, a partir del cual el alumno irá desarrollando un repertorio motriz variado que facilite su transferencia a tareas más complejas (Díaz Barahona et al., 2008). Un contexto que propicie el progreso de todos los discentes, dependerá de la creación de situaciones de aprendizaje que permitan la exploración y el descubrimiento mediante el fomento de la participación, el sentimiento de responsabilidad ante los aprendizajes propios y ajenos, y la cooperación (Molina & Antolín, 2008; Vaca Escribano, 2008).

Mediante los procesos de aprendizaje el alumno tomará consciencia de “las capacidades que entran en juego para el aprendizaje (atención, concentración, memoria, comprensión, expresión) y a desarrollarlas (mediante planificación, acción, reflexión sobre lo ocurrido, la nueva planificación) a través de procesos que se van enlazando intencionalmente” (Vaca Escribano, 2008, p. 60).

Por otro lado, debemos hacer referencia a la importancia de las emociones y motivación que despiertan los contenidos de EF ya que influirán en el proceso de aprendizaje y las relaciones sociales que se den en las actividades colectivas que propongamos (Contreras & Cuevas, 2011). Además crear metas alcanzables favorecerá la mejora de la autoestima y la toma de conciencia de los beneficios que la actividad física tiene para la salud a lo largo de la vida (Cabañete & Zagalaz-Sánchez, 2010).

Ruiz Omeñaca (2010) concreta que mediante la EF favoreceremos aspectos de competencia aprender a aprender como:

- El desarrollo de la corporeidad y la motricidad desde una perspectiva genérica, adquiriendo patrones de acción dúctiles y susceptibles de adecuación a diversos contextos y de ampliación desde la actividad autónoma.

- La adquisición de estrategias de reflexión sobre la propia acción motriz, de autoaprendizaje y de aprendizaje cooperativo.
- La resolución de situaciones diversas, adaptándose a nuevos contextos y a entornos cambiantes.
- El desarrollo de estrategias de tipo decisional que le permitan abordar diversas situaciones motrices. (Ruiz Omeñaca, 2010, p. 15)

Cabañete y Zagalaz-Sánchez (2011) hacen una propuesta de las concreciones de la competencia aprender a aprender y de las aportaciones que se pueden hacer desde el área de EF. Las concreciones que establecen son: responsabilidad, trabajo autónomo, mejora de la confianza, mejora de la empatía y mejora de la iniciativa personal. A continuación mostramos las aportaciones de la EF a cada una de estas concreciones, según las autoras:

- En la concreción de la responsabilidad apuntan que se fomentará: asumir y practicar las actividades planteadas como parte del trabajo personal, utilizar los espacios y materiales según las normas establecidas, cooperar en las actividades asumiendo la responsabilidad individual y los diferentes roles, aceptar los resultados de juego y tener una actitud favorable hacia la EF y conocer su importancia para la salud.
- En la concreción del trabajo autónomo consideran que la EF puede aportar: conocer las propias habilidades físicas, así como conocer, aceptar y valorar el propio cuerpo para la elaboración de una buena autoimagen, autoestima y autoconfianza, ser capaz de realizar actividades individuales de manera segura y correcta, trabajar cooperativamente y saber dialogar y ser flexible ante diferentes opiniones, valorar las posibilidades de mejora en las actividades propuestas y ser capaz de imaginar y desarrollar pequeños proyectos y acciones de actividad física.
- En la concreción de la mejora de la confianza la EF favorecerá: el aprender a no dudar de la capacidad de uno mismo y de las posibilidades de mejora antes de intentar alguna cosa, confiar en el propio cuerpo al realizar una actividad deportiva, saber disfrutar del éxito de las actividades, saber valorarse y tener iniciativa para proponer nuevas actividades.
- En la concreción de la empatía, entienden que la EF ayudará a interactuar oralmente cumpliendo con los turnos de palabra y respetando las opiniones diferentes; aceptar y respetar las normas, reglas y personas que participan en el juego; valorar, experimentar y apreciar diferentes formas de expresión; saber ver diferentes situaciones; tomar el liderazgo en actividades de grupo; y valorar

el esfuerzo personal y colectivo en los diferentes tipos de juegos al margen de las preferencias y prejuicios.

- Por último, en la concreción que busca la mejora de la iniciativa personal, la EF incentivará tomar decisiones sobre los propios actos, proponer ideas y juegos, utilizar la expresión corporal para proponer actividades innovadoras, responder a dudas que se planteen en las actividades realizadas de manera voluntaria y ser capaz de tomar la iniciativa en actividades individuales y en grupo.

### **2.6.3. Competencias de desarrollo personal y social**

Actualmente vivimos en una sociedad donde escasea la participación crítica y comprometida por el cambio social. En este punto, si la comunidad pedagógica quiere colaborar en el cambio, debe entender que las clases pueden ser el contexto perfecto para reconstruir la sociedad, remediar posibles injusticias y construir los principios de ciudadanía activa. Como ya hemos comentado anteriormente, el comportamiento está influenciado por los patrones sociales y culturales del contexto, por ello tanto el currículum formal como el oculto de un centro educativo influirán en el clima de convivencia. Analizar indicadores como las interrelaciones sociales, el clima de igualdad o competitividad, las estrategias sancionadoras de conductas disruptivas o violentas o la participación democrática serán una buena manera de evaluar cómo está influyendo el contexto en la capacidad democrática del alumnado (Bickmore, 2005).

Dado este contexto, las destrezas y habilidades de la competencia en iniciativa y autonomía personal y la CSC han llegado a ser los pilares de la relación educativa y del resto de las CCBB, ya que sin una buena convivencia y un buen manejo de las emociones se hace más difícil la tarea de aprender. Conocerse, conducirse, conocer a los demás, manejar las habilidades sociales, autorrealizarse y convivir en las sociedades actuales son metas a consolidar dentro del ámbito escolar para favorecer el desarrollo y la madurez personal, y la adaptación social y ciudadana de nuestro alumnado (Doncel & Leena, 2011).

A continuación presentamos la competencia en autonomía e iniciativa personal y después le dedicaremos un apartado especial a la CSC.

### 2.6.3.1. Competencia en autonomía e iniciativa personal

La competencia en autonomía e iniciativa personal supone ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico para responder a las demandas de la sociedad del conocimiento (Real Decreto 1513/2006; Real Decreto 1631/2006).

A nivel europeo, esta competencia se denomina *espíritu emprendedor* y se entiende que:

Tiene un componente activo y otro pasivo: comprende tanto la capacidad para inducir cambios como la habilidad para acoger, apoyar y adaptarse a los cambios debidos a factores externos. El espíritu emprendedor implica ser responsable de las acciones propias, ya sean positivas o negativas, el desarrollo de una visión estratégica, marcar y cumplir objetivos y estar motivado para triunfar. (Comisión Europea, 2004, p. 9)

Esta competencia requiere el conocimiento de sí mismo, de los otros y del contexto social y cultural (Contreras & Cuevas, 2011) porque conlleva la conciencia y aplicación de un conjunto interrelacionado de valores (responsabilidad, perseverancia, conocimiento de sí mismo y autoestima) y actitudes personales (creatividad, autocrítica, control emocional, coherencia entre las acciones y pensamientos, capacidad de elegir y tomar decisiones reflexivamente, calcular riesgos y afrontar los problemas, capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos) (Guitart & París, 2011). Por otro lado, implica desarrollar la capacidad de elegir con criterio propio, imaginar proyectos, y llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como el social y el laboral manteniendo los niveles de motivación y perseverancia (Doncel & Leena, 2011; Guitart & París, 2011; Real Decreto 1513/2006; Real Decreto 1631/2006).

Esta competencia significa que los alumnos deben ser progresivamente dueños de sí mismos, responsables de su vida y de sus decisiones; así adquirirán una autonomía que les permitirá actuar de acuerdo a los principios éticos de cualquier contexto. En consecuencia, en esta competencia se integrarán aspectos como el conocimiento de uno mismo, de los otros, del contexto social y cultural y la toma de decisiones con criterio propio (Escamilla, 2008). Para esta competencia también serán importantes el control emocional y la asertividad para desenvolverse con autonomía y convivir respetando los principios que rigen la dignidad humana y la convivencia social (Doncel & Leena, 2011).

Para Escamilla (2008), la competencia en autonomía e iniciativa personal la forman el conjunto de habilidades y destrezas que:

Suponen un desarrollo y una evolución gradual respecto al conocimiento de uno mismo, a una autoestima equilibrada, al deseo de superación y a la construcción de unos valores y normas morales personales y fundamentadas en principios éticos, en el conocimiento, aprecio y respeto hacia los otros y hacia el entorno. Supone, también, la disposición para trazar, en distintos tipos de situaciones, proyectos de actuación sistemáticos, flexibles y creativos, personales y ajustados a las necesidades detectadas. Comportarán el estudio de alternativas, las ventajas y los riesgos de las decisiones y sus consecuencias, para sí y para otros, en diferentes plazos temporales. (p. 112)

Doncel y Leena (2011) consideran que el convertir las ideas en acciones implica habilidades sociales paralelas a la CSC, puesto que el individuo deberá ser capaz de:

- Tener un propio estilo cognitivo de aprender y conocer autónomamente.
- Desarrollar un autoconcepto crítico que le lleve a reflexionar sobre los valores, actitudes y motivaciones.
- Tener voluntad y esforzarse para proponerse objetivos y planificar, reelaborar planeamientos iniciales y elaborar nuevas ideas.
- Estabilidad y autocontrol emocional para vivir en paz con uno mismo y dar respuestas ajustadas a la diversidad de situaciones de relación interpersonal.
- Empatía para situarnos en perspectiva y establecer procesos de ayuda.
- Tomar decisiones y actuar evaluando el proceso y valorar posibilidades de mejora y buscar soluciones y aplicarlas analizando posibilidades y limitaciones.
- Mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas.
- Mantener una actitud positiva hacia el cambio y la innovación.
- Mejora de las pautas de convivencia en clase y el aula.
- El respeto a las normas, así como su valoración y comprensión.
- Protocolos y técnicas de prevención de conflictos.

Como esta competencia, a menudo, involucra habilidades sociales porque suele implicar trabajar con otras personas; requerirá habilidades para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo (ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones y trabajar de forma cooperativa y flexible); pero también se necesitarán habilidades y actitudes de liderazgo de proyectos (confianza en uno mismo, empatía, espíritu de superación, habilidades para el diálogo y la cooperación, organización de tiempos y tareas, capacidad de afirmar y defender derechos o la asunción de riesgos) y de RC (Real Decreto 1513/2006; Real Decreto 1631/2006).

En síntesis, “la autonomía y la iniciativa personal suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico” (Marco Stiefel, 2008, p. 73).

Educar a personas para la autonomía, la toma de decisiones, el desarrollo de un espíritu emprendedor y la adquisición de iniciativa personal, en un mundo complejo como es el actual, es viable desde los planteamientos socializadores propios de la cooperación (Ruiz Omeñaca, 2010). Procesos colaborativos, bien planteados, posibilitan la participación inteligente en sociedad proporcionando bienestar y fomentando la reflexión y responsabilidad ante la vida (Contreras & Cuevas, 2011).

Guitart y París (2011), destacan que para tener autonomía e iniciativa personal el alumno no sólo debe seguir órdenes; tiene que aprender a cumplir normas y a ser consecuente con los propios actos, pensamientos y sentimientos, mediante la reflexión y el interés por aplicar las habilidades de esta competencia. Los contenidos a tratar deberían girar en torno a la autoestima, el control y equilibrio emocional, la autonomía personal, la responsabilidad, el espíritu crítico y la iniciativa persona.

Desde la EF ayudaremos a la consecución de la autonomía e iniciativa personal desarrollando contenidos como el esquema corporal, las habilidades perceptivo motrices y las coordinaciones que permitan desenvolverse óptimamente en su entorno; pero también comprometiéndonos con una metodología activa, reflexiva y participativa que fomente la confianza en uno mismo, la responsabilidad, la autocrítica, la toma de decisiones con progresiva autonomía y la capacidad de superación (Díaz Barahona et al., 2008). Vaca Escribano (2008), añade que la EF ayuda al desarrollo de esta competencia fomentando la responsabilidad, perseverancia, autoestima, control emocional, capacidad de elegir, calcular consecuencias, afrontar problemas, asumir riesgos o dejar en un segundo plano los intereses personales.

Los estilos de enseñanza serán claves, ya que en el momento en que otorguemos protagonismo al alumnado en la organización de las sesiones de EF o en su propia práctica deportiva, favoreceremos el desarrollo de esta competencia. A través de las tareas que planteemos permitiremos al alumnado manifestar actitudes como la autosuperación, perseverancia y actitud positiva ante tareas de cierta dificultad técnica o en la mejora del propio nivel de condición física, responsabilidad y honestidad en la aplicación de las reglas, y capacidad de aceptación de los diferentes niveles de condición física y de ejecución motriz dentro del grupo (López Pacheco, 2010; Molina

& Antolín, 2008). Además, en el desarrollo de estas actitudes, desde la EF ayudaremos en la toma de decisiones en el contexto del juego y de la actividad motriz, la autonomía en la organización individual y colectiva de actividades físicas, y el desarrollo de habilidades sociales y actitudes prosociales, como medio para desenvolverse de forma constructiva en las interacciones personales que se establecen en y a partir de la actividad lúdica y motriz (Ruiz Omeñaca, 2010; Vaca Escribano, 2008).

Durante el juego también se reforzarán la iniciativa personal y una sana valoración del rendimiento y del éxito que promuevan el esfuerzo y la superación, sin que el resultado de juego influya en el disfrute y las relaciones interpersonales. Para favorecer experiencias positivas, se resaltarán los logros para así infundir confianza y seguridad en las propias posibilidades. Se pedirá al alumnado que asuma responsabilidades en su proceso de aprendizaje, por ejemplo, relacionadas con la gestión de su esfuerzo, materiales, calentamiento autónomo, organización de juegos, etc. Se procurará, en definitiva, que los niños y niñas disfruten de la actividad física viviendo experiencias satisfactorias y reforzantes, a través de las cuales sean capaces de crear hábitos perdurables de ejercicio en la edad adulta (Díaz Barahona et al., 2008).

Una vez tratada la competencia en autonomía e iniciativa personal, vamos a dedicar un apartado especial a la CSC por su relevancia en el marco de la investigación.

## **2.7. Competencia Social y Ciudadana, prevención y resolución de conflictos y Educación Física**

Este apartado dedicado a la CSC va a partir de las reflexiones de diversos autores, en torno a la necesidad de la existencia de esta competencia dentro del marco educativo. En segundo lugar, se definirán términos relacionados con la CSC y la propia competencia en sí, y las habilidades y destrezas que la forman desde el punto de vista de varios investigadores y del marco de referencia legislativo. Por último, se especificarán las ventajas de tratarla desde el área de EF y los aspectos metodológicos a tener en cuenta.

### **2.7.1. Necesidad de la Competencia Social y Ciudadana en la sociedad actual**

En una sociedad como la actual, los sistemas educativos han tenido que adaptarse a sus demandas para dar una formación que se preocupe por formar a futuros



ciudadanos (Gobierno Vasco, 2011). Por lo tanto, el conjunto de las CCBB busca la formación integral de la persona para convertir la educación en poderes para la ciudadanía (González et al., 2011; Kegan, 2004; Moya & Luengo, 2011; Perrenoud, 2004; Zabala et al., 2011) que posibilitan una participación social activa y responsable a través del entendimiento del entorno y la actuación autónoma.

Para Bolívar y Moya (2007), ser ciudadano activo requiere de unas competencias (comprensión lectora, matemática, científica y nuevas alfabetizaciones) que permitan al individuo integrarse en la vida social y laboral. La falta de éstas puede llevar a la exclusión social, por lo que los sistemas educativos deben responsabilizarse de garantizarlas y de luchar por la equidad en las zonas más desfavorecidas.

Por otro lado Moreno (2012), afirma que para saber vivir sobre todo hay que saber convivir, lo que hará de la CSC un elemento imprescindible para la educación del s. Además, como en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje existe una interrelación social en las que se ponen en marcha destrezas de autonomía y habilidades interpersonales, se podría afirmar que las competencias personales y sociales serán la base del resto de las otras competencias (Doncel & Leena, 2011).

Perrenoud (2004) llega incluso a definir siete CCBB como poderes de esta construcción social:

- Poder identificar, evaluar y defender los recursos, derechos, límites y necesidades del individuo.
- Poder, de manera individual o grupal, formar y llevar a cabo proyectos y desarrollar estrategias.
- Poder analizar situaciones, relaciones y campos de fuerza de manera integral.
- Poder cooperar, actuar en sinergia y participar de un liderazgo colectivo y compartido.
- Poder construir y operar organizaciones democráticas y sistemas de acción colectiva.
- Poder manejar y resolver conflictos.
- Poder jugar siguiendo las reglas, usarlas y funcionar apoyándose en ellas.
- Poder construir órdenes negociadas por encima de las diferencias culturales.

Como ya hemos comentado anteriormente, vivimos en una sociedad cada vez más globalizada, plural y multicultural donde existe la necesidad de aprender a convivir y a relacionarse con personas muy diferentes. Así pues, una de las funciones de la

Institución Escolar deberá ser preparar para la vida apoyando el pleno desarrollo de cada individuo, procurando que desarrolle actitudes y valores que le permitan adaptarse a las necesidades sociales del entorno y desenvolver así una buena CSC (Sheridan, 1995 citado en González et al., 2011; Pichardo et al., 2008; Velázquez & Maldonado, 2004; Zabala et al., 2011).

Ya hemos mencionado que la escuela no sólo debe instruir, debe hacer frente a la sociedad mediática (individualismo, éxito, poder, competitividad, agresividad, etc.) y frenar el incremento de la conflictividad que se está dando en la vida social de la escuela. Desde esta perspectiva hemos de entender que la EF es una gran fuente de educación en valores que ha de colaborar, en la larga preparación a través de la cual nos introducimos en sociedad como individuos autónomos, y capaces de aplicar competencias propias para dar respuesta a las demandas de un contexto complejo movilizandoo procesos psicológicos y sociales (Marina & Bernabeu, 2007).

Empezando en edades tempranas el trabajo de las habilidades sociales fomentaremos la prevención de conflictos y la convivencia pacífica, y reduciremos la aparición de conductas violentas (Bermenjo & Fernández, 2010). Si desde la escuela conseguimos que los alumnos experimenten relaciones interpersonales satisfactorias, favoreceremos que sean aceptados por sus iguales y evitaremos posibles aislamientos sociales y sus consecuencias (alto grado de ansiedad, baja autoestima, inadecuadas relaciones sociales, desajustes emocionales, etc.) (Bermenjo & Fernández, 2010; Sánchez, Rivas, & Trianes, 2006).

Enseñar estrategias y procedimientos para mejorar la convivencia en la escuela será, por lo tanto, una forma de asegurar que todo el alumnado adquiera habilidades sociales y de aprovechar las potencialidades del vivir en sociedad (Sánchez et al., 2006).

Cuando hablamos de CSC debemos tener claro el significado de algunos términos que están estrechamente ligados con ella, como pueden ser: habilidades sociales y competencia social. Por ello, antes de dar paso a la definición de la CSC, vamos a conceptualizar estas dos ideas.

Bermejo y Fernández (2010), entienden las habilidades sociales como un conjunto de comportamientos eficaces en las relaciones interpersonales. Para Monjas (2008), son las conductas (motoras cognitivas y afectivo emocionales) o destrezas sociales

específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea donde se da una interrelación con otras personas. Añade además este autor que dichos comportamientos no son solamente un rasgo de la personalidad, ya que por su complejidad deben ser adquiridos y aprendidos.

Dado que estos patrones de actuación son aprendidos, pueden adquirirse por procesos naturales o bien ser blancos de intervenciones educativas. Para ello, será necesario el diseño de un proceso estructurado definiendo unos estilos de actuación y unas características del entorno (López Martín, 2000).

La competencia social es, en cambio, un término de evaluación basado en las conclusiones o valoraciones que obtiene una persona después de realizar una tarea adecuadamente. Como esta apreciación se genera a partir de las opiniones de los demás o comparándose con algunos criterios o normas, estará claramente influida por el carácter de las habilidades sociales que presente el individuo es sus interacciones. Una adecuada competencia social en la infancia está asociada con logros escolares y sociales superiores y con un mejor ajuste personal y social en la infancia y la vida adulta; en cambio un bajo nivel influirá negativamente a corto y largo plazo (Bermenjo & Fernández, 2010).

Por otro lado, López Martín (2000), define la competencia social como la consecución de un conjunto de recursos personales, capacidades, habilidades y actitudes, que favorecen la integración del sujeto en un grupo social y, en consecuencia, le permiten beneficiarse de los refuerzos positivos que éste dispensa. Si la persona se desenvuelve en un contexto que ofrece oportunidades para desarrollar sus recursos, aprenderá a adaptarse al medio para alcanzar los resultados deseados y derivará un sentimiento de autoestima positiva, que le ayudará a la consolidación de las pautas de interacción dentro del grupo.

Una vez clarificados los términos, podemos decir que habilidad social y competencia social no constituyen un mismo término pese a estar relacionados estrechamente. El primer caso lo constituirían los comportamientos socialmente competentes que ejecuta la persona cuando se relaciona, y que facilitan la interacción y el logro de objetivos comunes; y el segundo, sería la valoración que el sujeto percibe del exterior sobre dicha acción. Una apreciación positiva implicará ser capaz de integrarse en un grupo social adoptando, mediante la observación, una conducta prosocial generalizada, buscando el beneficio de los demás y respetando los valores esenciales de la

colectividad con la que se interrelaciona. Por ello, la competencia social del individuo dependerá de variables personales y contextuales (López Martín, 2000).

Dadas estas definiciones, hemos de tener en cuenta que un mal ajuste de las habilidades sociales básicas (empatía, cambio de perspectiva, autocontrol, refuerzo social...) repercutirá en la competencia y ajuste social del niño (Díaz Aguado, 2005b). La incompetencia social durante la infancia es un factor de riesgo ya que se relaciona con varios desajustes y dificultades que pueden derivar en patologías tanto en la misma infancia como en la edad adulta (Garaigordobil, 2004). En la etapa escolar se reflejará a través de baja aceptación, rechazo o ignorancia o aislamiento social por parte de los iguales, problemas escolares como bajos niveles de rendimiento escolar, expulsiones de la escuela, inadaptación escolar, problemas emocionales y personales como baja autoestima o locus de control, desajustes psicológicos y psicopatología infantil como depresión e indefensión, delincuencia juvenil, etc. Si estas disfunciones persistieran en la edad adulta se podría llegar a problemas de salud mental como inadaptación, alcoholismo o hasta el suicidio (Bermenjo & Fernández, 2010; Pichardo et al., 2008).

Una vez aclarados estos dos términos desde el ámbito de la psicología, vamos a dar paso a tratar la CSC dentro de la esfera escolar.

### **2.7.2. La Competencia Social y Ciudadana en el marco educativo**

Dada la importancia de un buen desarrollo de las habilidades sociales y de las competencias sociales surge la necesidad de incluir la CSC en el ámbito educativo.

La Comisión Europea (2004), en el marco de las competencias para la sociedad del conocimiento, propuso las competencias interpersonales y cívicas que englobarían la CSC que encontramos en la legislación española. Estas CCBB incluyen los comportamientos que un individuo debe asimilar para participar de manera eficiente y constructiva en la sociedad, las habilidades de RC y las destrezas de interacción individual o grupal en el ámbito público y privado (Comisión Europea, 2004; Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006).

Dentro de las competencias interpersonales, intersociales e interculturales se requieren conocimientos sobre los códigos de conducta sociales de diferentes situaciones y contextos: los conceptos de individuo, grupo, sociedad y cultura, así

como su evolución; la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres, la sociedad y la cultura, exigen entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo personal y familiar, y la comprensión de la dimensión intercultural en las sociedades europeas y mundiales. En el ámbito de las destrezas destacan habilidades como la comunicación constructiva en diferentes situaciones sociales, la capacidad empática y de crear confianza, la habilidad para expresar frustración controlando la agresividad o patrones negativos, la habilidad para separar los conflictos profesionales de la vida personal, conciencia de la identidad cultural, habilidad para ver y comprender diferentes puntos de vista causados por la diversidad y habilidad de negociación. En cuanto a las actitudes, se acentúan el interés y el respeto por los demás, la superación de estereotipos y prejuicios, la disposición para llegar a acuerdos, la integridad y la capacidad para expresarse con seguridad (Comisión Europea, 2004, 2007).

Por otro lado, dentro de la competencia cívica se engloban conocimientos esenciales para la convivencia como los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos, así como el conocimiento de los hechos históricos más importantes del contexto nacional, europeo y mundial; de los movimientos sociales y políticos; y de las estructuras de la Unión Europea y la diversidad cultural que se da en ella. Por otro lado, las capacidades de la competencia cívica permitirán llegar a una reflexión y crítica y creativa para participar en las actividades de la comunidad, tomando decisiones, ejerciendo el derecho de voto y comunicándonos eficazmente para manifestar solidaridad e interés por resolver problemas de nuestro entorno. En cuanto a las actitudes, destacan el respeto a los derechos humanos, la igualdad como base de la democracia, la comprensión de los diferentes sistemas de valores, religiones y etnias, y el sentido de pertenencia a la comunidad (Comisión Europea, 2004, 2007).

Dentro del marco estatal se afirma que una persona adquiere la CSC cuando es capaz de comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. “En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas” (Real Decreto 1631/2006, p. 687).

En el Decreto 142/2007, se entiende por CSC la capacidad de poner en práctica, de manera integrada, aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los alumnos intervenir en los problemas sociales de nuestro mundo y ejercer de manera responsable los derechos y deberes de la ciudadanía.

Si analizamos el marco legislativo de otras comunidades, como la de Navarra, en el currículum desarrollado en el Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículum de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra (Decreto Foral 24/2007, en adelante) se define la CSC como:

La competencia que supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas. (Decreto Foral 24/2007, p. 5777)

En el marco del País Vasco se entiende que la CSC conlleva la habilidad para “utilizar los conocimientos sobre la sociedad -entendida desde las diferentes perspectivas-, para interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos y escalas espaciales variables, elaborar respuestas y tomar decisiones, así como para interactuar con otras personas y grupos conforme a norma” (Gobierno Vasco, 2011, p. 2).

Para desarrollar una conciencia ciudadana, que permita relacionarse y convivir en una sociedad democrática y cambiante, será básico entender el mundo que nos rodea para poder participar desde la igualdad de derechos y oportunidades, gozar de las libertades individuales y favorecer la construcción de la paz a través de la cooperación y el diálogo (Canals & Pagès, 2011).

Lograrlo dependerá de que el alumno integre conocimientos que incluyan el conocimiento y comprensión de los valores en los que se basa la sociedad democrática, implicando la reflexión crítica de los conceptos de democracia, libertad, solidaridad, corresponsabilidad, participación; y ciudadanía y atención a los derechos y deberes de las declaraciones internacionales, la Constitución española y las legislaciones autonómicas (González et al., 2011); y habilidades que le permitan participar, tomar decisiones y elegir cómo comportarse en diferentes situaciones, responsabilizándose de las elecciones tomadas y a la vez “siendo consciente de sus creencias, valores, sentimientos, actitudes y habilidades sociales para autorregular su conducta social y el ejercicio de la convivencia cívica” (Doncel & Leena, 2011, p. 47). En cuanto a las actitudes que desarrolla esta competencia se encuentran la tolerancia,

la cooperación, la escucha activa, el diálogo, la solidaridad, la empatía el compromiso en la defensa de los derechos humanos y los valores necesarios para la convivencia (González et al., 2011).

Para intervenir en los problemas sociales y ejercer de manera responsable los derechos y deberes de la ciudadanía, los chicos deberán ser capaces de desarrollar una conciencia ciudadana que les haga desenvolverse con responsabilidad y autonomía. Para ello, será necesario que a lo largo de la escolarización el alumno vaya desarrollando una buena conciencia histórica, aprenda a ubicarse en el mundo en que vive mediante el conocimiento de los problemas sociales, las injusticias y las desigualdades, y vaya poniendo en práctica las habilidades necesarias para convivir y relacionarse en un mundo en conflicto a través de la cooperación y el diálogo (Canals & Pagès, 2011; Gobierno Vasco, 2011).

Por lo tanto, esta competencia supone:

Comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas. (Real Decreto 1631/2006, p. 689)

Las concreciones que marca la Ley Orgánica 2/2006 para poder consolidar esta competencia incluyen comprensión de la realidad social como elemento cognitivo, aprendizaje de las destrezas de cooperación, convivencia y participación y compromiso activo con la sociedad (González et al., 2011). A continuación encontramos el desglose de las concreciones de la CSC, según el marco legislativo del Real Decreto 1631/2006:

- Integrar conocimientos sobre la evolución y organización de las sociedades, así como de las características y valores de la democracia.
- Dentro de las habilidades de toma de decisiones se incluirán aquellas que tienen que ver en el ejercicio de los derechos y deberes de la ciudadanía.
- Conllevará la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, así como su evolución y problemática.
- Para llegar a la comprensión crítica de dicha realidad, serán necesarios experiencia, conocimientos y conciencia de la diversidad de perspectivas de análisis de la sociedad. Este análisis debe incluir un enfoque multicausal de los hechos históricos y los problemas sociales para llegar a su reflexión crítica. Esta reflexión permitirá establecer diálogos colectivos que mejoren la comprensión de la realidad.
- Mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local que valore las aportaciones de las diferentes culturas en la evolución y progreso de las sociedades actuales.

- Dominar las habilidades sociales que permiten afrontar autónomamente los conflictos de valores e intereses, inherentes en la convivencia, con actitud constructiva mediante el diálogo e incluyendo una escala de valores, de acuerdo a los patrones culturales básicos, construida a partir de la reflexión crítica y el diálogo.
- Entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos para crear un sistema propio de valores, que respete los principios de la Declaración de los Derechos Humanos, y permita comportarse en coherencia con ellos al afrontar un conflicto o una decisión. (Real Decreto 1631/2006, p. 688)

Asimismo, el Real Decreto 1631/2006 nos marca que para consolidar estas concreciones y poder participar activa y plenamente en la vida cívica serán imprescindibles habilidades sociales como:

- Conocerse y valorarse.
- Saber comunicarse en distintos contextos.
- Expresar las propias ideas.
- Saber escuchar las ideas ajenas.
- Ser capaz de ponerse en el lugar del otro.
- Comprender otros puntos de vista aunque sean diferentes del propio.
- Tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo.
- Valorar las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres.
- Practicar el diálogo y la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social.
- Toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, y el control y autorregulación de los mismos.
- Construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos.
- Ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás.

En el mismo texto, encontramos otra referencia a la adquisición de recursos de la CSC para mejorar en la resolución pacífica de los conflictos:

Asimismo, forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad. (Real Decreto 1631/2006, p. 43061)



Partiendo del Real Decreto 1631/2006, Sierra-Arizmendiarieta, Méndez-Giménez y Mañana (2012) proponen las siguientes concreciones de la CSC a alcanzar al finalizar la EP:

- Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático en igualdad.
- Responsabilizarse en el ejercicio de los derechos y de los deberes que corresponden a cada persona como miembro del grupo en el que se integra.
- Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, valorando las diferencias con otros grupos y la necesidad del respeto a los Derechos Humanos.
- Valorar las lenguas en general como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias y culturas diversas y como herramienta de aprendizaje de distintos contenidos, mostrando una actitud receptiva y respetuosa hacia sus hablantes y su cultura, y apreciándolas como muestra de riqueza cultural.
- Utilizar la lengua para relacionarse y expresarse de manera adecuada en la actividad social y cultural adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta, desarrollando la sensibilidad, la creatividad y la estética en el uso personal del lenguaje.
- Reflexionar sobre los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas, sexistas o xenófobos. (p. 45)

Estas habilidades negociadoras suponen tener en cuenta las necesidades de los demás, por lo que también se pondrá en juego la solidaridad, tolerancia y la autonomía moral de las personas. Según Funes (2000), estas habilidades se engloban dentro de las competencias emocionales y se aplican, a la vez que las funciones intelectuales, cuando intentamos adaptarnos al entorno. Dichas habilidades “deben aprenderse y aplicarse en la vida cotidiana, pero dada la función socializadora atribuida al sistema educativo, lo convierte en un espacio fundamental para el aprendizaje de la convivencia en la sociedad, y por eso mismo el idóneo” (Funes, 2000, p. 94).

Una buena manera de lograrlo, será crear un ambiente que fomente la CSC asegurando elementos como: conciencia de interrelación social, asunción de los propios deberes y una autonomía responsable, habilidades comunicativas, cooperación en el trabajo en equipo y respeto a la diversidad, mediación inteligente de los conflictos, participación democrática y desarrollo de valores sociales como la solidaridad, el respeto, etc. (Velázquez & Maldonado, 2004).

Ridao y Urán (2010), destacan que las posiciones personales éticas han de fundamentarse en el respeto a principios o valores universales, por lo que se dará la necesidad de promover la empatía, el reconocimiento de la igualdad entre colectivos y

habilidades para escuchar las ideas ajenas y dialogar y así conseguir resolver pacíficamente las desavenencias. Docel y Leena (2011), añaden que la CSC implica una dimensión ética que hace asumir los valores que rigen la dignidad humana y las creencias que orientan el comportamiento social y el razonamiento moral. Estos mismos autores defienden que una persona que ha adquirido esta competencia domina destrezas formadas por: habilidades sociales y empatía, inteligencia interpersonal, adaptación social y roles sociales, participación, cooperación y trabajo en grupo y ejercicio de la ciudadanía democrática.

Una vez establecidas las habilidades de la CSC a consolidar según el marco estatal, vemos pertinente reflejar cómo han seguido esta línea diferentes comunidades autónomas. El Gobierno Vasco establece tres dimensiones de la CSC y, a su vez, subdimensiones para cada una de ellas.

Tabla 8  
Dimensiones y subdimensiones CSC (basado en Gobierno Vasco, 2011, p. 7)

Dimensión 1: La realidad social	Dimensión 2: Ciudadanía	Dimensión 3: Convivencia
1. Evolución de la realidad histórica. 2. La sociedad: funcionamiento, logros y retos. 3. Trabajo, economía, producción y consumo. 4. Información y comunicación	5. Fundamentos y organización de la sociedad democrática. 6. Ejercicio responsable de la ciudadanía. 7. Derechos Humanos y ciudadanía global.	8. Resolución de conflictos. 9. Identidad personal y posición ética. 10. Regulación de la convivencia.

La Junta de Educación de Andalucía también expone de un modo similar las concreciones de la CSC. Esta comunidad establece tres dimensiones y desarrolla las habilidades de cada una.

Tabla 9  
Dimensiones y elementos de la CSC (basado en Junta de Andalucía-Consejería de Educación, 2011, p. 22)

Dimensión 1: Convivencia y cooperación	Dimensión 2: Comprensión de la realidad social.	Dimensión 3: Compromiso para la ciudadanía democrática y la participación
1.1. Adquirir competencias intrapersonales e interpersonales como base para una convivencia positiva, así como construir una escala de valores de forma reflexiva, crítica y compartida que permita realizar juicios morales, tomar decisiones y actuar de forma coherente.	2.1. Comprender el carácter evolutivo de las sociedades actuales y los valores del sistema democrático. 2.2. Comprender, interpretar y valorar positivamente la diversidad y pluralidad de personas, culturas y creencias, siendo conscientes de la existencia de diferentes	3.1. Conocer, respetar y comprometerse con los valores humanos universales y aquellos que sustentan las sociedades democráticas y la cultura de paz y no violencia: libertad, igualdad, democracia, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía. 3.2. Ejercer activa y

<p>1.2. Saber resolver los conflictos de forma pacífica y constructiva, utilizando habilidades de comunicación, negociación y mediación.</p> <p>1.3. Colaborar y comprometerse en proyectos colectivos e implicarse en el trabajo cooperativo.</p>	<p>perspectivas para analizar la realidad.</p> <p>2.3. Analizar de forma reflexiva y crítica hechos y problemáticas sociales en relación con la igualdad de derechos - especialmente entre mujeres y hombres-, el medioambiente, el consumo responsable, el comercio justo y el uso adecuado de las TIC.</p>	<p>responsablemente los derechos y deberes ciudadanos, especialmente en cuestiones referidas al género, el medioambiente, el consumo responsable, el comercio justo, el uso de las tecnologías, la movilidad vial, los hábitos de vida saludable, el bienestar físico, mental y social y la utilización del tiempo libre y del ocio.</p> <p>3.3. Conocer y poner en práctica las normas y hábitos cívicos que regulan los grupos a los que se pertenece -familiar, escolar y social- y contribuir activamente a su progreso.</p>
--	--	--

En el Decret 142/2007, la CSC es la última que se conceptualiza y en su definición se hace referencia directa a aspectos relacionados con la RC y a aspectos que evitarán su aparición:

- *Comprendre la realitat social, cooperar, conviure, exercir la ciutadania, comprometre's.*
- *Habilitats socials, resoldre conflictes d'interessos i de valors dins de la normalitat de la convivència.*
- *Dimensió ètica, valors de l'entorn, sistema de valors propi, comportament coherent.*
- *Habilitats psicològiques: conèixer-se, valorar-se, comunicar-se, expressar-se, posar-se al lloc de l'altre, comprendre altres punts de vista, prendre decisions, valorar les diferències, reconèixer la igualtat de drets, negociar, dialogar, arribar a acords. (p. 31459)*

De los objetivos educativos para la educación obligatoria, propuestos por la vigente ley catalana debemos mencionar el siguiente, por hacer mención a la CSC:

- g) Capacitar els alumnes per a l'exercici de la ciutadania, amb respecte als drets i les llibertats fonamentals de les persones i als principis bàsics de la convivència democràtica. (Llei 12/2009, p. 56613)*

Una de las habilidades sociales fundamentales de esta competencia, tanto para la Ley Orgánica 2/2006 como para el Decret 142/2007, es el aprender a solucionar los conflictos con una actitud constructiva y autónomamente, ya que entienden que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia. Por otro lado, se establece que para la reducción de dichos conflictos será esencial la valoración de las diferencias y el reconocimiento de igualdad de derechos entre los diferentes colectivos.

Moreno (2012), defiende que desde las diferentes asignaturas curriculares se pueden hacer importantes aportaciones para la consecución de la CSC tanto en EP como Secundaria. A continuación comentamos las aportaciones de cada área a la CSC según este autor:

Los contenidos propios del área de conocimiento del medio y las actividades de reflexión y debate que supongan un aprendizaje activo, favorecerán el desarrollo de esta competencia mediante la reflexión y la concienciación de la realidad histórica, cultural y social. Además, las actividades de debate que se propongan despertarán actitudes de diálogo, de RC, y de asertividad que conllevarán el uso de habilidades, de modos, de reconocimiento y de convenciones sociales para facilitar la buena comunicación y bienestar del grupo (Moreno, 2012).

Dentro de la educación artística, la interpretación y creación supondrán, en muchas ocasiones, trabajar en equipo cooperando, esforzándose, buscando el entendimiento, respetando, asumiendo responsabilidades y siguiendo normas. Además, la expresión artística nos permite manifestar sentimientos y emociones y entrar en contacto con la realidad histórica para entender la diferencia cultural como una riqueza (Moreno, 2012).

Desde el área de lengua se enseña a comunicarse fomentando habilidades y destrezas para la convivencia como el respeto y el entendimiento entre las personas. La comunicación es la base de la relación social, por ello “todo lo que va encaminado a hablar, escuchar, leer y escribir forma parte de nuestro aspecto social y ciudadano, es imposible disociarlo del uso que de ello hacemos dentro de nuestra sociedad en nuestros contextos más cotidianos” (Moreno, 2012, p. 29).

Las matemáticas despiertan el pensamiento crítico, racional y reflexivo en el individuo y le da herramientas para entender datos estadísticos como forma de aproximarse al análisis de la realidad social y la experiencia ciudadana (Moreno, 2012). El campo de la tecnología ayudará a entender el desarrollo tecnológico de las sociedades y su influencia en los cambios económicos y de organización social que han tenido lugar a lo largo de la historia de la humanidad. Debemos tener presente la relevancia que están adquiriendo los avances tecnológicos y las nuevas formas de comunicación asociadas a Internet; a causa de ello, el alumno debe ser capaz de elaborar conductas y límites de autorregulación que le lleven a entender los avances tecnológicos como un “soporte de importantes valores sociales y ciudadanos de intercambio, solidaridad,

ruptura de fronteras, acceso y difusión del conocimiento, cooperación” (Moreno, 2012, p. 34).

Cuando hablamos de las aportaciones de cada área, no podemos dejar de lado la asignatura de educación por la ciudadanía propuesta por la Ley Orgánica 2/2006. Es esta la disciplina que englobaría todos los aspectos para el desarrollo de la CSC, ya que busca enseñar al niño cómo desenvolverse en una sociedad que ansía ser democrática, plural, diversa, igualitaria y justa. En el decreto que establece el currículum de EP del vigente marco legal, se habla de un área específica llamada Valores Sociales y Cívicos que busca:

Asegurar que los niños reciban una formación que les permita desarrollarse al máximo de sus posibilidades, formarse en el derecho de los respetos humanos y las libertades fundamentales y prepararse para asumir una vida responsable en una sociedad libre y tolerante con las diferencias. (Real Decreto 126/2014, p. 19415)

Desde esta materia se buscará enriquecer las experiencias sociales del alumnado a través de vivencias compartidas en la escuela; para incitar a la reflexión mediante propuestas para la mejora de la dignidad personal, el respeto a los demás y a los valores sociales en la convivencia.

En cuanto al enfoque metodológico, hemos de entender que en la CSC influyen aprendizajes de contextos formales e informales, por lo que precisa de un trabajo continuado a lo largo de toda la escolarización que ayude a interpretar los problemas de la realidad inmediata y permita, progresivamente, entender la causa de los hechos humanos y sociales, y la intención de informaciones variadas (Gobierno Vasco, 2011). Como la CSC se aprende practicando la ciudadanía, se supone que deberíamos tratar de introducir los problemas sociales al aula a través de la definición de situaciones-problema que recreen las condiciones de cuestiones que afecten al alumnado, para fomentar la reflexión y el debate y así mostrar diferentes caminos de razonamiento y la revisión de ideas (Santiesteban, 2009).

El docente debe ser capaz de hacer que el alumno se cuestione lo que sucede en el mundo y, para ello, necesitará conocimientos sólidos en el área, grandes habilidades sociales, una actitud de apertura y mucho sentido común (Bickmore, 2005). El maestro será un ejemplo para el alumnado, por lo que en su gestión del aula debe reflejar su actitud hacia la ciudadanía y la democracia (Santiesteban, 2009).

Además, para llegar a conseguir la toma de decisiones conjunta, el profesorado deberá asegurar que el alumnado acceda a este proceso desde la igualdad de condiciones y el diálogo. Por esta razón, el docente debe planificar tareas donde el alumno ponga en práctica habilidades sociales que potencien sus capacidades de discusión y crítica. Estrategias que darán buenos resultados serán las interactivas que inciten a dialogar, reflexionar, analizar conflictos, fomentar el pensamiento constructivo y participar en la toma de decisiones serán. Tipos de actividades que seguirán esta línea son: el análisis de casos o problemas, la resolución de problemas, los proyectos e investigaciones, las simulaciones y la educación para la comprensión (Gobierno Vasco, 2011).

Para la evaluación de la CSC se seguirán las premisas de la evaluación formativa y sumativa (Gobierno Vasco, 2011), proponiendo estrategias que se adapten al contexto y a las situaciones donde el alumnado convive. Antes de concluir este punto procede mencionar las pruebas de evaluación diagnóstica externa, que se aplican al alumnado de ESO de la comunidad autónoma de Andalucía. Mediante textos que reflejan cada uno de los elementos de la CSC fijados por la comunidad, (presentadas anteriormente en la Tabla 9) se busca evaluar la capacidad para usar la información, ser capaz de reflexionar y analizar los hechos sociales y la capacidad de comunicación y de convivencia en sociedad (Junta de Andalucía-Consejería de Educación, 2011). Con la información extraída de las evaluaciones diagnóstico, los centros educativos podrán intervenir para mejorar sus debilidades.

Una vez desarrollados aspectos en relación a la definición de la CSC y establecidos los parámetros metodológicos para fomentar su consolidación, procederemos a hablar de ella dentro del marco de la EF.

### **2.7.3. La Competencia Social y Ciudadana en el marco de la Educación Física**

Como ya se ha defendido en capítulos anteriores, la EF tiene un gran potencial para el trabajo de las habilidades sociales y los valores (Cecchini, Cecchini, Fernández -Losa, & González, 2011; Contreras & Cuevas, 2011; Devís & Peiró, 2011; Dyson, 2001; Hellison & Walsh, 2002; Norlena & Mohd, 2010; Pascual, Escartí, Llopis, Marín, & Wright, 2011; Prat, Font, Soler, & Calvo, 2004; Ruiz Omeñaca, 2008; Sánchez-Oliva et al., 2012; Vaca Escribano, 2008; Venero, 2007; Wright & Burton, 2008). En esta línea, el marco legislativo español, que inició el trabajo por competencias, consideró que la EF contribuye de manera clara a la consecución CSC:

Las características de la EF, sobre todo las relativas al entorno en el que se desarrolla y a la dinámica de las clases, la hacen propicia para la educación de habilidades sociales, cuando la intervención educativa incide en este aspecto. Las actividades físicas y en especial las que se realizan colectivamente son un medio eficaz para facilitar la relación, la integración y el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación y la solidaridad.

La EF ayuda a aprender a convivir, fundamentalmente en lo que se refiere a la elaboración y aceptación de reglas para el funcionamiento colectivo, desde el respeto a la autonomía personal, la participación y la valoración de la diversidad. Las actividades dirigidas a la adquisición de las habilidades motrices requieren la capacidad de asumir las diferencias así como las posibilidades y limitaciones propias y ajenas. El cumplimiento de las normas que rigen los juegos colabora en la aceptación de códigos de conducta para la convivencia. Las actividades físicas competitivas pueden generar conflictos en los que es necesaria la negociación, basada en el diálogo, como medio para su resolución. Cabe destacar, finalmente, que se contribuye a conocer la riqueza cultural mediante la práctica de diferentes juegos y danzas. (Real Decreto 1513/2006, p. 43076)

Analizando los objetivos de la etapa de EP de la anterior ley encontramos dos, de un total de ocho, que hacen referencia a aspectos de la CSC:

7. Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales.

8. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador. (Real Decreto 1513/2006, p. 43077)

El siguiente criterio de evaluación de la anterior ley también se relaciona con la CSC porque busca asegurar las buenas relaciones entre compañeros mediante la acción motriz y el respeto de las normas, los distintos roles y la diversidad.

5. Participar y disfrutar en juegos ajustando su actuación, tanto en lo que se refiere a aspectos motores como a aspectos de relación con los compañeros y compañeras. (Real Decreto 1513/2006, p. 43077)

En referencia a la actual legislación educativa española conviene recordar que en (Ley Orgánica 8/2013; Real Decreto 126/2014) el desarrollo de las áreas curriculares no se hace referencia a las CCBB. No obstante sí se mencionan los usos sociales de la actividad física y su componente transversal en la transmisión de valores sociales.

Las propias actividades y la acción del docente ayudarán a desarrollar la posibilidad de relacionarse con los demás, el respeto, la colaboración, el trabajo en equipo, la RC mediante el diálogo y la asunción de las reglas establecidas, el desarrollo de la iniciativa individual y de hábitos de esfuerzo. (Real Decreto 126/2014, p. 19408)

En este currículum se establecen objetivos de etapa relacionados con unos estándares de aprendizaje que podríamos decir substituyen los antiguos criterios de

evaluación de la Ley Orgánica 2/2006. A continuación presentamos una tabla con los objetivos y los estándares de aprendizaje vinculados a las capacidades y habilidades de la CSC (Real Decreto 126/2014, p. 19409):

Tabla 10  
Objetivos de etapa de EF y estándares de aprendizaje según el Real Decreto 126/2014  
(elaboración propia)

Objetivos de etapa de EF	Estándares de aprendizaje
9. Opinar coherentemente con actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador, ante las posibles situaciones conflictivas surgidas, participando en debates, y aceptando las opiniones de los demás	9.3. Muestra buena disposición para solucionar los conflictos de manera razonable. 9.4. Reconoce y califica negativamente las conductas inapropiadas que se producen en la práctica o en los espectáculos deportivos.
12. Extraer y elaborar información relacionada con temas de interés en la etapa, y compartirla, utilizando fuentes de información determinadas y haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de apoyo al área.	12.3. Expone sus ideas de forma coherente y se expresa de forma correcta en diferentes situaciones y respeta las opiniones de los demás.
13. Demostrar un comportamiento personal y social responsable, respetándose a sí mismo y a los otros en las actividades físicas y en los juegos, aceptando las normas y reglas establecidas y actuando.	13.5. Acepta formar parte del grupo que le corresponda y el resultado de las competiciones con deportividad

Refiriéndonos ahora al marco catalán, si nos fijamos en los objetivos de etapa de EF del Decret 142/2007, observamos que el número 9 está directamente relacionado a la CSC:

*Participar en A.F. compartint projectes, establint relacions de cooperació per assolir objectius comuns sense discriminacions, per mitjà de la participació solidària, tolerant, responsable i respectuosa i resolent els conflictes mitjançant el diàleg. (p.21861)*

En cuanto a propuestas desligadas de las esferas gubernamentales, Arreaza, Gómez-Pimpollo y Pérez (2009), establecen que un alumno socialmente competente en EF debe adquirir habilidades referidas a tres dimensiones: realidad social, ciudadanía y convivencia.



Tabla 11  
Dimensiones, subdimensiones y habilidades de la competencia social (basado en Arreaza et al., 2009)

Competencia Social y Ciudadana			
	Dimensión de la realidad social	Dimensión de la ciudadanía	Dimensión de la convivencia
Subcompetencias	Evolución de la realidad histórica, sociedades y economía. Información y comunicación.	Participación democrática. Práctica de valores	Relaciones personales. Trabajo cooperativo.
Habilidades	Habilidades para conocer los hechos, comprender y analizar las relaciones que se establecen en la sociedad en que viven.	Habilidades para ejercer de forma responsable los derechos y deberes en los distintos contextos de participación y habilidad para comprender y actuar de acuerdo con los valores personales y sociales y democráticos.	Habilidades para comunicarse constructivamente, crear confianza, resolver conflictos de forma pacífica y comprometerse con un trabajo colectivo.

Ello se debe a que la EF se plantea como un área principalmente social y vivencial, donde la interacción será casi implícita, y le dará al área una gran potencial pedagógico en el campo de la CSC (Contreras & García, 2008; Hernández & Rodríguez, 2011; López Pacheco, 2010; Lleixà, 2007; Moreno Murcia et al., 2007; Rué & Serrano, 2014; Schwager & Stylianou, 2012; Vaca Escribano, 2008). Podemos decir que la EF ayuda a aprender a convivir desde la elaboración y aceptación de las reglas, desde el respeto a la autonomía personal, desde la participación, la cooperación, la desinhibición, el liderazgo, la RC, la empatía y la valoración de la diversidad (González et al., 2011; López Pastor, 2012). La EF puede ayudar a “comprender las aportaciones culturales a la vida de las ciudadanos, a la vez que genera un sentimiento de pertenencia a la ciudadanía” (Vaca Escribano, 2008, p. 58).

Moreno (2012), también defiende que la EF es un área donde la socialización es esencial, y ello favorece la consecución de la CSC porque enseña a convivir y a adquirir habilidades sociales facilitando la relación, la autonomía, la integración, el respeto, la cooperación y la solidaridad. La comprensión crítica de la realidad exige experiencias que la EF puede aportar; puesto que en el desarrollo normal de las sesiones se necesitan habilidades para conocerse y valorarse, expresar y escuchar, ponerse en el lugar del otro, decidir, valorar intereses propios y del equipo, entender la

dialéctica entre diferencias personales e igualdad en los derechos colectivos (Vaca Escribano, 2008).

Esta característica social viene determinada por la naturaleza interactiva de las sesiones (Rutten, Boen, & Seghers, 2012; Wang & Sugiyama, 2014), el alumnado está en constante relación y ello hace que las actividades físicas constituyan un medio integrador (López Pastor, 2012; Norlena & Mohd, 2010; Osman, Dilsad, & Miiberra, 2010), que incentive elementos clave de la CSC como el respeto, la aceptación de las posibilidades propias y de los demás, el desarrollo de la cooperación, la igualdad y el trabajo en equipo. Será de vital importancia el enfoque metodológico y el uso que hagamos de los contenidos propios del área (Jones, 2005; Theodoulides & Armour, 2001).

Por lo tanto una buena programación de las actividades permitirá aprender de la diversidad, apreciar la ciudadanía global y poner en práctica las habilidades sociales, así como aceptar los códigos de conducta y reglamentos, y desarrollar roles de liderazgo, el esfuerzo compartido y el valor del grupo (Gómez & Prat, 2009; M. A. Moreno, 2012; Salmerón, 2010).

Dentro de un planteamiento metodológico competencial las actividades de EF irán dirigidas a incentivar el trabajo en grupo, la adquisición de responsabilidades, el aprender a convivir, desde la elaboración y aceptación de las reglas, desde el respeto a la autonomía personal, la participación y la valoración de la diversidad (Blázquez & Sebastiani, 2009). El juego será una de las herramientas principales ya que, además de ser fuente de motivación, implicará el cumplimiento de la norma conllevando la aceptación de códigos de conducta sociales esenciales para la convivencia (Curto, Gelabert, González, & Morales, 2009; López Pacheco, 2010) y se aprenderá a solucionar a través del diálogo conflictos que puedan generarse a partir de actividades físicas competitivas o de oposición (Molina & Antolín, 2008). Hernández y Rodríguez (2011) destacan las actividades de oposición, puesto que exigen que el alumnado desarrolle un pensamiento de perspectiva a través del cual podremos incidir directamente en la mejora de la capacidad de ponernos en el lugar de otro o en la empatía (Garaigordobil & García de Galdeano, 2006). A su vez la adquisición de las habilidades motrices fomentará la autoestima y la empatía en la medida que mejorará la capacidad de entender y aceptar las diferencias y las habilidades y limitaciones propias y ajenas (Rodríguez Ruiz, 2010).

Existen estrategias metodológicas concretas para tratar habilidades de la CSC dentro del campo de la EF y conseguir futuras transferencias de los aprendizajes en otros contextos (Hollander, Wood, & Hebert, 2003; Horowitz & Boardman, 1995; Iglesias, Anguera, & González, 2007; Jiménez & Durán, 2005; Jiménez & Durán, 2004; Konukman, 2014; Lleixà, 2007; Osman et al., 2010; Ruiz Omeñaca, 2014). Estas podrían ser:

- Emplear actividades, juegos y desafíos cooperativos como contenido y como recurso. Se trata de proponer tareas lúdicas que enfatizan la colaboración para conseguir un fin común y no la victoria de los otros (Dyson, 2001; Heredia & Duran, 2013; Moreno Murcia et al., 2007; Ruiz Omeñaca, 2010; Theodoulides & Armour, 2001). El trabajo cooperativo ayudará a desarrollar actitudes prosociales como la empatía y ello llevará a mejorar los niveles de estabilidad emocional y creatividad aumentando la capacidad para analizar causas y formas de resolución de emociones negativas (Curto et al., 2009; Garaigordobil & García de Galdeano, 2006; López Pastor, 2009; Marquès, Sousa, & Cruz, 2013; Prieto & Nistal, 2009; Velázquez Callado, 2013).
- Modificar los juegos deportivos para que se promueva la inclusión y el desarrollo de habilidades sociales y valores de manera autónoma. (Lu, 2014; Marquès et al., 2013; Schwager & Stylianou, 2012).
- Mantener equipos heterogéneos en las unidades deportivas para que ejerzan roles docentes unos respecto de los otros. (Méndez et al., 2009).
- Proponer juegos de conocimiento y presentación, juegos de autoestima, afectivos y de animación que propicien el contacto corporal, técnicas de relajación y visualización creativa que contribuyan a desarrollar la autoestima, la tolerancia, el respeto y valoración de las diferencias, la educación para la salud y la alegría (Heidorn & Welch, 2010; Mouratidou, Goutza, & Chatzopoulos, 2007; Pennington, Prusak, & Wilkinson, 2014).
- Las relaciones que se den en las sesiones han de contribuir a la creación de un clima de clase relajado, abierto y seguro; al establecimiento democrático de las normas de clase, asegurando los medios para que se cumplan dichas normas; al aprendizaje de estrategias no violentas de RC; a la educación en la interculturalidad; a la igualdad, evitando discriminaciones de cualquier tipo y, especialmente, por razones de sexo, raza o nacionalidad (Díaz Barahona et al., 2008).
- Los juegos de expresión corporal y los *role playing* de RC ayudarán a desarrollar actitudes tolerantes, respetuosas y solidarias con toda la comunidad educativa y educarán para la paz, la cooperación, la tolerancia, el

respeto y la solidaridad. Creando situaciones de RC imaginarias el alumno aprenderá a actuar y lo podrá aplicar en futuras situaciones reales (Konukman, 2014).

- Las técnicas de relajación, los juegos, las actuaciones frente a un público, las actividades de “riesgo”, la competición en el deporte son oportunidades para desarrollar el control emocional (Hollander et al., 2003; Lu, 2014). Habilidades sociales como la empatía, la escucha activa y la capacidad de afirmar y defender los propios derechos, han de estar en la base de las relaciones sociales del grupo y recibir el adecuado refuerzo por parte del profesorado (Lu, 2014; Schwager & Stylianou, 2012; Theodoulides & Armour, 2001).
- Las actividades propuestas deberían fomentar la comunicación efectiva entre compañeros para poder expresar los propios sentimientos e ideas y mejorar los vínculos afectivos (Wang & Sugiyama, 2014). A través de los juegos y los deportes los alumnos deberán ser capaces de crear estrategias, organizar los turnos de juego, corregirse unos a otros o solucionar posibles conflictos (Hollander et al., 2003; Ridao & Urán, 2010; Schwager & Stylianou, 2012).
- Promover el pensamiento crítico y analítico en el momento de tomar decisiones, autoevaluarse, evaluar los riesgos de una actividad o resolver conflictos (Hollander et al., 2003). Para conseguirlo el maestro deberá cuestionar las decisiones del alumno para que reflexione y perciba sus consecuencias positivas o negativas.
- Establecer unos objetivos claros a lograr para que el alumnado organice sus decisiones, valore su progreso, se esfuerce y esté motivado (Hollander et al., 2003). Además, creando metas de logro estaremos fomentando la responsabilidad del alumnado influyendo positivamente en su esfuerzo y persistencia y, en consecuencia, en sus aprendizajes (Moreno Murcia et al., 2007)

Además de estas estrategias metodológicas concretas de EF, debemos tener claro que para mejorar la las habilidades propias de la CSC será imprescindible la creación de un buen clima social en la clase (Alfás et al., 2013; Pascual, 2011; Perlman, 2012; Rutten et al., 2012). Cuidando las interacciones entre estudiantes y maestros y entre los propios alumnos ayudaremos a que éstos se sientan aceptados y valiosos para los demás, favoreciendo un sentimiento de bienestar en la convivencia diaria (Sánchez et al., 2006). Por otro lado, conviene destacar la importancia de un buen planteamiento en la elección y propuesta de las tareas, que deben estar contextualizadas

adecuadamente para desarrollar los comportamientos y conocimientos deseados (Rutten et al., 2012; Zagalaz-Sánchez et al., 2008).

Para poder evaluar los progresos del alumnado en la mejora de la CSC en EF, Rodríguez Ruiz propone unos ítems de observación basados en la participación y diversión, el esfuerzo del alumno para ayudar al grupo, el control emocional con independencia del resultado del juego o de las situaciones adversas, la discriminación de los compañeros por razones de competencia motriz, habilidad o sexo, el juego limpio y la aceptación de las normas de juego (Rodríguez Ruiz, 2010).

Una vez expuesto el panorama actual en cuanto a la convivencia en los centros educativos, establecidos los conceptos básicos en torno las CCBB y habiendo profundizado en la CSC a nivel general y en el campo de la EF, necesitamos profundizar en la dimensión de la PyRC. Es por ello que el siguiente capítulo lo dedicaremos a desarrollar el concepto, tipologías y causas de los conflicto, las aproximaciones educativas al conflicto y el enfoque que se le puede dar desde la EF para convertirlo en un elemento transformador.

### IDEAS CLAVE

- Una competencia es la capacidad o habilidad para efectuar tareas o hacer frente a situaciones de forma eficaz en un contexto determinado movilizando actitudes, destrezas y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada (M. A. Moreno, 2012).
- Las CCBB se incluyen en el marco educativo por la necesidad de adaptar los sistemas educativos, para que formen personas capaces de afrontar con éxito las demandas de la sociedad actual.
- Las metodologías para trabajar por competencias deben recrear situaciones de la vida real, para que el alumno aprenda a transferir los conocimientos y habilidades aprendidas a cualquier contexto. El alumno debe participar activamente desde la reflexión y construcción de las soluciones y el maestro deberá ser un guía que orienta y motiva.
- Las ocho CCBB establecidas a nivel europeo, estatal y autonómico, están relacionadas estrechamente entre sí, por lo que en las estrategias que planteemos, seguramente se trataran diversas competencias a la vez. Algunas CB están más ligadas a contenidos de las áreas curriculares y otras son más transversales y presentes en todas las otras CB.
- Desde la EF podremos ayudar a la consecución de todas la CCBB, si establecemos las pautas metodológicas y el ambiente de trabajo adecuado.
- La CSC nace de la necesidad de enseñar estrategias y procedimientos para mejorar la convivencia en la escuela y la sociedad. Será una forma de asegurar que todo el alumnado adquiera habilidades sociales y de aprovechar las potencialidades del vivir en sociedad.
- La CSC implica comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas. (Real Decreto 1631/2006, p. 689)
- Puesto que la EF es un área vivencial y social, en la que las interacciones entre compañeros son imprescindibles, será el marco idóneo para plantear dinámicas para la mejora de la CSC.



## Capítulo 3

### Conflictología y prevención y resolución de conflictos

Una vez expuesta la situación actual de la convivencia escolar y entendidos los beneficios de tratarla desde el enfoque de las CCBB para contrarrestar los elementos que la alteran, lo que haremos es centrarnos en diferentes aspectos del conflicto. A lo largo de este capítulo profundizaremos en él como una de las dimensiones de la CSC y como uno de los focos de atención a la hora de mejorar la convivencia en los centros educativos. Para llevar a cabo esta concreción, en primer lugar ampliaremos la definición de conflicto con aportaciones y puntos de vista de diversos autores. Seguidamente delimitaremos los conflictos en el entorno escolar y haremos un análisis de su origen y de sus tipologías en el ámbito del aula y en el de EF. Después procuraremos establecer las bases para manejar los conflictos escolares desde una perspectiva constructiva y preventiva y, por último, aportaremos estrategias para educar en la PyRC desde el área de EF.

Antes de empezar a hablar de la definición del conflicto, permítaseme clarificar el título del capítulo. Según Vinyamata (2003), “la conflictología es la ciencia o el conocimiento del conflicto” (p. 3). No obstante, dentro de esta definición también se engloban otros términos como: análisis y resolución de conflictos o *conflict theory*<sup>7</sup> (Sáez de Ocáriz, 2011). En cambio, en el caso de que se aluda a conceptos como “gestión de conflictos, *conflict*<sup>8</sup> *management* o *conflict resolution*<sup>9</sup>, nos referiremos a la intervención ante el conflicto, ya sea desde el punto de vista de una persona externa que ayuda a tratarlo, o desde la perspectiva de aprender habilidades para su manejo eficiente cuando nos encontramos implicados” (Vinyamata, 2003, p. 21).

---

<sup>7</sup> Teoría del conflicto

<sup>8</sup> Gestión de los conflictos

<sup>9</sup> Resolución de conflictos



### 3.1. Delimitación semántica del término conflicto

A pesar de que en el primer capítulo ya hemos matizado el concepto de conflicto, en el presente apartado estableceremos la definición de conflicto a partir de los puntos de vista de diversos autores y fuentes.

En el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española el conflicto se define con connotaciones negativas y positivas, ya que lo establece indistintamente como:

1) Combate, lucha, pelea; 2) Enfrentamiento armado; 3) Apuro, situación desgraciada y de difícil salida; 4) Problema, cuestión, materia de discusión; 5) Psicol. Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos; 6) desuso. Momento en que la batalla es más dura y violenta. (Real Academia de la Lengua Española, 2001, p. 134)

En la lengua anglosajona, el Merriam Webster Dictionary (2008), lo define como:

*1: Fightbattle, war. 2) a: competitive or opposing action of incompatibles, antagonistic state or action (as of divergent ideas, interests, or persons) b: mental struggle resulting from incompatible or opposing needs, drives, wishes, or external or internal demands. 3: the opposition of persons or forces that gives rise to the dramatic action in a drama or fiction.*<sup>10</sup>

De acuerdo con estas definiciones semánticas, podemos afirmar que el conflicto es producido por una incompatibilidad en el comportamiento de las personas o por una contraposición de intereses, cogniciones u objetivos que pueden darse entre personas, grupos, naciones o incluso con uno mismo (Horowitz & Boardman, 1995). Por lo tanto, podríamos decir que es un elemento natural en las relaciones humanas y consistente con la convivencia (Pérez Pérez, 2007).

Una vez planteadas estas definiciones generales, vamos a citar a diferentes autores para observar los matices que le dan al término conflicto.

Boqué (2005a) define el conflicto como la interacción entre personas interdependientes que perciben incompatibilidad de objetivos e interferencia mutua en la consecución de estos objetivos.

---

<sup>10</sup> 1. Batalla, guerra. 2. a: Acciones opuestas o incompatibles, acción o estado antagónico (por ideas, intereses o personas divergentes). b: problema mental resultado de la incompatibilidad u oposición de necesidades, deseos o demandas internas o externas; oposición entre personas o fuerzas que incrementa el dramatismo de la acción en la ficción.

Deutsch (1973) entiende que el conflicto nace de la incompatibilidad de acciones entre personas, grupos y naciones y añade que las condiciones que lo envuelvan harán que se resuelva constructiva o negativamente.

En su definición, Fernández Ríos (1999), hace hincapié en los elementos observables y subjetivos. El autor entiende que el conflicto se da cuando, al interactuar dos o más participantes, sean individuales o colectivos, muestran conductas observarles o procesos internos incompatibles que quieren obstruir, interferir o perjudicar la acción del otro; como consecuencia de una incompatibilidad subjetiva de metas, valores, posiciones, medios, estrategias o tácticas. Esto implica el ejercicio del poder de uno sobre otro en un ambiente donde la norma está ausente, es malinterpretada o transgredida.

Aunque Funes (2000), defiende los conflictos desde la cultura de la paz y considera que son una oportunidad de crecimiento personal y grupal, reconoce que en términos generales el conflicto es:

Toda actividad en la que unos hombres contienden con otros por la consecución de un/os objetivo/s implicando desarmonía, incompatibilidad, o pugna entre dos partes interdependientes. Es un proceso relacional en el que se producen interacciones antagónicas. Puede originarse simplemente en la percepción de divergencia de necesidades o intereses, que no se satisfacen simultáneamente o en forma conjunta debido a incompatibilidades o diferencias en los valores o en la definición de la situación, y también por competencia o por escasez de recursos, lo que significa que uno va con un objetivo diferente al otro, estando dispuesto a no facilitar o a obstaculizar. (Funes, 2000, p. 92)

Lederach (1995), en su definición separa a la violencia del conflicto y comienza a darle a éste connotaciones positivas. Para este autor, el conflicto es un proceso interactivo que se da en un contexto determinado. Considera que el conflicto es una construcción social y, por lo tanto, una creación humana diferenciada de la violencia, que puede ser positiva o negativa según como se aborde y termine; luego con posibilidades de ser conducido, transformado y superado por las mismas partes. En obras posteriores, el mismo autor llega a destacar el conflicto como un elemento primordial y necesario para el crecimiento personal y añade que es una paradoja porque enfrenta dos oponentes que compiten por un objetivo pero que a la vez han de cooperar para llegar a acuerdos (Lederach, 2000, 2003).

Del Rey y Ortega (2001), añaden que la confrontación de intereses que supone el conflicto, puede ser dañina cuando es enfrentada desde la agresividad; o productiva y enriquecedora para las dos partes cuando se encara desde la cooperación.

Vinyamata (2003), por otro lado, considera en su definición de conflicto que es también una situación de oposición entre dos partes, motor y expresión de las relaciones humanas y natural en las sociedades. Bien tratado puede ser un factor positivo de cambio y desarrollo personal y social, ya que es un signo de diversidad que nos abre a la posibilidad de que cada persona tenga sus opiniones, vivencias y emociones propias, sin que se correspondan siempre con las de los demás. No obstante, la forma de enfrentarnos al conflicto determinará esta visión transformadora o bien generará distintos tipos de violencia, que se podrán evitar si se conocen las causas y el desarrollo del conflicto (Vinyamata, 2005).

Davies (2004), traza una diferencia entre conflictos cognitivos relacionados con la tarea y los conflictos afectivos que se plantean sutilmente en las dinámicas interpersonales. Asimismo, sintetiza la definición de conflicto en torno a cuatro puntos:

- *A real or apparent incompatibility of interests or goals.*
- *A belief that parties current aspirations cannot be achieved simultaneously.*
- *A struggle over values and claims to status, power or resources.*
- *An intermediate stage of spectrum of struggle that escalates and becomes more destructive.*<sup>11</sup>(p. 11)

*The International Center for Cooperation and Conflict Resolution*<sup>12</sup> (ICCCR) continúa con la idea de que dependiendo de cómo manejemos el conflicto podrá tener tanto potencial negativo como positivo (Johnson & Johnson, 2004).

Una vez recogidas estas definiciones de conflicto, podemos sugerir que en el ámbito general la mayoría de los autores lo entienden como una situación o fenómeno, o bien como un proceso de interacción de naturaleza social, relacionado con las características del entorno donde se da. Si la conceptualización se centra en las personas o grupos que participan en el conflicto destaca el hecho del enfrentamiento, la incompatibilidad, el desacuerdo y las diferencias entre los implicados. En cambio, si la definición se basa en el problema, se asocia a diferencias entre las partes por contraposición de intereses, objetivos, valores, principios, emociones y necesidades. Por último, existen dos posturas en el momento de valorarlos, una positiva si se destaca el modo de abordarlo como una oportunidad para el desarrollo y la transformación, y una negativa, si se asocia el conflicto a una resolución final.

---

<sup>11</sup> Una incompatibilidad real de intereses u objetivos, una creencia que las aspiraciones de las partes participantes no puede ser alcanzada a la vez, una pugna respecto de los valores y reclamos sobre el estatus, poder o recursos, un estadio intermedio del espectro de la pugna que aumenta y se vuelve más destructivo.

<sup>12</sup> Centro Internacional para la Cooperación y la Resolución de Conflictos

Después de establecer este marco semántico del conflicto, vamos a recalcar las dualidades que nacen según el modo de contemplar y abordar los conflictos.

### 3.2. Posturas ante el conflicto

Dada la definición de conflicto, podríamos deducir que los desacuerdos y los problemas son casi inevitables en cualquier relación interpersonal. La mayoría de las veces que se presenta un conflicto, las partes involucradas suelen evitar el enfrentamiento y se retiran sin abordar sus desacuerdos, quedando diferencias latentes, hasta que la tensión aumenta y llega la necesidad de establecer un acuerdo (Moore, 2014). Conseguir un convenio dependerá de que las dos partes muestren voluntad de confrontar el conflicto aplicando estrategias de cooperación, compromiso y conciliación que les lleven a soluciones racionales que beneficien a las dos partes y finalicen con el desacuerdo (Vinyamata, 2003). Contrariamente, en el caso de que las personas no estén predispuestas a dialogar, tengan en cuenta solamente su opinión y busquen culpables en lugar de soluciones, el conflicto se basará en el principio de "*win or lose*"<sup>13</sup> y será un elemento negativo (Robbins, 1994).

Así pues, en función de cómo se llegue a acordar la resolución de las desavenencias interpersonales, el conflicto puede ser beneficioso y visto como una ocasión de aprendizaje, de construcción de nuestras relaciones y como un motor de cambio natural. La perspectiva de la cultura de la paz considera el conflicto como un elemento positivo en toda sociedad democrática y huye de esa visión que lo entiende como una amenaza para la armonía (Boqué, 2005b; Caballero Grande, 2010; Davison & Wood, 2004; Flecha & García Yeste, 2007; Fraile, Aguado et al., 2007; Funes, 2000; Johnson & Johnson, 2014a; Stevahn, 2004; Vaello Orts & Vaello Pecino, 2012).

La tendencia a percibir el conflicto como una situación generadora de tensión y sufrimiento, por otro lado, busca evitarlo porque lo asocia a violencia o a la anulación de una de las partes (Funes, 2000). Desde esta perspectiva, se entenderá como una fuente de violencia y como un elemento angustioso que intentaremos eliminar pese a que sea intrínseco a la naturaleza humana. Además, en el caso que involucre agresividad generará violencia y el proceso será destructivo y perjudicial porque buscará imponer los deseos de una parte sobre los de la otra (Albaladejo, 2011; Horowitz & Boardman, 1995), pudiendo llegar a crear rechazo social del individuo si existe una repetición constante de estos patrones (Ashby & Neilsen-Hewett, 2012).

---

<sup>13</sup> Ganar o perder

A pesar de que generalmente se le asocia a discusiones, agresiones físicas o verbales, injusticias, difamaciones o indisciplina, el conflicto podrá ser una oportunidad para aprender sobre nosotros mismos y los demás (Buscà, Ruiz, & Rekalde, 2014). Ello requerirá plantearlo como un reto a superar aplicando las habilidades necesarias que beneficien a todos los implicados (Coleman & Fisher-Yoshida, 2004; Vinyamata, 2003; Viñas, 2004). Tampoco debemos considerarlo como un simple elemento que puede o no involucrar violencia, ya que su aparición, sea del tipo que sea, provocará emociones y movilizará sentimientos de los individuos implicados, pudiendo llegar a ser un sano promotor del desarrollo psicológico y social (Díaz Perea, 2005).

Estos patrones de comportamiento conflictivo con tendencia negativa, pueden ser determinados por la interacción entre las características de la persona (necesidades, motivos, expectativas, capacidad de autocontrol, conocimientos, actitudes y habilidades) y por las particularidades del entorno donde se presenta el problema (tipo de centro, tipo de materia, nivel educativo, tipo de conflicto, tipo de relación afectada, gravedad y frecuencia, normas, reglas, historias, tareas, estructura organizativa, cultura, armamento, valores, nivel socioeconómico de las familias, instalaciones, etc.) (Johnson & Johnson, 2004; Vaello Orts & Vaello Pecino, 2012). Por lo tanto, antes de actuar para modificar una situación discordante deberemos analizar con precisión las características de las personas y del contexto (Johnson & Johnson, 2004) y entender su origen y su desarrollo para tratarlo (Ashby & Neilsen-Hewett, 2012; Hisham & Jamal, 2014; Monclús, Oliva, Sánchez, Gonzalo, & Barrigüete, 2004). Por esta razón, un conocimiento amplio de la situación mediante una diagnosis ajustada y sin juicio de valor facilitará una buena intervención que nos lleve hacia dinámicas positivas (Funes, 2000; Viñas, 2004). Funes (2000) añade que para la creación de unas condiciones adecuadas para tratar el conflicto:

Se debe tener en cuenta el vínculo de las dos partes, sus habilidades comunicativas y sus motivaciones; ya que es una parte integral del sistema a analizar. Ya que el conflicto es intrínseco a los grupos, no será exclusivo de grupos mal cohesionados o con vínculos patológicos; sólo será destructivo o destructivo dependiendo del tipo de relación y comunicación que posea cada grupo y de las actitudes con que asuman el conflicto. (p. 93)

Siguiendo con esta idea, Monclús, Oliva, Sánchez, Gonzalo y Barrigüete (2004), matizan que el surgimiento de la violencia suele ser el reflejo de conflictos mal tratados o latentes. Dicha violencia implicará lenguaje abusivo, enojo, falta de control, actitud defensiva y atacante y hasta agresión física. A la vez, apartarnos del problema provocará que lo evitemos, que no lo hablemos y que las partes se distancien. Por el contrario, solucionar la disputa positivamente supondrá el deseo de querer entender a

la otra parte y dialogar para encontrar soluciones constructivas (Van Doorn, Branje, & Meeus, 2011).

Por otro lado, cabe tener presente que las situaciones donde existe un clima competitivo inducen a las personas a luchar por unos recursos limitados, ya sean tangibles o intangibles. Esta competitividad, puede inducir a aplicar tácticas como la coacción, amenaza o engaño, a mostrar diferencias de poder entre los implicados y a despertar actitudes hostiles y sospechosas (Lopez Alacid, 2008; Lu, 2014; Viñas, 2004). Las tareas cooperativas y colaborativas, en cambio, inducen a los individuos a sentirse cómplices en sus creencias y actitudes, despiertan el deseo de ayuda mutua y esfuerzo para conseguir un objetivo común y hacen fluir una comunicación abierta (Casey et al., 2009; Deutsch & Coleman, 2000; Gillies, 2006; Heydenberk & Heydenberk, 2007; Johnson & Johnson, 1999; Roberts et al., 2007). Pese a ello, autores como Buchs, Butera, Mugny y Darnon (2004), consideran a las confrontaciones competitivas una mejor opción que la de ignorar o evitar hechos conflictivos, ya que éstos resurgirán en el futuro.

Deutsch (1973) estimaba que para llegar a este proceso constructivo de RC se debían tener en cuenta siete tipos de variables por su influencia en el desarrollo del conflicto:

- Las características de los participantes: valores, motivaciones, aspiraciones y objetivos, recursos físicos, intelectuales y sociales, creencias sobre el conflicto, estrategias y tácticas y relaciones.
- La relación previa entre las partes: actitudes, nivel de confianza, creencias y expectativas de uno respecto del otro.
- La naturaleza del problema: ámbito, rigidez, periodicidad, significatividad, formulación, etc.
- El ambiente social donde se da el conflicto: normas sociales, facilidades para la mediación del conflicto.
- Los testimonios del conflicto: interés, características y relación con las partes.
- Las estrategias empleadas por las partes: pueden ser tanto legítimas como ilegítimas, usar incentivos positivos o negativos como promesas, premios, amenazas o castigos, coaccionar o dejar elegir libremente, información abierta y veraz o mentiras, compromiso, etc.
- Las consecuencias del conflicto: para las partes supondrán ganancias o pérdidas a corto o largo plazo y afectaran a su reputación.

Según estos elementos, el conflicto será destructivo cuando alguna de las partes no esté satisfecha con las consecuencias derivadas y sienta que ha perdido. En cambio, si ambas partes sienten que han ganado el conflicto será positivo y productivo (Deutsch, 1973). Un conflicto negativo se ampliará en función de la competitividad, las interpretaciones y la presión social. En cambio, la cooperación, el sentimiento de pertenencia a un grupo, la lealtad y los valores de las instituciones favorecerán dinámicas positivas para su resolución constructiva (Deutsch, 1973).

Redorta (2004), plantea otros elementos a atender para entender las características que envuelven un conflicto y conseguir así un buen manejo de éste.

- a. Los conflictos se originan en una variedad de fuentes.
- b. Los conflictos siguen un curso predecible o patrón, que puede no obstante estar sometido a una lógica no lineal.
- c. Los conflictos se manifiestan de muchas maneras y todas tienen consecuencias positivas y negativas.
- d. El conflicto y la conducta de manejo de los conflictos es adaptativa.
- e. El conflicto se puede manejar mejor respecto a sus consecuencias que a sus causas.
- f. La conducta colaborativa es fuertemente deseable como forma de manejar y resolver un conflicto.
- g. La dinámica del conflicto puede y debe ser analizada aparte del proceso de resolución.
- h. Los procesos interpersonales y de grupos pequeños deben ser examinados aparte de las variables ambientales y sociales.
- i. Se pueden generalizar rápidamente lecciones aprendidas de la dinámica de los modelos de conflicto y su resolución para aplicarlos a distintos actores, tópicos y contextos. (p. 41)

Dada la importancia de las consecuencias de los conflictos, los docentes, junto al resto de la comunidad educativa, deberían crear un clima escolar donde el alumnado aprenda a trabajar en equipo y colaborar en lugar de competir por la atención del profesor, por sacar buenas notas o por la aprobación de los demás (Moliner García & Martí, 2002; Stevahn, 2004). Es más, unas buenas relaciones interpersonales basadas en la colaboración ayudarán a manejar constructivamente los conflictos que inevitablemente se dan en el trabajo en equipo (Díaz Aguado, 2005a; Heydenberk & Heydenberk, 2007; Johnson & Johnson, 2009). Esto conllevará dejar de ver las disputas como situaciones donde se gana o se pierde, para verlas como escenarios donde todos pueden obtener algo y sentirse satisfechos (Deutsch, 1973). Esto también ayudará a crear un clima de confianza, seguridad y justicia que fomentará el cambio social y la cultura pacífica (Deutsch & Coleman, 2000). Si por el contrario caemos en dinámicas competitivas dentro del entorno escolar, se avivarán más las injusticias y, cuando se dé un conflicto, una de las partes sentirá que pierde, se herirán sus

sentimientos, perderá la confianza en los demás y en el futuro actuará a la defensiva (Coleman & Fisher-Yoshida, 2004).

### 3.3. Los conflictos en el entorno escolar

El conflicto representa una de las principales preocupaciones de las comunidades educativas de las sociedades actuales. “Su origen puede ser tan diverso como diversas pueden ser las situaciones de desigualdad, insolidaridad, precariedad, inseguridad..., ya sea en el ámbito sociocultural, político o económico” (Buscà et al., 2014, p. 156). Por eso, como ya hemos comentado en el primer capítulo, los conflictos y la violencia en los centros escolares no suelen responder a una causa única, sino que se trata de un problema de etiología múltiple que a su vez está enraizado en el entrelazado de las relaciones humanas (Roberts et al., 2007). Dada esta situación, hemos de considerar que los conflictos que se viven en las aulas producen una incompatibilidad entre los objetivos, ideas, intereses, principios o valores de los alumnos o grupos que intervienen (Bickmore, 2005; Pérez de Guzmán et al., 2011). Son, además, algo que afecta a los sentimientos de niños y niñas y que por lo tanto no les pasan desapercibidos (Pérez Pérez, 2007). Moliner y Martí (2002), añaden que tanto los valores como las actitudes causantes de agresividad tienen su origen en la cultura y las maneras de pensar de la sociedad en que se manifiestan. Por lo tanto, si consideramos que el alumnado de nuestro sistema educativo se está desarrollando en una sociedad donde la exposición a la violencia es constante será necesario que les ofrezcamos las herramientas necesarias para mitigar esta influencia (Vaello Orts & Vaello Pecino, 2012).

Como ya mencionamos anteriormente, el conflicto desde su vertiente negativa puede desatar diferencias y conllevar rabia, violencia o abuso a la hora de afrontar otros puntos de vista. Para minimizar estas respuestas desfavorables será básico aprender ciertas habilidades sociales (Ashby & Neilsen-Hewett, 2012; Gibbons, 2010) y afrontar los conflictos en el momento en que se producen, sin esperar que se resuelvan por sí mismos o con el tiempo (Burton, 2012; Monclús et al., 2004). Si se prolongan en el tiempo, éstos suelen resurgir a mayor escala y proyectándose en las relaciones de otros miembros de la comunidad educativa (Sellman, 2011; Viñas, 2004). Por esta razón, cuando gestionemos un conflicto no podemos olvidar que, en muchas ocasiones, el origen de la discusión proviene de disputas anteriores no resueltas y no refleja un problema planteado en el momento (Ashby & Neilsen-Hewett, 2012).



Los conflictos son uno de los aspectos que más influyen en la adaptación social del alumnado, por lo que manifestar respuestas pasivas o de enfrentamiento agresivo puede ser un reflejo de comportamientos relacionales desajustados (Álvarez-García, Álvarez, Núñez et al., 2007; Burton, 2012; Contreras & García, 2008; Funes, 2000; Pichardo et al., 2008). Estas dinámicas generan emociones negativas entre el alumnado y con el profesorado y, según el caso y el contexto, estas situaciones pueden agravarse aún más (Ayme, Ferrand, & Puig, 2010). Niños y niñas que han estado expuestos continuamente a situaciones de violencia fuera de la escuela suelen mostrar conductas disruptivas y conflictivas en clase (Díaz Aguado, 2002b; Onetto, 2009). Además, hemos de tener en cuenta que cuando surge un problema, el grupo no sólo se enfrenta a él con sus recursos intelectuales, también entran en juego mecanismos sociales y de poder como pueden ser los procesos comunicativos y las relaciones de liderazgo (Díaz Perea, 2005; Huertas & Montero, 2001). Dada esta relación, será conveniente y beneficioso para todos trabajar en las aulas las habilidades sociales y emocionales integrando las experiencias del alumnado (Caurín et al., 2009; Garaigordobil & Oñederra, 2010; Gibbons, 2010; Moliner Miravet, Moliner García, & Sales Ciges, 2012; Soldevila, Filella, Ribes, & Agulló, 2007), ya que está comprobado que en las escuelas donde el alumnado tiene pobres habilidades para lidiar con el conflicto suelen presentarse problemas de convivencia, que a su vez afectan negativamente a los resultados académicos (Carbonell, 2008; Gibbons, 2010; Hisham & Jamal, 2014; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004).

En este sentido, el marco escolar es un entorno idóneo para aprender las estrategias de resolución pacífica de los conflictos. A través de la mejora de las relaciones sociales se influirá en las tareas educativas, se facilitará la utilización de procesos de colaboración y cooperación, y se contribuirá al aprendizaje de habilidades que posibiliten la convivencia pacífica y eviten la violencia (Alba, Justicia-Arráez, Pichardo, & Justicia, 2013; Moliner García & Martí, 2002; Trianes & Sánchez, 2005; Vaello Orts & Vaello Pecino, 2012). Además, fomentando interacciones positivas ayudaremos a la diferenciación del propio individuo y colaboraremos en su formación como persona, ya que uno se define en relación con uno mismo y con los demás (Salas, 2003). Para Díaz Perea (2005), este proceso está basado en las diferencias entre los sujetos, ya que un individuo bien diferenciado y autónomo tiene sus propios criterios, es capaz de tomar decisiones, aunque al otro no le gusten, y demarca límites siendo consciente de su responsabilidad. Por lo tanto, podemos afirmar que tratar los conflictos desde su vertiente positiva y constructiva puede ser una fuente de crecimiento personal y grupal (Molina, 2005; Ortí, 2003a; Tormos et al., 2003).

### 3.4. Cambio de perspectiva en el tratamiento de los conflictos escolares

El conflicto que surge en el ámbito educativo es natural y debe aprovecharse para enseñar al alumnado a tratar los problemas y favorecer su socialización y el desarrollo integral del niño (Albaladejo, 2011). Por lo tanto, hemos de “huir de la idea de que son meros problemas de disciplina que deben ser resueltos a cualquier coste y sin preocuparse por la continuidad de la relación” (Funes, 2000, p. 91).

Desde que el conflicto fue objeto de estudio se han dado tres corrientes o enfoques para valorarlo y definirlo. El primero es el tradicional, que lo entiende como un fenómeno negativo que implica violencia, destrucción e irracionalidad y por sus consecuencias negativas se debe evitar. El segundo es el enfoque de las relaciones humanas, que considera al conflicto como un proceso natural e inevitable que se debe aceptar como elemento beneficioso para el desempeño de las personas y de los grupos. Por último, el enfoque interactivo, que acepta el conflicto como algo natural y considera que es conveniente fomentarlo en un grado manejable para que incentive la creatividad, la reflexión, la toma de decisiones eficiente, el trabajo en equipo, la disposición al cambio y el establecimiento de metas ambiciosas y alcanzables para contribuir al sentido de logro (Robbins, 1994). A su vez, Robbins (1994) defiende una aproximación democrática al conflicto que respete las necesidades de los alumnos y que vaya más allá de una postura estática que solamente otorga la razón al adulto.

Para apoyar esta concepción interactiva del conflicto podemos hablar de la teoría de Piaget del desarrollo a través de estadios. Esta corriente defiende que el conflicto es un motor de desarrollo porque supone contradicciones entre las posibilidades de acción del niño en diferentes contextos y entre las acciones que el niño anticipa y los resultados que observa (Piaget, 1976); de tal forma que estas contradicciones provocan ajustes internos que hacen avanzar al niño hacia niveles superiores de desarrollo cognitivo y social (Buchs et al., 2004; Piaget, 1976). Especialmente los conflictos cognitivos y sociales, que implican a compañeros durante el día a día escolar, pueden ofrecer múltiples respuestas al mismo problema y beneficiar al aprendizaje en ámbitos dispares (Buchs et al., 2004; Chen & Ennis, 2004). Por consiguiente, podemos considerar que cualquier estudiante sometido a la contraposición de ideas empieza a activarse o motivarse ante la necesidad de rehacer la coherencia o la estabilidad perdida y así adaptar su conocimiento e ir transformando sus estructuras cognitivas (Torrego et al., 2006). Para que surja un aprendizaje del conflicto no bastará con provocar situaciones de discusión y enfrentamiento, ya que el

progreso dependerá del modo en que se resuelvan los conflictos en el grupo (Viñas, 2004).

Otros autores encaran el conflicto desde la perspectiva crítica porque consideran que para llegar a la resolución pacífica, constructiva y educativa de los problemas es necesario transformar las estructuras, las prácticas y los valores educativos (Adrià et al., 2012; Aubert, Duque, Fisas, & Vall, 2004; Funes, 2000; Tirado & Ventura, 2009). Dicha transformación no sólo tendrá efectos a nivel organizativo, sino que también mejorará la comunicación y la autonomía del alumnado y el profesorado (Funes, 2000). Lo ideal sería que este enfoque se transmitiera en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que formaría parte de la toma de decisiones, la participación y la gestión colaborativa cotidiana (Aubert et al., 2004).

En esta orientación interactiva los conflictos se ven como oportunidades para aprender y crecer, que solamente generarán problemas según la respuesta que originen. Así pues, si reconocemos que el conflicto existe y que es algo natural y potencialmente positivo que forma parte de nuestra vida, estaremos dando un primer paso para su resolución positiva (Girard & Koch, 1997; Vinyamata, 2005). Para conseguir este cambio de perspectiva, será clave concienciar al alumnado de las repercusiones del conflicto en sus desarrollo y en relaciones sociales, y de la necesidad de manejarlo constructivamente para transformar sus posibles aspectos negativos en un motor de cambio (Frydenberg, 2004; Pérez de Guzmán et al., 2011; Stevahn, 2004).

Así pues, los centros educativos se deben decantar hacia una RC positiva que desarrolle un proceso activo que implique a individuos o grupos para encontrar la manera de cubrir las necesidades de ambas partes sin perturbar su relación interpersonal (Prud'homme, 2012). Aprendiendo a resolver las disputas desde la comprensión y el diálogo fomentaremos un cambio de las condiciones sociales al minimizar la competitividad y explotar la cooperación y, por otro lado, incentivaremos el crecimiento personal al facilitar conocimientos, habilidades y actitudes (Ashby & Neilsen-Hewett, 2012).

Dentro del entorno escolar el alumnado debe estar acostumbrado a enfrentarse al conflicto. Por ello, como docentes debemos tener la formación adecuada para intervenir enfocándonos al proceso interactivo (Albaladejo, 2011; Díaz Aguado, 2002a). En esta línea se procurará que los alumnos sean responsables de su proceso de aprendizaje y se impulsará la capacidad de trabajar en equipo, defender posturas,

escuchar activamente y comunicarse comprensivamente para ser capaces de llegar a la confrontación, discusión, búsqueda de acuerdos y valoración de los resultados fluidamente (García-Hierro & Cubo Delgado, 2009; Johnson & Johnson, 2009; Segura & Arcas, 2004; Torrego et al., 2006). De tal manera, evitaremos una posible dependencia emocional y cognitiva respecto del adulto y ayudaremos al proceso de diferenciación de cada individuo y al desarrollo de habilidades sociales básicas para los distintos aprendizajes y para la convivencia (Brown, Roderick, Lantieri, & Aber, 2004; Coleman & Fisher-Yoshida, 2004).

Así como un ambiente conflictivo repercute negativamente en el nivel académico, consolidar habilidades para la convivencia influirá positivamente en el aprendizaje cognitivo (Brown et al., 2004; Díaz Perea, 2005). Este incremento académico se dará a nivel grupal por la mejora del clima de convivencia y a nivel individual por el hecho de que cuando el alumnado tiene la oportunidad de resolver sus problemas efectivamente mejora su confianza, motivación y disposición hacia otras áreas (Torrego et al., 2006).

Es por ello, que las habilidades en RC también pueden ayudar en la mejora de la confianza, la toma de decisiones, la propuesta de metas u objetivos, el control del comportamiento y la competencia social (Heydenberk & Heydenberk, 2007); ya que los niños que sean capaces de solventar los desacuerdos de manera pacífica tendrán más posibilidades de ganarse la aceptación de los demás (Coleman & Fisher-Yoshida, 2004).

Dadas estas ventajas, debemos huir de la tendencia general de que los docentes actúen como jueces, resolviendo los problemas en nombre de la lógica y la experiencia adulta, o incluso eliminen el conflicto separando a los niños o castigando sin previa reflexión (Vinyamata, 2003). Ello será perjudicial porque creará una relación de dependencia que hará que, ante una dificultad, el alumno recurra al adulto sin intentar solucionarla él mismo (Ashby & Neilsen-Hewett, 2012). Por lo tanto, todo maestro deberá incentivar esa resolución autónoma del conflicto para que cuando los alumnos lleguen a la edad adulta tengan desarrolladas habilidades para trabajar cooperativamente y resolver constructivamente los conflictos, que inevitablemente existirán entre naciones, grupos étnicos, comunidades, familias o individuos (Stevahn, 2004).

En definitiva, en la etapa de EI y EP la creación de un ambiente afectivo y seguro, por parte del maestro, no solo será un factor que contribuya al crecimiento personal del

niño, será una condición necesaria para la RC. Para que surja un aprendizaje del conflicto no bastará con provocar situaciones de discusión y enfrentamiento, ya que todo dependerá de cómo se resuelva el problema dentro del grupo. Además, educando en la RC desde una perspectiva global influiremos sobre las creencias y patrones de comportamiento (Huertas & Montero, 2001). Y por otro lado, dado el contexto actual, estaremos facilitando en nuestros alumnos la construcción de paz, una habilidad básica para la humanidad, que permitirá minimizar las amenazas que violan los derechos humanos (Christie, Tint, Wagner, & Winter, 2008 citado en Lincoln, 2002).

Así pues, la transformación de los conflictos se convertirá en un camino privilegiado para la adquisición y desarrollo de las CCBB del alumnado, especialmente de la lingüística, las social y ciudadana, la de aprender a aprender y la de autonomía e iniciativa personal (Viana, 2012).

### **3.5. Análisis y tipología de los conflictos en el entorno escolar**

Como profesionales de la educación, día a día buscamos estrategias para la mejora de la convivencia y para solucionar constructivamente los conflictos que se viven en el aula. Para conseguirlo será interesante identificar la estructura del conflicto y los comportamientos que lo generan.

Según Lederach (2000), la estructura dinámica del conflicto viene determinada por la interacción de diferentes factores que intervienen en el proceso y en su resolución. El autor establece tres elementos a analizar: las personas, los procesos y el tema central. En cada aspecto deberemos tener en cuenta (Lederach, 2000):

- Las personas: quiénes son las partes implicadas (individuos o grupos, familia, pareja, amigos, clase, equipo, etc.), su grado de implicación y vinculación, el poder de los líderes, los intereses que tienen, su nivel de autoestima, nivel de responsabilidad, poder de decisión, etc.
- Los procesos: se dan en un espacio físico determinado e influye la personalidad de cada una de las partes implicadas, su experiencia en torno al conflicto, el de canal de comunicación que establecen, la influencias de los estereotipos, su manera de relacionarse (colaborativa o competitiva) y reaccionar, si se dan asociaciones entre ellos, etc.

- El tema o problema: las diferencias esenciales en el procedimiento a seguir, necesidades, intereses y voluntades diferentes.

Dentro del factor de las personas influirán muchos aspectos: edad, género, cultura, tipo de relaciones, habilidades sociales y comunicativas, etc. (Ashby & Neilsen-Hewett, 2012). Según Buchs, Butera, Mugny y Darnon (2004), para que la confrontación de puntos de vista se dé desde una vertiente constructiva que genere desarrollo social y cognitivo, será necesario que el individuo domine ciertas competencias basadas en los procesos de comunicación e interpretación de la información. Díaz Perea (2005), añade que uno de los elementos más importantes será la competencia comunicativa, ya que la baja autonomía y las dificultades para resolver conflictos pueden derivar de malentendidos, falta de empatía y de autocontrol emocional, pobres o limitadas habilidades sociales, inseguridad en sus relaciones y con respecto a la materia, etc. (Pérez de Guzmán et al., 2011).

Debemos comentar, por otro lado, que la interacción ideal para encarar el conflicto será la que comporte la colaboración y el compromiso para satisfacer las necesidades de ambas partes, a través de la negociación y toma de decisiones consensuada. Para que pueda tener lugar este proceso la competencia comunicativa será el punto de apoyo sobre el que se llegará al acuerdo (Díaz Perea, 2005).

Otro modo de analizar los conflictos es partir de la teoría social de la interdependencia. Su premisa básica es que las estructuras organizativas que envuelven al sujeto determinan la forma como interactúan los individuos y los resultados de la situación (Johnson & Johnson, 2003). Estas estructuras organizativas pueden generar tres tipos de relaciones: la dependencia social (cuando las acciones de una persona afectan el logro de los objetivos de la otra, pero no a la inversa), la independencia social (cuando conseguir nuestros objetivos no depende de los demás), y la interdependencia social (cuando los logros de cada individuo dependen de las actuaciones de otros) (Deutsch & Coleman, 2000; Johnson & Johnson, 2009). De esta interdependencia se derivan dos dinámicas de interacción diferentes: la positiva (cooperativa) y la negativa (competitiva). La primera se dará cuando el sujeto perciba que puede conseguir sus objetivos si coopera para que los demás también lo hagan, ello derivará en interacciones basadas en la confianza y la colaboración. La segunda existe cuando los individuos sienten que sólo podrán consolidar sus metas cuando el otro falle, por lo que podrán darse acciones para obstruir el éxito ajeno (Johnson & Johnson, 2003), y en consecuencia ser fuente de conflictos. Así pues, cuando la interdependencia es

positiva, si el conflicto aparece, será fácil llegar a acuerdos que unan a las partes, permitiéndoles aprender de la situación y encarar las disputas con una actitud positiva y cooperativa. En resumidas cuentas, esta teoría propone transformar los procesos relacionales competitivos en cooperativos, para crear soluciones creativas que beneficien a las dos partes (Johnson & Johnson, 2010).

Según Johnson y Johnson (2010), otra teoría psicológica a destacar por su enfoque de los conflictos es la de la controversia constructiva. La controversia aparece cuando las ideas, opiniones o conclusiones de una persona son incompatibles con las de otra. En ese momento se deberá reflexionar para encontrar una solución creativa poniendo en juego diferentes procesos psicológicos:

1. Cuando los sujetos se encuentran ante un conflicto tienen una conclusión inicial basada en la información disponible, sus experiencias y perspectivas.
2. Presentar soluciones razonables a los demás supone el uso de estructuras cognitivas superiores para llegar a una mejor reflexión y comprensión de su situación. Cuanto más intente persuadir a los demás para que estén de acuerdo con él, más comprometidos estarán con su posición.
3. Cuando los individuos se confrontan con diferentes soluciones, basadas en la información y su experiencia, entienden como errónea la visión del otro y se inicia un desequilibrio.
4. Este desequilibrio despertará la necesidad de buscar más información, nuevas experiencias, nuevas perspectivas y nuevos procesos de razonamiento para resolverlo correctamente.
5. Adaptar la propia perspectiva a la de los demás derivará en una reorganización de los pensamientos y una nueva situación. Los pensamientos positivos y el compromiso individual llevarán a soluciones equitativas y justas que acercarán a los individuos mejorando sus interrelaciones y mejorando su competencia en la RC. Dependiendo de cómo se gestione el conflicto, también podría ocurrir que la persona considere su posición aún más válida que al inicio. Que la controversia sea positiva o negativa dependerá de si el contexto tiende hacia la cooperación, de las habilidades sociales del grupo y de su capacidad de raciocinio (Johnson & Johnson, 2010).

En cuanto a los tipos de conflictos que se pueden dar en el ámbito general Deutsch (1973), establece, como causas básicas, el control sobre los recursos, las molestias, preferencias, valores, creencias, información y la naturaleza de la relación entre las

partes. Una vez dadas estas causas, el autor considera que se crearán tipos de conflictos diferentes:

- Conflicto vertical: aquel que existe objetivamente y no depende de la alteración de un elemento del entorno.
- Conflicto contingente: aquel que se da cuando se altera un elemento del entorno.
- Conflicto desplazado: cuando las partes discuten por algo equivocado, ya que generalmente la causa es algo que está latente.
- Conflicto mal atribuido: cuando se plantea entre partes o por temas equivocados.
- Conflicto latente: el que debería darse pero no ocurre.
- Falso conflicto: cuando no existe una base para el conflicto y éste nace de un malentendido.

Concretando el tema en el ámbito escolar, Viñas (2004) clasifica en cuatro grupos los conflictos surgidos en las aulas:

- Conflictos de relación: tienen un importante componente de afectividad, por cuanto se mueven en el terreno de los sentimientos y son de difícil control. Tanto se pueden dar entre alumnos, como entre alumnos y profesores o profesores y familias.
- Conflictos de rendimiento: están relacionados con las carencias académicas por falta de esfuerzo del alumnado, motivación, competencia, o también por la incapacidad del profesor para hacer que los niños aprendan.
- Conflictos de poder: son problemas relacionados con la autoridad y el rol disciplinario generalmente ejercido por el profesorado.
- Conflictos de identidad: está relacionado con las expectativas de los alumnos sobre los estudios, aspectos personales sobre obligación y motivación, la auto percepción del profesorado por su trabajo, etc.

Desde la perspectiva de las escuelas pacíficas Tuvilla (2004), diferencia entre conflictos curriculares (relacionados con las formas de construir el conocimiento), relacionales (referidos a los comportamientos que alteran la neutralidad de las relaciones), culturales (cuando se dan contradicciones entre la cultura escolar formal y la invisible) y sociales (dados entre las relaciones del centro con el entorno inmediato).

Por su parte, Pérez de Guzmán, Amador y Vargas (2011), establecen cuatro tipos de conductas generadoras de conflicto en las aulas:



- Conductas disruptivas: comportamientos que el alumno repite para boicotear la labor del profesor y de los compañeros consiguiendo crear un mal clima en el aula. Estas acciones buscan alterar la rutina de clase y tantear al profesor.
- Conductas indisciplinadas: son comportamientos que se aprenden con la experiencia o la socialización y consisten en desacatar las normas del centro educativo sin la intención de molestar.
- Desinterés académico: el alumno muestra un rechazo al aprendizaje escolar a través de conductas diversas, que no molestan a los compañeros pero perturban al profesor (llegar tarde a clase, no traer los deberes de casa, no prestar atención a las explicaciones del profesor, terminar antes de tiempo). Existe una estrecha relación entre el desinterés académico y las conductas indisciplinadas y disruptivas. En este tipo de desinterés inciden diferentes aspectos: sociales (cultura de la inmediatez, desvalorización de la educación, exigencia de derechos y olvido de obligaciones), familiares (desinterés y bajas expectativas de los padres respecto al rendimiento académico, diferencias entre el nivel educativo de padres e hijos, falta de exigencia y hábitos de estudio) y escolares (promoción de curso sin la adquisición de los niveles básicos, expectativas del profesor respecto el alumnado, autoconcepto académico negativo del alumno, segregación de algún alumno, inadecuación del currículum y las metodologías, falta de adaptación de alumnos procedentes de otras culturas).
- Conductas antisociales: son comportamientos que atentan contra la integridad física o psíquica de los demás. Los sujetos que manifiestan estas conductas lo hacen tanto en la escuela como fuera de ellas y suelen provenir de familias desestructuradas y expresar hiperactividad, falta de habilidades sociales, retraso escolar, etc.

En el informe del Ararteko (Martín et al., 2006) sobre la convivencia y conflictos en las aulas de los centros educativos se distinguen seis tipos de conflictos: disruptión en las aulas, agresiones de estudiantes hacia profesores, agresiones de profesores a alumnos, maltrato entre iguales, vandalismo y absentismo.

Por otro lado, Ortega (2002) realiza una clasificación gradual de los conflictos que se dan en los centros educativos. En primer lugar establece el vandalismo o violencia hacia objetos y bienes de las instalaciones. En segundo lugar, menciona la disruptividad o violencia dirigida hacia las tareas escolares para hacer sentir al docente que el alumno se opone a sus propuestas boicoteando las sesiones. Ocupa el tercer

puesto la indisciplina o violencia hacia las normas de clase o de centro, ya que dificultan la vida en común. En cuarto lugar ubica los maltratos interpersonales injustificados, ya sea entre iguales o entre profesor y alumno, alumno y profesor o entre familiares y docentes. Y en quinto y último lugar, hace referencia a la violencia interpersonal con resultados penales por los daños y consecuencias ocasionadas.

Teixidó y Capell (2006), proponen otra graduación de la tipología de conflictos existentes en el entorno educativo, ordenada de menor a mayor gravedad:

1. Pequeños incidentes en el aula: demandas de silencio, respuestas irrespetuosas, riñas, juegos, bromas o chistes de mal gusto, etc.
2. No asistir a clase individualmente o colectivamente.
3. Agresividad gestual y verbal: insultos, amenazas, provocaciones, desprecios, insinuaciones, malos tratos psíquicos, etc.
4. Destrozos de las instalaciones: puertas, lavabos, pasillos, talleres, recursos didácticos, libros, pintadas en paredes exteriores o interiores del edificio, etc.
5. Hurtos o robos de objetos del centro o de compañeros.
6. Malos tratos físicos y agresiones: puñetazos, patadas, peleas abiertas causadas por la vida cotidiana del centro (por un motivo aparente).
7. Agresiones gratuitas sin motivo aparente, centradas en individuos (alumnos o profesores) o en colectivos por razón de sexo, etnia, religión, etc.
8. Instauración de la violencia en el centro: escenario de luchas entre grupos antagónicos, problemas relacionados con drogas, etc. (p. 6)

En Torrego, Aguado, Arribas, Escaño, Fernández y Funes, et al. (2006), se establecen otras nueve categorías de conflicto: la violencia general, psicológica física y estructural, la interrupción en las aulas, el vandalismo, los problemas de disciplina, el bullying, el acoso y abuso sexual, el absentismo escolar, el fraude y los problemas de seguridad escolar.

Los estudios de Golda y Pelcovitz (2012), identificaron como comportamientos menos tolerados por maestros, tanto de género masculino como femenino, las peleas, las alteraciones del comportamiento, la desobediencia, el negativismo y las quejas destructivas. Sus investigaciones recalcan también la importancia de detectar las causas de los conflictos para actuar con antelación y evitarlos. Consideran como medidas preventivas formar a los maestros en el manejo del comportamiento del alumnado y estudiar el grado de aceptación y tolerancia que cada docente muestra ante las conductas y actitudes negativas observadas en clase (Golda & Pelcovitz, 2012).

Después de exponer el tipo de conflictos que se presentan en el ámbito escolar en general, consideramos relevante dedicar un apartado específico para dar a conocer los matices que se manifiestan en los conflictos del área de EF.

### **3.5.1. Tipología de los conflictos en Educación Física**

Como ya hemos comentado en los anteriores capítulos, la EF tiene unas características propias que hacen de ella un contexto idóneo para trabajar la PyRC con el alumnado. No obstante, las vivencias que se dan en EF y su carácter lúdico e interactivo pueden ser un arma de doble filo y generar conflictos específicos del área. En este sentido será importante identificar las conductas disruptivas y conflictivas producidas en las sesiones de EF porque reducirán el aprendizaje y la práctica motriz de los alumnos e incluso crearán cuadros de estrés e insatisfacción entre los docentes (Garn, McCaughtry, Shen, Martin, & Fahlman, 2011). Así pues, en este apartado expondremos las aportaciones de la literatura científica en relación a las causas que con más frecuencia producen conflictos en las sesiones de EF, para más adelante hallar herramientas para afrontarlos constructivamente.

En primer lugar, presentamos la clasificación de los conflictos en EF que Ruiz Omeñaca (2008) establece en función del motivo que los ocasiona:

- Conflictos surgidos por discrepancias en los procedimientos: se dan cuando los participantes no se ponen de acuerdo sobre cómo solucionar un problema motriz y no están abiertos a experimentar diferentes opciones, o a comunicarse.
- Conflictos de naturaleza afectiva: se dan cuando las condiciones de la actividad no cumplen con las demandas afectivas de alguno de los miembros.
- Conflictos nacidos de problemas de repartimiento: se dan cuando diversos individuos quieren el mismo material o espacio.
- Conflictos derivados de la existencia de percepciones diferentes de la misma realidad: se dan cuando los participantes perciben un mismo hecho de manera diferente.
- Conflictos marcados por la defensa de intereses contrapuestos: se dan cuando los participantes han percibido el hecho de la misma manera, pero defienden la opción que más les beneficia.
- Conflictos originados por diferencias de la personalidad: el conflicto surge cuando existen diferencias entre las personas y las traspasan a la actividad.

- Conflictos derivados de las relaciones de convivencia: están unidos a las relaciones sociales y no a la actividad. Suelen ser frecuentes en casos donde un individuo quiere ser líder y no es aceptado, cuando hay personas que han de asumir roles que nos les gustan, cuando algunas personas son rechazadas para la actividad, cuando alguien se quiere imponer violentamente, etc.
- Conflictos de naturaleza cultural o étnica: se originan cuando no se aceptan, ni se integran los miembros que difieren de la cultura mayoritaria.
- Conflictos de género: se originan cuando no se aceptan ni se integran a los miembros por connotaciones de género masculino o femenino.

Pieron (2005), establece cuatro tipos de comportamientos conflictivos: en relación a la tarea, al profesor, a los compañeros y a los alumnos exentos que no realizan la práctica. Los conflictos relacionados con la tarea son los más frecuentes y son causados por conductas como hablar cuando el maestro está explicando, no traer el equipo de EF, no respetar el material o mostrar conductas inapropiadas como hacer trampas, mostrar un individualismo excesivo o gritar. En relación al profesor destaca que él es el responsable de lo que sucede en la clase y está por lo tanto en sus manos elegir, identificar y definir las tareas más adecuadas para sus alumnos. Asimismo, entiende que el comportamiento y los *feedbacks* del profesor afectarán directamente en la conducta de los alumnos. A su vez, el comportamiento del alumno también estará influenciado por el tipo de contenido y el grado de motivación. Los comportamientos de los exentos que causen conflictos tendrán que ver con distraer a los compañeros e interrumpir el desarrollo normal de la sesión. En relación al estilo de enseñanza del docente de EF, Matsagouras (1999, citado en Moreno, Cervelló, Martínez Galindo, & Alonso Villodre, 2007), descubrió que los métodos reproductivos y autoritarios generaban más conductas indisciplinadas.

Ortí (2004), simplifica estas categorías y distingue solamente tres tipos de conflictos según los agentes que estén implicados. Establece una diferencia entre los que están relacionados con el alumnado (ej. no cumplir las normas de un juego, no participar en las actividades), los que tienen que ver con la relación con el profesorado y las reglas básicas del desarrollo de la sesión (no estar atento a las explicaciones, no traer el material, no realizar las actividades, etc.) y los vinculados con la institución escolar (retrasos, estropear el material, provocar desperfectos, etc.) (Ortí, 2004).

Otra clasificación de las conductas conflictivas desde el punto de vista del profesor es la de Kulinna, Cothran y Recualos (2006, citado en Esteban, Fernández Bustos, Díaz Suárez, & Contreras Jordán, 2012), que las agrupan en: conductas agresivas, conductas ilegales o perjudiciales, baja responsabilidad, falta de autonomía, quejas, faltas de respeto, y no seguir las instrucciones.

Goyette, Dore y Dion (2000), establecen tres niveles de gravedad de las conductas causantes de conflictos. En el primero incluyen estar distraído, hablar, llegar tarde, no llevar la ropa deportiva o dejar el aula. Al segundo nivel de gravedad le corresponden comportamientos como hacer tonterías, discutir, amenazar, hacer ruido, alterar las actividades intencionalmente, romper con las normas y dejar de participar en las actividades. Por último, en el tercero engloban las críticas a los compañeros, el destruir material, la agresividad, las conductas peligrosas, ser maleducado, ridiculizar a los demás y no seguir las indicaciones del docente.

Por otro lado, Cantón y León (2005), hacen una clasificación de las situaciones que crean conflictos en EF partiendo de las aportaciones del alumnado. En sus investigaciones diferencian seis categorías: agresiones verbales, agresiones físicas, conductas competitivas que incluyen trampas y juego sucio, conductas discriminatorias por cultura o raza, discriminación por sexo y otros. Otro aspecto interesante de su estudio es la perspectiva que aportan sobre el tipo de resoluciones del alumnado; consideran que existen resoluciones constructivas cuando los estudiantes se implican en la búsqueda de soluciones, buscan la ayuda del adulto y se enfrentan de modo activo y positivo para lidiar con el conflicto a través del diálogo; y resoluciones pasivas como no hacer nada, actuar como meros observadores o echar las culpas a otros (León Campos, 2013).

Sithec, Videmesek y Vrbnjak (2011) decidieron que las causas de los conflictos en EF se debían principalmente a problemas comunicativos, entre docentes y discentes, ocasionados por desequilibrios entre los mensajes verbales y no verbales. Después de fijar esta causa, su línea de investigación les llevó a estudiar la gestión de los conflictos por parte de los maestros de EF, partiendo de la premisa de que la RC en EF debía enfocarse dependiendo de la situación motriz, del ambiente de aprendizaje establecido entre los alumnos y de la personalidad y cualidades del profesor. Establecieron que los docentes podían abordar los conflictos de cuatro maneras distintas: 1. el maestro sólo tiene en cuenta su punto de vista y necesidades. 2. el maestro cede a las necesidades de los alumnos. 3. maestro y alumnos se

comprometen a votar para solucionar el conflicto y 4. cada parte coopera aportando su opinión y se busca un acuerdo que beneficie a todos. A pesar de las múltiples opciones, de sus resultados concluyeron que la mayor parte de los docentes se aproximaban al conflicto basándose en sus propias ideas para eliminar la conducta disruptiva de manera rápida y eficaz.

En el contexto de las comunidades de aprendizaje se han llevado a cabo estudios para determinar las causas de los conflictos que alteran la convivencia desde las perspectivas de alumnos y de adultos. Sus hallazgos indican que, en este ámbito, el conflicto se manifestó en discusiones, agresiones verbales y/o físicas, injusticias, difamaciones e indisciplina y que las respuestas de los alumnos para gestionarlos fueron la exclusión, la crispación o la intención de llegar a consensos entre toda la comunidad educativa (Martín & Ríos, 2014). Los resultados generales destacaron las discriminaciones entre compañeros por las diferencias de habilidad física, género y cultura como las causas más concurrentes que provocaban la exclusión o separación de alumnos según sexo, habilidad o cultura. En segundo término se situaron las causas de conflictos derivadas de conductas que demostraban un exceso de competitividad, tales como búsqueda excesiva de la victoria, problemas de aceptación de la derrota, existencia de trampas o eliminación en las actividades (Buscà et al., 2014). Según el punto de vista de los alumnos, el género era la causa más común de los conflictos, seguida de las trampas, eliminaciones y las ganas de ganar que se daban en actividades que suponían competitividad; por detrás se situaron la apariencia física, las diferencias de habilidad, las faltas de respeto y la desobediencia, y solo en último término los estudiantes consideraron que la clase socio-económica o el origen y la cultura raramente eran fuente de disputas. (Martín & Ríos, 2014). En la perspectiva de los adultos se dieron discrepancias entre la opinión del profesorado y del voluntariado; mientras el profesorado recalcó la competitividad como la mayor fuente de problemas, el voluntariado señaló las discriminaciones por diferencias de habilidad motriz, el excesivo deseo de victoria y la falta de respeto a las normas como principales causas de disputas (Buscà et al., 2014). Los resultados de estas investigaciones concluyeron que alumnado, profesorado y voluntariado coincidieron en percibir que las causas de los conflictos de las sesiones de EF estaban conectadas con:

Situaciones que podríamos considerar como respuestas propias de esta materia: nivel de habilidad, la excesiva competitividad o el respeto a las normas de juego, y en cambio las causas vinculadas al género o la tipología de la actividad (competitivas y eliminatorias) serían las menos responsables del conflicto. (Buscà et al., 2014, p. 159)

Por otra parte, datos cualitativos de esta investigación, extraídos de entrevistas con adultos, indicaron que desde la perspectiva de docentes, familias y voluntariado de las comunidades de aprendizaje, los conflictos en EF eran causados por: la desigualdad de oportunidades por alcanzar el éxito, la influencia negativa de los medios de comunicación, la prevalencia del modelo autoritario de gestión de los conflictos, las dificultades de comunicación surgidas de las carencias comunicativas y la normalización del conflicto por parte de los adultos (Figueras, Calvo, & Capllonch, 2014).

Otros autores descubrieron que desde el punto de vista de los estudiantes la principal causa de los conflictos y de las conductas disruptivas era la falta de motivación (Cecchini, González González-Mesa, Méndez-Giménez, & Fernández-Río, 2011; Garn et al., 2011; Pieron, Castro, & González, 2006). Sin embargo estas aportaciones deben sostenerse en el hecho de que los alumnos, a veces, no identifican como inadecuadas ciertas conductas relacionadas con su falta de responsabilidad o con las interrupciones del transcurso de la sesión (Esteban et al., 2012). En relación con este punto, Spray y John Wang (2001), señalaron que un alto grado de motivación del alumnado correspondía a un buen dominio motor y a un mejor comportamiento del individuo y a la inversa, un bajo control de la tarea motriz acarrearía bajos niveles de motivación expresados en conductas disruptivas.

Sánchez-Alcaraz (2014), a partir de sus estudios basados en la observación de sesiones de EF, establece otras nueve categorías de conductas generadoras de conflictos:

- Agredir físicamente: son acciones en las que más allá del contacto físico que se puede dar en las actividades deportivas, los alumnos empujan, dan patadas, puñetazos, golpes, zancadilleas, zarandean, etc. a otro compañero (ej. un alumno golpea a otro).
- Agredir verbalmente: se da cuando los alumnos se mofan de los compañeros o del profesor, los insultan, amenazan o faltan al respeto mediante la palabra.
- Agredir gestualmente: situaciones en las que los alumnos se expresan con gestos inapropiados, ofensivos o con connotaciones sexuales (ej. corte de mangas). Dentro de esta categoría también estarían las conductas con las que un alumno amenaza con pegar a otro mediante gestos, aunque no llegue a hacerlo (ej.: alzar el puño sin llegar a golpear).
- Interrumpir o molestar a los demás: mediante acciones que no permiten que las explicaciones o las actividades tengan su continuidad normal (ej. molestar a los

demás cuando el maestro pide silencio, que el maestro tenga que pedir silencio en general o a unos alumnos en concreto).

- Maltratar el material o las instalaciones: se da cuando los alumnos utilizan irresponsablemente el material o las instalaciones (con excesiva fuerza, o usándolo con otros fines que puedan dañarlo).
- Hacer trampas o engaños en los juegos o deportes: se da cuando los alumnos no cumplen las normas de los juegos para conseguir una ventaja para su equipo o para ganar.
- Excluir a compañeros: serían las situaciones en las que se requiere una formación de grupos y el alumnado no deja participar a un compañero, le ignora o lo desprecia.
- Quejarse: se da cuando un alumno expresa, reiteradamente y en un tono inadecuado, su descontento con una actividad o los compañeros sin motivo objetivo.
- No seguir las indicaciones del profesor: el alumnado ignora las consignas de la sesión o realiza de otra manera las tareas propuestas por el docente.

Otra investigación centrada en procesos observacionales estableció que los conflictos en EF eran causados por la posesión del material y los recursos, la selección de los juegos, la formación de grupos, los roles de juego, la infracción de normas, las diferencias de habilidad entre alumnos y la actitud y el nivel de participación en clase (Kwon, 2007). Este estudio detectó también que las estrategias de los estudiantes para lidiar con el conflicto eran negativas (coacción, depender de la autoridad, negligencia, conformidad y persuasión) excepto en el caso que mostraran compromiso; y que las resoluciones eran justas-injustas o auténticas y no auténticas (Kwon, 2007).

Sáez de Orcaiz (2011) centró sus investigaciones en el estudio de la relación entre el tipo juego motor y los conflictos motores y su resolución. Partiendo de la clasificación de las conductas motrices de Lagardera y Lavega (2005; Lavega, 2004), definió el conflicto motor como la:

Consecuencia de una conducta motriz perversa, desajustada o durante un desacuerdo en el pacto de reglas. Dicha acción conflictiva puede tener como respuesta una agresión verbal, física o mixta (verbal y física simultánea), que suele provocar una intervención del profesorado o de los propios protagonistas. (Sáez de Ocáriz & Lavega, 2013, p. 551)



Los resultados de la observación de sus sesiones revelaron que las conductas conflictivas de menor intensidad (agresiones verbales) correspondían a conductas verbales asociadas al pacto, las de mayor intensidad (agresiones verbales y físicas) a conductas motrices perversas y las de nivel de intensidad medio (agresiones físicas) a conductas motrices desajustadas (Sáez de Ocáriz & Lavega, 2013). Los datos también manifestaron que en los juegos de dominio de acción psicomotor se produjeron más conductas motrices perversas, en los de dominio sociomotor de oposición se generaron más conductas motrices desajustadas, y en los de dominio sociomotor de cooperación-oposición se originaron más conductas verbales asociadas al pacto (Sáez de Ocáriz & Lavega, 2015).

Tabla 12

Clasificación de los juegos y las conductas motrices en los que se basó Sáez de Orcáiz (basado en Lagardera & Lavega, 2005; Lavega, 2004; Parlebas, 2001)

<p>Clasificación de los juegos motores según las interacciones establecidas entre los participantes</p>	<p>a) Juegos psicomotores: no existe interacción motriz entre los participantes.                  b) Juegos cooperativos: dos o más personas cooperan para lograr un objetivo común.                  c) Juegos de oposición: se protagonizan relaciones de rivalidad.                  d) Juegos de cooperación-oposición: los participantes cooperan con compañeros y se oponen a adversarios.</p>
<p>Clasificación de las conductas motrices</p>	<p>a) Conductas motrices ajustadas: respuestas que se orientan hacia lo que exige la lógica interna de un juego.                  b) Conductas motrices desajustadas: respuestas que se alejan de lo que exige la lógica interna de un juego.                  c) Conductas motrices perversas: van en contra de las reglas del juego.                  d) Conductas verbales de pacto: conductas ajustadas, desajustadas o perversas que buscan llegar a acuerdos con los compañeros de equipo o el consenso sobre el cambio de alguna regla de juego.</p>

En la literatura científica una de las causas de los conflictos en EF más recurrentes son las trampas y la infracción de normas para alcanzar una meta centrada en los logros (Corrion et al., 2010). Por ello multitud de estudios centran sus intervenciones en establecer tareas basadas en metas motivacionales que potencien los logros morales y reduzcan las dinámicas competitivas (Alías et al., 2013; Barnes & Bramley, 2008; Cecchini et al., 2011; Corrion et al., 2010; Moreno Murcia et al., 2007).

Por otra parte existen estudios en el campo de la EF que consideran que las causas de los conflictos y las conductas disruptivas son las mismas que las del aula (Cothran & Kulinna, 2007; Sánchez-Rivas, Sánchez-Rodríguez, & Ruiz -Palmero, 2015). Por ejemplo, Moreno, Cervelló, Martínez Galindo y Alonso Villodre (2007) establecen que las causas de EF dependen de factores sociodemográficos como el género, el nivel socioeconómico o la estructura familiar; factores educativos como la normativa escolar y su aplicación, los estilos de enseñanza, factores en relación al alumno, como su

personalidad y temperamento, factores sociales como los medios de comunicación o el grupo de iguales, y factores familiares relacionados con su estilo educativo.

Otro ejemplo de estudio que tiende a identificar las mismas conductas disruptivas en EF y en el aula es el de Sánchez-Rivas, Sánchez-Rodríguez y Ruiz-Palmero (2015), que establece 16 conductas negativas, a saber: 1. actos que alteren el desarrollo de las actividades. 2. falta de colaboración del alumnado en la realización de las actividades o el seguimiento de las orientaciones del profesorado. 3. conductas que puedan impedir o dificultar el derecho o el cumplimiento del deber de estudiar a sus compañeros. 4. faltas injustificadas de puntualidad. 5. faltas injustificadas de asistencia. 6. actos de desconsideración hacia los miembros de la comunidad educativa. 7. causar daños en las instalaciones, recursos materiales o documentos del centro, o en las pertenencias de los demás. 8. agresiones físicas. 9. injurias y ofensas. 10. vejaciones o humillaciones contra cualquier miembro de la comunidad educativa, particularmente si tienen un componente sexual, racial o xenófobo, o se realizan contra alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales (NEE, en adelante). 11. amenazas o coacciones. 12. suplantación de la personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos. 13. deterioro grave de las instalaciones, recursos materiales o documentos del centro, o en las pertenencias de los demás, así como la sustracción de las mismas. 14. reiteración en un mismo curso escolar de conductas contrarias a las normas de convivencia del centro. 15. cualquier acto dirigido a impedir el normal desarrollo de las actividades del centro. 16. incumplimiento de las correcciones impuestas, salvo que la Comisión de Convivencia considere que este incumplimiento sea debido a causas justificadas.

Una vez situados en las causas y las dinámicas de los conflictos provocados por las relaciones sociales, afectivas y motrices propias del área de EF, vamos a situarnos en una perspectiva constructiva que nos ayude a contemplarlos como una posibilidad para la reflexión, el análisis y el aprendizaje en RC (Ruiz Omeñaca, 2008). Por ello, en el siguiente apartado expondremos un conjunto de técnicas para solucionar positivamente los conflictos.

### **3.6. La prevención y resolución de conflictos**

Como ya hemos comentado, dada la propia naturaleza del ser humano resulta imposible que las personas estemos de acuerdo en todo o que nos sintamos del mismo modo; aceptada esta premisa, a lo largo de la vida surgirán conflictos que

deberemos saber resolver. Si a esta idea le añadimos el hecho de que la sociedad de consumo en la que estamos sumidos nos promete más de lo que puede dar, causando frustración y fomentando un individualismo desconfiado y una gran falta de respeto hacia los demás, fácilmente detectaremos que la conflictividad se halla presente en el día a día de las personas. Dentro de este contexto, durante la infancia deberían aprenderse habilidades sociales para mejorar la competencia social futura del individuo, que le ayuden en sus interacciones diarias y le sirvan de guía para resolver positivamente los conflictos cuando aparezcan (Prud'homme, 2012; Sari et al., 2008). Por ello, Bickmore (2005) y Jones (2004) señalan que es necesaria una educación en RC que enseñe a los alumnos a acercarse a las disputas constructivamente para establecer relaciones positivas con los que le rodeen y crear un ambiente pacífico como el que debería darse en cualquier sociedad (Traoré, 2008). Por lo tanto, la educación en RC colaborará al desarrollo de la CSC y ofrecerá respuesta a algunos de los problemas sociales (Marina & Bernabeu, 2007), ya que estudios de Heydenberk y Heydenberk (2007), aseguran que los estudiantes que han vivido un proceso de educación en RC muestran mayores habilidades socioemocionales que les permiten afrontar el conflicto positivamente y descartan medios que supongan agresividad verbal o física. Es más, si los alumnos se consideran buenos gestores del conflicto, no lo evitarán sino que lo verán como una oportunidad para mediarlo con éxito (Ruiz Omeñaca, 2004).

Existen muchos modelos para dinamizar la PyRC, pero la manera de plantear el proceso determinará que el conflicto se convierta en motor de desarrollo personal y en un elemento enriquecedor de las relaciones humanas (Álvarez-García, Álvarez, Núñez et al., 2007). Estas prácticas pueden consistir, desde el profesor o la profesora que aisladamente decide formar a su alumnado en estos contenidos, hasta un plan global del centro en el que se forme en la gestión constructiva de conflictos, tanto a los alumnos, como al profesorado y las familias (Sari et al., 2008). No obstante, aplicar un programa en educación en RC no sólo reducirá los niveles de violencia escolar, beneficiará a todo el alumnado, brindándoles la posibilidad de mejorar su capacidad de toma de decisiones y su autoestima. Siguiendo a Casamayor (2002) y Díaz Aguado (2005b) podemos decir que los programas en educación en RC producirán mejoras en tres ámbitos:

- Mejorarán las dinámicas de grupo y habrá más cohesión entre los alumnos.
- Ayudará a los alumnos a controlar su comportamiento y optar por opciones más inteligentes.

- Los alumnos llegarán a ser autónomos en la resolución de sus problemas y no tendrán que depender del adulto.

Cuando un centro o un maestro decidan aplicar un programa en PyRC deberán tener claro que “será esencial adaptarse a las necesidades del alumnado de cada aula y a su nivel de desarrollo, ya que la capacidad de compromiso y toma de perspectiva progresará con la edad del individuo” (Aubert et al., 2004, p. 66). En la selección de un tipo de programa u otro, también se deberá valorar la relación, carácter y situación de las personas implicadas en el proceso (Álvarez-García, Álvarez, Núñez et al., 2007; Ruiz Omeñaca, 2004), ya que los conflictos mueven emociones, sentimientos y afectos y no todas las personas se desenvuelven igual ante los problemas (Heydenberk & Heydenberk, 2007). Según esta premisa, las intervenciones que vayan dirigidas a alumnos con problemas para interpretar los deseos o motivaciones de los compañeros, serán lógicamente diferentes a las que quieran orientar a niños que presentan falta de creatividad para encontrar soluciones o aquellos que reaccionan agresivamente.

Si es el docente el que se decide a impulsar programas en PyRC deberá considerar un conjunto de medidas que aseguren el éxito de la intervención. En este sentido resulta interesante la aportación de Buchs (2004), que ofrece un listado de consejos que todo docente debería tener en cuenta en la aplicación de programas de PyRC:

- Prestar atención a las dinámicas sociales de clase.
- Evitar la competición para lograr unos objetivos.
- Fomentar un tratamiento desde el aprendizaje cooperativo.
- Crear un clima de aula donde se valoren los procesos democráticos en lugar del autoritarismo del profesor.
- Orientar a los alumnos para que dominen el proceso de RC y así beneficiar su aprendizaje.
- Promover los conflictos sociocognitivos pidiendo a alumnos con diferente nivel cognitivo que comparen sus puntos de vista en las soluciones propuestas.
- Incitar conflictos sociocognitivos que conlleven diferentes opiniones que puedan ser confrontadas.
- Crear dinámicas donde el alumno defienda un punto de vista diferente al suyo para promover nuevas perspectivas que pueda integrar a las suyas previas.
- No dejar pasar los conflictos, ya que no habrá progreso si el alumno se conforma o evita la confrontación.

- Fortalecer la participación activa del alumnado en las tareas de clase y en la gestión de los conflictos en el aula para llegar a tomar decisiones aceptadas unilateralmente.
- Evitar las comparaciones y valoraciones negativas de la competencia del alumnado, especialmente cuando están gestionando un problema, ya que indirectamente se dará más peso a los argumentos de la otra parte.
- Promover la búsqueda de la mejor solución por parte de los alumnos.
- Ofrecer diferentes tipos de información al alumnado para que cooperen entre ellos y así complementar sus conclusiones para alcanzar mejores soluciones.

En el caso que sea el centro el que se proponga implantar una intervención para la PyRC será esencial que decida el enfoque que quiere darle al programa. A continuación exponemos las diferentes opciones para introducir un programa en PyRC a partir de cinco niveles definidos según el grado de implicación del alumnado y la interdisciplinariedad que supongan (Raider, 1995).

El Nivel 1 o sistema disciplinario de estudiantes está basado en programas de mediación entre iguales. En estos un grupo de alumnos o de profesores se forma entre 10 y 30 horas para adquirir las habilidades necesarias para ser mediadores. Luego, la figura del mediador actuará como una tercera parte neutral en los conflictos que no puedan solucionar los afectados por sí mismos. Pese a que tales programas obtienen beneficios como el descenso de sanciones disciplinarias o la mejora de la autoestima y asertividad de los mediadores, debido a la falta de formación del conjunto del alumnado no remplazan el sistema disciplinario y no preparan a la totalidad del alumnado para vivir en una sociedad pacífica (Horowitz & Boardman, 1995; Romero, 2002); así que aquellos que no se han beneficiado del programa podrán llegar a mostrar más dificultades para solucionar sus conflictos (Stevahn, 2004).

El Nivel 2 incluye la educación en RC dentro del currículum escolar, de manera que en todos los niveles educativos se introducen cambios en los programas para trabajar el comportamiento de los alumnos ante situaciones específicas; o bien se añaden estrategias de pensamiento globales vinculadas a situaciones no concretas, para asegurar la generalización. En general se tratan contenidos como entender los conflictos, habilidades comunicativas, control de la ira, cooperación, autoafirmación, los prejuicios, diversidad cultural, RC, paz, etc. (Boqué, 2005b; Díaz Aguado et al., 2010; Díaz Perea, 2005; Moliner García & Martí, 2002; Moliner Miravet et al., 2012; Monjas, 2008; Sánchez et al., 2006; Segura & Arcas, 2004; Selfridge, 2004; Viñas,

2004). Generalmente esta opción mono-curricular se aplica en las sesiones de tutoría a través de diferentes programas adaptados a la edad y necesidades de los alumnos (Álvarez-García et al., 2009; Frydenberg, 2004; Pérez Pérez, 2007; Pujol & Cacho, 2009). Pese a las diferencias que existen entre los programas, todos ellos van encaminados a transmitir actitudes, conocimientos y habilidades que ayuden a conducir de manera eficaz y cooperativa los conflictos para disipar aquellas actitudes que generan una imposición de los deseos de una de las partes (Coleman & Fisher-Yoshida, 2004). Aunque este entrenamiento refuerza un marco de referencia básico y facilita los procesos colaborativos del alumnado, se deberá velar por la aplicación de los conocimientos trabajados en el día a día escolar.

El Nivel 3 o de la Pedagogía integra el trabajo de las habilidades en RC en los contenidos de las diferentes áreas (Álvarez-García, Álvarez, Núñez et al., 2007) gracias a la labor metodológica del profesor, que propone estrategias de aprendizaje cooperativo y controversia constructiva en la organización de sus sesiones (Heydenberk & Heydenberk, 2007; Johnson & Johnson, 2009). Para integrar la educación en RC en las áreas académicas, se busca la modificación del ambiente reorganizando los propios recursos y promoviendo mejoras como: aulas abiertas, organización cooperativa de las aulas, tutoría entre iguales, etc. (Capllonch & Figueras, 2012; Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002; Flecha & García Yeste, 2007; Martín Bris, 2000; Vaello Orts & Vaello Pecino, 2012). Generalmente se recurrirá a la negociación y mediación para tratar diferentes contenidos que exijan al alumnado aplicar las habilidades de RC aprendidas y definiendo e identificando los conflictos que aparecen en los contenidos para después contextualizarlo a los conflictos reales que se dan en las aulas, incorporando así dichos procedimientos al sistema de disciplina del aula (Stevahn, 2004).

Parte del potencial de integrar la educación en RC en las diferentes áreas, se basa en establecer metodologías de desarrollen la capacidad del niño para entender diferentes puntos de vista. En este sentido es interesante considerar diferentes estrategias de gestión del aula que desarrollen la empatía y la asertividad (Coleman & Fisher-Yoshida, 2004; Johnson & Johnson, 1999, 2004).

Semejante perspectiva interdisciplinar es defendida por *The Association for Conflict Resolution*<sup>14</sup> (Johnson & Johnson, 2004), que considera que el aprendizaje debe ser global para aplicar las habilidades adquiridas dentro y fuera de las aulas. Combinar

<sup>14</sup> La Asociación para la Resolución de Conflictos

experiencias sobre educación en RC en diferentes materias como lengua, EF, educación visual y plástica, etc. y aplicar las técnicas de RC cooperativas de manera rutinaria en la escuela, sostienen, favorecerá el desarrollo social necesario del alumnado, ya que se llegará a todos los alumnos y tendrán más oportunidades para poner en práctica sus habilidades (Álvarez-García, Álvarez, Núñez et al., 2007). A su vez, desde este enfoque se tratarán en profundidad contenidos curriculares que puedan enmarcar ciertos conflictos (Coleman & Fisher-Yoshida, 2004; Traoré, 2008). Trabajando de este modo integrado será más fácil superar ciertos baches con los que se suelen encontrar los programas en PyRC, como la escasez de tiempo por cumplir el currículum, la inflexibilidad horaria, el poco soporte de algunos maestros, la falta de políticas en torno a la disciplina escolar y la poca divulgación en la estructura escolar de los programas (Gibbons, 2010; Munger & Stevahn, 2000).

El Nivel 4 envuelve la cultura escolar de modo que la filosofía de trabajo cooperativo y RC se extrapola a toda la comunidad educativa. En este nivel todos los docentes que interactúan con el alumnado en la escuela están formados y comprometidos para poder tratar los conflictos constructivamente (Stevahn, 2004; Torrego et al., 2006). Programas de este tipo llegan al entorno extracurricular realizando talleres o campañas y al trans-curricular impregnando todas las actividades del centro y las interacciones cotidianas (Stevahn, 2004).

Por último, el Nivel 5 va más allá de la escuela e involucra el entorno comunitario, de manera que se considera prioritaria la formación de los docentes en PyRC y de los otros miembros que interactúen con el alumnado dentro y fuera del centro educativo (Capllonch, 2008-2011; Coleman & Fisher-Yoshida, 2004; Comte, 2013; Flecha & García Yeste, 2007). Este punto de vista entiende la escuela como un sistema abierto comprometido con la comunidad que puede coadyuvar al cambio social e influir en aquellas causas de los conflictos que nacen fuera del ámbito escolar. Desde la perspectiva comunitaria se entrena a los miembros de la comunidad en la tarea de construir y reforzar unas habilidades sociales y un marco de referencia basados en el lenguaje como una fuente de colaboración (Mallart & Sarramona, 2013a; Ridao & Urán, 2010; Segura & Arcas, 2004).

Como hemos podido observar, indiferentemente del programa que seleccionemos, la formación de los profesores del centro en materia de RC será esencial para conseguir la implicación y seguimiento de los docentes y, evidentemente, para dotarles de

recursos que aumenten su capacidad profesional a la hora de mediar (Brown et al., 2004; Carbonell, 2008; Díaz Aguado, 2002b; Ortega, 2000).

Paz Quiñones (2004), también defiende que independientemente del nivel de desarrollo del programa en PyRC en el centro, se deberá procurar fomentar ciertos aprendizajes para prevenir los conflictos. Dichos aprendizajes son:

- a. Aprender a no agredir al otro ni física ni psicológicamente; se debe valorar y respetar la vida de los demás y controlar la agresividad.
- b. Aprender a comunicarse para conseguir una buena autoafirmación personal y grupal. La convivencia social requiere aprender a dialogar, porque es a través del diálogo que aprendemos a expresarnos, a comprendernos, aclararnos, coincidir, discrepar y comprometernos.
- c. Aprender a interactuar como base de los modelos de relación social. Aprendiendo a acercarnos a los otros cortésmente y comunicándonos empáticamente ayudaremos a que los de nuestro alrededor se sientan bien.
- d. Aprender a decidir en grupo huyendo de los intereses propios para orientarnos hacia el beneficio del conjunto y comprometernos con los objetivos comunes, aunque suponga renuncias propias.
- e. Aprender a cuidarse para mantener la salud y seguridad social buscando condiciones de vida saludables, cumpliendo y valorando las normas de higiene y seguridad y tratando el autoconcepto y la autoestima.
- f. Aprender a cuidar del entorno en el que vivimos ya que es un bien común de recursos limitados.
- g. Aprender a valorar el saber cultural y académico como base de la evolución social y cultural, y como modo de vincularnos a la historia, costumbres y tradiciones.

Como se puede percibir a lo largo del apartado, la competencia comunicativa y la social del alumnado serán esenciales para una buena PyRC. Si comprendemos por un lado que las habilidades sociales son las estrategias que utilizamos para relacionarnos con los demás de forma productiva y respetuosa, entenderemos que la carencia de habilidades sociales llevará al alumno a recurrir a la violencia para solucionar los problemas. Y que el aprendizaje de las habilidades sociales también está vinculado al autoconocimiento y a la autoestima porque facilitan el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas. Por otro lado, hay que recordar que trabajar la RC mejora las habilidades comunicativas relacionadas con la expresión y la comprensión oral (Ambròs, 2011; Mallart & Sarramona, 2013a). Una vez un alumno es capaz de



dialogar, podrá compartir sus ideas y opiniones con los demás y poco a poco más miembros del grupo se comprometerán con el proceso de aprendizaje de las competencias comunicativas y sociales necesarias para la gestión de los conflictos (Traoré, 2008). Si se consiguen canales fluidos de comunicación se favorecerá el clima de convivencia porque se podrá conseguir una mejor organización cooperativa, se resolverán mejor los problemas, aumentará la cohesión de grupo y la empatía entre sus miembros, y se dará seguridad al individuo conduciendo todo ello a una mejora de la autoestima, la autonomía y la responsabilidad (Ambròs, 2011; Funes, 2000).

Tabla 13

Habilidades relacionadas con la autoestima y la conversación a potenciar en programas de educación en RC (basado en Ambròs, 2011; Funes, 2000)

Habilidades relacionadas con la autoestima	Ser positivo, no ser agresivo ni pasivo, buscar soluciones a los problemas; no desanimarse si las cosas no van bien, buscar lo positivo, aceptar las dificultades, ser responsables, poner ilusión.
Habilidades de conversación	Iniciar conversaciones, mantener conversaciones, terminar conversaciones, mostrar actitudes de escucha, no realizar gestos que incomoden, cuidar la entonación y la dirección de la mirada, expresar las quejas con educación, decir “no” cuando conviene, defender los propios derechos, expresar la opiniones empáticamente.

Por lo tanto, podemos decir que la educación en RC será efectiva para conseguir solucionar los problemas desde la paz y mejorar el clima de convivencia cuando se centre en el fomento de la cooperación, del compromiso, el diálogo y la interacción no violenta entre estudiantes (Lincoln, 2002). Para conseguirlo, la comunidad educativa deberá estar de acuerdo en fomentar las habilidades sociales y comprometerse en la creación de un ambiente que refleje los objetivos del programa establecido (Stevahn, 2004). Asimismo, cualquier centro educativo que decida trabajar en esta línea deberá analizar su currículum oculto y asegurarse de que los valores que transmite al alumnado van en la línea de los democráticos (Álvarez-García, Álvarez, Núñez et al., 2007). También deberán tener presente, no obstante, que las intervenciones con más impacto positivo serán aquellas que empiecen a temprana edad y tengan continuidad, y aquellas que también involucren a los adultos del entorno del alumno (Stevahn, 2004).

Establecidas que han sido las bases de la Educación en RC, en el siguiente apartado expondremos un conjunto de técnicas específicas para la resolución positiva de los conflictos que debería incluir cualquier intervención en educación para la RC.

### 3.6.1. Técnicas de resolución positiva de los conflictos

Una vez generados los conflictos, si analizamos las actuaciones de un centro escolar para gestionarlos, nos daremos cuenta de su posicionamiento ante el conflicto, ya que según las medidas que adopten se acercarán a uno de los tres modelos clásicos de intervención: disciplinar, mediador y comunitario. El modelo disciplinar o punitivo, que estaría próximo al enfoque tradicional del conflicto, se caracteriza por la figura del maestro como máxima autoridad, que establece las normas y decide las sanciones a imponer sin tener en cuenta las opiniones de los implicados. En este caso, se aplicarán castigos con el objetivo de cambiar la conducta de los alumnos y evitar que se repita para que se adapten al modelo establecido (Aubert et al., 2004). Según García y Yeste (2007), el modelo disciplinar puede llegar a provocar más conflictos cuando la figura de autoridad está ausente, porque se genera una relación de dependencia con ésta. Además, cuando el adulto aporta la solución, se pierde la oportunidad de que el alumno encuentre propuestas más creativas y democráticas que favorezcan el aprendizaje de los errores y el actuar de modo responsable ante los actos propios (Calderón, 2011; Cavanagh, 2009; Penner & Wallin, 2012).

El modelo mediador, experto o racional, cercano a la visión de las relaciones humanas del conflicto, se basa en la intervención de una persona experta para mediar entre las diferentes partes de la disputa y encontrar soluciones dentro de la normativa vigente (Capllonch, 2008-2011). En este caso los implicados establecen, por su propia iniciativa, un diálogo con la ayuda del mediador para encontrar una solución que sea motor de cambio (Torrego et al., 2006). La intervención del mediador será neutral y tendrá la intención de eliminar el sentimiento de culpabilidad de los implicados, además de encontrar una solución dialogada para ambas partes (Flecha & García Yeste, 2007). En escuelas con un alto nivel de conflictividad y mucha población inmigrante o de etnias minoritarias, se procura que el mediador responda al perfil de las minorías para representarlas (Buscà et al., 2014). Además, la mediación entre iguales estimula la autonomía dentro del grupo en el proceso de gestión de los conflictos, mostrando asimismo a los alumnos mediadores como modelos a seguir por sus habilidades en la convivencia (Pantoja, 2005). A pesar de que en el establecimiento de vías de diálogo este modelo significa un avance respecto al disciplinar, tiene también el inconveniente de que necesita de la figura del experto para mediar (Aubert et al., 2004) y, en algunos casos, de que si el mediador es un alumno pueda ser rechazado por su falta de experiencia (Pantoja, 2005).

Por último, el modelo comunitario o integrado de la gestión de los conflictos, cercano al enfoque interactivo, implica modificar la organización global del centro para convertir al alumnado en motor de cambio y tratar el conflicto a través del diálogo igualitario para abordar sus causas, encontrar soluciones consensuadas y evitar posibles reiteraciones. (Flecha & García Yeste, 2007; Van Doorn et al., 2011). El diálogo, desde la comprensión del otro y el respeto, llevará a la búsqueda de soluciones conjuntas para prevenir y resolver conflictos (Figueras et al., 2014) y, a su vez, colaborará en el aprendizaje de las habilidades sociales de todo el alumnado y con ello se conseguirá una disminución de los conflictos y en consecuencia la mejora de la convivencia (Elboj et al., 2002). Se trata de crear un clima de colaboración y de reconocimiento mutuo en el que las normas, el funcionamiento del centro y la forma de RC sean consensuados conjuntamente por todos los agentes implicados, partiendo del principio de validez y no del de autoridad (Aubert et al., 2004; Comte, 2013). Este ambiente, en el que prima el diálogo entre toda la comunidad y la búsqueda de acuerdos para la convivencia, favorece que cuando surge el conflicto el alumnado muestre predisposición para dialogar de manera abierta y reflexiva para proporcionar ayuda necesaria a los compañeros con problemas o para decidir la sanción a aplicar, en el caso que el inconveniente no se haya podido prevenir (Buscà et al., 2014; Comte, 2013; Figueras et al., 2014).

El modelo comunitario del tratamiento del conflicto “exige una organización del centro abierta y participativa, en la que todos los agentes educativos (familiares, entidades sociales, profesorado, alumnado) de un centro y de su entorno tengan espacio para dialogar conjuntamente, como es el caso de las escuelas convertidas en Comunidades de Aprendizaje” (Buscà et al., 2014, p. 157). El objetivo de las comunidades de aprendizaje es conseguir la adaptación a la sociedad de la información de todas las personas, mediante el aprendizaje dialógico que promueva una educación activa en todos los ámbitos de la vida escolar (Comte, 2013; Elboj et al., 2002). En este sentido, para crear un clima que tienda a superar el conflicto en el aula y fuera de ella, se necesitará de la participación de los miembros de la comunidad educativa en todos los espacios de decisión, ya que a través de sus aportaciones se podrá ir transformando el conflicto (Aubert et al., 2004). De esta manera, “se implicará a toda la comunidad en el diálogo que permita descubrir las causas y orígenes de los conflictos para solucionarlos desde la propia comunidad antes de que aparezcan” (Flecha & García Yeste, 2007, p. 73).

Si queremos situarnos en una posición constructiva del conflicto nos alejaremos del modelo punitivo y nos acercaremos al enfoque mediador y comunitario, puesto que este último conlleva técnicas y estrategias de RC que implican diálogo y participación del alumnado y, por lo tanto, enfrentan positivamente los conflictos (Álvarez-García, Álvarez, Núñez et al., 2007).

Ya que el comunitario requiere unas dinámicas de centro específicas, entendemos que un paso previo podría ser el modelo mediador. No obstante, autores como Fied (2000), Horowitz y Boardman (1995) o Johnson y Johnson (2004), Moliner García y Martí (2002) y Romero (2002) defienden que el modelo mediador también exige unas condiciones previas para su implementación. Estas condiciones son:

1. Conseguir un clima de aula positivo que proporcione seguridad al alumnado, orden, genere expectativas de éxito, aumente la comunicación entre iguales y con el maestro, favorezca la cooperación y el desarrollo de actitudes respetuosas.
2. Desarrollar el pensamiento reflexivo y las habilidades de asertividad y negociación.
3. Introducir el aprendizaje cooperativo para la RC.
4. Considerar a los maestros mediadores.
5. Definir el modelo educativo que se persigue. Pautando qué valores educar y promoviendo el cambio mediante la búsqueda de soluciones consensuadas.

A pesar de las diferencias de los modelos mediador y comunitario, ambos se decantan por una educación en RC que implica la comprensión de las causas del conflicto, del rol que juega cada parte en la relación y de las opciones de resolución que presenta el problema. Para llegar a dicha comprensión, será clave la honestidad y que la persona mejore su creatividad para hallar alternativas a las complicaciones con que se encuentra (OCDE, 2009). Un buen modo de estimular dicha creatividad es el trabajo cooperativo, ya que identificando los problemas e ideando soluciones en grupo, el alumno desarrollará habilidades que le permitirán triunfar dentro y fuera del aula y a la vez evitaremos la aparición de algunos sentimientos como la confusión, la depresión o la ira (Fied, 2000). Además, está comprobado que en contextos cooperativos donde el alumno colabora, confía, respeta, se compromete e intenta entender al otro, se producen mejores resultados que en los competitivos (Carbonell, 2008; Felip, 2013; Pérez Pérez, 2007).

Para conseguir un ambiente tal que fomente la cooperación, el docente debe aplicar estrategias de trabajo en grupo pequeño, donde cada uno de los miembros debe contribuir con sus conocimientos, ideas, recursos y habilidades para completar las tareas (Gillies, 2006; Johnson & Johnson, 2009; Moliner García & Martí, 2002; Roberts et al., 2007). Otras estrategias a considerar serían la entrevista por parejas, donde cada uno ofrece su opinión en torno a un tema y aporta sus experiencias; y el mapa mental cooperativo, donde entre las aportaciones de todos los miembros del grupo se construye el conocimiento o la solución creativa al conflicto (Burton, 2012; Gibbons, 2010; Pujol, 2007).

No obstante, en cualquiera de los dos modelos el alumnado deberá tener la capacidad para aplicar técnicas concretas de RC. Las técnicas de RC comenzaron a extenderse en Estados Unidos aproximadamente durante los años setenta del siglo pasado y se fueron difundiendo entre los países desarrollados en las siguientes décadas hasta ser un elemento de investigación muy actual (Díaz Perea, 2005). Tanta importancia han adquirido, que en los últimos años se ha incrementado el número de centros educativos y comunidades que han entendido que esta perspectiva educa para el grupo y no en su contra y que contribuye al desarrollo de un mundo más pacífico y justo (Ridao & Urán, 2010). En Europa y otras partes del mundo los maestros usan el conflicto para promover el desarrollo sociocognitivo y el aprendizaje académico de sus alumnos (Coleman & Fisher-Yoshida, 2004). En este sentido, la tarea de los profesores no será la de resolver o tapar el conflicto, si no la de facilitar que los alumnos lo gestionen positivamente por sí mismos, y así aprender las destrezas necesarias que les permitirán resolver mejor las disputas que vayan surgiendo (Buchs et al., 2004).

Un conflicto puede desencadenar diferentes opciones, tales como integrarlo, colaborar, conformarse, forzar a otro o evitarlo (Johnson & Johnson, 1999; Pérez de Guzmán et al., 2011). Para potenciar la colaboración y conseguir una resolución positiva de los conflictos, será necesario plantear elementos educativos básicos como son los valores a transmitir y el conseguir un clima de aula positivo (Sari et al., 2008).

Según Álvarez-García, Álvarez, Núñez, Rodríguez, González-Pineda y González-Castro (2009), la capacidad para abordar adecuadamente conflictos interpersonales es educable. Para conseguirlo el docente deberá dar a conocer a los alumnos las fases del proceso y las actitudes, principios y habilidades que permiten llegar a acuerdos a través de la negociación, la mediación o el consenso en grupo (Moliner García & Martí,

2002). Cuantos más alumnos consoliden estas habilidades mejores resultados se obtendrán en la reducción de los conflictos, las discriminaciones y las conductas disruptivas (Álvarez-García et al., 2009). Será importante, por ello, que la comunidad educativa garantice la igualdad de participación y la promoción de unas normas comunes que fomenten la cooperación, el decidir responsablemente, el negociar, la empatía y el regular los conflictos (Funes, 2000).

Para Deutch (1973), existen dos líneas de intervención en los conflictos. La heterocomposición, en la que un tercero con capacidad de decisión y ejecución (juez, árbitro, rey, jefe de la tribu, etc.) dispone cómo resolver el conflicto, y la autocomposición, donde son las partes las que arreglan entre sí sus diferencias y, en caso de intervenir un tercero, éste sólo puede influir y no decidir. Procede señalar asimismo que ambas partes, implicadas en el conflicto, pueden encararlo con una actitud competitiva o cooperativa.

Horowitz y Boardman (1995), consideran que existen tres vías para enfrentarnos positivamente a las disputas: la negociación, la mediación y el consenso de grupo. Con posterioridad Horvat (1998, citado en Stihec et al., 2011) terció en el sentido de que a pesar de la diversidad de nombres atribuidos a los métodos de RC, básicamente existían dos grupos: los que estableciendo relaciones de poder buscaban beneficiar solamente a una parte, y los que buscaban el beneficio de todos los bandos involucrados.

La negociación es un proceso de comunicación estructurada, donde las partes se enfrentan cara a cara, sin ayuda externa, para proponer soluciones a una disputa (Moore, 2014). Si el enfoque de la negociación es distributivo, se buscará que el acuerdo sea beneficioso para uno mismo; en cambio si se trata de una negociación integrada, la resolución cubrirá las necesidades de ambas partes, y estas cooperarán para que se consigan sus objetivos y los del otro (Johnson & Johnson, 2003). Alcanzar esa resolución conllevará generalmente confianza y respeto en el otro, y si se coopera positivamente se aprenderán procesos de negociación transferibles a otras situaciones.

Otros autores, como Funes (2000), se centran en la negociación estableciendo tres vertientes con diferente matiz y en el que sólo el último es positivo:

1. Negociación competitiva: las dos partes quieren imponerse sin tener en cuenta las necesidades de los demás, y por lo tanto el resultado siempre generará la

sensación de que uno gana y el otro pierde. Este enfoque abre la posibilidad de generar conflictos aún más graves que los iniciales cuando el resultado sea injusto para una de las partes (Pantoja, 2005).

2. Pacto o capitulación: se da cuando existe un alto interés por lo que se negocia, o cuando una de las partes implicadas, o ambas, tiene una baja estima por el vínculo que tiene con el otro bando. Aunque una o ambas partes ceden en algo, las relaciones son destructivas porque una parte renuncia o se retira y la otra se impone y domina a la contraria. "Conducen la disputa en términos en que ambas partes ganan y pierden un poco. Es la línea de negociación próxima al regateo" (Funes, 2000, p. 102).
3. Negociación cooperativa: en ésta existe un alto interés por el otro, lo que lleva a una conducción constructiva del conflicto y no se resienten las relaciones, ya que en los acuerdos todos ganan alguna cosa. Esta negociación requiere de habilidades prosociales que implicarán dar protagonismo a los participantes para que se responsabilicen en la búsqueda de soluciones desde la tolerancia y el respeto. Para ello, será necesario identificar el problema, generar posibles soluciones y evaluarlas, y planificar la puesta en marcha para implementar las propuestas. En este sistema existe un vínculo afectivo entre las partes y una relación de igualdad, que fomenta la comunicación y la empatía (Pantoja, 2005).

En el caso de la mediación las partes acuden voluntariamente a una tercera persona neutral, llamada mediador, porque consideran que no pueden llegar a solucionar sus problemas mediante el diálogo (Moore, 2014). El papel del mediador es el de guiarles en el proceso de gestión del conflicto, mejorar las vías de comunicación y conseguir que las dos partes se respeten, para mejorar sus relaciones y puedan considerar las necesidades del otro. De este modo, aumentará la posibilidad de que las partes alcancen soluciones satisfactorias para todos ellos. El mediador no es un juez, es una figura neutral que, oídas las versiones, toma una decisión que facilita el encuentro, el diálogo y el acuerdo entre las partes (Calderón, 2011; Moore, 2014). La mediación es una las estrategias más empleadas porque abre paso a la búsqueda de soluciones creativas y al diálogo como estrategia de transformación de los conflictos (Viana, 2012). Añade este mismo autor que:

El hecho de asumir nuestra responsabilidad en nuestros propios conflictos, así como el hecho de trabajar por buscarles una solución pacífica, conlleva un aprendizaje decisivo en el ámbito de las relaciones sociales, de la adquisición de valores democráticos y del

ejercicio de la convivencia que pone en evidencia el enorme potencial educativo que posee la mediación y que es necesario aprovechar. (Viana, 2012, p. 231)

Así pues, el modelo de mediación entre iguales fomenta la autonomía en la RC entre alumnos y la cohesión del grupo porque permite adquirir progresivamente las habilidades necesarias para solventar los problemas en que los alumnos se ven implicados (Funes, 2000; Sellman, 2011). Pero antes de llegar a este nivel e integrar la mediación en la cultura del centro, se requerirá tiempo y la formación de los mediadores. Un paso previo a esta mediación entre iguales podría ser el modelo de mediadores adultos, en que un mediador profesional o un profesor o padre, conocedores de las técnicas, colaboran en la resolución sin imponer la respuesta (Borbely, Graber, Nichols, Brooks-Gunn, & Botvin, 2005; Funes, 2000).

La mediación a corto plazo resuelve un conflicto determinado, a medio plazo contribuye a la adquisición de las CCBB y, a largo plazo, puede ser motor de cambio social ya que promueve actitudes más abiertas hacia las diferencias culturales y hacia el diálogo para mantener y mejorar las relaciones en los procesos de gestión de los problemas (Calderón, 2011; Pérez Casajús, 2012; Viana, 2012).

Otra técnica de RC positiva es el consenso en grupo. Con esta estrategia se abordan los conflictos que afectan a un grupo de personas mediante una negociación que requiere de la participación de todos los implicados. En esta opción será muy importante el diálogo y el consenso para llegar a acuerdos y superar la necesidad de la toma unilateral de decisiones por parte de una figura con autoridad (Martínez Zampa, 2009; Pérez Casajús, 2012). Según esta premisa, podríamos decir que el consenso de grupo va más allá de la negociación y la mediación porque favorece la comunicación entre un conjunto de personas. Como esta dinámica involucra a toda la comunidad para encontrar las causas del conflicto y dar soluciones, dentro del entorno educativo la podemos situar cerca del modelo dialógico de PyRC (Aubert et al., 2014).

Girard y Koch (1997) añaden a la mediación, a la negociación y al consenso de grupo, dos estrategias más para la RC: el arbitraje y la conciliación. El arbitraje es la participación voluntaria o requerida, donde las partes presentan sus intereses y necesidades a una tercera figura neutral, para que ésta defina un acuerdo vinculante. La conciliación sería una negociación voluntaria en que la tercera parte ayuda a traspasar la información entre los afectados.



En cuanto a los pasos a seguir para lidiar con los problemas, Rosillo (2001), propone 3 fases básicas que orientan el proceso de RC:

1. Toma de conciencia de situaciones incompatibles y la conducción a una relación conflictiva.
2. Movilización hacia procesos de resolución.
3. Conclusión en un resultado.

Trianes, Muñoz y Jiménez (1997) establecen cinco fases similares para la mediación de un problema:

1. Definición del problema: donde se escucha a las partes implicadas en el conflicto y se analizan los sentimientos de cada uno con el objetivo de comprender el daño realizado una vez que se ha definido el problema.
2. Evaluación de la conducta: a través del diálogo los alumnos han de darse cuenta de las consecuencias del problema y el impacto de éste en la otra u otras personas.
3. Búsqueda de alternativas: potenciando la creatividad y la amplitud de criterio a la hora de sugerir opciones con el fin de evitar los pensamientos rígidos e inflexibles y el beneficio propio.
4. Evaluación y selección de una o más alternativas eficaces: para escoger la solución puede ser bueno realizar dramatizaciones con el fin de facilitar su comprensión y posibles resultados.
5. Puesta en práctica: aplicar la solución seleccionada.

Lederach (2003) propone otras cinco fases para la mediación de un conflicto:

1. Fase de entrada: en la que se designa quien hará de mediador neutral y se reflexiona sobre cómo se ha llegado a la necesidad de establecer un proceso de mediación.
2. Cuéntame: en la que gracias al clima de confianza y respeto que crea el mediador las dos partes pueden exponer su punto de vista fluidamente.
3. Situarnos: después de que las dos partes compartan el problema y entiendan el punto de vista contrario, se identifica la causa del conflicto con la ayuda del mediador.
4. Arreglar: los propios implicados llegarán a un acuerdo que beneficie a ambas partes; en este momento el mediador irá clarificando ideas para colaborar en la creación de una buena solución.
5. Acuerdo. Se finaliza escribiendo el acuerdo consensuado para evitar futuras malas interpretaciones.

Johnson y Johnson (2003), proponen seis pasos para conseguir una negociación integrada: en los dos primeros los interesados buscarán que los negociadores describan sus deseos y sentimientos al máximo para simplificar la naturaleza del conflicto. En el tercer paso expondrán el porqué de sus deseos y sentimientos y se fijará aquello que quieren conseguir; cuanto más claro lo expresen más integrador será el proceso. En el cuarto paso cada parte tomará la perspectiva de la otra persona, para intentar entender cómo afecta el conflicto al oponente para, posteriormente en el quinto paso, intentar presentar al menos tres opciones diferentes, que sean beneficiosas para todos. En el sexto y último paso, se decidirá cuál es la opción es más idónea para solucionar el conflicto y se llegará a un acuerdo con un apretón de manos. Los autores destacan que a lo largo del proceso será importante *“that the more disputants engage in the integrative negotiation procedure, the more positive will be the outcomes of negotiation”*<sup>15</sup> (Johnson & Johnson, 2003, p. 45). Sin embargo, si los individuos no tienen la capacidad de trabajar cooperativamente para resolver el conflicto, la negociación autónoma entre dos partes no se conseguirá, y se deberá recurrir a la mediación con ayuda de una tercera figura neutral (Johnson & Johnson, 2010), opción que consiste en cuatro pasos: calmar el ambiente y acabar con las hostilidades, establecer y aceptar las normas de la mediación, ayudar a las partes a negociar y formalizar el acuerdo en un contrato.

Tabla 14  
Pasos de la negociación integrada y la mediación (basado en Johnson & Johnson, 2010)

Negociación integrada	Mediación
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué quiero?</li> <li>2. ¿Cómo me siento?</li> <li>3. ¿Por qué quiero eso y me siento así?</li> <li>4. Intercambio de perspectivas.</li> <li>5. Proponer al menos tres posibles soluciones.</li> <li>6. Ponerse de acuerdo en la solución más justa.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acabar las hostilidades.</li> <li>2. Comprometerse con la mediación.</li> <li>3. Facilitar negociaciones integradas.</li> <li>4. Finalizar y fijar el acuerdo.</li> </ol>

Por su parte, Álvarez-García (2007) añade que en cualquier proceso creativo, imparcial y enriquecedor de negociación, mediación o consenso de grupo serán clave el respeto, la valoración de la diversidad y la discrepancia, la no violencia, la responsabilidad, la solidaridad y la honestidad, para poder seguir los cinco pasos del camino a la resolución justa y constructiva del problema, que son:

- a. Establecimiento de unas condiciones adecuadas para el enfrentamiento, separando primeramente a las personas involucradas en el problema y

<sup>15</sup> Cuanto más comprometidas estén las partes en el procedimiento de negociación, más positivos serán los logros.

- subrayando las razones de los conflictos para poder solucionarlos pacíficamente.
- b. Análisis del conflicto centrándonos en sus intereses y motivaciones y no en su posición.
  - c. Búsqueda de soluciones imparciales y en beneficio mutuo a las dos partes.
  - d. Evaluación de las soluciones y del acuerdo.
  - e. Seguimiento.

Una vez entendamos que existe la manera de lidiar con los problemas a través del diálogo, también nos daremos cuenta de que este constituye un proceso progresivo y educable para conseguir la autonomía de los individuos en la RC (Trianes & Sánchez, 2005). Por ello, en el siguiente apartado buscaremos detallar las posibilidades que ofrece la EF para desarrollar programas en PyRC.

### **3.6.2. La prevención y resolución de conflictos en EF**

Tradicionalmente la EF ha sido etiquetada como un área curricular donde los conflictos surgen constantemente y es difícil mantener un buen clima social de aula (Buscà et al., 2014). Esta idea nace en parte por la naturaleza motriz, interactiva y vivencial de sus contenidos y por el doble efecto que pueden tener. Como ya hemos comentado en el capítulo número uno, en el área de EF el alumno interactúa y se expresa libremente y ello puede dirigirnos tanto hacia el aprendizaje social, como a la creación de conflictos provocados por diferentes causas (Ortí, 2003a).

A diferencia de las otras áreas, en EF se dan vivencias tales como el contacto físico, diferentes interpretaciones de las reglas de juego, distintas maneras de valorar unos u otros aspectos del juego, desiguales niveles de habilidad, la necesaria contribución de todos los miembros de un equipo al logro del objetivo final, desacuerdos de intereses, etc. (Hernández Álvarez, 2008), que promueven la aparición de conflictos reales y ofrecen al niño una oportunidad para aprender a afrontar positivamente las disputas a través de la expresión de ideas, opiniones, sentimientos o emociones, la defensa asertiva de los propios derechos y el respeto de los demás, la posibilidad de pedir y brindar ayuda o la disposición para ponerse en el lugar del otro (Ruiz Omeñaca, 2008; Sánchez Arroyo et al., 2009).

Una vez enumeradas las características que le dan ventaja a la EF para el trabajo de la mejora de la RC, debemos tener presente que para conseguir eficacia en el proceso educativo será clave formar y motivar al profesorado para que contribuyan al fomento

de actitudes y valores prosociales (Cantón & León, 2005; Pascual, 2002; Sáez de Ocariz, Lavega, & March, 2013; Vizcarra et al., 2007). Los docentes de EF también necesitan controlar estrategias adecuadas para el tratamiento de los conflictos y ser capaces de establecer una metodología específica para crear ambientes de aprendizaje que permitan la inclusión y el fomento de la autonomía (Hernández Álvarez, 2008), a fin de conseguir unas relaciones sociales correctas y positivas (Sánchez, Chinchilla, de Brugos, & Romero, 2008) propiciando un clima de respeto que permita cooperar en la RC desde una actitud responsable y conciliadora, (Capllonch & Figueras, 2012).

Gootman (2002, citado en Escartí, Gutiérrez, Pascual, & Llopis, 2010) propone ocho elementos que deben estar presentes en las sesiones de EF promotoras de las habilidades en RC: seguridad física y psicológica, una estructura clara y consistente de supervisión, relaciones que le den soporte, oportunidades para pertenecer al grupo, normas sociales positivas, soporte para ser eficaces, oportunidades para construir las propias habilidades e integración de los esfuerzos de la familia, escuela y comunidad.

La espontaneidad con la que actúa el niño durante las clases es otra característica de la EF que beneficia la educación en PyRC. El alumno se muestra tal cual es y ello facilita la reflexión individual y colectiva sobre valores universales como la justicia, la solidaridad, el respeto a los demás o la solución pacífica de los conflictos (Gutiérrez, 2002; Tirado & Ventura, 2009). Dichas intervenciones facilitarán también el desarrollo de capacidades y habilidades sociales promotoras del diálogo como herramienta y estrategia fundamental para la solución de los problemas (Hernández Álvarez, 2008).

Otros aspectos a impulsar metodológicamente para la PyRC serán los valores de la participación democrática permitiendo la participación del alumnado en la planificación, organización y toma de decisiones sobre las actividades que se promueven y en la búsqueda de consensos de las normas y reglas tanto del aula como de los juegos (González et al., 2011; Hernández Álvarez, 2008; Hernández & Rodríguez, 2011).

El potencial cooperativo surge de la necesidad de conseguir un objetivo común; para lograrlo será necesaria una organización donde cada miembro se implique en el cumplimiento de su función (Fernández-Río, 2010; Velázquez Callado, Fraile, & López Pastor, 2014). En estas acciones tácticas, el conflicto presenta una característica diferente y, por tanto, nuevas oportunidades para intervenir sobre la solución dialogada de los conflictos y para educar en valores de respeto y tolerancia hacia los demás

compañeros de equipo. (Curto et al., 2009; Gülay et al., 2010; Hernández Álvarez, 2008; Ruiz Omeñaca, 2008)

Ruiz Omeñaca (2014), defiende el potencial de la EF para trabajar la PyRC bajo las premisas mostradas en la Tabla 15.

Tabla 15

Características de la EF que potencia la PyRC (basado en Ruiz Omeñaca, 2014)

Cuerpo y movimiento como ejes de la acción pedagógica	El núcleo de las actividades está dirigido al cuerpo y al movimiento, por lo que el sujeto mediante sus acciones amplía, modifica y diversifica todos los ámbitos de su desarrollo personal y amplía sus conocimientos. Por lo tanto, se debe considerar que las intervenciones didácticas en EF no sólo buscarán mejorar el rendimiento motriz, sino que englobarán todas las dimensiones del individuo, incluyendo el ámbito moral y social fomentado por la multitud de relaciones que incitan las actividades y juegos propios del área.
Área vinculada al espacio vivencial de los alumnos	La actividad física es una realidad inmediata y llena de significado en la vida de los discentes y ello permite crear situaciones reales, repletas de sentido y ligadas a su propia experiencia. Asimismo, estas situaciones suponen dilemas donde entran en juego los valores, deseos, aspiraciones, logros, temores, etc.
Convergencia de intereses con lo vivido por los alumnos fuera de la escuela	Existe una gran convergencia entre lo que promovemos en las sesiones de EF y lo que viven los alumnos en su tiempo libre. Además es una fuente de relación, de integración social y de satisfacciones en lo individual y en lo colectivo.
Las conductas motrices como manifestación explícita	En EF la progresión del niño es un hecho manifiesto que influye en el autoconcepto del alumno y, en consecuencia, en el desarrollo de los valores.
Implicación afectiva subyacente en las actividades motrices	Las situaciones vivenciales propias de la actividad física y deportiva ponen en juego afectos, sensaciones y emociones variadas e intensas que permiten pasar de la dimensión reflexiva de la educación en valores a la afectiva y conductual. Esto posibilita trabajar el ámbito emocional en situaciones reales.
Gran componente relacional	La singularidad de las interacciones comunicativas que se dan en EF viene dada por el movimiento humano, los gestos, la posición corporal, la expresión facial y la interacción verbal. Las relaciones que requieren las actividades motrices son complejas y están marcadas por actitudes de colaboración, reciprocidad, atención a las necesidades ajenas, equidad en el reparto, enfrentamiento, superioridad, autoritarismo, subordinación, etc. Gracias a estos canales de comunicación se fomenta la interacción entre el grupo de iguales y la integración social porque facilita la empatía, la cooperación, el apoyo emocional o el autocontrol y el desarrollo de valores como la igualdad, respeto y tolerancia.
Manifestación de los valores sociales en las sesiones	La EF pone en relevancia una dualidad de valores: por un lado la libertad, responsabilidad, respeto, cooperación, solidaridad, y por el otro el consumo, eficacia, competitividad, superioridad, éxito, etc. Esta divergencia suele ser influencia de los medios de comunicación por lo que desde nuestro contexto la debemos valorar críticamente.
Importancia del currículo oculto	El currículo oculto tiene origen en el contexto cultural en el que se inserta la actividad física, en la propia personalidad del docente y en los principios y valores que éste asume. Desde lo implícito, la actividad motriz puede promover el orden, la jerarquización y la dependencia de la autoridad o puede abrir caminos hacia la exploración creativa, la libertad responsable y la

	emancipación, que propiciarán una mayor integración y la convivencia desde el respeto a los otros en lugar de la discriminación.
--	--

Por otro lado Jiménez y Duran (2005), señalan que todos los programas de intervención basados en los valores y la PyRC a través de la EF cumplen los siguientes cinco aspectos fundamentales: el desarrollo de la empatía en relación con la percepción y el compromiso moral, la potenciación de la madurez en el razonamiento moral para evitar conductas antisociales, la orientación en la participación activa en actividades motivantes para los alumnos, la autonomía en las habilidades reduciendo la importancia del profesor y dándole responsabilidad y protagonismo a los discentes y la concienciación sobre la importancia del futuro para crear expectativas que ayuden a evitar conductas de riesgo.

En esta misma línea, Sánchez-Alcaraz (2014), refuerza la idea de que la EF como área motivante para el alumnado y promotora de relaciones interpersonales y comunicación brinda la oportunidad de desarrollar cualidades sociales y personales como la autoestima, la solidaridad o la cooperación. Lograr estas metas deberá respaldarse mediante aspectos metodológicos y un clima de convivencia coherente con los valores y actitudes que se promueven. Por ello, el docente deberá ser una figura que vele por el alumnado siendo capaz de (Posada 2000, citado en Sánchez et al., 2008):

- Ofrecer al alumno una imagen de respeto y dignidad personal y profesional.
- Tratar al alumno con cariño y respeto interesándose por sus problemas.
- Mostrar actitudes positivas y de interés hacia la actividad física.
- Tener perspectivas positivas ante las actuaciones de los alumnos y alumnas.
- Establecer diálogos y debates sobre temas interesantes para los alumnos.
- Ofrecer credibilidad respetando las reglas y los compromisos adquiridos.
- Desprender buen humor y entusiasmo.
- Establecer normas de funcionamiento diario para mejorar la convivencia.
- Potenciar las relaciones sociales constructivas y equilibradas entre los alumnos y el docente y entre los alumnos entre sí.

En el momento de crear un programa para la mejora de la RC cabe igualmente tener en cuenta las características del contexto para priorizar los valores adecuados para trabajar con el alumnado. Los valores seleccionados serán el referente a partir del cual se crearán las estrategias (Jiménez & Durán, 2004), y se determinará un estilo de enseñanza centrado en el alumnado para que sea él el productor del conocimiento, (Casey et al., 2009; Gillespie, 2009; Laker, 2003; Tirado & Ventura, 2009). Así pues,

alejarnos de métodos directos y reproductivos centrados en el maestro debe ser una premisa prioritaria para aprovechar el potencial de la EF para facilitar el desarrollo del niño tanto física como personalmente y, contribuir de esta forma a la mejora de la persona. Según Chinchilla, Escribano, Romero y López, (2008) un docente que aplica un programa en PyRC ha de ser capaz de observar la experiencia, analizar los datos recogidos y actuar para mejorar la acción, diseñar estrategias teórico-prácticas y supervisar el proceso. Por su parte, Ruiz y Cabrera, (2004) apuntan que las estrategias diseñadas para los programas de EF deben:

Buscar el desarrollo integral, el desarrollo del cuerpo y de la mente, de la autoestima, el sentido ético y moral, de responsabilidad, de autonomía, de superación y de relación y aceptación de los demás, aceptación de las normas, de cooperación, responsabilidad, etc. y todo esto en un clima lúdico y de disfrute. En las clases de EF, el niño debe aprender a competir, resolver problemas, dialogar, superarse, ganar y perder, sin menospreciar a los que lo hacen y disfrutar de la práctica como elemento formador, integrador y emancipador. (Ruiz & Cabrera, 2004, p. 10)

Siguiendo con esta idea, Gutiérrez y Pilsa, (2006) destacan que el maestro de EF deberá plantear actividades que enfatizen la perspectiva cognitiva y social para dar soporte al incremento del razonamiento moral y, así, consolidar actitudes tales como la generosidad, la modestia en la victoria, la sensibilidad ante el que ha perdido y el respeto a las reglas.

Conseguir esta perspectiva cognitiva requerirá proporcionar un entorno orientado a la tarea, en lugar de a la meta, seleccionando contenidos que incentiven la actividad motriz mediante procesos que permitan al alumnado construir y adquirir progresivamente mayores niveles de responsabilidad y autonomía (Alías et al., 2013; Perlman, 2012). Este enfoque centrado en el proceso y no en el resultado final, no sólo incentiva los procesos reflexivos del niño, sino que también mejora su percepción de la competencia motriz, generando un aumento de la carga motivacional de la EF, y crea vínculos entre los compañeros que llevan a un mejor clima de aula (Moreno, Vera, & Cervelló, 2009; Sánchez-Oliva et al., 2012).

Si nos basamos en una metodología centrada en el proceso, las normas de juego que fijemos serán importantes porque por un lado incentivarán la deportividad, entendida como una forma de altruismo y, por otro, podrán reducir las conductas agresivas si se aplican estrategias para resolver los conflictos que surjan desde una actitud pacífica que fomente el pensamiento reflexivo para buscar soluciones creativas y huir de comportamientos violentos (García Monge, 2011; Jiménez & Durán, 2004). Para convertir el conflicto, surgido del juego, en una experiencia que eduque para la PyRC

serán eficaces estrategias como la reflexión sobre lo sucedido, poner al alumno como observador externo, discusiones sobre la deportividad, la enseñanza recíproca (Gutiérrez & Pilsa, 2006). Con estos recursos intentaremos involucrar al alumno y hacerle consciente de las responsabilidades que tiene en su propio proceso educativo y en el de los compañeros, ya que en una escuela para todos serán esenciales el respeto a los demás y la participación del colectivo en las decisiones que afectan al grupo (García Monge, 2011).

Desde el ámbito de las comunidades de aprendizaje se propone la inclusión del aprendizaje dialógico en el área de EF adaptando sus siete principios básicos, que favorecerán la convivencia y la RC (Flecha, 1997 citado en Capllonch & Figueras, 2012). El aprendizaje dialógico parte de la premisa de que para llegar a consensos y RC será necesario un diálogo igualitario que preste atención a los diferentes puntos de vista según los argumentos y no según la posición de las personas que los emiten. Por otra parte, aplica el concepto de la inteligencia cultural, englobando la inteligencia académica y práctica y las capacidades de lenguaje y acción de las personas que les permiten llegar a acuerdos (Capllonch, 2008-2011; Capllonch & Figueras, 2012). El principio de transformación busca abordar las situaciones de desigualdad para cambiarlas; en el caso de la EF lograremos la transformación cuando esta disciplina sea un espacio que incluya a los alumnos en su totalidad generando situaciones de aprendizaje en las que todos puedan participar y mejorar independientemente de su condición social, étnica, de género o nivel de habilidad (Capllonch & Figueras, 2012). Para favorecer la dimensión instrumental y la solidaria desde el área de EF será fundamental la creación de tareas que impulsen el aprendizaje de los contenidos de la propia área, y de otras, a la vez que los alumnos se divierten y se ayudan entre ellos en las diferentes situaciones (Capllonch & Figueras, 2012). El área de EF "ayuda a acercar la clase a sus vidas cotidianas, con lo cual aumentan sus expectativas y se opera la creación de sentidos" (Capllonch & Figueras, 2012, p. 238). Por último, el principio de la igualdad de las diferencias se tendrá en cuenta en EF " cuando todo el alumnado tiene el mismo derecho a hacer clase y a aprender las mismas cosas que el resto desde su propia especificidad" (Capllonch & Figueras, 2012, p. 239).

Estrategias básicas para superar los conflictos de EF en las comunidades de aprendizaje, aplicables a cualquier contexto, serán asimismo consensuar con todos los miembros de la comunidad educativa las normas de funcionamiento y RC en EF, orientar el área de EF a la adquisición de valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la convivencia mediante el uso de metodologías participativas y grupos



interactivos, y la gestión adecuada de la competición enfocándola a la superación personal, al éxito de todos y al respeto del nivel de habilidad de los compañeros (Figueras et al., 2014).

Por lo tanto, estableciendo las medidas idóneas señaladas a lo largo del apartado, favoreceremos que los alumnos expresen sus sentimientos, actitudes y emociones y que experimenten de manera real los principios teóricos del desarrollo social y personal y la RC; puesto que en EF de manera natural se dan situaciones que exigen ponerse de acuerdo con los compañeros para encontrar soluciones y tener en cuenta diferentes puntos de vista.

Cabe destacar, por último, que la transferencia a otros ámbitos de los aprendizajes en valores y habilidades sociales adquiridos en el deporte o la EF se produce a causa de las similitudes y generalizaciones que los alumnos perciben entre situaciones, conceptos e intuiciones. Asimismo, que para conseguir que los alumnos adapten los aprendizajes a otros contextos, el sujeto ha de estar dispuesto a transferir y a generalizar bajo circunstancias como: que se den oportunidades para transferir el aprendizaje, que la persona sea consciente de que puede transferirlo y esté entrenada para ello y que, además, quiera aprovechar la oportunidad (Escartí, Pascual, & Gutiérrez, 2005; Hellison, 1995).

Para cerrar este capítulo incluimos a continuación una síntesis de las ideas clave expuestas en él y seguidamente, para concluir el marco teórico, en el capítulo 4, expondremos un estado de la cuestión en relación a programas de intervención orientados a la mejora de la convivencia, la CSC y la PyRC en el ámbito del aula y en el de la EF:

### IDEAS CLAVE

- El conflicto es un proceso de interacción, propio de la naturaleza social de las personas, en el que se enfrentan dos partes por incompatibilidades, desacuerdos o diferencias en sus intereses, objetivos, principios, emociones y necesidades.
- Los conflictos se puede considerar una oportunidad de aprendizaje social y un motor de cambio cuando se encarán constructivamente, o como un elemento a evitar si implican violencia y, por lo tanto, constituyen una amenaza para la convivencia entre sí.
- El conflicto escolar representa una de las principales preocupaciones de las comunidades educativas en las sociedades actuales. Por ello hemos de procurar, desde el marco escolar, que el alumnado adquiera estrategias de resolución pacífica de los conflictos. Dominar habilidades en RC que posibiliten la convivencia pacífica y eviten la violencia supondrá mejoras en las relaciones sociales, influirá en las tareas educativas, facilitará los procesos de colaboración y cooperación y contribuirá al aprendizaje del alumno.
- La estructura del conflicto es determinada por las personas, los procesos y el problema. Estos factores determinarán la dinámica de conflicto: vertical, contingente, desplazado, mal atribuido, latente, falso conflicto; o las relaciones que lo causan: rendimiento, poder, identidad. En el contexto escolar los tipos de conflictos son curriculares, relacionales, culturales o sociales y se manifiestan a través de la disrupción en las aulas, las agresiones, el vandalismo y el absentismo.
- En EF se da un tipo de conflictos específicos del área: discrepancias por el procedimiento, naturaleza afectiva, problemas de repartimiento, percepciones diferentes de una misma realidad, defensa de intereses contrapuestos, diferencias de personalidad, naturaleza cultural, género. Los conflictos pueden estar relacionados con la tarea, el profesor, los compañeros o con la institución escolar. Asimismo los conflictos en EF se pueden manifestar con conductas agresivas y perjudiciales, baja responsabilidad, falta de autonomía, quejas, faltas de respeto o no seguir las instrucciones.
- La etiología de los conflictos es múltiple tanto en el aula como en EF. Las características propias del área de EF pueden ser un factor de aprendizaje, pero si no son bien gestionadas pueden constituir una fuente de conflictos. Las causas de los conflictos en EF varían según el punto de vista de los alumnos y los docentes y pueden ir desde las dificultades comunicativas entre discentes y docentes o la falta de motivación y participación hasta las discriminaciones por las diferencias de habilidad física, género, aspecto físico y cultura, exceso de competitividad, problemas con el material o la transgresión de normas.
- Existen diferentes técnicas para resolver los conflictos positivamente, pero las más extendidas son la negociación, la mediación y el consenso de grupo.
- Cualquier centro que decida aplicar un programa de PyRC deberá adaptarse a las necesidades y características del alumnado e involucrar al profesorado y al resto de la comunidad educativa para que consoliden cualquier actuación. Educar en la RC implicará educar en valores y enseñar unas habilidades sociales para conseguir una mejora del clima de convivencia a través del fomento de la cooperación, del compromiso, el diálogo y la interacción no violenta entre estudiantes.
- Todos los programas de intervención basados en los valores y la PyRC a través de la EF persiguen mejorar la capacidad de trabajar en equipo y dialogar, el desarrollo de la empatía, la autoestima, la solidaridad o la cooperación, la madurez en el razonamiento moral para evitar conductas antisociales, la participación activa en tareas enfocadas al proceso y no a la meta, desarrollar la responsabilidad del alumnos dándoles autonomía y reduciendo la importancia del profesor y la concienciación sobre la importancia de transferir lo aprendido a otros contextos de la vida.



## Capítulo 4

### Estado de la cuestión sobre programas de intervención para la mejora de la convivencia, la competencia social y ciudadana y la prevención y resolución de conflictos

#### 4.1. Intervenciones de éxito en el ámbito del aula

Como se ha comentado anteriormente, los centros que decidan desarrollar programas para la mejora de la convivencia a través de la PyRC actuarán por lo general en cinco niveles: el sistema disciplinario (para corregir comportamientos en el momento en que los conflictos necesitan ser controlados), aspectos curriculares (incorporando al programa de estudios contenidos propios de la RC, ya sea en sesiones de tutoría o de manera interdisciplinar), aspectos metodológicos (innovando las estrategias de aprendizaje y aplicando procesos cooperativos), la mejora de la cultura escolar (fomentando la participación y la actitud democrática), y la dimensión comunitaria (desarrollando programas de RC a diferentes sectores de la comunidad educativa) (Alzate, 2003). Indistintamente del nivel de implicación que decida adoptar el centro, todos los programas y experiencias que buscan la mejora de la convivencia mediante la PyRC coinciden en que cualquier intervención se debe centrar en la prevención y no en la sanción, en la participación del alumnado tanto en el diseño como en el desarrollo e intervención del programa, en la adecuación a las características y necesidades del contexto, y en la necesidad de evaluar los progresos y aspectos a mejorar (Tuvilla, 2004). La evaluación determinará que una intervención en educación en PyRC sea exitosa, y para que lo sea se deberán asegurar aspectos como: la reducción del tiempo de los profesores resolviendo conflictos, la mejora del clima de convivencia y la mejora de las habilidades en RC y de autocontrol, que permitan al alumno resolver sus propios problemas sin depender de los adultos y la mejora del rendimiento académico (Bodine 1996 en Heydenberk & Heydenberk, 2007).

Una vez destacados los elementos que demuestran la eficiencia de un programa para la mejora de la PyRC, seleccionamos un conjunto de intervenciones que lo consiguen a través de diferentes estrategias y, para presentarlas, se ha distribuido este apartado en dos bloques: primeramente uno que hace referencia a programas internacionales de educación en RC y un segundo bloque dedicado a intervenciones llevadas a cabo en el marco español.

Tanto en el primero como en el segundo bloque, encontraremos programas de tres tipos. Los que intervienen con el objetivo de modificar el contexto o situación, como son los de la cultura de paz y la prevención de la violencia; los centrados en provocar cambios en el individuo desarrollando competencias individuales, y los que buscan mejorar la interacción entre la persona y el contexto modificando las causas ambientales del desajuste.

### **4.1.1. Intervenciones internacionales en el ámbito del aula**

El orden de las investigaciones mostradas sigue una agrupación según la temática. En primer lugar presentamos un conjunto de estudios basados en el aprendizaje cooperativo como medio para mejorar la RC y la convivencia. En segundo lugar exponemos intervenciones basadas en programas de RC y mejora de las habilidades sociales. Y en tercer lugar estudios en torno a la teoría de la restitución, las escuelas libres y el arte.

La teoría social de la interdependencia y la de la controversia constructiva (Johnson & Johnson, 1999; Johnson & Johnson, 2009) expone que para que exista una resolución constructiva de los conflictos se debe dar un ambiente cooperativo y los implicados deben poseer habilidades para negociar y crear estrategias. Por lo tanto, cualquier programa en educación en RC incluirá habilidades para crear un ambiente cooperativo en el aula y enseñará estrategias de negociación. Procede tener en cuenta, por otra parte, que la teoría de las estrategias del conflicto defiende que cuando un individuo se enfrenta a otro, le preocupa principalmente conseguir un objetivo y mantener la relación con el otro implicado (Johnson & Johnson 1991, citado en Roberts et al., 2007).

En 1969 los profesores de la Universidad de Minnesota, David Johnson y Roger Johnson formaron *The Cooperative Learning Center*<sup>16</sup> con el fin de recopilar y ampliar

---

<sup>16</sup> Centro de Aprendizaje Cooperativo

la teoría existente entre cooperación y competición, revisar las investigaciones para validar la teoría y consolidar los conocimientos, llevar a cabo un programa de larga duración, establecer las condiciones necesarias para el efectivo funcionamiento de la cooperación y para convertir la teoría en procedimientos y estrategias fáciles de aplicar en el aula (Johnson & Johnson, 2004).

Las investigaciones de *The Cooperative Learning Center* determinaron que los elementos que posibilitan que el trabajo cooperativo funcione son: la interdependencia positiva, que conlleva entender que es necesaria la disposición individual para aprender y ayudar, ya que la labor personal repercute en el resto del grupo, la comunicación cara a cara y el uso apropiado de las habilidades sociales para intercambiar ideas, puntos de vista o dificultades, etc. y la progresiva mejora de la efectividad del grupo, mediante la organización de las tareas, la toma de decisiones y la conciliación. Coleman y Fisher-Yoshida (2004), añaden que la última condición clave para que funcione el trabajo cooperativo es el análisis de la forma como ha funcionado el grupo y de los elementos a mejorar para conseguir los objetivos pautados y un ambiente adecuado.

Otra conclusión de estas investigaciones fue que el trabajo cooperativo incentiva interacciones que promueven la ayuda mutua entre compañeros, y ello les ayuda a comprender mejor los contenidos trabajados como consecuencia de los intercambios producidos (Johnson, Johnson, & Stanne, 2000). Así pues, este tipo de técnicas hacen que al compartir información y conocimiento los alumnos mejoren sus habilidades de comunicación y la confianza en sí mismos a la hora de definir problemas y aplicar sus capacidades para resolverlos (Johnson & Johnson, 2009). Y, por otra parte, el aprendizaje cooperativo permite equiparar al mismo nivel de importancia el aprendizaje académico y el social.

Por lo tanto, si se consiguen las condiciones idóneas del trabajo cooperativo, el esfuerzo de los miembros del grupo permitirá que aprendan más, aumenten los niveles de razonamiento, construyan marcos conceptuales más complejos y retengan más información. En cuanto a las relaciones sociales, éstas mejorarán, se desarrollará una mejor adaptación psicológica (autoestima, capacidad social y control del estrés) y disminuirán los niveles de competitividad fruto de la aparición de ayudas mutuas voluntarias (Johnson & Johnson, 1999). Otro elemento para lograr tales condiciones idóneas, será la organización del alumnado en grupos heterogéneos según el género,

nivel académico, habilidad o etnia, para reducir posibles riesgos de alterar la convivencia cordial (Johnson & Johnson, 2004).

Dicho marco teórico se concretó en los programas *Teaching Students to Be Peacemakers*<sup>17</sup> y *Peace Education in Classrooms*<sup>18</sup>. El objetivo de estas intervenciones es que el aprendizaje cooperativo, la controversia constructiva y la educación en RC se integre en el día a día escolar y llegue a todo el alumnado (Johnson & Johnson, 2014a). Para lograrlo es elemental construir un contexto cooperativo que construya la paz mediante la interdependencia social en tres niveles: objetivos comunes, beneficios mutuos con la consecución de fines e identidad propia común. Por otro lado, para conseguir un buen clima de convivencia escolar que permita adquirir las habilidades sociales necesarias para el futuro del alumnado, será muy importante minimizar las interdependencias negativas o competitivas, enseñar a los alumnos a tomar decisiones con una mentalidad abierta que tenga en cuenta diferentes perspectivas, interiorizar el procedimiento de resolución constructiva de los conflictos y educar en los valores cívicos (Johnson & Johnson, 2005, 2010, 2014b).

Siguiendo en la línea del aprendizaje cooperativo para la PyRC, Coleman y Fisher-Yoshida (2004), participaron en *The Alternative High School Longitudinal Field Study*<sup>19</sup>, un estudio focalizado en determinar los efectos de la introducción del aprendizaje cooperativo y la educación en RC en adolescentes de un instituto de Nueva York. Tras dos años de investigación, los resultados mostraron que la combinación del aprendizaje cooperativo y la educación en RC mejoraba la habilidad para lidiar con los conflictos, positivaba las relaciones sociales, reducía posibles situaciones de acoso, mejoraba la autoestima y los sentimientos positivos y se conseguían mejores resultados académicos. A su vez, establecieron que las dinámicas cooperativas se transferían a los procesos de RC y reafirmaron que un ambiente de aprendizaje cooperativo debe huir de la competición para evitar situaciones donde uno gana y el otro pierde porque pueden conllevar desconfianza y conflictos.

El *Project WIN (Working Out Integrated Negotiations*<sup>20</sup>), adaptó el programa *Peacemakers*, de Johnson y Johnson (2004), en *middle schools*, de zonas con un nivel socioeconómico bajo del sureste de Pensilvania, buscando la mejora en los procesos de RC a través del aprendizaje de habilidades a partir de la negociación y de la

---

<sup>17</sup> Enseñando a los estudiantes a ser pacificadores

<sup>18</sup> Educación para la paz en el aula

<sup>19</sup> Estudio de campo longitudinal y alternativo en institutos

<sup>20</sup> Resolviendo negociaciones integradas

transformación de las dinámicas competitivas en cooperativas (Roberts et al., 2007). La principal conclusión este estudio en particular fue que para reducir la violencia escolar resultaba clave sustituir la competición por la cooperación y la compasión por el *bullying* (Roberts, White, & Yeomans, 2004). Las bases del programa, para crear un buen ambiente de aula y propiciar la cooperación, fueron el respeto a uno mismo y a los demás, cuidar de los demás, pensar antes de actuar, la búsqueda de soluciones no violentas y esperar lo mejor de los demás (Roberts et al., 2007). Estos autores consideran que, una vez conseguido un buen clima de aula, se podrán enseñar habilidades esenciales para la negociación tales como las habilidades de escucha, el control de la ira, el uso de mensajes que parten del “yo he...”, en lugar de mensajes de culpa que parten del “tú has...”, la expresión de las necesidades propias y la resolución creativa del conflicto para cubrir las necesidades de ambas partes (Roberts et al., 2004).

Los investigadores se basaron en que la educación en RC consistía en que el alumnado aprendiera a considerar *“more complex possibilities in which both people could come out ahead, and in which both parties could win”*<sup>21</sup> (Roberts et al., 2007, p. 11). Los resultados confirmaron que la mediación entre iguales redujo el tiempo de clase dedicado a la de gestión de conflictos y disminuyó los partes de violencia y el número de sanciones disciplinarias, tales como las expulsiones (Ferro-Almeida, Roberts, & Yeomans, 2007). Su evaluación también demostró que se incrementaron las habilidades en RC en situaciones de conflicto hipotéticas; que los alumnos mostraban mejor competencia al lidiar conflictos con amigos que con compañeros de clase y, sobre todo, que aprendieron a transformar situaciones competitivas en cooperativas. Así pues, entendieron que a través de la empatía, la compasión y el optimismo se puede llegar a esa transformación y al desarrollo de actitudes y valores como el respeto a uno mismo y los demás, la reflexión antes de actuar, la búsqueda de soluciones no violentas y a esperar lo mejor de los demás (Roberts et al., 2007).

Otra investigación vinculada al aprendizaje cooperativo y PyRC es la de Gillies (2006), que llevó a cabo un estudio, en una muestra formada por 26 profesores y 303 alumnos de Institutos de Australia, para comparar las diferencias entre las dinámicas de aprendizaje cooperativo y las clases regulares. Principalmente se centró en aspectos relacionados con las interacciones entre profesor-alumno y entre alumnos. Concretamente, buscó determinar si durante las dinámicas de aprendizaje cooperativo

---

21 Posibilidades más complejas donde ambas partes pueden seguir adelante y ganar.



las interacciones verbales del profesorado eran más útiles para motivar y animar a sus alumnos y si entre compañeros se daban más interacciones positivas de ayuda mutua. Los profesores establecieron dinámicas de trabajo cooperativo durante un período de cuatro a seis semanas de tres trimestres escolares y a través de los datos recogidos, mediante grabaciones de las sesiones, se detectó que los profesores que implementaban el aprendizaje cooperativo fomentaban las mediaciones y disminuían los comentarios disciplinarios. Dados los resultados, concluyeron que el comportamiento verbal del docente se veía afectado por la organización y la estructura de las clases.

Por su parte, el programa *Resolving Conflict Creatively Program*<sup>22</sup>, fue una iniciativa creada en 1985 por la ONG *Educators for Social Responsibility*<sup>23</sup>, situada en Cambridge (Massachusetts). El objetivo de este movimiento es prevenir la violencia y crear centros de aprendizaje pacíficos y solidarios. Otro de los objetivos de este colectivo consiste en “*to make teaching social responsibility a core practice in education so young people develop the convictions and skills to shape a safe, sustainable, democratic, and just world*”<sup>24</sup> (Selfridge, 2004, p. 59). El programa creado por esta organización es uno de los más aplicados en Estados Unidos, tanto por su expansión en número de centros como por su longevidad, ya que los primeros programas se iniciaron en 1985 en escuelas de Nueva York. *Resolving Conflict Creatively Program* está basado en el aprendizaje social y emocional y se caracteriza por aplicar estrategias comprensivas para prevenir la violencia y crear centros de aprendizaje pacíficos (Roerden, 2001). Así pues, el fin principal del programa es asegurar que los jóvenes desarrollen habilidades sociales y emocionales para reducir la violencia y los prejuicios para lograr que establezcan relaciones equilibradas que contribuyan a una vida sana (Brown et al., 2004). De esta forma el motor de transformación de la intervención parte de la integración de las habilidades sociales y emocionales en las bases educativas de los centros (Selfridge, 2004).

Para conseguir que el programa forme parte del entramado social de la escuela serán claves dos actuaciones. La primera consistirá en comenzar con una evaluación inicial de la realidad en la que se detecten las necesidades y recursos del centro, para adaptar el programa al contexto. La segunda, en la formación del equipo directivo y del

---

22 Programa de resolución creativa de los conflictos

23 Educadores para la responsabilidad social

24 Hacer de la enseñanza de la responsabilidad social una práctica central de la educación para que la gente joven desarrolle convicciones y habilidades para formar un mundo seguro, sostenible, democrático y justo.

profesorado mediante un taller de unas veinticuatro horas, que prepare al personal para transmitir las habilidades del programa. Esta formación propone iniciativas para una mejor gestión del aula y de los conflictos a través de un paquete de actividades en torno a la educación en RC, la comunicación, la apreciación de la diversidad, la reducción de los prejuicios, la educación emocional, la escucha activa, la negociación y la mediación. Su idea es trabajar semanalmente estas tareas con los alumnos, de manera integrada al currículum tanto a nivel de aula como de centro (Brown et al., 2004; Selfridge, 2004). Además, durante el primer año de aplicación el centro dispone de un consultor de ESC para dar soporte al docente y realizar talleres para concienciar a las familias y así trasladar las habilidades sociales y emocionales al entorno del hogar (Aber, Brown, & Jones, 2003).

Una vez confeccionado el plan en función del centro, se pasa a la creación de un grupo inicial de *pacemakers*<sup>25</sup>, que irá extendiendo los procesos de mediación ante los conflictos para que, poco a poco, más alumnos se formen para mediar y se unan al proceso (Roerden, 2001). La mediación entre iguales otorga a los alumnos la oportunidad de contribuir positivamente al clima de convivencia ya que, además de ofrecer el servicio de mediación cuando sea requerido, podrán también intervenir proactivamente en la prevención de un conflicto, cuando consideren que éste puede surgir. Por otra parte los adultos tendrán un papel fundamental al ser el modelo de comunicación positiva que contribuya en la creación de una cultura de mutuo respeto en las interacciones y disminuir así los conflictos negativos (Aber et al., 2003).

Además, a lo largo del proceso se recopilan datos, a través de entrevistas en profundidad a los maestros y a los alumnos, para recoger su percepción en relación con los cambios en el clima de convivencia. El análisis de los datos permitirá comprobar la efectividad del programa, el grado de consecución de los objetivos del centro y constatar los avances en relación a las evaluaciones iniciales (Brown et al., 2004). Entre los resultados conseguidos en diversas aplicaciones del programa, resultaron destacables los cambios operados en la manera de pensar de los estudiantes sobre sí mismos y los demás, la mejora de las relaciones entre ellos, la mejor interacción entre maestros y alumnos, y la mejora de los resultados académicos (Aber et al., 2003; Brown et al., 2004). El nivel de progreso en los centros queda directamente relacionado con el grado de compromiso del equipo directivo del centro y del personal. Aun así, los autores destacan que los mejores beneficios se consiguen

---

25 Pacificadores

cuando estudiantes y docentes están familiarizados con la claves de la RC y las ponen en práctica en el día a día escolar (Aber et al., 2003; Selfridge, 2004).

Heydenberk y Heydenberk (2007) desarrollaron "*More than manners*"<sup>26</sup>, un programa de RC para EI y los primeros niveles de EP centrado en la autoeficacia, las habilidades en RC y la inteligencia emocional, para reconocer las emociones propias y de los demás y aprender así a gestionarlas sin recurrir a la violencia. El programa fue aplicado en escuelas del área de Filadelfia, donde los estudiantes provenían de familias con un nivel de ingresos medio, o medio-bajo. Se valoró la situación de partida a través de auto-registros de los alumnos que recogían cinco categorías de comportamientos: manos amables para ayudar a los demás, palabras amables para dar soporte a los compañeros, *I-messages*<sup>27</sup> para explicar cómo se sentían cuando tenían una disputa, manos dañinas en las agresiones físicas y palabras dañinas para las agresiones verbales. Puesto que la información inicial recopilada reveló que los alumnos fácilmente desarrollaban comportamientos inapropiados e irrespetuosos, se buscó dar herramientas al profesorado para contrarrestar dichas carencias de los estudiantes. El programa se introdujo a los docentes durante siete horas de formación en comunicación afectiva y habilidades en RC, a fin de dotarles de recursos para que ellos mismos pudieran proponer actividades integradas al currículum diario, que enfatizaran comportamientos respetuosos y el manejo constructivo de los conflictos a través de representaciones concretas y recordatorios de lo aprendido. Los datos recopilados después de la intervención, mediante cuestionarios a los docentes, entrevistas a los alumnos y auto-registros de los alumnos, reflejaron el descenso de las agresiones físicas y verbales tanto en el aula como en otros contextos.

Sandy y Boardman (2001), crearon otro programa dirigido a la etapa de EI llamado (ECSEL) (*The Peaceful Kids Early Childhood Social-Emotional Conflict Resolution Program*<sup>28</sup>). La intervención se aplicó entre 1997 y 1999 en 18 aulas de pre-escolar para fomentar el desarrollo social, emocional y cognitivo junto a las habilidades en RC en alumnos de entre dos y seis años. Los autores estudiaron los efectos del programa aplicando el método cuasi-experimental en tres grupos de intervención: en el primero se administró el programa a familias, maestros y alumnos, en el segundo sólo se intervino con los docentes y los niños, y el tercero constituyó el grupo de control. Los datos recopilados llevaron a la conclusión de que en el grupo en que se habían

---

<sup>26</sup> Más que buenos modales

<sup>27</sup> Mensajes refiriéndose a uno mismo

<sup>28</sup> Los niños pacíficos, programa de resolución de conflictos socio-emocionales en la infancia temprana.

formado docentes, padres y alumnos se consiguieron mayores niveles de asertividad, cooperación, autocontrol y una disminución de la agresividad y de los comportamientos sociales desajustados.

Borbery, Graber, Nichols, Brooks-Gunn y Botvin (2005), realizaron un estudio, con una muestra de 450 alumnos de sexto de 42 escuelas de la ciudad de Nueva York, para analizar las habilidades sociales evidenciadas en los procesos de RC de los alumnos con los iguales, con el maestro y con los padres. Para la recogida de datos emplearon un cuestionario y la grabación de escenas de *role playing* representadas por los estudiantes, en las que el tema central eran los desacuerdos en las actividades con los compañeros, la demanda del incremento de permisividad con los padres y las bajas notas con los maestros. De esta manera, se plantearon escenarios de *role playing* en que el alumnado mostraba su grado de dominio de estrategias efectivas en RC. El análisis de los datos llevó a la conclusión de que las habilidades comunicativas consolidadas estuvieron presentes en alumnos que supieron lidiar con las tres situaciones; la asertividad y la ausencia de agresividad se dio en los casos de alumnos que sabían gestionar los conflictos con los compañeros, y la asertividad y el nerviosismo estuvo presente en alumnos que representaron resoluciones positivas con los padres.

Sari, Sary y Otunç (2008), investigaron la relación entre el seguimiento de los valores democráticos y las habilidades en RC entre 257 alumnos de *middle schools*, de la localidad de Adana (Turquía). Para la recogida de datos se distribuyeron dos cuestionarios: *Devotion to Democratic Values Scale* y *Conflict Resolution Ability Scale*<sup>29</sup>. A su vez, se estudiaron las diferencias entre el alumnado con altos y bajos resultados en la escala de valores democráticos y subescalas de RC tales como: colaborar, conformar, forzar y evitar. Sus resultados evidenciaron que existía una elevada correlación entre los resultados en la escala de valores democráticos y las subescalas de RC. Es decir, que alumnos con altos resultados en una escala también los obtenían en la otra e incluso conseguían valores superiores en la subescala de colaborar. Por otro lado, también es interesante recalcar que alumnos con bajos resultados en los valores democráticos conseguían valores más altos en la subescala de conformar (Sari et al., 2008).

---

<sup>29</sup> Devoción a los escala de valores democráticos y escala de habilidades en resolución de conflictos

Sellman (2011), implementó programas de mediación escolar en centros de EP y ESO de Inglaterra, para estudiar los factores que dan éxito a las intervenciones. En sus conclusiones destacó la necesidad de cambiar las estructuras organizativas y las vías de comunicación de los centros para dar fuerza a la voz del alumnado. Aún más, el autor considera que el cambio organizativo debería partir de la división de poderes: *“peer mediation was most successful in schools where there was a considerable shift in the division of labour, accompanied by the production of new cultural tools that promoted new ways of thinking, speaking and acting with regard to conflict”*<sup>30</sup> (Sellman, 2011, p. 45).

Carlise (2011), desarrolló una I-A durante un curso, en una *middle school* de *British Columbia* (Canadá), con el objetivo de concienciar al alumnado de la necesidad de crear relaciones saludables entre los alumnos y con el profesorado. La intervención didáctica planteó lecciones de cohesión de grupo, habilidades sociales y RC, proyectos de aprendizaje de trabajo comunitario y un diario reflexivo. El autor buscaba, y lo consiguió, que después de la intervención los alumnos aumentaran su responsabilidad social y disminuyeran los desafíos, el bullying y el maltrato entre iguales. Los resultados finales, recopilados a través de un cuestionario suministrado al principio y al final del curso escolar, sugirieron asimismo un incremento del número de estudiantes que se concienciaron de la necesidad de establecer relaciones positivas con compañeros y docentes.

Otra línea de trabajo que resulta pertinente mencionar es la de la filosofía de la restitución desarrollada por Gossen (2004), con la idea de cambiar los procesos disciplinarios de los centros educativos que enfocan la resolución de los problemas en el castigo para restaurar el orden, en lugar de buscar enseñar al niño a actuar mejor. La restitución busca crear las condiciones óptimas para que el alumno solucione sus errores, y a la vez cohesionar los grupos dándoles más poder de decisión. Crear un clima adecuado partirá de la idea de que fallar o equivocarse está bien, porque cuando se busca una solución para arreglarlo se aprenden mejores estrategias de actuación para próximas ocasiones. Si es el adulto el que aporta la solución, se le está arrebatando al alumno la oportunidad de reparar el daño, de reconstruir la relación con el compañero (Minogue, 2006) y de aprender a vivir sin violencia (Cavanagh, 2009).

---

<sup>30</sup> La mediación entre iguales obtuvo mayor éxito en escuelas donde había una división de las tareas, acompañada de la producción de nuevas herramientas culturales que promovían nuevas maneras de pensar, hablar y actuar al considerar el conflicto.

Una vez se ha hecho entender que el error constituye algo constructivo, el segundo paso consiste en concienciar al alumnado de las necesidades que se esconden detrás de su comportamiento (supervivencia, amor, poder, libertad de decisión y movimiento, diversión, creatividad) para encontrar la manera de cubrir sus necesidades de un modo positivo (Penner & Wallin, 2012). Añade Gossen (2004) que, después de entender estas necesidades, las personas se comportan de acuerdo con tres premisas: para evitar dolor y consecuencias negativas, por el reconocimiento de los otros y por respeto a uno mismo y a los demás. Partiendo de estas proposiciones, el último paso de la restitución será pasar de una normativa disciplinar impuesta al alumnado a una autodisciplina que surja de los valores y creencias del niño. *"We need to address beliefs to build internal strength and creative solution finding"*<sup>31</sup> (Gossen, 2004, p. 143). Por lo tanto, se necesita incluir las normas en sus creencias porque siempre será más motivante seguir unos valores propios que unas normas externas.

Dados estos pasos, la función del maestro, en programas basados en restitución, será ayudar al niño a reflexionar para que entienda las consecuencias de sus actos y encuentre soluciones a sus errores; de esta manera ganarán en confianza, creatividad y pensamiento positivo; a la vez que se contribuirá a la mejora del clima de convivencia (Gossen, 2004).

Pese a la importancia de las aportaciones de alumnado y profesorado en la mejora de la convivencia, no se puede olvidar el papel que juegan los equipos directivos, ya que son clave en el momento de crear estrategias de actuación adaptadas a las necesidades de los alumnos, en la mejora de las relaciones entre la comunidad y la escuela, y en el fomento de una cultura de colaboración y de trabajo en equipo (Penner, 2011; Penner & Wallin, 2012).

Siguiendo la filosofía de la restitución, Cavanagh (2009) investigó como las escuelas ayudan al alumno a aprender a responder a los conflictos sin violencia y como fomentan las relaciones pacíficas. Recopiló datos a partir de entrevistas formales e informales y grupos de discusión con alumnos, profesores y familias en una escuela de EP de EUA y en una de Nueva Zelanda. Los datos concluyeron que los estudiantes consideraban que no se les daba la oportunidad de hablar o buscar la manera de solucionar los problemas. En estos casos, los centros educativos se basaban en el sistema disciplinar tradicional y fallaban en el momento de enseñar a solucionar las

---

<sup>31</sup> Tenemos que abordar las intervenciones desde los valores para alcanzar una solidez que nos lleve a soluciones creativas.

disputas sin violencia. Por otro lado, escuelas que aplicaron la restitución consiguieron como resultados disminuir los problemas de disciplina e incluso mejoraron otros indicadores como la asistencia a clase, la mejora de la actitud, del aprendizaje y del rendimiento (Erwin, 2003; Gossen, 2004; Minogue, 2006; Penner & Wallin, 2012).

Gibbons (2010), desarrolla una intervención basada en el arte que dio en llamar *Circle Justice*<sup>32</sup>. El programa se dirigió a todo un grupo clase como medio para crear una atmosfera de respeto, empatía y seguridad. La autora fundamentó su acción en la premisa de que el arte y la creatividad promueven nuevas maneras de pensar y de lidiar con los problemas, debido a que abren la mente del alumno a diferentes puntos de vista y refuerzan sus respuestas. Los resultados del programa demostraron que los alumnos y el maestro crearon un vínculo a través de la expresión artística y ganaron en confianza, compromiso y cohesión de grupo (Gibbons, 2010).

Como último programa internacional a tratar, describiremos los resultados de los estudios en torno a la RC realizados por Prud'homme (2012), en las escuelas libres de Canadá. La organización de las escuelas libres se fundamenta en la igualdad de derechos y obligaciones entre docentes y alumnado; por lo que los estudiantes son los responsables de su educación y su libertad y solamente se les detendrá si sus actos suponen la coacción de las libertades de los otros. En este contexto, si un alumno considera que sus derechos no han sido respetados por otra persona, deberá intentar solucionarlo mediante el diálogo, pero si aun así el problema persiste, podrá pedir la formación de un comité judicial, que mediante votaciones decidirá cómo resolver el conflicto y las consecuencias que comportará. Cuatro alumnos y un profesor, que rotan después de cuatro convocatorias, forman el comité. En estos comités se combinan sentimientos y acciones que permiten aprender los valores de la paz y las habilidades para la RC desde la propia experiencia. El autor propone que la idea de aprender RC mediante la práctica se puede aplicar a cualquier centro educativo siempre que *“the schools encouraged students to resolve their own conflicts using tools suggested by teachers, and with their peers and teachers, notably through judicial committees”*<sup>33</sup> (Prud'homme, 2012, p. 32).

---

<sup>32</sup> Circulo de justicia

<sup>33</sup> Las escuelas animen a sus estudiantes a resolver sus propios conflictos utilizando herramientas sugeridas por los maestros, como comités judiciales con sus compañeros y maestros.

Una vez presentadas las experiencias internacionales relacionadas con la educación en RC desde diferentes perspectivas, vamos a centrarnos en la exposición de las intervenciones llevadas a cabo en el contexto estatal.

#### **4.1.2. Intervenciones nacionales en el ámbito del aula**

En este estado de la cuestión, el conjunto de investigaciones destacadas se exponen, dentro del ámbito nacional, agrupadas según su temática central. En primer lugar encontramos experiencias relacionadas con la educación para la paz y la prevención de la violencia en los centros escolares; después investigaciones centradas en la educación en RC y mediación y, por último, intervenciones basadas en el desarrollo de las habilidades sociales propias de la CSC y la educación emocional.

Dentro del Plan Andaluz de Cultura de Paz y No Violencia se crearon las bases legislativas para favorecer la Educación para la Paz en los centros educativos y se formó la Red Andaluza de “Escuela: Espacio de Paz” para dar soporte a los centros que trabajan sistemáticamente la mejora de la convivencia (Caballero Grande, 2010).

Esta red hace una aproximación al conflicto desde la vertiente preventiva y de la intervención inmediata, buscando evitar los conflictos violentos en el momento que se ha dado la agresión. Explican su posición ante el conflicto desde la perspectiva ecológica, en la que se ven inmersos tres niveles: individuo, familia y sociedad (Tuvilla, 2004). Su modelo de actuación por un lado se centra en pilares como la cohesión de grupo, las normas, los valores, las habilidades socio-emocionales y en RC y, por otro lado, potencian medidas de participación del alumnado y la creación de protocolos de control del absentismo, de las interrupciones y del seguimiento de las normas y las expulsiones. A su vez, defienden también la necesidad de crear estructuras funcionales como las aulas de convivencia, las aulas temporales de integración, los programas de absentismo y las reuniones periódicas con las familias (Caballero Grande, 2010).

Así pues, los programas de la Red Andaluza “Escuela: Espacio de Paz”, entienden que los elementos clave para la mejora de la convivencia de los centros educativos son los principios de no-violencia; el respeto a uno mismo y los demás; la cohesión de grupo, para que el alumnado se sienta integrado en un colectivo y esté orgulloso de pertenecer a él; el deseo de encontrar soluciones positivas para todas las partes cuando se da un conflicto, y un sistema de normas claro y coherente en su aplicación



(Tuvilla, 2004). Para que las normas sean reconocidas y asumidas por los miembros de un grupo, será vital que éstos participen en su elaboración, aplicación, seguimiento y revisión; de este modo se pondrán en práctica el respeto, la capacidad crítica, la negociación y el consenso. En cuanto al trabajo de los valores y de las habilidades socio-emocionales, estos temas se tratan interdisciplinariamente en Primaria, y desde materias concretas como ciudadanía, ética o filosofía en Secundaria. En lo relativo a las habilidades en RC en EP, éstas se presentan en las sesiones de tutoría con el objetivo de aprender técnicas que ayuden a regular los conflictos y mejorar las relaciones interpersonales; por otro lado en ESO se concreta como técnica esencial la mediación, y se implica a las familias según la gravedad del problema. En la primera etapa educativa no se insiste en la mediación porque se considera que los conflictos más frecuentes son interrupciones y pequeñas riñas (Caballero Grande, 2010). Para la evaluación de los progresos de las intervenciones se valoraron el número de amonestaciones o registros de conducta en Primaria y el número de partes de incidencias en Secundaria.

Cabe destacar en este punto, que el conjunto de centros de la Red está de acuerdo en que “las estrategias de regulación de conflictos no son suficientes para los casos especialmente disruptivos o con trastornos graves de conducta, por lo que reclaman el apoyo de personal especializado para atender tales situaciones” (Caballero Grande, 2010, p. 165).

En esta misma línea de Educación para la Paz se sitúan las aportaciones de Funes (2000), que defiende una intervención tutorial para huir de las sanciones tradicionales basadas en castigos poco educativos que no implican toma de consciencia, ni diálogo, negociación o compromiso. Para crear ambientes de Educación para la Paz debemos tener en cuenta la organización de los centros, el tipo de actividades que fomentan y la naturaleza de las relaciones que tienen los miembros de la comunidad educativa. Aquellos modelos activos de participación donde se exprese y canalice el conflicto de manera pacífica permitirán la mejora de las habilidades sociales y de comunicación. En concreto, la autora aplica el método PIGEP de autocontrol y toma de decisiones ante conflictos, porque ayuda a negociar cuando se tiene un problema y enseña a mediar para otros. La mejora del clima de convivencia partirá de dos principios: el aprender a expresarse asertivamente y el comprender a la otra parte para conseguir canales fluidos de comunicación. Estos canales se basan en la cohesión de grupo, la empatía, el *feedback* (que apoya y estimula los comportamientos positivos, corrige los inadecuados y ayuda comprender mejor al otro), la escucha activa (reformulando

expresiones, aclarando puntos, resumiendo la información recibida, etc.), la asertividad (exponiendo los propios puntos de vista sin provocar una actitud defensiva) y el aprender a negociar.

Subrayando la importancia de un modelo multimodal de intervención, en el que participen personal del centro, alumnos y familia, Ortega y del Rey diseñaron el programa SAVE y ANDAVE en Sevilla (Del Rey et al., 2009; Ortega, 1997; Ortega & Del Rey, 2003; Ortega, Del Rey et al., 2008). Estos autores presentan un ejemplo de modelo de prevención de la violencia destacando los elementos relevantes de cada uno de los subsistemas personales y de su interacción, para la mejora de la convivencia en los centros (Ortega, 2007; Ortega & Del Rey, 2003, 2004). De tal manera que cuando se origine un conflicto se tendrá un esquema de referencia de los factores sociales relacionados con el conflicto y de los procedimientos e instrumentos preventivos (Ortega, Calamestra et al., 2008).

El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) se inició en 1995 analizando los diferentes sectores sociales del entorno educativo: profesorado, alumnado, familias y orientadores escolares, para después dar paso a un modelo de innovación curricular vertebrado en la función tutorial (Ortega, 1997). Esta innovación implicaba una formación del profesorado estructurada en cuatro módulos: la gestión democrática de la convivencia, el trabajo en grupo cooperativo, la educación de sentimientos y valores, y un programa de trabajo directo con alumnos que reciben o ejercen maltrato (Del Rey & Ortega, 2001).

El proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE), se desarrolló durante los cursos 1997 y 1998 partiendo de la aplicación de un cuestionario sobre la intimidación y maltrato entre iguales diseñado por Ortega, Del Rey y Mora-Merchán (2001). La prueba se estructuraba en cuatro bloques: autopercepción de la convivencia escolar, autopercepción como víctima de los demás, autopercepción del abuso de los compañeros y tipos de abusos que se producen, así como características de los agresores y de las víctimas (Del Rey, 1998). Más recientemente, Del Rey, Ortega y Fera, (2009), aplicaron a estudiantes, docentes y familias pertenecientes a ocho centros de ESO ubicados en la zona geográfica del Campo de Gibraltar, el Cuestionario sobre el Estado Inicial de la Convivencia Escolar-2002. Las tres versiones del instrumento analizan otras tantas dimensiones que permiten un estudio global de la convivencia: valoración de la convivencia, la conflictividad y la respuesta a la conflictividad. Los resultados revelaron que pese a que existe conflictividad en los

centros, la convivencia se ve como valor positivo de la cultura escolar, tanto para los escolares como para los adultos. Simultáneamente se percibe que es necesaria una coherencia en el establecimiento y seguimiento de las normas.

En la línea de la prevención de la violencia escolar, en 1997 surgió en la Comunidad de Madrid, el programa educativo “Convivir es vivir”, aplicado en más de 400 centros del estado español. Nació como proyecto pionero, por ser el primero concebido como un modelo interinstitucional, abierto y preventivo para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar (Carbonell, 2008). Sus objetivos son mejorar los niveles de convivencia tanto en el centro educativo como en su entorno próximo mediante la coordinación de actuaciones y recursos con otras entidades; fomentar las actitudes de conocimiento, respeto y tolerancia para prevenir la aparición de actos violentos dentro y fuera de la institución escolar, y proporcionar al profesorado habilidades y estrategias de intervención para afrontar los conflictos positivamente (Carbonell & Beltrán, 1999).

Los programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de las Violencia en los Jóvenes de Díaz Aguado (1996), publicados por el Instituto de la Juventud, se estructuran en torno a siete unidades temáticas: el racismo y la intolerancia, la violencia, los jóvenes, el pueblo gitano, inmigrantes, refugiados, derechos humanos y democracia (Díaz Aguado, 2004). En este proyecto se establecen, para prevenir la violencia, unos pasos básicos que será necesario llevar a cabo:

- Modificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje introduciendo innovaciones educativas en cualquier materia, a través del aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, tanto en EP como en ESO. Las investigaciones realizadas demuestran que dichos procedimientos ayudan a adaptar la educación a la diversidad, a desarrollar la motivación del alumnado por el aprendizaje, a mejorar la cohesión del grupo y las relaciones que allí se producen, a distribuir las oportunidades de protagonismo académico y a proporcionar a todo el alumnado experiencias de igualdad de estatus, promoviendo su sentido de progreso personal, incluso en contextos en los que el nivel de rendimiento es muy desigual (Díaz Aguado, 2002a).
- Desarrollar la empatía y los derechos humanos, para promover la capacidad de adoptar nuevas perspectivas y llegar a considerar los derechos humanos como criterio moral y medio para educar en valores que rechacen la violencia (una de las estrategias aplicadas para tratar este punto en particular fue la propuesta de debates entre compañeros en relación con dilemas morales hipotéticos y la

comunicación sobre conflictos sociales como objetivo y como medio del aprendizaje). Estas son estrategias que pueden adaptarse a todos los cursos de primaria, mediante cuentos o dramatizaciones que incentiven la capacidad general de razonamiento y de comunicación, así como la tolerancia (Díaz Aguado, 2002a).

- El currículum de la no violencia es incluido a través de contenidos específicos relacionados con la violencia y su prevención, con pautas generales, y con ejemplos que parten de los derechos humanos, representaciones que pueden conducir a alterar la paz, como el sexismo o el racismo, favorecer el rechazo a la violencia en la propia identidad, o la violencia más próxima como la que se produce en la escuela. “Aunque la tutoría proporciona un contexto muy adecuado para trabajar algunas de las actividades propuestas en estos programas, su eficacia suele incrementarse al desarrollarlos también en materias evaluables” (Díaz Aguado, 2002a, p. 5).
- Ayudando a resolver conflictos de forma constructiva, pensando, dialogando, negociando, mediando, colaborando y creando contextos normalizados, como la asamblea, que faciliten la participación democrática (Díaz Aguado, 2002a).
- A través de las normas y la disciplina, para superar la pérdida de autoridad del profesorado y desarrollar nuevas formas de ejercer su papel y así evitar la indisciplina. Para ello será necesario incrementar la eficacia de los procedimientos destinados a enseñar a respetar límites, insertándolos en un contexto de democracia participativa que les implique en la organización de la vida en común y en la creación de una normativa que mejore el bienestar de todos (Díaz Aguado, 2002a).
- Desarrollando habilidades vitales mediante experiencias que ayuden a su adquisición y a fin de mitigar la influencia de la violencia del entorno. Por lo tanto, será importante el establecimiento de los vínculos de apego desde la primera infancia, la capacidad de estructurar la conducta hacia los propios objetivos, el desarrollo de habilidades sociales como la colaboración y la negociación y la construcción de una identidad diferenciada y positiva (Díaz Aguado, 2002a).

Albaladejo (2011), llevó a cabo una tesis doctoral para evaluar el nivel, la frecuencia y las formas de violencia escolar en el final de la etapa de EI y el primer ciclo de EP. El estudio desarrolló un cuestionario específico, para el alumnado, llamado CEVEIP

(Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria) diseñado a valorar las situaciones de violencia escolar observada, vivida y realizada. Los resultados afirmaron que en estas edades se daba una baja intensidad de violencia escolar y que generalmente se manifestaba en situaciones presenciales físicas y verbales. Las formas de violencia indirecta eran escasas y era en el recreo donde se producían con mayor frecuencia las distintas manifestaciones de violencia escolar. Por otra parte, se detectó que los alumnos de EI tendían a comunicar más al docente que a los padres los problemas de convivencia escolar. Respecto a las diferencias entre género, que tanto los niños como las niñas citaban situaciones de violencia por igual, pero que los niños señalaron en mayor medida situaciones de violencia directa. Por otra parte, las diferencias entre ciclos educativos pusieron en relieve que en EI los alumnos mostraban formas de comportamiento más irreflexivas que les involucraban en más situaciones de violencia directa. Para recoger la percepción y opinión de los adultos respecto de las situaciones de violencia se adaptó el cuestionario "Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria" obteniéndose un versión para los docentes y las familias. Los resultados de este cuestionario revelaron que los adultos consideraban tan importante la convivencia escolar como el rendimiento académico, los padres de EI mostraron una mayor predisposición para participar en programas de prevención de la violencia escolar, atribuyeron las causas de los problemas de convivencia a los desequilibrios de la sociedad y al clima vivido en el seno de las familias y llevaron a recalcar la necesidad de actuar desde una vertiente multidimensional que haga partícipes a todos los integrantes de la comunidad educativa.

En una línea de investigación similar Felip (2013), estudió los problemas de convivencia y las iniciativas de mejora llevadas a cabo en los centros educativos catalanes. A través de entrevistas, grupos de discusión y grupos de debate, llegó a la conclusión de que los problemas de convivencia de la etapa de EP eran escasos y concentrados en el CS, se daban en espacios poco controlados fuera del aula ordinaria y estaban vinculados a la infracción de las normas de aula o de centro o a conductas disruptivas. Por otra parte, detectó un aumento de los conflictos derivados de un mal uso de las nuevas tecnologías, de los problemas de convivencia entre etnias, de los conflictos vividos entre alumnos de posterior incorporación al centro, de las dificultades de comunicación entre el profesorado y familias influido por el poco respaldo de las familias a los docentes. Considera que las causas de este aumento de los programas de convivencia son la baja implicación y formación del profesorado, la inestabilidad de las plantillas docentes en las escuelas, la deficiente gestión de la

tutoría, las características personales de los alumnos y el fracaso escolar. En cuanto a las medidas llevadas a cabo para mejorar la convivencia escolar, los datos demuestran que la mayoría de los centros consideran que las intervenciones para la mejora son prioritarias, que se realicen acciones en el ámbito curricular, profesional, comunitario, organizativo y disciplinario y que no existe un consenso sobre el tipo de intervenciones más efectivas. Generalmente los programas son muy bien aceptados por el alumnado y son liderados por el equipo directivo, delegándose con posterioridad en un equipo de docentes su aplicación y seguimiento. En cuanto a las dificultades con las que se topan los programas de este tipo, el estudio destaca la falta de implicación de docentes, de familias y agentes externos, el exceso de proyectos de mejora, la falta de liderazgo, la falta de tiempo de reflexión y la contraposición entre los valores de la escuela y la sociedad.

A continuación procederemos a la exposición de aquellos programas donde el elemento esencial es la mediación. Vamos a comenzar con el de Romero (2002), pionero en Cataluña en la introducción de la resolución pacífica de los conflictos y la mediación en una escuela de Olot. La intervención se inició con los alumnos de EI y primer ciclo de EP y en los años consecutivos se amplió a los dos ciclos restantes, con el objetivo de sistematizar la formación de todo el alumnado del centro. Después de una formación inicial sobre mediación y RC para el profesorado, se ofreció una formación voluntaria para el personal no docente y las familias. El proyecto buscaba despertar en los niños la cultura del consenso, el respeto y el diálogo para la adquisición de habilidades útiles para prevenir y evitar enfrentamientos innecesarios y para reparar pacíficamente las relaciones rotas. A través de la introducción de los contenidos en forma de cuentos, se trató de desarrollar la comunicación asertiva y la autonomía en la toma de decisiones consensuadas y justas.

Otra intervención señera centrada en la mediación ha sido la de Boqué (2005b), que después de una larga experiencia en la formación de alumnos mediadores, creó el programa "*Temps de Mediació*" con el fin de introducir y consolidar la práctica de la mediación en los contextos educativos. El autor propone la aplicación de su programa como crédito variable para un grupo concreto de alumnos o de manera generalizada dentro de los planes de acción tutorial para conseguir fomentar el diálogo, la convivencia positiva entre las personas y la transformación pacífica de las dinámicas de conflictos en el centro mediante la mediación, por cuanto esta última permitirá al alumnado implicarse en la construcción y el mantenimiento del clima social positivo y a

crecer como personas solidarias. Su metodología es vivencial y crítica, por lo que se necesitará que los grupos se comprometan e interrelacionen, en los debates y dramatizaciones, para disfrutar y así integrar valores como la solidaridad, la cooperación, el pluralismo y la democracia. Prevé sesiones estructuradas en cuatro partes: una dinámica, inicial, para cohesionar al grupo e introducir a sus integrantes en la temática, la presentación del plan de trabajo, el desarrollo de las actividades, y la extracción de conclusiones y recopilación final de los contenidos tratados. El formador debe ser capaz de instaurar un clima positivo y de esfuerzo en el que los alumnos se sientan acogidos y cohesionados. Este liderazgo positivo deberá ayudar a crear oportunidades de aprendizaje basándose en el trabajo cooperativo, la cultura de paz y el fomento de expectativas de éxito.

Torrego, et al. (2006), estableció con sus colaboradores el modelo integrado de la convivencia que combina la inserción de un equipo de mediación y el tratamiento de los conflictos dentro de la estructura del centro, la elaboración democrática de las normas y la creación de un centro envuelto en un marco protector. Ello hace necesario variaciones del currículum escolar a fin de asegurar que éste sea inclusivo y democrático, la colaboración con las familias, la adopción de medidas que afronten la influencia del contexto social cercano, la revisión del clima y de las intervenciones que se dan en las aulas y el diseño y desarrollo de medidas organizativas relacionadas con la convivencia. El modelo permite un tratamiento personalizado de los conflictos y al mismo tiempo transmite un mensaje de autoridad educativa potenciando la prevención generalizada de los conflictos e implicando a todos en la mejora del clima de convivencia. Para conseguir esta integración la comisión de convivencia del centro escolar tendrá un papel muy importante en la planificación, desarrollo, control y evaluación de las estrategias y acciones que se pongan en marcha.

Álvarez García, Álvarez y Nuñez (2009), desarrollaron el programa “Aprende a Resolver Conflictos” -ARCO-. Basado en la aplicación durante las sesiones de tutoría de un temario en educación en RC centrado principalmente en la mediación y dirigido al conjunto de la clase, su objetivo principal no era crear un servicio formal de mediación, sino que se perseguía lograr que tanto el alumnado como el profesorado aplicasen lo aprendido de forma informal en su vida cotidiana dentro del centro y fuera de él. Previo a la aplicación del programa se expuso a los tutores el material, muy claro, directo y dirigido con el fin de que éstos tuvieran plena autonomía en su aplicación (Álvarez-García et al., 2009). Una vez formados los tutores, el proyecto se puso en marcha definiendo el conflicto y fomentando actitudes positivas para encararlo

a través del aprendizaje cooperativo, la reflexión y el debate. Seguidamente se buscó que el alumnado experimentase cómo solucionar un conflicto sin y con ayuda de terceros, para apreciar las ventajas de la negociación, la cooperación y la mediación. Una vez vivenciado, se trataron habilidades para afrontar positivamente el conflicto tales como la toma de perspectiva, el pensamiento creativo y activo, la comunicación y la escucha activa. Como último paso, se presentó la mediación con un vídeo y se puso en práctica el proceso en casos hipotéticos para mejorar las habilidades trabajadas. Para un buen seguimiento del proceso, se llevaron a cabo reuniones periódicas para exponer en común las experiencias en relación al programa y a los conflictos cotidianos resueltos con mediaciones. Las reuniones ayudaron, asimismo, a que la comunidad educativa percibiera iniciativa, compromiso e implicación del profesorado en la mejora de la convivencia, lo cual repercutió en la propia mejora de la situación (Álvarez-García, Álvarez, Nuñez Pérez et al., 2007).

Por su parte, Pérez de Guzmán, Amador y Vargas (2011), investigaron con el método de la I-A los conflictos y conductas violentas que existen en las aulas, partiendo de una formación en educación en RC para docentes. Estudiaron en concreto los efectos en el clima de convivencia de una intervención basada en la PyRC a partir de técnicas grupales. La muestra a la que se le aplicó el programa estuvo formada por alumnos de cuarenta y un centros de EP y ESO, repartidos por el territorio español. El primer paso de la intervención fue potenciar el conocimiento de las normas dentro del aula, para después analizar diferentes casos y situaciones a fin de proponer soluciones de manera conjunta. Una vez adquirieron los conocimientos básicos y abrieron sus mentes para encontrar alternativas al conflicto negativo, pasaron al plano real para lidiar con el conflicto a través de dinámicas de grupo y la mediación.

Según los autores, las técnicas de grupos fueron instrumentos clave para modificar y eliminar ciertas conductas, puesto que los alumnos al sentirse parte del proceso de la mejora de la convivencia y participantes en la toma de decisiones se interesaron por conseguirlo. "En la medida en que los alumnos se sienten parte del centro y agentes de su propio desarrollo ponen de su parte todo lo que tienen para fomentar la convivencia" (Pérez de Guzmán et al., 2011, p. 112). El análisis de datos fue cualitativo, obteniéndose información de cuestionarios para alumnos y docentes y de grupos de discusión. Los resultados reflejaron que después de la intervención los alumnos participaron con interés en la RC, se mejoraron las relaciones interpersonales y disminuyó la conflictividad en el patio y las aulas (Pérez de Guzmán et al., 2011).



Continuando en la línea de la mediación del conflicto de manera grupal, debemos mencionar el modelo comunitario para la prevención de conflictos, llevado a cabo en las comunidades de aprendizaje. Este sistema parte del deseo de que los centros educativos sean entornos seguros donde se puedan consensuar soluciones a los problemas a pesar de las diversas identidades, orígenes, intereses y condiciones del alumnado (Aubert et al., 2004). El punto de partida consiste en crear una normativa que tenga relación directa con la vida de los alumnos y que sea acordada, apoyada y velada por todos los miembros de la comunidad educativa. Evidentemente las reglas deben reflejar acciones a eliminar y que se puedan superar para ejemplificar la transformación (Aubert et al., 2004). Los autores consideran, por otra parte, que antes de que se produzca la aparición del conflicto toda la comunidad educativa debe participar en un diálogo que desvele posibles causas y orígenes de los problemas, para evitarlos (Flecha & García Yeste, 2007). Otro elemento paralelo a la mejora de la convivencia en estos entornos es la organización de las aulas en grupos interactivos, donde el diálogo y la participación de las familias sea constante (Aubert et al., 2014).

Como podemos observar, la mediación es común en muchas de las intervenciones e incluso está regulada en las normativas de la mayoría de las Comunidades Autónomas (no la contemplan Galicia, Madrid, Murcia y País Vasco). Pese a ello, a nivel estatal falta una puesta en común de los logros conseguidos. En consecuencia, y con el fin de unificar resultados, sería necesario recopilar sistemáticamente información sobre los programas de mediación aplicados y valorar las mejoras promovidas (Viana, 2012).

Una vez expuestas las intervenciones relacionadas con la educación para la paz, la prevención de la violencia y la educación en RC, nos proponemos ahora exponer intervenciones centradas en la CSC. Los programas surgidos en la línea de actuación de la competencia social se centran en la persona para provocar cambios en ella, en la modificación del ambiente para inducir indirectamente cambios en el individuo, o bien en la interacción individuo y contexto, para conseguir cambios en la relación docente o en el tratamiento de los problemas interpersonales. Son estos últimos los más aplicados en la actualidad, ya que su objetivo es proporcionar recursos en el entorno y eliminar los elementos de riesgo para facilitar el desarrollo de las competencias aprovechando las mejoras del contexto (Sánchez et al., 2006).

Como señalan Sánchez et al. (2006), la promoción de la competencia social guarda relación con la actual concepción de la educación escolar como práctica social y socializadora, promotora de desarrollo social y personal del alumno, con el fin de

conseguir su bienestar psicológico a través de relaciones interpersonales satisfactorias.

Si desde la escuela se enseñan estrategias y procedimientos para la mejora de las relaciones sociales, se estará asegurando que todos, incluso quienes puedan presentar riesgos de inadaptación, adquieran las habilidades sociales (Sánchez et al., 2006).

Cabe destacar otra acción centrada en la CSC, el programa “Aprender a convivir”, dirigido a fomentar la competencia social del alumnado de EI mediante el aprendizaje de habilidades sociales que ayuden a evitar conductas de riesgo. La intervención plantea objetivos específicos para alumnado, profesorado y familias, y contenidos estructurados en cuatro bloques: las normas y su cumplimiento, las emociones y sentimientos, las habilidades de comunicación, y la ayuda y cooperación. Cada bloque se divide, a su vez, en tres unidades que se aplican en un lapso de tres semanas en dos sesiones semanales de treinta minutos, mediante actividades progresivas enfocadas en unos personajes imaginarios representados por marionetas (Justicia et al., 2010).

En armonía con la idea de mejorar la CSC, Trianes y Fernández-Figueras (2001), pusieron en marcha el programa “Aprender a Ser Personas y a Convivir”, en el que se destaca la importancia de las relaciones interpersonales, las competencias sociales (solución constructiva de los problemas, negociación, trabajo cooperativo y comportamiento prosocial), el desarrollo moral y el autoconcepto en la educación escolar.

“Pentacidad” es otro programa centrado en la acción tutorial para fomentar la autorregulación de la convivencia implicando alumnado, familias, organismos sociales y políticos. Se trata de un modelo coeducativo que busca que la persona descubra sus potencialidades, para compartirlas con el grupo y crear una unidad colectiva en la que cada individuo se sienta integrado para participar y responsabilizarse. Se basa en fomentar el desarrollo de la persona en cinco ámbitos, el de la identidad personal, el social, el cognitivo, el corporal y el afectivo para llegar a tratar el autoconocimiento y la autoaceptación como base para la mejora del proceso de socialización. El aprender a decidir y resolver sus problemas de aprendizaje, comunicarse asertivamente, autorregular sus emociones y ser el protagonista de su proyecto de vida serán otros puntos claves para construir la intervención. Este modelo plantea además una serie de

acciones para la gestión de la integridad personal y de las relaciones, y para el conocimiento y la expresión de los sentimientos (Salas, 2003).

"Ser Persona y Relacionarse. Habilidades Cognitivas y Sociales y Crecimiento Moral" (Segura, 2002) y "Relacionarnos Bien" (Segura & Arcas, 2004) son otros dos programas creados con el fin de desarrollar las habilidades cognitivas y sociales del alumnado para disminuir los problemas interpersonales que se presentan en las aulas de EP. Para ello el elemento fundamental será la mediación verbal, que pretende usar el lenguaje como regulador interno del pensamiento racional y lógico, que incluye el pensamiento causal, alternativo, consecuencial, de perspectiva y de medios y fin. Desarrollando estos tipos de pensamiento se entrenará al alumnado para que sepa buscar soluciones adecuadas a sus problemas personales e interpersonales. Para desarrollar este pensamiento causal, en las primeras sesiones del programa se trabaja la atención visual y auditiva como medio de autocontrol y de pensamiento causal, para después introducir la educación emocional. Una vez hecha la preparación se plantea el trabajo de RC para buscar soluciones que beneficien a todos.

"Relacionarnos Bien" iba dirigido, particularmente, a grupos con alumnos de entre siete y diez años, pero también se podría aplicar en grupos de cuatro a seis y de once y doce. En la versión norteamericana del programa, llamada "*Think Aloud*"<sup>34</sup> y aplicada por Robert Ross, se evaluó el progreso del alumnado midiendo ítems como la atención auditiva, la necesidad de logro, el control de la hiperactividad, la concentración en el trabajo, la amabilidad contra hostilidad. La evaluación obtuvo resultados superiores en todas las variables en relación a las pruebas pre-test. A través de juegos se trabaja la atención, la autorregulación por preguntas, las emociones básicas, el aprender a escucharse, el pensamiento alternativo o de perspectiva, la resolución de problemas interpersonales, el autocontrol, el pensamiento inductivo, la seguridad, la eficacia, la justicia y la decisión (Segura & Arcas, 2004). En definitiva, sus programas pretenden mejorar el currículum escolar para enseñar habilidades comportamentales, modificar el ambiente proponiendo organizaciones diferentes (aulas abiertas, trabajo cooperativo, tutorías de iguales...) y la formación de profesores para su implicación en los programas.

Años después, Segura, Gil y Muñoz (2011), crean una adaptación de estos programas para las Aulas de Convivencia de ESO, con el objetivo de transformar las aulas de guardia para que dejen de ser una mera acción punitiva. A través de su planteo, los

---

<sup>34</sup> Piensa en voz alta

autores buscan darle una visión educativa a este espacio para que colabore en la formación de personas que sepan pensar, que conozcan y controlen sus emociones y que conozcan y aprecien los valores morales.

En esta misma línea de educación para el desarrollo de las habilidades sociales Sánchez, Rivas y Trianes (2006), aplicaron durante cuatro cursos escolares el "Programa de Desarrollo Social y Afectivo" a una muestra de 44 alumnos de CS de EP de dos colegios públicos de la Zona de Atención Preferente de Málaga. El objetivo del programa fue la mejora de la competencia social y la consecución de la resolución constructiva de conflictos, para reducir la violencia escolar, basándose en la mejora de las condiciones de la interacción individuo/contexto.

El modelo opera en dos niveles. El primero centra la intervención en la interacción entre los alumnos, profesores y contextos, porque atribuye las conductas violentas a la conexión entre características propias del alumnado y las del contexto. La intención en este nivel es mejorar las habilidades, valores y recursos del alumnado y fomentar cambios de organización del contexto (horarios, agrupamientos, formación de profesores, etc.). El segundo nivel, en cambio, aborda la prevención enriqueciendo el currículum y favoreciendo la aplicación de las competencias adquiridas del alumnado (Trianes & Sánchez, 2005).

El programa comenzó con una formación inicial del profesorado, en la que se propusieron estrategias para mejorar las habilidades y competencias sociales del alumnado. A partir de ahí se recogió la base de la intervención, un paquete de 54 actividades estructuradas que promovían la reflexión y discusión, la participación activa del alumnado y el entrenamiento en resolución de problemas. Las sesiones estuvieron organizadas en tres bloques: mejorar el clima de clase, solucionar problemas sin pelearnos y aprender a ayudar y cooperar. El método de investigación fue el cuasi experimental, ya que a un grupo se le aplicó la intervención y el otro constituyó el grupo de control. Como instrumento de evaluación se utilizó una adaptación de la Escala de Clima Social en el Centro Escolar de Moos y Trickett (1984, citado en Trianes & Sánchez, 2005), con el que se valoró el nivel de control por parte de los profesores, el cumplimiento de las normas, la percepción del alumnado del cumplimiento de las normas, así como su conocimiento de las consecuencias en caso de infracción, y el nivel de participación del alumnado en el momento de tomar decisiones y planear actividades en la escuela. Los resultados obtenidos reflejaron la funcionalidad y eficacia del programa en la mejora del clima de aula, ya que en los tres

factores analizados hubo una evolución interrelacionada. Procede resaltar que el profesorado disminuyó progresivamente las conductas directivas en favor de la autogestión del alumnado, dándole más autonomía, aumentando su conciencia del clima de convivencia e incrementando su participación en la toma de decisiones (Sánchez et al., 2006).

El "Proyecto Atlántida", a su vez, nace en la Comunidad Autónoma de las Islas Canarias en 1996, de mano de un colectivo de profesores de diferentes etapas educativas en colaboración con la Asociación estatal ADEME (Asociación para el Desarrollo y la Mejora de la Escuela). Este proyecto hizo surgir un innovador movimiento teórico-práctico en relación con la educación y la cultura democrática en contacto con centros educativos y sus contextos cercanos en seis comunidades autónomas: Canarias, Murcia, Madrid, Andalucía, Extremadura y Ceuta. Atlántida pretendió analizar críticamente el núcleo cultural básico de nuestra sociedad, para implementar después una propuesta de valores democráticos desde el compromiso crítico, que llevaran a la transformación de la práctica educativa con la creación de un currículum inclusivo y facilitador de las competencias sociales y ciudadanas necesarias en la sociedad actual. Para conseguirlo fue práctico incluir un modelo colaborativo de formación-autoformación entre el profesorado, partiendo de los problemas surgidos en la práctica educativa; promover experiencias autoformativas con familias, alumnado, AMPAS y servicios socioeducativos, y crear una red de escuelas y experiencias democráticas para crear nuevos discursos y materiales didácticos (Proyecto Atlántida, 2005).

Monjas (2008), por su parte, desarrolla PEHIS, "Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social" con el objetivo de intervenir en alumnos de edad escolar para fomentar las relaciones interpersonales positivas con iguales y con adultos de su entorno. Es éste un programa de entrenamiento sistemático de las habilidades sociales que busca enseñar de manera activa nuevas conductas, poner en práctica aquellas que ya se disponen y disminuir los aspectos que interfieren en las interrelaciones. Es una intervención psicopedagógica y social que mediante tareas a realizar en la escuela y en casa fomenta la participación conjunta de escuela y familia, que son los dos ambientes más importantes en los que interactúa el niño. Es un programa cognitivo-conductual porque se centra en la enseñanza de comportamientos sociales, cognitivos y afectivos que se pueden generalizar y transferir a entornos diferentes del escolar.

Resulta, además, un programa sencillo y aplicable desde una perspectiva preventiva para mejorar la competencia social de todo el grupo en general, y terapéutica para aquellos alumnos que presenten alteraciones en la CSC (Monjas, 2008). La intervención está estructurada en seis áreas: habilidades básicas de interacción social, habilidades para hacer amigos y amigas, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con sentimientos, emociones y opiniones, habilidades de solución de problemas interpersonales y habilidades para relacionarse con los adultos. Las sesiones del aula principian con un diálogo inicial con todo el grupo, en el que se presenta la habilidad a tratar, su importancia y su aplicabilidad. Después los alumnos cotutores, que son los que ya tienen un buen dominio de la habilidad, representan ejemplos donde se podrían poner en acción las habilidades trabajadas. En la tercera parte todos los alumnos llevan a cabo un *role playing* centrado en la habilidad trabajada con el objeto de interiorizarla. Después, durante toda la semana, deben ponerla en práctica y transferirla a diferentes ámbitos. A lo largo del proceso el maestro se convierte en guía, mediador del diálogo y refuerza y evalúa cada uno de los alumnos antes, durante y después del proceso.

Comte (2013), elaboró una tesis doctoral dedicada a un estudio etnográfico para determinar la contribución de las comunidades de aprendizaje al desarrollo de la CSC. A través del análisis de datos cualitativos obtenidos con estrategias tales como el análisis de documentos, la observación participante, el diario de campo o las entrevistas en profundidad, llegó a la conclusión de que la comunidad de aprendizaje estudiada contó con las condiciones institucionales, pedagógicas y morales para fomentar la formación de la identidad cívica y el desarrollo de, entre otros, los siguientes aspectos de la CSC: la conciencia crítica y reflexiva sobre la vida social y política, el debate sobre asuntos de interés público, la participación activa y responsable en la vida política, el ejercicio de la democracia, y la práctica solidaria y la cooperación activa en la consecución de bienes comunes. Para la consecución de tales objetivos los entornos educativos crean espacios donde escuchar la voz de alumnos, docentes y familiares a través del diálogo igualitario, para incentivar una cultura moral basada en los valores del reconocimiento, la confianza mutua y la cooperación, promover la participación, implicación y cooperación de los alumnos, la promoción del ejercicio de las libertades cívicas y políticas y el fomento de la práctica del pensamiento crítico.

Los datos aportados corroboraron, por otra parte, que las comunidades de aprendizaje proporcionan las condiciones pedagógicas y curriculares para que el alumnado adquiera aprendizajes más significativos, integrados y funcionales, al participar de manera activa en la toma de decisiones, al asumir la iniciativa en su propio aprendizaje y al compartir el conocimiento con los demás. A la vez, el alumnado desarrolla la capacidad de saber vivir en sociedad porque se potencia el desarrollo social y afectivo a través de estrategias que crean un entorno seguro, cooperativo, cohesionado y equilibrado donde el niño manifiesta sentimientos prosociales tales como la empatía, la confianza, la cooperación, la solidaridad o el compromiso y la corresponsabilidad, y pone en práctica habilidades sociales para dialogar, trabajar en equipo y gestionar la convivencia escolar democráticamente (Comte, 2013).

El modelo inclusivo de la disciplina aplicado descentralizó el poder y aumentó la participación del alumnado y el ejercicio de la disciplina democrática. La descentralización se concretó en la construcción social de las normas de convivencia, la participación del alumnado en la gestión de los problemas de convivencia (mediante acciones como la asamblea de clase, la discusión grupal, el debate, la delegación de responsabilidades o el diálogo para la RC) y la formación del alumnado para la adquisición de autonomía moral y la capacidad para autorregular su comportamiento y reflexionar sobre las normas, los valores y su comportamiento y así dominar sus impulsos de acuerdo a los valores propios (Comte, 2013).

Pujol (2007), inicia un programa de acción tutorial llamado "*pair peer learning*"<sup>35</sup> basado en el aprendizaje entre iguales cuyos principales objetivos son potenciar los conocimientos y habilidades del alumnado y mejorar la convivencia mediante un programa centrado en intercambios dentro del marco del aprendizaje cooperativo. Su propósito consiste en buscar sustituir el individualismo y la competitividad, promoviendo el éxito de todos los alumnos y del grupo sistematizando y adaptando dinámicas de los bancos de tiempo comunitarios a las escuelas. En la primera fase se llevan a cabo ciertas actividades previas para enmarcar el trabajo cooperativo y reforzar la autoestima, y con posterioridad sesiones de intercambio a partir de un compromiso reflejado en un contrato firmado entre alumnos (Pujol & Cacho, 2013). En cuanto a los resultados relacionados con la convivencia, se comprobó el favorecimiento de las relaciones positivas y la mejora de las relaciones interpersonales y se fomentó que todos los alumnos se sintieran reconocidos. En relación con los

---

<sup>35</sup> Aprendizaje por parejas de iguales

conocimientos y habilidades adquiridas, los resultados evidenciaron una mejoría en sus aprendizajes y el aumento de su motivación, autoestima y autoconcepto. Por otro lado, también se mejoraron las estrategias y habilidades comunicativas de los alumnos, puesto que enseñar a los compañeros les obligó a seleccionar y ordenar contenidos y a crear un discurso coherente y adecuado (Pujol & Cacho, 2009). Su programa evolucionó convirtiéndose en el Banco de Tiempo Escolar (BdTE, de aquí en adelante) que se aplica en la actualidad en diversos centros educativos de Cataluña, en diferentes modalidades, mientras continúa con su investigación en grupo de trabajo.

Bermejo y Fernández (2010), exploraron las necesidades formativas de los docentes de EP y ESO de escuelas privadas-concertadas y privadas de la comunidad autónoma de Andalucía, en materia de habilidades sociales y RC. A partir de la información cuantitativa y cualitativa obtenida de una muestra de 841 profesionales de la educación, llegaron a la conclusión de que a diferencia de los de titularidad pública, el nivel de conflictos en estos centros es escaso y variable y está condicionado por factores socio-económicos y culturales. No obstante, los profesores consideran que en el ámbito general no existe un buen clima de convivencia debido a las influencias de la sociedad actual. Otros datos interesantes de la investigación apuntan a que los docentes consideraron que el 61% de los conflictos se planteaban entre alumnos, el 27,5% entre el profesor y el alumno, el 7,4% entre familias y docente y el 4,1% entre docentes. En cuanto al respeto de las normas de convivencia, el 54,3% pensó que los alumnos cumplían con el reglamento y el 36% que sólo lo hacían ocasionalmente. Casi el 70% de los docentes creía que en sus centros se producían de forma generalizada conflictos y que los alumnos solían responder con insultos (57%) y ocasionalmente se peleaban (56%). Además, los profesores afirmaron que la principal causa de los conflictos era la desmotivación del alumnado. El estudio señala también que los maestros detectaron que las principales dificultades para trabajar las habilidades sociales como medio de PyRC eran la dificultad para trabajar de forma conjunta profesores, alumnos, equipo directivo y familias, la falta de formación del profesorado y la organización jerárquica de los centros. Y evidencia, asimismo, que los profesores y equipos directivos entendieron que las capacidades sociales que influyen más en el fomento de la convivencia son: escuchar, mantener conversaciones, hacer cumplidos, participar, disculparse, expresar sentimientos, compartir responsabilidades, negociar, trabajar en equipo y ejercitar la capacidad de autocontrol.



En el año 2003 Soldevilla inició sus experiencias e investigaciones alrededor de la aplicación de un programa de educación emocional para la etapa de primaria. Su estudio se configuró a través del método cuasi-experimental en una muestra de 501 alumnos de la provincia de Lérida, con el propósito de que los alumnos consiguieran: un mejor conocimiento de las propias emociones y de las de los demás, desarrollaran estrategias de regulación emocional, mejoraran su autoestima y aprendieran habilidades de vida y socio-emocionales. Los logros obtenidos en consecuencia llegaron también a influir positivamente en el clima de convivencia al reducir los conflictos con uno mismo y con los compañeros, y en el propio proceso de aprendizaje de los alumnos (Morera, Filella, Soldevila, & Ribes, 2011). En posteriores publicaciones, los autores sistematizaron la acción didáctica y presentaron una secuenciación de contenidos para todos los ciclos de esta etapa educativa (Soldevila et al., 2007).

Aunque aquí hemos presentado estos programas por su funcionalidad, a la hora de adaptarlos a la propia investigación debemos tener claro que existen muchas otras propuestas centradas en diferentes aspectos de la convivencia, tales como la prevención del maltrato escolar (Bickmore, 2011; Contreras & García, 2008; Garaigordobil, 2004), la mejora de la competencia social y sus habilidades (Bickmore, 2005; Frydenberg, 2004; López Martín, 2000; Pichardo et al., 2008); la educación emocional (Caurín et al., 2009; Garaigordobil & Oñederra, 2010; Rodríguez & Concepción, 2008; Sastre & Moreno, 2002); la mejora de la competencia comunicativo-lingüística (Adrià et al., 2012; Lincoln, 2002); la educación moral y en valores (De la Fuente et al., 2006; Romance, Weiss, & Bockoven, 1986); la educación artística (Izuel & Expósito, 2013) o el juego (Ortiz de Urbina Criado et al., 2010).

Pese a que cada modelo tiene sus propias especificidades, todos comparten aspectos comunes, ya que tratan el conflicto de modo constructivo para el crecimiento personal del individuo y para aumentar su responsabilidad en la transformación del clima de convivencia. A modo global podemos afirmar que algunos están centrados en planes de acción tutorial (Álvarez-García, Álvarez, Núñez et al., 2007; Álvarez-García et al., 2009; Carpio & Tejero, 2012; García-Hierro & Cubo Delgado, 2009; Moliner García & Martí, 2002; Moliner Miravet et al., 2012; Pérez de Guzmán et al., 2011; Pérez Pérez, 2007); algunos otros en la creación de equipos de mediación (Calderón, 2011; Horowitz & Boardman, 1995; Johnson & Johnson, 2004; Martínez Zampa, 2009); y otros en el fomento interdisciplinar de la educación en RC y la CSC (Coleman & Fisher-Yoshida, 2004; Díaz Perea, 2005; Heydenberk & Heydenberk, 2007).

Concretando otras ideas comunes de los estudios referenciados, podemos destacar la preocupación creciente por el tema de la convivencia escolar, la multicausalidad de las dificultades de la convivencia en los centros educativos, la percepción y constatación de que en los centros de EP la conflictividad es menor que en los de ESO, que el nivel de conflictividad es menor entre chicas que entre chicos, que se dan más problemas en el espacio del patio que en el aula, la necesidad de introducir planes de mejora de la convivencia en los centros, la necesidad formativa de los docentes para poder afrontar estas dificultades y la necesidad de trabajar en red con los demás agentes educativos (Felip, 2013). En cuanto a la evaluación, que la mayor parte de los programas de mejora de la convivencia empezaron utilizando instrumentos cualitativos a través de entrevistas a alumnos y profesores (Álvarez-García, Álvarez, Núñez et al., 2007; Ortega, 1997; Sáez de Ocáriz, 2011; Selfridge, 2004), pero que actualmente también se aplican observaciones, cuestionarios y escalas de valoración del clima escolar (Sánchez et al., 2006).

Podemos decir, por último, que la mayoría de los estudios destacan también la necesidad de continuar investigando los problemas de convivencia que se dan en nuestros centros educativos, para establecer procesos de mejora que ayuden a prevenir y resolver los conflictos adaptándose a la necesidad de los centros e implicando a toda la comunidad educativa para que las propuestas de intervención resulten exitosas (Felip, 2013)

#### **4.2. Programas de éxito en el ámbito de la EF**

Siempre que nos planteemos la aplicación de un programa para la mejora de la convivencia a través de la EF, independientemente del centro de interés que encaremos (educación en valores, en habilidades sociales, en PyRC, etc.), hemos de organizar prácticas que busquen el desarrollo integral del alumnado (cuerpo, mente, autoestima, sentido ético y moral, de responsabilidad, de autonomía, de superación y de relación y aceptación de los demás, de aceptación de las normas, de cooperación, etc.) en un clima lúdico y de disfrute que despierte valores que hagan crecer a las personas tanto en su faceta personal como en la social. Así, si planificamos acciones educativas en torno a la EF, la actividad física y el deporte con miras a transformar la sociedad, ayudaremos a que valores como el respeto y la convivencia se vayan asentando en la personalidad del alumnado y aplique dichos valores en sus actuaciones cotidianas (Venero, 2007).

Como ya hemos comentado, las características propias de la EF nos permiten jugar con ventaja en el momento de trabajar la CSC dentro del contexto de nuestra área. La actividad física, el deporte y la EF se engloban en un área de la vida del niño en la que puede participar intensamente y obtener consecuencias significativas para sí mismo, sus compañeros, su familia y la propia comunidad. Por ello, "la experiencia deportiva y juvenil puede tener efectos trascendentales de por vida, en el desarrollo emocional y social de los niños" (León Campos, 2013, p. 184).

Durante los últimos años numerosos estudios han analizado, desde el rigor metodológico y científico, las mejoras sociales en el alumnado y el clima de convivencia obtenidas después de aplicar intervenciones centradas en diferentes contenidos y objetivos del área de EF. Pese a la diversidad de sus centros de interés, todos ellos estimulan la práctica deportiva para favorecer la adquisición de las competencias de vida (físicas, conductuales y cognitivas), la integración social y la transmisión de valores, razonamiento moral, la mejora del autoconcepto y la comprensión del mundo y los demás, para poder transferir dichas capacidades a otros ámbitos de la vida del alumno (Escartí et al., 2006; Marquès et al., 2013).

A continuación presentamos en dos bloques el estado de la cuestión sobre programas de EF para la mejora de la convivencia. En el primero exponemos investigaciones del ámbito internacional y en el segundo las investigaciones realizadas en el nacional, agrupando a su vez las experiencias de cada bloque según el centro de interés o temática de los programas llevados a cabo.

Seguidamente haremos referencia a un conjunto de investigaciones relacionadas con el fomento de los valores y el desarrollo moral y de las habilidades sociales mediante la EF, otro con experiencias vinculadas al aprendizaje cooperativo en EF y, por último, introduciremos el Programa de Responsabilidad Personal y Social de Hellison citando a autores que lo han aplicado tanto en el ámbito internacional como nacional.

### **4.2.1. Intervenciones internacionales en el ámbito de la EF**

Romance, Weiss y Bockoven (1986), implantan un programa para el desarrollo de valores en la escuela primaria a través de la clase de EF basado en la teoría interaccionista de Haan (1978). Romance creó un programa fomentado en la contextualización de la moralidad, consistente en situar a los alumnos en conflictos con dilemas morales implícitos, para ofrecerles la oportunidad de resolverlos mediante

el diálogo y decisiones grupales. Tras aplicar a un grupo experimental un programa de dilemas deportivos durante 8 semanas, comprobó una mejora significativa en el razonamiento moral de los componentes y en aspectos sociales como la disciplina en la clase, el respeto entre los alumnos, la comunicación. Los resultados fueron medidos, antes y después de la intervención, con el cuestionario de evaluación del razonamiento moral incluido en *"Interactional Morality Testing Handbook"*<sup>36</sup> de Haan (1977). Sus conclusiones destacan como factor de éxito la inclusión de estrategias que faciliten las habilidades para interactuar con los demás y dialogar con el fin de alcanzar consensos en cuestiones morales (Romance et al., 1986).

También Danish y Nellen (1997), implementaron diferentes programas específicos con la finalidad de desarrollar competencias personales y sociales en los niños mediante la actividad física y el deporte. El programa "Desarrollo de Habilidades para la Vida" se basaba en el principio de que las habilidades psicosociales aprendidas en el campo de juego podían transferirse a otros contextos, siempre y cuando las experiencias se diseñaran e implementaran con ese propósito. Estas intervenciones consiguieron mejoras en la asistencia a clase, la reducción del consumo de drogas y alcohol, y la disminución de comportamientos relacionados con la violencia y la delincuencia.

"Deporte para la Paz", proyecto educativo diseñado por Catherine D. Ennis, con la finalidad de detectar y frenar a través del deporte los comportamientos disruptivos en institutos urbanos estadounidenses con alumnado de bajo nivel económico y académico, y con problemas de comunicación, busca mejorar la responsabilidad personal y social, las habilidades de negociación de conflictos, el comportamiento físico y verbal y el sentido de pertenencia a la comunidad. Los datos recopilados evidencian los cambios generados en la conducta moral y social de los alumnos de secundaria que lo han experimentado (Ennis et al., 1999).

Spray y John Wang (2001), investigaron los efectos de emplear metodologías orientadas hacia las tareas o a las metas, en relación con la percepción que mostraban los alumnos en su competencia motriz, su comportamiento en clase y la disciplina en EF de su escuela. La investigación recogió datos administrando cuatro cuestionarios a una muestra de 551 alumnos de entre 12 y 14 años de escuelas de Inglaterra. Los instrumentos aplicados fueron *The Task and Ego Orientation in Sport*

---

<sup>36</sup> Manual de test de moralidad intencionada

*Questionnaire*<sup>37</sup> para determinar si la metodología empleada en las sesiones de EF era próxima a la meta o las tareas, la escala *Sport Competence subscale of the Physical Self-Perception Profile*<sup>38</sup> para recoger la percepción de la competencia en EF del alumnado, *The Reasons for Discipline Scale*<sup>39</sup> para analizar los factores externos e internos que motivan al grupo clase a mantener la disciplina y una autovaloración del comportamiento de los alumnos<sup>40</sup>, en la que contestaban con una escala Likert a dos preguntas: '¿Te portas bien en las clases de EF?' y '¿Con que frecuencia te portas bien en las clases de EF?'. Los resultados demostraron que los grupos de alumnos que sentían que trabajaban orientados a las tareas y a las metas percibían una buena competencia motriz y un buen comportamiento en las sesiones. Contrariamente, los alumnos que obtuvieron un perfil negativo, evidenciaban bajos resultados en la orientación a la meta y la tarea, baja percepción de la competencia, sentían poca autonomía y consideraban que en su clase faltaba disciplina.

Flavier, Bertone, Hauw y Durand (2003), a través de grabaciones y entrevistas, analizaron las acciones llevadas a cabo por el profesorado de EF en el momento de gestionar un conflicto con el alumnado. Los resultados demostraron que en la mayor parte de los casos, en lugar de mediar, el docente dirigía la resolución del conflicto con directrices autoritarias aprovechando su rol de profesor. La actuación desveló que los docentes tomaban decisiones rápidamente por la falta de tiempo, y a veces ello les llevaba precipitarse en sus decisiones y en consecuencia a deteriorar la convivencia.

Hochstetler (2006), defiende el recurso de los cuentos morales centrados en temas deportivos, como estrategia para fomentar el desarrollo moral en el alumnado durante las clases de EF. Los cuentos morales son un buen comienzo para desarrollar valores porque fomentan el pensamiento crítico, pero para transferir esas reflexiones al terreno de juego o a la vida deberán ir acompañados de un ambiente escolar que dé soporte a la educación en valores.

En la línea del desarrollo moral a través de la EF, Mouratidou, Goutza y Chatzopoulos (2007), aplicaron en estudiantes de secundaria una intervención diseñada para el desarrollo moral, con una duración de seis semanas y centrada en los contenidos de voleibol, atletismo y danza. La metodología didáctica aplicada se centró en el establecimiento de un clima de motivación orientado a la tarea y la enseñanza

---

<sup>37</sup> Cuestionario de la orientación hacia la tarea o el ego en el deporte (TEOSQ; Duda & Nicholls, 1992)

<sup>38</sup> Escala del perfil de auto-percepción en la competencia física (Fox & Corbin, 1989)

<sup>39</sup> Escala de las razones para una buena disciplina (Papaioannou, 1998)

<sup>40</sup> (Papaioannou, 1998)

recíproca; para ello se recurrió a estrategias del tipo de equipos estables, parejas dentro de los grupos, tarjetas de la tarea, *feedback* con la pareja cada dos minutos, puntuaciones cooperativas de la consecución de las tareas y establecimiento de objetivos de la sesión para cada equipo. Para la recopilación de información se empleó la escala de razonamiento moral al principio y al final del proceso, valorándose que el grupo experimental después de la intervención mostraba un desarrollo moral superior al grupo de control. Con estos resultados los autores demostraron que un diseño adecuado de las sesiones de EF podía dar soporte al desarrollo moral.

Por su parte, Shwager y Stylianou (2012), presentan un programa centrado en el tenis de mesa para desarrollar la deportividad, las habilidades sociales y la responsabilidad en el alumnado de secundaria. La fortaleza del programa reside en los diferentes roles, jugadores, responsabilidades y sistemas de puntuación que establece para potenciar la responsabilidad y la deportividad. Por ejemplo, cada equipo designa un capitán, un representante y un responsable de la puntuación; de manera que a cada uno le corresponderán unas funciones que les permitan organizar autónomamente el torneo final y que éste se desarrolle correctamente. Otros recursos interesantes son la autoevaluación final de cada sesión, en la que cada jugador evalúa a los compañeros y nombra a los que han mostrado más deportividad, el contrato de *fair play* y ayuda, las felicitaciones al finalizar un partido, la autorregulación de tener que reconocer ellos mismo las faltas, la RC (si hay un problema han de solucionarlo en cinco segundos y si no lo consiguen, repetir el punto), los puntos de deportividad que pueden ganar en cada partido, etc.

En esta misma línea de investigación, Corrion, d'Arripe, Chalabaev, Schiano, Rousell y Cury (2010), estudiaron el desarrollo moral del alumnado en EF centrándose en el grado de aceptación de las trampas que hacían los estudiantes según si se empleaba una metodología dirigida a la tarea o a los logros. La investigación se llevó a cabo en Francia con una muestra de 447 estudiantes de CS de EP y de primer ciclo de la ESO. Mientras los alumnos estuvieron realizando una unidad didáctica (UD, en adelante) de deporte colectivo se administraron tres instrumentos de recogida de datos. Después de la primera semana de trabajar el deporte contestaron un cuestionario sobre las habilidades en los deportes de equipo; una semana después completaron una escala de los objetivos de los deportes de equipo en EF y, finalmente, una semana más tarde rellenaron un cuestionario midiendo el grado de aceptación de las trampas en los deportes de equipo. Los resultados revelaron que el nivel de competencia motriz no

inflúa en la aceptación de las trampas, que aproximaciones metodológicas dirigidas a los logros aumentaban la aceptación de las trampas, que los alumnos varones mostraban más actitudes antideportivas que las mujeres, y que la edad no tenía efectos sobre los resultados. A la vista de los resultados, los autores entienden que enseñar contenidos vinculados a los deportes mediante metodologías que potencien aspectos cognitivos en EF favorecerá el desarrollo de patrones morales adaptativos. Y comentan, por último, la posibilidad de abrir nuevas líneas de investigación para determinar si se repiten estos resultados con otras variables morales.

Samalot-Rivera (2014), aplica un programa centrado en el *role playing* para enseñar a los alumnos comportamientos que les ayuden a afrontar sus interacciones con los demás en situaciones comunes y en situaciones conflictivas. El programa sugiere cinco pasos para aplicar el *role playing* en las sesiones de EF: 1. definir y explicar las habilidades sociales a tratar. 2. ofrecer ejemplos del comportamiento deseado. 3. otorgar un tiempo de preparación a los alumnos. 4. evaluar a los alumnos con preguntas. 5. transferir las habilidades trabajadas a las situaciones reales de EF. Con su estudio el autor concluyó que el *role playing* constituye una herramienta motivante para el alumnado y eficaz porque ayuda a los estudiantes a lidiar con sus actitudes y emociones y crea un ambiente seguro para expresar opiniones y actitudes impopulares.

En el ámbito universitario, Wang y Sugiyama (2014), realizaron un estudio cuasi-experimental aplicando a un grupo de control un programa tradicional y a un grupo experimental un programa de innovación en EF para mejorar las habilidades sociales de estudiantes universitarios de primer año. El instrumento de recogida de datos, administrado antes y después del programa, fue un cuestionario de habilidades sociales<sup>41</sup> que evaluaba el compañerismo, el autocontrol, la extroversión y la adaptación. Los resultados permitieron concluir que el programa resultó efectivo porque las habilidades sociales del grupo experimental mejoraron a su finalización. Los autores apuntan, asimismo, que después del programa fue más fácil para los alumnos interactuar con los demás y disculparse cuando cometían un error.

Comenzaremos ahora a dar paso a programas centrados en el aprendizaje cooperativo para el desarrollo de las habilidades sociales, refiriendo primeramente los estudios de Polvi y Telama (2000), enfocados a la enseñanza recíproca para favorecer la aparición de conductas prosociales de ayuda. La investigación se llevó a cabo

---

<sup>41</sup> Kikuchi, 2007

durante un año con una muestra de 95 niñas de EP distribuidas en cuatro grupos. En el grupo 1. las alumnas se emparejaban y cambiaban sistemáticamente cada tres semanas; en el grupo 2. las niñas elegían su pareja en cada sesión; en el grupo 3. las estudiantes trabajaban individualmente y recibían las correcciones del profesor, y el grupo 4. era el de control, por lo que el docente trabajaba libremente. Los autores concluyeron que la orientación metodológica durante el proceso de enseñanza era más importante que el contenido en sí. También apuntaron que el aprendizaje cooperativo organizado en parejas de enseñanza recíproca favorecía conductas como la motivación para enseñar a los compañeros, apoyarles, animarlos, darles instrucciones y propuestas para mejorar el rendimiento motriz y corregir los errores detectados. Y dedujeron, por último, que las metodologías basadas en la interacción entre iguales eran igual de efectivas que las tradicionales en lo relativo a la consecución de objetivos motores.

Dyson (2001), a través de entrevistas, observaciones no participantes, notas de campo y análisis de contenido, describió e interpretó las experiencias de maestros y alumnos de quinto y sexto grado de EP que aplicaron programas de aprendizaje cooperativo en EF. Su estudio se dirigió a dos grupos clase con poca experiencia en el trabajo cooperativo: en uno se aplicó una UD de voleibol y en el otro una de baloncesto, cada una de ocho sesiones. Las unidades didácticas (UDD, en adelante) se organizaron a través de la técnica de equipos de aprendizaje, de manera que trabajaron en grupos pequeños, en los que se asignaban a sus miembros roles rotativos pautados en unas fichas que contenían la descripción de las tareas y los criterios de logro. Los resultados sugirieron que maestros y estudiantes tuvieron percepciones similares en relación a la implementación del programa, sus beneficios, los objetivos de las lecciones y los roles del aprendizaje cooperativo. Asimismo, los docentes creyeron que el aprendizaje cooperativo permitió a alumnos de cualquier nivel mejorar sus habilidades motrices, desarrollar habilidades sociales, trabajar en equipo, ayudar a los demás y tomar responsabilidad de su propio aprendizaje. A este estudio le siguió otro similar con alumnos de tercero y cuarto de EP, en el que se aplicaron dos UDD de lanzamiento, golpes y recepción centradas en las técnicas *pairs-check-perform*<sup>42</sup> y equipos de aprendizaje. En esta ocasión se repitieron los mismos resultados del estudio anterior y resultó destacable la percepción del logro de objetivos psicomotores, sociales y afectivos por parte de docentes y estudiantes (Dyson, 2002). En cuanto a la aplicación del programa Dyson y Rubin (2003), señalan que resulta compleja y

---

<sup>42</sup> Parejas-comprueba-realiza



necesita de un proceso de adaptación por parte del docente y los alumnos, ya que las dificultades y los problemas iniciales de las primeras sesiones de aprendizaje cooperativo pueden resultar frustrantes para el maestro. No obstante, a medida que los docentes ganan en seguridad y los grupos aprenden a usar las fichas de tarea, cumplen con los roles planteados y mejoran la capacidad de organizarse, escucharse mutuamente y tomar decisiones, a la vez que disminuyen los problemas y aumenta el tiempo de práctica motriz (Dyson, 2005; Dyson & Rubin, 2003).

Años más tarde y en el marco de una I-A, Casey, Dyson y Campbell (2009), llevaron a cabo un estudio introspectivo de una docente-investigadora sobre la manera en que la aplicación del aprendizaje cooperativo potenciaba los logros del alumnado. El estudio se aplicó a seis grupos de una escuela de Inglaterra, a lo largo de 14 sesiones de una UD de atletismo. Se recopilaron datos cualitativos a través del diario del maestro, el análisis de las sesiones, cuestionarios y entrevistas a los alumnos, análisis de documentos y observación no participante. Los resultados derivados de un proceso de análisis inductivo en equipo reflejaron transformaciones en relación con los siguientes seis aspectos: la enseñanza y aprendizaje mejoró a medida que los alumnos adquirieron habilidades para ponerse de acuerdo y se responsabilizaron del trabajo; la cooperación avanzó con la integración de las reflexiones de la maestra y de los alumnos, que contribuyó a la habilidad de aprender de los alumnos; las habilidades motrices y académicas mejoraron en razón de una mejor comprensión del aprendizaje y los objetivos y por los apoyos dados entre los iguales; el tiempo de las sesiones era insuficiente y ello creaba frustración en los alumnos al no poder terminar las tareas por tener que dedicar tiempo a los desplazamientos o a los hábitos higiénicos; las interacciones sociales fueron uno de los puntos fuertes de la intervención y, por último, el cambio en la enseñanza al aumentar el poder de decisión al alumnado.

En 2009 también Casey y Dyson publicaron los resultados de otra I-A en la que se aplicó a 35 niños sin experiencia en el aprendizaje cooperativo una UD de tenis durante siete semanas. La secuencia didáctica se estructuró a través de la metodología del aprendizaje cooperativo y de juegos modificados para acercarse al modelo comprensivo de la enseñanza deportiva. Se recopilaron datos de las evaluaciones del nivel de destreza motriz por parte del profesor y del estudiante, reflexiones del alumnado sobre las lecciones, entrevistas al alumnado, el diario de campo del profesor y la documentación y materiales de trabajo de la UD. Los resultados mostraron que la implementación de una nueva estrategia metodológica requería mucho tiempo y trabajo por parte del docente, y la planificación del trabajo de

habilidades sociales para preparar a los estudiantes para trabajar juntos y aprender a aprender para asumir un papel de aprendices activos. Este último factor fue el más difícil de conseguir, pero fue también la clave de los resultados logrados (Casey & Dyson, 2009).

Goudas fue otro de los que desarrollaron estudios centrados en demostrar la efectividad de enseñar habilidades sociales desde el área de EF (Goudas, Dermitzaki, Leondari, & Danish, 2006; Goudas & Magotsiou, 2009). Enmarcándose en el método cuasi experimental, aplicó en una escuela un paquete de trece UDD con la metodología del aprendizaje cooperativo en el grupo experimental y mediante el comando directo en el grupo de control. Los datos se obtuvieron administrando la versión de autoevaluación y coevaluación de un cuestionario validado para valorar la competencia social en niños, y con una escala de autoevaluación de sentimientos hacia el trabajo en grupo. A través del cuestionario se consiguió información sobre las dimensiones cooperación, empatía, impulsividad y disruptividad, y con la escala de autoevaluación se recogieron la preferencia del alumnado hacia el trabajo en grupo, el aprendizaje individual y la disconformidad respecto del aprendizaje en grupo. Los resultados de esta investigación concuerdan con las otras expuestas, ya que los alumnos del grupo experimental lograron los objetivos de aprendizaje social y mejoraron sus habilidades sociales y de trabajo en grupo, además de mejorar su empatía y reducir su impulsividad y la manifestación de conductas disruptivas (Goudas & Magotsiou, 2009).

A su vez, Gülay, Mirzeoglu y Çelebi (2010), estudiaron los efectos de aplicar un programa de juegos cooperativos. En concreto analizaron los cambios producidos en la actitud y las habilidades sociales de los estudiantes durante las sesiones de EF. Su investigación se basó en un método cuasi experimental sobre una muestra de 44 niñas de EP, de manera que el grupo experimental recibió el programa de juegos cooperativos y el de control continuó con la programación del centro. Se administraron antes y después de la intervención los cuestionarios *The Social Skills Inventory*<sup>43</sup> y *The Attitudes towards Physical Education and Sports Scale*<sup>44</sup>. Los resultados reflejaron diferencias significativas en los resultados pos-test del grupo de control y el experimental, ya que el grupo experimental mostró mayores índices en los ítems de habilidades sociales en general, expresión y control de emociones y control y

<sup>43</sup> Inventario de habilidades sociales (Riggio, 1986)

<sup>44</sup> Escala de actitudes dirigidos a la EF y el deporte (SAPES, Demirhan & Altay, 2001)

sensibilidad social. En relación a la actitud respecto de la EF no hubo diferencias significativas ente los grupos.

El programa *Teaching Personal and Social Responsibility*<sup>45</sup> (TPSR, en adelante) es uno de los programas que más repercusión y éxito ha tenido en el ámbito internacional y nacional, ya que se ha aplicado hasta la actualidad en diferentes países y contextos, tanto en el formato original como con ciertas adaptaciones (Escartí et al., 2010). El programa fue creado por Don Hellison en 1985 con el objetivo de favorecer, desde el contexto de la EF, el desarrollo de valores positivos en jóvenes que vivían situaciones de riesgo social y con propensión a desarrollar actividades delictivas. El TPSR es un instrumento de enseñanza eficaz porque ayuda a los docentes a estructurar las sesiones y a promover el aprendizaje de la responsabilidad por parte del alumnado (Caballero, Delgado-Noguera, & Escartí, 2013; Escartí et al., 2010; Hellison, 1995; Hellison & Walsh, 2002). Hellison busca lograr el bienestar y desarrollo personal de los estudiantes facilitando el que aprendan a ser responsables de sí mismos y de los demás, incorporando estrategias que les permitan tomar el control de sus vidas, alcanzando así el éxito en su entorno social a través de dos valores centrales: el esfuerzo y la autogestión (Escartí et al., 2006). Así pues, el TPSR sostiene la necesidad de enseñar a través del deporte comportamientos y valores que mejoren la vida de los estudiantes (Sánchez-Alcaraz, 2014).

El modelo precedente define la responsabilidad como una posición moral u obligación respecto de uno mismo y los demás, a través de ciertos valores personales y sociales. La responsabilidad personal requiere asumir los propios actos y actuar en consideración y respeto hacia el valor de las personas y las cosas implicando valores como el esfuerzo y la autonomía. La responsabilidad social se entiende como la sensibilidad hacia los sentimientos y necesidades de los compañeros a través de valores como el saber escuchar, la empatía, el respeto a los derechos, la cooperación en la consecución de metas y la negociación en los conflictos (Jiménez & Durán, 2004). Una vez los alumnos entienden e integran estos valores, se entiende han alcanzado el nivel V del programa TPSR (Escartí et al., 2006) y son capaces de transferir estos valores a otros ámbitos fuera del gimnasio (Cecchini et al., 2003).

Hellison (1995), propone una progresión de cinco estadios para llegar progresivamente a la consecución de los valores que construirán la responsabilidad social y personal y asegurarán un desarrollo equilibrado del alumnado. Según el autor, los adolescentes

---

<sup>45</sup> Enseñando responsabilidad personal y social

de riesgo parten del nivel 0, caracterizado por conductas irresponsables, falta de autocontrol, falta de respeto a los compañeros y al profesor, falta de metas a medio y largo plazo y desinterés por su futuro. Para cambiar esta situación Hellison plantea aprender gradualmente los comportamientos relacionados con los valores del programa a medida que el alumnado supera los siguientes niveles:

Tabla 16  
Fases del programa TPSR (basado en Hellison 1995)

Nivel 1 Respeto	En esta fase el alumno debe llegar a dominar el respeto por los derechos y sentimientos de los demás mostrando conductas como: respeto a los demás, escuchar al profesor y a los compañeros, animar a los compañeros, no interrumpir, no insultar, no agredir... Cuando se consigue esta fase, el alumno se siente seguro y puede intervenir libremente sin temor a que surjan burlas por parte de los compañeros. En este momento también se pone especial atención al desarrollo de habilidades en RC.
Nivel 2 Participación y esfuerzo	Los estudiantes han de aprender a participar en las actividades de clase, aunque bajo la supervisión del profesor. Implicará la adopción de conductas como participar en las actividades propuestas, respetar los turnos, trabajar con todos los miembros del grupo, esforzarse o cumplir las reglas del día. En este momento será importante que el alumno viva experiencias positivas con el deporte y la actividad física, para crear hábitos saludables y conseguir su involucración activa.
Nivel 3 Autogestión	En esta fase se proponen actividades en las que los alumnos tienen que aprender a asumir responsabilidades y a gestionar su tiempo de manera autónoma. Se manifiesta en comportamientos como planificar el aprendizaje, plantearse metas a corto y largo plazo, evaluar sus resultados y planificar su futuro a medio y largo plazo.
Nivel 4 Ayuda	Los estudiantes deben aprender a cuidar a otros, hacer proyectos de servicios, cuidar el material, atender a las necesidades de sus compañeros y aprender a trabajar en equipo. Se concretaría en la ausencia de burlas e insultos, ayuda a los demás si tienen dificultades o en saber disculparse. La empatía y el liderazgo serán los valores clave de esta fase.
Nivel 5 Fuera del gimnasio	Es el momento en que los alumnos son capaces de aplicar el respeto, esfuerzo, autonomía, ayuda y liderazgo aprendidos durante el programa fuera del contexto de la EF.

A lo largo de estas etapas será esencial el liderazgo de un adulto que se interese por dar soporte al grupo y transmitir consignas necesarias tales como (Hellison, 1995):

- Potenciar las fortalezas que posee cada individuo.
- Poner énfasis sobre las competencias.
- Focalizar en la totalidad de la persona (desarrollo emocional, cognitivo, físico).
- Facilitar un entorno psicológica y físicamente seguro.
- Dar autonomía y poder de decisión al alumno.
- Mantener las conexiones entre compañeros.
- Proporcionar un contacto constante con el adulto.

Estas consignas se aplican con una metodología que fomenta la autorregulación, ya que incita a los estudiantes a valorar constantemente sus propios comportamientos y

evaluarlos tomando como punto de partida las metas que se han propuesto al inicio de la sesión y así canalizar las reacciones emocionales en comportamientos constructivos y de responsabilidad (Escartí et al., 2006). La autorregulación es el factor que permitirá consolidar los objetivos y se sustentará en las charlas de concienciación, los encuentros grupales y el tiempo dedicado a la reflexión y a la orientación (Cecchini et al., 2003). La figura del maestro será la de un orientador que fomente la reflexión y, en el caso de que durante las actividades surjan conflictos, observará durante dos minutos la capacidad de los alumnos para resolver conflictos autónomamente y únicamente intervendrá cuando ellos no puedan solucionarlos por sí mismos, pero aportando ideas y alternativas para ayudarles a encontrar una solución. Otro punto fuerte del programa es la estructura de la sesión, que diferencia cuatro fases, que respetan y mantienen la mayoría de los autores:

Tabla 17  
Partes de la sesión de EF en el TPSR (basado en Escartí, Pascual & Gutiérrez, 2005)

1. Charla inicial	Al principio de cada sesión el maestro introduce, en cinco minutos, los objetivos del día relacionados con uno de los niveles de TPSR. De este modo los alumnos saben exactamente qué se espera de ellos.
2. Responsabilidad de acción	Una vez el docente introduce los contenidos de EF (motivadores y significativos para el grupo) y recuerda las normas para llevar a cabo las actividades, los alumnos han de actuar responsablemente y de acuerdo con los objetivos del día.
3. Encuentro de grupo	Una vez terminadas las actividades físicas, los alumnos se reúnen en círculo junto al docente para compartir opiniones, sentimientos e ideas sobre el transcurso de la sesión. En estos diez minutos se despierta la reflexión del alumnado para que se den cuenta de si han cumplido con los objetivos propuestos inicialmente y hacer propuestas de mejora.
4. Evaluación y autoevaluación	Después de la reflexión, los alumnos valoran durante unos cinco minutos su comportamiento y el de los compañeros o el docente a lo largo de la sesión. Para esta evaluación existen diferentes sistemas: un gesto con la mano (el dedo pulgar hacia arriba indica una evaluación positiva, el dedo pulgar en horizontal una evaluación media y el dedo pulgar hacia abajo una evaluación negativa) (Escartí et al., 2006). En cambio Sharpe, Brown y Crider, (1995) proponen un <i>feedback</i> verbal y registro escrito de los comportamientos sociales positivos y negativos exhibidos por cada equipo.

Sharpe, Brown y Crider, (1995) añaden, además, la fase de alineación de los roles después de la responsabilidad de acción, en la cual se designan los roles rotativos de árbitro y capitán para la sesión del día. Los líderes serán los encargados de supervisar la organización y formación de grupos, preparar el material, recordar las reglas, etc.

En la mayoría de las intervenciones, la evaluación de los cambios producidos en los comportamientos, fruto de la mejora de la responsabilidad personal y social, se llevó a cabo a través de la observación de las conductas concretas de la responsabilidad personal y social tales como la aceptación de la derrota y la gestión de la victoria, el

respeto a los compañeros, el entusiasmo, el esfuerzo, la RC y la ayuda entre iguales (Hellison, 1995; Hellison & Walsh, 2002; Sharpe et al., 1995). Distinguir los comportamientos esperados dejó claro a los estudiantes qué se esperaba de ellos y facilitó el registro de los observadores y la evaluación de los alumnos (Escartí et al., 2006). Por su parte Sharpe, Brown y Crider (1995), propusieron un sistema de registro que otorgaba una puntuación negativa o positiva cada vez que surgía una de las siete conductas sociales generales propuestas anteriormente, de modo que al finalizar la sesión se hacía un recuento y valoración de las conductas predominantes.

Quay y Peters (2008), propusieron la aplicación del TPSR en las escuelas australianas de la región de Victoria con el objetivo de mejorar la calidad de las sesiones de EF y vincularlas al trabajo del aula. Señalaron que el TPSR podía ser una buena solución para relacionar el trabajo de los especialistas de EF con la labor del tutor del aula y, en el caso de que los maestros generalistas fueran los que impartían el área de EF, este programa sería un gran recurso para cumplir con los intereses de los alumnos y asegurar la consecución de los objetivos curriculares. Añadieron asimismo que para asegurar la calidad de la EF sería interesante añadir al TPSR otras metodologías y estrategias tales como, en primer lugar, la necesidad de unir al área de EF los contenidos de educación para la salud y la educación en el medio natural; en segundo lugar, la adopción de una metodología que se basara en las experiencias vitales del alumnado y tratara contenidos relacionados con sus intereses; en tercer lugar, la creación y desarrollo de juegos cambiando aspectos como el espacio, tiempo, material, tamaño del grupo, participación, reglas, puntuaciones y habilidades; en cuarto lugar, pensaron que sería positivo para el clima de convivencia de los centros celebrar pequeños campeonatos deportivos fomentando la deportividad; en quinto lugar, indicaron la importancia de fomentar juegos que desarrollen el pensamiento estratégico y, en sexto y último lugar, recordaron que desde nuestra área se debía asegurar la adquisición de las habilidades motrices básicas.

En Nueva Zelanda el TPSR está consolidado en muchos centros de ESO y ha llegado a formar parte del Currículum del país. A lo largo de los años se ha observado que tiene un impacto positivo tanto en las relaciones interpersonales de los alumnos, como en su aprendizaje (Gordon, 2010, 2012).

Actualmente Martinek, en colaboración con otros autores, promueve el TPRS en los Estados Unidos de América, conjuntamente con otro programa denominado Project

Effort<sup>46</sup>. Sus investigaciones van principalmente enfocadas, asimismo, a determinar qué valores aprenden los alumnos con el TPSR y cómo los han transferido a su vida. Las conclusiones de su estudio de casos múltiples evidenciaron que los participantes del TPSR habían asimilado e incorporado a sus vidas los valores de respeto, esfuerzo, auto-dirección y ayuda a los demás. Del análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a cinco sujetos, surgió también que en el proyecto esfuerzo los alumnos reforzaron valores del TPSR como la ayuda a los demás, el liderazgo, la reflexión, el trabajo en equipo y el establecimiento de objetivos (Martinek, 2012; Meléndez & Martinek, 2015). Además, el TPSR aplicado en otros contextos como los clubes deportivos, los programas de orientación y las agrupaciones juveniles tuvo también un impacto positivo en la mejora de la autoestima y la actitud de los estudiantes (Martinek & Lee, 2012).

Señalaremos, por último, que Balderson y Martin (2011), estudiaron los efectos del TPSR en tres estudiantes varones con conductas disruptivas severas en EF que cursaban entre sexto y octavo de una *Middle School* de la costa oeste de los Estados Unidos. El programa se aplicó durante UDD de bádminton, fútbol, baloncesto, voleibol y acondicionamiento físico. En los casos individuales la observación sistemática fue el instrumento de recogida de datos y para evaluar el efecto del programa sobre el grupo clase se administró *The Child Social Behavior Questionnaire*<sup>47</sup>. Los resultados de los casos individuales mostraron que los alumnos redujeron sus comportamientos socialmente desajustados y mejoraron sus niveles de responsabilidad. La tendencia del grupo clase también fue positiva, ya que en el grupo experimental descendieron las conductas antisociales y aumentaron las prosociales. De nuevo este estudio demostró la eficacia del programa de Hellison (Balderson & Martin, 2011; Balderson & Sharpe, 2005).

En el contexto español diversos investigadores han aplicado el programa adaptándolo a sus necesidades con la intención de desarrollar capacidades personales y sociales, tanto en el ámbito deportivo como en el escolar. A continuación exponemos las investigaciones más relevantes del TPSR en España.

Jiménez y Duran (2004), proponen una intervención para la promoción de valores en jóvenes de riesgo a través de la actividad física y el deporte con vistas a transformar

---

<sup>46</sup> Proyecto esfuerzo: programa creado para la integración del alumnado disruptivo en las aulas en escuelas con estudiantes con necesidades personales y sociales.

<sup>47</sup> Cuestionario para el comportamiento social de niños (Warden, Cheyne, Christie & Reid, 2003)

positivamente sus valores y actitudes. Los jóvenes sobre los que se actuó vivían en un entorno negativo de pobreza y marginación social. Vivían, asimismo, unas circunstancias personales desfavorables que podían conducirles a caer en múltiples conductas perjudiciales y antisociales. Fue precisamente tal riesgo el que buscó contrarrestar la investigación aplicada en once centros del Programa de Garantía Social de la Comunidad de Madrid. El programa se aplicó en el horario lectivo de las clases de EF en jóvenes de entre 14-18 años que habían estado desescolarizados, habían fracasado en el sistema convencional, o bien habían sido rechazados por el sistema educativo. Fue la primera investigación científica aplicada sobre jóvenes de riesgo a nivel estatal y partió de los planteamientos de Hellison. El programa se estructuró en tres fases (confianza y participación, promoción de valores a través de la actividad física y el deporte y transferencia de lo aprendido a otros ámbitos de la vida cotidiana) que planteaban estrategias para conseguir alcanzar los objetivos de cada nivel de manera progresiva y flexible (Jiménez & Durán, 2004).

Escartí, Pascual y Gutiérrez (2005), aplican el TPSR en centros educativos de ESO de Valencia, con un alumnado en situación socioeconómica desfavorecida (SCD, en adelante) caracterizado por familias desestructuradas, baja competencia académica, baja percepción de auto-eficacia, baja autoestima y problemas de conducta (Escartí et al., 2005). Estos autores abogan por la necesidad de aplicarlo de manera transversal al currículum (Escartí et al., 2010), y a través de las observaciones de las sesiones confirman que el TPSR produce mejoras en los comportamientos disruptivos, aumentan las actitudes relacionadas con la responsabilidad y disminuyen las conductas agresivas y de interrupción por parte de los alumnos (Escartí et al., 2006; Escartí et al., 2005).

Cecchini, Montero y Peña, (2003), en Asturias, lo aplican tanto en sesiones de EF como de deporte escolar focalizando los comportamientos de *fair play* y el auto-control en alumnos de primero de la ESO. Los resultados mostraron que mientras en el grupo de control no había cambios destacables, en el grupo experimental se daban mejoras significativas en la retroalimentación personal, el retraso de la recompensa, el autocontrol criterial, el autocontrol del proceso, las opiniones relacionadas con la diversión y las conductas deportivas. Además se observaron disminuciones en las variables relacionadas con el juego duro, las faltas de contacto y las conductas antideportivas. En el grupo control no se encontraron cambios significativos. Los docentes de los centros de Asturias donde se aplicó advirtieron:



Un incremento en la capacidad para conocerse a uno mismo, ser consciente de las consecuencias de los propios actos y el interés por conocer las razones que determinan lo que uno hace; una mejora de los comportamientos relacionados con la organización y estructuración de las tareas, el hábito de trabajo y no dejarse llevar fácilmente por las apetencias más impulsivas; una buena resistencia al estrés y a situaciones amenazantes, mostrando comportamientos de seguridad en situaciones donde otros chicos se asustarían o atemorizarían eludiendo la situación; y un incremento de la preocupación por actuar según normas y reglas y de cuestionar el propio comportamiento. (Cecchini et al., 2003, p. 635)

Más tarde, la intervención en alumnos de diferentes edades (Cecchini, Fernández, González, & Arruza, 2008; Cecchini et al., 2009) constató los resultados mostrando en el grupo experimental mejoras significativas en la retroalimentación personal, el retraso de la recompensa, el autocontrol de criterio, y las opiniones relacionadas con la diversión, junto a la disminución de actitudes antideportivas como el juego duro o la búsqueda a toda costa de la victoria.

González Herrero, Sanchís, Atienza, Aguilar, Benavent, Boils, (2003), partiendo de los trabajos de Hellison, elaboraron un "modelo para educar en la responsabilidad y la autonomía" desde el área de EF. Se trata de un proyecto de innovación educativa desarrollado durante el curso 2001-2002 en la Ribera Alta (Valencia), con el fin de dar respuesta a los conflictos y problemas de comportamiento que se presentaban durante las sesiones de EF, y con el acento puesto en el desarrollo personal y social del alumno.

Otro autor que aplicó el TPSR fue Pardo, (2008) que realizó un estudio de casos interviniendo en tres centros educativos de tres países distintos: Getafe (España), L'Aquila (Italia) y Los Ángeles (Estados Unidos). Los resultados demostraron que en los tres países se consiguió una progresión en el comportamiento de los estudiantes más disruptivos y la mejora de actitudes de respeto, participación y autonomía personal (Pardo, 2008; Pardo & García, 2011).

Marín (2011), aplicó el TPRS a alumnos de EP de entre 10 y 12 años. Los resultados fueron positivos en relación con la mejora de la capacidad percibida de un individuo para resistir la presión de los compañeros cuando le proponen realizar conductas negativas o de riesgo (eficacia autorregulatoria).

Sánchez-Alcaraz (2014), aplicó el TPSR en 16 centros de EP y ESO de la Comunidad Autónoma de Murcia, con un método cuasi-experimental cualitativo basado en el diseño de una herramienta de observación previa. Con su intervención en las sesiones

de EF a partir del TPSR consiguió mejoras en la convivencia escolar, gracias al incremento de la responsabilidad personal y social y de la deportividad de los estudiantes, verificados a la par de una disminución de las conductas violentas y de la indisciplina. También mostró ser más efectivo en el alumnado de primaria y en los chicos para las variables de responsabilidad y deportividad. De su investigación cabe destacar la creación de un instrumento de observación válido y fiable para registrar y medir las conductas que alteran la convivencia en las clases de EF. El instrumento engloba ocho conductas agrupadas en conductas agresivas y conductas de indisciplina o desinterés.

#### **4.2.2. Intervenciones nacionales en el ámbito de EF**

En el presente apartado se exponen diferentes programas didácticos de EF desarrollados en el panorama nacional. Pese a que la mayoría de los autores están de acuerdo en trabajar los valores y las habilidades sociales para lograr una mejor convivencia y una mejora CSC, existen diferentes líneas de trabajo y focalización en los resultados perseguidos. Por esta razón presentamos las investigaciones agrupándolas según su foco de atención. Primero presentamos un paquete de programas relacionados con la educación en valores a través de la EF, después del trabajo de las actitudes en EF; seguidamente un conjunto de experiencias de aprendizaje cooperativo en EF y, por último, diferentes programas focalizados en la RC a través de la EF.

Desde inicios del 2003 hasta la actualidad se están llevando a cabo en Asturias programas de Educación en Valores a través del deporte (Cecchini et al., 2003). Dichos programas parten del principio de que las interacciones sociales del deporte continuamente plantean situaciones conflictivas que pueden convertirse en un vehículo adecuado a la práctica al desarrollo moral. El punto que articuló las intervenciones fue la planificación de experiencias diseñadas e implantadas específicamente para conseguir la transferencia de los valores adquiridos en el terreno de juego a otros contextos (Cecchini et al., 2009). Por lo tanto, estas investigaciones buscaron demostrar la efectividad de sus programas en la mejora del *fair play* y el autocontrol durante la actividad física en jóvenes en riesgo social y en escolares, y establecer los aspectos que favorecerían un mayor grado de transferencia de los valores a otros contextos (Cecchini et al., 2008; Cecchini et al., 2009; Cecchini, Méndez, & Muñiz, 2005).

Una de esas intervenciones llevadas a cabo en Asturias es el Programa Delfos. El proyecto fue aplicado en el ámbito escolar de manera efectiva, ya que los resultados reflejaron una disminución significativa de los niveles de agresividad de los grupos participantes. La investigación se diseñó con el método cuasi-experimental, de manera que una muestra total de 160 alumnos, de quinto y sexto de ocho escuelas públicas de EP, se dividió en un grupo control que continuó con las sesiones programadas por los centros y un grupo experimental al que se le aplicó el programa Delfos. Se aplicó durante 24 sesiones de una hora. Para la recogida de datos se llevó a cabo un pre-test y post-test administrando dos cuestionarios. El primero fue una versión reducida de *Children's Action Tendency Scale*<sup>48</sup>, que valora los comportamientos asertivos, agresivos y de sumisión de los niños, y el segundo fue una adaptación de *Sport Children's Action Tendency Scale*<sup>49</sup>. Las diferencias surgidas del análisis de datos entre el grupo experimental y el grupo de control sugirió que el grupo que había seguido el programa consiguió importantes mejoras en los comportamientos asertivos y una disminución de las conductas agresivas, tanto en el deporte como en otros contextos (Cecchini et al., 2011; Cecchini et al., 2009).

En cuanto al grado de transferencia de los valores adquiridos en el ámbito motriz, descubrieron que la estructura de las sesiones era un factor importante (Cecchini et al., 2009). Por ello se estableció que el docente al inicio de la sesión fijaba los objetivos de transferencia consensuados con los alumnos y proponía tareas específicas que los participantes debían llevar a cabo fuera de las clases de EF. De este modo, la siguiente sesión empezaba con la exposición de los alumnos sobre el grado de cumplimiento del cometido de la sesión anterior. Seguidamente analizaban y valoraban su grado de cumplimiento de manera general, se premiaban las actitudes positivas y se reflexionaba sobre aspectos que consideraran negativos, para reconducirlos (Cecchini et al., 2011; Cecchini et al., 2009).

Prat, Soler, Font y Calvo (2004), proponen una estrategia de intervención para la educación en valores que combina la EF y las TIC como herramienta facilitadora y de soporte de los objetivos planteados. En el caso de este planteamiento, se introduce Internet como fuente de información y comunicación, así como soporte didáctico para las tres actividades creadas. El primer entorno online diseñado fue *El Barça-Madrid; molt més que un partit de futbol?* Este recurso busca que el alumnado se dé cuenta que defender unos sentimientos debe ser compatible con el respeto, el civismo y la

---

<sup>48</sup> Escala de tendencia de acción de los niños (Deluty, 1979)

<sup>49</sup> Escala de tendencia de acción en el deporte de los niños (Deluty, 1979)

deportividad a través de la valoración crítica de las situaciones que se dan en estos partidos y el uso que le otorgan los medios de comunicación. El segundo medio lo constituye *Web Esport.net*, una web para los docentes que recoge actividades y propuestas didácticas encaminadas a la capacidad crítica en el ámbito deportivo para el alumnado de ESO y Bachillerato. El último proyecto fue el curso online *Esport i valors en edat escolar*. En esta formación Internet fue un soporte para recoger aspectos individuales y vivenciales de los docentes relacionados con los valores expuestos en las sesiones de EF y los instrumentos facilitadores, la RC a través del diálogo y la implicación de las familias.

Otra intervención didáctica aplicada en el ámbito escolar es *Valors en guardia*, una UD de diez sesiones que emplea la esgrima como medio para educar en valores a alumnos de primero de ESO. En el ámbito de las actitudes este deporte de adversario permitió trabajar el respeto al rival y al árbitro y sus decisiones, el respeto a los compañeros en los ejercicios de aprendizaje y sinceridad en la ejecución del rol de árbitro, la valoración y cuidado del material, el reconocimiento y aceptación de la derrota y la aceptación correcta de la victoria (Iglesias et al., 2007).

Por su parte, Venero (2007), propone una intervención basada en las actividades físicas en el medio natural para contribuir a la educación en valores y contrarrestar los valores negativos del deporte mediático. Para ello considera que primero será necesaria una reflexión y priorización de los valores a transmitir que evite reproducir el mercantilismo social imperante y los valores negativos de nuestra sociedad. Por ello su propuesta es pobre en materiales y rica en vivencias de índole afectiva y social. Su objetivo es crear espacios, tiempos y prácticas que abran al alumno a los valores del mundo que queremos construir (Venero, 2007).

Hernández Álvarez (2008), aplica cuestionarios al alumnado para demostrar que la intervención educativa en torno a la EF y el deporte es eficaz para la educación en valores y que debe ser potenciada para lograr que un menor porcentaje de niños, niñas y adolescentes defiendan comportamientos poco deseables. Sin embargo, para el aprovechamiento de esa potencialidad resulta necesaria una clara intencionalidad educativa por parte de los profesores y del conjunto de los agentes sociales con capacidad de influencia sobre la escuela y los adolescentes.

La Peonza es un colectivo de profesionales de la docencia con más de una década trabajando por la mejora de la convivencia en las escuelas en la línea de la EF para la

paz, el aprendizaje cooperativo y la RC (Fraile, Ruiz Omeñaca, Velázquez Callado, & López Pastor, 2007). Centran su trabajo en la búsqueda de fórmulas que permitan alcanzar los objetivos del área a la vez que educan en los valores derivados de la cultura de paz: democracia, respeto, diálogo, solidaridad, educación en la no violencia y diversidad. En sus trabajos siempre proponen acciones orientadas a incidir sobre las relaciones que se dan en los ámbitos personal, social y ambiental (Velázquez Callado, 2006; Velázquez Callado, 2007; Velázquez Callado & Fernández Arranz, 2002). Buscan, en consecuencia, aplicar propuestas motrices integradas en las sesiones de EF que desarrollen objetivos afectivos, sociales ecológicos y motores para promover los valores de la paz deseables en el modelo de sociedad democrática actual: libertad, responsabilidad, cooperación, solidaridad, inclusión, etc. (Velázquez Callado, 2006)

Velázquez y Fernández (2002), integrantes del colectivo La Peonza, elaboraron, aplicaron y evaluaron un programa "Educación Física para la paz", basado en actividades no competitivas, y dirigido al alumnado del tercer ciclo de EP y primer ciclo de ESO. Su principal objetivo fue plantear un conjunto de conductas prioritarias, necesarias para favorecer el desarrollo personal, social y ambiental de los alumnos. Como resultados no obtuvieron diferencias significativas con los métodos tradicionales en lo que hace al rendimiento motor, pero sí detectaron una mejora significativa a nivel actitudinal del alumnado que trabajó con el programa no competitivo. Concluyeron que aumentando la cantidad de conductas cooperativas, de ayuda al otro y de trabajo en equipo, consiguieron un cambio positivo en la valoración de las manifestaciones culturales motrices de otros pueblos y en el tratamiento autónomo de los conflictos entre el alumnado y su progresiva disminución.

Una evolución de las investigaciones de Velázquez lo constituyó el programa "Educación Física para la Paz, la Convivencia y la Integración", que centrándose esta vez en la RC se dirigió al alumnado de CS de EP y de primer ciclo de ESO de la provincia de Valladolid. La intervención fue eficaz para la mejora del nivel de integración en el aula y la RC entre iguales. Cabe destacar que en la evaluación del programa se llevaron a cabo puestas en común al finalizar las sesiones con refuerzos positivos en las conductas prosociales, el buzón de la paz, cuestionarios, cuaderno del alumno, cuaderno del maestro, entrevistas, registros de observación, fichas de autoevaluación y el rincón de la paz (Velázquez Callado, 2007).

El programa Pedagogía de los Valores en EF de Ruiz Omeñaca (2004), también colaborador de La Peonza, se aplicó en escuelas de primaria, rurales y urbanas de La

Rioja, buscando promover la sensibilidad moral y la participación ética en las actividades físicas y deportivas a través de los métodos cooperativos de aprendizaje (Ruiz Omeñaca, 2010). El programa se alineó con una EF integradora, participativa y propiciadora de aprendizajes en todos los ámbitos del desarrollo personal del alumno. Para conseguirlo propuso una serie de acciones dirigidas a personalizar la actividad de clase y otras con miras a desarrollar las habilidades prosociales del alumnado para conseguir los objetivos afectivos, sociales y motrices. Todas estas estrategias partieron de procesos de cooperación motriz que:

1. Implican la comunicación, elaboración de estrategias colectivas de actuación, las relaciones de ayuda recíproca y la coordinación de acciones, 2. fomentan el sentido lúdico y la participación, 3. liberan para elegir, para crear, de la exclusión, de la competición y de la agresión. (Ruiz Omeñaca, 2004, p. 183)

Así pues, el eje central de la intervención didáctica fue la práctica motriz como promotora del desarrollo de valores que condujeran a la mejora de los niveles de responsabilidad, convivencia, integración y resolución pacífica de los conflictos a través de la mediación.

El mismo autor ha continuado sus investigaciones hasta la actualidad, dando origen a un nuevo programa para vivir los valores desde los deportes de equipo para alumnos de EP (Ruiz Omeñaca, 2014). Este proyecto se contextualizó en un centro escolar e integró la aplicación de acciones en tres ámbitos: las clases de EF, el deporte extraescolar y la vida familiar. El programa escolar se articuló a través de tres puntos clave: 1. los procesos de comunicación y las relaciones interpersonales; 2. la toma de decisiones en cuestiones metodológicas del aprendizaje cooperativo y comprensivo y el desarrollo de actividades específicas para tratar los valores, y 3. la discusión de dilemas morales, la comprensión crítica y la autorregulación. En el marco del deporte extraescolar se veló por la provisión de contextos éticos que promovieran la deportividad, el juego limpio y la igualdad de género y, por último, el ámbito familiar se centró en la participación de las familias como espectadores posicionados a favor del *fair play* y capaces de mostrar una visión crítica del deporte. Los resultados de la investigación, obtenidos con métodos cualitativos y cuantitativos, evidenciaron que el alumnado experimentó emociones positivas, vivió un buen clima de convivencia, dio muestras de un comportamiento asertivo, manifestó actitudes prosociales, actuó de un modo deportivo y abordó los conflictos desde procesos dialógicos centrados en la negociación. Por otra parte, no se dieron cambios estadísticamente significativos en los procesos de razonamiento moral de los participantes, ni en los sistemas de valores, ni en su jerarquía. No obstante, los valores referentes del inicio, coherentes

con el programa, se mantuvieron durante el transcurso de la intervención. Finalmente se mostraron cambios estadísticamente significativos en el incremento de los comportamientos interactivos positivos y en los relativos al cumplimiento de las reglas de juego, así como en el descenso de los comportamientos interactivos negativos (Ruiz Omeñaca, 2014).

Otro estudio que busca analizar la percepción del alumnado sobre el desarrollo de los valores en las sesiones de EF, es el de Sánchez-Oliva, Leo, Amado González Ponce y García (2012). Esta investigación se dirigió a comprobar la influencia del género en la importancia concedida a la EF y el nivel de práctica deportiva extraescolar. Para detectar la influencia de la variable género, se administró un cuestionario de valores a una muestra formada por 218 alumnos de género masculino y femenino, con edades comprendidas entre los 11 y los 19 años. El cuestionario englobó cinco ámbitos: respeto a las normas, instalaciones y materiales, valoración del esfuerzo, tolerancia y respeto a los demás, cooperación y autocontrol. Los resultados mostraron que la importancia que los alumnos concedían a la EF marcaba su percepción del desarrollo de valores y señaló diferencias significativas entre género en los ámbitos relacionados con la tolerancia y el respeto a los demás, ya que las chicas obtuvieron puntuaciones superiores en estas variables. Contrariamente el nivel de práctica deportiva extraescolar no provocó diferencias significativas en ninguna de las variables. Estos datos también manifestaron que los alumnos que concedían mayor importancia a esta asignatura, desarrollaron un mayor número de conductas de respeto a las instalaciones y a los demás compañeros, una mejor cooperación para conseguir los objetivos de las tareas propuestas y una percepción de competencia basada en la valoración del esfuerzo personal en lugar de la comparación con otros (Sánchez-Oliva et al., 2012). Los autores también apuntaron que en la percepción del alumno incidía el papel del maestro de EF, ya que si el docente era capaz de diseñar tareas motivantes que aumentaran el interés alumnos, podría promover comportamientos prosociales en los adolescentes, así como su percepción positiva en el desarrollo de los valores personales y sociales (Sánchez-Oliva et al., 2012).

A la hora de tratar la adquisición de actitudes mediante la EF, se hace obligatorio comenzar comentando a Pérez Pueyo (2007), autor de una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en las actitudes que se desarrollan en EF. Contrariamente a los métodos tradicionales que partían de los conceptos para después llegar a los procedimientos y, con ellos, a las actitudes, Pérez Pueyo (2006) recurre a las actitudes para vertebrar el proceso de enseñanza-aprendizaje, proceso

éste en el que integra procedimientos y conceptos. Al invertir el proceso, empieza generando unas actitudes en los alumnos que les predispondrán a la experimentación motriz y a la comprensión de los conceptos. Actuando de esta manera, se emplea “una metodología basada en actitudes que permita trabajar atendiendo por igual a todos los alumnos de un mismo grupo, ofreciéndoles experiencias positivas y consiguiendo crear el grupo que siempre debieron ser” (Pérez Pueyo, 2005, p. 361). A pesar de que su programa se basó también en las situaciones colaborativas entre el alumnado, el autor afirma que no es un equivalente al aprendizaje en pequeños grupos, ya que crea dinámicas que implican a toda la clase para generar resultados a medio y largo plazo en cada uno de los estudiantes y en el colectivo a fin de que, gracias a sus interacciones, aprendan y creen un buen clima de trabajo y la resolución pacífica y dialogada de los conflictos (Pérez Pueyo, 2005, 2010). Para la selección de las actividades partió de la información recogida en las evaluaciones iniciales en relación con la competencia grupal y la individual en base a su actitud positiva hacia el aprendizaje. A partir de ahí y en el marco del estilo actitudinal, se desarrollan tres elementos esenciales: 1. las actividades corporales intencionadas, para que los alumnos se responsabilicen y esfuercen para llegar a objetivos comunes y después sientan satisfacción. 2. la organización secuencial de las actitudes a la vez que se progresa el trabajo cooperativo a partir de parejas y tríos que darán confianza y seguridad al niño, para después integrarse en grupos más numerosos. 3. los montajes finales en que, una vez desarrollados los aprendizajes básicos, la clase se divide en grupos formados libremente y crean coreografías que formarán parte de una coreografía general de toda la clase que obliga a la interrelación de los grupos (Pérez Pueyo, 2006). Como técnicas de recogida de datos se emplearon el cuaderno del maestro, el registro anecdótico, la asamblea de final de clase, intervenciones durante la actividad motriz, reflexiones escritas, producciones motrices globales, entrevistas individuales, autoevaluaciones y coevaluaciones (Pérez Pueyo, 2007). Los datos recopilados apoyaron el proceso de evaluación individual, grupal y final y demostraron que con el predominio de estas situaciones, aumentaron los niveles de motivación hacia la EF y se garantizaron buenos resultados motrices, además de verificarse actitudes más positivas de autoestima, satisfacción, pensamiento autónomo, socialización, solidaridad y disminución de los conflictos (Pérez Pueyo, 2010).

Pieron, Castro y González (2006), centran sus estudios en el análisis de las diferencias de pensamiento y comportamiento respecto de la EF utilizando la metodología didáctica del paradigma de los procesos mediadores, en la que el



profesor no produce los cambios en los alumnos, sino que los favorece a través de la información que le proporciona. En el caso de la actividad motriz, la mediación orienta hacia el objetivo de aprendizaje propuesto por el maestro, actúa como filtro de la información recibida y motiva para condicionar la disposición hacia las tareas. De los datos recopilados en sus sesiones, mediante una observación sistemática y un cuestionario, los autores afirman que la actitud del alumnado en las sesiones de EF estará en relación directa con su grado de motivación hacia los contenidos planteados y a su autopercepción de habilidad motriz. Creen que esta singularidad se debe al carácter práctico del área y es lo que nos da ventaja y atrae a los estudiantes.

Para comprobar la evolución de las actitudes de sus alumnos, Chinchilla, Escribano, Romero y López (2008), diseñaron una herramienta de evaluación de las actitudes en EF para alumnos de ESO cuyo objetivo era calificar a los alumnos con precisión. Recogieron, mediante instrumentos tales como cuadernos de registros, hojas personales de actitudes por ámbitos de actuación, diarios de observación del alumno y del grupo, información de la observación directa con la que después poder llevar a cabo un análisis e interpretación veraces para la evaluación.

Rodríguez Ruiz (2010), realizó un estudio basado en el desarrollo de las competencias para mejorar los valores y las actitudes de sus alumnos utilizando el contenido del fútbol como herramienta principal. Después de llevar a cabo la UD, administró un cuestionario y comprobó que el 96% del alumnado había incrementado su participación, se habían divertido y esforzado y habían sido capaces de mantener relaciones sociales coherentes, de controlarse emocionalmente y respetar las normas. Además, el 80% de los alumnos entendió que lo que se pretendía con la UD era aprender a relacionarse. A la vista de los resultados, en sus conclusiones defendió la tesis de que las CCBB refuerzan y dan mayor importancia al papel integrador de la EF y son un pilar de la enseñanza en valores y actitudes sin descuidar sus contenidos y objetivos específicos.

Es un hecho establecido que el juego y la interacción constituyen elementos fundamentales de la EF, por lo que muchos profesionales han recurrido a los juegos cooperativos para enseñar habilidades sociales a su alumnado, e incluso han ido más allá del juego para desarrollar la metodología del aprendizaje cooperativo. Dada la importancia de esta línea de investigación en nuestro país, antes de exponer las investigaciones relevantes, clarificaremos algunos términos.

Velázquez Callado (2013), considera que los juegos cooperativos son actividades lúdicas y puntuales que se caracterizan por la ausencia de oposición o competición y ello hace que promuevan la participación activa de todos los jugadores, desvinculen el juego del resultado y repartan el protagonismo del logro conseguido. Así pues, estas características lo convierten en un excelente recurso para promover el desarrollo de comportamientos prosociales, la aceptación social intercultural y la inclusión del alumnado con o sin discapacidad (Velázquez Callado, 2010). Conviene señalar, asimismo, que en los juegos cooperativos suelen darse dos tipos de situaciones: aquellas en las que los protagonistas tienden a automatizar sus respuestas porque en principio todo está controlado y no hay necesidad de improvisar; y las que están asociadas a una toma de decisiones conjunta y se depende de las acciones de los otros (Sáez de Ocariz, 2011). Para sacar partido de estas situaciones el maestro debería ejercer el rol de regulador del nivel de participación y compromiso de los integrantes del grupo (Velázquez Callado, 2010).

Velázquez Callado va más allá y rescata las ventajas del juego cooperativo y las transfiere a la metodología del aprendizaje cooperativo, que involucrará la consecución de objetivos motores y sociales, la evaluación del grado de consecución de los objetivos y "la presencia de sus cinco elementos esenciales: interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual, habilidades interpersonales y de pequeño grupo, y procesamiento grupal" (Velázquez Callado, 2013, p. 231). El aprendizaje cooperativo es, así, aquel proceso en el que el alumno es protagonista del proceso de aprendizaje y de enseñanza porque necesita de los compañeros de equipo y viceversa, para poder alcanzar sus objetivos y los del equipo por un bien común (Prieto & Nistal, 2009). Éste parte de la base que las situaciones que se dan en él favorecen las relaciones positivas entre los alumnos, fortalecen la cohesión grupal y la comunicación, promueven la inclusión y la solidaridad (González Herrero et al., 2003). Por ello, se pueden convertir en la mejor vía para prevenir problemas sociales y a su vez, conseguir mejores relaciones entre iguales y procesos de aprendizaje más eficaces (Díaz Aguado, 2005a) que los organizados por el profesor o los que parten del aprendizaje individual. Además un buen aprendizaje cooperativo guiado por el docente apoyará la utilización independiente y competente de estrategias y técnicas de aprendizaje y la estabilidad y transferencia de lo aprendido (Bund & Wiemeyer, 2004).

Por su parte, Velázquez (2007), añade el término de actividades cooperativas al que define como las tareas colectivas no competitivas en las que no existe oposición entre

las acciones de los participantes, sino en las que todos buscan un objetivo común con independencia de que ejerzan los mismos o diferentes papeles.

Y, por último, Ruiz Omeñaca (2010) diferencia entre juegos motores, actividades lúdicas, desafíos físicos y cuentos motores cooperativos:

Las actividades cooperativas se concretan en la resolución de una situación de juego motor, en el caso de las actividades lúdicas cooperativas, en la superación de un reto, en el caso de los desafíos físicos cooperativos, o en la consecución de aprendizajes, en lo que atañe a la metodología cooperativa. De forma complementaria, estas opciones pueden integrarse como parte de las situaciones que se generan en el seno de un cuento motor, o de un juego de rol con una orientación cooperativa. (p.10)

Una vez clarificados los términos involucrados en el tema, retomamos la exposición de experiencias haciendo mención de Garaigordobil, que centró parte de sus estudios en la prevención de la violencia en las escuelas a través del juego cooperativo. Define este autor el juego cooperativo como aquel en que los participantes dan y reciben ayuda e implica, a la vez, los componentes participación, aceptación y diversión para contribuir a alcanzar uno o varios objetivos comunes (Garaigordobil & Fagoaga, 2006). En sus investigaciones aplicó programas de juegos cooperativos durante un curso escolar en EI y en EP y bajo el método cuasi experimental recogió datos cualitativos y cuantitativos con el fin de otorgar fiabilidad y validez absoluta al proceso. La comparación de los resultados antes y después de la intervención le permitió concluir que los juegos cooperativos reducían la violencia escolar porque eran percibidos por los estudiantes como una fuente de diversión que permitía la participación de todos, que contribuían a la mejora del autoconcepto y de la estabilidad emocional, que favorecía el desarrollo de un clima de clase positivo y que reducían, durante su práctica, los comportamientos agresivos y pasivos (Garaigordobil, Álvarez, & Carralero, 2004; Garaigordobil & Fagoaga, 2006). A su vez, permitió confirmar que no había diferencias significativas en los logros del género masculino y el femenino, y que los estudiantes que mejoraron más por el efecto de los juegos cooperativos fueron los que antes del programa manifestaban índices más bajos en conductas prosociales, autoconcepto, empatía o creatividad (Garaigordobil & Maganto, 2011).

El trabajo de León (2009), representa un programa de intervención para fomentar valores prosociales y prevenir conductas antisociales en escolares. Se basó en la aplicación de juegos cooperativos en las clases de EF y en la posterior reflexión sobre posibles conflictos en el transcurso del juego. Fue un programa eficaz, ya que se aumentaron las conductas prosociales deseables en el contexto escolar y disminuyeron las conductas antisociales y los niveles de neuroticismo y psicoticismo.

Se considera que parte del éxito de la intervención se debió a la detección y el análisis de variables personales, sociales, educativas y familiares que aumentaban el riesgo de conductas agresivas en los niños y los adolescentes (León, 2009).

Centrándonos ahora en el campo del aprendizaje cooperativo, dentro del contexto deportivo Velázquez Buendía (1998), propuso un método de coevaluación y trabajo cooperativo con la intención de favorecer las posibilidades de interacción social, desarrollar la autonomía y el equilibrio personal, la integración social y la responsabilidad y la capacidad de trabajo en equipo para huir del planteamiento de las enseñanzas deportivas como desarrollo de procesos tácticos y técnicos. Para la coevaluación diseñó diferentes hojas de registro proponiendo indicadores que el alumno debía entender previamente, para poder evaluar a su compañero en su turno de observador. Esto conducía a una mejor comprensión de los aprendizajes y de la comunicación interpersonal en ambas partes. El docente, en este caso, organizaba la sesión, supervisaba el trabajo y guiaba y exponía nuevos retos.

Posteriormente, Fernández-Río (2003) desarrolló un programa de EF basado en el aprendizaje cooperativo con alumnos de tercero de ESO de la provincia de Cáceres. En el estudio participaron 115 alumnos repartidos en cuatro grupos; todos los grupos desarrollaron los mismos contenidos, pero dos de ellos trabajaron bajo una metodología tradicional y los otros dos bajo el aprendizaje cooperativo. La recopilación de datos se realizó con una encuesta de habilidades y EF, creada por el mismo investigador, y una escala de auto-descripción que valoraba: autoconcepto general, percepción del aspecto físico, autoconcepto matemático, autoconcepto verbal, percepción de la habilidad física, percepción de la habilidad en otras asignaturas, honestidad, estabilidad emocional, relación con los padres y relación con los compañeros de igual y distinto sexo. El estudio demostró que la metodología tradicional hacía que el alumnado relacionara directamente la valoración de la clase de EF con el ser hábil en deportes o tener una buena condición física; por el contrario, la metodología cooperativa aumentó los niveles de motivación del alumnado, la valoración de la asignatura de EF, los niveles de responsabilidad personal y su participación en las actividades propuestas en las clases. También detectó mejoras en las relaciones entre iguales de igual o distinto sexo, las relaciones con las familias, del autoconcepto general, y de la valoración de la habilidad física y de la apariencia física., Fernández-Río continuó más tarde su línea de investigación, en colaboración con Velázquez Callado (2005), indagando el potencial de los desafíos físicos cooperativos.

Prieto y Nistal (2009), realizaron un estudio basado en la cuantificación del trabajo cooperativo para comprobar si era un método realmente eficaz para la asimilación de habilidades sociales y motrices y si existía relación entre ambos aprendizajes. Llevaron a cabo una investigación cuasi experimental, en la que durante un curso escolar aplicaron un programa de condición física a 51 alumnos de primero de ESO de un instituto de Asturias. En el grupo control se desarrolló una metodología tradicional y en el grupo experimental la cooperativa. En el ámbito social se distribuyó un cuestionario al principio y final del curso para analizar el tipo de relaciones que se daba entre el alumnado y su motivación por el contenido de la condición física; y en el campo motriz se utilizó una hoja de registro donde se anotaba una calificación numérica según los baremos preestablecidos en pruebas de resistencia, fuerza, velocidad y flexibilidad. Los resultados evidenciaron diferencias significativas entre el grupo control y el experimental. El grupo que trabajó con una metodología cooperativa, lejana al individualismo y la competición, mejoró significativamente los niveles de motivación hacia los contenidos de EF, los de competencia física o motriz y la variable afectivo-social. Sin embargo ambos grupos mejoraron su condición física sin diferencias significativas entre ellos. Estos resultados corroboraron la importancia del trabajo cooperativo en las habilidades sociales y el trato con los demás.

Ruiz Omeñaca (2010), estudió también la aportación del aprendizaje cooperativo a la consecución de las CCBB. Sus resultados defendieron que la incidencia del aprendizaje cooperativo sobre las CCBB estaba determinada fundamentalmente por el objeto de la situación motriz, en relación a la implicación de la corporeidad, la motricidad y el pensamiento estratégico, así como por la forma en que se actúe sobre aspectos de naturaleza afectiva y social, concretados estos resultados en los siguientes aspectos:

- La toma de conciencia del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción.
- El desarrollo de habilidades y destrezas motrices que permiten interactuar con los otros, con los objetos y con el entorno.
- La puesta en juego de estrategias cognitivas y del pensamiento táctico como medios para resolver situaciones diversas de naturaleza motriz.
- La implicación positiva de la afectividad en situaciones corporales y motrices.
- El establecimiento de interacciones sociales constructivas en el seno de la actividad física.

Bajo este prisma concluyó el autor que las actividades cooperativas pueden convertirse en un contexto que favorezca la adquisición de las CCBB para poder

transferir lo aprendido a cualquier ámbito de la vida del individuo. De este modo desde la EF debemos procurar el desarrollo de personas competentes, comprometidas y constructivas en las esferas personal y social (Ruiz Omeñaca, 2010).

En el ámbito de la inclusión educativa, Heredia y Duran (2013), llevaron a cabo una investigación centrada en los efectos del aprendizaje cooperativo en la inclusión de alumnado con autismo con el objetivo de aumentar su participación en las clases de EF. El proceso se centró en un alumno de siete años diagnosticado con autismo, con buena capacidad intelectual. Mediante grabaciones de las sesiones los autores compararon el tiempo y la calidad de su participación en clases realizadas bajo una metodología cooperativa y en otras con actividades de carácter individual. Los resultados obtenidos mostraron que la inclusión podía llevarse a cabo de las dos formas, con ventaja para las estructuras que fomentaban la cooperación entre iguales si se cumplían unos requisitos de organización: propuesta de actividades atractivas para él y que pudiera realizar de forma segura, proporcionándole una ayuda o guía para que su participación fuera activa y efectiva para el aprendizaje.

Uno de los mayores precursores del aprendizaje cooperativo en España es Velázquez Callado. Además de multitud de publicaciones en que expone recursos didácticos para aplicar el aprendizaje cooperativo en EF (Velázquez Callado, 2004; Velázquez Callado, 2006; Velázquez Callado, 2007, 2008; Velázquez Callado & Fernández Arranz, 2002), sus últimas investigaciones se han centrado en analizar, por un lado, las formas de concreción del aprendizaje cooperativo implementadas por docentes de EF españoles experimentados en la metodología y, por otro, en identificar aspectos comunes y diferencias entre la teoría y práctica real (Velázquez Callado, 2010, 2013; Velázquez Callado et al., 2014). El autor considera que lo que distingue el aprendizaje cooperativo del trabajo grupal es la corresponsabilidad de cada estudiante por su propio aprendizaje y por el de sus compañeros de grupo. Por ello, en sus investigaciones colaborativas con otros docentes busca determinar qué condiciones facilitan esa responsabilidad del alumnado en la práctica docente real y, en consecuencia, sobre qué variables influir para maximizar dichos logros. Una de sus investigaciones en tal sentido, estructurada a partir de un estudio de casos múltiple con la participación de siete docentes de EF, utilizó los siguientes instrumentos de recogida de datos: entrevistas a los docentes, la observación no participante de 24 sesiones de EF de cada docente y el análisis de documentos como las programaciones, publicaciones de los docentes, el material empleado en las sesiones y la documentación de la escuela. Y tras el análisis cualitativo de las técnicas de

recogida de datos quedó claro que los docentes concordaban en que las principales características del aprendizaje cooperativo son la interdependencia positiva de metas, el trabajo grupal, el aprendizaje individual y la corresponsabilidad en el aprendizaje de todos y cada uno de los miembros del grupo (Velázquez Callado, 2013). Los docentes identificaron como punto fuerte de esta metodología el que, además de fomentar el aprendizaje motor de disciplinas tanto individuales como colectivas o competitivas, ayudaba a la consecución de objetivos sociales y afectivo-emocionales. En relación a los aspectos organizativos los maestros consideraron que el uso de materiales didácticos es un elemento que ayuda al alumno a trabajar autónomamente; que las agrupaciones debían ser lo más heterogéneas posibles y que la mayoría de veces no se usan técnicas específicas de aprendizaje cooperativo. Como último resultado, existe una unanimidad, entre todos los profesionales participantes en la investigación, en que el proceso de evaluación debe considerar el desarrollo del aprendizaje valorando aspectos motrices y sociales, pero también cognitivos, actitudinales y afectivos para entender el proceso de toma de decisiones de cada grupo (Velázquez Callado, 2013; Velázquez Callado et al., 2014).

Velázquez (2013), defiende una superioridad de las metodologías cooperativas sobre las basadas en la competición o en el trabajo individual para favorecer una EF de calidad que permita que todos y cada uno de nuestros alumnos desarrollen al máximo sus habilidades y destrezas motrices, su condición física, sus habilidades expresivas, etc. Y todo ello en un marco inclusivo centrado en las relaciones interpersonales y en la comunicación grupal que aseguren un clima positivo de clase socializador que permita una transferencia de las situaciones de aula a otros contextos de la vida.

Podemos afirmar entonces, basándonos en los resultados de las investigaciones expuestas, que los estudios concluyeron que los programas de EF centrados en el aprendizaje cooperativo pueden ser un valioso recurso para promover la sociabilidad de los estudiantes y los comportamientos positivos en las clases. Partiendo de esta premisa, la mayoría de programas de prevención de conflictos comparten la idea de la necesidad de un aprendizaje cooperativo para la mejora de las competencias sociales y del fomento de las relaciones positivas entre los alumnos como medio de prevención de la violencia (Johnson & Johnson, 1999; Ortega & Del Rey, 2003; Sáez de Ocáriz, 2011; Trianes et al., 1997).

Así pues, una vez presentados programas centrados en la educación en valores y actitudes y en el aprendizaje cooperativo, vamos a exponer una serie de experiencias

de éxito que, pese a llevar implícito el trabajo de los anteriores aspectos, focalizan su análisis en los procesos de RC dirigidos a conseguir la mejora de la convivencia.

López Ros y Eberle (2003), aprovechan una selección de juegos que fomentan la convivencia para favorecer el aprendizaje de habilidades y competencias sociales que ayuden al manejo de los conflictos de un modo constructivo. En su estudio señalan que es necesario que el profesor conozca las características de los juegos para saber cuál es más apropiado en cada momento para fomentar la convivencia o adquirir habilidades sociales que sirvan de apoyo para entender y resolver las situaciones que se den durante el juego.

Continuando en el ámbito del juego motriz, Lavega (2003), clasifica y secuencia los juegos en diferentes familias según sean las relaciones internas que activen en las conductas motrices de los alumnos. Considera que es necesaria una secuenciación de los juegos en función de sus características para evitar que las conductas de los niños vayan en contra de la lógica interna del juego y originen conflictos (Tabla 18) (Lagardera & Lavega, 2005; Lavega, 2004).

Tabla 18  
Criterios para una secuenciación lógica de los juegos (basado en Lavega, 2003)

Criterios de secuenciación de los juegos en función de los contenidos
- Antes pactos desde arriba que desde abajo.
- Antes modificar que inventar juegos.
- Antes compartir que competir
- Antes situaciones conocidas que desconocidas.
- Antes psicomotricidad que sociomotricidad de oposición.
- Antes cambios de relaciones que duelos.
- Antes juegos sin memoria que con memoria en el marcador.

En esta misma línea, Costes (2003) destaca la importancia de progresar las tareas de lo sencillo a lo complejo y defiende que el juego es el mejor contenido para educar en el conflicto si se plantea en ambientes cooperativos no competitivos. Por ello argumenta que, para que el conflicto sea una herramienta educativa, es necesario que las sesiones de EF se programen de mayor a menor dificultad en relación con el conflicto. La progresión que diseñó fue: 1. juegos individuales. 2. juegos cooperativos, 3. juegos sociomotores de colaboración-oposición y 4. juegos de oposición.

Podemos también hablar de la I-A llevada a cabo por Tormos, Armenteros, Sanfrancisco, Ruiz, Fornes y Merino (2003), que presenta sus experiencias en la RC a partir de intervenciones en casos individuales sumergidos en espirales de conflictos,



agresiones y violencia. En concreto, dirigieron el estudio a un alumno que vivía exclusión social y a otro con problemas de aprendizaje y desarrollo socio-afectivo. Como resultado de su investigación llegaron a la conclusión de que para aportar soluciones a esta problemática era necesario el trabajo cooperativo de los maestros.

Barba, Barba y Muriarte, (2003) experimentaron en un centro de enseñanza secundaria con la replicación en el aula de dilemas morales extraídos de situaciones recientes de la alta competición deportiva. Los objetivos del programa fueron valorar el grado de desarrollo moral y establecer estrategias de intervención en la práctica educativa.

Gutiérrez y Vivó (2005), aplicaron un programa de EF que elevó el razonamiento moral de alumnos de ESO y mejoró a la vez aspectos sociales de la disciplina de clase como el respeto, la comunicación de los alumnos entre sí y con el maestro, todo lo cual ayudó a crear un clima de clase más democrático. La investigación se aplicó a 70 alumnos de un grupo experimental y se compararon los resultados con un grupo de control de 50 alumnos. En cada sesión de EF de un trimestre se dedicaron entre 10 y 15 minutos a presentar un programa moral relacionado con situaciones físico-deportivas y a resolverlo aplicando técnicas basadas en la RC tales como: discusión de dilemas en subgrupos, elaboración y discusión de problemas, discusión y resolución de dilemas presentados a través de imágenes y escenificación de conflictos. La recopilación de datos consistió en administrar un cuestionario de desarrollo moral al inicio y al final de la intervención. A pesar de la corta duración del programa, los resultados fueron significativos ya que el grupo experimental incrementó su razonamiento moral en un 55,3%, frente al 27,6% del grupo control.

Cantón y León (2005), continúan con el trabajo del desarrollo moral formulando un programa basado en la adaptación de la mediación a través de dramatizaciones de los conflictos surgidos en EF, recogidos por los alumnos. Después del estudio, concluyeron que la dramatización de la mediación debía seguir las siguientes fases: desarrollo de juegos cooperativos en la sesión, selección de un conflicto producido durante la práctica, debate en grupo sobre el conflicto y búsqueda de causas y soluciones, representación del conflicto en equipos, y resolución aportada y creación de un lema representativo de la resolución del conflicto.

Fraile y otros (2007), priorizan una EF que favorezca la EF en las aulas como método para lidiar constructivamente con los conflictos que en ella se producen. En este

sentido, el diseño de las sesiones de EF debe favorecer la convivencia a través de comportamientos democráticos que aseguren el respeto de las reglas y de los compañeros; el diálogo y la expresión corporal para expresar sentimientos e ideas; la solidaridad en los deportes de equipo, reduciendo el individualismo y aceptando el papel de cada uno en el juego; la no violencia, empleando los valores cooperativos, solidarios, de participación activa y de justicia social, y la atención a la diversidad priorizando tareas abiertas adecuadas a las competencias de cada alumno. Simultáneamente, Fraile (2010) dirige sus estudios a descubrir el nivel de razonamiento moral que fomenta el deporte escolar a través de dilemas morales vinculados a los valores del respeto, la honestidad y el compañerismo. En tal sentido el autor llevó a cabo una investigación con una muestra representativa de niños y niñas de 12 años participantes en actividades de deporte escolar de España, Francia, Italia y Portugal. Los dilemas morales se validaron y después se aplicaron a los estudiantes en sesiones de una hora. Los resultados mostraron que la mayoría de los participantes estaban en el nivel convencional de los estadios de Kohlberg, y que las chicas obtuvieron resultados más significativos en dichos valores que los varones.

Saez de Orcáriz (2011), aprovecha el carácter vivencial, creativo, emocional y personal de la EF para establecer un ambiente óptimo que favorezca el desarrollo personal de los alumnos a través del conflicto motor. A su vez apuesta por una formación que integre valores como la disciplina positiva, el buen ambiente de aula, autonomía, responsabilidad o aprendizaje cooperativo. Entiende el autor que el conflicto motor implica la modificación de la lógica interna de la tarea motora por un desajuste en la conducta motriz, por una conducta motriz perversa, o una conducta verbal asociada al pacto, que implica la interacción de dos partes integradas por una o más personas y que siempre acarrea algún tipo de agresión verbal, física o mixta. Mediante un estudio de casos, basado en el método descriptivo e interpretativo, procedió a la observación de los conflictos surgidos en las clases de EF en un centro de EP de la ciudad de Lérida, para analizarlos a la luz de la praxiología motriz, desvelando la lógica interna de las situaciones motrices propuestas por el profesor y deduciendo si estas permiten, alientan y reducen su aparición o lo transforman. Para ello aplicó un programa educativo basado en juegos tradicionales a alumnos de ciclo medio y superior de primaria del curso escolar 2008-2009, con dos grandes objetivos: reducir el absentismo escolar y la violencia entre el alumnado. Estas metas se consiguieron y se constató que el nivel de conflictividad (número de conflictos, intensidad y calidad) estaba relacionado con la lógica interna acción motriz que

planteaban los juegos. Por ello una buena programación de las sesiones deberá llevar una progresión de las actividades de oposición y deberá situar la utilización del material al final del proceso.

En el ámbito de las comunidades de aprendizaje Capllonch (2008-2011), en colaboración con otros autores, investigó los efectos de la implantación modelo comunitario de RC en el ámbito de la EF. Su programa se basó en la aplicación, en las sesiones de EF, del aprendizaje dialógico mediante grupos interactivos, con el fin de propiciar un clima de respeto entre los participantes (alumnos, docentes, familias, voluntarios y entidades del barrio) y favorecer el trabajo cooperativo, la responsabilidad y las expectativas de éxito en los aprendizajes (Capllonch & Figueras, 2012). El proyecto de investigación, aplicado en tres comunidades de aprendizaje de Cataluña y tres del País Vasco, pretendió identificar los conflictos que se producían en EF y potenciar los mecanismos necesarios para su resolución, utilizando la EF y el Deporte como un espacio de convivencia. Enmarcada dentro de la metodología comunicativa-crítica, la investigación empleó técnicas de recogida de información cuantitativas (cuestionario al alumnado de CS de EP) y cualitativas (entrevistas a alumnos, docentes, voluntarios y familias) (Capllonch, 2008-2011).

Las preguntas del cuestionario administrado al alumnado estuvieron orientadas a recoger su percepción sobre el funcionamiento de las clases de EF (clima de aula, estrategias de aprendizaje, formas de organización, tratamiento contenidos, orientación de las tareas, nivel de responsabilidad del alumnado, presencia diálogo, expectativas de éxito) para comprobar el grado de aplicación de los principios del aprendizaje dialógico. Los resultados del cuestionario revelaron que los alumnos percibían que en el aula se propiciaba un clima de respeto entre los participantes, en el que no se producían burlas entre los alumnos, se respetaban las diferencias individuales y los diferentes niveles de habilidad y donde jamás se agrupaban por género. Asimismo que el profesorado evitaba situaciones de confrontación desarrollando actividades en las que todos participaban y nadie resultaba eliminado, respetándose las normas para evitar que se hicieran trampas para ganar (Capllonch & Figueras, 2012). Por otra parte quedó evidenciado que en EF se fomentó el trabajo cooperativo en grupos heterogéneos en los que los alumnos tenían que colaborar con sus iguales para mejorar el aprendizaje de todos. Asimismo, que se promovieron la responsabilidad del alumnado ante su aprendizaje y el diálogo para favorecer la toma de decisiones, la negociación o la RC. Los resultados del cuestionario del alumnado revelaron, por último, que en las clases de EF se generaron expectativas de éxito

respecto de los aprendizajes y que se aseguraba la participación y aprendizaje de todos, independientemente de su condición social, étnica, de género o nivel de habilidad.

Para recoger la perspectiva de los adultos de las comunidades de aprendizaje en relación con las causas de los conflictos y la PyRC en EF, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a seis profesores, seis familiares y seis voluntarios (Capllonch, 2008-2011). Del análisis de las entrevistas se concluyó que los adultos consideraron que los conflictos nacían de la desigualdad de oportunidades para alcanzar el éxito vinculadas a las diferencias de habilidad motriz o la excesiva competitividad manifestada por los alumnos en algunos contenidos en concreto; la influencia negativa de los medios de comunicación y falta de análisis crítico y acompañamiento de las familias; la prevalencia en los centros escolares del modelo autoritario de gestión del conflicto; la dificultad de llegar a acuerdos por la ausencia de competencias comunicativas en alumnos, profesorado, familias y voluntariado, y la normalización del conflicto por parte de los adultos (Figueras et al., 2014). Las entrevistas también revelaron que para la transformación y la superación del conflicto desde el modelo comunitario era necesario implantar estrategias tales como: consensuar con todos los miembros de la comunidad las normas de funcionamiento y PyRC en EF; gestionar adecuadamente la competición para orientarla a la superación personal y al respeto de los demás, y por último, aplicar en EF metodologías participativas y grupos interactivos para favorecer la adquisición de valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la convivencia (Figueras et al., 2014).

Los datos cuantitativos obtenidos con el cuestionario al alumnado y los cualitativos de seis relatos comunicativos de los alumnos mostraron las causas, manifestaciones de los conflictos y las respuestas de los alumnos en el ámbito del aula y el de EF. El 76,6% de los alumnos percibió que las sesiones de EF no eran un contexto especialmente conflictivo, el 48,9% contestó que de vez en cuando se sentían molestos en EF y el 27,7% respondió que en EF había igual o menos conflictos que en el aula (Martín & Ríos, 2014). En este caso la percepción de los adultos fue similar a la de los alumnos, ya que el 63,2% de docentes y 62,5% de voluntariado y familias consideró que en EF no se daban más conflictos que en el aula, el 23,7% y el 20,8% respectivamente afirmó que en EF se daban conflictos de vez en cuando y sólo el 7,9% de docentes y el 4,2% del resto de adultos entendieron que en EF se daban más conflictos que en las otras clases. En la Tabla 19 mostramos a continuación las diferencias recogidas en las percepciones de los alumnos y de los adultos en relación

con las causas y manifestaciones de los conflictos, la visión que tenían los alumnos sobre cómo respondían al conflicto y la opinión de los adultos de cómo lo gestionaban o cómo deberían hacerlo:

Tabla 19  
Causas, manifestaciones y respuestas y gestión de los conflictos en las Comunidades de Aprendizaje (basado en Buscà et al., 2014; Martín & Ríos, 2014)

Los conflictos dados en EF en las Comunidades de Aprendizaje			
	Causas del conflicto	Manifestaciones del conflicto	Respuestas y gestión
Perspectiva de los alumnos	<p>-Causas aula: Género (40%), querer ser el más fuerte de la clase (38%), aspecto físico y forma de vestir (35%), diferencias conocimiento y habilidad (33%), diferencias etnia o religión (30%), indisciplina a seguir las normas (28%), desobediencia al profesorado (25%), diferencias clase económica (19%).</p> <p>-No hay diferencias significativas entre la percepción de los niños y las niñas</p> <p>-Causas EF: trampas (61,4%), eliminación en las actividades (50,6%), exceso de búsqueda de la victoria (50%), burlas o separación por cuestiones de género, separación establecida por el profesorado en base al género, burlas o separación por cuestiones de nivel de habilidad, separación establecida por el profesorado en base al nivel de habilidad.</p>	<p>-Discusiones: mayoritariamente las niñas inician las discusiones por desavenencias en los puntos de vista y se faltan al respeto</p> <p>-Agresiones verbales y/o físicas: si no se gestionan bien las discusiones pueden acabar en insultos, burlas o agresiones físicas.</p> <p>-Difamaciones e injusticias: entienden que son situaciones en que el alumno es castigado por una falsa acusación.</p> <p>-Indisciplina: se da cuando el alumnado infringe las normas de convivencia que han pactado entre todos.</p>	<p>Reacciones excluidoras: violencia, crispación por que la decisión unánime del docente.</p> <p>Reacciones transformadoras: pedir ayuda al docente para mediar en los conflictos, el alumno intenta resolver el sólo un conflicto sin violencia, crear normativas consensuadas por todos los miembros de la comunidad, decidir las amonestaciones por el claustro y los familiares de los implicados, hablar en clase de los problemas y decidir una solución o ayudar a los involucrados</p>
Perspectiva de los adultos	<p>-Falta de diálogo o fracaso del diálogo.</p> <p>-Profesorado: algunos niños sólo juegan para ganar (47,4%), excesiva búsqueda de la victoria y el grado en que se respetan las normas de juego. Dejan en un segundo plano el género, las trampas o las infracciones de las normas.</p> <p>-Voluntariado: que alguien rechace a alguien porque sabe menos o tiene menos habilidad (41,7%); que haya niños que sólo jueguen para ganar (62,5%), que alguien no respete las normas o haga trampas (62,5%).</p>	<p>-Agresiones físicas o verbales (37,94%)</p> <p>-Indisciplina (27,33%)</p> <p>-Injusticias y difamaciones (15,43%)</p> <p>-Discusiones (10,93%)</p>	<p>-57,9% del profesorado responde que a menudo familiares y voluntariado participan del diálogo sobre la PyRC.</p> <p>-65,8% responde que en las clases el alumnado suele trabajar en grupos interactivos.</p> <p>-57,9% del profesorado opina que nunca o casi nunca debería tomar de manera unilateral las decisiones en la PyRC.</p> <p>-79,1% del voluntariado considera que las familias y el voluntariado deberían participar en el diálogo.</p> <p>-66,7% de voluntarios cree que el docente no debería de decidir de forma unilateral la respuesta frente al conflicto.</p> <p>-95,9% del voluntariado manifiesta que el trabajo en grupos interactivos favorece la prevención de conflictos.</p>

# **Parte II**

**Descripción de la fase  
empírica y del contexto  
de investigación**



## Capítulo 5

### Planteamiento general y metodología de la investigación

Después de haber desarrollado el marco teórico y el estado de la cuestión que sustentan gran parte de las decisiones tomadas a lo largo del estudio, vamos a dar paso a presentar el diseño de la investigación. Este capítulo está formado por tres grandes partes; una primera en que se exponen los objetivos de la investigación, el paradigma científico en que nos situamos, la metodología aplicada, el método de investigación y sus fases de desarrollo; una segunda en que desarrollamos los instrumentos de recogida de información y el plan de análisis de los datos conseguidos con éstas; y una tercera en que se plantea el contexto de la investigación y la intervención didáctica desarrollada.

A continuación, damos paso a la primera parte correspondiente al diseño de la investigación.

#### 5.1. Objetivos de la investigación

A la hora de plantearnos los objetivos de la investigación, tuvimos presente que el proceso no siempre es lineal y por lo tanto la definición de los objetivos puede modificarse a medida que se amplía la base teórica, o bien para adaptarse a las condiciones del contexto o al mismo desarrollo de la investigación (Calvo, 2013).

Para formular los objetivos iniciales partimos de la experiencia docente de la maestra-investigadora, ya que el motor que arrancó la investigación fue el alto grado de conflictividad dado entre el alumnado en sus sesiones de EF. Entendida esta realidad



se hizo necesario proponer una actuación para mejorar la PyRC, y en este caso se consideró llevarla a cabo a partir del fomento de las habilidades propias de la CSC. Nos situamos dentro de esta competencia porque su desarrollo además de permitir comprender la realidad social en que vivimos y ejercitar la ciudadanía, fomenta habilidades sociales que permiten identificar los conflictos de valores e intereses como parte de la convivencia y resolverlos con actitud constructiva, con autonomía, con conocimientos sobre la sociedad y con una escala de valores dentro del marco de los patrones culturales básicos, construida mediante la reflexión crítica y el diálogo (Canals & Pagès, 2011; Comisión Europea, 2007; Doncel & Leena, 2011; Marina & Bernabeu, 2007; Real Decreto 1631/2006; Ridaó & Urán, 2010).

Como se estableció la I-A como método más eficaz para intervenir sobre la problemática, la hipótesis planteada fue de acción y por lo tanto, la acción fue el elemento central del proceso y la investigación estuvo a su servicio. Según Elliot (1994), una hipótesis de acción es un enunciado relacionado con una pregunta (idea) y una respuesta (acción). Así pues, las hipótesis de acción son propuestas provisionales al problema, que se consideran como ideas inteligentes y no como soluciones reestablecidas. Este tipo de hipótesis nacen de la reflexión a partir de la problemática detectada por lo que deben ser claras e inducir hacia la acción a realizar y los datos a recopilar (Latorre, 2003, 2004). Así pues, su redacción implica un enunciado que incluye la supuesta causa del problema identificado y las variables con las que se cuenta el profesor-investigador para solucionarlo.

Dado el alto grado de agresividad entre los alumnos en las sesiones de EF, nuestra hipótesis de acción buscó mejorar el clima de convivencia mediante una estrategia centrada en el trabajo de la CSC para avanzar en la PyRC. Centrados en esta necesidad, la hipótesis de acción que planteamos es:

**¿Cómo podría contribuir el trabajo de la competencia social y ciudadana, desde el área de EF y de tutoría, en la prevención y resolución pacífica de los conflictos?**

Partiendo de esta hipótesis de acción, podemos afirmar que consecuentemente también estábamos buscando la mejora del clima de convivencia del centro. Cuando hablamos de la mejora del clima de convivencia, hablamos de la creación de un ambiente que favorezca el proceso de aprendizaje de todo el alumnado, promoviendo relaciones positivas entre los miembros del grupo y que además desarrolle procedimientos orientados al éxito escolar (Fullan, 2002 citado en Pérez Pérez, 2007).

Por lo tanto, cuando hablemos de clima de convivencia implicará mucho más que sólo la falta de disciplina (Pérez Pérez, 2007).

Una vez establecida la hipótesis de acción, fijaremos los objetivos que permitirán llegar a su respuesta.

El objetivo principal de la I-A está centrado en la acción, por lo que será:

**Mejorar la competencia social y ciudadana del alumnado para favorecer la prevención y resolución pacífica de los conflictos.**

Para conseguir este objetivo general hizo falta desglosarlo en objetivos más específicos y operativos que facilitaran estructurar la investigación. En este caso, como perseguimos el desarrollo de la CSC del alumnado y a su vez la disminución de los conflictos, primeramente nos planteamos diseñar una acción didáctica desde el área de EF y las sesiones de tutoría que ofreciera un enfoque competencial e interdisciplinar de los aprendizajes (Blázquez & Sebastiani, 2009; Escamilla, 2008; Marco Stiefel, 2008; Sarramona, 2007; Zamorano, 2011a, 2011b). Consideramos que la conexión de estas áreas podría fomentar la participación activa del alumnado en el proceso de aprendizaje y favorecer la aplicación de lo aprendido en diferentes contextos. Por lo tanto, buscamos que el alumno fuera capaz de resolver los conflictos propios de la convivencia, desempeñando las habilidades sociales necesarias para interactuar y mostrando una actitud crítica y responsable hacia su marco social (Gillespie, 2009; Zabala & Arnau, 2007). Por otra parte, puesto que entendimos que en el proceso de I-A sería importante el punto de vista del investigador, del profesorado y del alumnado, incluimos sus perspectivas en la evaluación de la eficacia de la innovación educativa. Así pues, después de comprender las necesidades que imponía el objetivo principal de investigación, pautamos los siguientes objetivos específicos:

1. Diseñar y aplicar una intervención didáctica desde el área de EF y las sesiones de tutoría que favoreciera la adquisición de habilidades de la CSC.
2. Evaluar el grado de incidencia del programa en las causas, las resoluciones y la frecuencia de los conflictos dados en las sesiones de EF.
3. Analizar el grado la efectividad del programa en la modificación de las conductas propias de la CSC desarrolladas por los alumnos.
4. Identificar las ventajas derivadas de introducir la conexión entre EF y tutoría.
5. Valorar el proceso de implementación del plan estratégico de la I-A desde la perspectiva del profesorado y del alumnado.

Elliot (1994) y McNiff y Withehead (2006) dentro del contexto de la I-A proponen una reformulación de los objetivos del estudio en forma de preguntas para hacerlos más focalizados a la investigación en el aula. En nuestro caso, de cada objetivo de investigación extrajimos el conjunto de preguntas (Tabla 20) que ayudaron a desarrollar el plan de acción y la intervención:

Tabla 20  
Relación objetivos de la investigación con las preguntas de investigación (elaboración propia)

<b>Objetivo principal de la investigación:</b> Mejorar la competencia social y ciudadana del alumnado para favorecer la prevención y resolución pacífica de los conflictos.	
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Preguntas de la I-A</b>
1. Diseñar y aplicar una intervención didáctica desde el área de EF y las sesiones de tutoría que favoreciera la adquisición de habilidades de la CSC.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué contenidos y habilidades de la CSC priorizaremos?</li> <li>- ¿Qué actividades son más adecuadas para desarrollar la CSC del alumnado?</li> <li>- ¿Cómo se relacionará la EF y la tutoría?</li> <li>- ¿Cómo se desarrollarán las sesiones?</li> </ul>
2. Evaluar el grado de incidencia del programa en las causas, las resoluciones y la frecuencia de los conflictos dados en la sesiones de EF.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo evaluaremos la eficacia del programa en relación a la mejora en la RC?</li> <li>- ¿Se han reducido las resoluciones negativas de los conflictos dados en las sesiones de EF?</li> </ul>
3. Analizar el grado de efectividad del programa en la modificación de las conductas propias de la CSC desarrolladas por los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué habilidades de la CSC consideramos que deben desarrollar los alumnos después del aplicar el plan de acción?</li> <li>- ¿Cómo evaluaremos la aplicación de los alumnos de las habilidades de la CSC?</li> <li>- ¿Han aumentado las habilidades de la CSC, necesarias para mejorar el clima de convivencia?</li> </ul>
4. Identificar las ventajas derivadas de introducir la conexión entre EF y tutoría.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué aporta la conexión de la tutoría y la EF?</li> <li>- ¿Es eficaz para mejorar el clima de convivencia?</li> </ul>
5. Valorar el proceso de implementación del plan estratégico de la I-A desde la perspectiva del profesorado y del alumnado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué percepción tienen los docentes del desarrollo del programa?</li> <li>- ¿Qué dificultades han encontrado en su desarrollo?</li> <li>- ¿Qué consideran los alumnos que han aprendido?</li> <li>- ¿Cómo se han sentido?</li> </ul>

Una vez establecidos los objetivos de la I-A, podemos extraer tres categorías principales que permitirán comprobar la respuesta a las preguntas de investigación y el grado de consecución de los objetivos planteados. Las tres categorías serán el programa de intervención, la RC en EF, y las habilidades de la CSC como vía para la mejora de la convivencia. Asimismo, en cada una de estas categorías influirá en el profesorado y el alumnado.

## 5.2. Paradigma de la investigación

El paradigma de investigación permite acercarnos a la realidad de estudio desde un punto de vista determinado que define “qué es” la investigación y “cómo” y “qué” investigar (López Noguero, 2002). Este mismo autor, considera que el paradigma de investigación es el “conjunto de creencias y actitudes, de una determinada visión del mundo, compartida por un grupo de científicos que implica metodologías determinadas” (López Noguero, 2002, p. 168). Prestando atención a los objetivos de investigación planteados, podemos afirmar que nos alejamos de enfoques positivistas condicionados por la teoría y de explicaciones que reducen los procesos educativos a dinámicas causa-efecto. En nuestro caso vamos más allá de las pretensiones del modelo interpretativo, que busca la comprensión e interpretación de la realidad para construir conocimiento; y nos situamos dentro del paradigma socio-crítico para generar un conocimiento que permita definir acciones que sean motor de cambio y transformación social (Solà, 2009).

El paradigma socio-crítico, político o emancipador nace en la escuela de Frankfurt en los años 20 alrededor del Instituto de Investigación Social. Según Solà (2009), sus autores defendían que no nos podíamos limitar al positivismo o a la interpretación, porque los seres humanos siempre están influenciados por factores externos y el conocimiento está totalmente determinado por procesos sociales, históricos y económicos del momento y por lo tanto, ninguna teoría será neutra.

El paradigma socio-crítico parte de la acción por lo que permite comprender y captar la esencia educativa, entender las conductas que se dan en el contexto y sistematizar el proceso de enseñanza-aprendizaje según las necesidades del grupo (Solà, 2009; Tirado, 2010). Este proceso también conlleva criticar nuestra práctica docente y nuestros conocimientos, para dirigirnos hacia la innovación educativa (Stenhouse, 1985).

Este paradigma asume que quien investiga y el objeto investigado se vinculan interactivamente, de manera que los valores del investigador inevitablemente influirán en la investigación (Lather, 2006). Según Solà (2009), la teoría y la práctica se mueven al mismo nivel, por lo que será útil para estudiar casos concretos con rigor científico y construir teorías. La teoría y la práctica se integran en momentos reflexivos y prácticos de un proceso dialéctico de los mismos grupos, que les llevará a construir su propia teoría (Flecha & García Yeste, 2007; Gómez & Prat, 2009; Gómez, Latorre, Sánchez,

& Flecha, 2006). En esta línea encaja la metodología cualitativa y la I-A, ya que *“It seeks to make use of the deep-seated and extended understandings people have of their own situations and their own experiences”*<sup>50</sup> (Stringer, 2008, p. 29).

### 5.3. Metodología de la investigación

Cualquier investigación se organiza alrededor de una metodología que se fomenta en unos principios y métodos que permitirán diseñar, describir, explicar, evidenciar y justificar las actuaciones llevadas a cabo para conseguir los fines del estudio (Bisquerra, 2004; Latorre, 2003). Por lo tanto, seleccionar un método u otro dependerá de nuestras necesidades y posibilidades; y del tipo de información que debamos recoger en función de los objetivos previstos (Castañer, Camerino, & Anguera, 2013).

Una vez identificado el objetivo de la investigación, nos dimos cuenta que el enfoque metodológico que fijáramos debía permitir actuar sobre la situación sistemáticamente y con el suficiente rigor científico que requiere una investigación que nace y se desarrolla en la práctica (Tirado, 2010). Además, puesto que la investigación estaba inmersa en un contexto educativo, la metodología debía permitir introducir la reflexión en la rutina docente para “superar los obstáculos que impiden la práctica eficaz y de calidad, y valorar los aprendizajes adquiridos producto de la acción” (Aranguren, 2007, p. 175).

En esta línea, no podemos olvidar que el proceso de enseñanza e investigación es un fenómeno complejo en el que la clave del éxito, en gran medida, dependerá de la selección de un método de investigación adecuado (Contreras & Pérez de Lara, 2010). No obstante Carr (1990), considera que la investigación educativa no puede ofrecer un conocimiento científico riguroso mediante el que sea posible controlar y regular la práctica; porque entiende la enseñanza como una disciplina abierta y reflexiva que se adapta a la complejidad de las situaciones y a las características de los alumnos. Por ello, esta investigación necesitó de una metodología que no sólo buscara analizar los efectos de una aplicación didáctica. La metodología aplicada debía posibilitar transformar la realidad social de un grupo clase mediante la mejora de la acción educativa sustentada en una reflexión atenta, consciente y sistemática.

---

<sup>50</sup> La I-A persigue hacer uso del conocimiento que las personas tienen de su propia situación y de sus experiencias.

Una vez fijadas estas necesidades, los métodos y técnicas aplicadas en la investigación han sido las propias de la metodología cualitativa, ya que permiten observar, en un contexto natural, los hechos que se derivan de la acción docente. Sandín (2003), define la metodología cualitativa como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas o escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y al descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (p. 123). Esta definición se ajusta a nuestros fines; ya que queremos entender porque se dan tantos conflictos entre el alumnado en un contexto concreto, para introducir una estrategia de acción que cambie las prácticas educativas y ayude a disminuir los niveles de violencia favoreciendo la adquisición de habilidades sociales en el alumnado. Para conseguirlo, se necesitó de una toma de decisiones que orientara los cambios en la práctica y organizara el trabajo cooperativo de los implicados. Así pues, la investigación potenció la dimensión colectiva frente a la individual, puesto que el profesorado integrado en el proyecto de investigación lo llevó a cabo y fue un agente capaz de producir y mediar conocimiento (Sabariego & Bisquerra, 2004). El investigador principal se situó en la figura del investigador de la metodología cualitativa; por lo que la maestra de EF actuó como impulsora de la investigación, interactuó con el alumnado a lo largo de la aplicación; y recogió y analizó los datos objeto de estudio con la ayuda de otras personas vinculadas al estudio (Dorio, Sabariego, & Massot, 2004).

Por otra parte, el carácter interpretativo de la metodología cualitativa fue otra característica que nos asistió, ya que nos movimos dentro de los parámetros de la investigación ideográfica, al estudiar los fenómenos a partir del significado que las persona dan a su propia realidad (Dorio et al., 2004; López Noguero, 2002). En esta línea ganaron importancia las interpretaciones de los profesionales que intervinieron con el alumnado, ya que fueron claves para encontrar estrategias que pudieran favorecer el cambio, valorar su eficacia y reflexionar sobre aquello que hacía falta modificar o mejorar.

Como última característica del método, cabe destacar la sistematización y rigurosidad de las técnicas y procedimientos de la investigación para dar validez a los resultados obtenidos (Sandín, 2003). En nuestro caso, se actuó sobre una muestra reducida, por lo que se consideró que los datos cualitativos serían más significativos y los cuantitativos serían sólo un apoyo. La recopilación de datos cualitativos con diferentes instrumentos facilitó comprender la experiencia de los participantes y captar las interacciones, los procesos y los cambios que se producían para entender y valorar el

complejo proceso educativo (Bolívar, 1995). Esta interpretación proporcionó un conocimiento contextual que atendía a situaciones particulares (Barrachina & Blasco, 2012) y que dio lugar a descubrir nuevos significados, ampliar la experiencia o confirmar lo que ya sabíamos (Dorio et al., 2004). Por lo tanto, nos posicionamos en una perspectiva de la enseñanza capaz de interpretar los procesos que se dan en las aulas para actuar y dar respuesta a las necesidades del alumnado mediante nuevos modelos didácticos (Flick, 2004; Gómez López, Learreta, & Bielsa, 2007).

Para crear estos nuevos enfoques didácticos nos acercamos a una corriente educativa que ofrece la idea del docente reflexivo, crítico (Carr, 1990; Kemmis & McTaggart, 1992; Latorre, 2003, 2004; Latorre, Del Rincón, & Arnal, 1996), transformador de la realidad (Giroux, 1990; Gómez et al., 2006) e investigador (Stenhouse, 1985). Según Schön (1987), los maestros necesitan cuestionar aquello que saben sobre un tema y reflexionar sobre su acción diaria para analizar sus prácticas educativas y así generar nuevos conocimientos. Así pues, hemos de reconocer que a lo largo de toda la investigación estuvo presente la indagación e interpretación personal del investigador.

En definitiva, el marco de la investigación cualitativa hizo posible que la investigación y la enseñanza se integraran. Ello permitió organizar el estudio de manera que se garantizara la calidad del conocimiento científico obtenido y a la vez, se resolvieran los problemas surgidos y se mejorara la práctica y la institución educativa. Además, como uno de los objetivos principales de la investigación es la transformación positiva de la realidad educativa mediante una intervención sistemática y reflexiva de los docentes involucrados, consideramos que la I-A sería el método cualitativo idóneo para lograrlo. Asimismo, esta metodología “representa una forma de entender la investigación integrando la actuación de los profesores a nivel participativo, colaborativo, democrático y crítico y también donde docentes y alumnos abordan colaborativamente sus problemas del aula” (Pedraza, 2011, p. 6).

Estos principios junto a la reflexión constante han sido la base del proceso de I-A, que además de favorecer la transformación social puede incrementar el conocimiento práctico y el desarrollo profesional, mejorando la calidad educativa e innovando la práctica pedagógica (López & Lacueva, 2007; Tirado, 2010). Por lo tanto, el rasgo fundamental que ha acompañado la investigación ha sido la reflexión de la práctica, para comprender las realidades existentes y las contradicciones de la cotidianidad del aula; y así poder transformar los modelos de acción individuales y colectivos a la vez

que surgen nuevos saberes sobre la misma acción (Fernández Rodríguez, 2009; Suárez Pazos, 2002).

#### 5.4. La investigación-Acción como método de investigación

La I-A es un método que permite aproximarnos al hecho a investigar realizando el contexto educativo para poner medios que mejoren tanto la acción docente como el proceso de aprendizaje (Stringer, 2008). Por lo tanto, un proyecto de I-A empieza con la identificación de algún aspecto, situación, o preocupación sobre la cual podemos actuar para mejorar la práctica profesional y conseguir un cambio educativo aplicando una estructura cíclica de acción y reflexión, con la intención de solucionarlo con rigor científico (Tirado, 2010). La organización en ciclos de planificación, acción, observación y reflexión de la I-A, permitieron dotar de rigurosidad al estudio, facilitar la consecución de los objetivos e integrar la labor educativa e investigadora (López & Lacueva, 2007). Esta estructura refleja los cambios obtenidos y crea una imagen completa de las nuevas intervenciones didácticas aplicadas con el objetivo de *“to find a solution to real problems and bring about a positive change”*<sup>51</sup> (Stark, 2006, p. 23).

En esta línea, podemos afirmar que la I-A se genera y articula desde la práctica con un enfoque crítico, que enlaza teoría y acción para comprometerse con los objetivos educativos, transformar la educación y dirigir el cambio. Según diversos autores (Bausela, 2003; Blández, 2000; Casey et al., 2009; Elliot, 2007; Kemmis, 2010; Mata, 2007; Tirado, 2010), conocimiento, acción, teoría y práctica avanzaran de manera conjunta e interactiva porque la I-A se orienta hacia un cambio educativo que convierte al alumnado y al profesorado en protagonistas de la investigación. Además, supone un compromiso del docente para mejorar su labor y formación a través de una reflexión y cooperación que le pueden llevar a aumentar su autoestima profesional, reforzar su motivación, romper con la soledad del docente y revalorizar su labor pedagógica (Casey et al., 2009).

Latorre (2003, p. 20), añade que:

Desde la profesionalización del docente la I-A es la opción de investigación más adecuada, porque entiende como es el proceso mediante el cual adquiere una formación epistemológica, teórica, metodológica y estratégica para estudiar, comprender, transformar e innovar la práctica educativa. (p. 20)

De esta manera, la I-A conlleva introducir en la enseñanza un proceso continuo de

---

<sup>51</sup> Encontrar una solución a problemas reales y llevar al cambio positivo.



investigación que integra la reflexión y el análisis de las experiencias que se realizan (Tirado, 2010).

Blández (2000), entiende la I-A como un proceso en el que el maestro es autor de su propio aprendizaje, gracias a que la reflexión le lleva a la introducción de cambios en la acción docente para mejorarla. La I-A planteada sobre la práctica construye un conocimiento crítico sobre la escuela que ayuda a formar y apoyar al profesorado (Bonafé, 2008). Esto nos permite ser conscientes de la situación que nos envuelve para buscar respuestas que permitan entenderse a uno mismo, al entorno y a los demás (Freire, 1994 citado en Rekalde, Vizcarra, & Makazaga, 2011). Fernández Rodríguez (2009), también incluye en la reflexión una función crítica que favorece la reestructuración de estrategias y la comprensión y delimitación de problemas para crear nuevas acciones a observar y evaluar.

Según Suárez Pazos (2002), estas características de la I-A vinieron implícitas desde que a mediados de la década de los 40, Kurt Lewin propuso el término I-A para dar un enfoque experimental a programas de acción social, que respondían a problemas del momento y buscaban contribuir al cambio social desde un carácter participativo. Sus primeras investigaciones, centradas en cambiar la dieta de los ciudadanos después de la II Guerra Mundial debido a la falta de ciertos alimentos, ya se caracterizaban por una planificación y ejecución de la acción en la que se recopilaban datos para evaluarla y replantearla en forma de espiral.

Como podemos entrever, desde los inicios de la I-A, ya se planteaban objetivos dirigidos a resolver problemas prácticos y urgentes a través del conocimiento, la intervención, la mejora, la colaboración y la introducción del investigador como un importante agente de cambio que colabora directamente con los destinatarios de las propuestas de intervención (Lewin, 1946 citado en Suárez Pazos, 2002).

Décadas más tarde Elliot (1993), uno de los percursores de la I-A en los años 70, consideró que este método se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado en su práctica diaria. Asimismo, entiende la I-A como un espacio donde el profesor es teórico y práctico al mismo tiempo, por lo que la intención de generar conocimiento va ligada y supeditada al deseo de mejorar la práctica (Elliot, 2007). Por lo tanto, la práctica educativa es un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación que permite al docente desarrollar su comprensión y así aprender a enseñar (Elliot, 1994).

Este autor, también recalca la colaboración con otros profesionales para poder llevar a cabo una deliberación permanente acerca de su propia práctica, con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma (Elliot, 1994).

Por otro lado, Kemmis y McTaggart (1992), concretan que una I-A no es la reflexión, aislada de un profesor sobre lo que acontece en su trabajo; se trata de tareas sistemáticas basadas en evidencias. Tampoco es la simple resolución de problemas, requiere reflexionar para mejorar y comprender. No consiste en una investigación sobre otras personas, es sobre uno mismo en colaboración con otros implicados, ya que interesa el punto de vista de los involucrados para cambiar tanto la situación como al investigador. La participación también comportará que las evidencias del cambio conseguido sean contrastadas y analizadas en grupos de investigación que permitan hacer partícipe y colaboradora a la comunidad educativa, con el fin de desarrollar un espíritu autocrítico que les lleve a la comprensión y la emancipación para superar las resistencias al cambio (Kemmis, 1985). En definitiva, Kemmis (1985) define la I-A como:

Una forma de trabajo autorreflexivo emprendida por los profesionales en situaciones sociales y educativas con el fin de mejorar la coherencia, ecuanimidad y la justicia de:

- Sus propias prácticas educativas.
- La comprensión que estos profesionales mantienen de sus prácticas.
- Las situaciones en las que se llevan a cabo estas prácticas.

Fomenta la capacidad de acción en mayor medida cuando es abordada colaborativamente por los profesionales, y algunas veces en colaboración con agentes externos. En educación, la I-A se ha utilizado en el desarrollo del currículum escolar, programas de mejoras escolares, el tratamiento de la marginación, el abordaje de medidas políticas, el desarrollo profesional, la planificación de sistemas... (p. 352)

Latorre (2003), uno de los referentes de esta metodología en nuestro país, considera que las metas de la I-A son:

- Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica.
- Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
- Acercarse a la realidad vinculando tanto el cambio como el conocimiento.
- Hacer protagonistas de la investigación al conjunto del profesorado. (p. 27)

Greenwood (2000) ve la I-A como una “investigación social desarrollada entre un investigador y los dueños del problema, en una organización local, comunidad o un grupo creado para un propósito específico” (p. 32). También añade que el proceso incluye un conjunto de prácticas multidisciplinares guiadas por compromisos intelectuales y éticos, que llevan a la consecución de las metas del proyecto de I-A (Greenwood, 2000).

Por otra parte Stringer (2008), considera que la I-A se focaliza en conseguir el cambio de las prácticas y los comportamientos mediante la reflexión colectiva de los miembros de la comunidad educativa; en un ambiente inclusivo, cooperativo y comunicativo que facilite el compartir para comprender la realidad desde diferentes perspectivas; y lleve a la repetición de los ciclos para practicar y conseguir solucionar el problema.

En la actualidad la I-A continúa tratando de generar nuevos conocimientos y cambios sociales uniendo teoría y práctica (Rekalde et al., 2011). Para Tesouro, Ribot, Labian, Guillament y Aguilera (2007), los principales objetivos de la I-A educativa hoy en día son: el desarrollo curricular, el autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación y la política de desarrollo. McNiff y Whitehead (2006) consideran que la I-A permite mejorar el aprendizaje y las prácticas educativas y posibilita el avance del conocimiento y la teoría porque ayuda a entender y justificar las actuaciones. En consecuencia, el conocimiento que se adquiera a través de la I-A permitirá ampliar los conceptos, ideas, explicaciones e interpretaciones de la realidad *“to see the world in a different way and therefore approach situations in a new, hopefully, better way”*<sup>52</sup> (Stringer, 2008, p. 3).

Esta I-A sigue la línea de los objetivos de este tipo de estudios, ya que en primer lugar quiere lograr progresos en la CSC del alumnado para reducir los conflictos negativos e innovar desde la conexión entre la EF y la tutoría, para mejorar la tarea docente. En un segundo término, también busca establecer reflexiones colectivas entre docentes para generar un conocimiento y una teoría que pueda beneficiar a otros profesionales. Así pues, una vez entendidos los fines de la investigación vamos a enmarcarla en un modelo concreto de I-A.

### **5.5. Modalidad de la investigación: la investigación-acción participativa y práctica**

Existen diferentes clasificaciones de los tipos o modalidades de I-A. Elliot (1993) clasifica los tipos de I-A según el grado de participación de los agentes implicados. Para este autor, existen tres tipos (Elliot, 1993, 1994):

- La I-A del profesor, que busca comprender un problema e interpretar las repercusiones de una acción desde el punto de vista de los implicados.

---

<sup>52</sup> Para ver el mundo de una manera diferente y aproximarnos a la situación con esperanza y positivismo.

- La I-A participativa, que define un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos para obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad social uniendo teoría y la práctica; y potenciando el carácter educativo de la investigación desde una perspectiva comunitaria
- La I-A cooperativa, en que colaboran personas de diversas organizaciones para resolver un problema de un centro educativo vinculando investigación, innovación y desarrollo y formación profesional.

Según esta clasificación, la modalidad participativa fue el modelo que mejor se ajustó a nuestras necesidades, ya que se implicó a otros educadores en la implementación del plan de acción y en el análisis del grado de consecución de los propósitos establecidos (Pedraza, 2011). Durante toda la investigación el grupo de trabajo de la I-A estuvo informado de la planificación, implementación y análisis (Bausela, 2003) de las estrategias para la mejora de la CSC del alumnado. Asimismo, el colectivo también se implicó en una reflexión constante sobre la práctica y en la toma de decisiones. Esta participación permitió la comprensión de los procesos e impulsó la acción hacia el cambio como objetivo común (Diego-Rasilla, 2007; Habermas, 1994; Latorre, 2004; Rekalde et al., 2011).

Siguiendo una línea similar, Latorre (2003) crea tres modalidades centrándose en los principales objetivos del proyecto de I-A. La primera es la I-A técnica, que con la participación de maestros busca mejorar programas diseñados por expertos, relacionados con la mejora profesional y las prácticas sociales. La segunda es la I-A crítica-emancipadora, que a través de la profundización del profesorado busca una manera de actuar para transformar la sociedad a través de la práctica educativa. Esta modalidad “se esfuerza en cambiar las formas de actuar y se concibe como una herramienta de formación para la información, y para la transformación de la organización y del sistema educativo” (Teosuro, De Ribot, Labian, Guillament, & Aguilera, 2007, p. 4). En este enfoque, el investigador comparte responsabilidades con los otros participantes del proyecto para convertirlo en un proceso crítico de intervención y reflexión (Bausela, 2000; Carr & Kemmis, 1988; Kemmis & McTaggart, 1992; Latorre, 2004).

El último modelo de la clasificación de Latorre (2003), es la I-A práctica, que tiene el fin de entender la realidad y transformar la práctica educativa para mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado implicado en el proyecto. El investigador selecciona los problemas a estudiar, controla todo el proceso con la ayuda de expertos y del

profesorado, e incentiva la autorreflexión, la participación del alumnado, de otros docentes y de los órganos de dirección (Coral, 2012; Teosuro et al., 2007). Dados los propósitos de nuestro estudio, nos situaríamos dentro de una I-A práctica, puesto que uno de nuestros principales objetivos es cambiar la práctica educativa para mejorar la CSC del alumnado y coordinarnos con otros docentes para cambiar las dinámicas de convivencia del centro.

Una vez situados dentro de la I-A participativa según Elliot (1993; 1994) y de la práctica según Latorre (2003), debemos tener en cuenta que la I-A también surge para promover la evaluación de la práctica docente como motor de transformación. En consecuencia, formar espacios donde el profesorado pueda reflexionar sobre la práctica cotidiana, será clave para hacer frente a las dificultades que vayan surgiendo (Aranguren, 2007). Sin embargo, desde el primer momento fuimos conscientes de que para que funcionara la colaboración de los docentes era necesario crear unas buenas condiciones organizativas que fomentaran la creación de un espacio de discusión (Bolívar, 1995; Macazaga, Vizcarra, & Rekalde, 2006). Por ello, se propuso a la dirección del centro la formación de un grupo de trabajo en torno al proyecto. El equipo directivo rápidamente entendió la necesidad y ofreció una franja horaria para formar el grupo con maestros de la escuela interesados en la temática; asimismo nos pidió que se denominara comisión de convivencia para que se englobara dentro del plan estratégico de dirección.

La participación del profesorado hace que el docente también se posicione como investigador y vaya más allá de los estándares técnicos y encuentre nuevas maneras de enseñar y nuevas interpretaciones de la enseñanza (Casey et al., 2009). Por lo tanto, los cambios introducidos en la acción didáctica fueron acompañados de reflexión crítica y evaluación para otorgar significado a los nuevos modelos aplicados y a las interacciones de los alumnos. De este modo, el investigador-docente hizo uso de la práctica para adquirir el saber desde la interpretación y comprensión de situaciones cotidianas y prácticas determinadas (Aranguren, 2007). A pesar de que este proceso es similar al de otros modelos de investigación, la I-A se distingue por la gran implicación del investigador, que permite estudiar el problema desde el interior y así unir el conocimiento a la acción (Macazaga, 2004).

Una vez establecidas las diferentes modalidades de I-A y sus características, a continuación exponemos las cuatro bases metodológicas que han guiado la investigación:

1. *La reflexión como motor de cambio e innovación educativa.* La reflexión se centra tanto en el descubrimiento de problemas a los que se enfrenta el profesorado; como en la planificación, ejecución y valoración de los resultados obtenidos en el plan de acción (Elliot, 1993). En nuestro caso, es la maestra de EF la que decide poner en marcha un plan de acción para incidir en el alto grado de conflictividad que se vive en las sesiones de EF y en las aulas. Por ello, a lo largo de la acción se plantea una reflexión continua como fuente de implicación, formación e innovación de profesores y alumnos. Además la I-A:

Posibilita que los profesores puedan reflexionar sobre su práctica diaria y, junto con los alumnos, detectar y analizar las conductas conflictivas con el fin de buscar soluciones conjuntas y tomar decisiones, a la vez que se consigue mayor grado de responsabilidad individual y grupal. (Pérez de Guzmán et al., 2011, p. 103)
2. *La colaboración.* La investigación se realizó mediante un trabajo en equipo que buscó resolver problemas de la práctica docente (Bausela, 2003). El cambio o la solución no puede surgir de un individuo aislado porque se necesita de una acción común de la comunidad educativa. Consecuentemente decidimos implicar a otros docentes del centro a través de la comisión de convivencia. La reflexión también fue clave en estas reuniones, ya que se fomentó la capacidad de profundizar en la reflexión a través de la escucha activa y la formulación de interrogantes (Flecha & García Yeste, 2007). Asimismo, esta conexión reforzó la motivación y autoestima profesional, haciendo frente a la apatía y desmotivación para despertar el interés por mejorar la práctica docente (Blández, 2000). Este diálogo entre iguales permitió pensar sobre el entorno que les rodeaba y construir las medidas necesarias para transformar la realidad (Fernández Rodríguez, 2009).
3. *El registro y análisis constante.* A lo largo de toda la acción se sometieron a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones a través del registro y análisis crítico de nuestras impresiones sobre lo ocurrido en la puesta en práctica del programa (Diego-Rasilla, 2007). Estas medidas llevarán a revisar la propia tarea docente, para después diseñar nuevas actuaciones que permitan mejorar el clima de convivencia. Esta transformación puede provocar en el investigador una comprensión nueva de sí mismo, de las situaciones educativas y de las propias asunciones implícitas en estos contextos (Macazaga et al., 2006). Por lo tanto, la I-A desde su diversidad metodológica, permitirá mejorar las prácticas educativas y avanzar en el conocimiento práctico y la teoría, aportando nuevas formas de actuar y explicando sus beneficios (McNiff & Whitehead, 2006; Suárez Pazos, 2002). En este punto, también cabe mencionar que la proximidad del docente a la práctica diaria le permite gestionar y controlar el proyecto; y descubrir la presencia de

variables significativas a través de diversos instrumentos de recogida de datos (Hernández & Rodríguez, 2011).

4. *La organización en una espiral de ciclos.* El proceso de aprendizaje se organizó mediante una práctica que sigue una espiral de ciclos basados en la reflexión (antes de la planificación, durante y después de la acción); la planificación de las acciones de mejora, la puesta en acción y la observación a lo largo de todo el proceso. Esta estructura permitió obtener resultados para teorizar sobre la práctica, inducirá a cambios en las personas y mejorará la práctica durante y después del proceso (Bausela, 2003; Diego-Rasilla, 2007).

Una vez fijados estas cuatro bases metodológicas, debemos clarificar los principios éticos que se siguieron durante la I-A. En este sentido hemos de reconocer que seguimos los propuestos por diferentes autores (Bausela, 2003; Kemmis & McTaggart, 1992) y se concretaron en acciones como:

1. Pedir permiso a la dirección del centro e informar a las familias sobre el proyecto que se llevaría a cabo con sus hijos para que lo autorizaran.
2. Obtener el permiso de dirección para que un observador externo pudieran implicarse en las sesiones de EF.
3. Dar la oportunidad de influir en el desarrollo de la I-A a otros docentes que se implicaron en la I-A voluntaria y activamente. .
4. Mantener el trabajo siempre visible y abierto a las sugerencias de otros.
5. Informar a las familias y a los colaboradores cuando se hizo público alguna parte de la investigación.
6. Traspasar los resultados y las conclusiones del estudio al claustro y a los alumnos para que fueran conscientes de su progresión.
7. Mantener el anonimato de las personas implicadas en los informes públicos de la investigación. El nombre de la institución se hizo público a petición de la misma entidad.
8. Establecer los principios éticos a partir de acuerdos entre los participantes.

Una vez definido el tipo de I-A y los principios metodológicos y éticos que guiaron el estudio, vamos a exponer cada una de sus fases y las actuaciones que se llevaron a cabo en cada una de ellas.

## 5.6. Fases de la investigación-acción

Según los autores existen diferentes maneras de estructurar los ciclos de I-A; Lewin (1946, citado en Latorre, 2003) propone que una vez identificado un problema se planifique una acción, se ponga en práctica y se evalúe para revisar el plan en función de los resultados y aplicar un nuevo ciclo si es necesario. Décadas más tarde, Elliot (1994) revisó los modelos de Lewin y de Kemmis y McTaggart y propuso otras fases: identificar una idea general, diagnosticar y describir una situación problemática en la práctica docente; efectuar una planificación general, desarrollar la primera fase de acción e implementarla y evaluar y revisar el plan general.

Pese a la revisión de Elliot (1994), en la presente I-A nos hemos basado en el modelo de Kemmis y McTaggart (1992). Éstos proponen un proceso que favorecen la espiral autorreflexiva de conocimiento y acción, a través de cuatro etapas: planificación, acción, observación y reflexión. “Esta naturaleza cíclica reconoce la necesidad de que los planes de acción sean flexibles, ya que dada la complejidad de las situaciones sociales reales es imposible prever todo lo que ocurrirá en la práctica” (Pedraza, 2011, p. 21). El proceso surge del diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial, para después desarrollar un plan de acción a poner en práctica en un contexto determinado, y observar los resultados conseguidos para reflexionar en torno a los efectos como base de una nueva planificación (Bausela, 2000).

En nuestro caso, seleccionamos este modelo por la interrelación entre sus fases y la diferenciación entre la etapa estratégica (acción y reflexión) y la organizativa (planificación y observación). Consideramos que estas etapas ayudarían a resolver posibles problemas y a adaptar la investigación a la vida cotidiana de la escuela desde una visión retrospectiva y prospectiva de cada una de las fases (Diego-Rasilla, 2007; Latorre, 2003)

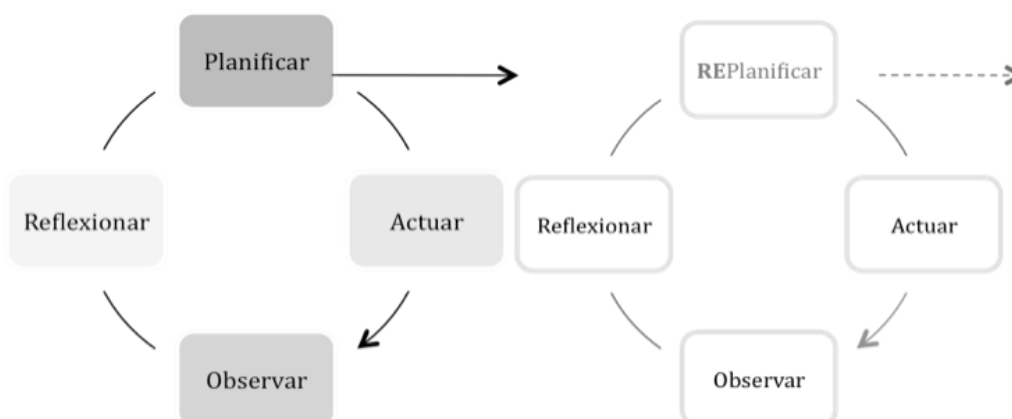


Figura 7. Esquema de los ciclos de I-A, extraído de Latorre, 2003, p.34



Pese a la estructura aplicada, no podemos olvidar que una de las características de la I-A es la flexibilidad metodológica que el propio investigador introduce en función de las dinámicas dadas y los planteamientos iniciales (Rekalde et al., 2011). Por lo tanto, debemos reconocer que el diseño inicial de la investigación estuvo sujeto a cambios que el mismo proceso generó. Estas variaciones se dieron en la planificación temporal, en las actividades didácticas de la intervención y en el uso de instrumentos de la recogida de datos. En mayor o menor medida estas modificaciones ayudaron a conseguir información relacionada con la perspectiva de los alumnos, los docentes y el investigador.

Una vez definida la estructura del diseño de investigación, damos paso a detallar el desarrollo de cada fase de la I-A.

### **5.6.1. Planificación**

La I-A nace de la reflexión sobre la práctica docente que permite identificar y descubrir las variables que impulsan el estudio. Así pues, después de detectar la necesidad de actuar sobre el contexto educativo, en la fase de planificación se revisa, diagnostica e identifica la idea general de la investigación a través de tres subfases bien diferenciadas: identificación del problema, diagnóstico del estado inicial y formulación de la hipótesis de acción y elaboración del plan estratégico (Latorre, 2004).

Durante la planificación se descubren problemas concretos, su origen y evolución, las percepciones de los participantes, y se prevén posibles mejoras y cambios (Bausela, 2003). Aranguren (2007), considera que para conseguir esta información serán útiles estrategias como clasificar y jerarquizar los problemas y sus causas y consecuencias, formular objetivos y estrategias, diseñar marcos didácticos en función de la población del estudio, definir los indicadores de éxito, prever posibles dificultades, elaborar una temporización de las acciones y fijar los compromisos de los colaboradores.

Puesto que la fase de planificación es muy amplia y determinante para la futura investigación, se diferenciaron tres subfases con acciones concretas. Para establecer estas acciones se buscó respuesta a interrogantes que ayudaron a identificar el problema, diagnosticar y diseñar el plan (Pérez Serrano, 1994 citado en Bausela, 2003; Stringer, 2008). A continuación, la Tabla 21 muestra las preguntas que solucionamos para definir cada paso de la planificación de la I-A.

Tabla 21

Interrogantes y acciones de las fases de planificación, elaboración propia según Pérez Serrano 1994 en Bausela 2003 y Stringer 2008

Identificación del problema	Diagnóstico	Plan estratégico
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuál es mi problema?</li> <li>- ¿Qué ocurre?</li> <li>- ¿A qué personas afecta?</li> <li>- ¿En qué sentido esta situación es un problema?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descripción del contexto en que surge el problema.</li> <li>- Descripción de la dificultad o necesidad.</li> <li>- Recogida de información sobre el problema.</li> <li>- Revisión de la literatura.</li> <li>- ¿Por qué creemos que se produce? ¿Dónde se origina? ¿Por qué ocurre? ¿Cuáles son las causas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formular la hipótesis y los objetivos de investigación.</li> <li>- ¿Poseemos la formación necesaria? ¿Podemos adquirirla?                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar la muestra.</li> </ul> </li> <li>- ¿Cómo se recogerá, recopilará y analizará la información?                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer los criterios éticos de la investigación: confidencialidad, información y consentimiento de los participantes.</li> </ul> </li> <li>- ¿Qué procedimientos validarán la I-A?</li> </ul>

### a) Identificación del problema

En esta subfase no se trata de identificar problemas teóricos de interés para los investigadores, sino de problemas y necesidades percibidas en nuestro día a día en la escuela, que puedan ser resueltos mediante nuestra propia práctica (Suárez Pazos, 2002).

En nuestro caso, el problema se identificó a partir de las opiniones de maestros y de la propia experiencia de la investigadora en el centro. El propósito fue destacar un área a mejorar, con el convencimiento de que era posible transformarla y a la vez mejorar nuestra práctica docente.

El problema con el que nos encontramos fue el alto grado de conflictividad que se daba entre los alumnos en las sesiones de EF de un centro educativo de la ciudad de Barcelona. Esta conflictividad se daba tanto en las sesiones de EF como en el aula, por lo que pudimos afirmar que nos encontrábamos ante un alumnado con carencias en el desarrollo de las habilidades propias de la CSC.

Así pues, a partir de la reflexión, se buscó transformar aspectos de la práctica educativa de los maestros, para que el alumnado adquiriera elementos propios de la CSC y así mejorar sus relaciones sociales y afrontar positivamente los conflictos. El problema seleccionado era de interés para todos los miembros de la comunidad educativa, puesto que podrían llevar a una mejora de la convivencia que beneficiaría a la tarea docente de todos. Además, puesto que todo el profesorado era consciente de la necesidad de cambio, entendimos que esto también estarían dispuestos a trabajar en

equipo para innovar y modificar ideas y valores del alumnado (Lozano, 2001)

### **b) Diagnóstico, estado de la situación inicial**

Una vez identificado el problema efectuamos un diagnóstico para describir la situación de partida e identificar sus causas (Suárez Pazos, 2002); para ello planteamos una serie de interrogantes que ayudaron a recopilar la información necesaria. Estas cuestiones giraban en torno a ideas como: qué podía originar el problema, cuál era la posición de las personas implicadas en la acción, qué actuaciones previas se habían llevado a cabo, en qué contextos o grupos el problema era más grave o qué relación existía entre la teoría y la práctica.

Dando respuesta a estas preguntas, se detectó que en la mayoría de los grupos del centro se daban conflictos en mayor o menor medida y que los casos más preocupantes desde la opinión de los docentes y del equipo directivo eran los de segundo, quinto y sexto de primaria y los de primero y segundo de secundaria. Como en los casos de secundaria y de segundo de primaria la investigadora no impartía clase, según el criterio de accesibilidad de la muestra se limitó la investigación a los alumnos de CS.

Tanto la maestra de EF como el resto de docentes sentían que su labor era muy difícil, puesto que dedicaban mucho tiempo a la gestión de los conflictos y en muchas ocasiones no podían impartir la lección programada. Por otro lado, cabe destacar que en el centro no existía un protocolo de actuación claro y unitario ante los conflictos; cada maestro actuaba según su criterio y cuando se consideraba que la situación era muy grave se derivaba a dirección para que impusiera la sanción pertinente. En cuanto a las acciones didácticas para tratar la CSC, si bien es cierto que cada grupo tenía una hora semanal de tutoría, cada tutor la planteaba a su manera y no se seguía una línea de centro. Una vez entendida la necesidad de cambiar la situación para mejorar la convivencia en el centro y mejorar las prácticas educativas, la investigadora decidió iniciar la I-A apoyada por el equipo directivo y los docentes de su ciclo.

Las primeras acciones fueron indagar en obras de referencia en torno a la temática y elaborar el estado de la cuestión (mostrado en la primera parte de la tesis) que respaldó el diseño de la investigación y de la acción didáctica. Una vez definidas las bases teóricas de la investigación, en el tercer trimestre del curso 2011-12 se aplicaron dos técnicas de recogida de información para valorar el estado inicial. Éstas fueron un

cuestionario para el alumnado de CS, con el fin de conocer su percepción y opinión acerca de las causas y las resoluciones de los conflictos que se daban en el aula y en EF; y una observación no participante de las sesiones de EF del tercer trimestre de los grupos de CS. La observación permitió contrastar la realidad que se daba en las sesiones con la percepción de los alumnos y aportó una referencia inicial de las conductas prosociales manifestadas por los alumnos y del número, causas y tipo de resolución de los conflictos surgidos en EF. Los resultados obtenidos con estos dos instrumentos se recogieron en el informe de diagnóstico y se presentaron al grupo de trabajo en la siguiente fase de la I-A. Tanto el cuestionario como la observación no participante se desarrollarán en el apartado de instrumentos de recogida de información.

### **c) Hipótesis de acción y plan estratégico**

Una vez realizada la revisión documental y comprendido el punto de partida, llegó el momento de diseñar el plan de acción para mejorar la realidad y la práctica docente. No obstante, a pesar del diseño estructurado, desde el principio entendimos que el plan debía ser flexible para poder incorporar imprevistos y superar obstáculos (Diego-Rasilla, 2007).

Como anteriormente hemos definido, nos encontramos ante una I-A participativa en la que la labor del grupo de trabajo fue clave. Así que, en el mes de abril del 2011, se formó un grupo de trabajo, que se denominó comisión de convivencia. En una reunión de claustro, del mes de abril de 2011, se presentó el proyecto de investigación y se pidió que un maestro de cada ciclo se ofreciera voluntario para participar en el grupo de trabajo que desde el centro se denominó comisión de convivencia. Los profesores que se ofrecieron para la colaborar en la comisión eran conscientes del problema de convivencia que había en centro escolar y tenían el deseo de impulsar un cambio y dar respuestas a los interrogantes planteados en el estudio.

La especialista de EF, como investigadora principal, llevó el rol de dinamizadora del grupo y estableció que los fines del trabajo de la comisión serian principalmente educativos. Asimismo, desde la formación del equipo se fijaron sus funciones y se delimitaron los objetivos del proyecto. Atendiendo a los cambios que se pretendían conseguir en las ideas, las acciones y las relaciones sociales del alumnado, desde el principio, la misma comisión apoyó la creación de un plan de acción didáctico que

aportara herramientas al alumnado para cambiar las dinámicas negativas dadas en sus interacciones.

La comisión se reunía quincenalmente los miércoles de 15'30 a 16'30, en una franja horaria destinada a las comisiones de primaria-secundaria. En las primeras reuniones del tercer trimestre del curso 2011-12 se presentó el marco teórico, se revisó el reglamento de régimen interno del centro, se elaboró un protocolo de actuación ante el conflicto y se decidió pasar un cuestionario al profesorado para guiar la elaboración de la estrategia didáctica de tutoría. Asimismo, en este trimestre también se diseñaron las sesiones del primer trimestre del curso 2012-13 de tutoría. La idea del cuestionario dirigido al profesorado surgió de la comisión y su fin fue que el equipo docente priorizara los contenidos de la CSC a tratar en las sesiones de tutoría y así poder programar la estrategia de intervención teniendo en cuenta la opinión del claustro.

En el siguiente curso escolar, en setiembre de 2012, se presentaron a la comisión los resultados del informe de diagnóstico y se comprobó que la acción didáctica para las sesiones de tutoría y EF era adecuada. Después de valorar los instrumentos de recogida de datos, propuestos por la investigadora, se continuó diseñando las sesiones de tutoría del segundo y tercer trimestre del curso 2012-13. En este punto hemos de señalar que una de las riquezas del trabajo grupal, fue que cada miembro pudo describir sus percepciones y exponer sus necesidades, intereses y preocupaciones en el momento de llegar al cambio educativo.

En setiembre de 2012, se realizó un reunión de claustro para traspasar al resto de docentes información sobre la labor de la comisión en relación a tres puntos clave: la revisión del reglamento de régimen interno, la elaboración de un protocolo de actuación ante los conflictos y las conductas disruptivas y la acción didáctica diseñada para las sesiones de tutoría y EF. Esta reunión fue importante, ya que en este momento tuvimos que reelaborar el plan porque los tutores de sexto y de quinto A nos aseguraron que necesitaban realizar otras tareas en tutoría y por falta de tiempo no podrían impartir las sesiones de tutoría tal y como las habíamos planteado. Por esta razón, decidimos continuar con las sesiones de EF para todos los grupos de CS y las de tutoría solo para quinto B, que era en el que la misma maestra de EF también era tutora e investigadora.

Por otra parte, en las reuniones de familias del inicio del curso 2012-13, se expuso el proyecto, así como las necesidades que impulsaron la investigación, sus objetivos y

líneas de actuación generales. En las reuniones también se aprovechó para que las familias firmaran una hoja de consentimiento para realizar la investigación con sus hijos.

En el apartado de contexto didáctico encontramos una descripción detallada de la intervención, donde exponemos los objetivos didácticos, CCBB a trabajar, contenidos, actividades didáctica y de evaluación y cómo, cuándo y dónde desarrollar las sesiones.

Una vez expuestas las tareas llevadas a cabo en la planificación, damos paso a exponer el proceso de intervención desarrollado en la fase de acción.

### **5.6.2. Acción**

En la fase de acción se puso en práctica el plan diseñado para las sesiones de EF de todos los grupos de CS y de tutoría en los alumnos de quinto B. Como ya hemos comentado, la programación de la investigación fue flexible y abierta al cambio para adaptarla a las circunstancias de la vida diaria del centro (Latorre, 2004) y para que fuera manejable y válida en su aplicación. Así pues, pese a que entendimos que una acción que implicara a más grupos y docentes era lo ideal, fuimos realistas y redimensionamos la acción y solamente recopilamos datos en el grupo que recibió el programa didáctico en su totalidad. En relación a esta idea, cabe destacar que paralelamente a la acción también se realizó la fase de observación; ya que sistemáticamente se recogieron datos que sirvieron para constatar los cambios derivados de la acción desde distintos puntos de vista (Pérez de Guzmán et al., 2011).

Puesto que las reuniones son procedimientos inherentes a la I-A que ayudan a asegurar el desarrollo de una tarea docente coordinada y de calidad, la comisión de convivencia continuó reuniéndose quincenalmente a lo largo de toda la acción. Una vez se realizaban las actividades en las aulas, en el grupo se revisaban y ponían en común los resultados, de manera que el trabajo en equipo permitió un intercambio de opiniones, dudas y sugerencias, muy enriquecedor y motivador. Además, dicho proceso cíclico generó una recogida de datos relativa a las evidencias de las actuaciones y de las percepciones del profesorado y del alumnado (Gómez López et al., 2007) que se recogieron en las actas de la comisión. La comisión también aportó calidad al proceso didáctico e investigador porque permitió discutir y analizar los resultados que se iban obteniendo y reconocer y superar los obstáculos que aparecían

a partir de la reflexión (Macazaga et al., 2006; Tirado & Ventura, 2009). Por lo tanto, a medida que se implementaban las actividades programadas, se revisaban los cambios en la conducta de los alumnos y si era necesario se modificaba el plan inicial para reestructurarlo según la evolución de los chicos (Suárez Pazos, 2002).

En consecuencia, podemos decir que el grupo de trabajo también fue un elemento formativo y de sistematización de la práctica, la teoría implícita en la acción y la metodología (Suárez Pazos, 2002). Sistematizar la puesta en acción y la reflexión, por una parte permitió organizar la dinámica del centro de forma flexible y autónoma; y por otra parte facilitó un acercamiento a los puntos de vista de los integrantes del grupo, ya que el desarrollo de la I-A “activó los procesos de comunicación y socialización necesarios para que las actividades, reflexiones, situaciones y acontecimientos contribuyeran en la ampliación de los conocimientos e ideas, así como a generar retroalimentación” (Aranguren, 2007, p. 193).

En resumen, las finalidades de la comisión de convivencia fueron: generar ideas, opiniones, experiencias y sugerencias para posteriormente decidir entre todos su aplicación o no; informar sobre aspectos relativos a la investigación; y hacer partícipes a los miembros colaboradores en la toma de decisiones relacionadas con la acción didáctica.

La aplicación del programa se desarrolló semanalmente en una sesión de tutoría y dos de EF de una hora cada una. Los espacios empleados fueron el patio y la sala de psicomotricidad para EF; y el aula del grupo clase, el patio y la sala de informática para las sesiones de tutoría. Gracias a la disponibilidad de espacios en las sesiones de tutoría, se pudo distribuir al alumnado en dos clases para preparar ciertas actividades o cambiar de espacio cuando las tareas lo requerían.

Cada sesión de tutoría se centraba en un contenido que la mayoría de las veces se trataba con un estilo de enseñanza expositivo dialogal, el maestro exponía el tema a través de preguntas que los alumnos mismos respondían organizando sus conocimientos o experiencias. Una vez expuesta la tarea se daba paso al método de redescubrimiento por equipos (Quevedo & González Ruiz, 2012), de modo que cada grupo trabajaba un aspecto y elaboraba unas conclusiones que compartía con el resto de la clase en los minutos finales de la sesión. Estas reflexiones solían plasmarse en murales y carteles que posteriormente se colgaban en el aula como recordatorio. Las herramientas de reflexión solían ser lluvias de ideas, el razonamiento moral a través

de historias hipotéticas, resolución de problemas o debates entorno a valores (Sierra-Arizmendiarieta et al., 2013). Estas estrategias de reflexión estaban enfocadas a combinar conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas, próximos a la realidad del niño, de manera activa, autónoma y responsable (Blázquez, 2009).

Una vez tratadas las capacidades y habilidades relacionadas con la CSC en las sesiones de tutoría, se continuaban desarrollando en UUDD de EF, relacionadas con los cinco bloques de contenidos del área (Decreto 142/2007). Estas unidades eran motivantes porque los contenidos surgieron de los intereses de los alumnos y porque se aplicaron metodologías activas que continuaban potenciando las habilidades de la CSC. La metodología utilizada fue adaptativa, flexible e integradora, con el fin de fomentar la máxima implicación y el trabajo cooperativo para que los alumnos pudieron conocer y desarrollar aspectos cognitivos, emocionales y actitudinales (León Campos, 2013; Velázquez Callado, 2008).

Las sesiones de EF seguían una estructura basada en el modelo de Hellison (1995): presentación inicial de los objetivos en valores o conductas a seguir en clase formulados a partir de una pregunta que los alumnos debían tener presente en toda la sesión para autoevaluarse al finalizarla, propuesta de actividades motrices en relación a diferentes contenidos con posibles interrupciones para reflexiones necesarias, y reflexión final para evaluar la sesión y autoevaluar las conductas individuales. Desde este punto de vista el docente era un guía que estimulaba, acompañaba, implicaba al alumno y evaluaba para ir llevando a cabo las modificaciones necesarias para la mejora de los procesos (Pérez Gómez, 2007).

El trabajo en equipo se planteó como un elemento esencial para conseguir los objetivos de las sesiones de las dos áreas. La cooperación debía conllevar diálogo, debate, respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecimiento con las aportaciones ajenas y generosidad suficiente para ofrecer lo mejor de uno mismo (Zabala, 2011a). Además en muchos momentos se deberían responsabilizar de aquello que aprendía el compañero, por lo que las habilidades comunicativas continuarían siendo claves para ofrecer críticas constructivas, observaciones, correcciones y reflexiones (Monzonís & Capllonch, 2014). Al trabajar en pequeños grupos, también se pretendería generar un grupo afectivamente más accesible que permitiría que todos se integraran, se aceptaran las diferencias, se aumentaran las dinámicas de ayudas mutuas y se favoreciera la creación de los lazos de amistad (Velázquez Callado, 2013).



En cuanto a la RC, se plantearon contenidos para potenciar las resoluciones positivas en un ambiente que permitiera el diálogo, el debate, la reflexión y la concienciación de lo hecho día a día y de los progresos conseguidos. Mientras que en el primer trimestre la maestra debía jugar el rol de moderadora cuando surgía un conflicto, poco a poco se fue pasando este rol al alumnado para que llegaran a ser autónomos en la RC.

### **5.6.3. Observación**

Se entiende la observación como “un proceso que organiza la información, construye experiencias, evalúa y propone acciones para mejorar la práctica” (Aranguren, 2007, p. 178). Por lo tanto, en esta fase paralela a la acción, se controló y registró el plan de acción para evidenciar los resultados y poder reflexionar, evaluar y explicar lo sucedido (Latorre, 2004). Según Blández (2000), observar implica examinar atentamente los fenómenos que se dan a lo largo de la acción con las técnicas pertinentes para poder determinar sus efectos. Además, como indica Latorre (2004), observar la acción permite comprobar si la mejora profesional prevista por la I-A ha tenido lugar.

En este caso, puesto que el investigador y el docente que aplicó la acción fueron la misma persona, necesitamos fuentes de información que probaran y constataran los efectos de la intervención docente en relación al nivel de satisfacción personal ante el cambio y sobre el comportamiento del alumnado enfrente de los nuevos planteamientos didácticos (Tirado, 2010).

Para ello, la observación se organizó en función de los objetivos establecidos y se sistematizó para que fuera fácil registrarla y fuera lo más completa posible, teniendo en cuenta el punto de vista de los alumnos y de los docentes. Asimismo, la sistematización de la recogida de información también fue una estrategia de enseñanza porque contribuyó a organizar y reconstruir los hechos y experiencias; y permitió identificar pruebas con las que se generaron explicaciones críticas sobre el proceso. A su vez, estas evidencias convertidas en reflexión, permitieron comprobar si se había dado una mejora educativa y en consecuencia se habían conseguido los objetivos didácticos y los de la investigación (Aranguren, 2007; Latorre, 2003).

En la selección de las técnicas de recogida de datos se procuró que fueran variadas y funcionales para que se adaptaran a la situación de ejercer la docencia e investigar al mismo tiempo. Inicialmente nos decantamos por la combinación de instrumentos que

aportaran datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa por lo que optamos por el cuestionario y la observación no participante en la fase de planificación; por la observación participante, el análisis de documentos y la observación no participante a lo largo de la acción y por el grupo de discusión en la fase de reflexión. Aunque todas ellas se verán con detalle en el apartado de técnicas de obtención de la información, vale la pena mencionar que en la revisión de los instrumentos de recogida de información por parte de la comisión de convivencia se llevaron a cabo dos acciones interesantes. La primera fue añadir el ranking sociométrico y la valoración final del programa por parte del alumnado como instrumentos de recogida de información y la segunda, fue destacar la relevancia de obtener información desde el punto de vista del investigador, los alumnos y los colaboradores.

Es por ello que en este apartado debemos señalar que generalmente la percepción del investigador-docente se recogió en la observación participante transcrita en el diario del maestro, el punto de vista del alumnado se recopiló en las aportaciones recogidas en el diario de la clase, en el ranking sociométrico y en la valoración final del programa de intervención, la visión del profesorado vinculado a la I-A se registró en las actas de las reuniones quincenales de la comisión de convivencia y finalmente, la perspectiva de los docentes no implicados en el estudio se materializó en las actas de evaluación trimestrales y en el grupo de discusión.

Una vez planteado el proceso de observación de la acción, a continuación desarrollamos como llevamos a cabo la fase de reflexión.

#### **5.6.4. Reflexión**

Latorre (2004), entiende la reflexión o plan de análisis como el conjunto de tareas que permiten extraer significados relevantes, evidencias y pruebas en relación a los efectos o consecuencias del plan de acción. En esta fase se cierra un ciclo elaborando un informe que facilite el replanteamiento del problema para iniciar una nueva espiral autorreflexiva. De este modo un ciclo nos puede conducir a un nuevo proceso de investigación y así comprender mejor nuestro ejercicio profesional.

En esta investigación la reflexión no ha sido una fase aislada del final del proceso, ya que estuvo implícita a lo largo de toda la acción gracias a las discusiones surgidas en la comisión de convivencia. No obstante, la reflexión de la fase final permitió analizar, interpretar y sacar conclusiones sobre lo que habíamos conseguido y sobre los

aspectos a mejorar en siguientes ciclos de I-A. Es por ello, que en este momento de clausura buscamos dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas al inicio del proceso y así constatar el grado de consecución de nuestros objetivos. Alcanzar los resultados esperados supondría mejorar la comprensión de los procesos generados en las prácticas educativas y conseguir un cambio en nuestra realidad: la reducción de los conflictos a partir de la adquisición de habilidades de la CSC por parte del alumnado. Asimismo, desde el principio de la I-A se tuvo presente que aunque no se consiguieran totalmente los propósitos fijados, se llegaría a un nuevo conocimiento de nuestra práctica, ya que descubriríamos qué funcionaba y qué no funcionaba con nuestros alumnos y ello nos llevaría a buscar nuevas estrategias.

Dentro de esta fase fue muy importante la interpretación de los datos ya que los resultados constatarían los logros conseguidos. Su análisis fue una tarea que requirió exhaustividad y a la vez creatividad y singularidad para conectar los datos obtenidos con diferentes instrumentos y las perspectivas recogidas. En el apartado de plan de análisis de datos explicamos detalladamente el proceso llevado a cabo.

Una vez obtenidos los resultados se relacionaron con posibles significados, se compararon con el estado de la cuestión y se respondió a la hipótesis. De este modo se dio sentido a los resultados y se creó un marco de referencia para dar significado a la acción y en definitiva, tratar de definir una nueva teoría a partir de la práctica (Latorre, 2004).

Una vez se tuvieron listos los resultados, se presentaron en un claustro de profesores en el mes de abril de 2014 y se propuso la formación de un grupo de discusión que se realizó en mayo de 2014. El grupo de discusión estuvo formado por diferentes miembros de la comunidad educativa y persiguió el fin de recoger sus consideraciones entorno a los resultados obtenidos, las propuestas de mejora y posibles nuevos planteamientos. Así pues, con esta información se dispuso de datos suficientes para cerrar el primer ciclo objeto de este estudio y plantear la opción de iniciar un segundo.

A continuación, en la Tabla 22 presentamos resumen con las acciones llevadas a cabo en cada fase de la I-A.

Tabla 22  
Resumen de las actuaciones realizadas en cada fase de la I-A

Fase I-A	Acciones	Herramientas	Temporización
Planificación	Identificación del problema		Curso 2010-11
	Revisión de la literatura y redacción del marco teórico		1r trim 2011-12 hasta 2ºTrim. 2012-13
	Diagnóstico del estado inicial	Cuestionario alumnado	Abril 2011
		Observación no participante de las sesiones de EF	3r trim. 2011-12
	Formación del grupo de trabajo	Cuestionario profesorado: priorización habilidades sociales	3r trim. 2011-12
Diseño de la intervención	Comisión de convivencia	3r Trim. 2011-12 1r Trim 2012-13 2ºTrim. 2012-13	
Acción	Aplicación del programa	26 sesiones tutoría: 1 semanal 54 EF: 2 semanales	Curso 2012-13
Observación	Observación participante de las actitudes y relaciones que se dieron entre el alumnado	Diario abierto maestro Actas comisión de convivencia Actas evaluación Diario de clase alumnos	Curso 2012-13
	Comparación de las mejoras en la RC y la CSC respecto a los resultados iniciales	Ranking sociométrico Valoración del programa por parte de los alumnos Observación no participante de 22 sesiones de EF	3r trim. 2012-13
Reflexión	Análisis de datos obtenidos	Análisis cualitativo: QDA Miner Análisis cuantitativo: SPSS	1r trim. 2013-14 2º trim. 2013-14
	Reflexión sobre los resultados y propuestas de futuro y de mejora	Grupo de discusión	3r trim. 2013-14
	Redacción definitiva de la tesis y conclusiones		Curso 2014-15

Una vez tenemos claros los diferentes momentos de la I-A, pasaremos a tratar con mayor profundidad cada una de las técnicas de recogida de información mencionadas.



## Capítulo 6

### Instrumentos y técnicas de obtención de la información

Una vez clarificados los diferentes momentos de la I-A y las tareas a desarrollar en cada fase, damos paso a tratar con más profundidad los instrumentos de recogida de información mencionados en el capítulo anterior.

Las técnicas de recogida de información son los diferentes instrumentos, estrategias y medios audiovisuales que utiliza el investigador social para obtener datos, reduciendo sistemáticamente los elementos a estudiar. Su selección es muy importante porque influirán en la calidad de la investigación y, en el caso de la I-A, objetivarán el efecto de la acción aplicada sobre el contexto educativo (Latorre, 2003).

Antes de elegir los instrumentos, tuvimos presente que dentro de la metodología cualitativa el proceso de obtención de información puede ser emergente, flexible y variable, ya que se va completando en la medida en que avanza el contacto con los informantes y la comprensión de la realidad estudiada (Massot, Dorio, & Sabariego, 2004). Por ello hemos de aclarar, que los instrumentos ideados en un primer momento, fueron modificados a lo largo de la intervención, fruto de las necesidades detectadas por la comisión de convivencia.

En nuestro caso, para profundizar en el sentido de las situaciones (número, causas y resoluciones de los conflictos dados en EF; conductas prosociales y evolución del proceso) y el significado que las personas implicadas le atribuyen (alumnos, docentes e investigador) necesitábamos diversas técnicas que se complementasen entre ellas, que se adaptasen al contexto, que tuvieran un carácter continuo a lo largo de toda la acción y que fueran interactivas, descriptivas y de naturaleza cualitativa (Massot et al., 2004). Asimismo, en la selección de las técnicas también influyó el tipo de información que se quería conseguir, los objetivos de investigación y su viabilidad en cuanto a los

medios y el tiempo disponibles.

Por otra parte, cabe destacar que pese a que la I-A se enmarca dentro de la metodología cualitativa, seguimos la tendencia actual de las investigaciones socioeducativas de combinar métodos cuantitativos y cualitativos para recoger y analizar la información (Bisquerra, 2004; Martínez Olmo, 2002). Los métodos cuantitativos reducen la información a valores numéricos para cuantificarlos y los cualitativos simplifican la información en categorías con un significado concreto según la realidad estudiada (Calvo, 2013). Así pues, disponer de datos cuantitativos y cualitativos también ayudó a captar diferentes perspectivas y a tener una visión más completa de la realidad para entenderla mejor (Martínez Olmo, 2002). No obstante, esta idea de combinar técnicas cualitativas y cuantitativas también estuvo respaldada por referentes que han llevado a cabo experiencias de este tipo (Coral, 2012; Escartí et al., 2005; Hellison & Walsh, 2002; León Campos, 2013; Pérez Pérez, 2007; Ruiz Omeñaca, 2004; Sánchez-Alcaraz, 2014; Velázquez Callado, 2007).

En nuestro caso, en un primer momento, destacó la observación como instrumento clave y el cuestionario y el grupo de discusión como herramientas de triangulación de la información (Anguera, Blanco, Hernández Mendo, & Losada, 2011; Sellman, 2011). En este sentido, estamos de acuerdo con Sánchez-Alcáraz (2014) que considera que dentro de este ámbito de investigación, métodos como el cuestionario o las entrevistas no son suficientes ni para cuantificar el número o la tipología de las conductas que alteran la convivencia en el espacio escolar, ni para demostrar los efectos de las actuaciones realizadas durante la intervención. Por otra parte, a medida que avanzó la investigación y se obtuvieron los primeros resultados, se decidió añadir el análisis de documentos para incluir en el estudio los puntos de vista de los alumnos y de los maestros implicados y no vinculados a la I-A.

Los instrumentos de obtención de información fueron presentes a lo largo de las cuatro fases de la I-A (Figura 8). En la fase de planificación se aplicó la observación no participante, el cuestionario al alumnado para el diagnóstico inicial y el cuestionario al profesorado propuesto por la comisión de convivencia. Durante la fase de acción-observación principalmente se emplearon la observación participante recogida en el diario de la maestra, el análisis de documentos como el diario de la clase, las actas de evaluación, las actas de la comisión de convivencia o la valoración final de los alumnos y el ranking sociométrico y la observación no participante hacia el final de la acción. Por último en la fase de reflexión se cerró el ciclo con un grupo de discusión.

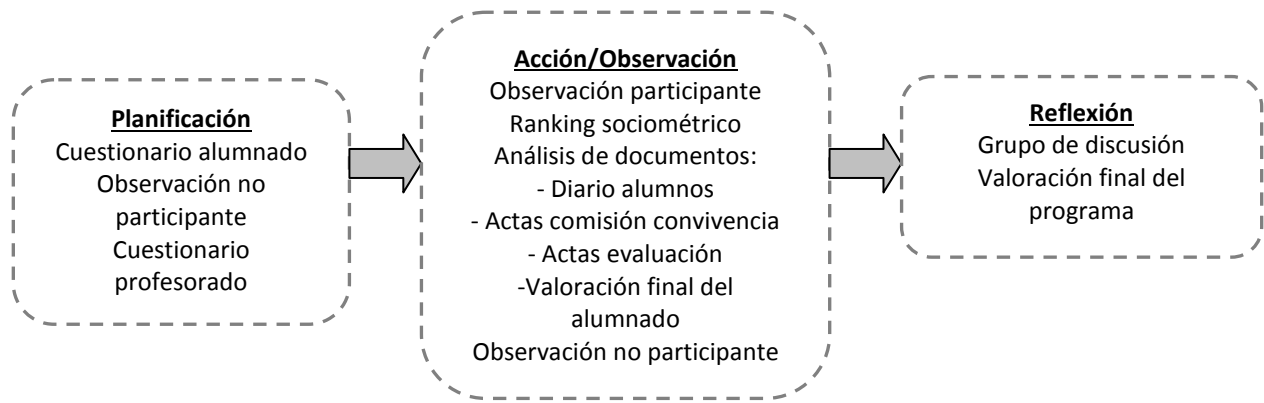


Figura 8. Instrumentos recogida de datos en cada fase de la I-A (elaboración propia)

Así pues, para tener una visión completa de la realidad, evidenciar la mejora educativa, comprender y valorar los resultados, e ir más allá de la perspectiva del investigador o de la teoría existente, planteamos técnicas cuantitativas y cualitativas que aportaron el punto de vista de la investigadora, de los otros maestros y del alumnado; y que a su vez aportaron riqueza al estudio y permitieron una buena triangulación de los datos (Capllonch, 2005). A continuación en la Tabla 23, clasificamos los diferentes instrumentos empleados según el tipo de información que aportaron y según la técnica en que se basan.

Tabla 23  
Clasificación de las técnicas de recogida de información utilizadas (adaptación de Latorre, 2003)

	Técnicas basada en la observación	Técnicas basadas en la conversación	Otras
Cuantitativas	Observación no participante		Cuestionario Ranking sociométrico
Cualitativas	Observación participante	Grupo de discusión	Análisis de documentos

A continuación, presentamos cada una de las técnicas de recogida de información según el orden de aplicación dentro del proceso de investigación.

### 6.1. Cuestionario dirigido al alumnado

Los cuestionarios son herramientas de investigación ampliamente difundidos y utilizados en el campo de las ciencias sociales que ayudan a obtener datos descriptivos, específicos y concretos sobre la experiencia personal de los sujetos (Fraenkel & Wallen, 2006). Los cuestionarios sobre papel son útiles “*when researchers requiere specific information about a limited number of items, or where sensitive issues*



*are explored*<sup>53</sup> (Stringer, 2008, p. 77). A partir de un patrón se elaboran un número de variables que permiten obtener y catalogar unas preguntas y respuestas, relacionadas con el conjunto de aspectos a estudiar por el profesor o por los mismos alumnos (Salinas, 2002). Asimismo, el cuestionario es un instrumento fácil de administrar que proporciona información del alumnado a través de respuestas directas que son fáciles de tabular (Hopkins, 2008; Tirado, 2010), comparar y agrupar; y que a su vez permiten hacer un elevado número de preguntas en poco tiempo (Mateo & Martínez del Olmo, 2008).

Dada la practicidad de los cuestionarios y la riqueza de la información que aportan, en la fase de planificación de la I-A se decidió administrar un el cuestionario a los alumnos con el fin de obtener datos sobre su percepción del clima de convivencia en la escuela y en las sesiones de EF y sobre la causas y resoluciones de los conflictos que surgían en el día a día escolar. Por otra parte, cabe mencionar que también se administraron dos cuestionarios, no contemplados en el diseño inicial, que fueron propuestos por la comisión de convivencia durante la fase de planificación. Éstos fueron un cuestionario a los maestros y un ranking sociométrico a los alumnos. El primero, fue un modo de implicar al profesorado en la priorización de los contenidos a desarrollar en las sesiones de tutoría y el segundo, fue un instrumento que permitió recoger datos sobre la estructura emocional del grupo (Hopkins, 2008). La comisión decidió que el cuestionario para el profesorado fuera una herramienta de rápida aplicación y análisis para guiar la programación de la acción didáctica; por ello sólo se contemplaban dos variables: contenidos a trabajar en las sesiones de tutoría y disposición para aplicar el material elaborado. En cuanto al ranking sociométrico, exponer que también fue una técnica de fácil aplicación y análisis, que ayudó a detectar el grado de aceptación de cada alumno por parte del grupo, al principio y al final del programa (Pujol & Cacho, 2013). Fue una herramienta fácil de aplicar en una sesión de tutoría en el primer y último mes del curso escolar. En el Anexo 3 encontramos un ejemplar del cuestionario de dirigido al profesorado y en el Anexo 4 el modelo de la tarea en que se incluyó el ranking. Asimismo, debido a la simplicidad de los instrumentos, en el capítulo de resultados y discusión se especificaran más sus características.

---

<sup>53</sup> Cuando el investigador requiere información sobre un limitado número de ítems, o cuando explora temas sensibles.

Después de introducir los instrumentos relacionados con la técnica de los cuestionarios damos paso a centrarnos en el diseño, aplicación y proceso de validación del cuestionario del alumnado.

### **6.1.1. Diseño del cuestionario para los alumnos**

Para la elaboración del cuestionario se siguieron los siguientes pasos (Fraenkel & Wallen, 2006; Latorre, 2003; Mateo & Martínez del Olmo, 2008; Tirado, 2010):

1. Decidir la información que queríamos conseguir, su objetivo y a quien iba dirigido.
2. Decidir el tipo de preguntas y la manera de contestarlas.
3. Redactar un primer borrador.
4. Validar el cuestionario.
5. Realizar una prueba piloto.
6. Revisar los resultados de la prueba piloto y comprobar si era necesario modificar alguna cuestión.
7. Redactar definitivamente el cuestionario.
8. Administrar el cuestionario.
9. Analizar e interpretar los datos.

El cuestionario fue dirigido a los cuatro grupos clase de alumnos de CS, con el fin de captar su percepción del clima de convivencia en el centro y la causa y resolución de los conflictos dados en el aula y en EF. Para establecer las dimensiones y las variables se partió de las aportaciones de Capllonch (2008-2011) y Ruiz Omaña (2008). Las dos áreas de contenido que formaron el cuestionario fueron los conflictos en el ámbito escolar y los conflictos dentro del área de EF. En las Tablas 24 y 25 encontramos las áreas de contenido, las variables y los indicadores de respuesta, además de su relación con cada pregunta. Asimismo, las variables que contempla el cuestionario son la percepción del alumnado respecto al clima de convivencia en el aula y en las sesiones de EF, las causas de los conflictos, sus respuestas ante los conflictos, las resoluciones que se dan cuando hay un conflicto y los modelos de resolución que desearían aplicar. El conjunto de estas variables se recoge en un cuestionario formado por 12 preguntas cerradas, nueve categóricas y tres de elección múltiple, con el fin de crear un instrumento fácil de interpretar y de codificar (Capllonch, 2005).

Además de las dos áreas de contenido mencionadas, el cuestionario recogía

información sobre la muestra relacionada con la edad, el género, el lugar de nacimiento, la etnia y la situación del alumno, tal y como se recoge en la Tabla 26.

Tabla 24.  
Área de contenido 1 del cuestionario dirigido al alumnado (elaboración propia)

Área de contenido 1: Percepción del alumnado sobre el clima de convivencia en la escuela			
VARIABLES	Indicadores de respuesta	Tipo de pregunta	Nº pregunta
1.1. Percepción del clima de convivencia	- Como se siente en la escuela - Considera que tiene conflictos	categórica categórica	P.1 P.3
1.2. Causas de los conflictos en el aula	- Diferencias de género - Diferencias culturales - Diferencias de habilidades o conocimientos - Competitividad - Diferencias personalidad - Discriminaciones aspecto físico - Desobediencia maestro - Desobediencia normas	múltiple	P.2
1.3. Respuesta ante los conflictos	- Ignorar - Diálogo - Discusión - Falta de respeto, agresión verbal - Agresión física - Demanda de ayuda externa	múltiple	P.4
1.4. Modelos de resolución de los conflictos en el aula	- Actuaciones ante los conflictos - Actuaciones deseadas de RC	categórica categórica	P.5 P.6

Tabla 25  
Área de contenido 2 del cuestionario dirigido al alumnado (elaboración propia)

Área de contenido 2: Percepción del clima de convivencia en EF			
VARIABLES	Indicadores de respuesta	Tipo de pregunta	Nº pregunta
2.1. Percepción del clima de convivencia en las sesiones de EF	- Como se siente en las sesiones de EF - Como cree que es su comportamiento en EF	categórica categórica	P.7 P.8
2.2. Causas de los conflictos en EF.	- Violencia y agresividad - Diferencias de género - Diferencias culturales - Diferencias de habilidades o conocimientos - Diferencias personalidad - Discriminaciones aspecto física - Hechos del juego: no aceptación de los roles - Hechos del juego: trampas - Hechos del juego: falta de participación - Hechos del juego: no dejar participar - Disputas por el material - Problemas en la formación de grupos - Competitividad - Desobediencia maestro - Desobediencia normas	múltiple categórica	P.9 P.10
2.3. Respuesta ante los conflictos dados en EF	- Diálogo - Discusión - Falta de respeto, agresión verbal - Agresión física - Demanda de ayuda externa	categórica	P.11
2.4. Modelos de resolución de los conflictos en EF	- Actuaciones deseadas de RC en EF	categórica	P.12

Para evitar ambigüedades en la formulación de las preguntas del cuestionario nos aseguramos que cada una sólo incluyera una de las categorías (Stringer, 2008). Esta estructura facilitó la redacción de preguntas y respuestas breves, concisas y en un lenguaje adecuado y comprensible para los alumnos. Por otro lado, siempre se intentaron redactar en términos positivos para no inducir a una respuesta y en el orden de las preguntas se siguió el de las áreas de contenido y las variables con el fin de ayudar al alumno a reflexionar sobre aquello que se le preguntaba. De cada variable primero aparecen preguntas que hacen referencia a su percepción en relación al grupo clase y después cuestiones a responder según su opinión personal. En cuanto al aspecto formal decidimos que fuera claro y simple y sobre papel.

### **6.1.2. Administración del cuestionario**

El cuestionario se administró a una muestra de 95 alumnos en el tercer trimestre del curso 2011-12. Fue durante una sesión de tutoría, de una hora, en la que estuvieron presentes el tutor y la maestra de EF. En los cuatro grupos de quinto y sexto, en que se pasó el cuestionario, se hizo una introducción sobre el tema de la convivencia y los conflictos, se explicó el procedimiento para contestar y después se administró. Se pensó que sería mejor hacer una introducción oral, en lugar de escrita, porque de ese modo nos aseguraríamos que el alumnado entendía el fin del cuestionario y si no era así podría preguntarlo. Por otra parte, comentar que el cuestionario fue anónimo para facilitar que se respondiera con más libertad (Martínez Olmo, 2002). En el Anexo 1 encontramos un ejemplar del cuestionario.

Pese a que el cuestionario fue anónimo, para el posterior análisis de los datos, en el encabezado, los alumnos debían rellenar con cruces información referente a la fecha de administración, su edad, sexo, grupo clase y lugar de nacimiento (Tabla 26). Para otros posibles análisis y mantener el anonimato, cuando el alumno entregaba el cuestionario al profesor, éste añadía sobre el papel su etnia; y en los casos que correspondiera añadía si el alumno tenía NEE o si vivía en una situación socioeconómica desfavorecida.

Puesto que nos encontramos con un alumnado que en general mostraba dificultades de comprensión lectora, estuvimos abiertos a contestar las preguntas que pudieran tener los alumnos una vez se pusieron a leer las cuestiones, sin interferir en sus respuestas.

Tabla 26  
 Datos básicos sobre la muestra (elaboración propia)

Área de contenido 0: Datos personales			
Variables	Indicadores de respuesta	Tipo de pregunta	Nº Pregunta
Fecha	24/4/2012      2/04/2012	abierta	0.1
Edad	Edad	abierta	0.2
Grupo	5º A      5º B 6º A      6º B	abierta	0.3
Sexo	Niño      Niña	cerrada	0.4
Lugar de nacimiento	Barcelona Resto de España Europa del Este Latino-América Asia África	abierta	0.5
Etnia	Europea Gitana Africana Asiática Pakistaní Magrebí Latinoamericana	cerrada añadido por el maestro	0.6
SCD	No Sí	cerrada añadido por el maestro	0.7
NEE	No Sí	cerrada añadido por el maestro	0.8

### 6.1.3. Validación del cuestionario

Una vez se tuvo redactado el primer borrador del cuestionario se decidió someterlo a un proceso de validación antes de su redacción definitiva (Mateo & Martínez del Olmo, 2008). La primera acción realizada fue pedir la colaboración en el proceso de validación a un grupo de personas relacionadas con la temática por ser expertos en la materia, maestros de EF o maestros de CS. Después de conseguir diez colaboradores, les mandamos por correo electrónico una carta de presentación del proyecto junto al cuestionario inicial y la plantilla de validación en formato Word, mostrada en el Anexo 2, para que valoraran la pertinencia de las preguntas, la adecuación de la redacción a la edad de los encuestados y realizaran propuestas de mejora si lo consideraban oportuno. En cada pregunta debían marcar si consideraban la pregunta concisa (sí/no) y el grado de pertenencia en una escala de Likert del uno al cinco; asimismo también podían añadir observaciones de cada pregunta y del cuestionario en general. Después de recopilar las diez plantillas rellenas, se agruparon los comentarios según a la pregunta que correspondían y se calculó el grado de concisión y pertinencia de cada cuestión. Después de esta revisión se realizaron cinco modificaciones en la redacción de las respuestas de los enunciados número 2, 3, 6 y 9. La número dos de tipo abierto se eliminó junto a la posibilidad de

añadir otras respuestas en las preguntas 3 y 6, y la pregunta 9 se dividió en dos cuestiones, una que englobaba los comportamientos negativos dados en EF y otra que se centraba en actitudes de los alumnos que se interponían al buen funcionamiento de las actividades de EF.

Después de cambiar la estructura del cuestionario, la segunda acción de validación que llevamos a cabo fue la realización de una prueba piloto con un grupo-clase de alumnos de cuarto de primaria del mismo centro. Esta prueba piloto permitió constatar el correcto funcionamiento del cuestionario en relación a diferentes aspectos. Por un lado, se comprobó que el orden interno de las preguntas y su duración fueran adecuados y por otro lado, analizamos que las preguntas fueran idóneas y comprensibles para el nivel de comprensión lectora de los sujetos, ya que tal y como apunta Heinemann (2008), entendimos que un cuestionario tiene poca flexibilidad para adaptar las preguntas a las competencias de cada encuestado. Por ello, prevenimos que los alumnos con graves dificultades de comprensión lectora necesitarían la ayuda del maestro, que sin interferir en sus decisiones, les ayudaría a entender los enunciados y las respuestas. Asimismo, al obtener las respuestas de la prueba piloto nos aseguramos que el cuestionario estuviera bien categorizado y preparamos la matriz de datos para determinar posibles análisis (Visauta, 1989 citado en Capllonch, 2005). Después de la prueba piloto se pasó a la redacción definitiva del instrumento, cambiando de nuevo, la formulación de alguna pregunta.

Una vez expuesto el proceso de validación y de administración del cuestionario dirigido al alumnado, damos paso a desarrollar los instrumentos seleccionados basados en procesos observacionales.

## **7.2. Instrumentos basados en la observación**

Los instrumentos de recogida de datos que adquirieron mayor relevancia durante todo el proceso de investigación se basaron en la observación. Latorre, Del Rincón y Arnal (2003), entienden como técnicas de observación los procedimientos en los que el investigador presencia en directo el fenómeno de estudio. Ruiz Olabuénaga (2012), añade que la observación consiste en “contemplar sistemáticamente y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí sola” (p.125). Por otra parte, la observación permite al investigador explicar su versión, además de la visión de otras personas y de documentos (Latorre, 2003). Por lo tanto, la observación facilitó percibir comportamientos espontáneos de los alumnos

en su contexto habitual, obtener descripciones de la interacción de los sujetos con el grupo, medir comportamientos no verbales y captar la complejidad de la situación para interpretarla mejor (Anguera et al., 2011).

Así pues, observar estas situaciones complejas permitió analizar e interpretar comportamientos, actitudes y relaciones dadas entre el alumnado durante las sesiones de EF y valorar el resultado de los acontecimientos (Coller, 2005; Pieron et al., 2006). No obstante, para conseguirlo fue importante diseñar instrumentos de observación a la medida de nuestras necesidades. Por ello, antes de diseñarlos, nos planteamos que sentido le daríamos a los resultados obtenidos y nos cuestionamos aspectos prácticos como: qué observar, cómo, dónde, cómo registrar o cómo analizar los datos (Denzin & Lincoln, 2012; Ruiz Olabuénaga, 2012).

En cuanto a la inferencialidad de la observación, algunos autores lo ven como una ventaja y otros como una desventaja; pese a ello, lo que está claro es que en el proceso de observación el investigador atribuye un determinado significado a lo captado (Soler, 2007) y que requiere de una interacción e implicación personal que depende de las habilidades y la capacidad creativa del que investiga (Heinemann, 2008). Por ello, al aplicar la observación no participante y la participante, fuimos conscientes de que en nuestro contexto tanto una como otra tenía sus ventajas e inconvenientes (Tabla 27).

Tabla 27  
Ventajas e inconvenientes de la observación participante y no participante (Adaptado de Heinemann, 2008; Latorre, 2003; Ruiz Olabuénaga, 2012)

	Ventajas	Inconvenientes
Observación no participante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recogemos la información a tiempo real.</li> <li>• El objeto a observar ya está determinado.</li> <li>• Podemos comparar los hechos observados en las diferentes fases.</li> <li>• Podemos repetir las observaciones y compararlas entre sí.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si no conocemos bien los hechos, pueden darse conductas que no estén establecidas en el instrumento de registro.</li> <li>• Deja de lado el conjunto de los hechos.</li> <li>• El observador externo puede cambiar el comportamiento de los sujetos observados.</li> <li>• Limita la observación a un lugar y un tiempo por lo que recoge los hechos parcialmente.</li> <li>• Errores del observador: se puede distraer, se puede anticipar a la valoración de los sujetos, puede anotar de manera selectiva, etc.</li> </ul>

Observación participante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los hechos observados se experimentan directamente, por lo que se puede interpretar mejor el desarrollo de los hechos.</li> <li>• Existe poca reactividad.</li> <li>• Es fácil de aplicar (por lo que el observador puede ser el maestro).</li> <li>• Se pueden captar diferentes perspectivas de los alumnos.</li> <li>• Durante la observación se pueden dar conversaciones que propicien una mejor interpretación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La objetividad de la observación está amenazada porque se estará dando clase y observando.</li> <li>• Limita la observación a un lugar y un tiempo por lo que recoge los hechos parcialmente.</li> <li>• Errores del observador: se puede distraer, se puede anticipar a la valoración de los sujetos, puede anotar de manera selectiva, etc.</li> </ul>
--------------------------	---	---

Una vez introducido el método de observación, vamos a exponer los dos instrumentos de observación aplicados: la observación no participante y la observación participante.

### 6.2.1. Observación no participante

El primer instrumento observacional que aplicamos fue una observación no participante. En ella, el observador accedió al contexto para observar unas categorías preestablecidas, sin intervenir en la situación para no influir en los acontecimientos (Coller, 2005). Esta técnica empleada en el aula “utiliza procedimientos de observación muy estructurados aplicados por observadores formados en la materia con objeto de recoger datos sobre modelos de comportamiento e interacción en clase” (Croll, 1995, p. 7). Por lo tanto, para una observación de este tipo fue muy importante que el observador tuviera muy claro qué debía observar, cómo clasificarlo y cómo codificarlo.

En este caso, la observación no participante se realizó en el contexto habitual de las sesiones de EF y desde un marco conceptual se focalizó la visión del observador para recoger los comportamientos que espontáneamente manifestaban los alumnos (Bolívar, 1995).

Para percibir esas conductas fue necesario crear el diseño de observación en función de los datos necesarios, su recogida y su posterior análisis (Anguera et al., 2011). Las unidades de estudio se fijaron según los objetivos, y fueron ideográficas porque partimos de la unidad del grupo clase para analizar su conducta y su progreso, es decir, no valoramos el avance individual de cada alumno. En cuanto a la temporalidad del diseño, fue dinámico porque nos interesó conocer el estado inicial de conflictividad entre los alumnos y su evolución durante el programa. Por ello, se aplicó en las sesiones del tercer trimestre del curso 2011-12 dentro de la fase de planificación de la I-A, y en las sesiones del tercer trimestre del curso 2012-13 al final de la acción. Referente a la dimensionalidad, el diseño fue multidimensional porque consideramos que podían darse diversos niveles de respuesta ante un mismo hecho.



Cuando diseñamos el instrumento de observación, tuvimos presente que la observación implicaba percepción de las conductas, interpretación de lo percibido, contextualización de la observación y valoración de posibles sesgos (Anguera, 2003). Por este motivo, se elaboró un protocolo de observación que definió el objeto a observar (qué observar, cómo clasificarlo y cómo codificarlo), el espacio, el momento, la duración y la frecuencia del proceso (Anexo 5).

Para crear el instrumento de recogida de información y sus categorías recurrimos al contexto teórico y consultamos diferentes instrumentos de observación no participante de las conductas sociales y antisociales en el ámbito de la EF. Del mismo modo que en el cuestionario, como referentes conceptuales principalmente tuvimos en cuenta la clasificación de los conflictos dados en EF propuestos por Ruiz Omeñaca (2008) y Capllonch (2008-2011). El primero establece como causa de los conflictos de EF: las discrepancias en el procedimiento, la naturaleza afectiva, los problemas de reparto, las percepciones diferentes de una realidad, los intereses contrapuestos, las diferencias de personalidad, las relaciones de convivencia y las diferencias culturales y étnicas (Ruiz Omeñaca, 2008). En cambio, desde el proyecto de Capllonch (2008-2011), enmarcado en comunidades de aprendizaje, se establecieron otras causas de los conflictos en EF: el género, las burlas por diferencias de habilidad, problemas por aceptar la derrota, las trampas, la eliminación de actividades, la etnia, el aspecto físico, la desobediencia al profesorado y el nivel económico (Martín & Ríos, 2014). Dentro de este mismo proyecto, entendieron que el conflicto se manifiesta en discusiones, agresiones verbales o físicas, injusticias y difamaciones e indisciplina (Buscà et al., 2014); y que puede gestionarse desde opciones exclusoras que impliquen violencia, o transformadoras que lo encaren desde el diálogo y la comprensión (Flecha & García Yeste, 2007). Por otra parte Ruiz Omeñaca (2008), estableció que ante un conflicto se actúa imponiendo, eludiendo, cediendo, negociando, colaborando o buscando ayuda externa.

Una vez establecido el marco conceptual de referencia, para construir nuestro instrumento de observación analizamos diferentes recursos de observación de la conducta en EF. Gras y Martínez (2002), llevaron a cabo un estudio observacional de las conductas antisociales dadas entre alumnado de EI, durante los periodos de juego libre en el recreo, empelando una hoja de registro que agrupaba las conductas en seis categorías antisociales (agresión, quitar, molestar, falta de control, forzar u obligas y otros).

En la línea de analizar las conductas a partir de grabaciones en vídeo, Escartí et al. (2005), elaboraron una hoja de registro observacional para cuantificar la aparición de conductas del TPSR de Hellison relacionadas con los niveles 1. respeto a los derechos y sentimientos de los demás, 2. participación y esfuerzo, 4. ayuda a los demás del programa. Asimismo, descartaron los niveles 3. autogestión y 5. aplicar lo aprendido fuera del gimnasio, porque no se podían captar mediante la observación y contemplaron categorías como: agresión física o verbal a compañeros o maestros, interrupción, no colaborar y ayudar (Escartí et al., 2006).

Planchuelo, Fernández y Hernández (2007), presentaron una herramienta para valorar el desarrollo moral de los escolares en EF formada por un sistema de formatos de campo organizado en diez criterios y 39 categorías exhaustivas y mutuamente excluyentes. Los formatos de campo fueron: conductas positivas y negativas hacia sus iguales, conductas positivas y negativas hacia el profesor, conductas positivas y negativas hacia el equipamiento, conductas positivas y negativas hacia las instalaciones y conductas positivas y negativas hacia las reglas de juego.

Posteriormente Hernández, Díaz y Morales (2010), crearon un instrumento para recoger conductas prosociales dadas en las sesiones de EF, formado por 22 categorías clasificadas en cinco criterios que a su vez engloban macrocategorías positivas y negativas (conductas hacia sus iguales, hacia el profesor, hacia el equipamiento y material, hacia las normas y hacia las faltas por contacto).

Por último, Sánchez-Alcáraz (2014) diseñó una herramienta de observación sistemática de las conductas negativas dadas en EF que contempló las siguientes categorías: agredir físicamente, agredir verbalmente, agredir gestualmente, interrumpir, maltratar el material o las instalaciones, hacer trampas o engañar en los juegos y deportes, excluir a los compañeros, quejarse y no seguir las indicaciones del profesor.

La mayoría de estos instrumentos siguen las tendencias actuales, que avanzan hacia observaciones indirectas mediante la grabación de las conductas y su análisis informatizado para poder volver a ver una conducta ya pasada o registrar conductas que se dan simultáneamente (Anguera, 2010). Pese a esta ventaja, en nuestra I-A se desestimaron las grabaciones en video por dos razones. La primera fue que cuatro alumnos del grupo no disponían de autorización de las familias para ceder los derechos de imagen; y eso hacía muy difícil el desarrollo normal de la grabación y de

la sesión. La segunda razón fue que no se disponía del equipamiento necesario para cubrir el espacio del patio o del gimnasio, ya que después de algunas pruebas piloto de grabación se consideró que en las imágenes y el audio conseguidos se perdía parte importante de lo que sucedía en las clases. Puesto que se disponía de la ayuda de estudiantes de prácticas del Master Actividad Motriz y Educación de la Universidad de Barcelona, se valoró que un observador externo podría captar mejor la complejidad de las situaciones porque se podía mover libremente por la pista o el gimnasio, en función de donde detectará que la actividad de los alumnos era más interesante para la investigación.

Para evitar que los alumnos se comportaran de un modo diferente ante el observador externo, se llevaron a cabo dos semanas de familiarización. En este período la persona además de entrenarse con el instrumento de observación, conoció a los alumnos e intervino en algún momento de la sesión explicando una actividad, ejecutando tareas de evaluación o aportando su opinión. De esta manera, cuando llegó el momento de aplicar el instrumento de observación, la situación estaba normalizada para los alumnos y para el observador. Por lo tanto para registrar los hechos recurrimos a *live observation*<sup>54</sup> donde el observador utiliza papel y lápiz para anotar las conductas dadas en clase (Croll, 1995). Así pues, como el proceso de observar y registrar fue simultáneo, necesitamos de un instrumento práctico, en el que los comportamientos se codificaran rápidamente y sin interferir en el objeto de estudio (Casey et al., 2009).

Después del proceso de validación del instrumento de observación (Anexo 7), la herramienta finalmente constó de cuatro variables que partieron de las ideas de diversos autores (Capllonch, 2008-2011; Ruiz Omeñaca, 2008; Sánchez-Alcaraz, 2014) y de la experiencia docente. Las variables fueron la causa de los conflictos, el tipo de resolución que el alumnado manifestaba, las conductas prosociales desarrolladas e información adicional (lugar de la sesión, momento de la sesión, UD o tipo de actividad, agrupamiento). Estos cuatro bloques fijaron el centro de interés de la observación y a partir de ahí se definieron un total de 45 categorías de comportamiento (Tabla 28), como unidad más básica de observación (Croll, 1995). De este modo, todos los casos a codificar se clasificaron dentro de una categoría de las cuatro variables y el observador simplemente tuvo que marcar una cruz sobre el código de la categoría en el instrumento de registro que mostramos en el Anexo 6.

---

<sup>54</sup> Observación en vivo

Asimismo, indicar que para tener en cuenta la sucesión de los hechos para cada sesión se utilizó una plantilla de registro diferente.

Se observaron un total de 20 clases en el primer período de observación y 17 en el segundo. La duración de las sesiones varió entre los cuarenta y cinco y los sesenta minutos, dependiendo de la franja horaria y el tiempo dedicado a los desplazamientos por la escuela. Todas las observaciones se realizaron bajo el protocolo de observación diseñado según las aportaciones de Anguera (2003) (Anexo 5), de manera que el observador se situaba en una de las esquinas del lugar donde se estuviera desarrollando la sesión y en la hoja de registro anotaba los comportamientos categorizados. A veces se acercaba al docente o a algún grupo de estudiantes para captar matices de una determinada situación, pero siempre manteniéndose a una distancia prudencial para no provocar distracciones.

Tabla 28  
Variables y categorías observación no participante (elaboración propia)

Observación no participante			
Variable 1. Causa del conflicto	Variable 2. Resoluciones de los conflictos	Variable 3. Conductas prosociales	Variable 4: Información adicional
<u>1.1.Hechos de las actividades</u> 1.1.1.Discrepancias por procedimiento 1.1.2.Percepciones diferentes del hecho 1.1.3.Intereses contrapuestos 1.1.4.Trampas 1.1.5.No colaborar 1.1.6.No aceptar el resultado 1.1.7.Excluir a compañeros 1.1.8.Accidente 1.1.9.No seguir las indicaciones del maestro <u>1.2.Disputas por el material</u> <u>1.3.Disputas en la formación de grupos</u> <u>1.4.Diferencias y discriminación</u> 1.4.1.Diferencias de género 1.4.2.Diferencias culturales 1.4.3.Diferencias habilidad 1.4.4.Diferencias de personalidad 1.4.5.Discriminación aspecto físico <u>1.5.No seguir las normas</u> <u>1.6. Interrumpir la clase</u> <u>1.7.Discrepancias docente</u> <u>1.8.Otras</u>	<u>2.1.Positivas</u> 2.1.1.Dialogar y negociar 2.1.2.Pedir ayuda al maestro y negociar 2.1.3.Pedir ayuda a un compañero y negociar 2.1.4.Disculpase <u>2.2.Neutras</u> 2.2.1.Eludir 2.2.2.Ceder 2.2.3.Reconducción del maestro 2.2.4.Dejar de participar <u>2.3.Negativas</u> 2.3.1.Agredir físicamente 2.3.2.Agredir verbalmente 2.3.3.Agredir gestualmente 2.3.4.Quejarse 2.3.5.Discutir	<u>3.1.Conductas hacia sus compañeros</u> 3.1.1.Valorar a los compañeros 3.1.2.Animar a los compañeros 3.1.3.Enseñar a un compañero una actividad 3.1.4.Ayudar a un compañero cuando hace daño <u>3.2.Conductas hacia las tareas</u> 3.2.1.Cooperar en las actividades 3.2.2.Participar en la toma de decisiones 3.2.3.Ofrecerse voluntario 3.2.4.Ayudar a cuidar el material <u>3.3.Conductas hacia una buena convivencia</u> 3.3.1.Reflexionar sobre los sucesos de la clase 3.3.2.Reconocer los errores verbalmente 3.3.3.Dar las gracias 3.3.4.Valorar el cumplimiento de las normas	<b>Parte de la sesión</b> PI: Parte inicial PP: Parte principal VC: Vuelta a la calma
			<b>Unidad didáctica</b>
			Nombre UD-contenido
			<b>Tipo de actividad</b>
			JG: juego TL: trabajo libre experimentación TC: trabajo cooperativo
			<b>Organización</b>
			GG: Gran grupo MG: 2 grupos PP: Pequeño grupo 2: Parejas 1: Individual
			<b>Espacio</b>
			P: Pista G: Gimnasio
			<b>Hechos e interpretación</b>
			Breve explicación de lo sucedido (Añadir al final de la sesión)

Después de presentar el instrumento de observación no participante, damos paso a definir con mayor exactitud cada una de las categorías de observación y seguidamente abriremos un apartado en el que expondremos el proceso de observación participante.

**Variable 1. Causa del conflicto:** por causa del conflicto entendemos todas aquellas actitudes, comportamientos o hechos que se dan durante las sesiones de EF que pueden ser origen de un conflicto entre los alumnos o con el docente. Estas causas se pueden clasificar en ocho categorías, que no tienen por qué originar un conflicto negativo, todo dependerá de la respuesta de la persona para afrontarlo.

- 1.1. Hechos de las actividades dentro de esta categoría englobaremos todos aquellos sucesos que se dan durante las actividades o juegos de EF que pueden interrumpir su buen funcionamiento y ocasionar un conflicto.
  - 1.1.1. Discrepancias por procedimiento: aparecen cuando los participantes en la actividad no están de acuerdo en el modo de abordarla.
  - 1.1.2. Percepciones diferentes del hecho: se da cuando los participantes han percibido un mismo hecho de forma diferente. Ej.: cuando un alumno considera que ha hecho un gol y el otro no.
  - 1.1.3. Intereses contrapuestos: se da cuando aun habiendo percibido de forma similar un mismo hecho, los participantes hacen una interpretación de la realidad desde la alternativa que más les beneficia.
  - 1.1.4. Trampas: se producirán cuando un alumno incumpla las normas de juegos y actividades con el afán de ganar o de conseguir alguna ventaja en el juego.
  - 1.1.5. No colaborar: es el comportamiento que impide el funcionamiento del grupo y de la clase. Se da cuando el alumno se niega a hacer una actividad por diferentes razones, no le gusta, está enfadado, no le apetece, no quiere trabajar con un compañero, etc.
  - 1.1.6. No aceptar el resultado: se da cuando se menosprecia o discrimina a un compañero cuando el resultado no le es favorable.
  - 1.1.7. Excluir a compañeros: un alumno no deja participar o ignora a otros compañeros en el momento de trabajar en equipo.
  - 1.1.8. Accidente: se da cuando por el contacto físico alguien se hace daño y este reacciona desmesuradamente contra la persona que ha causado el accidente.

- 1.1.9. No seguir las indicaciones del maestro: son situaciones en que el alumno ignora, realiza de otra manera o no realiza las tareas y las consignas propuestas por el profesor. Para registrarse deberán pasar unos 30”.
- 1.2. Disputas por el material: se dan cuando dos personas quieren el mismo material u objeto o cuando un alumno trate el material o las instalaciones de manera irresponsable, con demasiada fuerza o empleándolo para otro uso que no sea el suyo y pueda estropearlo.
- 1.3. Disputas en la formación de grupos: aparecen cuando los alumnos no saben organizarse para formar grupos, cuando no quieren ir con alguien en concreto o cuando alguien se queda sin grupo.
- 1.4. Diferencias y discriminación: dentro de esta categoría englobaremos aquellos comportamientos que pueden ser fuente de conflicto cuando un alumno muestra una actitud de superioridad o de no aceptación hacia otra persona por diferentes motivos.
  - 1.4.1. *Diferencias de género*: surgen cuando un alumno discrimina a otro por ser una chica o un chico.
  - 1.4.2. *Diferencias culturales*: su causa también es ajena a la actividad física en sí, y viene dada por prejuicios hacia las minorías culturales.
  - 1.4.3. *Diferencias habilidad*: se dan cuando un alumno menosprecia a otro por ser menos hábil motrizmente.
  - 1.4.4. *Diferencias de personalidad*: surgen cuando el detonante del conflicto no es una situación surgida de la actividad física, sino el trasladar al contexto de la actividad las diferencias existentes entre las personas en su modo de ser. Ej.: menospreciar o rechazar a un compañero, discutir por hechos pasados, no aceptar a una persona porque quiere ejercer de líder, etc.
  - 1.4.5. *Discriminación aspecto físico*: esta causa implicará discriminar a una persona por su constitución física y facial.
- 1.5. No seguir las normas: se dará cuando un alumno no siga las normas básicas del área de EF no contempladas en las otras categorías (recoger el material, desplazarse en silencio por la escuela, mantener el orden a la hora de cambiarse la ropa, beber agua de uno en uno, no ir al baño).
- 1.6. Interrumpir la clase: se considera como interrupción la acción que impide el curso normal de una tarea, ya sea en su explicación o su realización, sin emplear la violencia. Ejemplos de interrupciones verbales serían: ruidos, gritos, no respetar el turno de palabra del profesor o de los compañeros o las interrupciones físicas como obstruir el paso o impedir físicamente a los compañeros realizar una actividad. Si durante las explicaciones, es el grupo en general que no deja que el

profesor hable, se registrará como una conducta, pero si son alumnos aislados, se anotará cada vez que el profesor tenga que llamar la atención.

- 1.7. Discrepancias con el docente: serían actitudes irrespetuosas hacia el profesor. Ejemplos serían utilizar un tono inadecuado, insultar o gesticular.
- 1.8. Otras: se marcará la opción de otras en el caso que se dé un comportamiento no incluido en ninguna de las anteriores categorías.

**Variable 2. Resoluciones de los conflictos:** para determinar el tipo de resolución del conflicto observamos todas aquellas actitudes y reacciones que muestra el alumno para afrontarlo. En este punto hemos de recordar que no veremos el conflicto como algo necesariamente negativo, ya que ello dependerá de la actitud que muestren los implicados para solucionarlo.

2.1. Resoluciones positivas: dentro de esta categoría encontramos acciones que buscan resolver los conflictos desde el diálogo o el entendimiento.

- 2.1.1. *Dialogar y negociar*: las dos partes dialogan desde una perspectiva de igualdad para encontrar una solución satisfactoria y beneficiosa para todos. Este diálogo comportará que el alumno sea capaz de mantener un tono y lenguaje adecuado cuando se dirige a los compañeros y además sea capaz de medir sus palabras para no molestar a la otra persona.
- 2.1.2. *Pedir ayuda al maestro y negociar*: buscar ayuda externa del maestro para que les ayude a dialogar y a encontrar una solución acorde a los intereses de las dos partes.
- 2.1.3. *Pedir ayuda a un compañero y negociar*: buscar ayuda externa en un compañero para que les ayude a dialogar y a encontrar una solución acorde a los intereses de las dos partes.
- 2.1.4. *Disculparse*: reconocer los propios errores y pedir disculpas sinceras al compañero y ayudarlo si lo necesita.

2.2. Resoluciones neutras: se darán cuando una persona no se quiere implicar en la resolución del conflicto ya sea positiva o negativamente. De este modo olvidará sus intereses y no será beneficiado.

- 2.2.1. *Eludir*: desde una posición de inferioridad se inhibe la resolución y se pierde la oportunidad de encontrar una solución provechosa para las dos partes.
- 2.2.2. *Ceder*: después de un diálogo una de las partes decide renunciar a sus intereses. Puede ser por razones como tomar una perspectiva de inferioridad, protegerse afectivamente, tratar de mantener las relaciones sociales, evitar la confrontación violenta, etc.

- 2.2.3. *Reconducción del maestro*: se da cuando después de que el maestro les ayude a dialogar para encontrar una solución beneficiosa para las dos partes, no se llega a un acuerdo y el adulto impone la solución.
- 2.2.4. *Dejar de participar*: dado un conflicto el alumno no busca una solución y se aparta del juego sin permiso del maestro.
- 2.3. *Resoluciones negativas*: se darán cuando un alumno muestre una actitud de superioridad ante la otra parte implicada en el conflicto.
- 2.3.1. *Agredir físicamente*: se define como la conducta deliberada de dañar a otro utilizando medios violento. Son acciones del alumnado que van más allá del contacto físico propio del juego. Ejemplos serían empujones, dar patadas, puñetazos, golpes, etc.
- 2.3.2. *Agredir verbalmente*: son acciones en que el alumnado descalifica a otros compañeros. Ejemplos serían burlarse de los compañeros, amenazar, faltar al respeto, insultar o utilizar un tono de voz agresivo.
- 2.3.3. *Agredir gestualmente*: situaciones en que el alumnado amenaza a otro compañero con una mueca o movimiento, o se expresa con gestos inapropiados, ofensivos o con connotaciones sexuales
- 2.3.4. *Quejarse*: se produce cuando un alumno expresa su descontento con la actividad propuesta por el maestro o con los compañeros, sin motivo aparente y objetivo y de manera reiterada y salida de tono.
- 2.3.5. *Discutir*: se actúa desde una posición de superioridad para conseguir la solución que se adapte a los intereses de una parte.

**Variable 3. Conductas prosociales:** como conductas prosociales consideraremos aquellas incluidas en la CSC que favorecen las buenas relaciones sociales, la participación en el proceso de aprendizaje y en el mantenimiento de un buen clima de convivencia.

- 3.1. *Conductas hacia sus compañeros*: dentro de esta categoría englobaremos aquellas actitudes que muestren consideración por el prójimo y deseo de apoyar y ayudar.
- 3.1.1. *Valorar a los compañeros*: destacar aspectos positivos de los compañeros relacionados con su habilidad o con su actitud hacia los demás.
- 3.1.2. *Animar a los compañeros*: se dan cuando los alumnos ofrecen palabras de apoyo a los compañeros cuando están realizando una actividad.



- 3.1.3. *Enseñar a un compañero una actividad:* se dan cuando un alumno desinteresadamente ofrece correcciones, ayudas o consejos a un compañero cuando está haciendo una tarea de EF.
- 3.1.4. *Ayudar a un compañero cuando se hace daño:* se manifiestan cuando un alumno ofrece auxilio a un compañero que se ha hecho daño. Muestra la actitud de parar el juego, de ver como está y de brindarle ayuda si lo necesita.
- 3.2. *Conductas hacia las tareas:* dentro de esta categoría se incluyen las conductas relacionadas con participación y la implicación en el desarrollo de las actividades propuestas en las sesiones de EF.
- 3.2.1. *Cooperar en las actividades:* se dará cuando los alumnos participen activamente en la realización de las tareas propuestas por el maestro.
- 3.2.2. *Participar en la toma de decisiones:* los alumnos que participan en la toma de decisiones, propondrán ideas, sugerencias y tendrán iniciativas tanto en las tareas cooperativas, como en las individuales o de gran grupo.
- 3.2.3. *Ofrecerse voluntario:* se dará cuando un compañero o el profesor necesiten a alguien para llevar a cabo un rol del juego o realizar algún favor.
- 3.2.4. *Ayudar a cuidar el material:* se dará cuando los alumnos espontáneamente ayuden a recoger el material y se preocupen porque los compañeros hagan un buen uso de él.
- 3.3. *Conductas hacia una buena convivencia:* estas conductas incluirán aquellas que fomentan la reflexión sobre las propias actuaciones y sobre el funcionamiento de las sesiones.
- 3.3.1. *Reflexionar sobre los sucesos de la clase:* se dará cuando en las reflexiones grupales los alumnos espontáneamente den una valoración de lo sucedido, tanto sea positiva, como negativa.
- 3.3.2. *Reconocer los errores verbalmente:* se dará cuando en las reflexiones grupales un alumno reconozca que se ha equivocado con sus acciones o actitudes durante la actividad o la sesión.
- 3.3.3. *Dar las gracias:* se registrará cuando se observe que un alumno muestra signos de agradecimiento con sus compañeros o con el docente.
- 3.3.4. *Valorar el cumplimiento de las normas:* registraremos alguna actitud cuando un alumno reconozca la importancia del cumplimiento de las norma y se preocupe porque los demás también las cumplan.

### 6.2.2. Observación participante

La observación no participante fue útil para detectar la frecuencia de las conductas, pero no fue suficiente para comprender el conjunto del escenario o la situación pedagógica; por esta razón, también planteamos la observación participante no estandarizada como técnica de recogida de datos (Soler, 2007). En este sentido, nos respalda la aportación de Stringer (2008), que defiende que una observación enmarcada en una I-A debe ser abierta para ir más allá del conteo de los comportamientos, y proporcionar descripciones detalladas de las acciones de las personas dentro de un contexto. Por consiguiente, podríamos decir que esta técnica es inherente a la I-A e implica la combinación de una serie de estrategias de observación, registros y análisis de datos (Elliot, 1994; Gómez et al., 2006; Latorre et al., 2003; McNiff & Whitehead, 2006).

Puesto que la participación del investigador en las actividades diarias del grupo de personas estudiado es un buen medio para aprender de sus rutinas de vida y de su cultura (Coller, 2005; Velázquez Callado, 2013); desde nuestra posición de docente-investigador jugamos con ventaja, ya que a través de la observación participante aplicada de forma directa, persistente y continua pudimos llegar al análisis de los comportamientos que se daban en EF sin modificarlos.

El proceso de observación participante se dividió en dos partes para sistematizarlo: las notas de campo y el diario del maestro. En un primer momento, durante la observación en el contexto natural, se tomó nota de los comportamientos y las situaciones relacionadas con la manera en que los niños resolvían los conflictos, interactuaban y trabajaban en clase (Díaz Perea, 2005). Estas primeras notas de las conductas observadas, se recogían en notas de campo (Tabla 29) durante la clase o tras ella, para dejar constancia escrita de un hecho o situación y no olvidarlo (Hopkins, 2008; Sánchez et al., 2008; Stringer, 2008). Pese al gran dinamismo que se generaba en las sesiones; este recurso permitía a la maestra ver el incidente, obtener perspectiva desde dentro y tomar nota de los hechos interesantes para el estudio (McKernan, 1999). Se procuraba que las notas de campo fueran claras y breves, y que se contextualizarán mínimamente (Hopkins, 2008; McKernan, 1999). Para facilitarlos, se aplicó una plantilla de registro, donde se incluía diferente información de los hechos registrados: fecha, lugar, tipo de actividad que se estaba realizando, momento de la sesión, descripción del hecho, primera interpretación e información relevante respecto

al alumno, (comportamiento, comentarios, todo de voz, etc.) y en relación a las actitudes

Tabla 29  
Ejemplo ficha nota de campo (elaboración propia)

Nº Registro:		Momento de la sesión:	Tipo de actividad:	Alumnos implicados:
Fecha:	Lugar:			
Descripción de los hechos:				
Interpretación:				

En un segundo momento, cuando la maestra disponía de tiempo al finalizar las clases del día, se desarrollaba el diario a partir de las referencias de las notas de campo de las sesiones. El diario del maestro, que aportamos en el Anexo 8, fue la principal herramienta de registro de aquello observado, ya que permitió al docente desarrollar su labor docente e investigadora a la vez. El diario de clase se define como el documento en que “los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que está sucediendo en sus clases” (Zabalza, 2004, p. 15), y permite recoger el resultado de la observación participante del docente.

A través de relatos escritos por el investigador-observador se recopilaban descripciones, interpretaciones y reflexiones sobre los hechos percibidos, la toma de decisiones, las dificultades encontradas en la puesta en práctica de las estrategias diseñadas y los avances que percibía en el alumnado en relación a la RC, el trabajo grupal y el nivel de autonomía (Casey et al., 2009; Díaz Perea, 2005; López & Lacueva, 2007).

Zabalza (2004), apunta como ventajas de los diarios el no requerir herramientas específicas, su riqueza informativa, su practicidad a la hora de hacer un seguimiento de las observaciones, su gran potencial expresivo, el poderse redactar individualmente o en solitario, su validación y su reconocimiento metodológico.

La modalidad del diario empleada fue la de *analytical writing*, ya que facilita la descripción de los puntos específicos del objeto de estudio y sus dimensiones (Zabalza, 2004). El diario se escribía con una frecuencia mínima de tres veces a la semana, para describir lo sucedido después de las dos sesiones de EF (lunes y

viernes) y la sesión de tutoría (jueves). Si se daba un hecho importante, fuera de las sesiones específicas, también se registraba como una entrada nueva. Además fue diacrónico, puesto que se aplicó a lo largo de toda la acción del curso 2012-13 para valorar la evolución del grupo. En cuanto a la forma del diario que planteamos, fue narrativa y descriptiva, para que fuera lo más exacto y completo posible, y así entender mejor las interacciones entre el alumnado y sus respuestas ante la resolución de un conflicto. Esta descripción fue acompañada de interpretaciones con el fin de aportar significado a los hechos observados, y fue multidimensional porque además de recopilar los aspectos previstos también estaba abierto a incluir otros que fueran relevantes para la I-A (Anguera et al., 2011). Cada entrada del diario incluía la fecha y los objetivos y contenidos de la sesión, de modo que una vez contextualizada la actividad desarrollada, se describía e interpretaban los hechos importantes observados.

Otra de las funciones del diario fue la de sintetizar el funcionamiento de la acción para ponerla en común cada quince días en la comisión de convivencia, con el fin de obtener su *feedback* y modificar los aspectos a mejorar. A continuación, mostramos un resumen de las características de diario del maestro (Tabla 30) y un listado del tipo de información que recogía (Tabla 31). Asimismo, mencionar que en el Anexo 8 encontramos un el diario del maestro de los tres trimestres.

Tabla 30  
Características del diario del maestro (basado en Zabalza, 2004)

Características del diario del maestro
- Sistemático: frecuencia de entrada 3 veces por semana mínimo.
- Diacrónico: a lo largo de toda la acción del curso 2012-13.
- Narrativo y descriptivo: para destacar los hechos de cada variable de la I-A.
- Interpretativo: para dar significado a lo observado.
- Multidimensional: pueden registrarse aspectos diferentes a las variables iniciales.

Tabla 31  
Aspectos a observar (elaboración propia)

Aspectos a observar-Indicadores
- Descripciones de los conflictos dados en EF o en clase.
- Interpretaciones de los conflictos dados en EF o en clase.
- Reflexiones propias sobre el tratamiento del conflicto por parte de los alumnos y el profesor.
- Funcionamiento de las actividades propuestas en tutoría y en EF.
- Cambios en la programación de EF y tutoría.
- Dificultades encontradas en la aplicación de la programación.
- Propuestas de mejora del plan de acción.
- Avances del alumnado en relación a la RC
- Avances de los alumnos en el trabajo cooperativo.
- Avances de los alumnos en las conductas prosociales.
- Otros aspectos relevantes para la I-A.

### **6.3. Actas de la comisión de convivencia y otros documentos**

Para conseguir la perspectiva de los diferentes agentes implicados en la investigación, recurrimos a la recopilación de diferentes documentos que albergaron contenidos, que leídos e interpretados adecuadamente, nos abrieron las puertas a nuevos conocimientos sobre la evolución y funcionamiento de la intervención. Las perspectivas que aportaron fueron la de los docentes colaboradores en la I-A, la de los maestros no implicados en el estudio pero impartían clase en el grupo y la de los alumnos. A continuación exponemos brevemente cada uno de los documentos.

Desde la visión de los estudiantes se analizó el diario de la clase y la valoración final del programa. Se planteó un diario de clase para que los alumnos libremente aportaran su opinión en relación a las actividades de clase, explicaran si habían vivido algún conflicto, felicitaran a los compañeros o bien transmitieran sus impresiones o inquietudes sobre el día a día escolar. En este punto, mencionar que en el Anexo 9 encontramos un conjunto de fotografías a modo de ejemplo del diario de clase, que reflejan comentarios del alumnado que fueron de nuestro interés. Por otro lado, el análisis de la tarea escrita dónde los alumnos hicieron una valoración final del programa, consultable en el Anexo 10, nos permitió encontrar evidencias sobre el grado de adecuación de la intervención según su perspectiva y su opinión sobre los aprendizajes adquiridos (Stringer, 2008; Tirado, 2010).

En relación al punto de vista de los docentes colaboradores en la I-A se recopilaron las actas de la comisión de convivencia que recoge el Anexo 11. El acta era tomada por la investigadora con el objetivo de recoger las aportaciones que realizaban los demás maestros y los acuerdos a que se llegaba.

Por último, desde la perspectiva de docentes no implicados en la I-A, se analizaron las actas de evaluación trimestrales del grupo (Anexo 12). A lo largo del curso 2012-13 se pidió a la jefa de estudios que incluyera en la orden del día de la reunión un punto llamado convivencia y relaciones entre el alumnado. De esta manera se incitó a que los maestros realizaran comentarios sobre la temática, y así poder obtener posibles valoraciones de los avances desde una visión externa a la investigación.

Tabla 32  
Documentos analizados (elaboración propia)

Documentos analizados	
-	Actas comisión convivencia (docentes vinculados a la investigación)
-	Actas sesiones de evaluación trimestrales del curso 2012-13 (docentes no participantes en la investigación)
-	Diario de la clase (alumnos)
-	Valoración final del programa (alumnos)

#### 6.4. Grupo de discusión

El último instrumento de recogida de información que se aplicó fue el grupo de discusión. Esta técnica permitió contemplar, explicar y comparar experiencias y puntos de vista de los maestros implicados en el plan de acción y de otros que se incluyeron en la fase de reflexión. El grupo de discusión se define como una estrategia que quiere poner en contacto diferentes personas con características comunes, pero con perspectivas diferentes, mediante una conversación grupal planificada para obtener información sobre el objeto de estudio, gracias a la guía de la persona investigadora, que a la vez también se encargará de crear un ambiente permisivo y no directivo (Heinemann, 2008; Latorre, 2003; Pascual, Monfort, & González, 2008; Suárez Ortega, 2005).

Gil (1993, citado en Tirado, 2010), define el grupo de discusión como una técnica no directiva que tiene como finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, para debatir sobre un determinado tópico propuesto por el investigador. Este mismo autor, añade que la discusión se debe llevar a cabo en un contexto natural que permita espontaneidad del discurso para que salgan a la luz opiniones, sentimientos y deseos personales que en situaciones experimentales, rígidamente estructuradas, no serían manifestados. Por otra parte, la definición de Puchta y Potter (2003), reafirma la necesidad de crear un guión de cuestiones en torno a un tema para hacer florecer los sentimientos, actitudes y percepciones de los participantes:

*A focus Group usually contains the two following core elements:*

- *A trained moderator who sets the stage with prepared questions or an interview guide.*

- *The goal of electing participants feelings, attitudes and perceptions about a selected topic*<sup>55</sup>. (Puchta & Potter, 2003, p. 6)

Cuando finalizó la acción se analizaron los datos y una vez estuvieron listos los resultados se pasó a la fase de reflexión. En esta fase primero se difundieron los logros obtenidos en una reunión de claustro de todo el centro y después se organizó el grupo de discusión para generar un discurso grupal con integrantes de toda la comunidad educativa. En el claustro de maestros se pidió la colaboración de un tutor de cada ciclo, a los padres se les contactó por teléfono exponiendo las necesidades de su implicación y a los alumnos se les pidió su colaboración y la autorización de los padres. Los objetivos del grupo de discusión fueron discutir los resultados obtenidos con la investigación y el funcionamiento del plan de acción; y establecer propuestas de mejora y nuevos planteamientos para posibles futuros ciclos.

El grupo de discusión se reunió el 21 de mayo de 2014 a las 16'45h a 18'15h en la aula de quinto B y estuvo formado por miembros de toda la comunidad educativa que aunque compartían la preocupación por el clima de convivencia en la escuela, tenían diferentes ideas que hicieron posible el contraste de opiniones y el enriquecimiento de la dinámica grupal (Suárez Ortega, 2005; Tirado, 2010). En total participaron 8 personas en el grupo de discusión: una maestra de EI, tres tutores de EP, una maestra de ESO, la jefa de estudios del centro, un padre y un alumno de quinto B. De este modo nos aseguramos de que diferentes miembros de la comunidad educativa estuvieran representados y pudieran decir su parecer sobre la experiencia y a la vez difundirla.

La reunión tuvo una duración de 90 minutos y se grabó en audio para registrar todas las intervenciones, para su posterior transcripción y análisis. Al comienzo de la sesión se pidió permiso a los participantes para grabarla, se les entregó la guía de los temas a tratar, se informó de la duración aproximada y se les garantizó que la información aportada sería anónima y confidencial.

Tal y como aconsejan Massot, et al. (2004), planificamos de antemano un guión que orientó el contenido a tratar y ayudó a la investigadora a encarar los temas de interés para la reflexión final del ciclo de I-A. Las preguntas se organizaron en tres áreas: discusión sobre el funcionamiento del programa, valoración de los avances

---

<sup>55</sup> Un grupo de discusión contiene estos dos elementos básicos: un moderador entrenado que prepara el lugar de la entrevista y el guión; y el objetivo de captar las emociones y sentimientos de los participantes sobre un tópico.

conseguidos en la mejora de la convivencia y la adquisición de habilidades de la CSC y propuestas de mejora para otro posible ciclo de I-A. El paso de una pregunta a otra lo daba el agotamiento del tema, bien por los acuerdos tomados o bien por la finalización de las intervenciones referentes a esa pregunta.

Para conseguir una buena dinámica de la sesión fue muy importante la acción del moderador, ya que además de crear el grupo, se encargó de crear un clima de distensión y confianza que permitiera a las personas interactuar. Para lograrlo seguimos consignas como (Latorre, 2003; Stringer, 2008; Suárez Ortega, 2005):

- Establecer de antemano las normas para intervenir y contestar a los demás sin juzgar.
- Guiar con consignas claras al grupo.
- Proponer preguntas abiertas delimitadas con el estudio.
- Buscar neutralidad en la moderación.
- Intentar que todo el mundo participe.
- Desarrollarla con pausa y utilizando adecuadamente los silencios.
- Pedir que se amplíe el significado de un comentario cuando convenga.
- Atender a todas las opiniones.
- Reformular preguntas a partir de síntesis parciales.
- Provocar ideas complementarias.
- Conciliar opiniones en apariencia contrarias.
- Pedir o aclarar la definición de palabras y conceptos claves.
- Sintetizar las respuestas buscando la adhesión del grupo.
- Controlar las propias reacciones ante los comentarios del grupo.
- Controlar el tiempo dedicado cada pregunta.

A continuación, cerramos este apartado con el guión del grupo de discusión para seguidamente abrir la sección dedicada a exponer los procedimientos de análisis de datos.



Tabla 33  
Guión del grupo de discusión (basado en Latorre, 2003)

Grupo de discusión	Fase: Reflexión	Fecha:	Participantes:
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bienvenida.</li> <li>2. Aprobación para la grabación de la reunión.</li> <li>3. Presentaciones.</li> <li>4. ¿Qué les ha parecido el programa de intervención? ¿Consideran que la EF es un área importante en el desarrollo de la CSC?</li> <li>5. ¿Qué piensan de los resultados?</li> <li>6. ¿Habrían modificado algún elemento de acción del proceso?</li> <li>7. ¿Qué piensan de ampliar la experiencia al resto de grupos del centro? ¿Cómo creen que debería realizarse la implantación?</li> <li>8. ¿Cómo creen que se podría consolidar la actuación en el grupo de 5º? ¿Consideran viable la aplicación del modelo mediacional de RC en los alumnos de primaria? ¿Y en los de secundaria? ¿Y en actividades extraescolares?</li> <li>9. Síntesis final</li> <li>10. Agradecimientos</li> </ol>			

### 6.5. Procedimientos de análisis de datos

Después de presentar los instrumentos de recogida de información, damos paso a exponer el planteamiento de análisis de datos que nos llevarán a la obtención de resultados. Las técnicas de análisis de información son consideradas como el proceso de simplificar la información obtenida en unidades de significado. Por ello, con el fin de extraer el significado de los datos, planteamos unas estrategias para analizar las fuentes cuantitativas y otras para las cualitativas. Asimismo, también fuimos conscientes de que debíamos estar abiertos a una segunda fase de análisis, para buscar relaciones entre los resultados obtenidos por una u otra vía y así triangular los resultados (Calvo, 2013).

Desde nuestra perspectiva, el análisis de datos, fue un proceso continuo a lo largo de toda la investigación, ya que los resultados que se fueron obteniéndose influyeron en la toma de decisiones del plan de acción y permitieron establecer sus consecuencias en el contexto (Capllonch, 2005; Coral, 2012; Latorre, 2003).

Seguidamente mostramos en un apartado el plan de análisis aplicado a los datos cualitativos y en otro el tratamiento de la información cuantitativa.

### 6.5.1. Análisis cualitativo

En nuestro caso los datos conseguidos que necesitaron de un tratamiento cualitativo fueron el diario del maestro, el grupo de discusión y el análisis de documentos como las actas de la comisión de convivencia, las evaluaciones trimestrales, el diario de la clase, la valoración final del programa. Puesto que todos estos instrumentos se transformaron en documentos hemos de entender que, el proceso de análisis de los documentos permitió mejorar la comprensión de un fenómeno; ya que los analizamos desde una su perspectiva interna para destacar el sentido intrínseco de los significados del texto; y desde una vertiente externa para tener en cuenta el contexto de producción y el marco teórico del que se partió (2003).

Asimismo, el análisis de documentos es una actividad fundamental en la investigación cualitativa, debido a que engloba el conjunto de operaciones que representan el contenido de un documento bajo una forma diferente de la suya original para facilitar su consulta o localización en un estudio (Goetz y LeCompte, 1988 citado en Velázquez Callado, 2013).

Así pues, con el análisis cualitativo perseguimos identificar el fenómeno estudiado, las interacciones que se producían y las consecuencias asociadas a una estructura concreta (Gobo, 2007 citado en Calvo, 2013). Ello lleva a pensar que si cada contexto es diferente, cada proceso de análisis cualitativo pueda ser singular. Sin embargo, siempre será necesario sistematizar el tratamiento de la información para analizarla y extraer evidencias. Latorre (2003), propone cinco tareas a seguir que no tienen por qué ser lineales, ya que unas se retroalimentan de otras. Éstas son:

1. Recopilar la información obtenida a lo largo del plan de acción.
2. Reducir la información para delimitar y focalizar la atención en los aspectos de interés. Una buena manera será reducir la información según criterios temáticos en un proceso simultáneo de categorización y codificación según se haya clasificado el dato.
3. Presentar los datos de manera ordenada, comprensible y estructurada para darle sentido.
4. Validar la información, mediante la realización de afirmaciones a constatar con las evidencias y con la implicación de otras personas.
5. Dar sentido y significado al análisis de los hechos para poder interpretar la consecución de los objetivos de investigación.

Siguiendo estos pasos, las tareas que nosotros llevamos a cabo para procesar la información fueron:

a) Recopilar la información:

Una vez procesada en formato Word, toda la información obtenida con las diferentes fuentes de información, la guardamos en archivos diferentes y se clasificaron en diversas carpetas según el instrumento del que provenían. En este sentido, el análisis de los contenidos, nos ofreció la posibilidad de estructurar el material según los intereses del momento de la I-A, y de disponer de ellos en todo momento (Heinemann, 2003).

En el caso del grupo de discusión se llevó a cabo una transcripción de la reunión con el programa F4 (versión 3.1.0). Es una aplicación informática que facilita la transcripción porque permite controlar la reproducción de archivos de audio. Una vez convertido el discurso en un documento escrito, también se guardó en formato Word como se puede consultar en el Anexo 26. En esta transcripción se identificaron las intervenciones de cada persona y se determinó que cada pregunta fuera una unidad de análisis, por lo que se formularon claramente los enunciado a modo de división de cada cuestión (Suárez Ortega, 2005).

b) Reducción de la información: codificar y categorizar deductiva e inductivamente la información obtenida con el software QDA Miner.

Una vez tuvimos recopilada y preparada toda la información la volcamos en el programa de análisis. Esta aplicación no hace el análisis por ella misma, pero sí que ofrece ayudas eficaces en el momento de realizar las tareas de codificación y categorización (Coral, 2012). En este punto, clarificar que cuando hablamos de codificación nos referimos a otorgar un código a un fragmento del texto; y cuando hacemos referencia a categorizar hablamos del hecho de clasificar conceptualmente las unidades de datos que representan una misma temática (Calvo, 2013); con el fin de agrupar la totalidad de la información en conceptos globales.

Los períodos que siguió el proceso fueron: lectura individual, reducción de los datos en unidades de significado o fragmentos, codificación, atribución de indicadores y agrupación de cada unidad con su categoría previamente establecida según el marco teórico (Piñuel, 2002).

En relación a la lectura, hemos de mencionar que el proceso de categorización requiere de una lectura desde la rigurosidad científica, que sea sistemática, objetiva, replicable, y válida (Coller, 2005); y a la vez tenga en cuenta el contexto del contenido, ya que aporta información para captar el sentido y el significado del texto y a la vez minimiza el carácter indirecto de los documentos.

Después de la lectura, llevamos a cabo una categorización deductiva que partió de la revisión bibliográfica y de los objetivos de la investigación (Flick, 2004). Así pues, antes de empezar a categorizar, primero se preparó la aplicación informática introduciendo el sistema de categorización diseñado. Una vez lista la herramienta, asignamos a cada unidad de contenido el código de la categoría donde se incluía. Así, una vez categorizada la información, se sintetizaron las ideas, los conceptos y los conjuntos de información, para agruparlos en unidades de análisis que ayudasen a traducir la variable teórica en propiedades observables y medibles, que iban de lo general a lo singular (Cazau, 2004). Por otra parte, pese a que el sistema de categorización que se diseñó era útil y coherente; incluimos nuevas categorías no previstas en el diseño inicial de la investigación. En este punto, cabe mencionar que cada una de estas categorías se expone con detalle en el capítulo de resultados de la investigación.

En el grupo de discusión la unidad de cada pregunta facilitó examinar, conceptualizar y categorizar los datos para buscar patrones en el texto y en las perspectivas de los diferentes colectivos. Según Rebollo, Vega y García Pérez (2011), el análisis de discurso del grupo de discusión nos permitió identificar contradicciones, ambivalencias y dilemas entre las opiniones de las voces de los docentes, los alumnos, la dirección y las familias, en torno a la convivencia, la CSC y los logros de la acción educativa.

c) Disposición de la información en un cuadro matriz.

Una vez sintetizado todo el volumen de la información en categorías; necesitamos presentarla de un modo operativo y comprensible que permitiera establecer relaciones y responder a la pregunta de investigación.

Así pues, después de categorizar la información con el software QDA Miner, extrajimos un conjunto de informes (Anexos 22-25 y27) que agruparon las unidades textuales por categorías y pasamos a un segundo nivel de análisis, en el que establecimos relaciones entre las categorías y encontramos nuevos significados a los

fragmentos. Otras estrategias empleadas para determinar relaciones entre las categorías fueron cuantificar el número de textos incluidos en cada una y destacar los fragmentos de texto que representaron y resumieron con más precisión los resultados.

d) Validación de la información.

Tal y como se ha comentado en el apartado dedicado a cada instrumento, para asegurar la fiabilidad de los datos siempre nos apoyamos en un proceso de validación de la herramienta que permitiera una recopilación sistemática de la información. Asimismo, la prolongación en el tiempo de la recogida de datos, la observación constante, el contraste con los compañeros de la comisión de convivencia y la triangulación de datos, fueron las estrategias aplicadas para asegurar la credibilidad, transferibilidad, dependencia y conformidad del proceso de análisis.

e) Interpretación de la información.

El análisis de contenidos realizado nos permitió *“fer parlar els documents i extreure les dades necessàries per respondre a la pregunta inicial de la recerca”*<sup>56</sup> (Soler, 2007, p. 208). Por lo tanto, a partir de los datos documentales pudimos describir que pasó, teorizar y replantear las acciones para pasar a una triangulación de información que recogiera los conocimientos adquiridos a través del estudio e indicara el nivel de consecución de los objetivos planteados inicialmente.

Después de la lectura, llevamos a cabo una categorización deductiva que partió de la revisión bibliográfica y de los objetivos de la investigación (Flick, 2004). Así pues, antes de empezar a categorizar, primero se preparó la aplicación informática introduciendo el sistema de categorización diseñado. Una vez lista la herramienta, asignamos a cada unidad de contenido el código de la categoría donde se incluía. Así, una vez categorizada la información, se sintetizaron las ideas, los conceptos y los conjuntos de información, para agruparlos en unidades de análisis que ayudasen a traducir la variable teórica en propiedades observables y medibles, que iban de lo general a lo singular (Cazau, 2004). Por otra parte, pese a que el sistema de categorización que se diseñó era útil y coherente; incluimos nuevas categorías no previstas en el diseño inicial de la investigación, en lo que denominamos segundo nivel de análisis.

---

<sup>56</sup> Hacer hablar a los documentos y extraer los datos necesarios para responder a la pregunta inicial de investigación.

En el grupo de discusión la unidad de cada pregunta facilitó examinar, conceptualizar y categorizar los datos para buscar patrones en el texto y en las perspectivas de los diferentes colectivos. Según Rebollo, Vega y García Pérez (2011), el análisis de discurso del grupo de discusión nos permitió identificar contradicciones, ambivalencias y dilemas entre las opiniones de las voces de los docentes, los alumnos, la dirección y las familias, en torno a la convivencia, la CSC y los logros de la acción educativa.

Después de tener categorizada toda la información obtenida con los diferentes instrumentos, desarrollamos los resultados y los clasificamos según su relación con cada objetivo de la investigación. A partir de esta clasificación creamos una imagen global de las transformaciones logradas, que nos permitió establecer unas conclusiones respaldadas de evidencias sólidas.

Una vez presentadas las medidas que establecimos para asegurar la rigurosidad del análisis cualitativo, exponemos las medidas adoptadas para el análisis cuantitativo.

#### **6.5.2. Análisis cuantitativo**

Referirnos a análisis cuantitativo implica tener en cuenta a la aplicación de técnicas y métodos estadísticos (Mateo & Martínez del Olmo, 2008). Estos mismos autores establecen cinco fases para cuantificar datos de esta naturaleza:

- Codificación de los datos en el caso disponer de variables nominales u ordinales.
- Crear de una matriz de datos codificados.
- Selección de pruebas estadísticas a aplicar en función del tipo de variables y los objetivos de la investigación.
- Aplicar las fórmulas estadísticas seleccionadas.
- Interpretar los resultados.

Así pues, tanto en el cuestionario como en la observación no participante establecimos un código para cada elemento (Anexo 16 y el 18) que permitió volcar todos los datos en una matriz. Tanto en los datos del cuestionario, como los de la observación no participante se trataron con el software de análisis estadístico SPSS; así que ambas matrices de datos se configuraron con el editor de datos del programa. Este paso fue importante porque dependiendo de cómo se definiera cada variable en la matriz, posibilitaría un tipo de análisis estadístico u otro (Solanas, Salafranca, Fauquet, &

Núñez, 2005).

En cuanto a la selección de los procedimientos estadísticos, destacar que nos movimos dentro de la estadística descriptiva, que pretende recoger datos de la realidad para expresarlos en forma de cifras, tablas y gráficos (Ritchey, 2008). Asimismo, antes de seleccionar las pruebas estadísticas, también entendimos que sería interesante analizar cada variable de manera independiente, para describir sus características, y de manera bivalente o multivalente, para establecer los niveles de relación entre variables. Así pues, dadas las características intrínsecas de los datos y el tamaño reducido de la muestra se llevaron a cabo pruebas no paramétricas como tablas de frecuencias y porcentajes, tablas de contingencia y representaciones gráficas (Visauta, 2007). En cuanto a éstos últimos, destacar que fueron muy útiles para analizar los datos desde una inspección visual (Solanas et al., 2005). Generalmente para el análisis de variables categóricas se utilizaron gráficos de barras y para representar los resultados de tablas de contingencia, de varias variables, gráficos de sectores.

Finalmente, comentar a pesar de que fuimos conscientes de la multitud de recursos que nos podía aportar la estadística, optamos por un análisis eficaz y práctico que nos aportara información entendible para el conjunto de docentes implicados en la investigación.

### **6.6. Criterios de rigurosidad**

En ocasiones, desde una perspectiva positivista, el método de la I-A se cuestiona como modalidad de investigación por aspectos como la objetividad y la generalización. En cuanto a la objetividad, consideramos que en el contexto del aula es necesario un conocimiento situado, interactivo y crítico. Por ello, la validez interna de la I-A vendrá dada por la profundidad y la complejidad de la información recogida y su tratamiento en el momento de triangular los diferentes instrumentos aplicados y comprobar las transformaciones dadas en la realidad. Así pues, el rigor de los procedimientos será lo que de solidez al planteamiento metodológico cualitativo a pesar de que revele experiencias subjetivas en la interpretación de los hechos. Precisamente este elemento subjetivo será el que impondrá procedimientos de validación de la investigación diferentes a los de la metodología experimental. En este caso, como los principales datos no son medibles objetivamente el proceso de validación pasará

por establecer elementos como la credibilidad, la transferencia, la dependencia y la confirmabilidad.

La credibilidad se refiere al valor de la verdad de la investigación, a través del seguimiento de procesos rigurosos que evidencien los descubrimientos. Para asegurar la credibilidad de la I-A se han aplicado estrategias como:

- La prolongación en el tiempo del proceso “*to achieve a relatively sophisticated understanding of a context...and establish relationships of trust with participants, allowing them to gain greater access to knowledge*”<sup>57</sup>(Stringer, 2008, p. 48).
- La observación persistente para recoger datos que permitan profundizar en la investigación.
- La consulta a materiales de referencia y del marco teórico establecido.
- Triangulación de datos de múltiples fuentes y perspectivas de información que corroboren los resultados y permitan entender la resolución del problema de investigación. Los diferentes instrumentos expuestos ayudaron a triangular las perspectivas del investigador, observadores externos, docentes y alumnos, a la hora de analizar si las acciones propuestas conseguían cambiar las dinámicas de RC.
- Triangulación de participantes, compartiendo las tareas de análisis de datos y los resultados con los participantes de la investigación y con personas ajenas para estar abiertos a otras interpretaciones.
- Recogida y registro sistemático de datos en formato impreso y digital.
- Almacenamiento del material original para su posterior consulta y contraste.

En referencia a la transferencia; a diferencia de los estudios cuantitativos en los que se trabaja con grandes muestras representativas, la I-A no tiene por qué generalizar los resultados obtenidos porque cada contexto educativo es único. No obstante, sí que consideramos que la difusión de esta investigación podría ser aprovechada por otros interesados en el tema e incluso se podría adaptar para aplicarla en contextos similares (López & Lacueva, 2007). Por ello, para posibilitar la transferibilidad se recurrirá a la descripción exhaustiva del contexto social y didáctico y del proceso de investigación.

---

<sup>57</sup> Para conseguir un alto nivel de comprensión del contexto y establecer relaciones de confianza con los participantes y permitir su acceso al conocimiento.



La dependencia de la investigación se refiere al grado en que un estudio pueda obtener los mismos resultados repitiendo el estudio en los mismos sujetos o en un contexto parecido. La dependencia *“is achieved through an inquiry audit whereby details of the research process are made available to participants and other audiences”*<sup>58</sup> (Stringer, 2008, p. 50). En nuestro estudio aseguramos la dependencia poniendo los procesos realizados a revisión de expertos y de otros docentes colaboradores. Además, como ya hemos mencionado, se llevaron a cabo procesos de validación de los instrumentos, se incorporaron observadores externos en ciertos momentos de la investigación y se contrastaron las evidencias con diferentes instrumentos.

La confirmabilidad articula la objetividad de la investigación y se consigue recopilando toda la información obtenida para revisarla (actas, diarios, cuestionarios...) cuando sea necesario, y así confirmar la rigurosidad del proceso (Stringer, 2008). Puesto que se recopiló un volumen elevado de información, fue importante definir de manera clara y precisa las categorías de análisis de datos, para reducirlos a unidades funcionales que permitieran encontrar evidencias significativas. Por otra parte, la definición de los roles del investigador y de los participantes también fue importante para asegurar dicha confirmabilidad.

En definitiva, elementos como la cooperación y la participación de diferentes personas en el proceso de recopilación y análisis de datos aumentó el grado de credibilidad y validez del estudio, y permitió producir conocimientos demostrando que la acción planeada lograba avances y mejoras en el alumnado y en la práctica educativa (Capobianco & Feldman, 2006). Asimismo, la rigurosidad a la hora de plantear los métodos de investigación, también fue un distintivo de validez y calidad del estudio cualitativo (Stringer, 2008).

Ya enmarcada la metodología de investigación y planteados los instrumentos de recogida de datos y planificado el plan de análisis de la información obtenida con ellos, iniciamos un nuevo capítulo en el que describimos con detalle el contexto del estudio y el programa de intervención creado desde el área de EF y de tutoría. En este sentido, cabe recordar que determinar un buen marco contextual permitirá desarrollar el programa en otros contextos y con ello, aplicar el principio de rigurosidad basado en la transferencia.

---

<sup>58</sup> La dependencia se consigue a través de la puesta en común de los detalles de la investigación con otros participantes o personas externas.

## Capítulo 7

### Contexto de la investigación y programa de intervención

En este apartado presentamos el contexto social donde se desarrolló la investigación y el programa de intervención didáctica aplicado. Consideramos que en una investigación plenamente ecológica, como la presente, el conocimiento del escenario donde se enmarca el proceso será básico para comprender el desarrollo didáctico y de investigación (Tirado, 2010). En cuanto a la descripción del contexto, partimos de los aspectos más generales como el distrito, el barrio y el centro educativo, para después exponer características más concretas como pueden ser las particularidades generales, académicas y sociales del grupo-clase en el que se aplicó el plan de acción.

En referencia al programa de intervención expondremos elementos que ayuden a crear una imagen de la acción didáctica diseñada y aplicada. Para estructurar la presentación del plan de acción, primeramente evidenciamos nuestros fines docentes estableciendo aspectos como el tratamiento de las CCBB, los objetivos y los contenidos. Por otro lado, definiremos la metodología de enseñanza-aprendizaje de EF y de tutoría, las medidas de atención a la diversidad, las nueve UUDD, la estructura de las sesiones y los recursos temporales y materiales empleados. Por último, fijaremos las estrategias de evaluación formativa para constatar los avances conseguidos por el alumnado y valorar el funcionamiento del programa didáctico. En definitiva, podemos entender que toda esta información será el hilo argumental que nos permite especificar las medidas necesarias para conseguir los fines didácticos.

## 7.1. Descripción del contexto social de la investigación-acción

La investigación fue aplicada en el Instituto Escuela Turó de Roquetes, situado en la ciudad de Barcelona (España). Se seleccionó este centro educativo porque era en el que la investigadora impartía clases de EF desde el curso 2008-09. Asimismo, la I-A se aplicó sobre el grupo de quinto B de EP durante el curso 2012-13 porque la investigadora era su maestra de EF y también su tutora.

### 7.1.1. El distrito del centro educativo: Nou Barris<sup>59</sup>

El centro dónde se desarrolló el estudio, está en Nou Barris, es un distrito situado en el extremo norte de Barcelona, entre la sierra de Collserola y el distrito de Sant Andreu. Al sur limita con Horta-Guinardó y al oeste con la sierra de Collserola (Figura 9). Tiene una extensión de unas 800 hectáreas y lo forman 13 barrios, de los cuales algunos se originaron para reubicar familias desahuciadas de las barracas de Montjuïc en la segunda década del siglo XX.

Desde que el distrito se formó ha sido un lugar de acogida de la inmigración y prueba de ello es que en las décadas de los 50, 60 y 70 se dio el crecimiento más acentuado de población, con la recepción de la inmigración obrera del resto de España que llegó a Barcelona. Más tarde, en el 2000 recibió parte de la ola de inmigración venida de Sur-América y Asia, por el coste inferior de la vivienda en relación al resto de la ciudad. Actualmente el distrito de Nou Barris censa el mayor número de habitantes de etnia gitana del área metropolitana de Barcelona y alberga la mayor comunidad de ciudadanos inmigrantes (21,5%), en su mayoría de nacionalidad pakistaní, ecuatoriana y hondureña.



Figura 9. Situación de Nou Barris en el mapa de Barcelona (extraído de [www.bcn.cat](http://www.bcn.cat))

El extremo superior del distrito lo ocupan los barrios de Ciudad Meridiana, Torre Baró,

<sup>59</sup> Información extraída de [www.bcn.cat](http://www.bcn.cat)

Roquetes y Vallbona, con unas estructuras urbanas muy marcadas por la orografía montañesa y barreras artificiales como autopistas y vías del tren. El distrito tiene 165.737 habitantes y los barrios con más población son Vilapiscina, Prosperitat, Porta, Turó de la Peira y Roquetes.

El nombre del distrito se propuso en 1984 por la cabecera de la revista *9BARRIOS*, publicación de la asociación de vecinos de la zona iniciada a comienzos de los años setenta. El distrito siempre ha tenido un fuerte movimiento asociacionista como respuesta a las dificultades que se han ido viviendo; en la época de los sesenta y setenta reivindicaban mejoras en las infraestructuras de los barrios y en la actualidad lideran campañas ante los desahucios que viven muchos de sus vecinos afectados por la presente crisis económica. En relación al resto de la ciudad, la población del distrito es una de las más golpeadas por la crisis, un 14,2% están desempleados (en Barcelona es del 10,4%), un 16,2% están recibiendo la renta mínima de inserción y un 15,7% están siendo atendidos por servicios sociales. Otro indicador de riesgo social a destacar es la tasa de victimización del distrito que llega al 18,9%, siendo el 20,8% la totalidad de la localidad. En cuanto al nivel de estudios académicos el 13,5% de la población de Nou Barris tiene una instrucción insuficiente (7,6% en Barcelona) y sólo un 11,35% tiene estudios universitarios o titulaciones de grado superior (27,5% en Barcelona).

En el curso 2012-13, el distrito tenía 22.351 alumnos no universitarios escolarizados, de entre los cuales el 23,7% era de EI, el 31,9% de EP, el 23,8% de ESO, 6,25% bachillerato y 14,5% ciclos formativos. De las plazas educativas ofertadas en el distrito el 61,8% son públicas y el 38,2% concertadas. Desde el *Departament de Ensenyament* y el *Consorci d'Educació* se priorizó el distrito dentro del plan para la reducción del fracaso escolar en Cataluña 2012-18, con el fin de reducir las tasas de fracaso escolar y abandono prematuro de los estudios. Este plan busca atender la situación de vulnerabilidad de una parte significativa de la población y compensar indicadores como los elevados índices de inmigración, los resultados académicos por debajo de la media de la ciudad, las tasas de absentismo escolar y la mayor incidencia del abandono escolar.

Una vez situados dentro del distrito se concreta más el contexto del centro explicando las particularidades del barrio de les Roquetes.

### 7.1.2. El barrio del centro: Les Roquetes<sup>60</sup>

El barrio de les Roquetes está situado al pie de la colina del mismo nombre (304m) de la sierra de Collserola. El barrio tiene una superficie de 0,6 km<sup>2</sup> y se extiende desde la cota 80 hasta la 190, en un terreno muy irregular y de fuertes desniveles. Sus límites son el barrio de Torre Baró, Trinitat Nova, Verdum y La Guineueta.



Figura 10. Situación de Roquetes en Barcelona (extraído de [www.bcn.cat](http://www.bcn.cat))

A principios del siglo XX, debido a las fuertes pendientes del terreno, en la zona sólo existían diferentes minas y casas de veraneo de los vecinos de San Andrés. El barrio no fue urbanizado hasta los años 50, cuando la inmigración del resto de España necesitada de vivienda construyó sus propias casas. Fue en ese momento cuando nació un barrio de casas autoconstruidas en la ladera de la montaña, con calles sin asfaltar, sin alcantarillado y sin servicios básicos. Estos difíciles inicios crearon un sentimiento de solidaridad entre los vecinos, que hizo que en 1964 y 1967 ellos mismos construyeran las canalizaciones de agua corriente y de alcantarillado.

Frente las dificultades orográficas del terreno, desde el movimiento vecinal se han seguido demandando mejoras en el barrio. En los últimos años se ha conseguido que llegue el metro, se mejore la red de autobuses, se ensanchen las aceras, renueve el pavimento y el mobiliario urbano, y lo que es más importante, se han instalado ascensores y escaleras mecánicas que permiten una mejor movilidad de las personas con dificultades.

La población del barrio es de 15.836 habitantes, con una densidad de 24.667 habitantes por km<sup>2</sup>. Como ya hemos comentado, durante los años 50 fue destino preferente de los inmigrantes del resto de España que llegaban a Barcelona en busca de trabajo. Muestra de ello es que a día de hoy un 25,9% de la población del barrio es nacida en otros puntos del país y el 14% es natural de Andalucía. En la actualidad, sigue la tendencia de albergar inmigración, ya que una cuarta parte de los residentes del barrio son extranjeros. Asimismo, destacar que las principales comunidades inmigrantes residentes en Roquetes son la ecuatoriana (18%) y la hondureña (12%).

<sup>60</sup> Información extraída de [www.bcn.cat](http://www.bcn.cat)

En cuanto al impacto de la crisis económica en el barrio, sigue la tendencia del distrito, un 15% de la población está desempleada y existen diversos servicios de atención social que tienen su sede en la zona (centro de servicios sociales Roquetes-Trinitat Nova-Canyelles, equipo de atención a la infancia y la adolescencia Nou barris, casal-comedor parroquia de Santa Magdalena).

El 15% de la población de Les Roquetes está en la edad de escolarización y el barrio dispone de dos escuelas infantiles (Pla de Fornells y El Torrent), de una escuela de EI y EP (Escola Antaviana) y de un centro de EI, EP y ESO (Institut Escola Turó de Roquetes). Por último, como cifra referente del nivel de estudios de la población cabe mencionar que sólo un 6,8% tienen titulaciones superiores.

### **7.1.3. El Instituto Escuela Turó de Roquetes**

El Instituto Escuela Turó de Roquetes es una institución de titulación pública que fue fundada en setiembre de 2011. El centro educativo se formó fruto de la fusión de dos escuelas de EI y EP (Escola Gaudí y Escola Sant Antoni Maria Claret) y un instituto de secundaria (Institut Collserola). Los dos primeros eran escuelas del barrio que sólo estaban a unos 200 metros de distancia y el tercero estaba en el barrio de Canyelles. Los dos centros de primaria tenían una línea desde P3 a sexto y la matrícula estaba completa; en el caso del de secundaria en el 2006 perdieron los grupos de bachillerato por falta de alumnos y en febrero de 2011 se planeó la clausura del centro. La fusión fue una manera de reubicar al alumnado y al profesorado del Collserola y de crear plazas de ESO en el barrio de Roquetes. En este punto es interesante mencionar que los centros de primaria fueron reticentes a la fusión y en el caso de la escuela Gaudí incluso llegaron a haber movilizaciones de familias y maestros para impedir la fusión.

En el momento de la investigación, el centro tenía dos líneas de P3 a 4º de ESO (excepto en P5 que eran tres) y una matrícula de 559 alumnos: 130 de EI, 243 de EP y 186 de ESO. En todos los grupos había alumnos de las dos escuelas de origen, ya que en el momento de la fusión los grupos de infantil y de primaria se formaron mezclando alumnos de ambos centros.

La plantilla de EI y EP la formaban 31 maestros, de entre los cuales dos eran especialistas de EF. En el primer año de funcionamiento del centro los dos especialistas dedican todo su horario a las sesiones de EF y de psicomotricidad, pero desde el curso 2012-13 (año en que se aplicó la I-A) hubo recortes en la plantilla y uno

de los especialistas se responsabilizó de la tutoría de un grupo de CS y de la EF del mismo ciclo y el otro se dedicó a realizar las sesiones de psicomotricidad y las clases de EF de CI y de CM. La plantilla de secundaria estaba compuesta por 26 profesores, de los cuales uno era especialista de EF e impartía la asignatura en los ocho grupos de la ESO. A pesar de que el 80% de la plantilla de profesionales provenía de los antiguos centros, con la fusión todos se tuvieron que adaptar a nuevos enfoques y maneras de trabajar.

Como personal externo el centro disponía de un psicopedagogo y una asistente social del EAP (Equipo de Asesoramiento Pedagógico) solamente un día y medio a la semana (10h), por lo que, pese a sus esfuerzos, se sentían desbordados y no podían atender al alto índice de alumnos que lo necesitaban.

Las instalaciones de los grupos de infantil y de primaria están situadas en un edificio y las de secundaria en otro localizado a unos 200 metros de distancia. En el caso del edificio de infantil y primaria, las instalaciones son amplias y están en buen estado, la única dificultad es que aunque todo esté en el mismo recinto, las clases de EI y de ciclo inicial se sitúan en un edificio y las de ciclo medio y CS en otro, que a su vez está dividido en dos alas. Esta diferenciación de los espacios suele dificultar la relación entre los maestros y es poco ágil a la hora de desplazarse con grupos por la escuela. Asimismo, la separación en dos recintos de la etapa de primaria y secundaria tampoco ayuda a la cohesión del profesorado.

El origen de procedencia de los alumnos del centro es un reflejo de la diversidad cultural del barrio. En el momento de la investigación, el 54,4% de familias era de origen español, el 33,5% era de origen sur americano (principalmente de Honduras, República Dominicana y Ecuador), el 2,9% del este de Europa (Rumania y Armenia), el 5% de Asia (China, Pakistán) y el 4,2% de África (Marruecos, Mali y Nigeria). Por otro lado, también merece la pena destacar que existía un porcentaje significativo de familias de etnia gitana (16,8%). En cuanto a la diversidad intelectual, debemos mencionar que 67 alumnos de EI y EP estaban atendidos por una de las dos especialistas de educación especial y 21 de estos estudiantes tenían un dictamen psicopedagógico.

La situación socioeconómica de la mayor parte de las familias correspondía a un nivel bajo, pero los altos índices de desempleo de los últimos años dieron lugar a algunos casos extremos de pobreza, por lo que algunas familias seguían adelante gracias a la

ayuda de los servicios sociales y de otras entidades. Durante el estudio, un total de 64 familias del centro recibían ayuda de servicios sociales y en otras 15 familias se detectó una situación de riesgo social; en estos casos los problemas económicos solían ir unidos a dinámicas de desestructuración familiar, padres ausentes, largas enfermedades o drogodependencias. Como otros indicadores de esta dura realidad podemos hacer referencia al bajo nivel de estudios de las familias y a las 170 ayudas económicas otorgadas por el *Consorti d'Educació* para hacer uso del servicio de comedor.

El nivel académico de los alumnos del centro en general es bajo o muy bajo. En las pruebas de competencias básicas administradas en mayo del 2013 por el *Departament d'Ensenyament* el 36% de los alumnos de sexto obtuvieron niveles bajos en las cuatro áreas evaluadas: catalán, castellano, matemáticas e inglés (a nivel de toda Cataluña sólo el 14% del alumnado obtenía un nivel bajo). Esto demuestra, que los maestros se encuentran ante un alumnado con graves problemas de comprensión lectora y expresión escrita que dificultan los aprendizajes de cualquier área. Además, en general se trata de alumnos desmotivados por la vida escolar y poco identificados con los valores educativos.

La línea metodológica del centro está poco definida por el equipo directivo, pero a grandes rasgos generales se podría afirmar que la mayoría de los maestros del centro emplean una metodología basada en clases magistrales a partir de los contenidos del libro de texto, en el trabajo individual y en una evaluación que suele centrarse en el seguimiento individual de los alumnos y en exámenes al final de las unidades temáticas de cada área. Pese a ello, sí que existe una minoría de docentes que entienden que es más funcional intentar aplicar metodologías activas que fomenten la participación del alumnado. Aunque desde el equipo directivo se da libertad a los docentes para que impartan sus clases de la manera que consideren oportuna, sí que exigen que al menos en todos los niveles de EI y de EP se lleve a cabo un proyecto interdisciplinar al año.

En relación a la convivencia, podemos decir que es un centro donde se viven conflictos a diario, por lo que el profesorado ha de lidiar con ello día tras día hasta llegar a sentir impotencia y frustración. Algunos maestros y profesores sienten que no se pueda cambiar esta dinámica y suelen atribuir la culpa al contexto social que nos envuelve. No obstante, otro sector del profesorado comprende que es necesario un



proceso de reflexión crítico para encontrar las causas internas de los problemas y así poder proponer soluciones que poco a poco cambien la realidad.

En este punto no podemos obviar que un alto porcentaje del alumnado de la escuela está creciendo en entornos familiares donde se dan carencias que afectan a su desarrollo. Suele coincidir que los alumnos más conflictivos viven situaciones socio-familiares complicadas: padres ingresados en prisión, cierto nivel de violencia entre sus miembros, padres alcohólicos, etc. Por lo tanto, en muchas ocasiones las relaciones que se dan en la escuela son una respuesta a las situaciones familiares que experimentan los estudiantes y una consecuencia del desequilibrio emocional y social en el que están creciendo (Huertas & Montero, 2001). Así pues, debemos tener presente que los alumnos carecen de herramientas para gestionar sus emociones, autocontrolarse y gestionar pacíficamente los conflictos.

En cuanto a estrategias llevadas a cabo para mejorar la convivencia, los tres centros de origen habían llevado a cabo proyectos relacionados con la acción tutorial, la cohesión de grupo y la RC; por lo que después de la fusión, se consideró necesario mantener una hora semanal de tutoría en todos los grupos de primaria y secundaria. Sin embargo, pese a que la dirección priorizó la tutoría, no se fijaron unas líneas de actuación y cada tutor creó su propia programación.

El centro ofrece diversos servicios y actividades extraescolares para los alumnos. Cada mediodía hacen uso del servicio de comedor 250 alumnos y por las tardes se organizan diferentes actividades gratuitas, que entre otros propósitos tienen el fin de ofrecer un lugar para los niños que están solos en su casa o pasan las tardes en la calle. Estas actividades extraescolares son los talleres de plástica a los que asisten 38 alumnos de segundo a sexto de primaria (subvencionados por el Ministerio de Educación dentro del programa PROA), el programa *Éxit* de refuerzo escolar para 36 alumnos de 5º, 6º y 1º y 2º de ESO (organizado por el *Consorci d'Educació de Barcelona*), las clases de teatro (para alumnos de CS y ESO, llevados a cabo por una persona voluntaria) y talleres de flamenco para alumnos de etnia gitana de la zona (gestionados por una entidad del barrio) Para los alumnos de segundo a cuarto se coordinan otros programas gratuitos como el refuerzo escolar en la parroquia del barrio, del que se benefician 28 alumnos, y el proyecto de fomento de la lectura con la biblioteca de Roquetes al que asisten 12 escolares más.

Por otra parte, el AMPA (Asociación de Madres y Padres de alumnos) juntamente con

la Fundación Babar gestiona una actividad extraescolar de fútbol sala a la que asisten 38 alumnos. En relación al AMPA hay que comentar que la forman sólo cinco familias y tienen poca fuerza para dinamizar actividades, así que suelen limitarse a ayudar en las fiestas escolares. En general, existe una escasa colaboración de los padres en el ambiente escolar y eso se refleja en la falta de implicación en el AMPA y en el Consejo Escolar.

#### **7.1.4. La EF en el centro**

En referencia a la EF en el centro, podemos decir que es un área que está bien considerada por el claustro y los alumnos. La mayor parte de los docentes creen que se está llevando a cabo una buena labor por parte de los tres especialistas y que un alumnado de esta tipología necesita de la EF para canalizar su energía, cohesionar los grupos y aprender a relacionarse. Pese a ello, sí que es cierto que se priorizan otras áreas instrumentales y que la organización horaria del centro afecta las sesiones de EF; un ejemplo de ello es que los recreos y las salidas de EI coinciden en la pista con las clases de EF.

Cada grupo de EI tiene una sesión de psicomotricidad impartida por un especialista y el tutor. En primero de primaria tienen una sesión de EF en la escuela y otra en la piscina del barrio, gracias al programa *Aprén a nedar!* del Institut Barcelona Esports; y el resto de grupos de primaria y de secundaria tienen dos sesiones semanales de una hora o una de una hora y otra de 45 minutos. Pese a que existe poca coordinación entre los tres especialistas, los tres están de acuerdo en que es muy importante trabajar las habilidades sociales de manera transversal a cualquier contenido propio de la EF.

En cuanto a las instalaciones, el edificio de primaria dispone de una pista exterior y una sala de psicomotricidad de dimensiones reducidas para hacer clase con un grupo de 25 alumnos. Se organiza el horario procurando que cada grupo realice una sesión en la pista y otra en la sala; pero en algunos casos no es posible porque se coincide con los grupos de infantil. La pista es adecuada para las sesiones de EF pero es demasiado pequeña para los recreos; en 240 m<sup>2</sup> se juntan unos 250 alumnos y la mayor parte está ocupada por los que juegan al fútbol, lo que deja poco espacio para jugar a otras cosas. Desde el claustro se han intentado dinamizar diferentes espacios de juego pero no se han consolidado y la tendencia de los alumnos es jugar como

siempre. En El los alumnos también disponen de una terraza exterior y un arenal y en secundaria tienen dos pistas y actualmente les están construyendo un gimnasio.

El material de EF del que se dispone es variado y está en buen estado, además como se unió el material de los tres centros en algunos casos se tienen artículos para todos los alumnos. Entre las actividades de EF que se realizan anualmente, hay que destacar que cada ciclo participa en las jornadas organizadas por el centro de recursos del distrito: juegos cooperativos para CI, juegos tradicionales para CM y Atletismo para CS. En este último ciclo también se participa en el Biatlón organizado por el Institut Barcelona Esports.

Después de situar el distrito, el barrio, el centro y la EF dentro de la dinámica escolar vamos a centrarnos en detallar la muestra de alumnos sobre los que se aplicó la I-A.

#### **7.1.5. La muestra: el grupo de quinto B**

La muestra elegida para recibir el plan de acción fue el grupo de quinto B. La selección fue de tipo no probabilístico y de tipo accidental o causal; que es “aquel que se basa en la selección de los sujetos a los que tiene acceso el investigador” (Latorre et al., 2003, p. 82). Así pues, se seleccionó este grupo porque como la investigadora era quien impartía las sesiones de EF y de tutoría tenía acceso total al grupo. De esta manera fue más fácil controlar la aplicación del programa y asegurar enfoques interdisciplinarios entre el trabajo de las habilidades sociales en tutoría y en EF.

Como desde el principio entendimos que era básico conocer las particularidades del grupo para plantear coherentemente tanto el proceso de investigación como el didáctico y facilitar la identificación de los avances conseguidos, a continuación describimos las características generales del grupo, las características académicas, las dinámicas sociales y su disposición hacia la asignatura de EF.

La muestra estaba formada por 24 alumnos, 13 niñas (54%) y 11 niños (46%), con edades comprendidas entre los 10 y 11 años al inicio del programa. El grupo tenía una edad media de 10,16 años y entre ellos había cuatro que repitieron algún curso escolar. Respecto a la procedencia del alumnado el 50% es de nacionalidad española, donde se incluye un 4,1% de etnia gitana, y el otro 50% es de origen inmigrante procedente de: Rumania (8,3%), Bolivia (8,3%), Ecuador (8,3%), Honduras (8,3%), República Dominicana (4,1%), Marruecos (4,1%), Armenia (4,1%) y Polonia (4,1%). La

lengua vehicular de la escuela es el catalán, pero entre ellos sólo utilizaban el español ya que ninguno tenía el catalán como lengua materna. Entre el alumnado de procedencia extranjera había dos que asistían al aula de acogida, por hacer menos de dos años que habían llegado al país. Uno de ellos se comunicaba en castellano, pero el otro aún tenía pocos recursos para hablar en catalán o castellano.

En referencia al nivel académico, cabe mencionar que se trataba de un grupo bastante heterogéneo. En las actas de evaluación del curso 2012-13 se definieron 4 subgrupos según el nivel de aprendizajes: los que iban muy bien en todas las áreas (3 alumnos), los que iban bien en casi todas las áreas (7 alumnos), los que tenían ciertas dificultades en la mayoría o en alguna de las áreas (8 alumnos) y los que tenían muchas dificultades en todas las áreas (6 alumnos). Entre los estudiantes con muchas dificultades, cuatro de ellos tenían programas individualizados de aprendizaje, dos por no tener los objetivos de CM consolidados y dos por tener un dictamen de necesidades educativas especiales (un alumno con síndrome de Asperger<sup>61</sup> y una alumna con un retraso generalizado de desarrollo y un coeficiente intelectual por debajo de la normalidad<sup>62</sup>). A los dos primeros se les hizo una adaptación del currículum de las áreas de lengua y matemáticas para que consolidaran los objetivos de CM. La alumna con retraso generalizado de desarrollo siguió un programa individualizado para conseguir los mínimos de CI y el alumno con Síndrome de Asperger siguió la programación de quinto con algunas actividades adaptadas, además de disponer del soporte de un velador durante 7 horas semanales.

Aunque existía un grupo de estudiantes con ganas de aprender y trabajar, la mayoría estaban poco motivados hacia los aprendizajes y el mundo escolar, así que generalmente hacían lo mínimo y no se implicaban en las tareas didácticas. Por lo tanto, se podría afirmar que una minoría tenía buenos hábitos de trabajo y estudio y una mayoría carecía de motivación y de esfuerzo.

Según el acta de final de CM del curso 2011-12, 15 alumnos pasaron con ninguna materia suspendida, cinco tenían una o dos asignaturas suspendidas y cuatro tenían entre tres y cinco suspensos.

---

<sup>61</sup> Este alumno fue diagnosticado cuando cursaba segundo de EP y siguió una escolarización normalizada con el soporte de los maestros y de un velador que le atendía dentro del aula diez horas semanales. No tenía problemas en los aprendizajes, pero sí en la relación con los compañeros y los hábitos de aula. Pese a ello estaba integrado en el grupo, todos le aceptaban y respetaban y tenía la figura de tres niñas que siempre le ayudaban.

<sup>62</sup> Esta alumna siempre estaba muy retraída e inhibida, nunca pedía ayuda y solo se relacionaba con algunas compañeras de la clase.

En cuanto a la convivencia en el aula, hemos de reconocer que era un grupo poco cohesionado. Existían subgrupos de niñas y niños que se relacionaban poco entre ellos y además, había cuatro alumnos que constantemente molestaban e increpaban a los compañeros. Cuando surgían conflictos eran poco autónomos para resolverlos y solían recurrir al insulto y al golpe para solventarlo. Los estudiantes fácilmente se distraían en clase, mostraban actitudes agresivas y tenían muchas dificultades para trabajar cooperativamente. Todo ello, hacía que tanto en las sesiones de EF como en las del aula ordinaria, se dedicara mucho tiempo a resolver disputas.

En relación a la EF gran parte del alumnado se mostraba motivado por la asignatura y solía participar activamente. Como indicador podemos recurrir de nuevo al acta final de CM: sólo un alumno pasó a CS con el área suspendida (4,1%), el 16% obtenía una calificación de suficiente, el 33% de bien, el 25% de notable y el 16% de excelente.

Pese a su motivación, a menudo las actividades planteadas para las sesiones de EF no se podían llevar a cabo porque se generaban conflictos entre los alumnos o porque se perdía tiempo de práctica motriz solucionándolos. Así pues, los procesos de enseñanza-aprendizaje estaban afectados por las dinámicas del grupo. Algunos alumnos se dedicaban a boicotear la clase, a no cumplir las normas, a jugar sucio, a no prestar atención o hacer aportaciones fuera de lugar sin tener en cuenta los turnos de palabra. Por otra parte, se mostraban muy habladores y en ocasiones no respetaban la diversidad de opiniones hasta el punto de llegar a generar nuevos conflictos.

Una vez descrito el contexto del centro educativo donde se llevó a cabo la investigación vamos a dar paso a detallar la intervención didáctica aplicada.

### **7.2. Intervención didáctica**

En este apartado se presenta el programa de EF y tutoría diseñado para la fase de acción de la I-A y en el Anexo 13 aportamos información adicional para completar esta exposición. Iniciamos la explicación fijando las CCBB que desarrolla la acción, los objetivos que se persiguen y los contenidos tratados globalmente desde los dos ámbitos. Una vez fijados los fines del programa didáctico se desarrollarán las medidas metodológicas que ayudarán a conseguirlos, como pueden ser las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la atención a la diversidad, la organización del proceso, las UDD o la evaluación. En este punto, también destacaremos algunas de las tareas y

dinámicas que consideramos que tendrán más éxito entre los alumnos para conseguir un cambio real en el clima de convivencia.

El programa de intervención busca el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan desenvolver las CCBB para que el alumnado se implique en su aprendizaje. En nuestro caso, se realiza mediante la EF puesto que consideramos que su carácter vivencial puede inspirar al alumnado a aprender de experiencias reales y propias que le lleven a la observación, reflexión y planteamiento de nuevas maneras de actuar ante los conflictos y las relaciones sociales (Gillespie, 2009). Por otro lado, debemos mencionar que la acción se alargó en el tiempo porque tal y como mencionan Escartí et al. (2010), los cambios relacionados con el comportamiento no son inmediatos y necesitan su tiempo. Así pues, durante todo el curso se procuró crear un entorno que proporcionara experiencias reales de aprendizaje, donde los estudiantes entendieran lo que se esperaba de ellos y colaboraran para superar los retos propuestos y a la vez disfrutaran y desarrollaran un pensamiento crítico para dar sentido a los contenidos dentro de su propio mundo.

### **7.2.1. Competencias básicas**

A lo largo de los anteriores apartados ya se ha destacado la importancia de la CSC para el estudio, por ello será evidente que la mayoría de las acciones didácticas llevadas a cabo buscarán favorecer su desarrollo con el fin de conseguir una mejora del clima de convivencia que partiera del alumnado.

La inclusión de las CCBB en el currículo comportó un nuevo diseño de las programaciones didácticas, ya que éstas pasaron a ocupar un lugar central y el resto de elementos (objetivos, contenidos, criterios de evaluación) se articularon dependiendo de ellas a través de la aplicación de metodologías más globales y activas (Sierra-Arizmendiarieta et al., 2013).

Esta globalidad metodológica implica interdisciplinariedad entre las diferentes áreas para interconectar los conocimientos. Por lo tanto, la interdisciplinariedad planteada debería ayudar a trasladar poco a poco lo aprendido a otros ámbitos de la vida escolar hasta conseguir impregnar las dinámicas de convivencia del centro (Ruiz Omeñaca, 2010).

A continuación, en la Tabla 34 presentamos las diez dimensiones de la CSC que se priorizaron a lo largo de todo el programa de intervención y que vertebraron el resto de elementos de la programación didáctica.

Tabla 34  
Dimensiones de la CSC (basado en (Ruiz Omeñaca, Ponce de León, Sanz, & Valdemoros, 2013)

<b>Dimensiones</b>	
<b>Competencia Social y ciudadana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CSC.1. Experimentar, conocer y tomar conciencia de la diversidad de perspectivas de análisis de la sociedad.</li> <li>- CSC.2. Valorar como una riqueza las aportaciones de la diversidad cultural.</li> <li>- CSC.3. Entender las características del proceso democrático ejerciendo el derecho de participar en la toma de decisiones como miembro de un grupo.</li> <li>- CSC.4. Construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos.</li> <li>- CSC.5. Crear a partir de la reflexión crítica y el diálogo una escala de valores de acuerdo a los patrones culturales básicos.</li> <li>- CSC.6. Ser consciente de los valores del entorno y evaluarlos.</li> <li>- CSC.7. Dominar las habilidades sociales que permiten resolver autónomamente los conflictos, inherentes en la convivencia, con actitud constructiva mediante el diálogo y la negociación.</li> <li>- CSC.8. Adoptar una actitud respetuosa y de cooperación.</li> <li>- CSC.9. Tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas para controlar nuestra conducta.</li> <li>- CSC.10. Desarrollar la sensibilidad y la creatividad para afrontar los conflictos.</li> </ul>

Pese a que se priorizó la CSC, no se dejaron de lado al resto de las CCBB, ya que del análisis de la definición de cada una de las CCBB se extrajo que todas ellas podían tener relación directa con la CSC. Por lo tanto, también se tuvieron en cuenta los aspectos de las otras CCBB que dan soporte a las dimensiones que fijamos de la CSC. A continuación, en la Tabla 35 encontramos las dimensiones priorizadas de cada CCBB por su relación con a CSC y la RC:

Tabla 35  
Dimensiones de las CCBB relacionadas con la CSC (elaboración propia)

<b>CCBB</b>	<b>Dimensiones</b>
Comunicativo lingüística	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CL1. Expresar adecuadamente, en fondo y forma pensamientos, emociones, vivencias y opiniones.</li> <li>- CL2. Desarrollar la asertividad, empatía, actitudes de diálogo y RC.</li> <li>- CL3. Utilizar la argumentación para encontrar diferentes soluciones a un problema.</li> <li>- CL4. Aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo.</li> <li>- CL5. Adaptar la propia comunicación a los requisitos de la situación.</li> </ul>
Conocimiento mundo físico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CI1. Interpretar el mundo aplicando conceptos y principios para analizar situaciones desde diferentes perspectivas.</li> </ul>
Artística y cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- AC1. Reelaborar formas de transmitir ideas y sentimientos propios y ajenos.</li> <li>- AC2. Desarrollar el sentido de pertenencia a una cultura determinada y el respeto hacia otras formas culturales diferentes a la propia.</li> </ul>

Aprender a aprender	<ul style="list-style-type: none"> <li>- AA1. Ser capaz de autoevaluarse y autorregularse.</li> <li>- AA2. Mostrar responsabilidad y compromiso personal.</li> <li>- AA3. Saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.</li> <li>- AA4. Respetar y colaborar activamente y mostrar disposición para ayudar a otros en diferentes situaciones de aprendizaje.</li> <li>- AA5. Fomentar habilidades sociales como el trabajo en equipo, cooperación, reparto de tareas, implicación y participación, y protocolos y técnicas a seguir en la RC.</li> </ul>
Iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- IP1. Desarrollar un autoconcepto crítico en el que se reflexione sobre los valores, actitudes y motivaciones.</li> <li>- IP2. Autocontrol emocional para vivir en paz con uno mismo y poder responder de manera acorde a la diversidad de situaciones y contextos de relación interpersonal.</li> </ul>

### 7.2.2. Objetivos y contenidos

Los objetivos didácticos definen los aprendizajes y capacidades que los alumnos van adquirir (Rodríguez Torres, 2010) a lo largo de la intervención didáctica. Por ello, si queremos contribuir en la adquisición de las CCBB, los objetivos tendrán relación directa con ellas (Zamorano, 2012). En este caso, los objetivos propuestos dentro del programa son transversales al área de EF y a las sesiones de tutoría. Esta interdisciplinariedad busca promover la adquisición de conocimientos en distintos contextos y así favorecer el aprendizaje significativo y la autonomía del alumnado. Así pues, como podemos advertir en la Tabla 36, los objetivos didácticos del programa van dirigidos a los dos ámbitos y persiguen que el alumnado desarrolle diferentes aspectos personales que están estrechamente ligados a diferentes dimensiones de la CSC que impulsan una mejora de la convivencia.

Tabla 36  
Objetivos didácticos de la intervención (elaboración propia)

Objetivos didácticos
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aumentar el interés por la participación e implicación activa en la mejora de la convivencia del centro.</li> <li>2. Reforzar la autoestima valorando la riqueza de la diversidad.</li> <li>3. Desarrollar la capacidad de reflexión hacia los conflictos que se dan en la escuela y optar por la opción más acorde con los valores tratados: respeto, igualdad, tolerancia y solidaridad.</li> <li>4. Utilizar los espacios y materiales según las normas establecidas.</li> <li>5. Desarrollar la capacidad para dialogar, las habilidades sociales y las actitudes necesarias para afrontar, de forma constructiva, las relaciones de convivencia que se dan en la escuela.</li> <li>6. Identificar las emociones propias y experimentar estrategias de control emocional.</li> <li>7. Desarrollar la responsabilidad adquiriendo estrategias de autorregulación y autocontrol para RC y evitar la aparición de conductas violentas.</li> </ol>



8. Valorar el rendimiento y el éxito sin que el resultado influya en el disfrute y las relaciones interpersonales.
9. Fomentar las habilidades sociales necesarias para trabajar en grupos cooperativos: reflexión, participación, diálogo, autorregulación y tolerancia.
10. Desarrollar sentimientos de empatía hacia los compañeros preocupándose por su bienestar a través de conductas prosociales.
11. Fomentar la creatividad en relación con la acción motriz para expresar emociones y sentimientos mediante el gesto y el movimiento.

Los contenidos didácticos se definen como el medio para alcanzar los objetivos que permiten al alumnado demostrar su competencia al utilizar sus capacidades en situaciones y contextos reales (Zamorano, 2012). Para establecer la secuencia de contenidos se tuvo en cuenta las concreciones de las competencias a tratar, las características del entorno y del centro docente y las características, necesidades y motivaciones del alumnado. Del mismo modo que los objetivos, los contenidos también abarcan temas transversales y referidos tanto a elementos motrices como de educación en valores, educación emocional, RC, valores democráticos, etc.

Las diferentes UDD diseñadas para EF hacen referencia a los cinco bloques de contenidos establecidos en la legislación educativa catalana (Decret 142/2007) para la etapa de primaria: *el cos: imatge i percepció, habilitats motrius bàsiques i qualitats físiques bàsiques, activitat física i salut, expressió corporal i el joc*.

Dentro del vigente marco legislativo (Decret 119/2015; Ley Orgánica 8/2013; Llei 12/2009; Real Decreto 126/2014) y del anterior (Decret 142/2007; Ley Orgánica 2/2006) se establece que el centro educativo debe velar por una correcta acción tutorial que permita crear una dinámica positiva de participación y convivencia y una buena cohesión de grupo. Así pues, en el área de tutoría nos centramos en el desarrollo de contenidos expuestos en el Decret 142/2007 dentro del apartado de educación para el desarrollo personal y la ciudadanía. Estos contenidos se trabajaran progresivamente a lo largo de toda la etapa desde la acción tutorial y desde las diferentes áreas curriculares, ya que sus aspectos contribuyen al desarrollo personal y a la integración social y a la vez fomentan la creación de una dinámica de clase positiva y un buen clima de centro. Dada la importancia de estos contenidos y las necesidades del alumnado, el centro se adhirió a la posibilidad que abre Decret 142/2007 de dedicar sesiones específicas a estos contenidos y estableció una sesión semanal de tutoría en todos los cursos de Primaria y Secundaria. Como ya hemos comentado dentro del capítulo 1, dentro del marco legislativo de la Ley Orgánica 2/2006 en el último curso de primaria se instauró una hora semanal de educación para

la ciudadanía; que actualmente se ha retirado en el marco de la Ley Orgánica 8/2013 y se ha substituido por la opción de escoger entre religión o Educación en valores sociales y cívicos, que según el Decret 119/2015 tiene el objetivo de "*donar elements als alumnes perquè siguin capaços de viure plenament de manera responsable i feliç i perquè puguin contribuir al benestar dels qui els envolten, tant dels qui els són més propers com dels qui, desconeguts, els són més llunyans*"(p. 126).

Según el Decret 142/2007 la educación para la ciudadanía y el desarrollo personal es:

*Educar per al desenvolupament personal i la ciutadania és afavorir que les nenes i nens puguin viure plenament i desenvolupar-se en el sí de la comunitat, adoptant estratègies per viure en un món complex, canviant i ple d'incertesa, i desenvolupant actituds de responsabilitat i compromís per a la construcció d'una societat més justa.*

*L'educació per al desenvolupament personal i la ciutadania inclou tant el desenvolupament de totes les dimensions personals i la construcció responsable de la pròpia identitat –aprendre a ser i actuar de forma autònoma-, com la relació amb els altres –aprendre a conviure-, com el compromís social – aprendre a ser ciutadans i ciutadanes en un món global-. (p.21858)*

Los contenidos de esta área están estructurados en tres bloques: *aprendre a ser i actuar de forma autònoma, aprendre a conviure i aprendre a ser ciutadans i ciutadanes en un món global*. En el caso de la vigente área *Educació en valors socials y cívics*, los contenidos se clasifican en los mismos tres bloques y se añaden diferentes competencias relacionadas con tres dimensiones: la personal, la interpersonal y la social (Decret 119/2015).

En nuestro caso, entendimos que una buena estrategia para conseguir los objetivos propuestos, sería exponer los contenidos de estos tres bloques en las sesiones de tutoría y después ponerlos en práctica en las sesiones de EF. A continuación en la Tabla 37, exponemos la programación de los contenidos, derivados de estos tres bloques, que trabajamos en cada trimestre y su relación con las UDD de EF.

Tabla 37  
Relación de los contenidos con las UDD de EF (elaboración propia)

Contenidos interdisciplinarios		Unidades didácticas de EF
1r Trim.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El clima de convivencia en la escuela y en EF.</li> <li>- El respeto a las normas, su valoración y comprensión.</li> <li>- Creación de una normativa propia de aula y de EF.</li> <li>- Valoración crítica de la aparición de conflictos y de violencia en la escuela, en EF, en la sociedad y en el deporte.</li> </ul>	U.D.1: Empezamos el curso. Crea tú las normas de juego. U.D.2: Todos somos diferentes y especiales. Goalball. U.D.3: Salud y Biatlón. U.D.4: Espectadores positivos. Fútbol y hándbol.
2º Trim.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valores básicos para vivir en sociedad: respeto, igualdad, tolerancia y solidaridad.</li> <li>- Conciencia y control emocional.</li> <li>- Pautas para la mejora de la convivencia en clase y en EF.</li> <li>- Autorregulación de las acciones. 4 preguntas para actuar: ¿qué he de hacer, de cuantas maneras lo puedo hacer, cuál es la mejor, cómo lo he hecho?</li> </ul>	U.D.5: Juegos tradicionales y del mundo. U.D.6: Las palabras dulces: <i>Role playing</i> . U.D.7: Baseball.
3r Trim.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El diálogo constructivo.</li> <li>- Protocolos y técnicas de prevención de conflictos.</li> <li>- El BdTE: aprendizaje entre iguales y en grupos cooperativos.</li> </ul>	U.D.8: Ultimate y Kin Ball. U.D.9: Yoga, acroesport y coreografías.

### 7.2.3. Metodología y estrategias de enseñanza aprendizaje

En este apartado describiremos la metodología didáctica aplicada centrándonos en diferentes aspectos, como serían las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las premisas para diseñar las tareas, los estilos de enseñanza, el rol de la figura del maestro o la organización social del aula.

Puesto que se parte de un enfoque competencial, los métodos de enseñanza aplicados buscan facilitar el pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades de comunicación útiles para desenvolverse en múltiples entornos (Boqué, 2005b; Escartí et al., 2005; Hellison, 1995; Monjas, 2008; Pérez Pueyo, 2007; Prat & Soler, 2003; Ruiz Omeñaca, 2008; Segura & Arcas, 2004). Para ello, se combinan diferentes metodologías de aprendizaje que parten de la realidad del alumno y buscan su experimentación a través de propuestas globales, abiertas y de colaboración, que a la vez requerirán motivación y capacidad para aprender de otros y para generar conocimiento (Pérez Gómez, 2007).

Por otra parte, es necesario destacar la interdisciplinariedad como elemento de transferencia; puesto que perseguimos que los alumnos sean capaces de aplicar lo aprendido en diferentes contextos de aprendizaje. En este caso, el trabajo interdisciplinar propuesto responde al modelo conectado, en el que generalmente se

implica un profesor para conectar dos áreas con el fin de fomentar en el alumnado la capacidad para reconocer, evaluar y poner en práctica diversas perspectivas para solucionar un problema (Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2013).

La función del maestro será la de plantear estrategias didácticas para cumplir con los objetivos (Rodríguez Torres, 2010) y así reforzar habilidades, valores, actitudes del alumnado. El alumno debe ser el protagonista del proceso para que construya su aprendizaje autónomamente a partir de la resolución de problemas, el aprendizaje colaborativo, los foros de debate, los dilemas morales, etc. (Bautista-Cerro, 2007). Dada esa dinámica, las intervenciones del maestro irán dirigidas a ofrecer refuerzos positivos y plantear dilemas que los alumnos deben responder.

Por otra parte, queremos recalcar que siempre que se pongan en común ideas, dilemas, explicaciones o se den debates, los alumnos se situarán en círculo como símbolo de igualdad y para poder verse y escucharse entre ellos, ya que todo lo que digan será importante para todos.

Por ello, tanto las actividades planteadas en EF como en tutoría parten de situaciones problema que el alumno soluciona a través de diferentes tareas abiertas y motivadoras propuestas o guiadas por el maestro. Las tareas planteadas implican una secuencia didáctica organizada para que los alumnos lleguen a realizar una actividad compleja que integre conocimientos prácticos de las dos áreas y que esté vinculada a su realidad personal y social (Trujillo, 2009). De este modo, las competencias se ejercitarán y desarrollarán resolviendo problemas en diversas situaciones y conectando contenidos de distintos ámbitos (Calahorro et al., 2010; Velázquez Callado, 2013).

Estas tareas se centran en el “saber hacer” transferible a diversos contextos, mediante actividades caracterizadas por ser: variadas y lúdicas para incentivar la modificación de los patrones individuales según las condiciones espaciales, temporales, humanas y materiales en el momento de resolver problemas motrices vinculados a la actividad físico deportiva (Calahorro et al., 2010; Gillespie, 2009; López Pintor, 2009; Rodríguez Ruiz, 2010; Rodríguez Torres, 2010; Ruiz Omeñaca, 2010). Con ello, se perseguirá la mejora de la acción motriz a nivel técnico, decisional, cognitivo y social y a la vez también se desarrollará la capacidad de asumir las diferencias así como las posibilidades y limitaciones propias y ajenas.

Las tareas también serán de complejidad creciente en los aprendizajes y en la resolución de problemas, para ayudar a conectar conocimientos previos y consolidar aprendizajes y permitir que todos tengan la oportunidad de participar en diferentes roles sin presión y aceptando las diferencias individuales. A su vez, también serán vivenciales, para afrontar situaciones de carácter social y motriz a las que se expone el alumno en la vida cotidiana. Por lo tanto, en la medida de lo posible recrearán situaciones que conecten los contenidos tratados con la realidad del alumno para proporcionar una experiencia que ponga en juego las capacidades del estudiante.

La mayoría de las actividades, también serán participativas, para dar al alumnado autonomía y libertad de elección y fomentar la toma de decisiones y a la vez, concienciarlo de sus conocimientos como punto de partida para desarrollar nuevos aprendizajes y aplicaciones. “Se tratará que el alumnado sea partícipe y sea consciente de ese proceso de cambio en el que todos son responsables de que los demás tengan oportunidades para desarrollarse según sus posibilidades” (García Monge, 2011, p. 41).

Las tareas serán situadas y adaptadas al contexto y a las necesidades individuales y la diversidad del grupo. Se buscará la significatividad de los aprendizajes motivando al alumnado a aprender y a ampliar sus conocimientos previos. Para ello, se establecerán unos indicadores de acción que ayuden al alumnado a tomar conciencia de sus acciones e intenten modificarlas cuando sea necesario. A su vez, se contemplan diversos niveles de complejidad y ritmos para respetar la diversidad del grupo y fomentar la participación de todos en un ambiente de empatía, respeto y tolerancia, sin rechazos o marginaciones.

La cooperación será esencial para aprender entre todos y aplicar lo aprendido a la vez que se desarrollan habilidades sociales autónomamente. Por lo tanto, se propondrán tareas lúdicas que enfatizan la colaboración y el responsabilizarse de una labor para llegar a un bien común y no a la victoria de los otros

A lo largo de todas las UDD; generalmente se vincularán diferentes disciplinas motrices y en el caso que tengan un componente competitivo se fomentará la aceptación de la derrota y el éxito, y el diálogo y la negociación para tratar posibles conflictos generados en situaciones reales. Por otro lado, el cumplimiento de las normas de juego colaborará en la aceptación de códigos de conducta para la convivencia y la acción colectiva. Además, en el momento que sea necesario decidir

las normas se procurará que los estudiantes sean los protagonistas partiendo de sus propuestas y adaptándolas a sus características.

En el desarrollo de estas tareas se aplican diferentes estilos de enseñanza-aprendizaje con dos fines: llegar al máximo número de alumnos posible y otorgar progresivamente más responsabilidad en la toma de decisiones al alumnado (Mosston, 1990 citado en Coral, 2012). Por otro lado, en la selección de los estilos de enseñanza también influirán el tipo de contenido y la dinámica de la tarea, el momento de la clase o la situación de la sesión dentro de la UD. Aun así, siempre se procurará que el docente estimule, acompañe e implique al alumno y a la vez evalúe para llevar a cabo las modificaciones necesarias para mejorar el proceso de enseñanza (Pérez Gómez, 2007). A lo largo de la intervención se creará un clima motivacional orientado a la tarea, por lo que los maestros establecerán metas realistas y a corto plazo para que el alumno observe sus progresos y así se implique en la toma de decisiones, los roles de liderazgo y la autogestión (Escartí et al., 2010). Para lograr este acompañamiento del alumnado se aplicarán estilos de enseñanza como (Doherty & Brennan, 2008; Mosston & Ashworth, 2008; Velázquez Callado, 2008):

- La asignación de tareas: donde el alumnado autónomamente realizará las tareas propuestas por el profesor mientras éste les irá asesorando.
- El aprendizaje entre iguales: cuando se trabaje en parejas o pequeños grupos, los miembros del equipo se irán informando de los aspectos correctos e incorrectos realizados para mejorar el desarrollo de la tarea.
- El aprendizaje inclusivo: para trabajar algunas habilidades motrices el maestro propondrá diferentes niveles de dificultad y el alumno gestionará su progresión en función de sus objetivos.
- El descubrimiento guiado: se dará cuando el maestro planteé un problema a resolver y aporte pistas o soportes para que el alumno experimente una secuencia que le lleve a la solución del reto planteado.
- El aprendizaje divergente: es un estilo de enseñanza que también parte del planteamiento de un problema, pero se substituye el acompañamiento del docente por el trabajo en equipo.

En cuanto a la organización social del aula, queremos destacar que en la mayoría de ocasiones se basará en grupos o equipos formados estratégicamente con el fin de crear nuevas relaciones entre el alumnado, evitar posibles segmentaciones y conseguir los objetivos de las sesiones de ambas áreas (Jiménez & Durán, 2004). Entendemos por aprendizaje cooperativo el uso pequeños grupos para que los

alumnos trabajen juntos con el fin de mejorar su propio aprendizaje y el de los compañeros (Johnson & Johnson, 2014a). Según estos autores existen tres modalidades de aprendizaje cooperativo: el formal, el informal y el grupo de base.

El aprendizaje cooperativo informal se da cuando los alumnos trabajan juntos en una sesión o durante varias semanas para llevar a cabo una serie de tareas que les permitirán conseguir los objetivos de aprendizaje (Johnson & Johnson, 2014a). En cambio, en el aprendizaje cooperativo formal el maestro al inicio de la sesión establece los objetivos didácticos y sociales del día, forma los grupos, fija los roles de cada alumno y prepara los materiales necesarios. Una vez organizados estos aspectos el docente explica la tarea, contenidos, estrategias, criterios de éxito y habilidades sociales requeridas para realizarla. De esta manera los alumnos tendrán claro que se espera de ellos y podrán trabajar autónomamente mientras el profesor los asististe para incentivar sus habilidades cooperativas y valorar sus progresos (Johnson & Johnson, 2014a).

Por último, mencionar que los grupos de base consisten en agrupamientos de tres o cuatro alumnos, de nivel académico heterogéneo, que se reúnen regularmente cada semana o cada día a lo largo de un trimestre, un curso o hasta un ciclo educativo, con el fin de que los alumnos se responsabilicen de dar soporte académico y social a otros compañeros. Por ello, cada grupo se suele reunir al principio de la semana o de una sesión para completar juntos tareas, revisar los deberes, plantear dudas, etc. (Johnson & Johnson, 2009).

En nuestro caso, generalmente se planean sesiones de aprendizaje cooperativo informal en las sesiones de EF y de tutoría; ya que a lo largo de toda la intervención los alumnos resolverán cooperativamente las tareas propuestas por el docente a través del diálogo y el consenso (Johnson & Johnson, 2009). Por otro lado, el aula ordinaria se organizará en cinco grupos cooperativos formales de cuatro o cinco alumnos de nivel heterogéneo, asimismo estas agrupaciones también se utilizarán ocasionalmente en EF. Para dar estabilidad a los equipos se procurará que trabajen juntos durante un trimestre aproximadamente. Esta permanencia de las agrupaciones también ayudará a organizar el aula y a repartir las funciones de cada alumno dentro de su mesa (encargado de material, secretario, portavoz, mediador, coordinador). Por otra parte, en el caso de las UDD deportivas de EF se propondrán grupos informales heterogéneos (sexo, habilidad, técnica) para que se ejerzan roles de docente y se potencie el desarrollo de las habilidades sociales, ya que:

La permanencia prolongada en el equipo permite que los más dotados puedan reflexionar sobre la inclusión de los menos hábiles a la vez que éstos pueden sentirse afiliados al grupo al encontrar su propio hueco ejerciendo diversos roles además del de jugador. (Méndez et al., 2009, p. 55)

Dentro de las dinámicas aplicadas también se incluye el *peer tutoring* o enseñanza recíproca, que se aplicará en diferentes momentos de la intervención didáctica. Es el caso del BdTE, donde los alumnos quincenalmente trabajarán en parejas rotativas para enseñar y aprender nuevas habilidades (Johnson & Johnson, 1999). Este *peer tutoring* se organizará en dos turnos, de manera que mientras uno este enseñando una habilidad, el otro la estará aprendiendo para después intercambiar los roles en el segundo turno (Velázquez Callado, 2013). En cuanto a los grupos de base, se podría decir que se lleva a cabo una adaptación en el apadrinamiento lector con los alumnos de primero, ya que semanalmente se dedicarán 30 minutos a trabajar la lectura con los alumnos de primer curso.

Aunque el trabajo cooperativo es muy importante a lo largo de toda la intervención, dentro de las sesiones de EF y de tutoría también se plantean actividades en gran grupo o el trabajo individual.

La organización a partir del gran grupo servirá para exponer contenidos o estrategias que después se aplicarán y practicarán en otro tipo de organizaciones y para sintetizar reflexiones individuales y colectivas derivadas de prácticas previas. En este punto cabe resaltar que siempre que se trabajen dinámicas para la prevención de conflictos, primero se llevarán a cabo actividades y diálogos en pequeños grupos y después se plantearán exposiciones en gran grupo para propiciar la participación de todos. Por otro lado, las asambleas de clase desarrolladas en las sesiones de tutoría también partirán de todo el grupo clase. Éstas se llevan a cabo para gestionar y administrar el día a día del aula y para regular las relaciones personales y la convivencia entre el alumnado (Zabala, 2011b). En las asambleas se plantean debates, propuestas y revisiones de las normas de actuación y de comportamiento como medio para fomentar en el alumnado la responsabilidad ante sus actos, la distribución de los cargos y la reflexión.

A pesar del gran peso del aprendizaje cooperativo dentro del programa de intervención, también se darán momentos de trabajo individual. Una vez tratados algunos contenidos en parejas, equipos o gran grupo se propondrán actividades de



reflexión escrita o de acción motriz a nivel individual para enfrentar al alumno a la aplicación de lo que ha comprendido.

Una vez establecidas las bases de la metodología didáctica vamos a exponer las medidas de atención a la diversidad establecidas.

#### **7.2.4. Atención a la diversidad**

La atención a la diversidad del alumnado se tuvo en cuenta a la hora de diseñar la progresión y la flexibilidad de las tareas programadas. Siempre se procura que las actividades se adapten a las necesidades individuales del estudiante con el fin de ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje a todos. Además, como se desea que el alumnado autorregule su propio proceso, se proponen medidas para que individualmente puedan ajustar el nivel de dificultad a sus características. Por otro lado, el fomento del trabajo cooperativo y del aprendizaje entre iguales también será una estrategia de atención a la diversidad, puesto que se pretende que entre el alumnado surjan dinámicas de ayuda mutua que permitan avanzar a los alumnos con más dificultades (Lieberman & Houston-Wilson, 2009). Esta ayuda entre iguales o *“Peer tutoring gives students with disabilities time in the class to work on developmental skills vital to their on involvement in physical activity in the future”*<sup>63</sup> (Lieberman & Houston-Wilson, 2009, p. 78).

Pese a estas medidas generales, en algunas tareas y actividades hará falta diseñar adaptaciones concretas para los alumnos con NEE. La mayoría de las modificaciones irán encaminadas a facilitar la comprensión del mensaje oral, por lo que principalmente implicarán variaciones en las normas y reglamentos de juegos o actividades o aclaraciones en el contenido de los mensajes. Por ello, en la mayoría de ocasiones bastará con dar instrucciones claras de aquello que se pide en la actividad y en acompañar más de cerca el proceso de estos alumnos. Para este acompañamiento el *peer tutoring* será fundamental; ya que generalmente siempre se procurará que un compañero se ofrezca voluntario para ayudarles durante la sesión. En este soporte el maestro también colaborará indicando al “alumno tutor” los puntos en que se debe fijar para ayudar al compañero. Esta estrategia será inclusiva y beneficiosa para ambos, ya que aumentará el tiempo de aprendizaje mientras se socializan y mejoran su

---

<sup>63</sup> La tutoría entre iguales ofrece a los estudiantes con discapacidades tiempo en clase para trabajar el desarrollo de habilidades vitales que involucren actividad física en el futuro.

autoestima, además el “estudiante-tutor” al enseñar adquirirá nuevas habilidades y estrategias de liderazgo (Klavina & Block, 2008).

Otra estrategia empleada fue la sensibilización hacia el reconocimiento del esfuerzo de las personas con discapacidad que practica deporte adaptado. Para ello se dedicó una UD a los deportes adaptados, centrándonos sobre todo en el Goalball. Además a lo largo de otras UUD, a través de vídeos, se fueron dando ejemplos y referencias de deportistas con discapacidad para destacar el espíritu de superación y la integración de estas personas.

### **7.2.5. Evaluación**

En este apartado vamos a describir el proceso de evaluación del alumnado, por ello antes de nada debemos clarificar que entendemos por evaluación:

El proceso de recogida de información, rigurosa y sistemática, para obtener datos fiables y válidos acerca de una situación con objeto de emitir un valor relativo a la misma, determinar la satisfacción de la misma y tomar decisiones oportunas para reforzar lo positivo o mejorar las disfunciones producidas. (Casanova, 2012, pp. 131-132)

Asimismo, puesto que nos movemos dentro del marco competencial, la evaluación del proceso partirá de las CCBB y no se evaluarán puramente los contenidos aprendidos, sino la capacidad de aplicar los aprendizajes en diversas situaciones (Sierra-Arizmendiarieta et al., 2013).

Según Zabala (2011a), evaluar competencias es evaluar procesos de resolución de problemas contextualizados, complejos y productivos, en situaciones reales o recreadas en el aula para que el alumno aplique de forma activa sus conocimientos. Blázquez (2009) añade que estas situaciones-problemas evaluativas deben ser multidimensionales, interactivas, participativas e integradas dentro del proceso didáctico. Por lo tanto, para evaluar por competencias siempre se intentará recurrir a “estrategias e instrumentos para evaluar al alumnado de acuerdo con sus desempeños en la resolución de problemas que simulen contextos reales, movilizándolo sus conocimientos, destrezas, valores y actitudes” (Orden ECD/65/2015, p. 6990). Desde esta perspectiva, la evaluación facilitará una visión integradora del proceso de aprendizaje y permitirá comprobar si existe transferencia de conocimientos entre contextos y con ello autonomía del aprendizaje (Sanmartí, 2010). En este sentido, la conexión entre las sesiones de EF y tutoría será idónea porque en EF espontáneamente se crearán situaciones donde los alumnos pondrán en práctica las

habilidades sociales y comunicativas aprendidas para solucionar los conflictos y conseguir los objetivos de las tareas.

Así pues, se parte de la premisa de valorar los avances de los alumnos en cada dimensión de la CSC, en lugar de buscar medir cuantitativamente una competencia reflexiva (Quevedo & González Ruiz, 2012). Para conseguirlo se recurre a una evaluación continua del proceso, insertada en situaciones lo más reales posibles (Zabala & Arnau, 2007). Por lo tanto, la evaluación que nos planteamos posibilita contrastar el grado de consecución de los objetivos didácticos fijados, comprobar la articulación de conocimientos teóricos y prácticos en situaciones problema y recoger información para regular el proceso de aprendizaje y adaptar las estrategias pedagógicas a las características del alumnado y a sus progresos (Zabala, 2011a).

Para valorar el grado de consecución de las CCBB nos basaremos en los criterios de evaluación, que expresan aquello que queremos que el alumno sea capaz de hacer en distintos contextos. Una vez fijados estos criterios, establecemos los indicadores de evaluación para concretan las conductas a observar en el alumnado como prueba de sus avances (Escamilla, 2009). Asimismo, estos indicadores serán los niveles de desempeño que aparecen en las rúbricas de evaluación de cada UD.

Este tipo de evaluación se enmarca dentro del modelo *assessment* o evaluación formativa (Blázquez & Sebastiani, 2009; Hipkins, 2007; López Pastor, 2006), que tiene tres funciones: valorar los logros del alumnado, juzgar el proceso de enseñanza-aprendizaje e implicar al alumnado en su evaluación con el fin de incentivarlos para continuar aprendiendo durante y después de la escuela. Durante el proceso de evaluación formativa se aplican estrategias variadas a lo largo de tres fases diferenciadas: la evaluación inicial con finalidad diagnóstica, la formativa reguladora de los aprendizajes y del proceso y la sumativa dirigida a la calificación de todo el proceso, en relación a los logros del alumnado y del funcionamiento de la UD.

Para la evaluación inicial de la CSC se partió de los datos de la observación de la fase de diagnóstico de la investigación (observación no participante y cuestionario para el alumnado) y de las evaluaciones iniciales de cada UD. La primera sesión de cada unidad se dedica a detectar los conocimientos del alumnado en torno a los contenidos concretos de EF y las dimensiones de la CSC en que se centra la UD. Para ello, se proponen actividades de reflexión en gran grupo o pequeños grupos y juegos globales en los que se podrá observar su dominio de la habilidad motriz y su manera de

interactuar con los demás. Otros propósitos de la evaluación inicial serán que los alumnos conecten con sus conocimientos previos del nuevo contenido a trabajar y exponer los objetivos y los criterios de evaluación de la UD para que el estudiante regule su propio aprendizaje.

En cuanto la evaluación formativa, queremos destacar que es reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje y que es una herramienta clave para detectar las dificultades y así mejorar la calidad de la intervención (Orden ECD/65/2015). A lo largo de toda la aplicación didáctica la observación participante en las sesiones de EF y de tutoría servirá para recopilar datos sobre los alumnos y sobre el proceso, sin que la presencia de un observador externo modifique la conducta de los alumnos (Boekaerts & Corno, 2005). Estas observaciones se recopilarán en un diario abierto del maestro (Esteban et al., 2012) que recogerá descripciones de los hechos observados y reflexiones sobre el funcionamiento de las tareas propuestas y sobre las actitudes y relaciones dadas entre el alumnado.

Puesto que la evaluación también se considera como un elemento de aprendizaje, se fijarán estrategias de autoevaluación y coevaluación para involucrar al alumno en el proceso (Harris, 2001; Pellicer & Ortega Delgado, 2009) y favorecer un aprendizaje desde la reflexión que ayude al alumno a valorar sus propias dificultades y fortalezas, y a analizar la participación de los compañeros en las actividades cooperativas (Orden ECD/65/2015). Desde este punto de vista la evaluación incrementará la motivación, la autonomía personal, la implicación y la autoestima del niño y le permitirá entender sus dificultades y encontrar caminos para mejorar y sentirse satisfecho (Pérez Gómez, 2007; Sierra-Arizmendiarieta et al., 2013). Asimismo, la coevaluación también será una estrategia de aprendizaje entre iguales (Lleixà, Torralba, & Abrahão, 2010).

Como herramienta de coevaluación dentro del aula se propone el diario de clase, que como ya hemos explicado dentro del capítulo de instrumentos de recogida de datos, será también una fuente de información de la investigación. En este diario cada alumno puede plantear dudas, felicitar a compañeros, presentar quejas, expresar deseos, opiniones o reflexiones para que más tarde se pongan en común durante las asambleas de clase. Por otro lado, las sesiones de tutoría siempre finalizarán con una valoración oral de los alumnos sobre su trabajo y una exposición de las conclusiones a las que se llega después de la dinámica. Estas reflexiones se recogerán en el diario del maestro junto a sus propias observaciones y después se compararán con los logros conseguidos en EF. Dentro de las UUD de EF se plantean actividades de

coevaluación donde los alumnos deberán puntuar a los compañeros siguiendo las consignas y criterios de autoevaluación establecidos por los mismos alumnos y el maestro.

En referencia a la autoevaluación, en cada sesión de EF el alumnado autoevaluará sus logros en torno a la habilidad social del día. Al inicio de la sesión el maestro planteará la pregunta del día, en relación a una habilidad prosocial, para que los alumnos tengan claro el objetivo de las actividades e intenten progresar. Ejemplos de preguntas serían: ¿hemos cumplido las normas del juego?, ¿hemos intentado mantener un tono de voz adecuado?, ¿nos hemos preocupado de que los compañeros participen en el juego?, ¿hemos sabido ser buenos perdedores o ganadores?, ¿me he esforzado por ayudar al compañero a aprender?, ¿el trabajo en equipo ha funcionado, nos hemos sabido poner de acuerdo?, ¿he intentado participar al máximo durante toda la sesión?, ¿he respetado las opiniones de los compañeros?, ¿hemos pensado estrategias de juego?, ¿hemos cuidado del material?, etc. Después, al finalizar la clase se pasará lista y cada niño valorará su actuación en voz alta. Los alumnos se puntuarán con los ítems mal, regular, bien o muy bien y los que lo deseen podrán explicar su valoración o hacer algún comentario asertivo si no están de acuerdo con la nota que se pone un compañero. Cada ítem tendrá una valoración del uno al cuatro que se recogerán en una tabla Excel. En este momento también se aplicará otra estrategia de coevaluación para reforzar las conductas prosociales surgidas durante la sesión. Tanto el profesor, como los alumnos podrán otorgar puntos de: pensador, responsabilidad, compañerismo, esfuerzo y sinceridad. Estos puntos se acumulan a lo largo del mes y al finalizarlo se anunciarán los alumnos que hayan acumulado más puntos de cada conducta prosocial en el cuadro de honor que mostramos en la Figura 11.



Figura 11. Cuadro reconocimiento mensual de las actitudes pro-sociales de los alumnos (elaboración propia)

Por último, como recurso motivacional que a la vez permitirá al alumno ver su evolución a lo largo de los meses también se colgará en la clase un gráfico con los puntos de autoevaluación de cada estudiante (Figura 12).

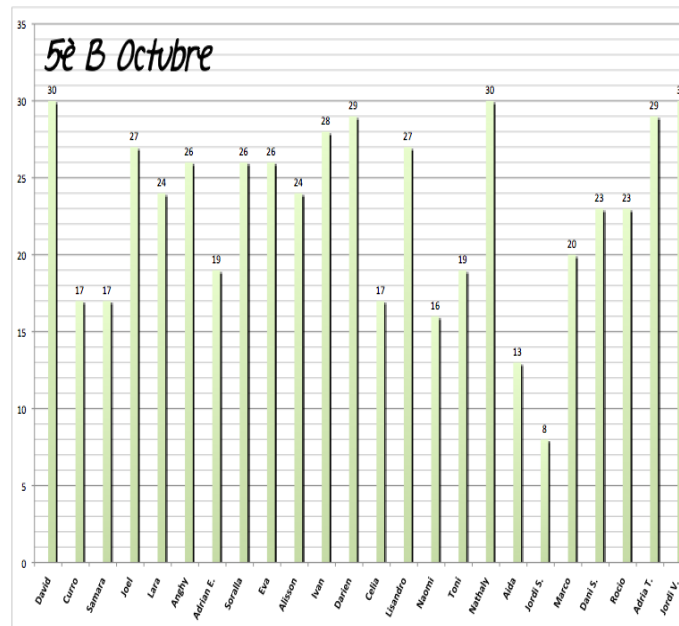


Figura 12. Gráfico mensual de las puntuaciones de los alumnos (elaboración propia)

A lo largo del proceso los alumnos realizarán producciones en forma de reflexiones escritas, murales o acciones motrices que también aportarán información útil para evaluar la evolución de los estudiantes. Asimismo, indicar que en el momento en que proponamos tareas que deriven producciones buscaremos que el alumno ponga a prueba sus aprendizajes y demuestre el nivel de dominio y aplicación al que puede llegar.

Por último, la evaluación sumativa es una herramienta que busca sintetizar los logros conseguidos creando situaciones donde el alumno tenga que aplicar las habilidades trabajadas en diferentes contextos (Doncel & Leena, 2011). Este proceso será complejo porque una vez establecidos los criterios y los indicadores de evaluación se diseñarán tareas que permitan recoger información a través de diferentes canales de comunicación y sistemas de observación para apreciar si el alumno es realmente capaz de aplicar lo aprendido en diferentes tareas, situaciones o roles sociales (Hipkins, 2007). Para ello, al finalizar cada UD se recopilarán los datos y el maestro rellenará rúbricas, escalas descriptivas o listas de control de la UD en general o de cada alumno. En algunas UDD estas herramientas también serán cumplimentadas por los alumnos como estrategia de autoevaluación individual o grupal; ya que en el caso que durante una UD siempre se haya trabajado con el mismo grupo la

autoevaluación final también será grupal. Estas rúbricas de autoevaluación buscarán que el alumno reflexiones sobre su trabajo personal y colaborativo y sobre el grado de consecución de los objetivos (Coral, 2012). Esto permitirá emitir un juicio de valor para constatar los conocimientos adquiridos por los alumnos, facilitará el ajuste de la programación didáctica y ayudará a valorar los progresos en la CSC del alumnado. La mayoría de las actividades de evaluación sumativa serán diseñadas como una actividad más dentro de la secuencia de enseñanza-aprendizaje y partirán de juegos, de situaciones cooperativas o de la exposición del producto final de unas semanas de trabajo en grupo.

A continuación en las tablas 38 y 39 mostramos la relación entre las dimensiones de cada CCBB focalizadas y los criterios e indicadores de evaluación establecidos para cada una de ellas.

Tabla 38  
Dimensiones de las CCBB tratadas y sus criterios e indicadores de evaluación (elaboración propia)

CCBB	Dimensiones	Criterios de evaluación	Indicadores de evaluación
Comunicativo lingüística	<p>CL1. Expresar adecuadamente, en fondo y forma pensamientos, emociones, vivencias y opiniones.</p> <p>CL2. Desarrollar la asertividad, empatía, actitudes de diálogo y RC.</p> <p>CL3. Utilizar la argumentación para encontrar diferentes soluciones a un problema.</p> <p>CL4. Aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo.</p> <p>CL5. Adaptar la propia comunicación a los requisitos de la situación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber expresar sus pensamientos, opiniones, sentimientos o vivencias teniendo en cuenta los sentimientos ajenos.</li> <li>- Comprender mensajes orales de los demás.</li> <li>- Escuchar con atención.</li> <li>- Dialogar respetuosamente.</li> <li>- Argumentar y defender las propias opiniones asertivamente.</li> <li>- Resolver conflictos mediante el diálogo.</li> <li>- Adaptar la expresión al contexto y a las convenciones sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se preocupa por relacionarse bien con los compañeros.</li> <li>- Entiende los mensajes orales.</li> <li>- Dialoga y escucha con una actitud respetuosa.</li> <li>- Es asertivo cuando defiende sus opiniones.</li> <li>- Afronta los conflictos positivamente.</li> <li>- Adapta su discurso al contexto comunicativo.</li> </ul>
Conocimiento mundo físico	<p>CI1. Interpretar el mundo aplicando conceptos y principios para analizar situaciones desde diferentes perspectivas.</p> <p>CI2. Adoptar hábitos de vida saludables.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicar el pensamiento científico-técnico para analizar el entorno.</li> <li>- Mostrar una actitud responsable hacia la salud individual y colectiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Busca causas cinético-técnicas para entender lo que sucede en el entorno.</li> <li>- Practica hábitos de salud y seguridad personal.</li> <li>- Entiende la actividad física como un medio para cuidar la mente y el cuerpo.</li> <li>- Mejora su competencia motriz.</li> </ul>
Artística y cultural	<p>AC1. Reelaborar formas de transmitir ideas y sentimientos propios y ajenos.</p> <p>AC2. Desarrollar el sentido de pertenencia a una cultura determinada y el respeto hacia otras formas culturales diferentes a la propia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresarse mediante leguajes gestuales, corporales y plásticos.</li> <li>- Apreciar la creatividad en la expresión de ideas, sentimientos o experiencias.</li> <li>- Relacionar las manifestaciones artísticas con el entorno social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valora la diversidad cultural y sus manifestaciones artísticas como una riqueza del entorno.</li> <li>- Se muestra creativo para expresar mediante la acción motriz emociones y sentimientos.</li> </ul>

Aprender a aprender	<p>AA1. Ser capaz de autoevaluarse y autorregularse.</p> <p>AA2. Mostrar responsabilidad y compromiso personal.</p> <p>AA3. Saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.</p> <p>AA4. Respetar y colaborar activamente y mostrar disposición para ayudar a otros en diferentes situaciones de aprendizaje.</p> <p>AA5. Fomentar habilidades sociales como el trabajo en equipo, cooperación, reparto de tareas, implicación y participación, y protocolos y técnicas a seguir en la RC.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aceptar los propios errores como medio para prosperar.</li> <li>- Ser autónomo en la gestión de los asuntos propios.</li> <li>- Cumplir metas propuestas a corto y largo plazo.</li> <li>- Perseverar en el aprendizaje.</li> <li>- Identificar las debilidades y fortalezas propias y de los demás y respetarlas.</li> <li>- Entender que se necesita de los demás para aprender.</li> <li>- Aprender de y con los demás.</li> <li>- Cumplir los roles asignados en cada momento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se responsabiliza de las propias acciones.</li> <li>- Respeta las características propias.</li> <li>- Respeta las características de los compañeros</li> <li>- Muestra motivación para superarse.</li> <li>- Se autoevalúa con objetividad.</li> <li>- Evalúa a los compañeros con objetividad.</li> <li>- Muestra interés para aprender de los demás.</li> <li>- Tiene iniciativa para ayudar a los demás a aprender.</li> <li>- Se responsabiliza de cumplir con cualquier rol que se le asigne.</li> </ul>
Iniciativa personal	<p>IP1. Desarrollar un autoconcepto crítico en el que se reflexione sobre los valores, actitudes y motivaciones.</p> <p>IP2. Autocontrol emocional para vivir en paz con uno mismo y poder responder de manera acorde a la diversidad de situaciones y contextos de relación interpersonal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tener confianza en uno mismo y espíritu de superación.</li> <li>- Reflexionar críticamente sobre las propias actuaciones.</li> <li>- Proponerse actuaciones de mejora personal.</li> <li>- Afrontar los problemas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica.</li> <li>- Defender los sentimientos propios.</li> <li>- Tolerar la frustración.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumple con los hábitos de higiene.</li> <li>- Trabaja autónomamente.</li> <li>- Intenta superarse a él mismo.</li> <li>- Participa responsablemente en la toma de decisiones de un grupo.</li> <li>- Respeta a los demás.</li> <li>- Se respeta a él mismo.</li> <li>- Muestra un adecuado nivel de gestión emocional.</li> </ul>

Tabla 39

Dimensiones de la CSC y sus criterios e indicadores de evaluación (elaboración propia)

	Dimensiones	Criterios de evaluación	Indicadores de evaluación
Social y ciudadana	CSC.1. Experimentar, conocer y tomar conciencia de la diversidad de perspectivas de análisis de la sociedad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer distintas perspectivas de análisis de la realidad social.</li> <li>- Dialogar para comprender mejor la realidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es capaz de aceptar diferentes puntos de vista distintos al propio cuando se habla de la sociedad.</li> <li>- Participa en los diálogos aportando ideas propias.</li> <li>- Se preocupa por el buen clima de convivencia.</li> <li>- Identifica las diferencias que hay entre su vida y sus actos y las vidas de personas de otras partes del mundo.</li> </ul>
	CSC.2. Valorar como una riqueza las aportaciones de la diversidad cultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender la pluralidad y globalidad de las sociedades actuales como una riqueza.</li> <li>- Comprender las aportaciones de las diferentes culturas al crecimiento personal y social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entiende que la sociedad actual es multicultural.</li> <li>- Valora las aportaciones de las diferentes culturas.</li> <li>- Respeta la diversidad social, cultural y de género.</li> </ul>
	CSC.3. Entender las características del proceso democrático ejerciendo el derecho de participar en la toma de decisiones como miembro de un grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir las características de las dinámicas democráticas.</li> <li>- Implicarse en la toma de decisiones de las dinámicas escolares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acepta las decisiones consensuadas mediante votaciones.</li> <li>- Muestra iniciativa para participar en las propuestas.</li> <li>- Propone ideas y lo acepta cuando son rechazadas.</li> </ul>



CSC.4. Construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Involucrarse en el cumplimiento de las normas de centro.</li> <li>- Actuar coherentemente a las normas establecidas en el contexto social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoce las normas de funcionamiento del centro y de EF.</li> <li>- Cumple las normas del centro y de EF.</li> <li>- Acepta las consecuencias de no cumplirlas.</li> <li>- Se preocupa porque los demás cumplan las normas.</li> </ul>
CSC.5. Crear a partir de la reflexión crítica y el diálogo una escala de valores de acuerdo a los patrones culturales básicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponer de una escala de valores positivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se preocupa por los demás.</li> <li>- Acepta las diferencias individuales.</li> <li>- Es capaz de compartir sus cosas.</li> <li>- Respeta puntos de vista diferentes al propio.</li> </ul>
CSC.6. Ser consciente de los valores del entorno y evaluarlos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser consciente de los valores del entorno sean positivos o negativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Detecta aquellas actuaciones de su entorno contrarias a los valores.</li> <li>- Destaca actitudes que fomenten los valores positivos.</li> <li>- Rechaza las causas que provocan discriminación e injusticia.</li> </ul>
CSC.7. Dominar las habilidades sociales que permiten resolver autónomamente los conflictos, inherentes en la convivencia, con actitud constructiva mediante el diálogo y la negociación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asumir los conflictos de valores e intereses como parte de la convivencia.</li> <li>- Aplicar las habilidades sociales en la resolución de conflictos.</li> <li>- Valorar los intereses propios y ajenos durante la toma de decisiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entiende que el conflicto es propio de la convivencia.</li> <li>- Afronta los conflictos positivamente.</li> <li>- Dialoga y escucha con una actitud respetuosa.</li> <li>- Recapacita y reconoce sus equivocaciones.</li> <li>- Busca soluciones justas para solucionar los conflictos.</li> </ul>
CSC.8. Adoptar una actitud respetuosa y de cooperación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir en la mejora del clima de convivencia escolar.</li> <li>- Practicar hábitos y actos cívicos en beneficio de los demás.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeta a los compañeros.</li> <li>- Se ofrece para ayudar a los compañeros y a los maestros.</li> <li>- Se ofrece voluntario para diversas tareas.</li> <li>- Participa responsablemente en la toma de decisiones de un grupo.</li> </ul>
CSC.9. Tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas para controlar nuestra conducta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsabilizarse de las propias acciones.</li> <li>- Controlar la conducta delante de conflictos de intereses con los compañeros y los maestros.</li> <li>- Mostrar un buen nivel de conocimiento personal, autoestima y gestión de las emociones en actividades cotidianas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce sus propios errores.</li> <li>- Controla el temperamento cuando tiene un problema.</li> <li>- Se da cuenta cuando está demasiado nervioso y busca la manera de calmarse.</li> </ul>
CSC.10. Desarrollar la sensibilidad y la creatividad para afrontar los conflictos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buscar soluciones que favorezcan a todas las partes de un conflicto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resuelve autónomamente los conflictos.</li> <li>- Busca soluciones creativas para afrontar los conflictos.</li> </ul>

### 7.2.6. Las unidades didácticas

A través de la programación de las UDD de EF se organizó la práctica educativa distribuyendo los contenidos a lo largo del curso escolar (Iglesias et al., 2007) y así promover el desarrollo de las CCBB adaptándonos al proyecto educativo, a los recursos del centro, y a las características, diversidad e intereses del alumnado. Con esta programación se crea una secuencia temporal y temática alrededor de unos contenidos que permiten dar sentido al trabajo docente y potenciar las capacidades de alumnos y maestros y favorecer su crecimiento personal y profesional (Rodríguez

Torres, 2010). Asimismo, en cada UD se planifican actividades concretas para contribuir a la adquisición de la CSC y para evaluar los progresos de los estudiantes (Pérez Pueyo, 2012). El número de UUD establecidas dentro del programa fue determinado por el calendario escolar y dependiendo de los contenidos fueron continuas o discontinuas y se les dedicaron entre 8 y 10 sesiones de ambas áreas. Al principio de curso 2012-13 se pasó a los alumnos un listado de posibles contenidos centrales de las UUD y votaron los que más les gustaron. Así pues, parte de los contenidos de las nueve unidades de programación que componen el programa de intervención desde el área de EF parten de una votación de los alumnos.

La mayoría de las UUD se inician con juegos globales, en los que los alumnos pondrán en práctica aquello que saben del contenido. Estas actividades buscan motivar al alumnado y hacerle consciente de que se necesita mejorar la técnica para evolucionar en el juego. Una vez introducido el contenido, se empieza a trabajar en pequeños grupos la habilidad motriz para poco a poco evolucionar a formas más reales del juego o el deporte. A lo largo de esta progresión, para que funcione el trabajo cooperativo y solucionar las distintas situaciones que se darán en el juego será básico que los alumnos apliquen las habilidades sociales y los valores tratados en tutoría. Asimismo, todo ello irá acompañado de reflexiones con el fin de lograr la transferencia de lo aprendido a otros contextos de la realidad del alumno (Jiménez & Durán, 2004).

Debido a la organización horaria los alumnos realizaron la primera sesión de la semana en la pista y la segunda en la sala de psicomotricidad. Por ello, generalmente la primera sesión de la semana se dedica a una UD vinculada al espacio de la pista y la segunda a una UD donde sea adecuado el uso de la sala.

A continuación introducimos cada una de las UUD diseñadas explicando en primer lugar sus peculiaridades y propósitos generales; y en segundo lugar sintetizando, en forma de tablas, las CCBB, los objetivos, los contenidos tratados y los indicadores de evaluación. Además, en cada una de las tablas en que resumimos las UUD también ofreceremos algunos ejemplos de tareas de la lección. En este punto recordar que en cada UD se proponen los objetivos y contenidos interdisciplinares del proyecto y a estos se añaden los motrices. Para visualizar la temporización de cada UD en cada trimestre y su relación con las sesiones de tutoría se puede consultar el Anexo 13.

*U.D.1: Empezamos el curso. Crea tú las normas de juego.*

Esta UD se desarrollará a través de actividades que fomenten la cohesión del grupo y la creación de la normativa de aula, de EF y de juegos. Por ello, el objetivo principal de la UD será concienciar al alumnado de la importancia de implicarse para mantener un clima positivo de aula y del respeto de las normas como medio para conseguirlo. A partir de la creación de sus propios juegos en dinámicas de trabajo cooperativo, se buscará que los alumnos lleguen a la conclusión de que si no se responsabilizan de cumplir las normas de cualquier contexto, siempre puede salir alguien perjudicado como pasa en los juegos. Una vez integrada esa idea, los alumnos crearán la normativa de aula a través de un proceso democrático con el fin de que los estudiantes asimilen las normas como pautas de actuación propias y no como unas reglas impuestas desde el exterior. Dentro de estas normas también se incluirán los cargos de clase para que se impliquen y responsabilicen del funcionamiento del día a día del aula. Asimismo, en esta UD que abre el curso escolar también se busca establecer una relación de afecto y confianza entre los alumnos y entre los alumnos y el docente, ya que esta relación será clave para lograr construir interacciones afectivas del grupo y lograr que se sientan motivados en las actividades (Jiménez & Durán, 2004).

Tabla 40  
U.D.1: Empezamos el curso. Crea tú las normas (elaboración propia).

CCBB	CSC.3. Entender las características del proceso democrático ejerciendo el derecho de participar en la toma de decisiones como miembro de un grupo. CSC.4. Construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos. CL3. Utilizar la argumentación para encontrar diferentes soluciones a un problema. AA2. Mostrar responsabilidad y compromiso personal.		
Objetivos	Contenidos	Indicadores de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumentar el interés por la participación e implicación activa en la mejora de la convivencia del centro.</li> <li>- Utilizar los espacios y materiales según las normas establecidas.</li> <li>- Entender el papel que juegan las reglas en los juegos.</li> <li>- Disfrutar del juego y del trabajo en equipo.</li> <li>- Ser capaz de llegar a acuerdos en equipo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El clima de convivencia en la escuela y en EF.</li> <li>- El respeto a las normas, su valoración y comprensión.</li> <li>- Creación de una normativa propia de aula y de EF.</li> <li>- El juego como fuente de diversión e interacción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestra iniciativa para participar en las propuestas.</li> <li>- Conoce las normas de funcionamiento del centro y de EF.</li> <li>- Cumple las normas del centro y de EF.</li> <li>- Acepta las consecuencias de no cumplirlas.</li> <li>- Se preocupa porque los demás cumplan las normas.</li> <li>- Dialoga y escucha con una actitud respetuosa.</li> <li>- Se responsabiliza de las propias acciones.</li> <li>- Disfruta durante el juego sin tener problemas con los compañeros.</li> </ul>	
<p><b>Ejemplo de tarea:</b> En pequeños grupos inventar un juego con un mínimo de tres normas. Después lo practicarán para detectar si se debe mejorar alguna norma. Una vez corregido, expondrán su juego y toda la clase jugará. Esta tarea persigue concienciar al alumnado de la importancia de las normas en el funcionamiento social, si no cumplimos las normas de juego, el juego será un fracaso y lo mismo puede suceder en clase o en la sociedad.</p>			

*U.D.2: Todos somos diferentes y especiales. Goalball.*

Una vez los alumnos se han concienciado de la importancia de las normas para vivir en sociedad, desde la tutoría vamos a trabajar la autoestima de los alumnos para que se den cuenta de que todos somos especiales y de que todos tenemos cosas buenas y aspectos a mejorar. Para tratarlo desde la actividad física, nos vamos a centrar en los deportes adaptados como ejemplo de superación, respeto, igualdad y solidaridad. La UD empezará con la visualización de vídeos de diversas disciplinas de deportes adaptados para después hacer diversos juegos de introducción como: vóley sentados, carreras a ciegas, juegos de guiar, boccia, etc. Después de esta introducción nos centraremos en el goalball como deporte desconocido para empezar a tratar las habilidades para trabajar en grupo, ser tolerante con los demás y el autocontrol.

Tabla 41

U.D.2: Todos somos diferentes y especiales. Goalball (elaboración propia).

CCBB	CL2. Desarrollar la asertividad, empatía, actitudes de diálogo y RC. CI1. Interpretar el mundo aplicando conceptos y principios para analizar situaciones desde diferentes perspectivas. AA5. Fomentar habilidades sociales como el trabajo en equipo, cooperación, reparto de tareas, implicación y participación, y protocolos y técnicas a seguir en la RC. IP1. Desarrollar un autoconcepto crítico en el que se reflexione sobre los valores, actitudes y motivaciones. CSC.6. Ser consciente de los valores del entorno y evaluarlos. CSC.8. Adoptar una actitud respetuosa y de cooperación.	
Objetivos	Contenidos	Indicadores de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforzar la autoestima valorando la riqueza de la diversidad.</li> <li>- Valorar el rendimiento basándose en el esfuerzo para progresar, sin que el resultado influya en el disfrute y las relaciones interpersonales.</li> <li>- Fomentar las habilidades sociales necesarias para trabajar en grupos cooperativos: reflexión, participación, diálogo, autorregulación y tolerancia.</li> <li>- Adaptar las situaciones motrices a las exigencias del deporte adaptado.</li> <li>- Ejercer el rol de guía en las actividades en las que se prescinde de la vista.</li> <li>- Respetar las diferencias individuales de cada persona.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las diferencias personales como una riqueza.</li> <li>- El esfuerzo como medio de superación.</li> <li>- El juego en equipo desde el diálogo estratégico.</li> <li>- Valores básicos para vivir en sociedad: respeto, igualdad, tolerancia y solidaridad.</li> <li>- Experimentación de diversos deportes adaptados.</li> <li>- El deporte adaptado.</li> <li>- El goalball.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se preocupa por relacionarse bien con los compañeros.</li> <li>- Adapta el patrón motriz a la actividad planteada.</li> <li>- Muestra motivación para superarse.</li> <li>- Se responsabiliza de cumplir con cualquier rol que se le asigne</li> <li>- Intenta superarse a él mismo.</li> <li>- Participa responsablemente en la toma de decisiones de un grupo.</li> <li>- Respeta a los demás.</li> <li>- Se respeta a él mismo.</li> <li>- Muestra un adecuado nivel de gestión emocional.</li> <li>- Rechaza las causas que provocan discriminación e injusticia.</li> <li>- Respeta a los compañeros.</li> <li>- Se ofrece para ayudar a los compañeros y los maestros.</li> </ul>
<p><b>Ejemplo de tarea:</b> Adaptaciones del deporte del Goalball como por ejemplo un partido con guías. Se llevarán a cabo partidos de Goalball con cuatro equipos, dos estarán jugando, otro podrá guiar usando solamente las palabras derecha e izquierda y el cuarto equipo hará de árbitro. Cada vez que se marque un gol un equipo del campo saldrá y se intercambiará con los otros dos.</p>		

*U.D.3: Salud y biatlón.*

Esta UD será discontinua a lo largo del curso; de manera que se realizarán tres sesiones cada trimestre. En ella trataremos las cualidades físicas básicas y propondremos dos metas para despertar el espíritu de autosuperación de los alumnos: el biatlón y los test de cualidades físicas básicas. A través de las 4 preguntas de autorregulación (Segura & Arcas, 2004) buscaremos que el alumno autogestione tareas cotidianas y su actividad física. Se introducirán los conceptos de fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad a través de juegos, circuitos y test y se concienciará al alumnado de que trabajar las capacidades condicionales es una buena manera de cuidar de nuestro cuerpo. Está UD se conectará con conocimiento del medio natural, de manera que también se introducirán conceptos como el sistema locomotor, cardiorrespiratorio, digestivo, nervioso y excretor. A la vez que se trabaja un tema en el aula, se llevarán a cabo experimentos en EF en los que tendrán que ponerse a prueba y aplicar las cuatro preguntas de autorregulación. Asimismo, a lo largo de la UD se insistirá más en la resistencia porque se les propondrá a los alumnos que entrenen para participar en un biatlón que se realizará con chicos de otras escuelas de Barcelona en el mes de junio.

Tabla 42  
U.D.3: Salud y biatlón (elaboración propia).

CCBB	CI2. Adoptar hábitos de vida saludables. AA1. Ser capaz de autoevaluarse y autorregularse. AA3. Saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás. CSC.9. Tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas para controlar nuestra conducta.		
	Objetivos	Contenidos	Indicadores de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autorregulación de las acciones. 4 preguntas para actuar: ¿qué he de hacer, de cuantas maneras lo puedo hacer, cuál es la mejor, cómo lo he hecho?</li> <li>- Valorar el rendimiento sin que el resultado influya en el disfrute y las relaciones interpersonales.</li> <li>- Establecer dinámicas de ayuda y apoyo entre los compañeros.</li> <li>- Aprender a regular y dosificar el esfuerzo en actividades que lo requieran.</li> <li>- Identificar las cuatro cualidades físicas básicas y los sistemas corporales que entran en juego.</li> <li>- Trabajar la flexibilidad para relajarse.</li> <li>- Entender el trabajo de las cualidades físicas básicas como hábito saludable.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización de juegos y ejercicios en los que intervengan: velocidad, fuerza, resistencia o flexibilidad.</li> <li>- Realización de un test de las cualidades físicas básicas para valorar la evolución individual.</li> <li>- Utilización de la flexibilidad como medio de relajación.</li> <li>- Realización de una prueba aeróbica manteniendo el ritmo.</li> <li>- Adquisición de hábitos saludables relacionados con la práctica de actividad física.</li> <li>- Apreciación y valoración del esfuerzo individual y de los compañeros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Practica hábitos de salud y seguridad personal.</li> <li>- Entiende la actividad física como un medio para cuidar la mente y el cuerpo.</li> <li>- Muestra motivación para superarse.</li> <li>- Se autoevalúa con objetividad.</li> <li>- Respeta las características propias.</li> <li>- Respeta las características de los compañeros</li> <li>- Reconoce sus propios errores.</li> <li>- Identifica las cuatro cualidades físicas básicas.</li> <li>- Es capaz de autorregular sus esfuerzos.</li> <li>- Ayuda a los compañeros cuando lo necesitan.</li> <li>- Cumple con los hábitos de higiene.</li> </ul>	
<p><b>Ejemplo de tarea:</b> Explicación de las cinco pruebas que se llevaran a cabo para valorar las cualidades físicas básicas y ejecución en grupos de seis alumnos. En primer lugar todos juntos harán la prueba de la curse navette y después</p>			

de descansar llevarán a cabo un circuito de cuatro estaciones: 1. salto horizontal, 2. lanzamiento de pelota, 3. carrera de 20 metros, 4. flexión de tronco. En cada estación habrá una lista de clase y mientras un compañero ejecuta el ejercicio los demás medirán la distancia y anotarán el mejor resultado de dos intentos.

*U.D.4: Espectadores positivos. Futbol y Balonmano.*

En esta UD empezaremos a introducir elementos de la gestión de los conflictos. Una vez tratados aspectos como la convivencia y el respeto y la valoración de la diversidad buscaremos que los alumnos se den cuenta de que existen elementos que pueden amenazar la buena convivencia. Así pues, nuestro fin será que el alumno sea consciente de estas amenazas y se muestre crítico con ellas, ya que será un buen medio para prevenir los conflictos. Para ello usaremos el contraste entre el deporte estrella en nuestro país y otro minoritario, como lo es el balonmano. A su vez, también aprovecharemos las posibles transferencias técnicas y tácticas de sus habilidades motrices.

Todas las sesiones se desarrollan en dos espacios, media pista se dedicará a futbol y la otra al balonmano, de manera que se trabaja en dos o cuatro subgrupos estables para toda la UD. En alguna ocasión se dedica toda la sesión a un deporte para que en la siguiente hagan el otro, y en otras clases se practican ambas modalidades, adaptando las tareas a las habilidades motrices de cada especialidad. En esta UD también se llevan a cabo circuitos técnicos en que la ayuda entre iguales será muy importante. Por otro lado, cuando se propongan situaciones de juego reales los grupos ya estarán preestablecidos durante toda la UD, y esto favorecerá que se establezcan nuevas relaciones entre los alumnos y que se organicen autónomamente. En el momento en que surjan conflictos derivados del juego se recurrirá a los tiempos muertos para reflexionar sobre los hechos sucedidos y sobre su resolución (Jiménez & Durán, 2005).

Tabla 43  
U.D.4: Espectadores positivos. Futbol y Balonmano (elaboración propia).

CCBB	CL1. Expresar adecuadamente, en fondo y forma pensamientos, emociones, vivencias y opiniones. AA4. Respetar y colaborar activamente y mostrar disposición para ayudar a otros en diferentes situaciones de aprendizaje. AA5. Fomentar habilidades sociales como el trabajo en equipo, cooperación, reparto de tareas, implicación y participación, y protocolos y técnicas a seguir en la RC. CSC.5. Crear a partir de la reflexión crítica y el diálogo una escala de valores de acuerdo a los patrones culturales básicos. CSC.7. Dominar las habilidades sociales que permiten resolver autónomamente los conflictos, inherentes en la convivencia, con actitud constructiva mediante el diálogo y la negociación.	
Objetivos	Contenidos	Indicadores de evaluación

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la capacidad de reflexión hacia los conflictos que se dan en la escuela y optar por la opción más acorde con los valores tratados: respeto, igualdad, tolerancia y solidaridad.</li> <li>- Desarrollar la capacidad para dialogar, las habilidades sociales y las actitudes necesarias para afrontar, de forma constructiva, las relaciones de convivencia que se dan en la escuela.</li> <li>- Desarrollar habilidades motrices básicas y aprender los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios básicos del fútbol y el balonmano, siendo capaces de llevarlos a la práctica en situaciones jugadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración crítica de la aparición de conflictos y de violencia en la escuela, en EF, en la sociedad y en el deporte.</li> <li>- El pase y el desmarque.</li> <li>- Lanzamientos a portería.</li> <li>- El chute a portería.</li> <li>- Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias y personas que participan en el juego.</li> <li>- Elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio.</li> <li>- Identificación de los valores fundamentales del juego: esfuerzo personal, la relación con los demás y aceptación del resultado.</li> <li>- El buen espectador: respetuoso y positivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afronta los conflictos positivamente.</li> <li>- Es asertivo cuando defiende sus opiniones.</li> <li>- Respeta puntos de vista diferentes al propio.</li> <li>- Entiende que el conflicto es propio de la convivencia.</li> <li>- Muestra interés para aprender de los demás.</li> <li>- Tiene iniciativa para ayudar a los demás a aprender.</li> <li>- Se preocupa por los demás.</li> <li>- Acepta las diferencias individuales.</li> <li>- Aplica las indicaciones técnicas en las habilidades motrices trabajadas.</li> <li>- Plantea estrategias tácticas en el equipo.</li> </ul>
<p><b>Ejemplo de tarea:</b> Circuito de estaciones de fútbol y balonmano los cuatro grupos de seis se dividen en dos. Estación 1 y 3: entre los tres deben pasar-se el balón sin que el otro equipo lo intercepte. Después de cada jugada pararan dos minutos para pensar una estrategia d desmarcarse. Estación 2 y 4: con conos se formarán cuatro porterías en un campo, de manera que sin que haya portero los jugadores han de intentar tirar a portería el máximo número de veces posible. Después de cada jugada pararan y pensaran posibles mejoras de la técnica de chute y lanzamiento. Antes de cambiar de estación los de la estación 1 y 3 irán a observar y animar a los demás.</p>		

*U.D.5: Juegos tradicionales y del mundo.*

Después de iniciar el trabajo cooperativo en las anteriores UDD, en esta proponemos un trabajo de investigación, por parte de los alumnos, con el objetivo de desarrollar la responsabilidad y la autonomía del aprendizaje, a la vez que fomentamos la puesta en práctica las habilidades trabajadas, para resolver los conflictos que puedan surgir durante el juego o el trabajo en grupo. A su vez, esta UD también tiene conexión con el área de conocimiento del medio, ya que se desarrollará a la vez que se tratan contenidos de geografía del mundo en el aula. Una vez valorada la riqueza de la diversidad cultural del grupo clase y de la sociedad, se formarán cinco grupos y se les encargará diseñar una sesión con cuatro juegos del continente que se les asigne. Para tener un buen seguimiento de la labor de cada grupo, se dedicará una clase de conocimiento del medio a diseñar la sesión y a preparar su exposición, ya que ellos mismos llevarán el rol de maestro. Para encontrar los juegos los alumnos podrán consultar libros y materiales facilitados por la maestra y una webquest online<sup>64</sup>. Una vez decididos los cuatro juegos, rellenarán una ficha de los juegos y una de la exposición para que tengan claro cuál será la función de cada miembro del grupo durante la presentación. Antes de la exposición el maestro revisará su trabajo y si es necesario les guiará para mejorarlo.

<sup>64</sup> <https://sites.google.com/site/juegosdeotrospaises/home>

Tabla 44

U.D.5: Juegos tradicionales y del mundo (elaboración propia).

CCBB	CL5. Adaptar la propia comunicación a los requisitos de la situación. CI1. Interpretar el mundo aplicando conceptos y principios para analizar situaciones desde diferentes perspectivas. AC2. Desarrollar el sentido de pertenencia a una cultura determinada y el respeto hacia otras formas culturales diferentes a la propia. AA2. Mostrar responsabilidad y compromiso personal. AA5. Fomentar habilidades sociales como el trabajo en equipo, cooperación, reparto de tareas, implicación y participación, y protocolos y técnicas a seguir en la RC. CSC.1. Experimentar, conocer y tomar conciencia de la diversidad de perspectivas de análisis de la sociedad. CSC.2. Valorar como una riqueza las aportaciones de la diversidad cultural. CSC.10. Desarrollar la sensibilidad y la creatividad para afrontar los conflictos.		
Objetivos	Contenidos	Indicadores de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la capacidad para dialogar, las habilidades sociales y las actitudes necesarias para afrontar de forma constructiva las relaciones de convivencia que se dan en la escuela.</li> <li>- Conocer y practicar juegos de diferentes países del mundo.</li> <li>- Conocer, comprender y valorar algunos aspectos culturales del contexto de procedencia de los juegos practicados.</li> <li>- Tomar responsabilidad ante las tareas en grupo.</li> <li>- Participar activamente en el trabajo cooperativo.</li> <li>- Resolver los posibles conflictos surgidos del trabajo cooperativo autónomamente.</li> <li>- Disfrutar del juego y de las interacciones que se dan en él.</li> <li>- Adaptar su situación en el espacio dependiendo de las demandas de la situación de juego.</li> <li>- Adaptar las habilidades motrices a las demandas de la situación de juego.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apreciación de las diferencias culturales como una riqueza</li> <li>- Cooperación y ayuda a los compañeros y compañeras</li> <li>- Vivencia de juegos procedentes de otros países como medio de diversión y disfrute.</li> <li>- El discurso oral coherente para que sea comprensible.</li> <li>- El diálogo como medio para ponernos de acuerdo en cualquier situación.</li> <li>- Ejecución de habilidades motrices básicas en diferentes contextos de juego.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adapta su discurso al contexto comunicativo.</li> <li>- Valora la diversidad cultural como una riqueza del entorno.</li> <li>- Es capaz de aceptar diferentes puntos de vista distintos al propio cuando se habla de la sociedad.</li> <li>- Participa en los diálogos aportando ideas propias.</li> <li>- Identifica las diferencias que hay entre su vida y sus actos y las vidas de personas de otras partes del mundo.</li> <li>- Entiende que la sociedad actual es multicultural.</li> <li>- Resuelve autónomamente los conflictos.</li> <li>- Busca soluciones creativas para afrontar los conflictos.</li> <li>- Adapta su actuación motriz a las demandas del juego.</li> </ul>	
<b>Ejemplo de tarea:</b> Las sesiones serán desarrolladas por los alumnos, aún así, en caso de que algún equipo no logre los objetivos y esté preparado para su exposición, el maestro tendrá una batería de juegos del mundo preparada.			

#### U.D.6: Las palabras dulces: Role playing.

En esta UD nos centramos en el control emocional y las habilidades comunicativas para gestionar las relaciones con los demás y los conflictos. En las sesiones de tutoría de la primera parte de la UD se introducen los conceptos de las emociones y se realizan actividades para identificarlas y gestionarlas en situaciones cotidianas. Por lo tanto, introducir estrategias para que los alumnos reconozcan sus propias emociones y las de los demás y aprendan a responder positivamente, ayudará a desarrollar su inteligencia emocional (Heydenberk & Heydenberk, 2007). No sólo se



trabajan las emociones positivas, ya que tratar las emociones negativas es una manera de que el niño las entienda y las sepa gestionar y reestructurar. A su vez, la identificación de las emociones y el control emocional ayuda a adquirir habilidades para resolver los conflictos y en consecuencia permite un mejor ajuste social (Heydenberk & Heydenberk, 2007).

Además, una vez introducida la identificación de las emociones se propone crear en el aula el rincón de las noticias. En este espacio los alumnos que quieran, cada lunes, podrán colgar escritos en el que expliquen cosas que les han despertado diferentes sentimientos o emociones durante la semana anterior. De este modo el lunes lo expondrán en la sesión de lengua castellana y se reforzará la exploración de las emociones y su vocabulario, las habilidades comunicativas y la empatía hacia los demás desde un área diferente.

Durante las sesiones de EF se proponen tareas relacionadas con los dilemas morales a través de la estrategia del *role playing*. Seleccionamos el *role playing* porque es una técnica en la que los alumnos aprenden jugando y experimentando colaborativamente y el profesor enseña guiando el aprendizaje. Además, el *role playing* es una práctica muy válida para ayudar a entender un problema, desarrollar la empatía y la asertividad y favorecer la cohesión del grupo (Ortiz de Urbina Criado et al., 2010). Con esta estrategia también se busca desarrollar el razonamiento moral y la gestión de las emociones de los alumnos a través del planteamiento de historias que presenten un conflicto sociocognitivo de valores contrapuestos. Dichas historias podrán ser hipotéticas o bien podrán ser algunas de las propuestas reales presentadas por los alumnos en el rincón de la noticia o el diario. Se intentará que las historias reproduzcan las circunstancias de los hechos gracias a la información que dará el docente para detallar la situación y reproducir los posibles conflictos y las características de los personajes que intervienen. Cada propuesta será representada por los niños desde una vertiente negativa y una positiva para después abrir debates donde se llegue a una reflexión crítica de las consecuencias derivadas del control o descontrol de las emociones. De este modo el propio grupo se acercará a otras posturas y podrá observar y reconocer diferentes maneras de solucionar conflictos cotidianos dentro y fuera del contexto de la EF (Cantón & León, 2005). Además, a través de estas representaciones se hará reflexionar al alumno para que reconozca sus sentimientos, actitudes y valores y entienda sus conductas a la hora de lidiar con diferentes situaciones y tomar decisiones (Ortiz de Urbina Criado et al., 2010).

Tabla 45

U.D.6: Las palabras dulces: *Role playing* (elaboración propia).

CCBB	<p>CL4. Aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo.</p> <p>AC1. Reelaborar formas de transmitir ideas y sentimientos propios y ajenos.</p> <p>AA5. Fomentar habilidades sociales como el trabajo en equipo, cooperación, reparto de tareas, implicación y participación, y protocolos y técnicas a seguir en la RC.</p> <p>IP2. Autocontrol emocional para vivir en paz con uno mismo y poder responder de manera acorde a la diversidad de situaciones y contextos de relación interpersonal.</p> <p>CSC.1. Experimentar, conocer y tomar conciencia de la diversidad de perspectivas de análisis de la sociedad.</p> <p>CSC.5. Crear a partir de la reflexión crítica y el diálogo una escala de valores de acuerdo a los patrones culturales básicos.</p> <p>CSC.6. Ser consciente de los valores del entorno y evaluarlos.</p> <p>CSC.9. Tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas para controlar nuestra conducta.</p> <p>CSC.10. Desarrollar la sensibilidad y la creatividad para afrontar los conflictos.</p>	
Objetivos	Contenidos	Indicadores de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar las emociones propias y experimentar estrategias de control emocional.</li> <li>- Desarrollar estrategias de RC a través de casos hipotéticos como medio para mantener una buena convivencia.</li> <li>- Fomentar la creatividad en relación con la acción motriz para expresar emociones y sentimientos mediante el gesto y el movimiento.</li> <li>- Conocer y aplicar las posibilidades expresivas de nuestro cuerpo.</li> <li>- Ser consciente del cuerpo y aprender técnicas de relajación.</li> <li>- Mostrar responsabilidad y predisposición hacia el trabajo en equipo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conciencia y control emocional.</li> <li>- Práctica de protocolos y técnicas de prevención de conflictos.</li> <li>- Adquisición de los conceptos de gesto, expresión corporal, sentimiento, emoción, creatividad y espontaneidad.</li> <li>- Expresión y comunicación de sentimientos y emociones a través del gesto y del movimiento corporal.</li> <li>- Utilización de recursos expresivos del cuerpo a través de la dramatización.</li> <li>- Participación y respeto ante situaciones que supongan expresión corporal.</li> <li>- La relajación para escuchar el cuerpo y la mente.</li> <li>- El consenso como medio para llegar a acuerdos en el trabajo grupal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entiende los mensajes orales.</li> <li>- Dialoga y escucha con una actitud respetuosa.</li> <li>- Se muestra creativo para expresar mediante la acción motriz emociones y sentimientos.</li> <li>- Se responsabiliza de las propias acciones.</li> <li>- Evalúa a los compañeros con objetividad.</li> <li>- Se preocupa por el buen clima de convivencia.</li> <li>- Muestra interés para aprender de los demás.</li> <li>- Tiene iniciativa para ayudar a los demás a aprender.</li> <li>- Participa responsablemente en la toma de decisiones de un grupo.</li> <li>- Muestra un adecuado nivel de gestión emocional.</li> <li>- Detecta aquellas actuaciones de su entorno contrarias a los valores.</li> <li>- Destaca actitudes que fomenten los valores positivos.</li> <li>- Se da cuenta cuando está demasiado nervioso y busca la manera de calmarse</li> </ul>
<p><b>Ejemplo de tarea:</b> En grupos de cinco personas, los alumnos escogerán una tarjeta que narra una situación cotidiana de la escuela. Entre ellos deberán inventar dos tipos de finales uno que encare la situación constructivamente y otro que suponga un conflicto mal gestionado. Después de inventar dos posibles finales deberán preparar una dramatización o <i>role playing</i>. Después la representarán delante de todos los compañeros y al acabar se comentará entre todos. Los alumnos autoevaluarán la tarea en tres aspectos: preparación, exposición y actitud como público y comentarista.</p>		

U.D.7: *Béisbol*.

A lo largo de esta UD se perseguirá que el alumnado gane en autonomía a la hora de organizar las tareas y resolver los conflictos a través del contenido del béisbol. Seleccionamos el béisbol por ser un deporte motivante para los alumnos y por tener una estructurada muy pausada del juego. Esta organización produce que cada jugada

tenga un alto componente competitivo que puede generar conflictos. Así pues, en el caso de que aparezcan disputas estaremos ante una oportunidad para que los alumnos las afronten pacíficamente aplicando las reglas de juego y las habilidades trabajadas para lidiar con los conflictos.

Las primeras sesiones se dedican a trabajar elementos técnicos, por parejas o en grupos de cuatro, aplicando las estrategia del *peer tutoring*. Una vez practicadas las habilidades motrices adaptadas a este deporte, se inician las situaciones de juego simplificando las normas. El reglamento aumentará progresivamente en cada sesión, añadiéndose una norma que los alumnos decidirán democráticamente entre dos opciones propuestas por el maestro. Una vez creada su propia adaptación del béisbol, la UD culminara con una sesión “torneo” totalmente gestionada por ellos. A lo largo de estas sesiones continuarán poniendo en juego el autocontrol de sus emociones para enfrentarse a posibles disputas que aparezcan y añadiremos la organización autónoma, las ayudas mutuas y la cooperación. En tutoría profundizaremos en estos aspectos empezando a trabajar con el BdTE que explicamos más adelante en un subapartado específico.

Tabla 46  
U.D.7: Béisbol (elaboración propia).

CCBB	CL1. Expresar adecuadamente, en fondo y forma pensamientos, emociones, vivencias y opiniones. AA3. Saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás. AA4. Respetar y colaborar activamente y mostrar disposición para ayudar a otros en diferentes situaciones de aprendizaje. IP2. Autocontrol emocional para vivir en paz con uno mismo y poder responder de manera acorde a la diversidad de situaciones y contextos de relación interpersonal. CSC.3. Entender las características del proceso democrático ejerciendo el derecho de participar en la toma de decisiones como miembro de un grupo. CSC.4. Construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos. CSC.7. Dominar las habilidades sociales que permiten resolver autónomamente los conflictos, inherentes en la convivencia, con actitud constructiva mediante el diálogo y la negociación. CSC.10. Desarrollar la sensibilidad y la creatividad para afrontar los conflictos.		
Objetivos	Contenidos	Indicadores de evaluación	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la responsabilidad adquiriendo estrategias de autorregulación y autocontrol para RC y evitar la aparición de conductas violentas.</li> <li>- Realizar juegos y ejercicios de béisbol para mejorar el lanzamiento, la recepción y el golpeo.</li> <li>- Respetar el nivel de ejecución propio y el de los demás en las actividades propuestas.</li> <li>- Disfrutar del juego sea cual sea el resultado.</li> <li>- Conocer deportes poco conocidos en nuestra ciudad.</li> <li>- Gestionar autónomamente el juego.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conciencia y control emocional.</li> <li>- Ejecución de juegos y ejercicios con materiales del béisbol y materiales reciclados.</li> <li>- Ejecución de las habilidades motrices básicas adaptadas al béisbol: lanzamiento, golpeo y recepción.</li> <li>- Respeto a las reglas acordadas para mantener las medidas de seguridad y una buena dinámica de la actividad.</li> <li>- Sentido de cooperación con los compañeros y respeto por su nivel de destreza.</li> <li>- Valoración de los deportes alternativos como medio de mejora de la condición física, del nivel de competencia motriz, y de ocio y disfrute en el tiempo libre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afronta los conflictos positivamente.</li> <li>- Muestra un adecuado nivel de gestión emocional.</li> <li>- Recapacita y reconoce sus equivocaciones.</li> <li>- Busca soluciones justas para solucionar los conflictos.</li> <li>- Acepta las decisiones consensuadas mediante votaciones.</li> <li>- Propone ideas y lo acepta cuando son rechazadas.</li> <li>- Respeto las características de los compañeros</li> <li>- Se respeta a él mismo.</li> <li>- Tiene iniciativa para ayudar a los demás a aprender.</li> <li>- Trabaja autónomamente.</li> <li>- Cumple las normas de juego.</li> <li>- Ejecuta correctamente los lanzamientos y recepciones trabajadas.</li> <li>- Acepta el resultado.</li> <li>- Disfruta del juego.</li> </ul>
<p><b>Ejemplo de tarea:</b> Como sesión final de la UD se propone una tarea en la que deberán demostrar su autonomía para organizarse y su comprensión del deporte. La actividad consiste en realizar dos partidos simultáneos en la pista. Se dará una papel a los alumnos con los pasos que han de llevar a cabo para organizar los partidos y ellos mismos han de gestionar la sesión: hacer los grupos, poner el material, escoger un árbitro para cada partido y decidir cuándo se sustituye por un jugador y decidir si harán varios partidos para jugar contra los cuatro equipos.</p>		

*U.D.8: Ultimate y Kin ball.*

El *ultimate* y el *kin ball* son dos deportes cooperativos que nos servirán para fomentar el trabajo en equipo y la autogestión del juego. Estos juegos destacan por el *fair play*, el compañerismo y la autorregulación, por lo que durante estas sesiones los alumnos pondrán a prueba todo lo aprendido en relación a la PyRC. Asimismo, estos deportes alternativos serán muy útiles para trabajar la coeducación puesto que no se identifican con roles sexuales discriminatorios debido (Jiménez & Durán, 2004).

Durante toda la UD los alumnos trabajarán en grupos cooperativos formales de cinco personas distribuyéndose los siguientes roles: capitán, responsable de material, mediador, secretario y portavoz. Estos cargos les ayudarán a organizar el juego y a recoger estrategias tácticas. Mientras cuatro equipos juegan, siempre habrá un grupo que estará pensando estrategias de juego, comentando las jugadas anteriores o pensando soluciones para un conflicto dado durante los juegos. Todas estas reflexiones se recogerán en un diario de la UD, de modo que al final de la lección habrán creado su propio libro de estrategias. Paralelamente en las sesiones de tutoría se trabajará el diálogo asertivo y se continuará con el BdTE.

Tabla 47  
U.D.8: Ultimate y Kin ball (elaboración propia).

CCBB	CL2. Desarrollar la asertividad, empatía, actitudes de diálogo y RC. CL3. Utilizar la argumentación para encontrar diferentes soluciones a un problema. CI2. Adoptar hábitos de vida saludables. AA3. Saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás. CSC.8. Adoptar una actitud respetuosa y de cooperación. CSC.9. Tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas para controlar nuestra conducta.		
Objetivos	Contenidos	Indicadores de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar los espacios y materiales según las normas establecidas.</li> <li>- Valorar el rendimiento sin que el resultado influya en el disfrute y las relaciones interpersonales.</li> <li>- Fomentar las habilidades sociales necesarias para trabajar en grupos cooperativos: reflexión, participación, diálogo, autorregulación y tolerancia.</li> <li>- Conocer, practicar y disfrutar de un deporte original, cooperativo y de gran riqueza motriz.</li> <li>- Aprender en grupo destrezas técnicas y tácticas para estos deportes alternativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El diálogo constructivo.</li> <li>- Protocolos y técnicas de prevención de conflictos surgidos de la autorregulación del propio juego.</li> <li>- Los lanzamientos, golpes y recepciones de objetos diferentes.</li> <li>- Desplazamientos y situación en el campo de juego tanto en las jugadas defensivas como ofensivas.</li> <li>- El trabajo en equipo para lograr el objetivo de juego.</li> <li>- El juego limpio.</li> <li>- Respeto y cuidado del material.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialoga y escucha con una actitud respetuosa.</li> <li>- Es asertivo cuando defiende sus opiniones.</li> <li>- Muestra interés para aprender de los demás.</li> <li>- Tiene iniciativa para ayudar a los demás a aprender.</li> <li>- Se responsabiliza de cumplir con cualquier rol que se le asigne.</li> <li>- Entiende la actividad física como un medio para cuidar la mente y el cuerpo.</li> <li>- Se ofrece voluntario para diversas tareas.</li> <li>- Reconoce sus propios errores.</li> <li>- Se preocupa por jugar limpio.</li> <li>- Es capaz de adaptar su acción motriz a las demandas del juego.</li> <li>- Cumple las normas de cuidado del material.</li> <li>- Se preocupa por compartir el material y de que todos participen.</li> </ul>	
Ejemplo de tarea: Reto cooperativo: se propone al grupo que se organicen para conseguir dar el mayor número de golpes a la pelota de kin ball sin que toque el suelo. Entre todos han de pensar estrategias para que todo el mundo pueda tocar la pelota y para reiniciar el juego si la pelota cae al suelo.			

*U.D.9: Yoga, acroyoga y coreografías.*

Esta UD está dividida en dos partes, una introductoria en la que se trabajará el esquema corporal y el equilibrio a través del yoga y del acroyoga y una segunda en la que se plantea un proyecto de danza en grupos de seis alumnos. Se seleccionaron estos contenidos porque la danza y el yoga contribuyen al desarrollo de la motricidad y la expresividad y a la vez fomentan la creatividad, la relación entre compañeros y el conocimiento de uno mismo (Padilla & Hermoso, 2003 citado en García Debesa, 2011; García et al., 2011). Para lograrlo se aplica una metodología centrada en el juego y el trabajo cooperativo que permite al alumno utilizar sus propios recursos expresivos al implicarse en el proceso de aprendizaje (García et al., 2011). Por otro lado, el juego es la herramienta empleada para introducir los pasos de baile, las posturas de yoga y la coordinación de ritmo musical y movimiento. Además, consideramos que a través de estos contenidos también se desarrollará la empatía a la hora de respetar la habilidad

de cada persona y entender sus dificultades y la responsabilidad ante una práctica segura de la actividad física.

En el proyecto de esta UD los alumnos deberán crear cooperativamente pequeñas coreografías de baile que incluyan posturas de yoga. Estos bailes serán una parte importante de la fiesta de final de curso del centro, por lo que desde el principio se fijarán los elementos que deben aparecer en las coreografías para que los alumnos se responsabilicen, se planifiquen y se coordinen a la hora de prepararlas. En esta ocasión dejaremos que los alumnos hagan autónomamente los grupos de trabajo, con la condición de que sean mixtos, y se les permitirá escoger la música y estilo de baile que ellos prefieran. Por lo tanto, en esta UD será clave el buen funcionamiento del trabajo grupal para conseguir un buen producto final.

Durante las sesiones de tutoría se continuará con el BdTE quincenalmente y se introducirán técnicas de autocontrol de las emociones y de relajación para proporcionar al alumno estrategias para lidiar con posibles conflictos que puedan surgir del trabajo en grupo.

Tabla 48

U.D.9: Yoga, acroyoga y coreografías (elaboración propia).

CCBB	CL4. Aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo. CI2. Adoptar hábitos de vida saludables. AC1. Reelaborar formas de transmitir ideas y sentimientos propios y ajenos. AA1. Ser capaz de autoevaluarse y autorregularse. AA2. Mostrar responsabilidad y compromiso personal CSC.3. Entender las características del proceso democrático ejerciendo el derecho de participar en la toma de decisiones como miembro de un grupo. CSC.8. Adoptar una actitud respetuosa y de cooperación.		
	Objetivos	Contenidos	Indicadores de evaluación
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar las habilidades sociales necesarias para trabajar en grupos cooperativos: reflexión, participación, diálogo, autorregulación y tolerancia.</li> <li>- Desarrollar sentimientos de empatía hacia los compañeros y preocupándose por su bienestar a través de conductas prosociales.</li> <li>- Realizar ejercicios centrados en el equilibrio estático y dinámico de manera colectiva e individual.</li> <li>- Secuenciar movimientos en diferentes planos de manera fluida y rítmica.</li> <li>- Mejorar la conciencia y control corporal.</li> <li>- Aceptar y respetar la propia realidad y la de los demás.</li> <li>- Seguir las normas de seguridad establecidas.</li> <li>- Implicarse activamente por conseguir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El BDTE: aprendizaje entre iguales y en grupos cooperativos.</li> <li>- Participación activa en el trabajo en equipo para conseguir un producto final.</li> <li>- El yoga y la danza como técnicas milenarias para disfrutar y para conocer y controlar nuestro cuerpo.</li> <li>- Diseño, memorización y realización de secuencias de movimientos al ritmo de la música.</li> <li>- Conocimiento y aplicación de las ayudas de seguridad.</li> <li>- Valoración del propio esfuerzo y el de los demás.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afronta los conflictos positivamente derivados del trabajo en grupo.</li> <li>- Practica las medidas de seguridad establecidas.</li> <li>- Respeto las características propias.</li> <li>- Respeto las características de los compañeros</li> <li>- Se autoevalúa con objetividad.</li> <li>- Evalúa a los compañeros con objetividad.</li> <li>- Muestra iniciativa para participar en las propuestas de manera desinhibida.</li> <li>- Participa responsablemente en la toma de decisiones de un grupo.</li> <li>- Se responsabiliza de cumplir con cualquier rol que se le asigne.</li> <li>- Es capaz de relajarse y de</li> </ul>

<p>un buen resultado final en equipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostrar una actitud desinhibida ante diferentes formas de expresión corporal.</li> <li>- Saber colocarse en el espacio y orientarse.</li> </ul>		<p>mantener el tono muscular cuando la acción motriz lo requiere.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es capaz de coordinar los movimientos con el ritmo musical y los compañeros.</li> <li>- Sabe situarse en el espacio durante las danzas.</li> </ul>
<p><b>Ejemplo de tarea:</b> La caja de las <i>acroassanas</i>. En esta actividad deberán ejecutar posiciones de equilibrio en grupos de cuatro personas regulando ellos mismos la dificultad. Habrá tres cajas con fotografías de posturas grupales de diferente dificultad. Deberán empezar todos por las fáciles y si consideran que ya dominan ese nivel podrán pasar al siguiente. Las posturas serán de dos o tres personas, de manera que rotarán los roles de: ejecutor de la figura, ayudante de seguridad y fotógrafo corrector. Después de cada figura realizada podrán hacer una foto y valorarla entre los miembros del grupo, así si consideran que se puede mejorar podrán rehacerla. Antes de finalizar la sesión rellenarán una rúbrica de evaluación del trabajo grupal.</p>		

### 7.2.7. Características de las sesiones

Cada sesión de tutoría se centra en la introducción de un contenido propio de la CSC a través de tres fases: debate inicial, trabajo en grupos y conclusión. La mayoría de las veces el contenido del día se introduce con un estilo de enseñanza expositivo dialogal, donde el maestro expone el tema a través de preguntas que los alumnos responderán para organizar sus conocimientos o experiencias. Una vez expuesta la tarea se da paso al método de redescubrimiento por equipos (Quevedo & González Ruiz, 2012), de modo que cada grupo trabaja un aspecto y elabora unas conclusiones que se comparten con el resto de la clase en los minutos finales de la sesión. Estas reflexiones se pueden plasmar en murales y carteles que posteriormente se colgarán en el aula como recordatorio.

Las herramientas de reflexión empleadas son las lluvias de ideas, el razonamiento moral a través de historia hipotéticas, debates y contraposición de valores o resolución de problemas (Sierra-Arizmendiarieta et al., 2013). Estas estrategias de reflexión combinan los conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado para resolver dificultades próximas a su realidad de manera activa, autónoma y responsable (Blázquez & Sebastiani, 2009). Para que el alumno llegue a sus propias conclusiones, el maestro debe guiar y estimular el debate sin ejercer presiones y respetando todas las opciones con una actitud serena y cordial. De esta manera, gracias a los debates surgidos en el aula se podrán observar las actitudes de los alumnos, sus opiniones, las posturas que adoptan ante un tema y el grado de tolerancia con las opiniones de los demás (Escámez, García, Pérez y Escamilla, 2007 citado en Tirado, 2010).

Una vez tratadas las capacidades y habilidades priorizadas de la CSC en las sesiones de tutoría, buscaremos que el alumnado interiorice los aprendizajes aplicándolos a

contextos diferentes. En este caso las sesiones de EF serán el entorno ideal, ya que a través de las UDD de EF potenciaremos su puesta en práctica.

Las sesiones de EF seguirán la estructura en tres fases del modelo Hellison (Caballero et al., 2013; Escartí, Buelga, Gutiérrez, & Pascual, 2009; Escartí et al., 2005; Hellison, 1995; Hellison & Walsh, 2002).

La sesión empieza con 15 minutos de recapitulación de los contenidos y objetivos de la sesión anterior y valoración de los logros conseguidos. En esta fase inicial también se presenta la pregunta del día para que los alumnos tengan presentes los objetivos del día y así fomentar la reflexión del alumnado. En este punto, hemos de recordar que esta pregunta refleja los valores o conductas a seguir durante la sesión y pretende dejar claras las finalidades de la clase para que el alumno se implique activamente y pueda autoevaluarse al finalizarla (Cecchini et al., 2009; Rodríguez Torres, 2010).

Una vez introducida la sesión se pasa a la fase de desarrollo que tiene una duración de unos 30 minutos. En esta fase se hace una propuesta de actividades motrices en relación a los contenidos de la UD, que en la mayoría de ocasiones requiere del trabajo en equipo para poner en práctica las habilidades sociales introducidas en las sesiones de tutoría. Durante esta fase se contempla que el maestro pueda realizar las interrupciones necesarias para buscar la interacción, participación y reflexión del alumnado; o bien para reforzar las conductas positivas y reconducir aquellas que estén alejadas de los objetivos del día.

Después de desarrollar la parte principal de la sesión, se acaba con una síntesis y reflexión final de unos diez minutos, en que el docente comenta las observaciones llevadas a cabo durante las actividades y abre un diálogo con los alumnos para evaluar la sesión y llegar al reconocimiento de los logros conseguidos y de los aspectos a mejorar. En este momento los estudiantes también pueden compartir sus opiniones, emociones e ideas sobre la sesión (Selfridge, 2004). Al dar la palabra al alumnado estaremos estimulando la comunicación intragrupo y las habilidades necesarias para interactuar amistosamente, y exponer, escuchar, dialogar, negociar y tomar decisiones por consenso (Garaigordobil, 2004). Una vez debatidos los aspectos generales se pasará lista y cada alumno responderá a la pregunta del día para autoevaluarse. En este momento el docente y los alumnos podrán otorgar puntos de reconocimiento prosocial a los compañeros que crean que lo merecen.



Una vez finalizada la sesión, dispondrán de cinco minutos para los hábitos de higiene que consisten en cambiarse la camiseta y lavarse la cara y las manos. Para ello, los alumnos deben traer cada día una camiseta de recambio y una toalla. Si algún alumno no trae la ropa deportiva, la camiseta de recambio o la toalla deberá avisar al maestro cuando pasa la lista autoevaluación porque pese a que se autoevaluará, no se registrarán los puntos.

### **7.2.8. Dinámicas de acción tutorial**

Aunque la intervención se basa en la tutoría y la EF, entendemos que para cambiar el clima de convivencia es importante crear dinámicas que vayan más allá de las áreas en sí para llegar a una verdadera aplicación de los aprendizajes. Por ello, a continuación presentamos una serie de actividades que se englobarían dentro de la dinámica del grupo clase y del centro.

#### *La normativa de aula democrática:*

Durante el primer año de vida del centro no existieron unas normas claras de convivencia, ni para el alumnado, ni para el profesorado, por lo que en algunas ocasiones se dieron situaciones que dificultaron el funcionamiento colectivo del centro. Dada esta realidad y considerando que las normas son necesarias para el respeto mutuo y la regulación de la convivencia (Marco Stiefel, 2008; Sierra-Arizmendiarieta et al., 2013), la primera acción del programa, realizada durante el curso 2012-13, fue la de crear una normativa de aula a través de un proceso democrático. En la elaboración de las normas los protagonistas fueron el alumnado, ya que se partió de la premisa de que para la formación de personas implicadas en la sociedad es necesaria la práctica de la ciudadanía (Gutiérrez, 2002; Pieron et al., 2006; Prat & Soler, 2003; Ruiz Omeñaca, 2004, 2008; Sánchez et al., 2008). Una vez propuestas las normas en una asamblea de clase, se transformó su redacción a enunciados positivos para la buena convivencia, después los alumnos decidieron crear unas consecuencias para las personas que las transgredieran y por último se aprobó cada una de ellas con el voto unánime de todos. Ellos mismos clasificaron las normas en cuatro ámbitos: saber estar en el aula, respeto a los compañeros, el patio y EF (Anexo 14). Paralelamente en EF se llevó a cabo una UD llamada Creando juegos, donde el objetivo principal era concienciar a los alumnos del cumplimiento de las normas para el buen funcionamiento escolar. De estas asambleas también surgieron ideas para gestionar y administrar el día a día como fueron los cargos mensuales (lista, orden, repartidor,

material de EF y plástica, biblioteca) o el diario de la clase como medio para la regulación de las relaciones personales y de la convivencia (Santiesteban, 2009; Zabala, 1997). De este modo se fomentó la responsabilidad del alumnado ante sus actos, la distribución de los cargos y la reflexión.

*Ayudamos en las fiestas:*

También queremos destacar las actividades generales del centro como estrategia para la implicación del alumnado en el clima de convivencia. En las festividades de la *castanyada*, navidad, carnaval, la semana de la prevención de residuos y la fiesta de final de curso participaba todo el alumnado del centro y los alumnos de quinto y sexto llevaban el peso de las tareas relacionadas con la organización (presentadores, repartidores de material, preparar la decoración, acompañar a los más pequeños de la escuela u organizar juegos y danzas). La *castanyada* fue una actividad en la que solamente participaron maestros y alumnos, pero las otras tres celebraciones se abrieron a la participación del resto de la comunidad educativa; la mayoría de padres intervenían como espectadores, pero algunos de ellos ayudaban en la organización y el acompañamiento del alumnado. Estas actividades buscaban potenciar el sentimiento de pertenencia e identificación al grupo para mejorar la autoestima colectiva. Además, el alumnado de CS debía comprometerse y responsabilizarse en los proyectos preparados para cada fiesta. Desde la EF se colaboró con los proyectos aprendiendo danzas tradicionales para después enseñar a los más pequeños en la *castanyada*, preparando una jornada de juegos reciclados para los alumnos de CM en la semana de la prevención de residuos y presentando coreografías elaboradas en grupos cooperativos en la fiesta de final de curso.

*El Banco de Tiempo Escolar:*

El BdTE (Pujol & Cacho, 2009, 2013) fue otra de las actuaciones de éxito llevadas a cabo. Después de tratar diferentes habilidades sociales para la mejora de las relaciones interpersonales y la mejora de la autoestima, se buscó potenciar las habilidades individuales de cada alumno a través del BdTE. Este programa fue aplicado quincenalmente en las sesiones de tutoría y puntualmente en las de EF para sistematizar el aprendizaje entre iguales. En la primera fase del proyecto se propusieron unas actividades previas que ayudaban al alumno a decidir que cuatro habilidades, de cualquier ámbito, quería enseñar a sus compañeros. Una vez fijadas las actividades que cada alumno ofrecía, se empezaron las sesiones de intercambio.

La primera vez que se reunían con la pareja, los alumnos pactaban los contenidos que se enseñarían y firmaban un contrato de ayuda mutua y se responsabilizaban de preparar la explicación para el compañero. En la sesión siguiente los estudiantes debían estar preparados para enseñar durante 20 minutos su habilidad, y aprender la del compañero durante 20'. Después del intercambio, se evaluaban tanto como docentes, como discentes y se daba paso a formar las parejas de la siguiente sesión y a firmar el nuevo contrato (Pujol, 2007; Pujol & Cacho, 2009, 2013). Con el BdTE se persiguió que los alumnos aprendieran a: ofrecer y recibir ayudas de un compañero, poner en práctica las habilidades comunicativas trabajadas, mejorar la autoestima, desarrollar la responsabilidad, fomentar las relaciones entre iguales y la cohesión del grupo. En este punto, cabe resaltar que el trabajo en parejas puede hacer surgir explicaciones de los contenidos planteados más cercanas y comprensibles para los puntos de vista de los alumnos (Pujol & Cacho, 2009). En cuanto a las habilidades que se enseñaron, destacaron las relacionadas con contenidos de EF y educación visual y plástica. En BdTE en EF se planteó en la sesión final de cada trimestre y se organizó en grupos de cuatro personas y limitando las habilidades a aquellas que tuvieran un matiz motriz. En el Anexo 15 se recopila el material didáctico empleado en el BdTE.

*El apadrinamiento lector:*

El apadrinamiento lector se llevó a cabo entre los alumnos de quinto y de primero de primaria con los objetivos de: animar a leer al alumnado tanto a los mayores como a los más pequeños, favorecer la comunicación y afectividad entre los alumnos de distintas edades, promover el gusto por la lectura en sus diferentes contextos, potenciar el lenguaje oral, saber expresarse para ser entendido, favorecer el saber escuchar, desarrollar el sentido de solidaridad y responsabilidad a la hora de ayudar a otras personas y sentir la satisfacción personal que produce el ayudar a los demás. Cada alumno de quinto tenía un ahijado al que semanalmente debía ayudar a leer. Estas parejas se consensuaron entre las maestras de primero y quinto teniendo en cuenta el carácter de los alumnos y su nivel de lectura. Antes de empezar las sesiones de ayuda, los alumnos de quinto representaron el cuento de la “*Vella Quaresma*,” ya que el inicio del proyecto coincidía con la festividad de Carnaval del segundo trimestre del curso. Después de esta presentación inicial se formaron las parejas y firmaron el contrato de apadrinamiento lector en el que el mayor se comprometía a ayudar en todo lo que pudiera al pequeño, y el menor firmaba para asegurar que aprovecharía toda la ayuda brindada para mejorar su lectura. La primera sesión de lectura se inició con las pautas de trabajo y se les libró el cuadernillo lector y un punto de libro a cada pareja.

Una vez organizados, cada viernes por la tarde se dedicaba media hora a visitar a los compañeros de primero para acompañarlos en su rato de lectura. La dinámica inicial consistía en recoger al alumno pequeño de su clase, ir al espacio asignado y escoger un libro de las cajas de libros reservadas para el apadrinamiento lector. Una vez tenían el libro seleccionado, el alumno de primero leía en voz alta y el padrino le corregía y le guiaba. Una vez acabado el libro, el padrino le hacía preguntas al ahijado sobre lo que había entendido o le pedía que le explicara el cuento. Después entre los dos rellenaban el libro de coevaluación de la sesión; en el que se valoraba la fluidez lectora, la comprensión lectora y el interés mostrado por ambos.

#### *Las dinámicas cooperativas:*

A lo largo de todas las UDD de EF se han planteado diferentes dinámicas cooperativas en las que los alumnos deben aplicar las habilidades sociales trabajadas y participar y colaborar desempeñando diferentes funciones para llevar a buen término el trabajo en grupo. Asimismo, a través de la cooperación se busca fomentar la cohesión grupal y el compañerismo, la autoestima, la aceptación propia y de los demás, y la tolerancia y el respeto hacia los compañeros, el material y el entorno.

Para desarrollar las dinámicas cooperativas en EF se plantean diferentes estrategias como los juegos y los retos cooperativos, el peer tutoring o el descubrimiento compartido. En los cooperativos el docente explica la actividad cooperativa y las conductas positivas a seguir para lograr los objetivos y una vez realizada la actividad se reflexiona sobre las dificultades con las que se han encontrado al desarrollar el juego. En los retos cooperativos los alumnos deberán conseguir superar pequeños retos todos juntos. Para conseguir el reto todos los componentes del grupo deberán pensar una manera de solucionarlo para después poner sus propuestas en común y escoger una para ponerla en práctica y superar el desafío (Velázquez Callado, 2013). En el *peer tutoring* se planteará una habilidad motriz y en grupos deberán enseñarse unos a otros hasta llegar a conseguir aplicar las indicaciones técnicas fijadas. Por último en el descubrimiento compartido los alumnos deberán explorar diferentes posibilidades para responder a una tarea motriz y escoger tres para enseñar a una pareja. Una vez en parejas escogerán tres respuestas, al menos una de cada miembro de la pareja, para practicarlas hasta dominarlas y después se hará lo mismo en grupos de cuatro, ocho, etc.

### 7.2.9. Tiempo, espacios y recursos

En este apartado vamos a exponer la dedicación horaria que implicó el programa, los espacios y los recursos materiales y personales requeridos.

La aplicación del programa se desarrolló semanalmente en una sesión de tutoría y dos de EF de una hora cada una. Pese a ello, como la tutora disponía de toda la franja horaria en una sesión de EF y en la de tutoría, si las actividades lo requerían se tenía flexibilidad para alargar las sesiones hasta 90 minutos.

Tabla 49  
Horario semanal 5ºB (elaboración propia).

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9'00-10'00	Matemáticas	Medio	Catalán Inglés	Medio	Matemáticas
10'00-11'00	Castellano	Castellano		Catalán	Música
Recreo					
11'30-12'15	EF	Inglés	Catalán (12'30)	Matemáticas	Religión
12'15-13'00	Plástica	Matemáticas		Tutoría	Alternativa
Medio día					
15'00-15'30	Lectura	Lectura		Informática	Lectura
15'30-16'30	Medio	Catalán		Inglés	EF

Los espacios empleados para el proyecto fueron el patio y la sala de psicomotricidad para EF; y el aula del grupo clase, el patio y la sala de informática para las sesiones de tutoría. Gracias a la disponibilidad de espacios en las sesiones de tutoría, se pudo distribuir al alumnado en dos clases para preparar ciertas actividades o cambiar de espacio cuando las tareas lo requerían. Así pues, podemos decir que también disponíamos de cierta flexibilidad espacial en función de las actividades.

En cuanto a los recursos personales debemos destacar que durante las sesiones que se repartieron los alumnos en diferentes espacios se contó con la ayuda de la jefa de estudios de primaria, que mostró su implicación en el proyecto dando apoyo en las clases en que se requería más de un maestro para asistir a los grupos de alumnos.

Los recursos materiales empleados se pueden clasificar en multimedia, fungibles y de EF. Entre los recursos multimedia en el aula se disponía de pizarra digital interactiva y

ello ayudaba a hacer propuestas a partir de vídeos o presentaciones relacionados con el tema de tutoría o EF. Por otra parte, se hizo uso de dos blogs en los que se colgaron algunas de las actividades llevadas a cabo en el aula<sup>65</sup> y en EF<sup>66</sup>: En relación a los materiales de EF el centro disponía de casi todo de lo necesario para el programa didáctico y sólo se tuvo que comprar la pelota de Kin Ball. Los materiales fungibles consistieron en tarjetas de tarea que se elaboraron para diferentes UDD. Estas tarjetas tenían diferentes funciones: dar los pasos a los alumnos para organizar las tareas, regular sus aprendizajes según el dominio de la actividad motriz, guiar en las correcciones entre iguales, pautar los ítems a considerar en las autoevaluaciones y coevaluaciones y recordar los aspectos de la CSC tratados. En algunos casos las tarjetas se repartían entre los alumnos y en otras ocasiones se colgaban en los espacios del aula, la pista o el gimnasio.

Dentro de la categoría de otro tipo de recursos, debemos comentar que en último trimestre se llevó a cabo una actividad complementaria de EF. El 11 de junio se fue a la Anilla Olímpica de Barcelona para participar en un Biatlón organizado por el Institut Barcelona Esports. Esta actividad contribuyó a la consecución de los objetivos de la UD “*Salud y biatlón*” y fue idónea para transferir a un contexto diferente lo aprendido en la escuela a lo largo de todo el curso.

Una vez presentado el contexto en el que se llevó a cabo el estudio y expuesto el programa de intervención, cerramos esta parte de la tesis y abrimos una nueva dedicada al desarrollo de los resultados obtenidos y su discusión.

---

<sup>65</sup> <http://cinqueturoderoquetes.blogspot.com.es/>

<sup>66</sup> <http://efturoderoquetes.blogspot.com.es/>



# **Parte III**

**Acercamiento a la  
realidad y conclusiones**





## Capítulo 8

### Resultados y discusión de la investigación

Este capítulo está dedicado a la presentación de los resultados obtenidos a través de las diferentes técnicas de recogida de información, especificadas en el capítulo anterior, y a su discusión contrastándolos con las aportaciones del marco teórico de referencia. La exposición de los resultados está organizada en dos bloques diferenciados, de tal manera que la información mostrada revela la transformación educativa conseguida y la progresión del alumnado a lo largo de la intervención. Pese a que la primera idea, fue organizar el capítulo según las fases de la I-A, después nos dimos cuenta de que no era adecuado porque algunos instrumentos se aplicaron en diferentes fases del estudio y porque las mismas fases en si no eran continuas en el tiempo. Por este motivo, decidimos que sería más práctico y entendedor para el lector, delimitar un primer bloque con los resultados cuantitativos y un segundo con los cualitativos.

En el apartado de resultados cuantitativos se presentan los resultados del cuestionario del alumnado, el cuestionario del profesorado, la observación no participante y el ranking sociométrico. Estos instrumentos por una parte, nos dieron información válida para elaborar un diagnóstico del nivel de partida del alumnado en lo que se refiere a la RC, para después planificar la acción en función de las necesidades detectadas. Por otra parte, en el caso de los instrumentos que se emplearon antes y después de la intervención, éstos nos dieron información válida para valorar los cambios conseguidos entre el inicio y el final del proceso de investigación.

El bloque de resultados cualitativos se dividió en dos partes para diferenciar los resultados propios de la fase de acción-observación y los de la fase de reflexión. Los datos conseguidos durante la acción ejemplifican el desarrollo del programa y la evolución del alumnado en la adquisición de las habilidades de la CSC y los de la

reflexión muestran una síntesis de la eficacia de la intervención didáctica desde el punto de vista de los docentes y los alumnos. A diferencia del anterior apartado en el que se especifican los resultados cuantitativos de cada instrumento en concreto, en el caso de los resultados cualitativos se estructurarán a partir de unas categorías que ayudan a exponer evidencias de los logros conseguidos con la intervención didáctica, a través de información proveniente de la observación participante y de diferentes documentos que muestran la perspectiva de los diversos agentes implicados en la investigación.

Con esta organización se buscó que la información reflejara de la mejor manera posible lo que estaba pasando antes, durante y al final del proceso y a la vez comparar las diferentes fuentes de información para triangular los datos y señalar aportaciones de las investigaciones científicas de referencia. Por ello, en más de un caso el texto expone paralelismos o discrepancias entre los datos conseguidos en diferentes momentos y con diferentes estrategias.

A continuación, en la Figura 13 mostramos un esquema que ayudará a situar los instrumentos de recogida de información aplicados en cada momento de la I-A.

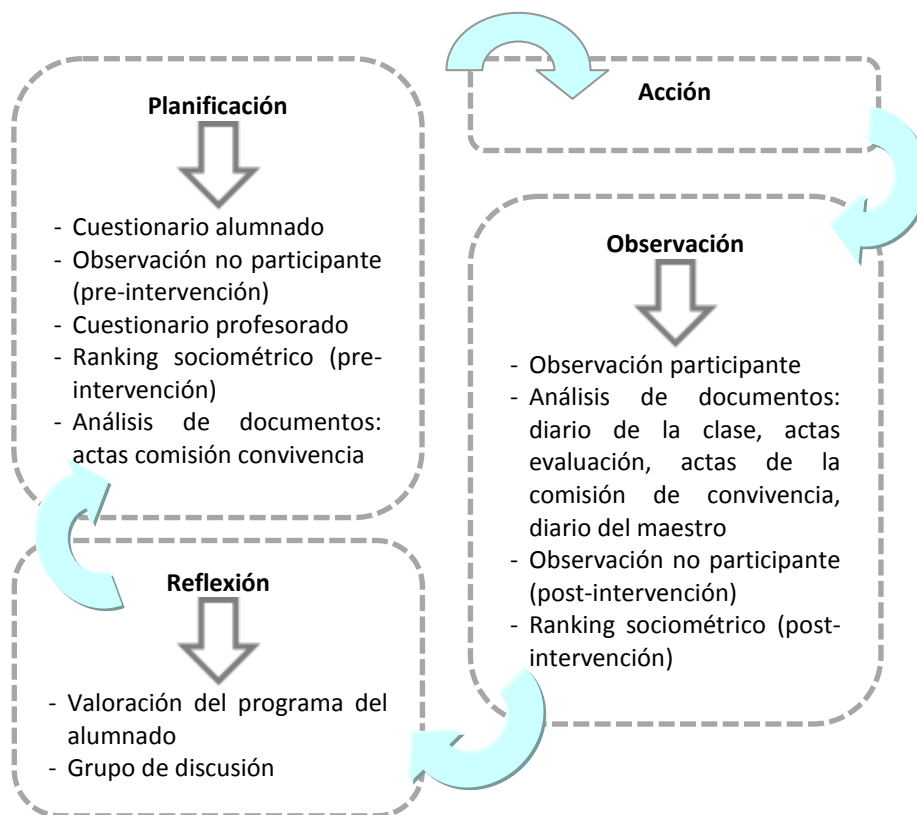


Figura 13. Esquema de la I-A con los instrumentos de recogida de información (elaboración propia)

## 8.1. Resultados cuantitativos

La recogida de información cuantitativa tuvo un gran peso durante la fase de planificación de la I-A porque respaldó tres acciones llevadas a cabo en este periodo: identificar el problema, diagnosticarlo y elaborar el plan de acción. Una vez identificado el nivel de conflictividad entre el alumnado como el problema que impulsó la investigación, se consideró que los datos cuantitativos aportarían indicios objetivos de la situación dada entre el alumnado y darían soporte a la experiencia docente de la misma investigadora.

En la fase previa por un lado, se administró un cuestionario para mostrar el punto de vista del alumnado en torno a la convivencia y los conflictos y por otro lado, se puso en práctica una observación no participante que retrató la realidad que se daba en las sesiones de EF. En este punto cabe destacar que la observación no participante se aplicó en dos momentos de la investigación y sirvió para valorar las conductas prosociales y las causas y respuesta de los conflictos dadas entre el alumnado al inicio y al final del proceso.

Por otro lado queremos mencionar, que en este apartado de resultados cuantitativos también se expondrán los resultados de otras dos técnicas, no previstas en el diseño inicial de la investigación, que surgieron de la comisión de convivencia. Éstas son un cuestionario al profesorado, que aporta información sobre los contenidos de tutoría priorizados por el claustro y un ranking sociológico administrado a los alumnos para detectar el nivel individual de aceptación de los alumnos dentro del grupo. En el caso del ranking sociométrico también hubo una doble aplicación, al principio y al final de la acción, para comparar la evolución de los resultados.

A continuación, iniciamos el apartado exponiendo los resultados del cuestionario dirigido a los alumnos.

### 8.1.1. Resultados del cuestionario dirigido al alumnado

Para presentar los resultados del cuestionario, en primer lugar se exponen los datos que permiten describir la muestra para después comparar los resultados obtenidos en las variables análogas de cada dimensión del cuestionario. Por ello, la exposición de los resultados se estructurará en cuatro bloques: a) Percepción del alumnado sobre el clima de convivencia en el aula y en EF, b) Percepción del alumnado sobre las causas

de los conflictos en el aula y en EF, c) Percepción del alumnado sobre las respuestas que dan ante los conflictos y d) Percepción del alumnado sobre los modelos de resolución de RC conflictos aplicados. Para el análisis descriptivo de cada variable primero se ha llevado a cabo un estudio univariable de las frecuencias y porcentajes obtenidos de las respuestas del alumnado y después se han aplicado tablas de contingencia según las variables género y grupo, para detectar posibles diferencias significativas. Puesto que se trata de un instrumento de diagnóstico que debía portar información clara y entendible para el equipo de maestros impulsores de la investigación, no se aplicaron coeficientes de correlación bivariantes. En el Anexo 17 encontramos la totalidad de los resultados y a continuación mostramos aquellos más significativos para el estudio.

Antes de empezar con la exposición de los resultados del cuestionario, vale la pena señalar que como el cuestionario se diseñó a partir del modelo administrado por Capllonch (2008-2011) existen múltiples referencias a su estudio llevado a cabo en el ámbito de la mejora de la RC a través de la EF en los contextos de las comunidades de aprendizaje.

El cuestionario se administró a 95 alumnos de los cuatro grupos de CS del centro. La totalidad de la muestra tenía una edad media de 10,92 años, el 58% era niños y el 41% niñas (Figura 12). Cada grupo tenía un tutor diferente y los grupos de quinto tenían un maestro especialista de EF diferente al de los de sexto.

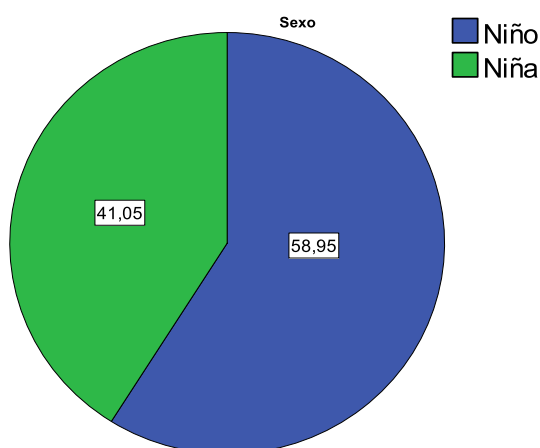


Figura 12. Porcentaje alumnos de cada género

Observando en la Figura 14 la distribución del alumnado según el género en los cuatro grupos de CS, nos damos cuenta de que mientras en las clases de quinto existía un número equilibrado de niños y niñas, en las de sexto había una mayoría de chicos en

ambos grupos. Este hecho podría ser un factor que influyera en el clima de convivencia en el aula, ya que diversos estudios (Albaladejo, 2011; Consejería de Educación de Cantabria, 2006; Díaz Aguado, 2004) confirman que el género masculino tiene mayor protagonismo en incidentes de agresión directa que impliquen violencia verbal o física.

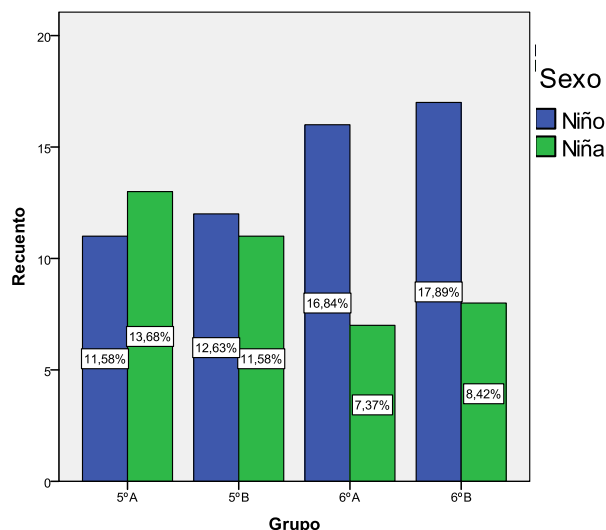


Figura 14. Porcentaje alumnos de cada género por grupos

En los grupos de quinto curso los alumnos tenían entre diez y once años y en los de sexto entre once y doce, aun así se dio el caso de un alumno de 13 y otro de 14 en los grupos de sexto (Figura 15). En estas edades los alumnos entran en la fase de la moral convencional, donde las relaciones sociales que establecen adquieren mayor importancia y constancia porque van más allá del núcleo familiar y ello les ayuda a desarrollar su autoconcepto y autoestima. Su conciencia ya es autónoma y disponen de la capacidad de entender el sentido de las normas y la necesidad de mantenerlas o de discutir las según los valores que progresivamente van formando (Kolhlberg, 1992). Sin embargo, dada la influencia que el grupo ejerce en la afirmación del yo, en este periodo suelen darse disparidades en la aceptación de las normas. Según Piaget (1977), los alumnos al entrar en la etapa de las operaciones concretas pasan a comportarse según la moral autónoma que forman y son capaces de desarrollar un amplio repertorio de conductas prosociales y asertivas, porque ya son capaces de adoptar perspectivas ajenas y de desarrollar operaciones y conceptos de mayor complejidad.

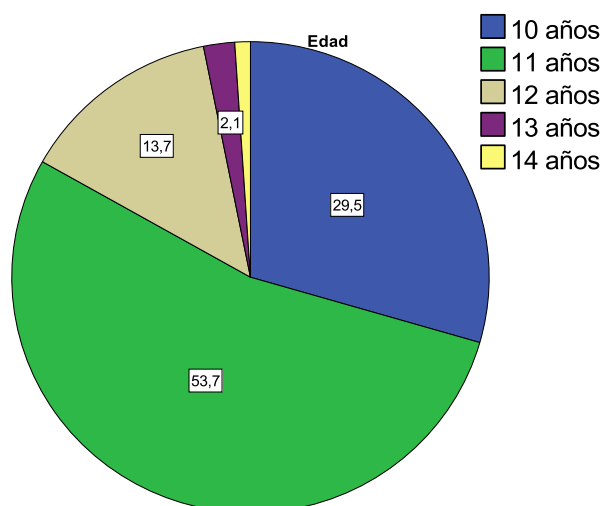


Figura 15. Distribución del porcentaje de alumnos según la edad

En cuanto al origen del alumnado, podemos afirmar que es diverso pese a que el 78% son nacidos en Barcelona y el 22% restante son nacidos en el extranjero. Analizando la distribución de los alumnos según su origen detectamos que en el grupo de sexto B se daba una frecuencia de alumnado extranjero superior que en resto de clases (Figura 16). Esta diferencia podría derivar en que se dieran más discriminaciones por razones culturales o raciales o al contrario, podría ser que el alumnado tuviera menos prejuicios al conocer y relacionarse con personas de otras culturas (Flores, 2013; Lleixà, 2002; Ruiz-Valdivia et al., 2012)

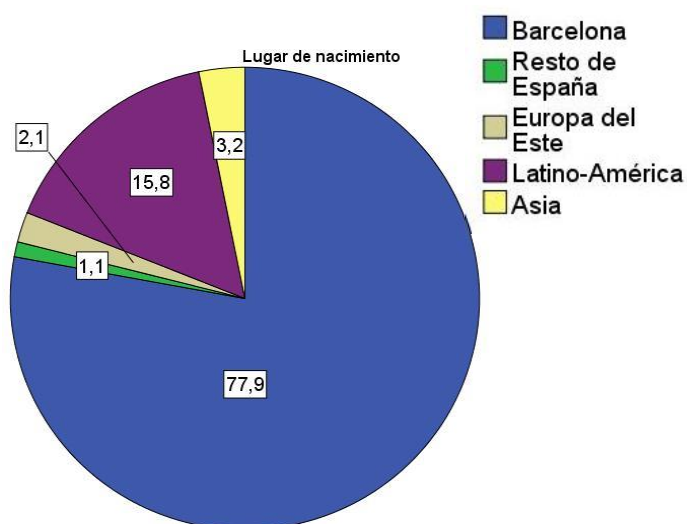


Figura 16. Distribución de la muestra según lugar de nacimiento

Un análisis más detallado sobre el país de origen de las familias, nos permite observar que la etnia latinoamericana era la segunda mayoritaria con un 26,3%. De este dato podemos entrever que una parte de los alumnos de la muestra nacidos en Barcelona, formaban parte de familias de primera o segunda generación inmigrante. En cuanto a

la distribución por clases, en todas predominó la etnia europea, excepto en el grupo de sexto B, donde se continuó con una frecuencia superior de alumnos provenientes de otras culturas (Figura 17).

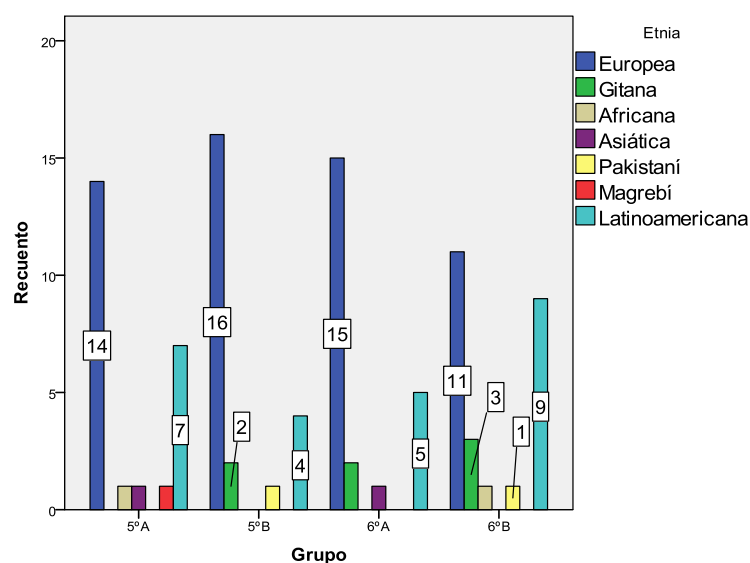


Figura 17. Distribución de la muestra según etnia y grupos

Como últimos datos descriptivos de la muestra, cabe mencionar el porcentaje de alumnado que vivía en una situación sociocultural desfavorecida (SCD) y el porcentaje de alumnos con NEE. El primer ítem lo dictaminan los servicios sociales que atienden a las familias y el segundo los profesionales del equipo de atención psicopedagógica del distritito. Como observamos en la Figura 18, del total de los estudiantes de CS el 20,2% pertenecían a familias con SCD. Es una cifra alarmante que reflejó el fuerte golpe de la actual crisis económica sobre el barrio.

Esta misma Figura 18 también muestra otro indicador significativo de la diversidad de la muestra, el 16,8% del alumnado de CS del centro tenían NEE, que evidentemente influyeron en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los cuatro grupos. En esta variable de nuevo se dieron desequilibrios entre clases, mientras que el grupo de quinto A sólo tenía cuatro alumnos con SCD o NEE, el grupo de sexto A llegó a un total de 12 casos de alumnos catalogados con estos dos indicadores (48% de alumnos del grupo). En este punto, debemos señalar que vivir en situaciones de riesgo socio económico puede influir en el desarrollo del alumno y estar conectado a la manifestación de conductas agresivas (Escartí et al., 2006; Hellison & Walsh, 2002; Jiménez & Durán, 2005; Marquès et al., 2013).



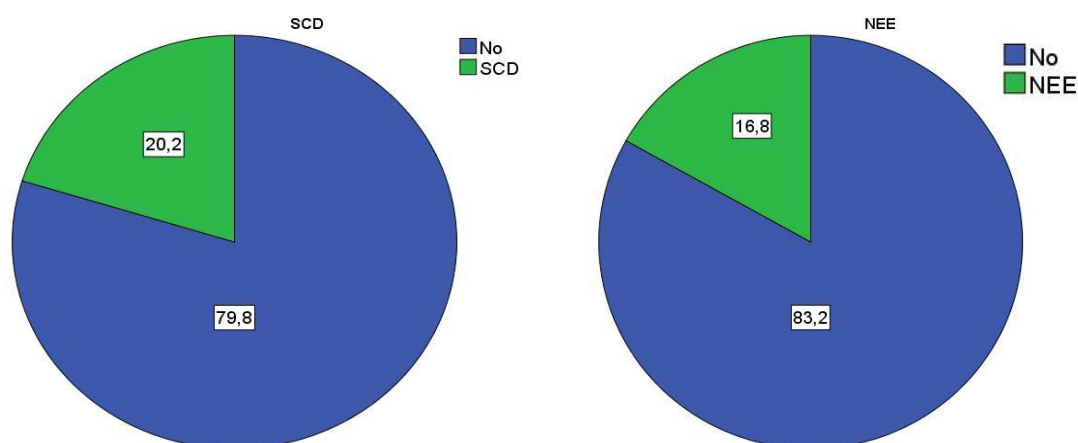


Figura 18. Distribución de la muestra según SCD y NEE

Una vez detalladas las características de la muestra, destacamos diferentes aspectos. La distribución de los alumnos por género era equitativa en los grupos de quinto y en los de sexto había una mayoría de niños. En cuanto a la diversidad de los estudiantes, cabe mencionar que un tercio provenía de otras culturas y un tercio vivía situaciones sociales desfavorecidas o tenía problemas de aprendizaje. Además, esta diversidad se distribuyó desequilibradamente entre los grupos, ya que del total de alumnos de la clase de sexto B el 50% tenían NEE o SCD y el 52% era originario de otras culturas.

Después de la descripción de la muestra, damos paso a exponer los resultados de las respuestas del alumnado. Como ya se ha comentado anteriormente, el cuestionario se divide en las dimensiones de percepción del alumnado sobre los conflictos en el ámbito escolar y percepción del alumnado sobre los conflictos en el ámbito de la EF; pero como consideramos que sería interesante contrastar las diferencias entre los dos contextos, estructuramos la presentación de los datos a partir de tres apartados: a) Percepción del alumnado del clima de convivencia, b) Percepción del alumnado sobre las causas de los conflictos y sus respuestas y c) Percepción del alumnado sobre los modelos de RC aplicados y deseados.

#### a) Percepción del alumnado del clima de convivencia en el aula y en EF

Las primeras variables que analizaremos están conectadas a la percepción sobre el clima de convivencia del alumnado en el aula y en EF. La primera pregunta del cuestionario hacía referencia a la asiduidad con la que los alumnos se sentían mal en el aula por los comportamientos de los compañeros, por lo que las opciones de respuesta fueron "casi cada día", "a veces" y "nunca". En la Figura 19 observamos que el porcentaje de las respuestas muestra que un amplio 68,4% de los estudiantes "a

veces" se sentía mal en la escuela por las dinámicas de convivencia dadas, un 9,5% "casi cada día" y un 22,1% "nunca" se sentía mal. Una pregunta similar se realizó en un cuestionario administrado en el ámbito de las comunidades de aprendizaje, en este contexto los resultados fueron similares, puesto que un 63% reconoció que de vez en cuando se sentía mal en la escuela, el 26% afirmó que nunca, el 4,35 casi cada día y el 5% casi cada semana (Capllonch, 2008-2011). Estudios llevados a cabo en el contexto catalán, señalan que alumnos sienten que tienen una buena relación con los compañeros, con los docentes y con los progenitores; por otro lado también indican que pese a que aumenta su sensibilidad hacia los temas relacionados con el bullying, los estudiantes consideran que en sus clase no se da ese fenómeno y que en las aulas existe un nivel de disciplina adecuado (*Departament d'Interior Relacions Institucionals i Participació Departament d'Educació, 2006*). Por otra parte, debemos recordar que en la percepción del clima de convivencia el alumno puede tener en cuenta aspectos como el nivel de control por parte de los profesores, el nivel de cumplimiento de las normas, así como su conocimiento de las consecuencias en caso de infracción, y el nivel de participación del alumnado en el momento de tomar decisiones y planear actividades en la escuela (Trianes & Sánchez, 2005).

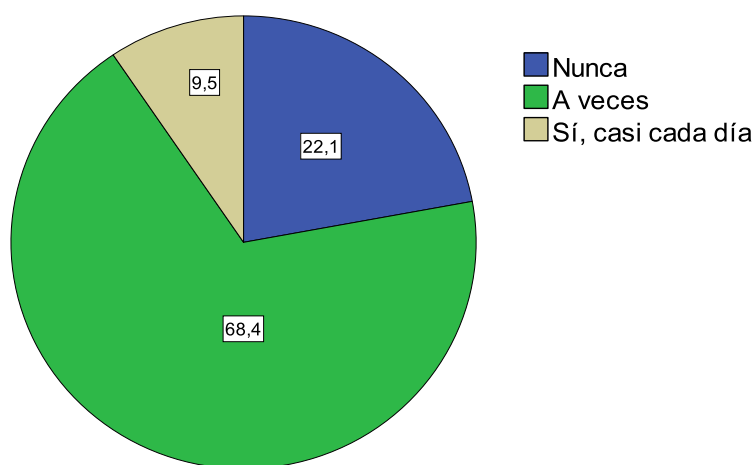


Figura 19. ¿Te sientes mal en la escuela por el comportamiento de los compañeros?

Al relacionar las respuestas de la pregunta número uno con las variables sexo y grupo, nos dimos cuenta de que a pesar de que las respuestas seguían la misma tendencia anterior se daban ciertas diferencias. Comparando los resultados de los grupos de quinto y sexto, podemos afirmar que en las clases de quinto existía una frecuencia mayor de alumnos que casi siempre se sentían mal en el aula. En cambio, en el grupo de sexto A predominaron las respuestas de los alumnos que consideraban que nunca se sentían mal en clase. En contraste, en el de sexto B, aunque sólo hubo un caso que pensó que casi siempre se sentía mal, el 92% de los alumnos del grupo respondieron

que se sentían mal a veces (Figura 20). Este hecho pone de manifiesto que los desequilibrios del grupo en relación al género y la diversidad pueden afectar el clima de convivencia del aula. Por otro lado, al analizar la percepción del clima de convivencia según el sexo, observamos que no había diferencias significativas en sus respuestas (Figura 20), este mismo fenómeno se dio en la investigación de Capllonch (2008-2011).

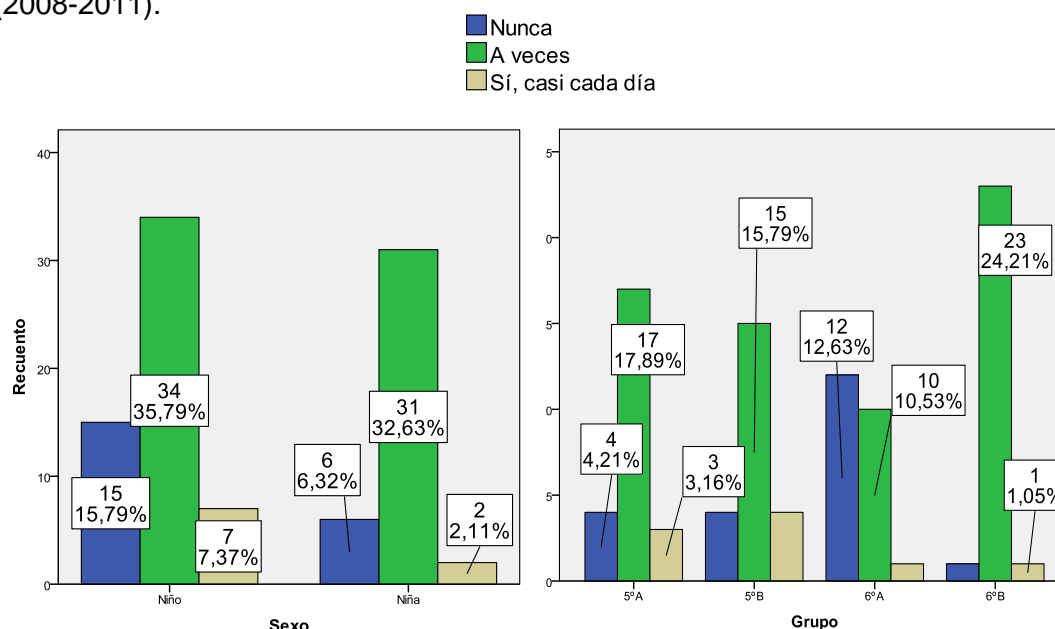


Figura 20. ¿Te sientes mal en la escuela por el comportamiento de los compañeros? Según sexo y grupos

Dentro del estudio nos interesó contrastar la percepción de los alumnos del clima de convivencia del aula y el de EF. Es por ello, que en la pregunta siete los estudiantes valoraron si en EF había más, menos o los mismos conflictos que en el aula. Las cifras revelaron que la EF no era un área en que se dieran más disputas, ya que el 40% de las respuestas del alumnado defendió que se daban menos conflictos que en el aula o el patio y el 41,1% que había los mismos (Figura 21). No obstante, no podemos dejar pasar desapercibido que un 18,9% de los alumnos pensó que se daban más conflictos en el contexto de la EF que en el de clase. Capllonch (2008-2011), también detectó que el área de EF no era un contexto especialmente conflictivo en las comunidades de aprendizaje, puesto que casi el 30% de su muestra sintió que en EF se daban igual o menos problemas que en otros casos y el 49% percibía que se sentían molestos de vez en cuando. Otro estudio, que defiende la capacidad transformadora del área, destaca la enorme relevancia que la EF tiene para los alumnos, en lo que se refiere al desarrollo de valores personales y sociales (Sánchez-Oliva et al., 2012). No obstante, este resultado discrepa de la aportación de Felip (2013), que afirma que en espacios fuera del aula ordinaria se dan más problemas de convivencia.

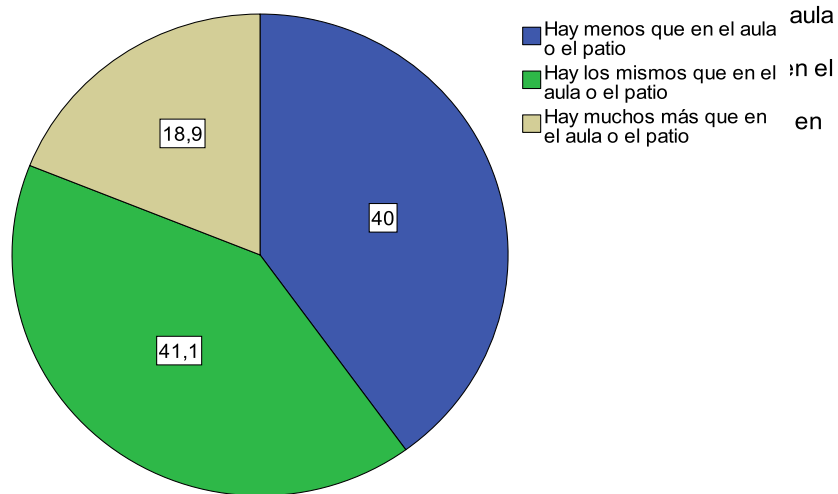


Figura 21. ¿Crees que hay más conflictos en EF que en el aula?

El análisis de las respuestas de la variable cómo se siente en las sesiones de EF, según el género, denotó que un 46% del total de las niñas sentían que había menos conflictos en EF y un 46% de los niños creía que había los mismos. Al agrupar las respuestas en tablas de contingencia, se repitió esta tendencia dando un porcentaje superior de niñas, que de niños, que sentían que en EF había menos conflictos que en el aula (18%), y en el caso de los varones predominó el pensar que había los mismos en EF y en el aula (Figura 22). En este punto, hemos de considerar que la percepción del clima de convivencia en las sesiones de EF puede estar influido por el nivel de motivación del alumno hacia la asignatura. En este sentido, aunque casi la totalidad del alumnado muestre una buena predisposición hacia la asignatura, el resultado podría estar vinculado al hecho que un porcentaje más elevado de niñas que de niños manifiestan una actitud favorable en EF (Pieron et al., 2006).

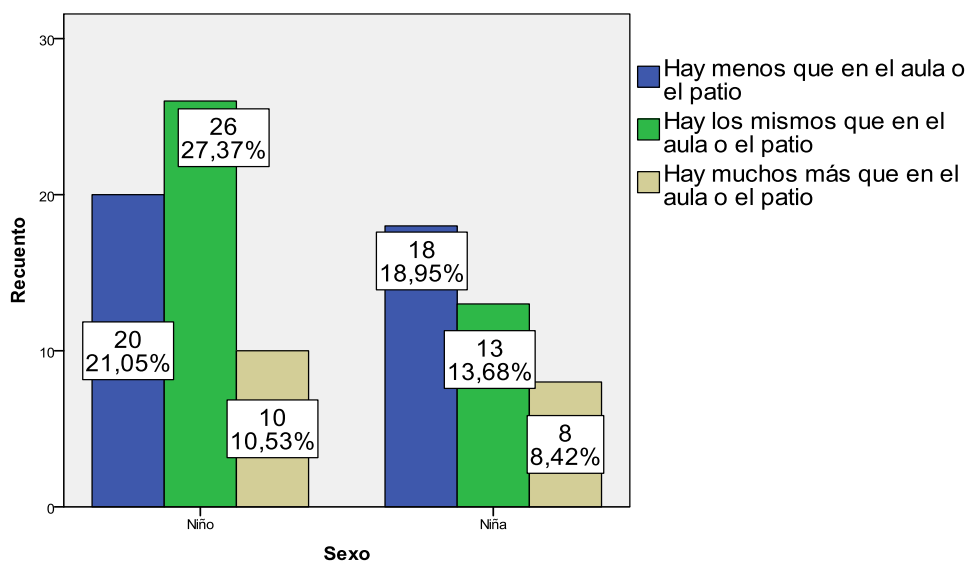


Figura 22. ¿Crees que hay más conflictos en las sesiones de EF que en el aula o el patio? Según sexo

El análisis según los grupos reafirmó que los alumnos tenían una buena percepción de las dinámicas de convivencia dadas en las sesiones de EF. Como muestra la Figura 23, en ninguna clase predominó la respuesta "hay más conflictos que en el aula", es más, en los grupos A prevaleció la visión de la EF como una clase con menos conflictos y en los grupos B opinaron que había los mismos en ambos ámbitos.

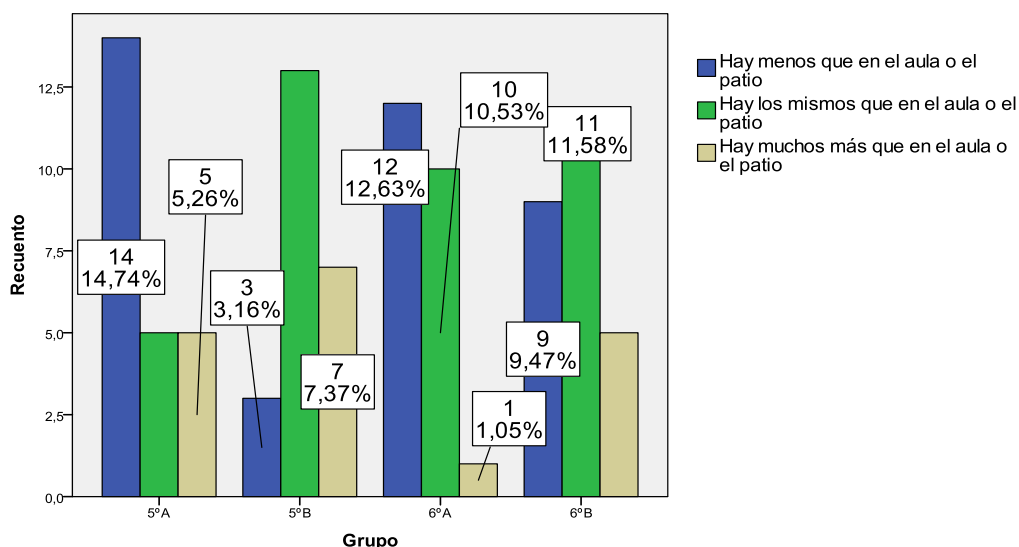


Figura 23. ¿Crees que hay más conflictos en las sesiones de EF que en el aula o el patio? Según grupos

Dentro de la variable percepción del clima de convivencia también incluimos categorías que reflejaban la propia opinión de los alumnos sobre el nivel de conflictividad que él mismo vivía (pregunta 3) y sobre su comportamiento en EF (pregunta 8)

En la pregunta tres los alumnos respondieron a la cuestión ¿Tienes conflictos con los compañeros en el aula o el patio? Los resultados mostraron una visión optimista del alumnado, ya que el 43,2% de valoró que "nunca" tenía conflictos, el 48,4% creyó que "a veces" y sólo el 8,4% reconoció que "casi cada día" tenía disputas (Figura 24).

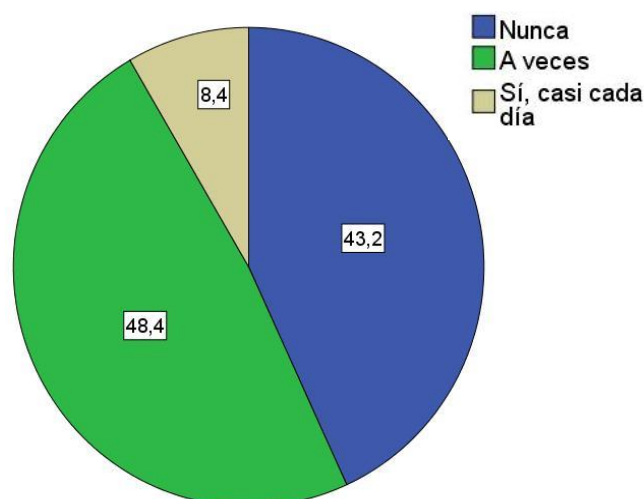


Figura 24. ¿Tienes conflictos con los compañeros en clase o en el patio?

En esta pregunta número tres también hubo ciertas diferencias al relacionar las respuestas con el género. Entre los chicos predominó la sensación de estar implicado en conflictos "a veces" (51%) y entre las chicas la de "nunca" tenerlos (46%) (Figura 25). Este resultado corrobora que la percepción de los alumnos es similar a la de estudios que afirman que el género masculino se ve inmiscuido con mayor frecuencia en conflictos de convivencia donde pueden ejercer el rol de agresor o agredido (Albaladejo, 2011; Díaz Aguado, 2004)

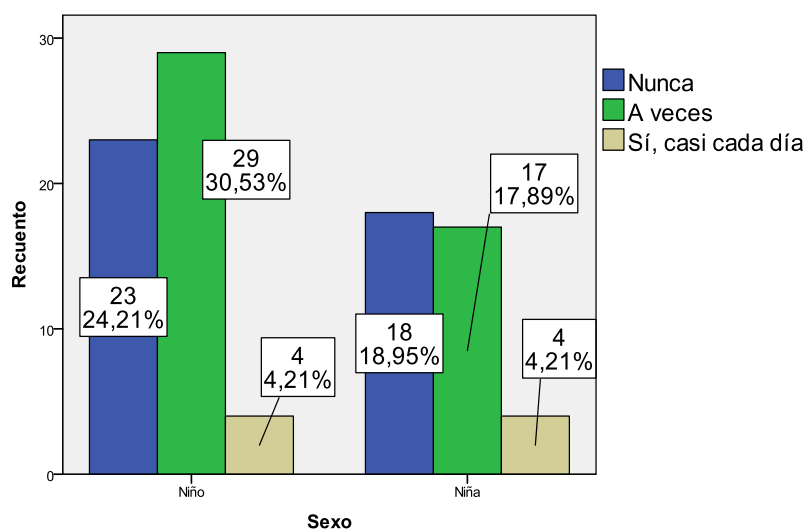


Figura 25. ¿Tienes conflictos con los compañeros en clase o en el patio? Según sexo

Al contrastar los datos según las clases, detectamos que en los grupos de quinto y el de sexto A, la mayor parte de los alumnos opinaba que "nunca" estaba metido en conflictos y por lo contrario en el grupo de sexto B el 60% de los alumnos reconoció que "a veces" tenían problemas. Este dato podría ser un indicio que la diversidad del grupo de sexto B podía ser un factor influyente en los conflictos del aula. Por otro lado, los casos de estudiantes que consideraron que solían tener conflictos fueron aislados en tres grupos y en el de sexto A no se dio ninguno (Figura 26).

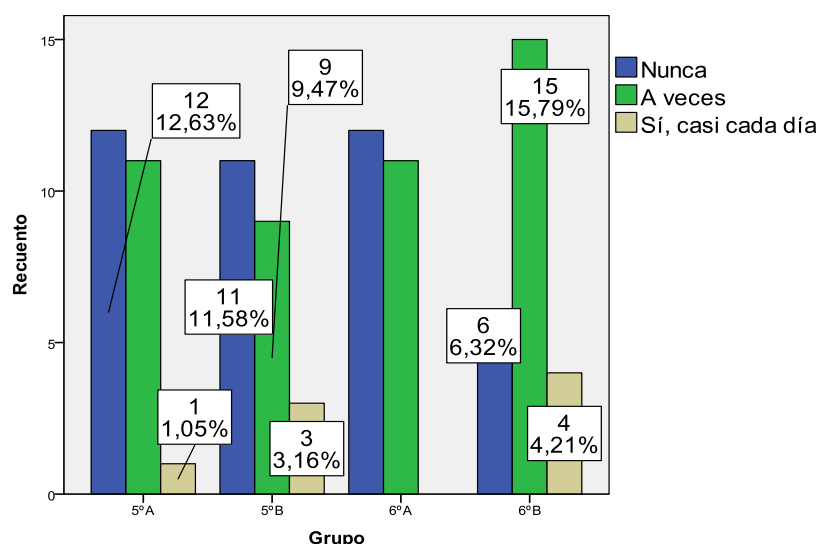


Figura 26. ¿Tienes conflictos con los compañeros en clase o en el patio? Según grupos

Dentro de la dimensión de EF, buscamos que el alumno reconociera si tenía conflictos en las sesiones de EF conectando sus respuestas a la valoración de su propio comportamiento. Cómo las respuestas a esta pregunta eran diferentes al "nunca", "a veces" y "casi cada día" de la pregunta paralela del ámbito del aula, decidimos agrupar las respuestas bajo las mismas premisas para poder hacer una comparación directa. Bajo la connotación "nunca tengo conflictos" agrupamos: "siempre participo", "nunca me enfado o me peleo y ayudo a los compañeros" y "siempre participo y nunca me peleo o me enfado". En el "a veces tengo conflictos" incluimos: "siempre participo, pero a veces me peleo o me enfado y suelo distraerme" y "a veces me enfado y me peleo". Por último unimos bajo el "casi siempre tengo conflictos": "siempre participo, pero siempre me enfado y tengo conflictos" y "suelo distraerme y siempre me enfado y me peleo". A su vez, en esta categoría también contemplamos que el alumno optará por describir su propio comportamiento bajo la opción de "otras".

De esta reestructuración de las respuestas concluimos que el alumnado sentía que en las sesiones de EF tenía menos conflictos que en el aula, ya que un 10% más de los alumno consideró que nunca tenía conflictos (54,7%), el 26,3 pensó que a veces los tenía y solamente un 6,4% sintió que siempre estaba implicado en problemas. El 10% restante describiría de otra manera su comportamiento en EF.

Otra agrupación de las respuestas que hicimos fue según las opciones que indicaban una alta participación de los estudiantes en las sesiones de EF (de la primera a la cuarta respuesta de la leyenda de la Figura 27) y las que connotaban poca implicación y distracción (de la quinta a la séptima respuesta de la leyenda de la Figura 27). La suma de estas respuestas indicó que el 65,2% del alumnado creía que siempre participaba en EF y que el 26,3% era consciente de que solía distraerse. A continuación, en la Figura 27 observamos el porcentaje obtenido en las respuestas originales de la pregunta siete. En el marco de las comunidades de aprendizaje se realizó una pregunta similar al alumnado, con el fin de detectar el nivel de implicación y responsabilidad del alumno en las sesiones de EF. Comparando los resultados, coinciden en la escasez del nivel más bajo de implicación y en el predominio del nivel más alto (Capllonch, 2008-2011)

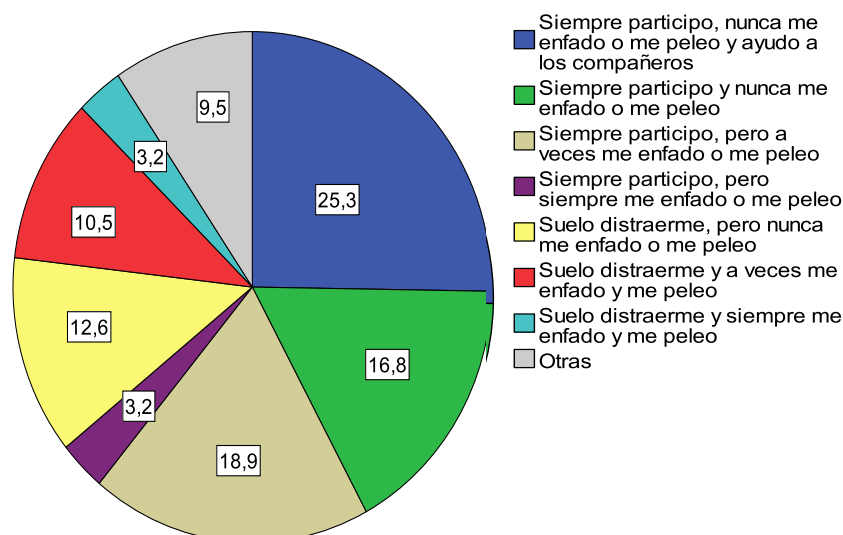


Figura 27. ¿Cómo crees que es tu comportamiento en las sesiones de EF?

Siguiendo con las mismas agrupaciones de las respuestas, al analizar la opinión del alumnado sobre su implicación en los conflictos dados en EF se repitió la tendencia de que una mayoría de chicas consideró que nunca se metía en problemas (61%). No obstante, el porcentaje de los chicos que también pensó que nunca estaba inmiscuido en disputas en EF aumentó respecto al aula un 9%, hasta alcanzar un valor del 50%. Otra diferencia destacable entre las respuestas de mujeres y varones es que un 17% de las chicas optaron por la opción "otras", mientras que entre los chicos sólo la escogieron un 2%. Esto influyó en los resultados de las respuestas agrupadas según la participación, ya que el 69% de los niños consideró que participaba y el 38% que se distraía y el 56% de las niñas pensó que participaba y el 17% que se distraía. Otra diferencia a recalcar es que un 33% de las niñas, en contra del 19% de niños, tuvo en cuenta que en las sesiones de EF ayudaba a los compañeros al marcar la opción "siempre participo nunca me enfado o me peleo y ayudo a los compañeros"; esta evidencia se corresponde con las teorías que defienden que en estas edades las mujeres muestran mayores niveles de altruismo que los varones (Cecchini et al., 2011; León Campos, 2013). De nuevo el factor motivacional influye en el comportamiento del alumnado en las sesiones de EF. Diversos estudios demostraron que los alumnos que conceden más importancia al área, desarrollaron un mayor número de conductas de respeto a las instalaciones y a los demás compañeros y una mejor cooperación para conseguir los objetivos de las tareas propuestas (Sánchez-Oliva et al., 2012). Por otra parte, no podemos olvidar que las estrategias metodológicas del docente afectan al nivel de motivación de los estudiantes, por lo tanto el maestro jugará un papel muy importante a la hora de crear tareas que aumente el interés de los chicos y promuevan comportamiento positivos (Pennington et al., 2014; Sánchez-Oliva et al., 2012). En la



Figura 28, se observa que se da la misma tendencia en las frecuencias de las respuestas originales de la pregunta siete del cuestionario.

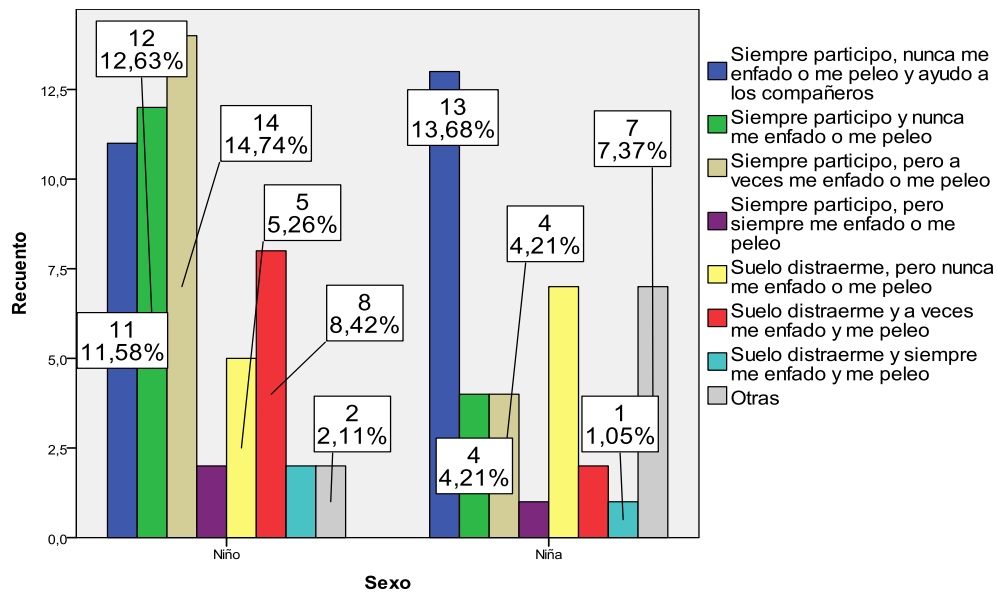


Figura 28. ¿Cómo crees que es tu comportamiento en las sesiones de EF? Según sexo

En cuanto a las diferencia entre grupo, la Figura 29 revela cómo según el grupo la respuesta "siempre participo, nunca me enfado o me peleo y ayudo a los compañeros" presenta diferencias como en el caso del género. El gráfico especifica claramente que en los grupos de quinto posiblemente se daban más dinámicas de ayuda en las sesiones de EF. Ello puede ser debido a dos factores: 1. Que había un número más elevado de chicas y 2. Que el maestro especialista de EF de los grupos de quinto aplicara más metodologías que incentivaran la ayuda entre iguales y la solidaridad, que el maestro de las clases de sexto. Por otro lado, en el grupo de sexto B también se dio una frecuencia superior de respuestas de alumnos que creían que se distraían en clase.

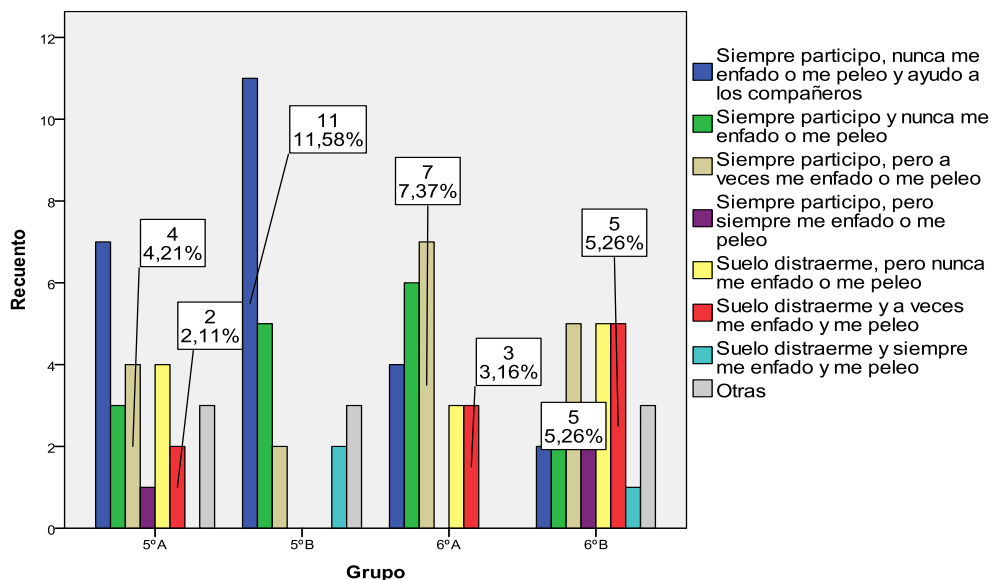


Figura 29. ¿Cómo crees que es tu comportamiento en las sesiones de EF? Según grupo

Después de describir la percepción del alumnado sobre el clima de convivencia en el aula y en EF, podemos afirmar que los estudiantes consideraron que el clima de convivencia no era el ideal ya que a menudo se sentían mal en la escuela y reconocían que regularmente estaban implicados en conflictos. Por otro lado, el grosor de la muestra distinguía la EF como un área donde se relacionaban con los compañeros positivamente. Las diferencias más significativas en cuanto al género fueron que un mayor número de niñas, que de niños, se sentía ajena a los conflictos. En referencia a distinciones entre los grupos, las respuestas del grupo de sexto B siempre mostraron una visión menos optimista, que el resto de clases, al reconocer que frecuentemente tenían conflictos y que su actitud en EF no siempre era la adecuada.

Con esta síntesis cerramos el apartado y damos paso a desarrollar los resultados relacionados con aspectos concretos de los conflictos percibidos por el alumnado.

#### **b) Percepción del alumnado sobre las causas de los conflictos y sus respuestas en el ámbito del aula y el de EF**

En este subapartado analizaremos las variables del cuestionario relacionadas con la identificación de los alumnos de las causas y las respuestas de los conflictos surgidos en el contexto del aula y en el de EF.

La variable del cuestionario causa de los conflictos tiene una pregunta de múltiple respuesta semiabierta (pregunta 2) en el ámbito del aula y dos cuestiones semiabiertas (preguntas 9 y 10) en el ámbito de EF.

La pregunta número dos del cuestionario "¿Cuáles crees que son los motivos que provocan conflictos en el aula o el patio?" planteó diferentes posibles causas de los conflictos en el aula (aspecto físico, origen, género, diferencias habilidad, no hacer caso al maestro, competitividad, no congeniar, no gustar las normas) y los alumnos marcaron o añadieron las opciones que consideraban que más se repetían en el día a día escolar. Las respuestas de los escolares destacaron el aspecto físico (18,41%) como principal causa de conflictos en el aula. En un segundo término, alcanzando porcentajes entre el 12% y el 14 % se situaron causas como el origen, las diferencias de habilidad, el no hacer caso al maestro, la competitividad y el género. Por último, las causas que consideraron menos comunes fueron el no congeniar, el no gustar las normas y otras, todas ellas con porcentajes inferiores al 7% (Figura 30). El

cuestionario aplicado en el ámbito de las comunidades de aprendizaje coincidió con alguno de nuestros indicadores. En este caso, la principal causa de conflictos según los alumnos fue el género, seguido de factores relacionados con el aspecto físico (querer ser el más fuerte, aspecto físico y forma de vestir) y en tercer término, coincidimos con las frecuencias de las disputas por discriminaciones según las diferencias de habilidad y el origen (Buscà et al., 2014).

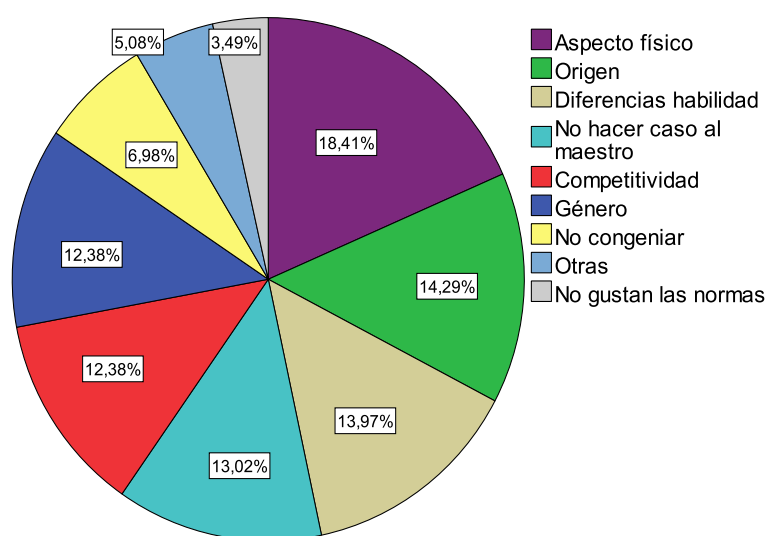


Figura 30. ¿Cuáles son las actitudes que pueden provocar conflictos en el aula o en el patio?

Dadas estas cifras podemos afirmar que el alumnado del centro era más sensible a las discriminaciones por el aspecto físico como reflejo de las conductas y actitudes mediáticas relacionadas con el exacerbado culto al cuerpo y de su etapa evolutiva (Tirado, 2010; Tirado & Ventura, 2009) y que causas como el origen o el género, que son elementos ampliamente estudiados por diversos autores (Garaigordobil & Oñederra, 2009b; Martínez Cano, 2008; Rebollo et al., 2011; Traoré, 2008), no llegaron a valores alarmantes. Asimismo, también entendimos que hubo alumnos que mostraron una actitud prosocial al indicar que "no hacer caso al maestro" era un problema para la convivencia. Por otro lado, la poca frecuencia de respuestas vinculadas a la opción "no gustan las normas" podría significar que los estudiantes estaban de acuerdo con la normativa del centro o bien que aún no estaban concienciados de su importancia en el clima escolar. En este sentido, múltiples estudios desvelan que los alumnos que participan en la creación de la normativa de aula son conscientes de ese reglamento y se involucran en su cumplimiento (Aubert et al., 2014; Carlisle, 2011; Díaz Aguado, 2002a; Torrego et al., 2006). No obstante, Felip (2013) apuntó que aunque en EP los problemas de convivencia eran escasos y se concentraban en el CS, la mayoría de veces eran causados por la infracción de la

normativa de aula o de centro o por conductas disruptivas. Además, señaló un aumento de los conflictos derivados de problemas de convivencia entre etnias, de la falta de entendimiento entre las familias y la escuela y del mal uso de las nuevas tecnologías (Felip, 2013), que en situaciones más graves, pueden derivar en diferentes formas de cyberbullying (Ortega, Calamestra et al., 2008; Smith et al., 2008).

El análisis por grupos de la causa de los conflictos en el aula, corroboró que en tres grupos predominaron las respuestas que apuntaban hacia una especial sensibilidad de los alumnos por las faltas de respeto relacionadas con el aspecto físico y señaló que en el grupo de quinto B destacaron los problemas por las diferencias de habilidad y el origen. Por otra parte, en los cuatro grupos se repitió la tendencia de no dar importancia al "no gustar las normas" o el "no congeniar" como origen de disputas. En cuanto a las diferencias de las respuestas de esta pregunta según el sexo sí que se dieron algunas disparidades interesantes. Como se observa en la Figura 31, después del aspecto físico, la principal causa de los conflictos en el aula para las niñas fueron las discriminaciones y diferencias según el género y para los niños las diferencias de habilidad entre unos y otros. Por otra parte, hubo un porcentaje más elevado de chicos en contra de las normas que de chicas. En el ámbito de las comunidades de aprendizaje el género destacó como principal fuente de problemas (Capllonch, 2008-2011)

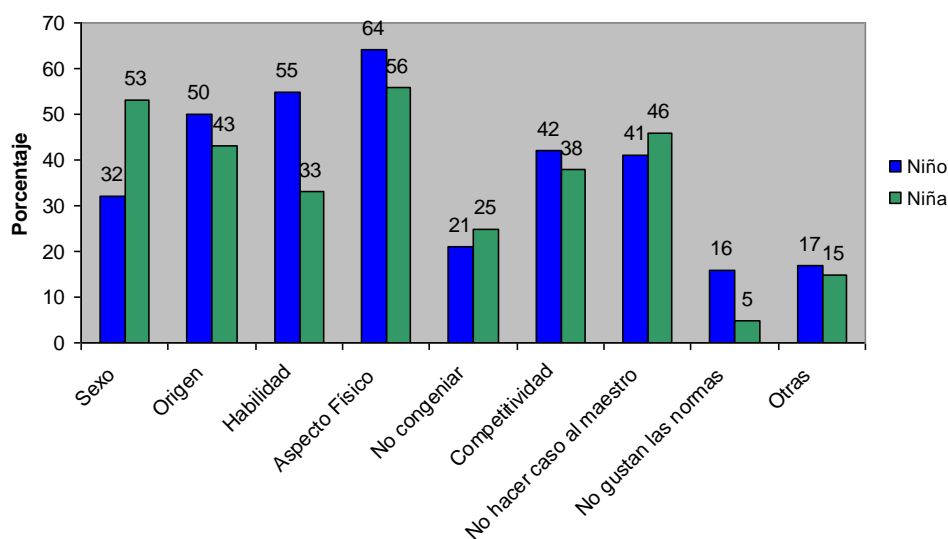


Figura 31. Causa de los conflictos en el aula. Según sexo

Al contrastar los resultados de la dimensión del aula y la de EF, nos dimos cuenta de que existían diferencias substanciales entre ambos contextos. En la pregunta número nueve, los alumnos marcaron las causas de los conflictos de EF entre una lista de opciones que incluían factores generales como el género, el origen, el aspecto físico,

el no congeniar, las diferencias de habilidad o las faltas de respeto y factores propios del área como las disputas en la formación de grupos o por el material. Mientras que en el aula el aspecto físico y el origen eran las causas principales de los conflictos, en el área de EF fueron minoritarias y cobraron protagonismo las faltas de respeto (22,62%) y las disputas en la formación de grupos (19%). Las respuestas de los alumnos, situaron en segundo lugar causas como las diferencias de habilidad (12,67%), que tuvo un valor similar en el aula, las diputas por el material (11,31%) y el no congeniar (9%). Asimismo, el porcentaje de alumnos que percibieron el género como una causa de disputas en el área de EF disminuyó respecto al aula (Figura 32).

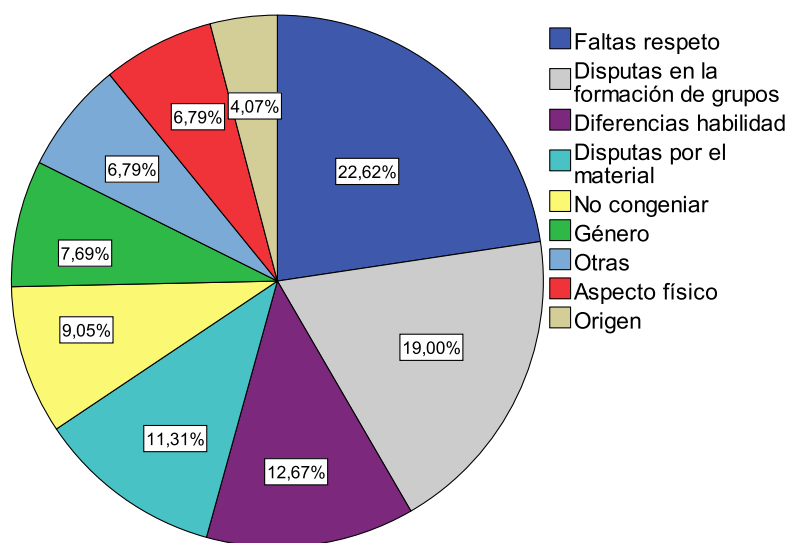


Figura 32. Marca los comportamientos que crees que causan problemas en las sesiones de EF

Los resultados de esta pregunta, según el género, mostraron una inversión de las respuestas en la causa "diferencias de habilidad", mientras que en el aula había sido más importante para los niños (55%) que para las niñas (33%), en EF fue al revés. ya que se convirtió en la segunda causa de conflictos para las chicas (56%), después de las faltas de respeto (64%). De este hecho se puede concluir que las dificultades de aprendizaje en el aula originaban más discriminaciones para los chicos que para las chicas y la falta de control motriz, evidenciada en EF, se percibía como un problema por más mujeres que varones. Asimismo, los conflictos nacidos por las diferencias de habilidad también fueron la causa más presente en las respuestas de quinto A (58%). El planteamiento metodológico de las sesiones de EF podría ser un factor vinculado a estas respuestas, ya que si en el centro se aplicó una metodología enfocada a los logros, las diferencias de habilidad fueron más evidentes y pudieron originar problemas si no se gestionó correctamente (Alías et al., 2013; Barba, 2010; Rodríguez Torres, 2010).

En la dimensión de EF del cuestionario incluimos otra pregunta relacionada con la variable causa de los conflictos. La pregunta 10, "¿Por qué crees que a veces los juegos no funcionan en EF?" nos aportó información sobre si los alumnos percibían que en las sesiones de EF las trampas, la competitividad, la agresividad, la falta de implicación o la exclusión de compañeros eran elementos que impedían el buen funcionamiento de las tareas propuestas. Para los alumnos, el principal obstáculo para el buen funcionamiento de las sesiones era las trampas que los compañeros hacían durante los juegos (41,1%) y el segundo los problemas a la hora de aceptar resultados negativos (21,1%) y la agresividad mostrada por algunos compañeros (20%). Las tres opciones conllevan una transgresión de las normas para ganar y por lo tanto, estos datos sugieren que en EF la competitividad provocaba más conflictos que en el aula (12%). De nuevo hemos de hacer referencia a la metodología empleada en las sesiones de EF influía en las causas de los conflictos; ya que las metodologías que potencien aspectos cognitivos en EF favorecerá el desarrollo patrones morales adaptativos y evitará los problemas causados por las trampas, la competitividad y la agresividad (Corrion et al., 2010; Garn et al., 2011). Después de estos factores, encontramos con porcentajes inferiores al 10% las opciones "algunos compañeros no participan ni ayudan" y "algunos compañeros no dejan participar" (Figura 33). Estas dos causas tienen vinculación directa con la habilidad para trabajar en grupos, por lo que obtener bajas frecuencias significó que los alumnos percibían que no tenían problemas para trabajar cooperativamente.

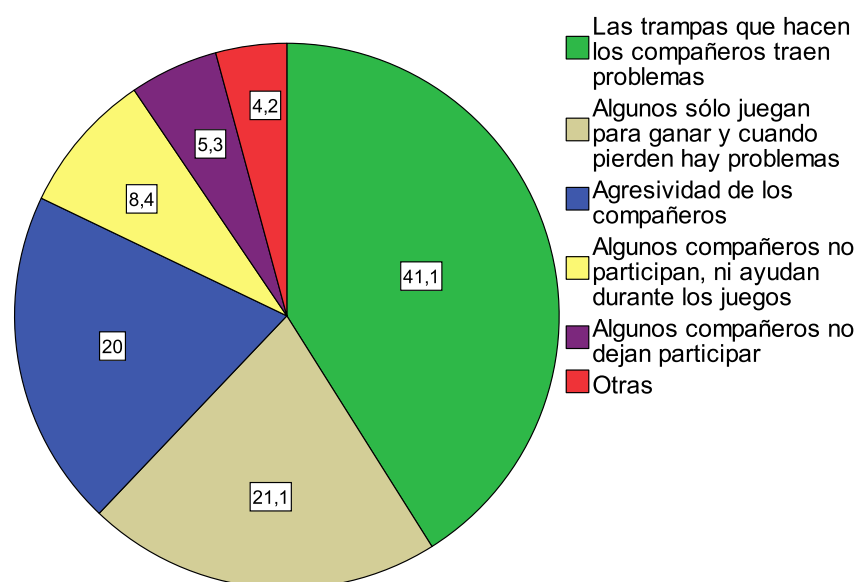


Figura 33. Cuando en EF un juego no funciona bien, ¿Por qué crees que pasa?

Aunque en el cuestionario de Capllonch (2008-2011), no se contemplaron las mismas variables que en el presente cuestionario, la percepción de los alumnos de los dos

contextos coincidió en que las trampas o la excesiva búsqueda de la victoria eran la principal causa de conflictos en EF. Otros indicadores que los alumnos señalaron en las comunidades de aprendizaje fueron la eliminación en las actividades y las burlas o separación por género o nivel de habilidad (Buscà et al., 2014). Por otro lado, Gil (2009) vinculó los problemas de convivencia en EF en la etapa de ESO a factores como el déficit de atención, la pasividad o desinterés, el desafío y acoso, el mal uso de los materiales o la falta de respeto a los compañeros y al docente.

La Figura 34 muestra las diferencias en las respuestas de esta variable según el género. La inspección visual del gráfico de barras por una parte, revela que la competitividad (13,68%) y la agresividad (12,63%) destacaron más entre los chicos que las chicas y por otra parte, denota que parece que las chicas dieron más importancia al no participar en las tareas que los chicos (5,26%). Este resultado coincide con el hecho que los alumnos varones generalmente muestran más actitudes antideportivas que las mujeres (Carlie, 2009; Corrion et al., 2010; Martínez Cano, 2008).

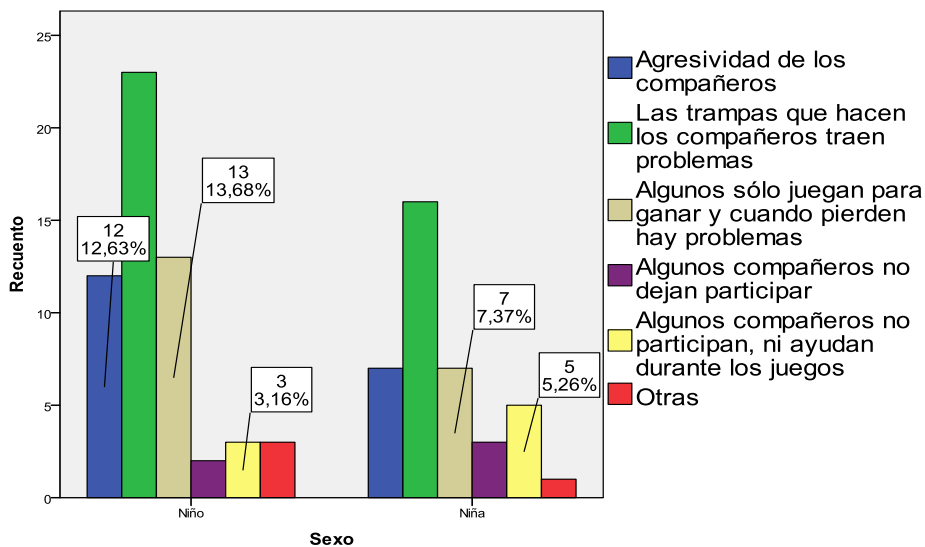


Figura 34. Cuando en EF un juego no funciona bien, ¿Por qué crees que pasa? Según sexo

Al analizar esta variable según los grupos, apreciamos que aunque en todos los grupos las trampas durante los juegos fueron reconocidas como la mayor fuente de conflictos, hubo algunas diferencias en las otras causas primordiales. Por ejemplo, en los grupos A la agresividad fue minoritaria, pero en cambio los problemas a la hora de afrontar un resultado negativo fueron evidentes (8,42 y 7,37%). Por otro lado, la exclusión de compañeros solo la contemplaron los grupos de quinto A y sexto B y el sexto A no vio problemas en la falta de cooperación de los compañeros. De estas diferencias podríamos advertir que el hecho que tuvieran maestros de EF diferentes no

influyó porque las coincidencias no son acordes al maestro que tenía cada grupo (Figura 35).

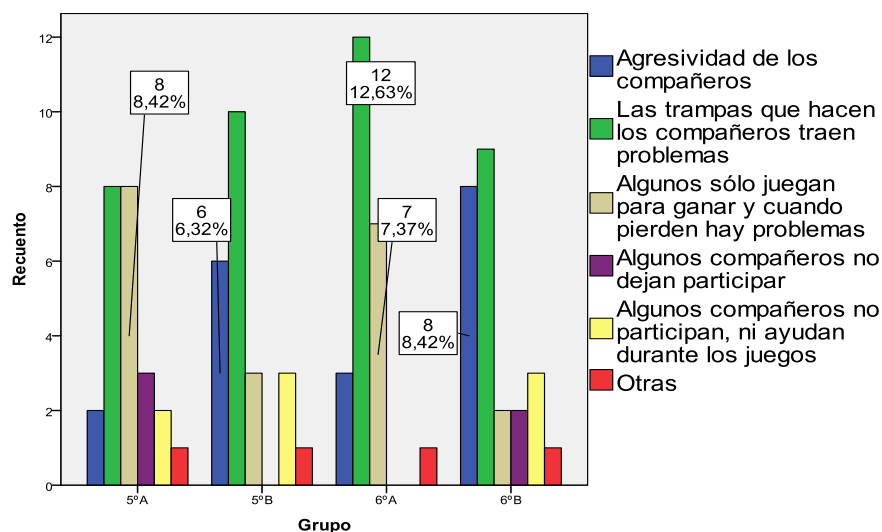


Figura 35. Cuando en EF un juego no funciona bien, ¿Por qué crees que pasa? Según grupo

Después de exponer la percepción de los alumnos sobre la causa de los conflictos en el aula y en EF damos paso a explicar los resultados de la opinión de los estudiantes sobre sus respuestas ante los conflictos en los dos ámbitos.

En la variable percepción de los alumnos sobre sus respuestas ante los conflictos se incluyeron la pregunta número cuatro para el contexto del aula y la número 11 para el de EF. En ambas preguntas se propusieron casi las mismas opciones de respuesta, unas connotaban habilidades para dialogar autónomamente o pedir ayuda al docente o a los iguales, otras requerían autocontrol para ignorar el hecho, controlarse a pesar del enfado o dejar la actividad y otras mostraban impulsividad al enfadarse hasta llegar a la agresividad verbal o física. Asimismo, en las dos preguntas también se dio la posibilidad de que el alumno añadiera otras opciones.

Las Figuras 36 y 37 revelan que la mayoría de los alumnos creían que tanto en el aula como en EF ignoraban las disputas con los iguales o bien le pedían ayuda al maestro. Esta última respuesta, coincide con diversos estudios que afirman que en diferentes edades el alumno ante el conflicto pide ayuda al adulto (Albaladejo, 2011; Gázquez et al., 2011) No obstante, a partir del tercer valor predominante se dieron diferencias entre contextos, en el aula opinaron que intentan calmarse pero se enfadan (13,66%) y en EF pensaron que recurrían al diálogo para solucionar los problemas (20%). Este es otro indicador que demostró que antes de la intervención el alumnado ya sentía que en EF había un buen clima de aula que les permitía comunicarse. Acerca de las resoluciones negativas que envolvían agresividad física o verbal mantuvieron



porcentajes similares inferiores al 10% en los dos contextos; por lo que podríamos señalar que los alumnos no apreciaron que reaccionaran con agresividad a los problemas. Como último punto en común entre las dos dimensiones, aludir que el pedir ayuda a los amigos fue la respuesta menos señalada por los estudiantes. Estas respuestas contrastan con estudios que resaltan que las respuestas predominantes de los alumnos ante el conflicto generan violencia a través de conductas como la agresión verbal, la agresión física indirecta o directa, las amenazas o la exclusión (Defensor del Pueblo, 2007).

Dentro del proyecto Juega, dialoga y resuelve: superación de conflictos en EF mediante el modelo comunitario, establecieron cuatro tipos de respuestas ante el conflicto: discusiones, agresiones verbales o físicas, injusticias y difamaciones e indisciplina (Capllonch, 2008-2011). Los resultados de su investigación entrevistaron que las discusiones empezaban por posibles desacuerdos que envolvían faltas de respeto y cuando eran mal gestionadas podían derivar en agresiones (Martín & Ríos, 2014).

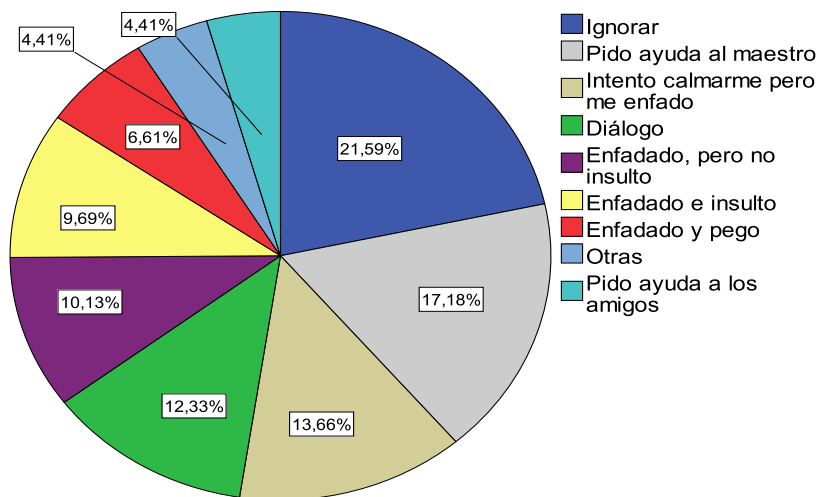


Figura 36. ¿Cómo reaccionas cuando te molestan o tienes un problema con un compañero en el aula?

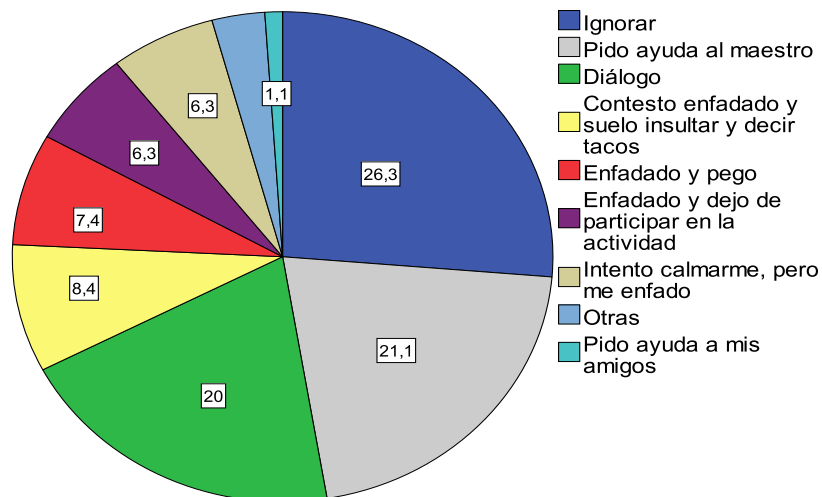


Figura 37. Cuando tienes un conflicto en las sesiones de EF ¿Cómo reaccionas?

Las divergencias de esta variable asociadas al género apuntaron que se repetía el mismo fenómeno en el aula y en EF; el diálogo fue la respuesta ante el conflicto que seleccionaron gran parte de las niñas (25%) y el ignorar el hecho (30%) fue la opción prioritaria para los niños. Los dos sexos coincidieron en porcentajes en las respuestas de "pedir ayuda al maestro" y "contesto enfadado y suelo insultar" pero discreparon en las respuestas de "contesto enfadado y suelo pegar"; mientras que sólo una de las chicas marcó esa posibilidad, un 6,32% de los niños reconocieron que respondían con la agresión física a las disputas (Figura 38). Estos datos confirman que la percepción de los alumnos del centro, de nuevo se corresponde con aportaciones de la literatura que afirman que el género masculino reacciona con más agresividad física ante las disputas con los iguales y el femenino tiende hacia resoluciones a partir del diálogo o si muestra agresividad lo hace verbalmente (Albaladejo, 2011; Felip, 2013; León Campos, 2013; Martínez Cano, 2008).

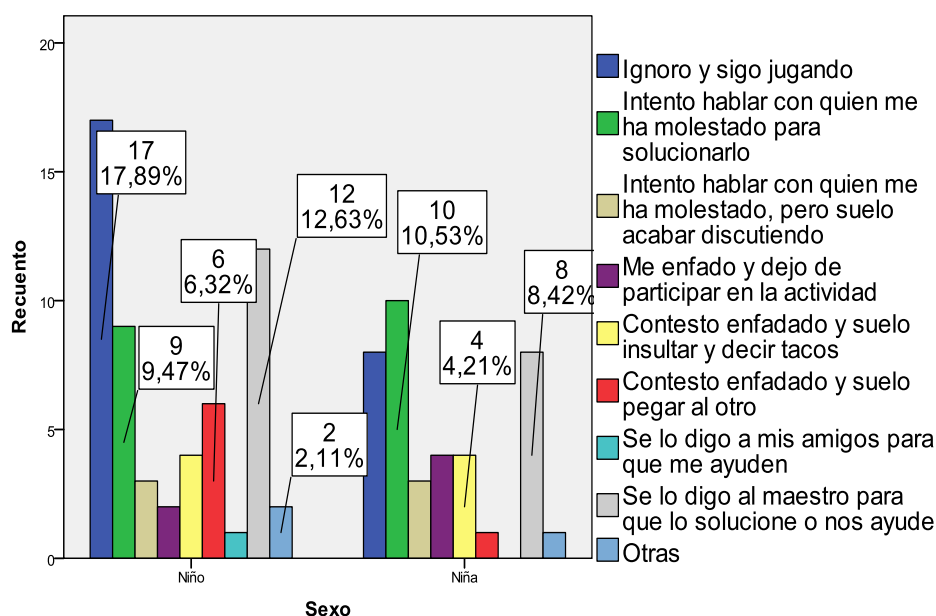


Figura 38. Cuando tienes un conflicto en las sesiones de EF ¿Cómo reaccionas? Según sexo

Al separar los resultados según los grupos se reprodujeron las mismas respuestas en el ámbito del aula y en el de EF. Tal y como muestra la Figura 39 en los grupos de quinto y el de sexto A predominaron las respuestas de ignorar y dialogar y en cambio en el de sexto B hubo un mayor número de respuestas relacionadas con resoluciones negativas que involucraban agresividad verbal y física.

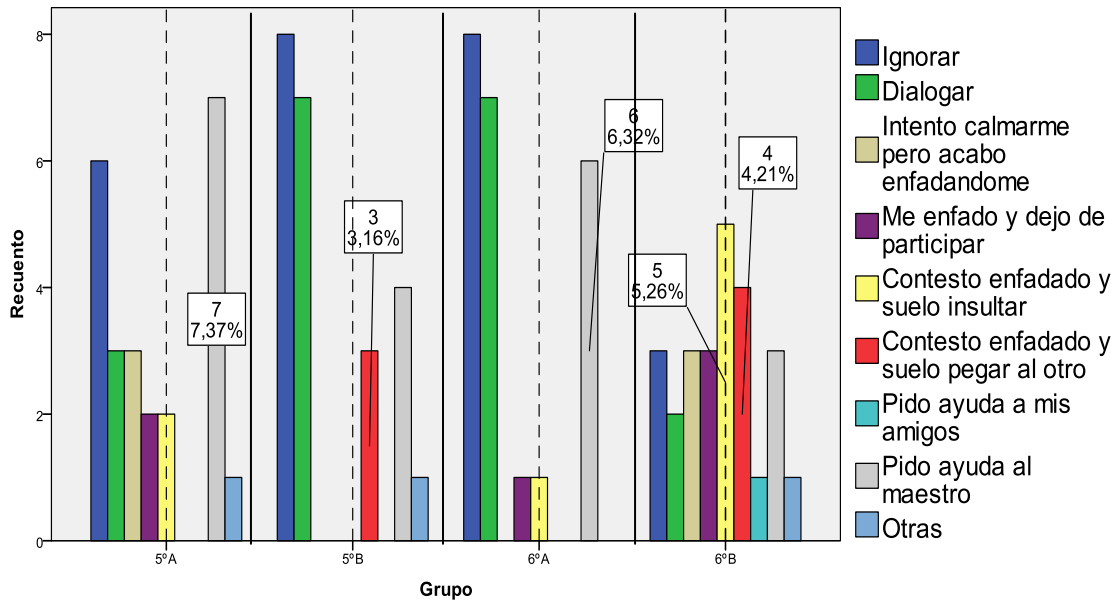


Figura 39. Cuando tienes un conflicto en las sesiones de EF ¿Cómo reaccionas? Según grupos

Sintetizando los resultados de estas dos variables podemos decir que la principal causa de los conflictos percibida por los alumnos en el aula fue el aspecto físico, seguida del género según el criterio de las chicas y las diferencias de habilidad según el de los chicos. Contrariamente en EF los estudiantes percibieron que las faltas de respeto y las disputas en la formación de grupos eran las causas más frecuentes y el género, el aspecto físico y el origen pasaron a un último plano, por detrás de los problemas causados por las diferencias de habilidad y las disputas por el material. En cuanto a la percepción de los alumnos sobre sus respuestas ante el conflicto no hubo diferencias entre el aula y la EF y la mayoría estuvieron de acuerdo en la reacción más usual era ignorar el problema o pedir ayuda al maestro; pocos percibieron que la agresividad verbal o física fuera frecuente. Asimismo, hubo un número más elevado de niñas que respondieron que dialogaban y de niños que reconocieron que agredían. En relación a los grupos, el de sexto A destacó por una frecuencia mayor de respuestas agresivas ante los conflictos.

Después de este resumen, avanzamos hacia el siguiente apartado que expone los resultados de las variables relacionadas con los modelos de RC que los alumnos percibieron que se daban en el centro y los que desearían que se aplicaran.

### **c) Percepción del alumnado sobre los modelos de resolución de conflictos aplicados y deseados en el ámbito del aula y el de EF**

Con el planteamiento de la variable percepción de los alumnos sobre los modelos de RC perseguimos dos fines, el primero identificar cómo se trataban los conflictos en el centro y el segundo, recoger la opinión de los estudiantes sobre el modelo más adecuado para el aula y para EF. La pregunta cinco remite a las resoluciones que se dan en el aula y la pregunta 6 y la 12 a cómo los escolares solucionarían los conflictos que se dan en el aula y en EF.

En la variable ¿Cómo se solucionan los conflictos en el aula? propusimos seis opciones de respuesta que partían de las acciones llevadas a cabo en el centro para tratar los conflictos. Las opciones fueron cercanas al modelo disciplinar ("no se hace nada" y "el maestro implica a los castigados") o al mediador con ayuda del adulto o del grupo ("el maestro habla con los implicados y busca una solución" y "se habla en clase y entre todos se busca una solución"), o bien buscaron valorar otras opciones aportadas por los alumnos o la participación de las familias al distinguir si eran informadas. Las respuestas de los alumnos advirtieron que los alumnos creían que los maestros trataban los conflictos desde un modelo cercano a la mediación a través del adulto (52,6%) puesto que tenía en cuenta su opinión para buscar una solución. El predominio de estas respuestas reflejó que los estudiantes consideraban que se les daba la oportunidad de hablar o buscar la manera de solucionar los problemas y ello dejó entrever que el centro gestionaba el conflicto desde un modelo cercano al mediador. No obstante, en segundo término un 23,2% del total de las respuestas defendió justo lo contrario, que el docente impartía una sanción disciplinaria que no tenía por qué ser una solución al problema. En el caso de que la percepción del alumno fuera real, el maestro se basaba en el sistema disciplinar tradicional y fallaba en el momento de enseñar a solucionar las disputas sin violencia y coartaba la oportunidad que tenía el niño para expresar sus ideas y sentimientos (Erwin, 2003; Gossen, 2004; Minogue, 2006; Penner & Wallin, 2012). Asimismo, la decisión unánime del profesor también podría generar nuevas reacciones excluidoras en forma de violencia y crispación por parte de los estudiantes (Figueras et al., 2014; Martín & Ríos, 2014).

Las respuestas cercanas al modelo comunitario cobraron menos protagonismo, ya que sólo un 10% de los alumnos opinó que los problemas se hablaban entre todos en el aula y apenas un 7,4% consideró que las familias eran informadas de los sucesos

relacionados con la convivencia de la clase. Sin embargo, de estas respuestas se podría concluir que los alumnos sentían que en el centro se actuaba cuando había un conflicto, ya que, como indica la Figura 40, un escaso 1,1% de los alumnos escogió la opción "no se hace nada".

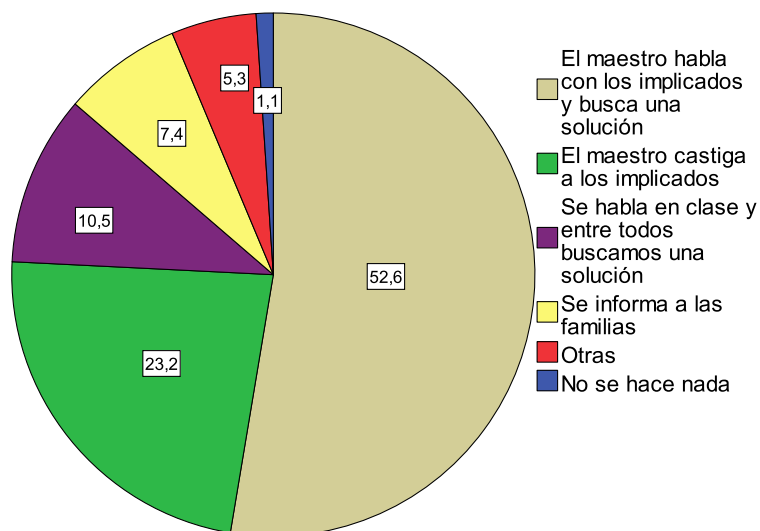


Figura 40. Cuando hay una pelea o un problema entre los compañeros en el aula, el pasillo o en el patio, ¿Cómo se resuelve?

En el estudio de Capllonch (2008-2011), aunque evidentemente predominaron las respuestas cercanas al modelo mediador y al comunitario, cuando se les preguntó a los estudiantes quién decidía lo que se debía hacer ante un conflicto grave el 50% de los encuestados se situó en el modelo disciplinar al considerar que la decisión estaba en manos del profesor. En este sentido, hemos de tener en cuenta la aportación de Sellman (2011), que defiende que para dar fuerza a la voz del alumnado es necesario cambiar las estructuras organizativas y las vías de comunicación de los centros.

Aunque las respuestas clasificadas según el género siguieron la tendencia general, apuntaron a que más chicos (8,42%) que chicas (2,11%) distinguían que los conflictos se trataban hablándolos en clase para buscar una solución. Las escasas diferencias entre generó coincidieron con los resultados dados en las comunidades de aprendizaje, pero las pequeñas variaciones entre modelos fueron contrarias a nuestros datos; ya que más chicos que chicas consideraron que predominaba el modelo disciplinar y más niñas que niños se situaron cercanas al modelo mediador (Capllonch, 2008-2011). En relación a los datos distribuidos según grupos, hemos de mencionar que en la clase de sexto B dieron más importancia a las respuestas: "se habla en clase y se busca una solución" y "se informa a las familias" (Figura 41). Este hecho

que nos llevó a detectar que el tutor del grupo se aproximaba a la PyRC desde un enfoque más cercano al modelo comunitario que el resto de maestros.

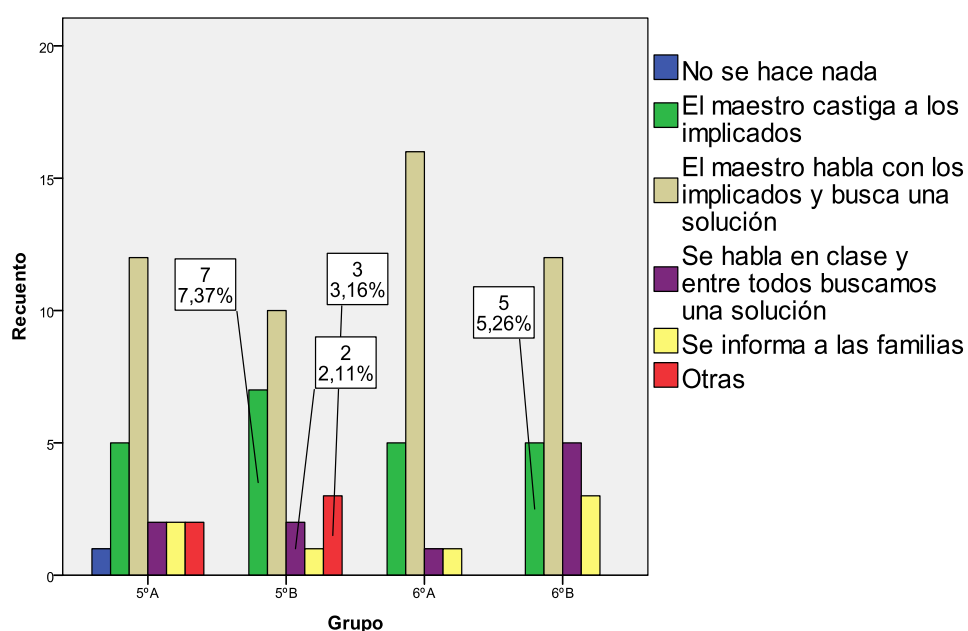


Figura 41. Cuando hay una pelea o un problema entre los compañeros en el aula, el pasillo o en el patio, ¿Cómo se resuelve? Según grupo

En la categoría relacionada con los modelos de resolución que desearían los alumnos establecimos las mismas opciones de respuesta en la dimensión del aula y en la de EF; de manera que los indicadores "el maestro castigaría a los implicados" y "el maestro hablaría con los implicados y si fuera necesario aplicaría un castigo" corresponderían al modelo disciplinar, "haría que una persona ajena hablara con los implicados y buscara una solución beneficiosa para las dos partes" estaría más cerca al modelo mediador y "lo hablaría en clase y entre todos buscaríamos una solución" lo relacionaríamos con el modelo comunitario de PyRC. Además de estas opciones, también contemplamos respuestas como "no haría nada" o las aportaciones de los alumnos englobadas bajo el indicador de "otras". Los datos de las dos dimensiones sugirieron ciertas semejanzas (Figuras 42 y 43), ya que en los dos contextos una gran parte de los alumnos parecieron estar de acuerdo en continuar con lo que se estaba haciendo en el centro, al seleccionar la respuesta: "el maestro hablaría con los implicados y si fuera necesario aplicaría un castigo", o bien se dirigirían hacia un modelo que requiriera del diálogo grupal para decidir cómo tratar los conflictos. En el caso de los indicadores "castigaría a los implicados" y "haría que una persona ajena al conflicto hablara con los implicados y buscara una solución buena para todos" se invirtió el orden de las frecuencia de respuesta entre los dos contextos, la mediación

con una persona externa en el aula llegó al 13% y en EF al 10%, cobrando más relevancia el modelo disciplinar (13%). Esto podría indicar que en las sesiones de EF la presencia del diálogo entre un alumno y el docente era moderado y se tendía hacia conversaciones colectivas, ya que en EF ocupó el primer puesto la respuesta "lo hablaría en clase entre todos y buscaríamos una solución" (33,7%).

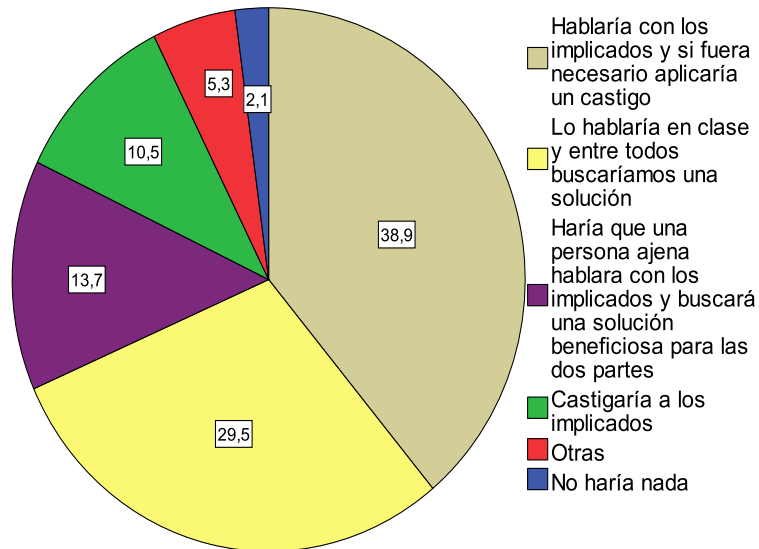


Figura 42. ¿Cómo solucionarías tú los conflictos que se dan entre los compañeros?

Pensamos que el alumnado no se inclinó hacia la mediación por su desconocimiento sobre la misma y sus carencias en lo que se refiere a habilidades para encarar las disputas positivamente. Para que el alumno reconozca los beneficios de la mediación entre iguales es necesario que la experimente con cierto dominio de las habilidades comunicativas y sociales necesarias para resolver las disputas mediante el diálogo (Álvarez-García, Álvarez, Nuñez Pérez et al., 2007; Boqué, 2005b; Romero, 2002; Torrego et al., 2006). En el caso de la mediación grupal, en la que se habla en clase de los problemas y se decide una solución o una manera de ayudar a los implicados entre todos, además de recursos comunicativos y sociales, se requerirá cierta cohesión de grupo y un buen conocimiento de las normas (Brown et al., 2004; Funes, 2000; Pérez de Guzmán et al., 2011). No obstante tanto la mediación entre iguales como la grupal, serán estrategias para implicar al alumno en el proceso de mejora de la convivencia y para hacerlos partícipes en la toma de decisiones para lograrlo (Aber et al., 2003; Brown et al., 2004; Díaz Aguado, 2002a; Funes, 2000; Pérez de Guzmán et al., 2011; Roerden, 2001; Romero, 2002).

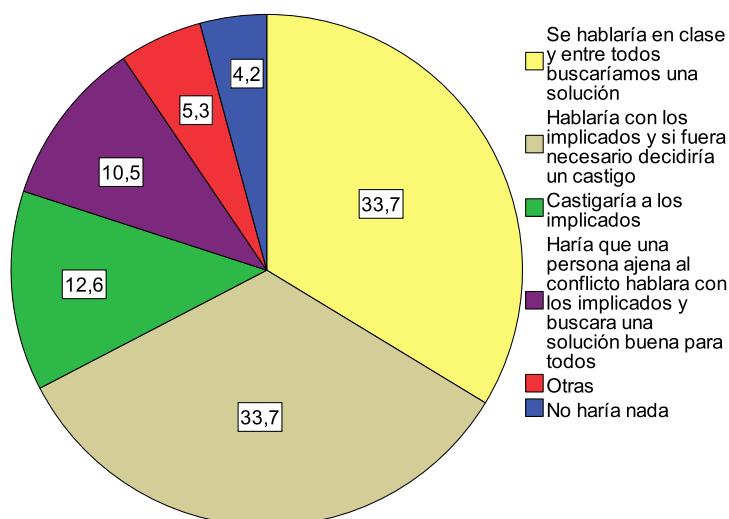


Figura 43. ¿Cómo solucionarías tú los conflictos que se dan en EF?

Las respuestas agrupadas según el género y los grupos repitieron las tendencias de la variable anterior en las dos dimensiones. Los alumnos de sexto B que pensaron que en su clase se hablaban los problemas entre todos volvieron a definirse cercanos a una resolución de los conflictos tratada a partir de la participación del grupo (50% de los alumnos de sexto B en los dos contextos). Esta respuesta del grupo podía estar influenciada por el tratamiento que hacía el tutor de los conflictos y por el hecho de que los chicos percibían que en su clase se vivían disputas a menudo, consideramos que cabía la posibilidad de que como estaban acostumbrados a lidiar con los problemas también tendrían otras perspectivas para afrontarlos.

Los resultados de esta variable se podrían resumir en que los alumnos no sentían que el docente imponía una sanción sin tener en cuenta su opinión, más bien creían que les escuchaba y buscaba una solución al problema. A su vez, sus respuestas revelaron que a ellos les parecía bien continuar con ese modo de tratar los conflictos tanto en el ámbito de la EF como en el del aula. Asimismo, reconocieron que tenían buenas perspectivas hacía el tratamiento de los conflictos desde el diálogo grupal y la mediación entre iguales.

### 8.1.2. Resultados observación no participante

Como ya se ha desarrollado en el capítulo de metodología, a lo largo de la investigación se aplicaron dos instrumentos de observación. En el presente apartado desarrollaremos los resultados de la observación no participante aplicada en la fase previa y la fase final de la investigación. Dicha estructura responde a la necesidad de



contrastar los datos entre fases para descubrir la influencia del programa de intervención en las habilidades en PyRC de los alumnos.

El instrumento de la observación no participante tuvo el objetivo de recoger sistemáticamente información relacionada con la frecuencia en que los alumnos mostraban un conjunto de conductas específicas, que influían en el clima de convivencia de las sesiones de EF. Estos comportamientos fueron agrupados en cuatro variables para crear un instrumento de observación válido que aportara evidencias objetivas y así apoyar la experiencia de la maestra de EF. Estas variables tuvieron relación con una dimensión específica de la CSC como lo es la RC (las causas de los conflictos y las respuestas ante los conflictos de los alumnos) y con otros aspectos más amplios de la misma competencia recogidos bajo la premisa nombrada tipos de conductas prosociales. Además, se añadió una variable llamada información adicional para identificar el contexto en que se daban estas conductas dentro de las sesiones de EF (lugar de la sesión, momento de la sesión, UD o tipo de actividad, agrupamiento).

El tratamiento de los datos de la observación no participante fue llevado a cabo desde una vertiente cuantitativa con el software SPSS. Ello permitió describir los resultados determinando las frecuencias y porcentajes de las categorías de observación y encontrar posibles correlaciones; en este sentido hemos de mencionar que la totalidad de los resultados se muestran en el informe del Anexo 19 y en este documento exponemos los más relevantes. Dada la naturaleza de los datos cuantitativos, organizamos la exposición de la información mostrando en primer lugar los resultados de la fase de diagnóstico y en segundo lugar los de la fase final. En la primera parte, a la vez que mostramos los datos, cuando sea correspondiente los comparamos con la percepción de los alumnos recogida en el cuestionario. En cambio, en los resultados de la fase final, buscamos contrastar la información de las dos fases para indicar las mejoras conseguidas en la CSC del grupo de alumnos. Al mismo tiempo que mostramos evidencias de los logros, siempre que fue significativo, también se enunciaron posibles desigualdades de los resultados conectadas al género de los alumnos. Contrariamente, cabe recordar que se trata de un estudio ideográfico y por lo tanto no aportamos datos vinculados a alumnos en concreto, siempre valoramos los resultados a partir del grupo clase.

La estructura de la exposición de los resultados de la observación no participante fue la misma para los dos momentos de aplicación del instrumento, puesto que partimos

de las cuatro variables anteriormente mencionadas. Primero se describió el contexto de los casos explicando los resultados de la variable información adicional y después se expusieron las variables causa de los conflictos, respuestas de los conflictos y las conductas prosociales. Asimismo, señalamos que de estas tres variables primero se hizo un análisis basado en las categorías de observación originales y después, dado el alto número de categorías de observación, ejecutamos un segundo nivel de estudio, catalogándolas a partir de indicadores comunes. Por último, antes de introducir los resultados, queremos mencionar que estos datos serán contrastados y corroborados con los datos cualitativos presentados en el apartado que presenta los resultados obtenidos durante la fase de acción y observación.

#### **a) Resultados de la observación no participante aplicada en la fase de diagnóstico**

Durante la fase de diagnóstico se observaron 20 sesiones de EF del tercer trimestre del curso 2011-12 de los cuatro grupos de CS. A lo largo de estas sesiones de EF se registraron 97 casos relacionados con conductas que influían en el clima de convivencia. Del total de los casos, 8 estuvieron vinculados a conductas prosociales y 89 a interacciones entre los alumnos que derivaron en conflictos. Durante estas sesiones se llevaron a cabo UDD relacionadas con contenidos como el béisbol, el acroesport, los juegos y las danzas tradicionales y los juegos pre-deportivos.

Las sesiones tuvieron lugar en diferentes franjas horarias, establecidas por el centro educativo, a las que asignamos la nomenclatura de antes del patio, después del patio y tarde. Del conjunto de los casos observados se dieron el 17,5% en la franja de antes del patio, el 58,8% en la de después del patio y el 23,7% durante el período de tarde. En cuanto al espacio donde se registraron los casos, el 34% se dieron en el gimnasio y el 66% en el patio o pista (Figura 44). Este dato se presenta a modo puramente descriptivo, ya que el número de clases impartidas en cada franja horaria y espacio influyó directamente en el registro. En este sentido, hemos de reconocer que los resultados están afectados por el hecho que por las tardes se observó un número inferior de sesiones y que sólo las clases de la tarde eran impartidas en el gimnasio.

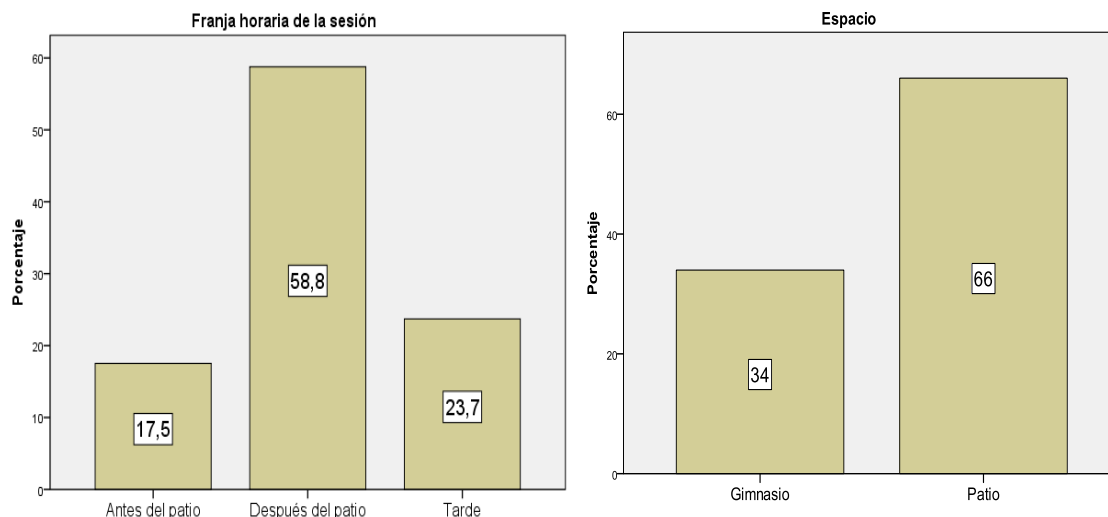


Figura 44. Franja horaria y espacio de los casos registrados. Fase de diagnóstico

Dentro de las observaciones de las sesiones de EF se establecieron tres fases: inicial, principal y vuelta a la calma. La fase inicial correspondía a la recapitulación de la sesión anterior, la exposición de los objetivos de la presente sesión y una o dos actividades de activación; después a lo largo de la fase principal se daba paso al desarrollo de las tareas principales y por último en la vuelta a la calma se realizaba una actividad de transición, la reflexión final y la autoevaluación. De los casos observados durante la fase de diagnóstico el 23,7% se dieron en la parte inicial, el 67% en la fase principal y el 9,3% en la vuelta a la calma. En la Figura 45 observamos la distribución de los conflictos y las conductas prosociales según el momento de la sesión y detectamos como en la parte principal se dio el porcentaje más elevado de conflictos (62,89%) debido a que era la fase que más se prolongaba en el tiempo.

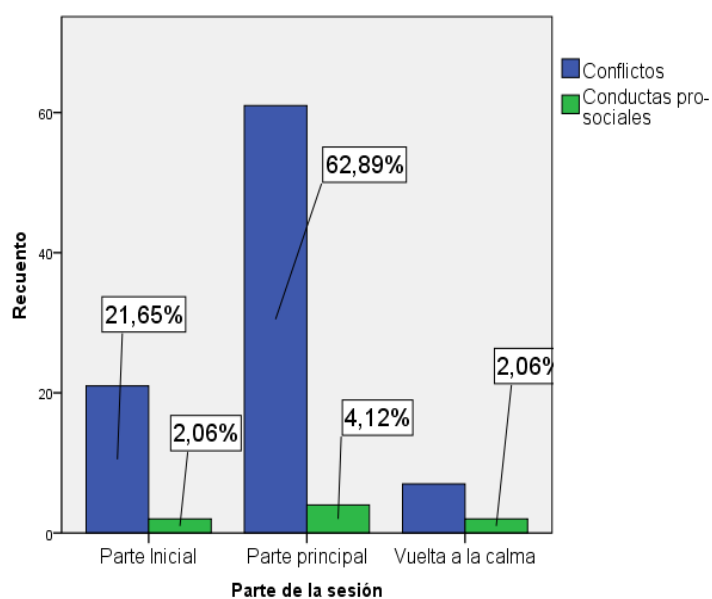


Figura 45. Distribución de los conflictos y las conductas prosociales según el momento de la sesión. Fase de diagnóstico

Durante la observación no participante también se tuvo en cuenta el tipo de actividad en que se daban los casos registrados para analizar si los conflictos dependían del tipo de tarea propuesta. De los datos obtenidos en la fase diagnóstica se podría concluir que los alumnos no sabían gestionar las dinámicas dadas en los juegos y se mostraban demasiado competitivos, puesto que del total de casos recopilados casi la mitad se dieron durante juegos (48,5%). Aun así, como observamos en la Figura 46, también se dieron conflictos durante dinámicas cooperativas (23,7%), durante explicaciones (13,4%), durante trabajo libre de los alumnos (8,2%) y durante las reflexiones finales de las sesiones (6,2%). Para evitar que el juego sea la situación en que se den más conflictos será necesario conocer las características de los juegos para proponer aquellos que creen situaciones que fomenten la convivencia y la adquisición de habilidades sociales (López Ros & Eberle, 2003). Así pues, una programación de juegos bien planteada y progresada, puede convertirlos en el mejor contenido para educar en el conflicto, si se plantea en ambientes cooperativos no competitivos. En relación a la progresión Costes (2003) considera que se deberían secuenciar en individuales, cooperativos sociomotores de colaboración-oposición y de oposición. A su vez, cabe mencionar que el número y la intensidad de los conflictos surgidos en los juegos dependerán de la lógica interna y la acción motriz que planteen (Sáez de Ocáriz, 2011).

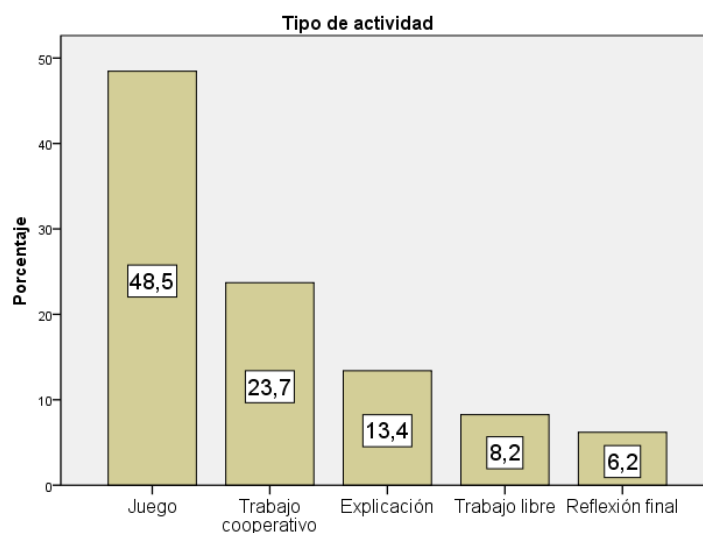


Figura 46. Distribución de los casos según el tipo de actividad didáctica. Fase de diagnóstico

Otro aspecto analizado fue el tipo de organización social del aula o de las tareas de los casos registrados. El 43,3% de las conductas fueron recopiladas durante actividades realizadas en gran grupo, el 28,9% en medio grupo y el 21,6% en pequeños grupos. Por otra parte, dado el mínimo porcentaje obtenido en el trabajo individual o por

parejas se podría entrever que en estos casos se daban pocas disputas (Figura 47). Por consiguiente, de esta dinámica podemos entrever que cuanto más numeroso era el grupo de trabajo más disputas surgían. En este sentido no podemos dejar de indicar que el tipo de agrupamiento será una variable esencial que el docente debe tener en cuenta para promover un contexto eficaz de aprendizaje (Velázquez Callado, 2013). La influencia del tipo de agrupamiento sobre la conducta de los alumnos fue una evidencia importante a la hora de diseñar la intervención didáctica. Por lo tanto, que el alumnado aprendiera a trabajar en equipo y reducir las resoluciones negativas de los conflictos derivados de posibles desacuerdos debía ser un objetivo a definir. Aunque no hay muchos estudios que demuestren que el aprendizaje cooperativo favorece el rendimiento motor, sí que existen datos objetivos que muestran que el aprendizaje cooperativo puede conllevar una mejora significativa en la manifestación de actitudes y conductas prosociales (Casey et al., 2009; Velázquez Callado & Fernández Arranz, 2002). Así pues, organizar grupos lo más heterogéneos posibles, que posibilitaran el desarrollo de tareas cooperativas, sería una manera de frenar los conflictos de dinámicas cooperativas y contrarrestar los efectos de otro tipo de actividades que incitaran un exceso de competitividad (Velázquez Callado, 2013).

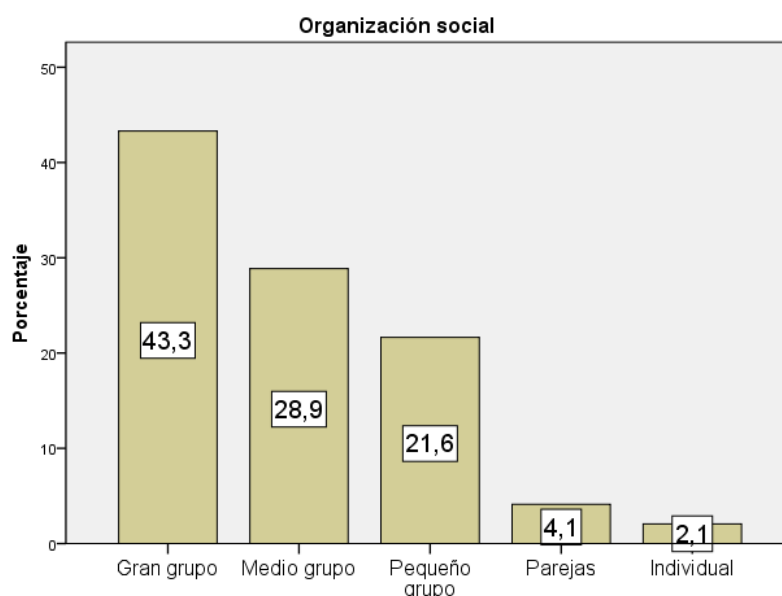


Figura 47. Distribución de los casos según la organización social del aula y el sexo. Fase de diagnóstico

En cuanto a la distribución de los casos según el sexo el 46,4% fueron dados entre niños, el 32% entre niños y niñas y el 21,6% entre niñas (Figura 48); este resultado tiene cierta vinculación con la percepción que las alumnas reflejaron en el cuestionario, ya que un 60% de las niñas consideraron que nunca tenía conflictos en EF. Este dato

corroborar que las niñas tenían menos problemas que los niños (Carlie, 2009; Garaigordobil & Oñederra, 2009b; Martínez Cano, 2008; Stihec et al., 2011), pero en contra, discrepa de la opinión del 50% de los chicos que pensaron que en EF nunca estaban involucrados en disputas.

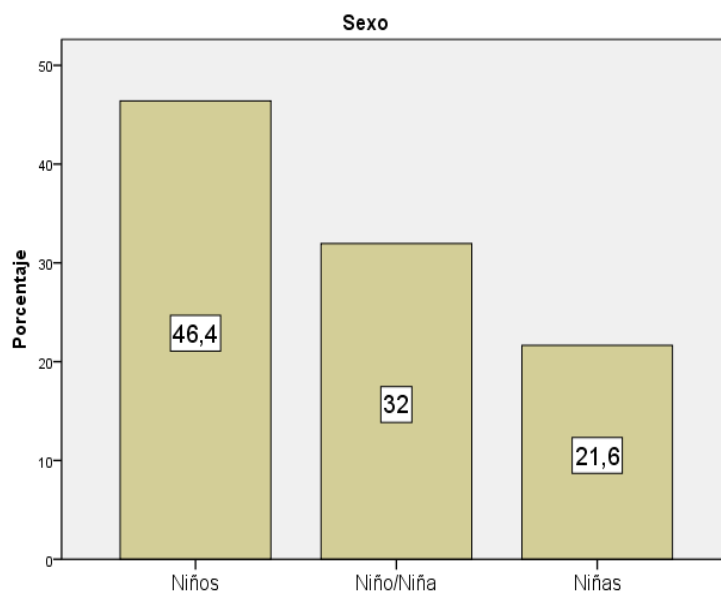


Figura 48. Distribución de los casos según la organización social del aula y el sexo. Fase de diagnóstico

Una vez descrita la situación en que fueron registrados los casos, vamos a dar paso a profundizar en las dinámicas de los conflictos recopilados durante las observaciones no participantes de la fase de planificación de la I-A. De los datos tratados correspondientes a la variable causas de los conflictos se dedujo que no existía una causa que destacara por encima de las demás, ya que como define la Figura 49 ninguna superó el 10%. Pese a ello, podemos mencionar que las causas que se repitieron con más frecuencia fueron la "percepción diferente de un hecho de la actividad" y las "discriminaciones por el aspecto físico" (8,9%). Precisamente estas dos causas también tuvieron un lugar destacado en la percepción de los alumnos; en la dimensión del aula el aspecto físico fue la principal causa de conflictos (aunque en el de EF fue minoritario) y en la variable relacionada con las conductas que impedían el buen funcionamiento de las tareas las respuestas del cuestionario también apuntaron a la competitividad como fuente de discrepancias en las percepciones de un hecho, las trampas o el no aceptar el rol o resultado. El estudio de Ruiz Omeñaca (2014), coincide con estos datos en los resultados que hacen referencia a la frecuencia de alumnos que se había sentido objeto de exclusión o discriminación por motivos como las características motrices y el aspecto físico, en las prácticas deportivas previas a la instauración de un programa basado en la educación en valores.

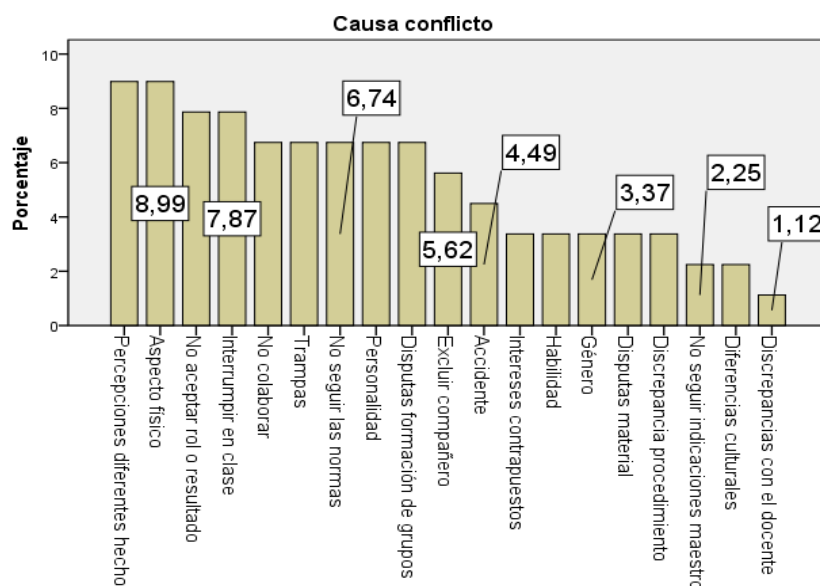


Figura 49. Causa de los conflictos registrados. Fase de diagnóstico

El segundo lugar lo ocuparon causas como el "no aceptar el resultado de juego o el rol" e "interrumpir la clase" (7,8%). En tercer lugar se situaron el "no colaborar en las tareas", las "trampas", el "no seguir las normas", las "diferencias de personalidad" y las "disputas en la formación de grupos" con un 6,7%; en cuarto lugar el "excluir a compañeros" con un 5,6% y en quinto los "accidentes" con un 4,45%. Con porcentajes inferiores al 4% se dieron causas como "intereses contrapuestos", "diferencias por la habilidad", "diferencias por el género", "disputas por el material", "discrepancias en el procedimiento", "no seguir las indicaciones del maestro", "discriminaciones culturales" y "discrepancias con el docente". Los resultados del cuestionario del ámbito de la EF también coincidieron en darle poca importancia al origen, el género y el aspecto físico como un problema; pero fueron discordantes con los valores disputas por la formación de grupos o por el material y las diferencias de habilidad que tuvieron más presencia en la percepción de los alumnos que en la realidad observada. Estos resultados coinciden con otras investigaciones que demuestran que las discriminaciones por origen, cultura o etnia no son un problema de convivencia en las sesiones de EF (Capllonch, 2008-2011; Flores, 2013; Ruiz Omeñaca, 2014).

Como ya se mencionó en el capítulo destinado a explicar el diseño del instrumento de observación no participante, existieron algunos indicadores de la variable causa de los conflictos que se agruparon en dos categorías de observación más amplias. Así pues, en un segundo nivel de análisis unimos los ítems que incluyeron causas de los conflictos correspondientes a hechos producidos durante el desarrollo de las actividades (discrepancias por el procedimiento, percepciones diferentes de un hecho,

intereses contrapuestos, trampas, no colaborar, no aceptar el rol o resultado, excluir a los compañeros, accidente, no seguir las indicaciones del maestro) y los relacionados con dinámicas discriminatorias por diferentes motivos (género, cultura, habilidad, personalidad, aspecto físico). Con esta estrategia nos dimos cuenta de que las disputas surgidas en las sesiones de EF de la fase previa a la intervención, la mayoría de veces nacían de hechos dados durante las tareas (48,3%), o en segundo término por las diferencias y las discriminaciones que vivían los alumnos (24,7%) (Figura 50). Estos datos también concuerdan con la visión del profesorado de las comunidades de aprendizaje, que afirmaron que los conflictos en las sesiones de EF principalmente surgían de dinámicas de las actividades como: algunos alumnos sólo juegan para ganar, la excesiva búsqueda de la victoria y por la infracción de las normas de juego (Buscà et al., 2014).

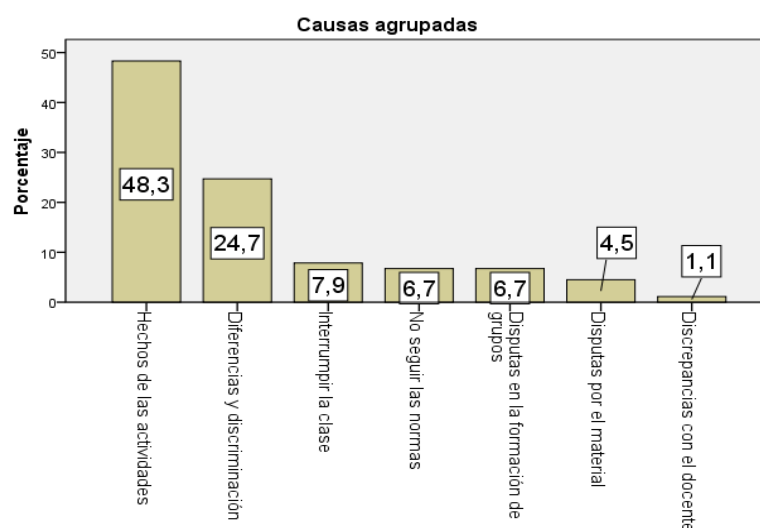


Figura 50. Causas de los conflictos agrupadas. Fase de diagnóstico

La siguiente variable que aislamos en la observación no participante fue la respuesta de los alumnos ante los conflictos. A diferencia de la anterior variable, la causa de los conflictos, en este caso sí que se obtuvieron frecuencias superiores al 10% en el primer nivel de análisis. Como se puede apreciar en la Figura 51 las respuestas ante el conflicto que se dieron con más frecuencia fueron la "agresión verbal" con un 15,7%, la "discusión" y la "reconducción de la disputa por parte del maestro" con un 11,2%. Por otro lado, las categorías que consiguieron frecuencias entre el 9% y el 5% fueron "agredir gestualmente", "agredir físicamente", "dejar de participar", "quejarse", "pedir ayuda al maestro" e "imposición del maestro". Por último, resoluciones como "eludir el problema", "dialogar sin llegar a un consenso", "pedir ayuda a un compañero y



negociar", "dialogar y negociar", "ceder" y "disculpase" obtuvieron frecuencias inferiores al 5%.

Al comparar la realidad recogida de la observación y la percepción que los alumnos mostraron en el cuestionario, captamos que existían incongruencias entre las dos versiones. La mayoría de los estudiantes consideraron que su reacción ante los problemas que vivían en EF estaba alejada de la violencia, ya que opinaron que principalmente ignoraban el hecho, o bien empleaban sus habilidades comunicativas al pedir ayuda al maestro para solucionarlo o al dialogar autónomamente. Esto en la observación no ocurrió, puesto que indicadores del instrumento próximos a estas opciones del cuestionario (pedir ayuda al maestro y negociar, eludir, diálogo sin consenso o dialogar y negociar) fueron menos frecuentes que indicadores como la agresión verbal o física o dejar de participar que ocuparon el tercer, cuarto y quinto lugar en el cuestionario con porcentajes inferiores al 10%. Según la visión de los adultos de las comunidades de aprendizaje, la respuesta al conflicto más común fueron las agresiones físicas o verbales, seguidas de conductas indisciplinadas (Buscà et al., 2014; Capllonch, 2008-2011)

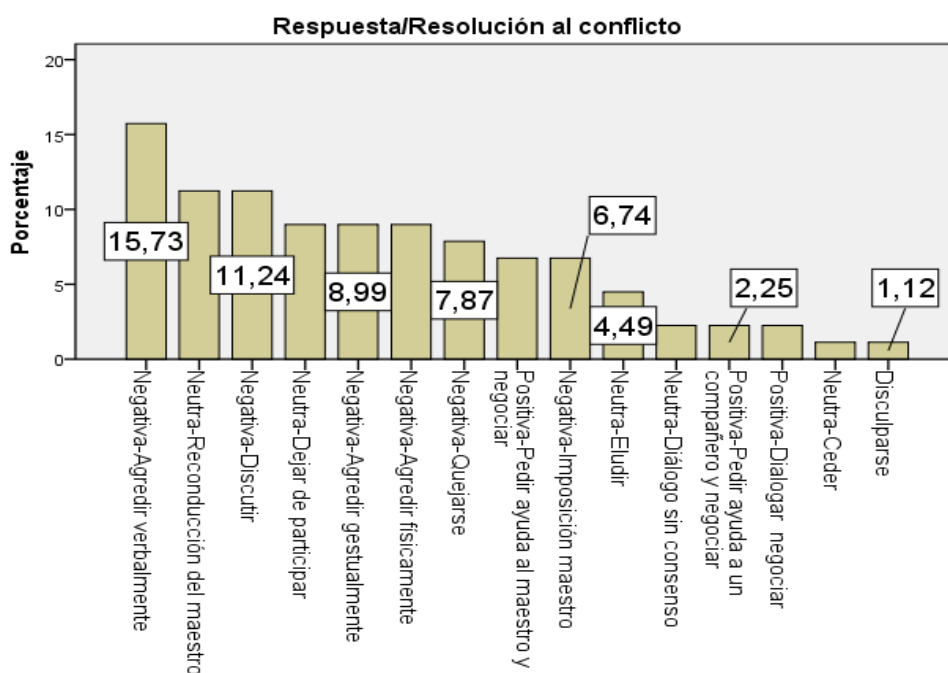


Figura 51. Resolución de los conflictos. Fase de diagnóstico

El segundo nivel de análisis de esta variable partió de la agrupación de las diferentes resoluciones de los conflictos bajo tres etiquetas: las resoluciones negativas, neutras y positivas. Las "resoluciones negativas" implicaban agresividad y una predisposición nula para intentar llegar a acuerdos al mostrar una actitud de superioridad sobre la

otra parte; los indicadores que se incluyeron fueron: agredir verbalmente, físicamente o gestualmente, discutir, quejarse e imposición del maestro. Las "resoluciones neutras" como reconducción del maestro, eludir, dialogar sin llegar a un consenso o ceder denotaban autocontrol para no usar la violencia o mostraban intentos de llegar a acuerdos desde una posición respetuosa con la otra parte. Por último, las "resoluciones positivas" mostraban un claro deseo de buscar soluciones a los problemas a partir del diálogo, ya fuera con ayuda o autónomamente. Consideramos como resoluciones positivas los ítems: pedir ayuda al maestro y negociar, pedir ayuda a un compañero y negociar, dialogar y negociar, y disculparse.

Pese que en el anterior análisis ya se preveía que las dinámicas de RC predominantes eran las negativas, al agruparlas se distinguió claramente que más de la mitad de los conflictos de la fase previa a la acción llegaron a resoluciones negativas (59,6%) y sólo un 12,4% de los problemas dados entre el alumnado generaron dinámicas constructivas (Figura 52). El predominio de resoluciones negativas está vinculado a comportamientos irreflexivos que generan formas de violencia directa, tanto en situaciones físicas como verbales (Albaladejo, 2011). En este sentido hubiera sido interesante valorar cómo el docente gestionaba este tipo de conflictos, ya que algunos estudios apuntan a que el maestro de EF generalmente, en lugar de mediar, dirige las resoluciones con directrices autoritarias y toma decisiones apresuradamente que influyen en el clima de convivencia (Flavier et al., 2003).

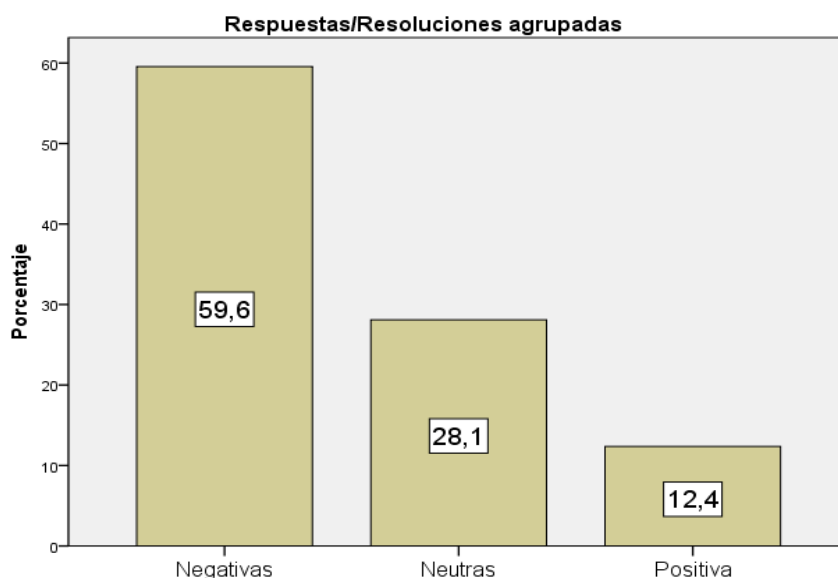


Figura 52. Resoluciones de conflictos agrupadas. Fase de diagnóstico

La última variable que tuvimos en cuenta en la observación no participante fueron las conductas prosociales manifestadas por los alumnos en las sesiones de EF. Por

conductas prosociales entendimos aquellas actitudes del niño que demostraran su CSC en relación a dimensiones diferentes a la RC, ya que las habilidades sociales para resolver autónomamente las disputas ya se incluyeron en la variable respuesta ante los conflictos. Es decir, bajo esta premisa registramos comportamientos de los alumnos que buscaran fomentar una buena convivencia y mostraran su escala de valores, así como su evaluación de los valores del entorno (valorar el cumplimiento de las normas, reflexionar sobre los sucesos de la clase, reconocer los errores, agradecer); que demostraran una actitud de responsabilidad, participación e implicación en las tareas desarrolladas en clase (ayudar a cuidar el material, ofrecerse voluntario, participar en la toma de decisiones, cooperar en las actividades) y que indicaran su capacidad para interactuar con los demás de manera empática y solidaria (valorar, animar, enseñar o ayudar a los compañeros).

Como ya hemos advertido en la descripción de los casos recopilados, en la aplicación del instrumento durante la fase de diagnóstico sólo se registraron ocho comportamientos prosociales. De estas ocho habilidades sociales manifestadas por los alumnos el 25% estuvieron relacionadas con ayudar a un compañero cuando se hacía daño y del resto podemos apuntar que se dieron dos casos aislados de los indicadores (12,5%): reconocer los errores verbalmente, reflexionar sobre los sucesos de la clase, ayudar a cuidar el material, ofrecerse voluntario, ayudar a un compañero cuando tenía un conflicto y animar a los compañeros (Figura 53). Asimismo, cabe destacar que en esta fase de la I-A no se registró ningún caso relacionado con otras conductas contempladas previamente como son: valorar a los compañeros, enseñar una habilidad, cooperar en las actividades valorar el cumplimiento de las normas o dar las gracias.

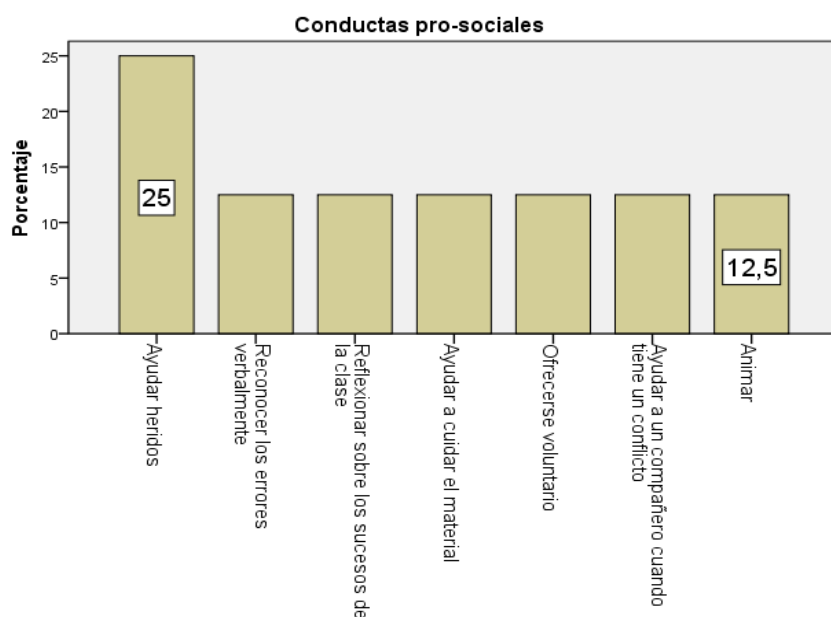


Figura 53. Conductas prosociales. Fase de diagnóstico

En la categoría conductas prosociales también planteamos un segundo nivel de análisis agrupando las categorías bajo tres etiquetas: convivencia, tareas y compañeros. En la categoría "convivencia" se incluyeron las conductas de los alumnos relacionadas con mostrar predisposición hacia una buena convivencia (valorar el cumplimiento de las normas, reflexionar sobre los sucesos de la clase, reconocer los errores, agradecer). En la categoría "tarea" englobamos conductas que mostraran un buen nivel de responsabilidad compartida y de cooperación ante las tareas (ayudar a cuidar el material, ofrecerse voluntario, participar en la toma de decisiones, cooperar en las actividades) y en la categoría "compañeros" abarcamos actitudes de los alumnos que reflejaran sentimientos prosociales y conductas de apoyo (valorar, animar, enseñar o ayudar a los compañeros). Reestructurando los anteriores resultados según estas tres grandes categorías captamos que el 50% de las conductas prosociales se dirigían a los compañeros, el 25% hacia el mantenimiento de una buena convivencia y el 25% restante al buen funcionamiento de las tareas (Figura 54). De este resultado podríamos concluir que podría existir relación entre que las causas principales de los conflictos fueran hechos que se daban durante las tareas y que una minoría de las escasas conductas prosociales registradas, estuvieran dirigidas hacia el buen funcionamiento de las tareas.

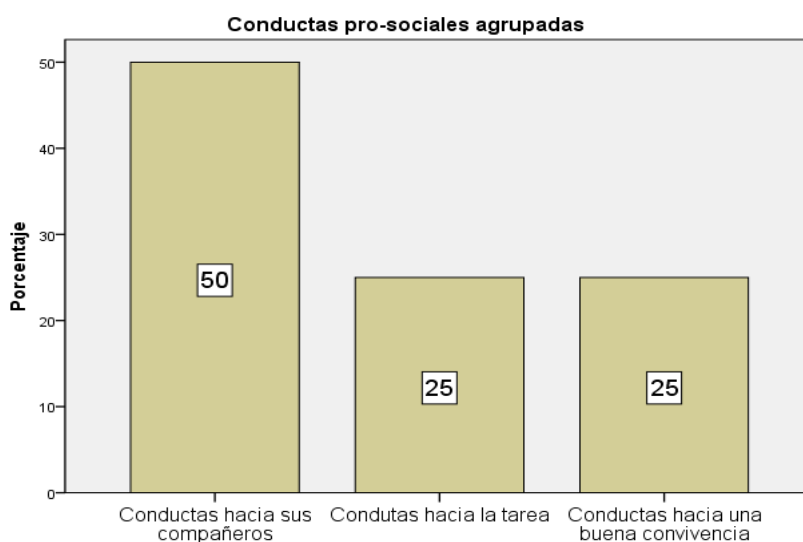


Figura 54. Conductas prosociales agrupadas. Fase diagnóstico

Esta información también se podría conectar con los resultados del cuestionario relacionados con las percepciones del alumnado sobre su comportamiento en las sesiones de EF y sobre la causa de los conflictos en EF. Por un lado, recordemos que una cuarta parte de los alumnos opinaron que su comportamiento en EF era bueno optando por la opción "siempre participo, nunca me enfado y me peleo y ayudo a los

compañeros"; de esta idea podemos deducir que era cierto que las conductas de ayuda a los compañeros eran las más producidas, aunque fueran escasas. Por otro lado, en la categoría "causas de los conflictos en EF", los alumnos entendieron que indicadores relacionados con las tareas como: "algunos compañeros no participan" o "algunos compañeros no dejan participar" no eran un problema y como vemos en la Figura 49 tampoco lo contrario, no era una fortaleza ya que participar y responsabilizarse de las tareas no era algo que los estudiantes demostraran con su conducta. Por último, las pocas conductas vinculadas a una buena convivencia, junto con la percepción de que los juegos en EF especialmente no funcionaban por las trampas, reflejaron el escaso valor y respeto del alumnado hacia las normas. Dada esta realidad, fue necesario incluir en el diseño de la intervención, propuestas integradas en EF que fomentaran habilidades sociales como la colaboración y la negociación o la construcción de una identidad diferenciada y positiva (Díaz Aguado, 2002a). Por lo tanto, se persiguieron objetivos afectivos, sociales y motores que promoviesen los valores de la paz, deseables en el modelo de sociedad democrática actual: libertad, responsabilidad, cooperación, solidaridad, inclusión, etc. (Velázquez Callado, 2006).

Una vez situados en el estado inicial del alumnado en relación a su CSC, gracias a la información recopilada mediante el cuestionario y la observación no participante de la fase de diagnóstico, podemos afirmar que los alumnos tenían una visión optimista de sus habilidades en RC que no se correspondió con las resoluciones dadas en las sesiones de EF, ya que hubo una gran mayoría de disputas que se solventaron mediante agresiones verbales y con muy poca autonomía para dialogar y negociar. Por otro lado, la escasa frecuencia de conductas prosociales también fue un indicador alarmante de sus carencias en habilidades sociales. Así pues, a través de la acción conjunta entre tutoría y EF decidimos diseñar sesiones de EF que favorecieran la convivencia a través de comportamientos democráticos que asegurasen el respeto de las reglas y los compañeros; el diálogo y la expresión corporal para expresar sentimientos e ideas; la solidaridad en los deportes de equipo, reduciendo el individualismo y aceptando el papel de cada uno en el juego; la no violencia empleando los valores cooperativos, solidarios, de participación activa y de justicia social; y la atención a la diversidad priorizando tareas abiertas adecuadas a las competencias de cada alumno (Fraile, Aguado et al., 2007).

Después de este balance del punto de partida damos paso a exponer los resultados de la observación no participante de la fase final.

## b) Resultados de la observación no participante aplicada en el final de la fase de acción

Durante el periodo final de la fase de acción de la I-A se realizó de nuevo el proceso de observación no participante. En este momento de la investigación ya se llevaban dos trimestres de aplicación del programa y se consideró que evaluar su efectividad, con la ayuda de un observador externo, permitiría valorar los avances conseguidos en el clima de convivencia de las sesiones de EF. Por lo tanto, una buena manera de demostrar dichos avances, fue la comparación de los resultados obtenidos en la fase inicial y la final, como mostramos a continuación.

En esta segunda aplicación se observaron 17 sesiones de EF del grupo de quinto B del tercer trimestre del curso 2012-13. En estas observaciones se recopilaron un total de 123 casos de entre los cuales 51 estuvieron relacionados con conflictos y 72 con conductas prosociales. Como vemos en la Figura 55 hacia el final de la intervención didáctica ganaron notable presencia las conductas prosociales por lo que con este primer dato, ya podemos afirmar que existió un importante cambio en el comportamiento del alumnado.

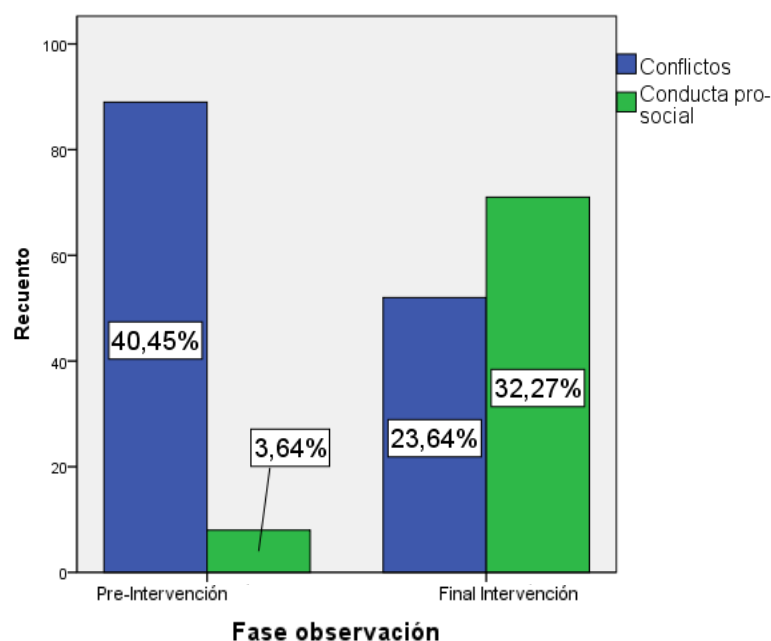


Figura 55. Conflictos y conductas prosociales dados en cada fase de observación

Después de apuntar esta transformación de la realidad, mencionar que a continuación se describirán características relacionadas con aspectos incluidos en la variable "información adicional" del total de casos registrados y seguidamente se analizarán las

diferencias existentes entre lo sucedido en torno a los conflictos y a las conductas prosociales.

Durante las observaciones de la fase de acción en el grupo de quinto B se desarrollaron contenidos relacionados con los deportes alternativos y cooperativos en la UD 8: *Ultimate* y *Kin Ball*, con la conciencia corporal, el equilibrio y la danza en la UD9: Yoga, acroesport y coreografías y con las capacidades físicas básicas y la salud en la UD 3: Salud y Biatlón.

Durante esa fase de la investigación, las sesiones de EF fueron llevadas a cabo sólo en dos franjas horarias: una antes del patio y la otra por la tarde. Por ello, del total de las conductas recopiladas el 55,28% se registraron en sesiones de tarde y el 44,72% durante clases de antes del recreo. En este caso si se analizan los conflictos y las conductas prosociales por separado, no se dan diferencias significativas entre las dos franjas horarias. Como se observa en la Tabla 50, durante las sesiones de tarde se dieron el 54,9% de los conflictos y el 55,56% de las conductas prosociales y durante las sesiones de después del patio sucedieron el 45,1% de los conflictos y el 44,44% de las conductas prosociales.

Tabla 50  
Conflictos y conductas prosociales según la franja horaria. Fase de acción.

		Conflictos según la franja horaria de la sesión		Conductas prosociales según la franja horaria de la sesión	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Antes del patio	23	45,1	32	44,4
	Tarde	28	54,9	40	55,6
	Total	51	100,0	72	100,0

En cuanto a los espacios donde se registraron las conductas observadas tampoco existieron diferencias significativas entre los conflictos o las conductas prosociales. Además, al analizar estas variables por separado sucedió lo mismo, alrededor del 55% de los conflictos y las conductas prosociales se dieron en el gimnasio y sobre el 44% en el patio. Por lo tanto, podemos afirmar que el espacio y la franja horaria no determinaron las dinámicas de convivencia del alumnado. En este punto, queremos señalar la aportación de Sáez de Ocáriz (2011) que detectó que cuanto más grande era el espacio de práctica motriz, menos conflictos se daban. Por otra parte, debemos tener en cuenta que diferentes investigaciones detectaron que la mayoría de los

conflictos en EP se daban en espacios poco controlados fuera del aula y en el recreo. (Albaladejo, 2011; Felip, 2013)

Al analizar el total de las conductas observadas según la fase de la sesión donde sucedieron, comprobamos que durante la parte principal se dieron casi el 60% de los comportamientos registrados (Figura 56). No obstante, se podría interpretar que este fenómeno es lógico puesto que es la parte de la sesión a la que se le dedicaban más minutos. Contrastando los datos con los de la fase inicial, se repitió una distribución similar de los casos según la parte de la sesión, solamente varió en el aumento de casos de la vuelta a la calma originado por el incremento de conductas prosociales.

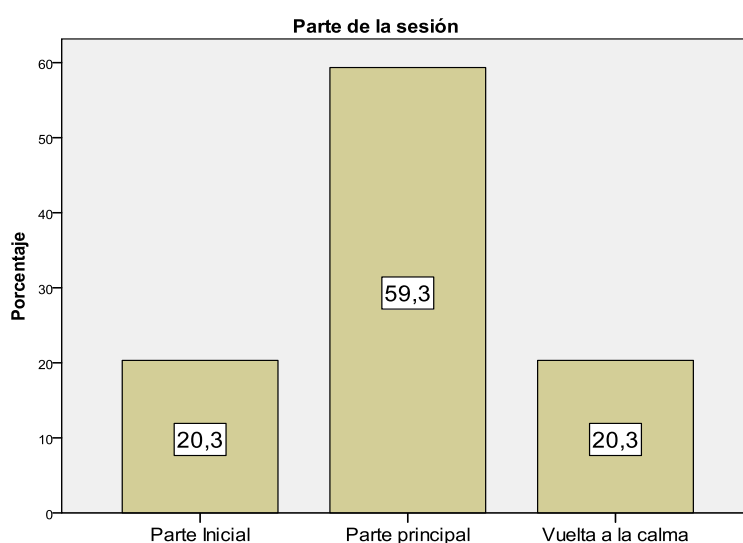


Figura 56. Casos registrados según la fase de la sesión. Fase de acción

Por otra parte, queremos señalar que en esta categoría sí que existieron diferencias entre los conflictos y las conductas prosociales (Figura 57). Pese a que la mayoría de los hechos registrados sucedieron en la parte principal, detectamos que en la parte inicial se dieron más conflictos que conductas prosociales y en la fase final al contrario, se llegó a un 18,7% de conductas prosociales y sólo a un 1,63% de conflictos. Esta dinámica de los conflictos también se repitió respecto a los resultados de la fase previa a la acción; pensamos que se dio porque en la fase de activación de la sesión solíamos plantear juegos en gran grupo y como veremos a continuación era la organización social que más desacuerdos originaba entre el alumnado. Por otra parte, en la fase final se daban más conductas prosociales porque en la reflexión y la autoevaluación los alumnos hacían sus aportaciones para valorar el desarrollo de la sesión y a los compañeros. Así pues la estructura de la sesión fue importante para determinar el grado de transferencia de los valores adquiridos entre las sesiones de tutoría y EF.



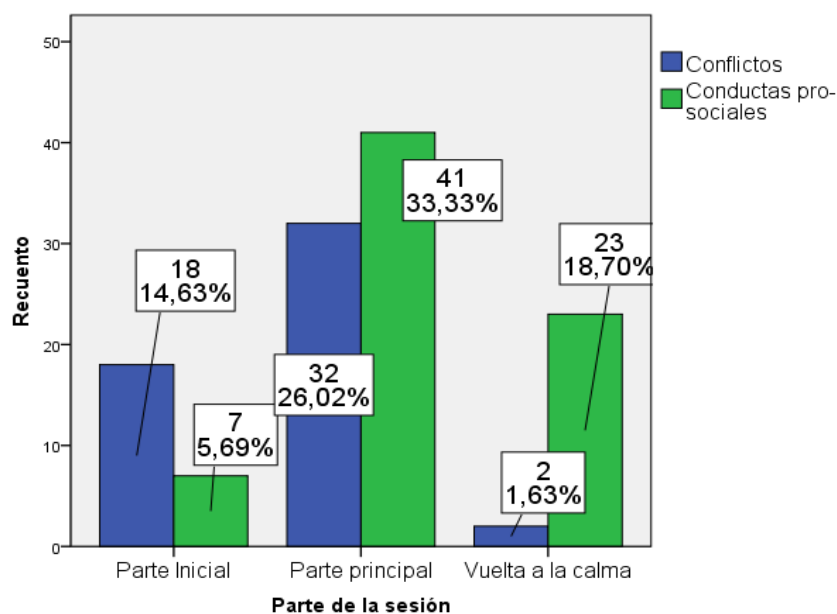


Figura 57. Conductas según la fase de la sesión. Fase de acción

La estructura de nuestras sesiones tuvo elementos en común con las del TPSR de Hellison (1995; 2002), al inicio de la sesión se recapitulaba sobre el trabajo de la clase anterior y se fijaban unos objetivos, en forma de preguntas a los alumnos, que reflejaban comportamientos deseados y habilidades sociales tratadas en tutoría y se proponía tareas específicas donde debían intentar manifestar dichos comportamientos. Una vez finalizada la parte principal, en la vuelta a la calma se reflexionaba sobre la sesión, se hacían propuestas de mejora entre todos y el alumnado se autoevaluaba y reconocía las conductas positivas de los compañeros; en el caso del TPSR las preguntas reflejaban objetivos de transferencia fuera de la sesión de EF y se consensuaban con los estudiantes (Cecchini et al., 2011; Cecchini et al., 2009). Por otro lado, cabe señalar que la estructura de la sesión fomentó la auto-regulación, ya que incitó a los chicos a valorar constantemente sus propios comportamientos y evaluarlos tomando como punto de partida las metas que se habían propuesto al inicio de la sesión y así canalizar las reacciones emocionales en comportamientos constructivos y de responsabilidad (Escartí et al., 2006).

En cuanto al tipo de tarea que se estaba llevando a cabo durante el registro observacional de los casos, queremos describir que el 38,25% involucraron tareas cooperativas, el 29,35% juegos, el 17,1% se dio durante las reflexiones finales, el 8,1% durante períodos de tiempo de trabajo libre y el 7,3% durante explicaciones (Figura 58). En la fase previa el juego era la categoría que recogía más casos y en la final el trabajo cooperativo. Evidentemente este cambio fue dado por del cambio

metodológico que impuso el programa de intervención y puesto que aumentaron las tareas de carácter cooperativo se produjeron más discordancias. Por otro lado, aumentaron los casos recogidos en las reflexiones producto de la suma de aportaciones reflexivas de los alumnos y disminuyeron los casos durante las explicaciones derivado de la mejora en las dinámicas de escucha y diálogo.

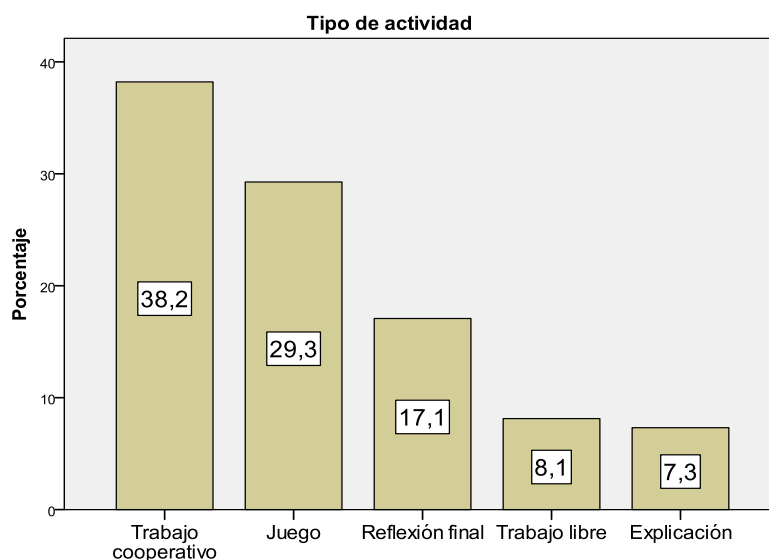


Figura 58. Casos registrados según el tipo de actividad. Fase de acción

Al procesar los datos de la categoría "tipo de actividad", diferenciando los conflictos y las conductas prosociales, apreciamos que realmente existían las diferencias que apuntábamos en el párrafo anterior. El tipo de actividad que derivó más conflictos fueron los juegos (17%), pero a diferencia de en la fase de diagnóstico las actividades jugadas también fueron fuente de conductas prosociales. En este sentido, queremos recordar que la lógica interna del juego influirá en la aparición de conflictos, siendo los juegos socio-motrices de oposición los que generan más disputas y los socio-motrices de cooperación los que menos (Sáez de Ocáriz, 2011). En referencia a las conductas prosociales, señalamos que a pesar de que el número de dinámicas cooperativas durante las sesiones de la intervención originó más conflictos que en la fase diagnóstica, también produjo que se diera el porcentaje más elevado de conductas prosociales (21%). De este fenómeno podemos afirmar que durante el trabajo cooperativo el alumno vivía conflictos, pero también era capaz de mostrar conductas positivas hacia la tarea y los compañeros. Aprender a trabajar cooperativamente es un proceso largo en que el alumno debe asimilar una habilidades, ya que a medida que los estudiantes cumplen con los roles planteados y mejoran en la capacidad de organizarse, escucharse mutuamente y tomar decisiones disminuyen los problemas y

aumenta el tiempo de práctica motriz (Dyson, 2005; Dyson & Rubin, 2003). Como última diferencia, cabe corroborar la idea de que las intervenciones de los alumnos englobadas dentro de la reflexión final (16%), fueron constructivas y críticas hacia sus actuaciones y las de los demás, ya que se categorizaron dentro de las conductas prosociales (Figura 59). La autorregulación a partir de las preguntas iniciales estuvo presente tanto en la parte principal como en la final, ya que fue uno de los factores que permitió consolidar los objetivos y sustentó las orientaciones finales (Cecchini et al., 2003).

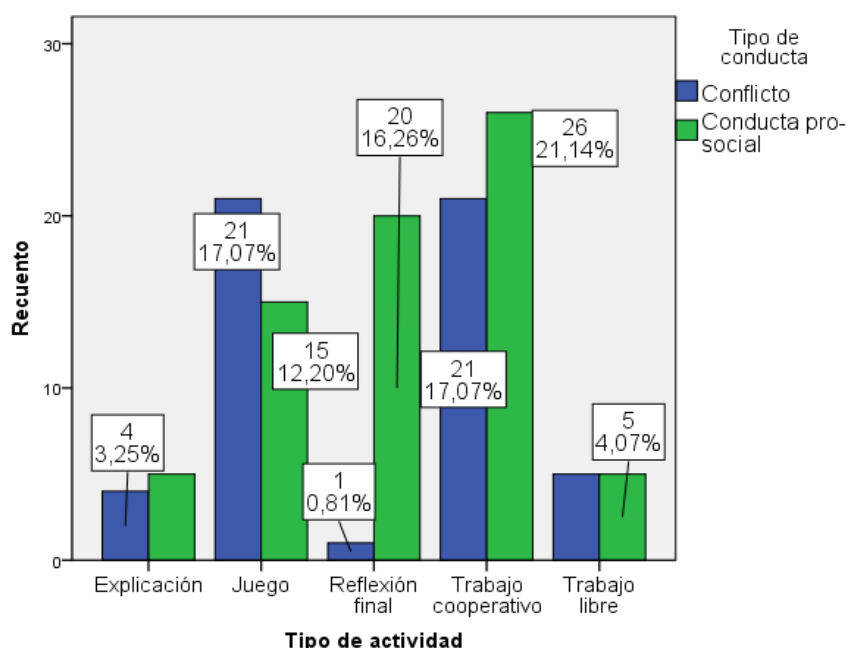


Figura 59. Conductas según el tipo de actividad. Fase de acción

La información recogida referente al tipo de organización del aula durante las sesiones observadas nos reveló que se repitió la tendencia de los resultados de la fase inicial. Como muestra la Figura 60 casi la mitad de los casos (46,3%) fueron registrados en tareas que partían del grupo clase, un cuarto en pequeño grupo (25,25) y el resto en medio grupo (15,4%), en parejas (7,3%) o individualmente (5,7%). En la Figura 60 también se advierte que aunque en las actividades en gran grupo se dieron el mayor número de disputas, también se produjeron el mayor número de conductas positivas. Los otros modelos de agrupación observados, obtuvieron porcentajes entre el 2% y el 4% más elevados de conductas prosociales que de conflictos, exceptuando el caso del trabajo individual que propició más conflictos que conductas prosociales. Dado este resultado en las actividades individuales, podemos afirmar que las tareas que conllevaban comunicarse con los compañeros generaban más conductas prosociales

(Pujol & Cacho, 2009). A su vez, este pudo ser un indicador de la mejora de las habilidades comunicativas (Borbely et al., 2005; Funes, 2000).

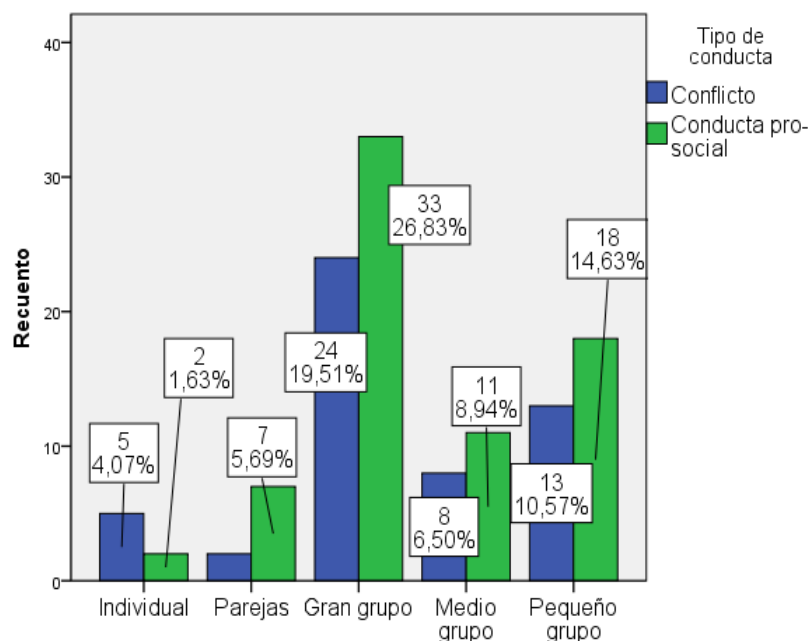


Figura 60. Casos registrados según la organización social del aula. Fase de acción

El último dato descriptivo que aportamos para contextualizar los casos registrados es el género. Al clasificar el total de los casos registrados según si se dieron entre niños, niñas o niños y niñas captamos que se obtuvieron porcentajes similares a los de la fase de diagnóstico (niños 46,4%, niños/niñas 32% y niñas 21,6%). En cambio, al disgregar conflictos y conductas prosociales advertimos que alrededor de la mitad de los conflictos registrados sucedieron entre niños (54%) y la mayoría de las conductas prosociales se dieron entre niños y niñas (40%). Por otro lado, también cabe mencionar que entre los chicos hubo más conflictos que conductas prosociales y que en situaciones donde hubo chicas se dieron más conductas prosociales que conflictos (Figura 61). El predominio de la presencia masculina en los conflictos y de la femenina en las conductas prosociales es un fenómeno que se repite en multitud de estudios (Garaigordobil, 2004; Garaigordobil & Maganto, 2011; Gázquez et al., 2011; León Campos, 2013; Pantoja, 2005; Sáez de Ocáriz, 2011; Sánchez-Alcaraz, 2014; Sánchez-Oliva et al., 2012)

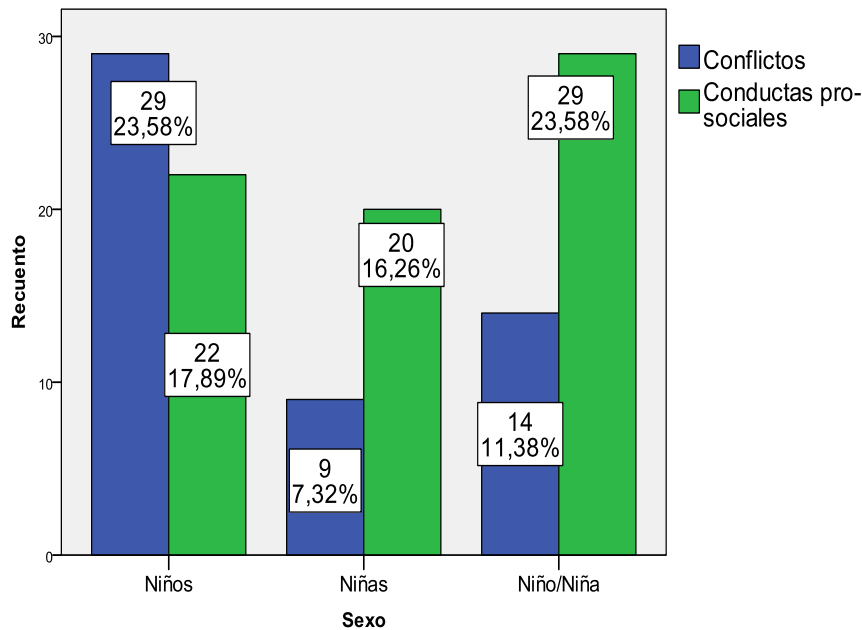


Figura 61. Conflictos y causas pro-sociales según el sexo. Fase de acción

Una vez expuestos los datos de la variable información adicional, damos paso a desarrollar los resultados de las variables causa de los conflictos, respuestas ante los conflictos y conductas prosociales. En estas tres variables realizamos los dos niveles de análisis empleados con los datos de la observación no participante de la fase previa; primero se analizaron los registros con las categorías fijadas al inicio y en el segundo nivel se agruparon algunas categorías para extraer conclusiones.

En la variable causa de los conflictos, a diferencia que en la fase diagnóstica, sí que destacaron algunas causas con porcentajes levemente superiores. Las principales causas de los conflictos fueron "no acepta el rol o el resultado de juego" (13,73%) y no "colaborar en las actividades" (11,76%). Con porcentajes entre el 9% y el 5% se dieron causas como: "percepciones diferentes de un hecho", "discriminación por diferencias de habilidad", "diferencias de personalidad", "disputas por el material", "un accidente", "trampas" y "discrepancias por el procedimiento". Por último, con porcentajes inferiores al 5% se recogieron las causas: "no seguir las indicaciones del maestro", "excluir a un compañero", "intereses contrapuestos", "discriminación por el aspecto físico", "interrumpir la clase", "no seguir las norma" y "formación de grupos" (Figura 62). En esta fase desaparecieron los conflictos causados por discriminaciones de género o cultura, las discrepancias con el docente y las disputas en la formación de grupos. Por lo tanto, podemos señalar que en el estudio realizado la intervención favoreció la coeducación y el respeto a la diversidad cultural (Del Toro Ruiz, 2012; Funes, 2000; León Campos, 2013; Tuvilla, 2004).

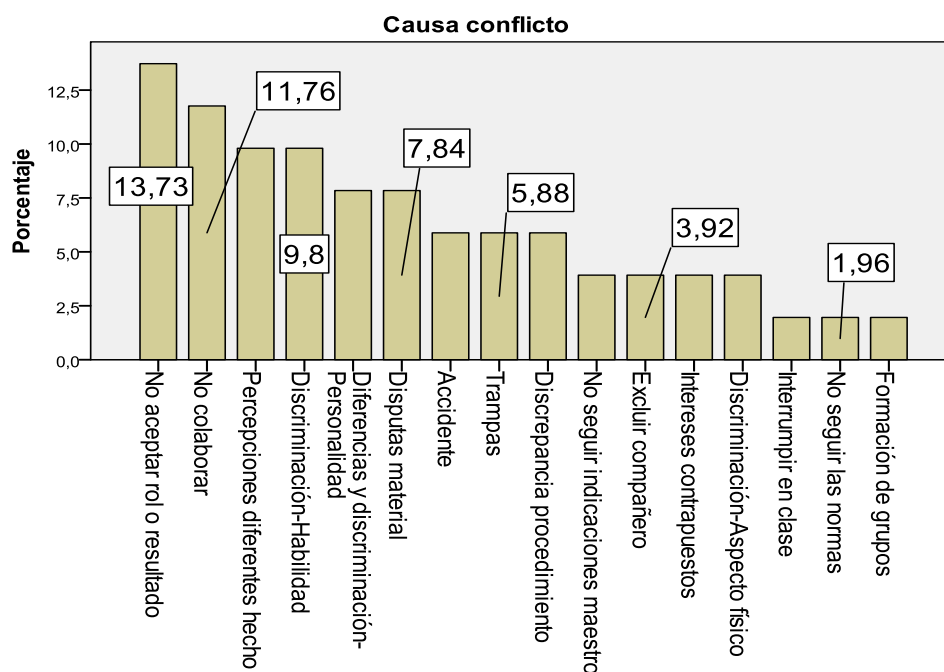


Figura 62. Causas de los conflictos. Fase de acción

En la Figura 63 se advierten las diferencias entre la frecuencia de las causas de los conflictos dados en las sesiones de EF de antes y el fin de la acción. Mientras que las categorías "percepciones diferentes de un hecho", "trampas", "excluir a un compañero", "diferencias de personalidad", "formación de grupos", "aspecto físico", "no seguir las normas" e "interrumpir la clase" fueron causas recurrentes al inicio de la investigación, al finalizarla disminuyeron notablemente. Este descenso fue promovido por la concienciación del alumnado sobre importancia del cumplimiento de las normas y por una mejora de las relaciones interpersonales derivada de la interiorización de valores como el respeto y la solidaridad. Las únicas causas que aumentaron en la fase final fueron las disputas por el material y las discriminaciones según el nivel de habilidad.

En relación a las causas de los conflictos, Sáez de Ocáriz (2011), afirmó que la presencia de material era un factor que aumentaba la aparición de disputas en situaciones motrices. En este sentido, si los materiales crean conflictos, sería interesante señalar la aportación de Venero (2007), que propone una intervención didáctica pobre en materiales y rica en vivencias de índole afectiva y social. No obstante, existen otras investigaciones que detectan que el material puede ser fuente de disputas (León Campos, 2013; Sáez de Ocáriz, 2011). Sánchez-Alcaraz (2014), en su tesis reflejó una tendencia similar en la causa de los conflictos. Al principio de su investigación las trampas, interrumpir la clase, no hacer caso al profesor, y la agresión

verbal fueron las conductas que alteraban la convivencia en las sesiones de EF, y después de aplicar el TPSR disminuyó la manifestación de este tipo de conductas, excepto en el caso de las agresiones verbales y el quejarse. En el estudio de Sáez de Ocariz (2011) los principales tipos de conductas motrices generadoras de situaciones conflictivas fueron las conductas desajustadas como perjudicar a los compañeros y las conductas motrices conflictivas como no seguir las reglas y molestar mediante agresiones verbales y físicas.

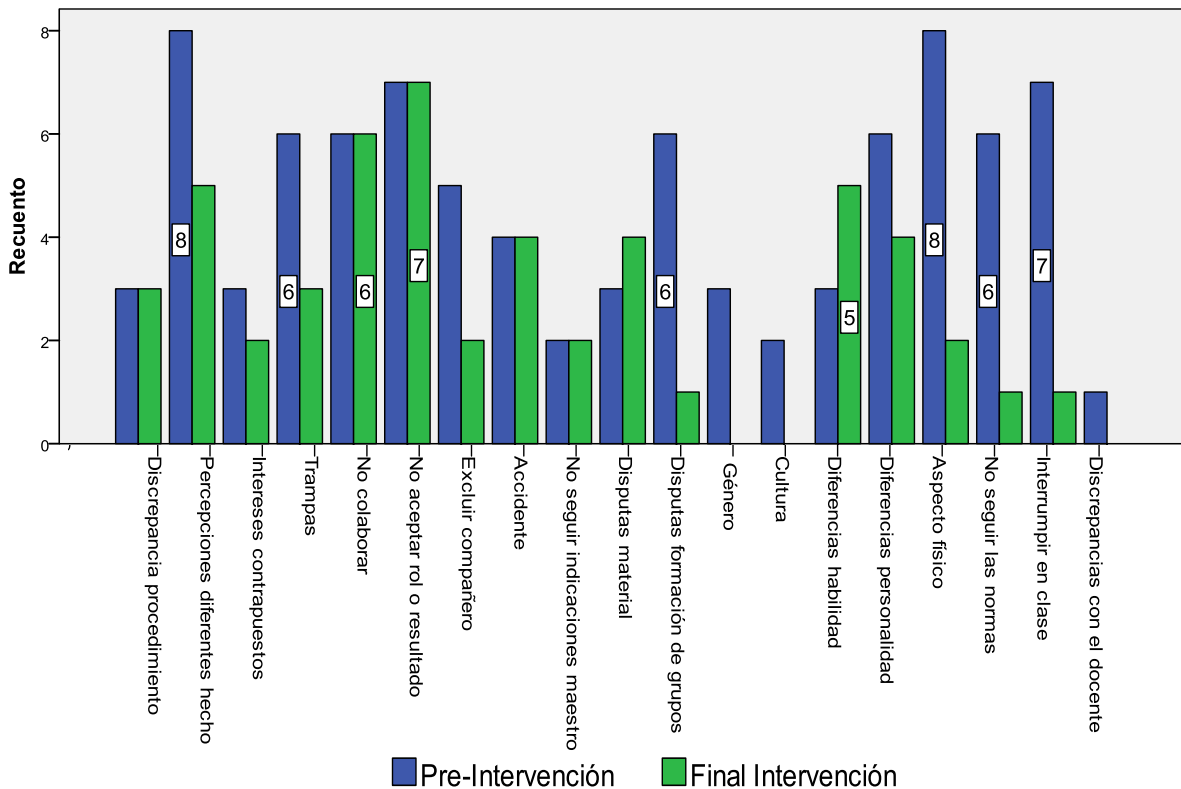


Figura 63. Comparación entre fases de las causas de los conflictos

En el segundo nivel de análisis agrupamos las causas vinculadas a hechos surgidos de la dinámica de las actividades y las discriminaciones por diferentes razones. Con este procedimiento se repitieron las tendencias de la observación de la fase inicial, de modo que los hechos de las actividades fueron la principal causa de conflictos seguida de las diferencias y discriminación (Figura 64). Este hecho lo atribuimos de nuevo al cambio metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El aumento del trabajo cooperativo hizo que surgieran más conflictos nacidos de las exigencias de las actividades y el desarrollo democrático de la normativa de aula llevó a que los alumnos se autorregularan para cumplir con su legislación y mejorar el clima social, reduciendo las disputas por la formación de grupos, el seguimiento de las normas, las interrupciones de clase o las discrepancias con el maestro. Así pues, podemos

apuntar que tras la intervención el alumnado asimiló las normas y se insertó en el contexto de la democracia participativa y de la responsabilidad personal y social en la línea de los estudios de Díaz Aguado (2002a), Ennis et al. (1999) o Escartí et al. (2006). Asimismo, el trabajo cooperativo y las técnicas de grupo fomentaron que el alumno se sintiera parte del proceso de aprendizaje y de la mejora de la convivencia tal y como apuntan los estudios de Dyson (2001) y de Pérez Guzmán et al. (2011). El estudio de Escartí et al. (2006), también demostró que después de la aplicación de un programa de TPRS, se redujeron las conductas como las interrupciones en el transcurso normal de una tarea, el no colaborar en las actividades propuestas por el maestro y la exclusión de compañeros.

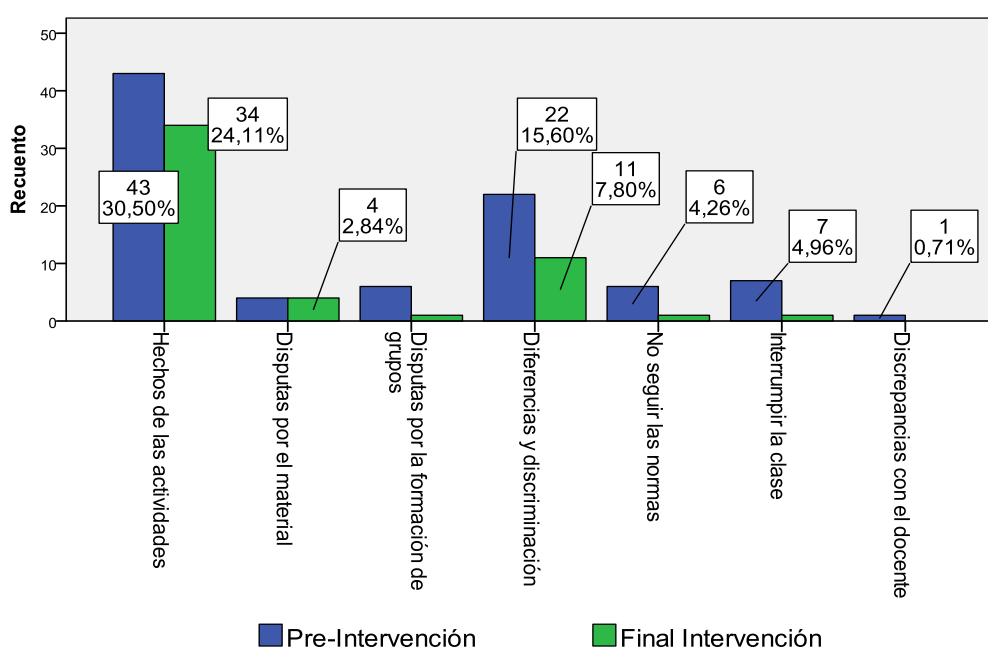


Figura 64. Comparación entre fases de las causas de los conflictos agrupadas

Como se ha podido captar en los resultados anteriores, los conflictos continuaron estando presentes al finalizar la intervención didáctica. No obstante, que fueran algo negativo o un elemento transformador dependió de las resoluciones dadas. Así pues, analizando la respuesta de los alumnos ante los conflictos sabremos si éstos consiguieron mejorar sus habilidades en RC y deducir si se trataba de disputas inherentes a las interrelaciones humanas o seguían siendo un problema de convivencia.

La Figura 65 ilustra que los alumnos aprendieron a manejar las situaciones conflictivas constructivamente, ya que las resoluciones predominantes fueron las próximas a la "mediación con ayuda del maestro" (17,65%) o al "diálogo y la negociación autónoma"



(15,68%). Asimismo, disminuyeron las resoluciones negativas hasta el punto de desaparecer las agresiones físicas. También cabe mencionar que el recurso de "ignorar el conflicto u eludirlo", el "pedir disculpas" y el "pedir ayuda a un compañero para negociar" aumentaron significativamente respecto a la primera recopilación de datos. Por otra parte, mientras que la primera vez que se aplicó la observación no participante se recogieron un 15,73% de "agresiones verbales" en este momento se redujeron hasta el 5,88%; el mismo fenómeno también se repitió en las categorías "discutir" y "reconducción por parte del maestro" que pasaron de porcentajes superiores al 10% a un escaso 1,96%. No obstante las resoluciones negativas más frecuentes fueron "quejarse" (7,84%) o agredir gestual o verbalmente (5,88).

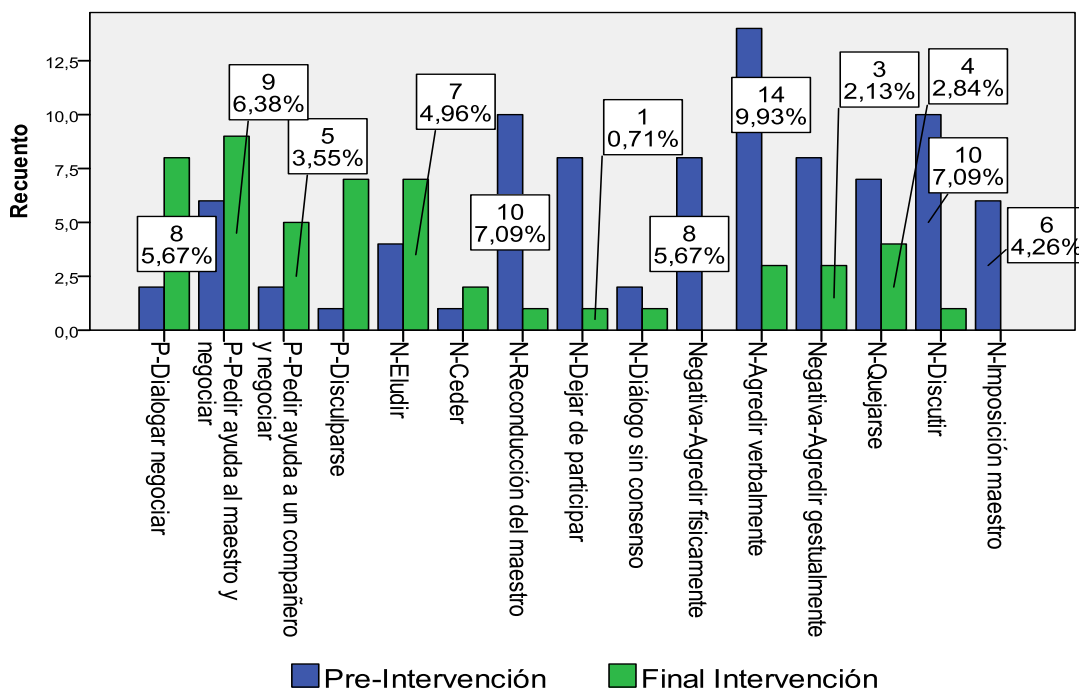


Figura 65. Comparación entre fases de las resoluciones de los conflictos

Una de las variables que Ruiz Omeñaca (2014) estudió en su tesis fue la perspectiva de los alumnos en la RC tanto hipotéticos como reales. Con los resultados obtenidos llegó a la conclusión de que los estudiantes, durante la aplicación de un programa de desarrollo moral y educación en valores, desestimaron la elusión, la imposición o la cesión como alternativa para afrontar supuestos conflictos y optaban por la negociación, la colaboración y la búsqueda de ayuda externa. Por lo que respecta al arbitraje, la conciliación o la mediación no obtuvieron datos y el alejarse del conflicto fue la opción más seleccionada en el caso de no llegar a acuerdos (Ruiz Omeñaca, 2014). En relación a los conflictos reales, aunque una mayoría de los alumnos aludieron a la inexistencia de conflictos, se recogieron evidencias de que la

negociación fue la respuesta predominante, seguida de la mediación con ayuda del maestro y la cesión (Ruiz Omeñaca, 2014). El estudio de Escartí et al. (2006), también mostró que después de la aplicación del programa TPRS el alumnado redujo drásticamente las conductas agresivas que implicaran violencia física o verbal. Asimismo, la aplicación de dinámicas de autoevaluación que aplicamos en cada sesión colaboró en la autorregulación del alumnado y le ayudó a "canalizar las reacciones emocionales en comportamientos constructivos y de responsabilidad" (Escartí et al., 2006, p. 393).

El segundo nivel de análisis bajo las categorías "resoluciones positivas", "neutras" o "negativas" mostró más claramente las diferencias entre el inicio y el final de I-A. Mientras que en el periodo de planificación casi el 60% de los conflictos concluían negativamente sólo el 21,6% lo hacían hacia el final de la intervención, puesto que se pasó de un escaso 12% de resoluciones positivas a un 55%. Este aumento de las resoluciones positivas evidenció que los estudiantes además de adquirir habilidades como el autocontrol para no generar conductas violentas, mejoraron sus habilidades comunicativas porque fueron capaces de hablar respetuosa y asertivamente y de escuchar, a la vez que fueron creativos para llegar a soluciones válidas para las dos partes discrepantes. En cuanto a las resoluciones neutras, que implicaban eludir el conflicto, ceder, dejar de participar, dialogar sin consenso o la reconducción por parte del maestro, se mantuvo la tendencia del inicio del proceso con un porcentaje cercano al 25% (Figura 66).

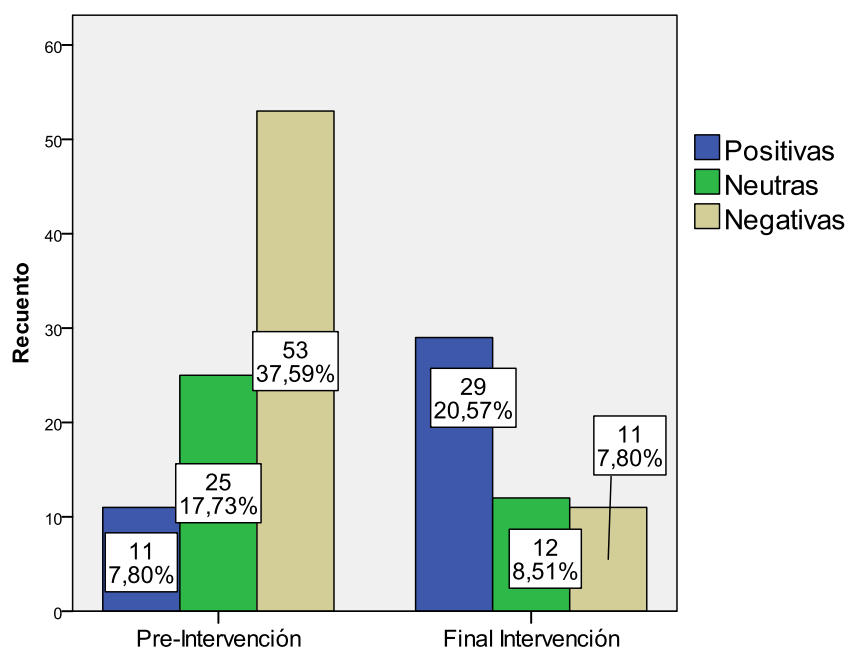


Figura 66. Comparación entre fases de las resoluciones de los conflictos agrupadas

Estos resultados evidencian el cambio sustancial que hubo entre las resoluciones de los conflictos dados en la fase de diagnóstico y en la fase de implementación. Esta dinámica evidencia que la vinculación del trabajo de la CSC desde la tutoría y la EF fue fructífero, ya que todo y que en las sesiones de EF existieron conflictos, el alumnado demostró que después de todo el proceso didáctico era capaz de gestionarlos positivamente y reducir las conductas negativas. Así pues, los resultados demuestran que el alumnado asimiló respuestas transformadoras para afrontar el conflicto (Capllonch, 2008-2011) y que el programa consiguió resultados similares a otros que integran en el currículum las habilidades en RC o se centran en la mediación (Álvarez, González, & García, 2007; Ashby & Neilsen-Hewett, 2012; Díaz Aguado, 2002a; Prud'homme, 2012; Roberts et al., 2007; Selfridge, 2004; Stevahn, 2004).

Por último, dentro del apartado de los resultados de la observación no participante exponemos los de la variable conductas prosociales. Como ya hemos apuntado en la descripción del contexto de las conductas registradas, las conductas prosociales aumentaron significativamente en la fase de acción. Este dato ya denotó los avances de la CSC del alumnado, así que lo interesante fue estudiar qué comportamientos positivos prevalecieron por encima de otros. Del total de las 72 conductas prosociales observadas el 23,3% estuvieron relacionadas con dinámicas de ayuda entre los compañeros, el 11,15% con el reconocimiento de los errores y el 9,7% con colaborar activamente en las tareas propuestas. Con porcentajes cercanos entre el 8% y el 5% se dieron conductas como: reflexionar sobre los hechos sucedidos en la sesión, animar a los compañeros, participar en la toma de decisiones, dar las gracias, valorar a los compañeros, ofrecerse voluntario o ayudar a los compañeros que se han hecho daño. Categorías como valorar el cumplimiento de las normas (4,2%) y cuidar del material (2,6%) fueron las conductas prosociales menos frecuentes (Figura 67). Por último, cabe destacar que en esta fase, a diferencia de en la observación inicial, sí que se recopilaron conductas relacionadas con cada una de las 12 posibilidades pre-establecidas.

Otras de las variables estudiadas por Ruiz Omeñaca (2014) es la manifestación de conductas y actitudes de prosocialidad por parte del alumnado. Mientras que en situaciones hipotéticas los participantes destacaron la ayuda, acoger, mostrar comprensión y cooperar; en situaciones reales los alumnos demostraron sobre todo conductas de ayuda mutua en el aprendizaje de acciones técnicas (Ruiz Omeñaca, 2014). En cambio Escartí et al. (2006), detectó que para que cambie el comportamiento de los alumnos se necesita aplicar programas de intervención de una

duración considerable, ya que la tendencia de la variable ayudas se mantuvo lineal a lo largo de una aplicación del TPSR en cuatro meses. No obstante, los alumnos exhibieron conductas como ayudar al profesor en la distribución y la recogida del material, presentarse voluntario para realizar una tarea, aportar ideas o dar ánimos a los compañeros (Escartí et al., 2006).

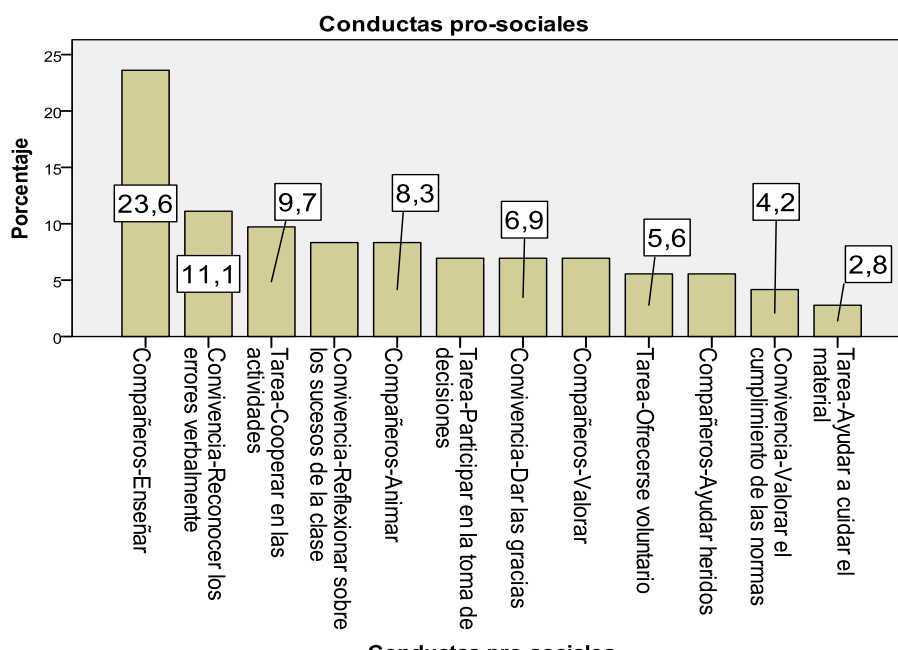


Figura 67. Conductas prosociales. Fase de acción

La agrupación del segundo nivel de análisis coincidió con parte de los resultados de la fase inicial, ya que predominaron las dinámicas prosociales hacia los compañeros que reflejaban sentimientos prosociales y conductas de apoyo. El segundo lugar predominaron actitudes de los alumnos que denotaban su predisposición hacia una buena convivencia y por último, con un porcentaje ligeramente inferior se situaron las conductas que mostraron que los estudiantes alcanzaron un buen nivel de responsabilidad compartida y de cooperación ante las tareas (Figura 68). Esta información confirmó que los alumnos mejoraron tres elementos importantes para conseguir una buena convivencia en el centro ya que, además de preocuparse porque todos se sintieran bien en el aula e implicarse en el proceso de aprendizaje, demostraron que el grupo se había cohesionado al aceptar y valorar a todos los compañeros desarrollando constantemente conductas de apoyo y ayuda hacia los iguales. Múltiples investigaciones coincidieron en el predominio de conductas prosociales relacionadas con la ayuda y apoyo a los compañeros en las sesiones de EF después de programas de intervención para la mejora de la convivencia (Escartí et al., 2006; Pardo & García, 2011; Ruiz Omeñaca, 2014)

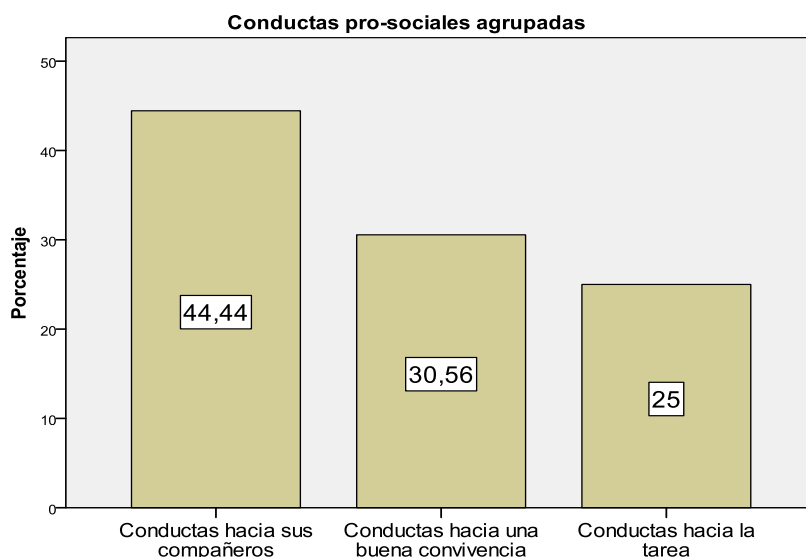


Figura 68. Conductas prosociales agrupadas. Fase de acción

Para concluir este apartado de resultados de la observación no participante queremos mostrar la Figura 69 como ejemplo del drástico cambio conseguido en el número de conductas prosociales dadas antes y después de la intervención. Así pues, con el programa de intervención conseguimos resultados similares a los de otros estudios (Brodeski & Hembrough, 2007; Gil Madrona et al., 2014; Goudas & Magotsiou, 2009; López Martín, 2000; Norlena & Mohd, 2010; Pichardo et al., 2008; Urbano, 2008; Wang & Sugiyama, 2014) que fomentaron el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos.

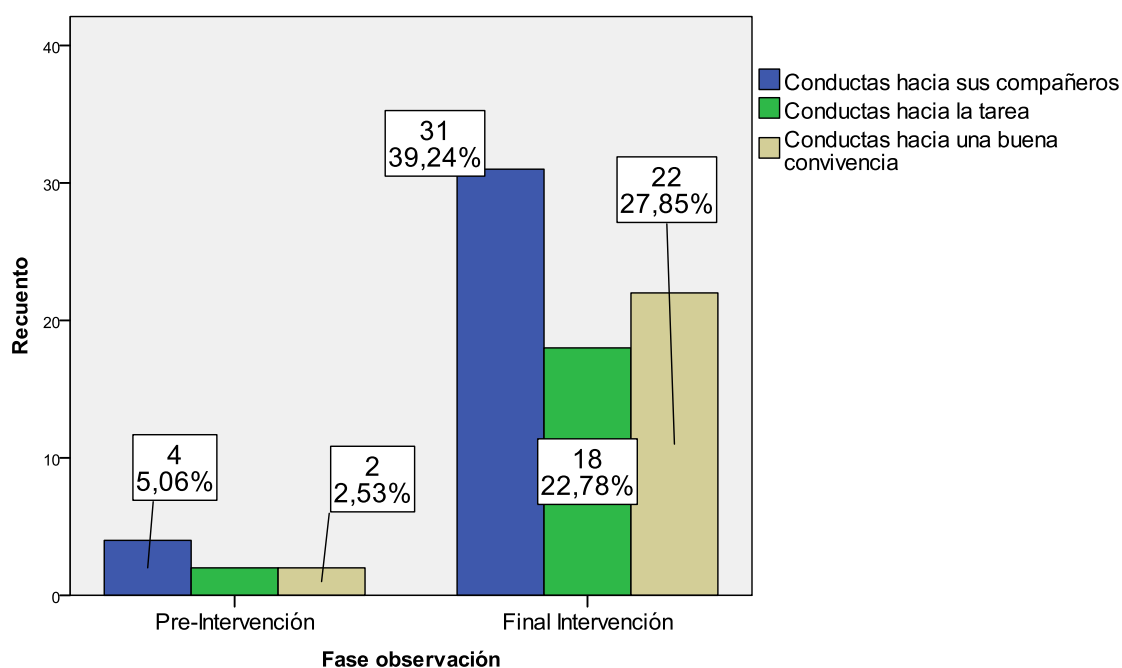


Figura 69. Comparación entre fases de las conductas prosociales agrupadas

A modo de síntesis de los resultados de la observación no participante final cabe afirmar que las dinámicas de convivencia en las sesiones de EF cambiaron notoriamente por el aumento de las conductas prosociales manifestadas por los alumnos y por su mejora en la gestión de los conflictos. No obstante, también hemos de mencionar constantes con el inicio del proceso de investigación, como el factor de que las conductas vinculadas al conflicto fueran dadas entre un porcentaje más elevado de varones o que los hechos dados en las actividades y las diferencias por diversas razones fueran las causa más frecuentes de los conflictos.

A continuación, exponemos los resultados de un instrumento de recogida de datos que no estuvo incluido en el diseño original de la investigación. Se trata del recurso del ranking sociométrico, surgido de una propuesta de la comisión de convivencia, que nos aportó información cuantitativa que apoyó la hipótesis de que el grupo había aumentado su cohesión y aceptación de los compañeros.

### **8.1.3. Ranking sociométrico**

La aplicación del ranking sociométrico tuvo el objetivo de valorar las relaciones existentes entre los alumnos del grupo clase desde el propio punto de vista de los estudiantes. Asimismo, permitió reconocer el grado de aceptación de cada alumno por el resto de sus compañeros y detectar tanto los líderes del grupo, como los posibles alumnos rechazados por el resto de sus iguales (Barba, 2010; Díaz Aguado, 2002a; Pujol & Cacho, 2013).

El instrumento se aplicó al inicio de la intervención didáctica durante una sesión de tutoría del primer trimestre del curso 2012-13 y al finalizarla durante otra sesión del mes de junio. Estas clases constaron de una primera parte en que se administró el ranking en formato papel para preguntar, directa e individualmente, a los alumnos como se relacionaban con cada compañero y una segunda parte de debate, en que se reflexionó sobre cómo creían que se relacionaban entre ellos (Anexo 4). En la primera parte, los estudiantes tenían que contestar a la pregunta ¿cómo te relacionas con cada compañero? en una escala que incluía los ítems: muy mal, mal, regular, bien, muy bien. Contestaron marcando con una X en una tabla como la que muestra la Figura 70.

**REFLEXIONEM**

Marca un X a la filera de cada company indicant com et relaciones amb ell. Abans de decidir-ho pensa com us relacioneu, si et relaciones molt o poc, si quan ho fas teniu una relació cordial o d'amistat, no et cau bé, us baralleu, no us respecteu, no parleu gaire, no teniu confiança...

NOM	Molt malament	Malament	Regular	Bé	Molt bé
1. CA					
2. JA					
3. NC					
4. LG					
5. IH					
6. LJ					
7. AJ					
8. EL					
9. ML					
10. YM					
11. MCM					
12. LM					
13. YM					
14. AM					
15. MP					
16. JP					
17. JR					
18. AR					
19. FS					
20. MAS					
21. DS					
22. ST					
23. AN					
24. AN					

**DEBAT**

Segur que mai t'ha parat a pensar amb qui et relaciones més o menys de la classe. Amb aquesta activitat t'adonaràs de qui són les persones amb les que jugues o parles més i menys.

- Per què creus que passa això?
- Què faries per canviar-ho?
- Amb els que et relaciones menys, quan fas un treball o activitat amb ells, com funciona?

Figura 70. Ficha tarea ranking sociométrico

Para el análisis de este instrumento se empleó un cuadro matriz en formato Excel, que mostramos en el Anexo 21. En esta matriz de datos se convirtieron las valoraciones de los alumnos a una escala numérica graduada del 1 al 5, siendo 1 muy mal, 2 mal, 3 regular, 4 bien y 5 muy bien. Esta escala permitió calcular una puntuación para cada estudiante y una general para el grupo clase y comparar los resultados al inicio y al final del programa. Así pues, esta información aportó datos sobre los cambios surgidos en las interrelaciones del alumnado después de la acción didáctica.

Al principio de la intervención el grupo consiguió una media de 3,28 puntos; esto indicó que los alumnos en general tenían un grado de aceptación catalogado dentro del indicador regular, pero cercano al valor mal. En esta fase previa a la intervención ocho alumnos obtuvieron medias dentro de la franja de mal valorados, 14 dentro de la de regular y solamente 2 fueron aceptados por la mayoría de iguales llegando al indicador bien. Esto nos demostró que existían 2 alumnos referentes en el aula y que 8 vivían frecuentemente conflictos, que les llevaban a relacionarse negativamente con los demás.

En la segunda aplicación del instrumento la media del grupo aumentó 58 centésimas hasta llegar a 3,86 puntos; este valor continuó dentro del rango del indicador regular

pero esta vez, estaba más cerca de una apreciación positiva de las relaciones personales dentro de la clase. Como muestra la Figura 71 al final de la intervención los alumnos únicamente valoraron que se relacionaban mal con un compañero y todos aquellos que anteriormente estaban dentro de este indicador mal se redistribuyeron entre los valores regular y bien. Asimismo, queremos señalar que en este momento los alumnos valorados dentro del rango bien llegaron a la suma de 11 personas.

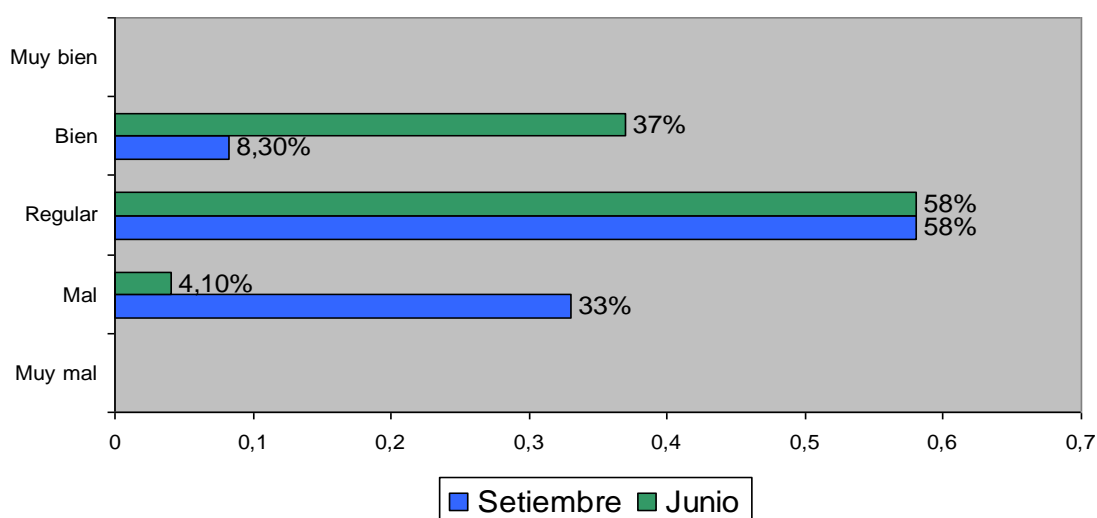


Figura 71. Porcentajes valores medios ranking sociométrico

Entre los estudiantes ninguno empeoró su valoración respecto la fase inicial y tres niños y una niña mejoraron sus valoraciones en más de un punto. También vale la pena indicar que estos cuatro alumnos, concretamente destacaron al principio del programa por tener habitualmente conflictos con los compañeros y gestionarlos a través de agresiones verbales o físicas. En el caso de la chica, podemos decir que recurría a la creación de rumores y a la exclusión de algunas compañeras cuando tenía un problema. Estos comportamientos fueron cambiando a lo largo del curso y como señalan los resultados del ranking sociométrico mejoró su nivel de aceptación dentro del grupo. Por otro lado, hemos de mencionar que el alumno que continuaba estando dentro del valor mal era un alumno absentista que raramente asistía a clase y que cuando lo hacía tenía dificultades para integrarse en las tareas por sus dificultades de aprendizaje. La Figura 72 ilustra el incremento de la puntuación individual de cada niño y es una evidencia más de las mejoras conseguidas con el programa de intervención. El alumnado mejoró sus capacidades para resolver los conflictos pacíficamente y para integrarse en la vida social del grupo y ello les llevó a ser más valorados dentro de la comunidad.



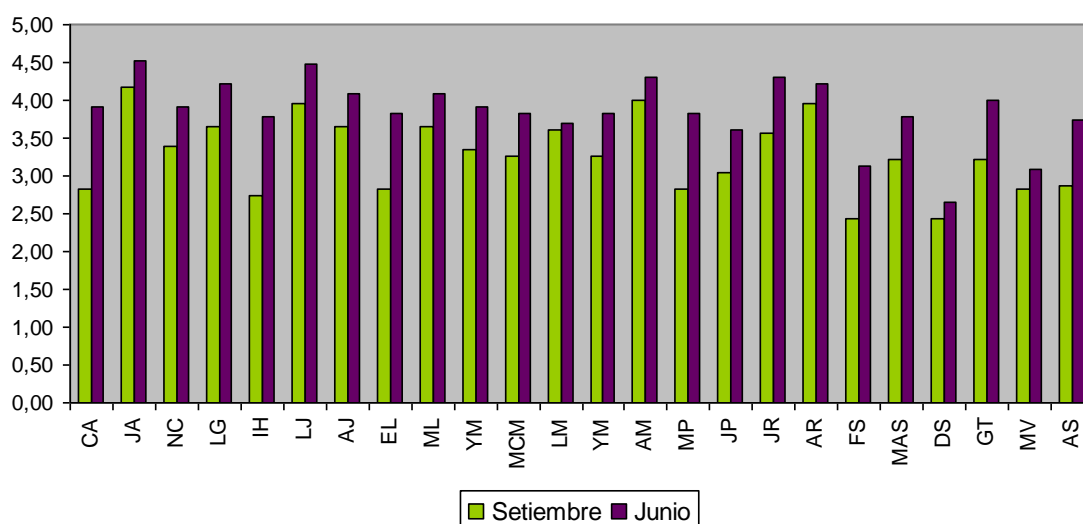


Figura 72. Valoración individual de los alumnos en el ranking sociométrico

Barba (2010), en el contexto de la escuela rural investigó si existían diferencias significativas en la cohesión de dos grupos después de llevar a cabo una UD de acroesport basada en el aprendizaje cooperativo o en la asignación de tareas. Los datos de su ranking sociométrico fueron similares a los nuestros, ya que en el grupo que aplicó el aprendizaje cooperativo aumentó la aceptación de todos los alumnos en 0,5 puntos; en cambio en el que aplicó la asignación de tareas la valoración bajo en 0,33 centésimas (Barba, 2010). Pujol (2007), también administró un ranking sociométrico para evaluar los efectos en la cohesión de grupo después de aplicar su programa BdTE. La valoración global del grupo sólo se incrementó una décima, pero el 87% de los alumnos que realizaron los intercambios mejoraron su valoración.

Después de exponer los resultados del ranking sociométrico, damos paso a desarrollar el otro instrumento de recogida de datos que surgió de la comisión de convivencia: el cuestionario al profesorado.

#### 8.1.4. Cuestionario dirigido al profesorado

El cuestionario dirigido al profesorado fue otro de los instrumentos cuantitativos aplicados durante la fase de planificación de la I-A. La propuesta de administrar un cuestionario al equipo docente del centro surgió de la comisión de convivencia y tenía por objetivo hacer partícipe al resto del claustro del diseño de la intervención didáctica. Así pues, la información recogida con el cuestionario sirvió por un lado, para priorizar los contenidos a trabajar en las sesiones de tutoría considerando la opinión del profesorado y por otro lado, estudiar la disposición de los tutores para aplicar el programa. Asimismo, con la administración del cuestionario nos acercamos a la idea

de Flecha y García Yeste (2007), que consideran que para prevenir la aparición del conflicto es necesario que toda la comunidad educativa participe en un diálogo que desvele posibles causas y orígenes de los problemas, para evitarlos.

El cuestionario estuvo formado por tres variables: datos sobre la muestra, priorización de contenidos e intención de aplicación. A pesar de que el cuestionario fue anónimo, en la primera variable recogimos información referente al nivel educativo en que se impartía clase y en el caso de los tutores, el curso al que estaban asignados. En la segunda variable se presentó un listado de contenidos relacionados con las diferentes dimensiones de la CSC y los docentes marcaron los que consideraron prioritario. En la tercera variable los docentes contestaron entre las opciones "sí" o "no" para mostrar su predisposición a la hora de aplicar el programa en futuros ciclos de I-A. Una vez, expuesta la estructura del instrumento damos paso a exponer sus resultados y a mencionar que en el Anexo 3 se muestra un ejemplar del cuestionario dirigido y en el Anexo 20 el informe con los resultados completos.

El cuestionario se administró a una muestra de 48 docentes de las tres etapas educativas del centro. Del total de la muestra el 23% era de EI, el 37,5% de EP y el 39,5% de ESO (Figura 73).

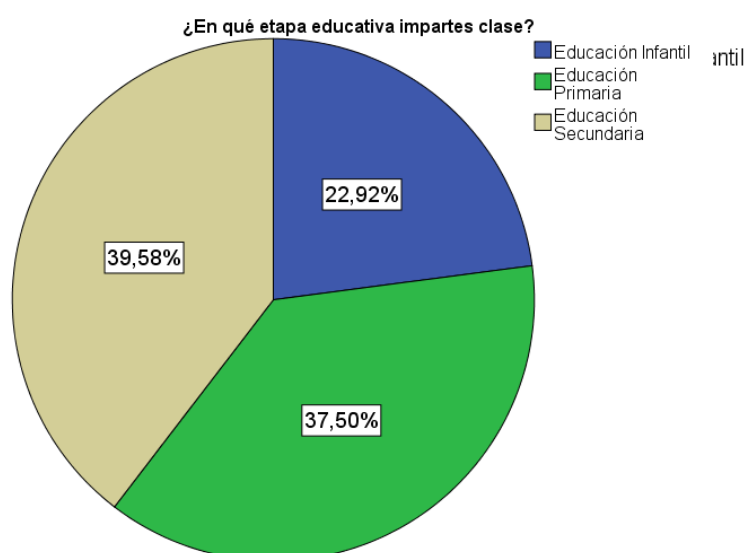


Figura 73. Distribución de la muestra según la etapa educativa

Asimismo del total de los docentes que contestaron el cuestionario el 60% ejercían el cargo de tutor de algún grupo y el 40% era especialistas de una asignatura. En la Figura 74 vemos la distribución de los tutores según el ciclo de la etapa educativa.

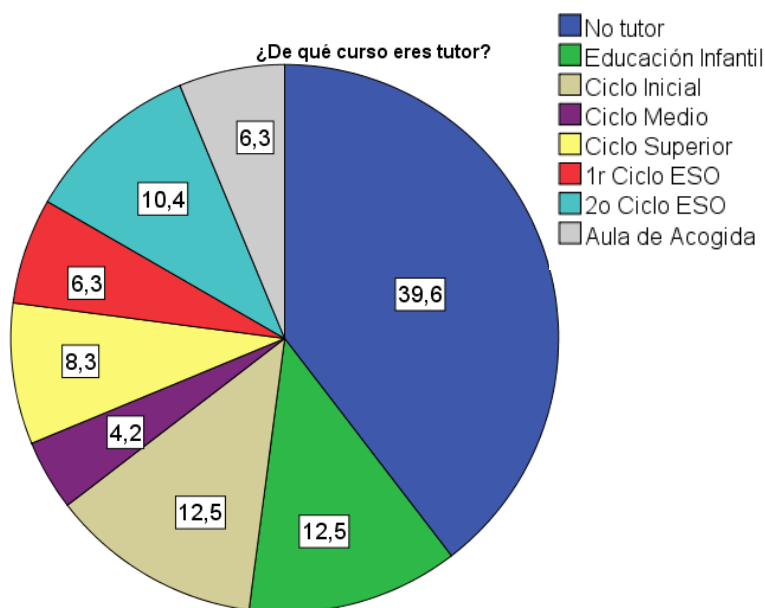


Figura 74. Distribución de los tutores según el ciclo

Después de describir la muestra que respondió el cuestionario, iniciamos la exposición de los resultados de las dos variables planteadas. La primera variable estaba relacionada con la priorización de los contenidos de las sesiones de tutoría y se le dedicó una pregunta, que como ya se ha indicado ofrecía un listado de contenidos relacionados con aspectos de la CSC. Este listado surgió de una primera priorización realizada por la comisión de convivencia a partir de las necesidades del alumnado y organizó los contenidos en cuatro ámbitos: autocontrol, convivencia, hábitos y orientación académica. A continuación en la Tabla 51 exponemos estos contenidos seleccionados según su bloque correspondiente.

Tabla 51  
Contenidos a priorizar en las sesiones de tutoría

¿Qué contenidos priorizarías en la sesiones de tutoría?			
Autocontrol	Convivencia	Hábitos	Orientación académica
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoestima y seguridad</li> <li>- Empatía</li> <li>- Autogestión</li> <li>- Asertividad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo y comunicación</li> <li>- Respeto y cumplimiento de las normas</li> <li>- Cohesión de grupo</li> <li>- PyRC</li> <li>- Acosos escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hábitos de trabajo</li> <li>- Trabajo cooperativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientación educativa</li> </ul>

Del análisis de las respuestas del cuestionario (Figura 75) se concluyó que la mayor parte del profesorado del centro consideró que la PyRC (10,7%), el respeto y cumplimiento a las normas (10,7%) y el diálogo y la comunicación (10,3%) eran los tres contenidos prioritarios a trabajar con los alumnos. Puesto que estos tres

contenidos se incluyeron dentro del bloque de convivencia, se podría afirmar que alrededor del 30% de las respuestas destacaron la necesidad de que el alumnado aprendiera a gestionar sus conflictos, a cumplir las normas y a comunicarse. Este dato se puede vincular a que los docentes catalanes perciben que la causa de los conflictos escolares mayoritariamente son la infracción de las normas de aula o de centro, las conductas disruptivas, los problemas de convivencia entre etnias y los conflictos vividos entre alumnos de incorporación posterior al centro (Felip, 2013).

En segundo término, con porcentajes inferiores al 10%, se situaron contenidos de los bloques de autocontrol, convivencia y hábitos de trabajo. Dentro del bloque autocontrol la "autogestión" y la "autoestima y seguridad" alcanzaron un 9,7% de las respuestas y la "empatía" un 8,3% seguida de la "asertividad" con un 7%. Los contenidos secundarios del apartado convivencia fueron la "cohesión de grupo" (8,7%) y el "acoso escolar" (6,35%). En cuanto a hábitos, "los de trabajo" y "trabajo cooperativo" alcanzaron porcentajes cercanos al 8%. En último término encontramos los valores "acoso" y "orientación académica". En relación al acoso escolar, se podría entender que los docentes no percibían el bullying como un problema en el centro, puesto que no lo tuvieron en cuenta en sus respuestas. Este dato coincide con la reducción de los casos de maltratos escolares entre iguales en el contexto catalán (*Departament d'Interior Relacions Institucionals i Participació Departament d'Educació, 2006*). En relación a la orientación académica sólo se seleccionó por los docentes del último curso de secundaria, ya que es un momento en que el alumnado debe considerar sus opciones para seguir formándose en el futuro.

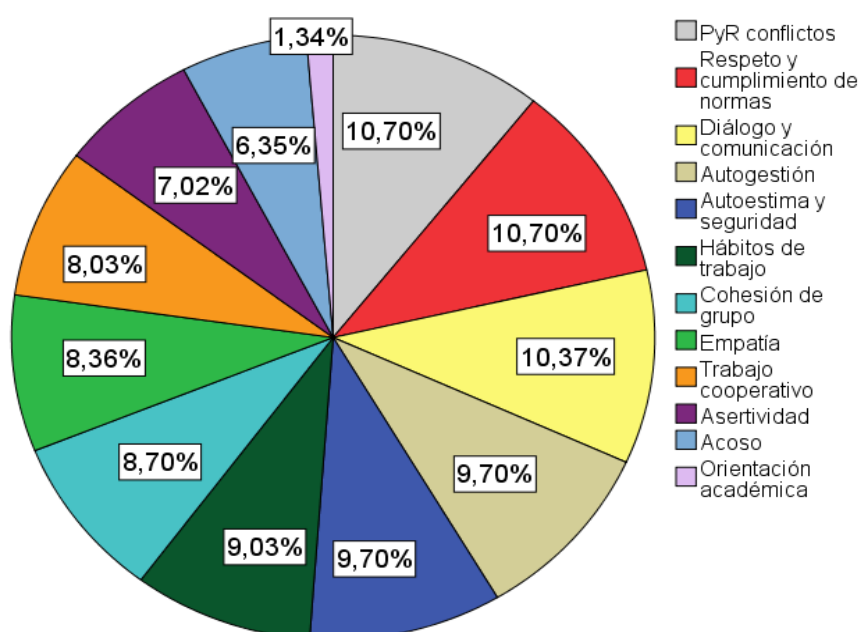


Figura 75. Priorización de contenidos de la CSC según los docentes

Dados estos resultados, podemos señalar que los docentes consideraron que para mejorar el clima escolar era prioritario que los alumnos adquirieran habilidades relacionadas con los bloques de contenidos convivencia (46%) y autocontrol (34%) (Figura 76).

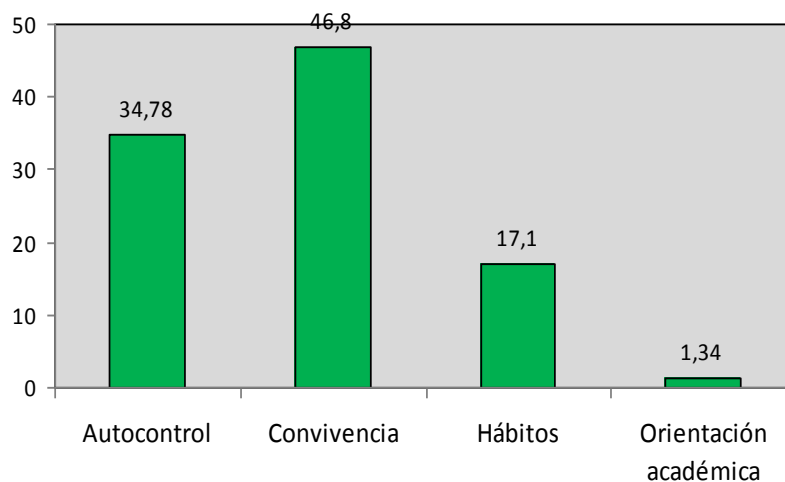


Figura 76. Priorización contenidos de la CSC por bloques

En relación a la variable disposición para aplicar el programa tal y como muestra la Figura 77, el 77% del total de la muestra se mostró dispuesto a usar con su alumnado el material didáctico elaborado por la comisión de convivencia. A pesar del buen pronóstico de esta cifra, es necesario tener presente que si en futuros ciclos de la I-A, se quisiera ampliar la experiencia a otros grupos y se siguiera con el mismo equipo docente, cuatro grupos del centro estarían comprometidos porque un 8% de los docentes que rehusaron el programa eran tutores. En este sentido, queremos apuntar que el centro tiene una alta movilidad del personal docente curso tras curso y ello podría ocasionar problemas en la implicación y formación del profesorado y en la gestión de la tutoría (Felip, 2013).

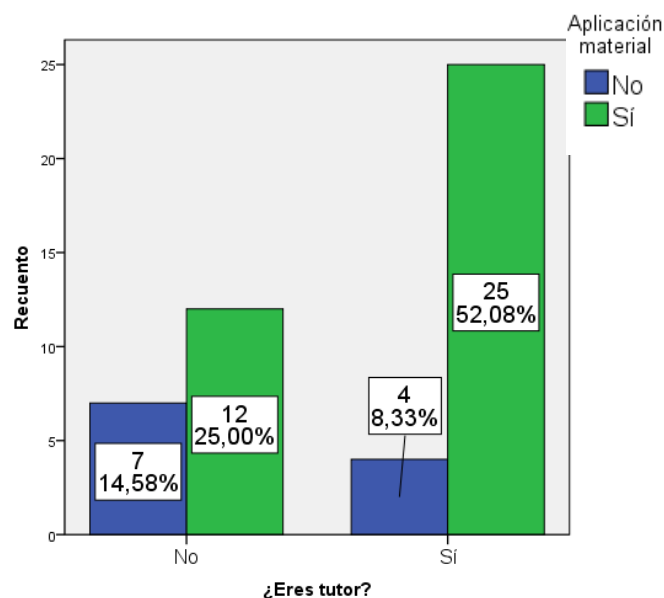


Figura 77. Predisposición aplicación intervención didáctica según son tutores o no

Una vez expuestos los resultados del cuestionario dirigido al profesorado, concluimos la exposición de los datos cuantitativos y abrimos un nuevo bloque para desarrollar los resultados cualitativos. Estos datos completarán las evidencias de naturaleza numérica presentadas y permitirán entender mejor cómo fue proceso de acción y cómo evolucionó la CSC y las habilidades en RC del alumnado.

## 8.2. Resultados cualitativos

### 8.2.1. Resultados obtenidos durante la fase de acción-observación

Como en toda I-A paralelamente a la acción se llevó a cabo un proceso sistemático de observación, que justifica que dediquemos un apartado a presentar los resultados cualitativos (Pérez de Guzmán et al., 2011). La observación permitió registrar evidencias de los resultados obtenidos y reflexionar sobre los avances conseguidos en el clima de convivencia del aula. Además, queremos recalcar que puesto que la acción didáctica fue aplicada por la misma maestra-investigadora se necesitó de instrumentos prácticos y ágiles que no impidieran el funcionamiento normal de las clases. Asimismo, entendimos que para demostrar las mejoras logradas con el programa, se debían tener en cuenta otros puntos de vista, además del de la investigadora. Por esta razón, se recopilaron datos procedentes de los alumnos y de docentes que interactuaban con el grupo que recibió la acción o bien que estaban implicados en la I-A.

Así pues, los instrumentos aplicados buscaron comprobar la mejora educativa conseguida y constatar el grado de consecución de los objetivos de la investigación (Aranguren, 2007; Latorre, 2003). Tal y como muestra la Figura 78, las técnicas de recogida de información cualitativas aplicadas durante la fase de observación fueron la observación no participante de la maestra-investigadora registrada en el diario del maestro, el análisis de contenido de documentos como las actas de evaluación trimestrales (Anexo 12) y las actas de las reuniones de la comisión de convivencia (Anexo 11) para reflejar la visión de otros docentes y el diario de la clase para tener en cuenta la percepción de los alumnos (Anexo 9).

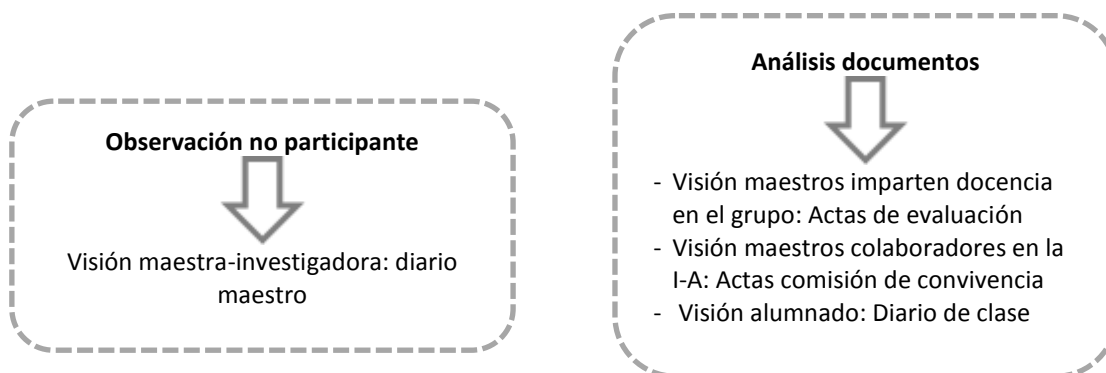


Figura 78. Técnicas de recogida de información según la visión que integran

La observación participante fue un instrumento que se aplicó con el fin de conseguir descripciones detalladas de las conductas dadas entre el alumnado dentro de las sesiones del programa de intervención. En concreto se registraron descripciones de los conflictos dados en las clases de EF, especificando sus causas y resoluciones, y descripciones de las conductas prosociales desarrolladas espontáneamente por los alumnos. Asimismo, en estas descripciones el investigador también añadió la interpretación de los hechos y los avances del alumnado en relación a la RC y al trabajo cooperativo.

Por otro lado, también fue objeto de la observación participante el registro de información relacionada con: el funcionamiento de las sesiones propuestas en tutoría y en EF, posibles cambios en la programación de la intervención, dificultades encontradas en la aplicación y propuestas de mejora del plan de acción.

El diario del maestro, que encontramos es el Anexo 8, lo formaron tres documentos Word correspondientes a cada trimestre del curso escolar. En total se recopilaron 98 entradas: 60 correspondientes a cada una de las sesiones de EF, 30 de las sesiones de tutoría y 8 referentes a otras actividades del centro como las salidas, las celebraciones o el apadrinamiento lector. Cada entrada del diario incluía la fecha, la UD a la que se dedicaba la sesión, los objetivos y contenidos tratados, las tareas principales y los hechos observados.

Los resultados de la observación participante, recogidos en el diario del maestro, y las tres actas de evaluación trimestrales, el diario de clase de los alumnos y las 20 actas de las reuniones de la comisión de convivencia se analizaron con el software QDA Miner v4.1.19. Con este programa se llevó a cabo un primer análisis deductivo que partió de las categorías: A. Diseño y aplicación del programa de intervención, Superación de los conflictos y C. CSC. Este sistema de categorías permitió agrupar y simplificar toda la información acumulada en el trabajo de campo y presentar los datos de forma coherente y ordenada en informes específicos de cada instrumento (Anexos 22-25), para después dar paso a un segundo nivel de análisis inductivo en el que emergieron subcategorías más específicas para extraer nuevos significados y establecer relaciones entre los diferentes documentos. De este modo, se pudo comparar la perspectiva de los diferentes agentes implicados en el proyecto y dar respuesta a los objetivos de la investigación.

A continuación, se presentan los resultados cualitativos de la fase de observación dedicando un apartado a cada categoría fijada. De esta forma, detallaremos las evidencias obtenidas de cada una de las subcategorías expuestas en la Tabla 52. Por otra parte, a lo largo del desarrollo de los resultados de algunas categorías también triangularemos la información conseguida con los diferentes instrumentos cuantitativos y cualitativos.

Tabla 52  
Categorías de análisis de contenido de la fase de observación (elaboración propia)

Categoría	Subcategorías	Documentos
A. Diseño y aplicación del programa de intervención	A1. Diseño A2. Fortalezas A3. Debilidades	- Actas comisión convivencia - Actas evaluación - Diario del maestro - Diario alumnos
B. Superación de los Conflictos	B1. Causas de los conflictos B2. Resoluciones de los conflictos	- Diario maestro - Diario alumnos - Actas comisión convivencia - Actas evaluación
C. CSC	C1. Predisposición hacia una buena convivencia C2. Responsabilidad compartida y cooperación C3. Sentimientos prosociales y conductas de apoyo	- Diario maestro - Diario alumnos - Actas comisión convivencia - Actas evaluación

Antes de iniciar la presentación de los resultados, queremos explicar que cada documento analizado está codificado con el siguiente sistema: las dos primeras siglas se refieren al documento, las dos siguientes a la categoría del fragmento y después de la coma encontramos el número de fragmento codificado dentro de esa categoría en los informes de cada instrumento (Anexos 23-24) En la Tabla 53 encontramos una leyenda de todos los códigos empleados.

Tabla 53  
Leyenda del sistema de codificación empleado (elaboración propia)

Documento	Código categoría	Nº Fragmento/Perspectiva
DM: Diario maestro DA: Diario alumnos AE. Acta evaluación AC: Acta comisión de convivencia	_PI+: Programa de intervención, fortaleza. _PI-: Programa de intervención, debilidad. _C: conflictos _RC: Resolución conflictos _CSC: Habilidades CSC _R: Resultados previos discutidos en la comisión _D: Diseño _EF-T: Conexión EF y tutoría	Nº: número del párrafo codificado bajo esa categoría. _A: Esta sigla significa que es un fragmento del diario del maestro que hace referencia a la perspectiva de un alumno. _I: Esta sigla significa que es un fragmento del diario del maestro que hace referencia a la perspectiva del investigador.

Asimismo, cabe mencionar que ciertos párrafos se han modificado para corregirlos



gramaticalmente y que cuando un documento refleje la opinión de alumnos o docentes sólo encontraremos las siglas de su nombre para respetar el anonimato.

Los primeros resultados expuestos son los relacionados con el programa de intervención porque con su diseño y desarrollo se establecieron los cimientos que permitieron conseguir los objetivos de aprendizaje y de la investigación.

#### **A. Diseño y aplicación del programa de intervención**

El primer objetivo de la investigación fue diseñar y aplicar una intervención didáctica desde las áreas de EF y tutoría que favoreciera la adquisición de las habilidades de la CSC. Puesto que nos movimos dentro de la metodología de I-A tuvimos claro que dentro de la fase de acción, además de observar también reflexionaríamos para mejorar aspectos de la intervención didáctica que consideramos que fallaban. Por lo tanto, pese a que sólo presentamos un ciclo de I-A, no quiere decir que no se hicieran pequeñas modificaciones nacidas de la observación y la reflexión.

En este sentido, pensamos que es interesante fijar la categoría diseño y programa de intervención para exponer los resultados relacionados con el diseño, destacar las fortalezas y debilidades detectadas durante su desarrollo, detectadas tanto por la investigadora, como por la comisión de convivencia o los alumnos, y apuntar las conexiones entre la tutoría y la EF.

##### *A1. Diseño del programa de intervención*

La categoría diseño del programa de intervención nos permite entender cómo se desarrolló la programación de la acción didáctica dentro de la comisión de convivencia y valorar como funcionó el proceso de I-A. A pesar de que el proceso de creación del programa fue propio de la fase de planificación de la I-A, exponemos los resultados dentro de la fase de acción porque su despliegue no se limitó al tercer trimestre del curso 2011-12, sino que se alargó durante algunas reuniones de la comisión de convivencia incluidas en la fase de acción y observación.

Antes de empezar con la programación didáctica, desde la comisión de convivencia se reflexionó sobre cómo se trataban los conflictos dentro del centro educativo y cómo se contemplaban en sus documentos. En relación a esta idea, son diversos los autores que señalan que antes de iniciar un programa para la mejora de la convivencia se

debe revisar el clima del aula, las intervenciones que se han llevado a cabo y la misma organización del centro (Álvarez et al., 2007; Torrego et al., 2006). De este análisis, la comisión esencialmente concluyó que los documentos de la escuela no estaban adaptados a la realidad del centro, que no existía el documento del plan de convivencia y que los maestros no tenían unas pautas claras a la hora de actuar ante los conflictos:

Existe una incoherencia en el Reglamento de Régimen Interno, hay un apartado en el que se habla de los derechos y obligaciones del alumnado extraído directamente del Decret 142/2007 y por otro lado, existe un anexo en el que se recogen un conjunto de conductas disruptivas clasificadas según se consideran leves y graves. Asimismo, para cada tipo de conducta se describen las medidas de actuación y las sanciones disciplinarias. Este documento no es conocido por todo el claustro y por lo tanto, no tiene ni vigencia ni aplicación. En este documento de gestión del conflicto, valoramos positivamente que el primer paso de actuación siempre es una reflexión, pero también consideramos que las sanciones no siempre son adecuadas. (AC\_D, 1)

DT: Es muy importante que todos vayamos a una, pero para ello todos hemos de tener muy claro cómo actuar ante los conflictos y no lo tenemos. Cada uno valora las conductas de los alumnos bajo diferentes raseros y lo que es grave para un maestro para otro no tiene importancia. Por ello, será importante la creación del protocolo de actuación. (AC\_D, 2)

Una vez concienciados de que en el centro no existía una línea de actuación ante los conflictos o para la mejora de la convivencia, desde la comisión se decidió crear un protocolo de mediación para que el alumnado experimentase como solucionar los conflictos con o sin ayuda, y así se concienciara de las ventajas de la negociación, la cooperación y la mediación a la hora de encontrar soluciones positivas para todas las partes cuando se da un conflicto (Álvarez et al., 2007; Tuvilla, 2004). Desafortunadamente el protocolo de mediación no se consolidó entre el profesorado; así que podríamos afirmar que fue una medida que sólo tomaron los docentes más implicados en la investigación y que faltó apoyo de la dirección.

Los pasos del protocolo de mediación son: calmar a las partes implicadas en el conflicto, si es necesario les daremos un momento para lavarse la cara y aplicaremos técnicas de relajación. Si se da en el transcurso de una clase se les pedirá que cuando el resto estén trabajando o antes de bajar al patio se queden para solucionarlo. Si estamos en clase se irá al rincón de la mediación y cada uno se sentará en una silla. Cuando estén en la silla de la oreja escucharán y cuando estén en la de la boca hablarán. Después de la primera exposición intercambiarán sus lugares y escucharán la otra versión. El maestro podrá hacer las preguntas que considere para aclarar dudas o recalcar comportamientos. El maestro pedirá que propongan soluciones y si las dos partes están de acuerdo se aplicarán. Si los alumnos no proponen soluciones el maestro propondrá la solución. Al día siguiente se hará un seguimiento del conflicto. Poco a poco se podrá introducir la figura del mediador alumno con la ayuda del maestro. Si el conflicto se da en el patio se utilizarán los petos de mediación en lugar de las sillas. (AC\_D, 5)

Después de debatir que el protocolo de actuación ante los conflictos no se aplica por el profesorado, AR explica que se siguen adoptando medidas disciplinarias sancionadoras, cómo expulsar dos días a secundaria a alumnos de CI o CM. Por lo tanto, vemos que toda la revisión del RRI y el protocolo de mediación no están siendo implantados. SM como coordinadora de secundaria reconoce que desde la junta directiva están desbordados y que este tipo de sanciones son más rápidas de aplicar. DT: Considero que la convivencia en el centro es mucho más

importante que la gestión administrativa y por lo tanto también debería ser una prioridad de la dirección. Si no vamos todos a la una fracasaremos de nuevo. (AC\_D, 8)

Después de crear el protocolo de mediación se recalcó la importancia de las normas de aula para favorecer el buen clima de convivencia. Asimismo, toda la comisión estuvo de acuerdo en que las normas debían surgir del alumnado y ser aprobadas dentro de un proceso democrático. Diversos autores defienden este tipo de actuaciones porque consideran que vinculara el reglamento con la vida de los alumnos y favorecerá el conocimiento de las normas del centro y la transformación de las conductas a eliminar (Aubert et al., 2004; Bickmore, 2006; Pérez de Guzmán et al., 2011; Proyecto Atlántida, 2005; Prud'homme, 2012; Sari et al., 2008; Tuvilla, 2004).

DT: algunos niños se portan mal porque nadie les ha enseñado cómo portarse bien. En casa no tienen límites y ese comportamiento se traslada al aula. AC: por eso será importante que sean conscientes de que existen unas normas que sirven para regular el comportamiento. (AC\_D, 9)

NM: si queremos potenciar los procesos democráticos, que mejor que empezar por la propia normativa de aula. La idea sería que ellos hicieran una propuesta de normas y después las votarían para aprobarlas. (AC\_D, 11)

La definición de las funciones de la comisión de convivencia fue importante, ya que perseguimos que fuera una estructura de transformación educativa nacida del diálogo y la reflexión. Las principales acciones que llevó a cabo fueron: programar y evaluar la acción didáctica, revisar los instrumentos de campo cualitativos y cuantitativos, discutir el funcionamiento de las sesiones, introducir propuestas de mejora, revisar y discutir los logros conseguidos por el alumnado. Torrego et al. (2006), apoyó que para lograr que la comisión se integrara en la esencia del centro escolar; la planificación, desarrollo, control y evaluación de las estrategias y acciones puestas en marcha sería clave. Además, para el buen seguimiento del proceso, se llevaron a cabo reuniones periódicas para poner en común las experiencias en relación al programa y a los conflictos cotidianos resueltos con mediaciones. Asimismo, Álvarez-García et al. (2007) recalcó que las reuniones son un elemento que en su experiencia ayudaron a que la comunidad educativa percibiera iniciativa, compromiso e implicación del profesorado en la mejora de la convivencia, y ello repercutió en la propia mejora de la situación.

Así pues, una de las funciones principales de la comisión fue programar las sesiones de tutoría para que después la especialista de EF creara paralelismos entre ambas áreas. Como se ha comentado en los resultados de la fase de planificación, se pasó un cuestionario al profesorado para que colaboraran en la priorización de las habilidades de la CSC que previamente la comisión estableció después de

enriquecedores debates.

SM: añade que debemos ser conscientes de que para conseguir los objetivos educativos relacionados con los contenidos de las diferentes áreas curriculares es necesario que el alumnado pueda desarrollar de manera equilibrada sus habilidades sociales, comunicativas y emocionales. (AC\_D, 18)

Dentro de estas habilidades de la CSC serán muy importantes las habilidades comunicativas y la gestión emocional. (AC\_D, 15)

Proponemos como habilidades sociales a desarrollar con los alumnos los siguientes: PyRC, trabajo cooperativo, habilidades comunicativas, autoestima y seguridad en uno mismo, empatía, autogestión y autorregulación, acoso, cohesión de grupo y respeto y cumplimiento de las normas y los hábitos de trabajo. (AC\_D, 13)

Una vez fijamos los contenidos y objetivos de las sesiones de tutoría se temporizaron y distribuyeron en los tres trimestres partiendo de las necesidades del grupo de alumnos. En el anexo 14 se puede consultar las partes más relevantes de la programación definitiva de la intervención, que corresponden a estas evidencias de las actas de la comisión.

Durante el primer trimestre buscamos que el alumnado desarrollara su propia normativa de aula para que se implicara y concienciará de la necesidad de mejorar el clima de convivencia y las relaciones con los compañeros. Asimismo también empezamos a poner los cimientos para cohesionar el grupo. (AC\_D, 25)

En el segundo trimestre decidimos empezar a trabajar aspectos como la autoestima para que el alumno se sienta seguro de si mismo y valore las diferencias entre las personas como una genuinidad y riqueza. Después se fijaron unas sesiones de educación emocional para que los chicos y chicas aprendieran a reconocer y controlar sus emociones ante diversas situaciones. Una vez tratado el autocontrol decidimos fijar unas sesiones de pensamiento causal para que el alumnado se diera cuenta de las consecuencias de sus actos y fomentar que pensarán antes de actuar. Después este pensamiento causal y el autocontrol lo deberán aplicar en las sesiones de diálogo asertivo y RC y en los debates planteados para trabajar valores como la tolerancia. (AC\_D, 26)

Dentro del tercer trimestre se dedicarán cinco sesiones al aprendizaje cooperativo con el BdTE, por lo que tan solo tendremos cinco sesiones a desarrollar, a su vez de esas cinco dos se dedicarán a la visualización del documental *Town of runners*. Esta es una actividad programada con el Institut Barcelona Esports y nos servirá para tratar los valores de la solidaridad y el esfuerzo. Por lo tanto las tres sesiones restantes se distribuyen de la siguiente manera: una para trabajar el diálogo asertivo y el debate, otra para hacer una asamblea y realizar de nuevo la actividad evaluativa del ranking y una para evaluar el programa y cerrarlo con la actividad del puzle de la clase. (AC\_D, 28)

Después de programar las sesiones de tutoría, la maestra de EF planificó las UD de EF y las puso en común con la comisión para que colaboraran en su desarrollo.

NM expone el paralelismo de las sesiones de tutoría y las UD de EF y toda la comisión da su aprobación unánime después de añadir algunas variaciones aportadas por la comisión. Se considera interesante tener en cuenta las motivaciones de los alumnos y cerrar la programación en setiembre después de que los chicos propongan algunos contenidos de EF. (AC\_D, 24)

Otro elemento que fijó la comisión fue la metodología didáctica a emplear a lo largo del programa. La metodología aplicada persiguió los principios de la no-violencia mediante

el respeto a uno mismo y a los demás para la mejora de la convivencia, la cohesión de grupo para que el alumnado se sintiera integrado en un colectivo y estuviera orgulloso de pertenecer a él (Tuvilla, 2004). Dentro de esta metodología también destacó la importancia del diálogo y la cooperación. Boqué (2005b) en su obra, añadió que este tipo de programas debían partir del diálogo vivencial y crítico, que incentivara la interrelación y el compromiso de los grupos, en debates y dramatizaciones, para disfrutar e integrar valores como la solidaridad, la cooperación, el pluralismo y la democracia. La cooperación fue otro de los puntales de la metodología ya que constantemente se fomentaron actitudes positivas como trabajar, reflexionar y debatir en equipo. A su vez, partimos de las ideas de los referentes de la metodología cooperativa, que defendieron que la creación de las condiciones idóneas del trabajo cooperativo potenciaría el esfuerzo, razonamiento y aprendizaje de los miembros del grupo y a su vez mejoren las relaciones sociales por una mejor adaptación psicológica y una disminución de la competitividad (Johnson & Johnson, 1999).

También establecimos que las actividades debían basarse en actividades cooperativas donde hubiera diálogos constantes en pequeño grupo, en los que todos tuvieran la oportunidad de aportar ideas. Una vez obtenidas conclusiones en pequeño grupo, se pasaría a debatir los temas en gran grupo, donde el maestro ejercería el rol de moderador. De este modo se practicarán habilidades como: respetar los turnos de palabra, escuchar, dialogar tranquilamente, argumentar sus ideas y respetar la diversidad de opiniones. (AC\_D, 30)

A su vez, para nosotros la autoevaluación y coevaluación fueron un sistema que favoreció la comprensión crítica y la autorregulación del alumnado. Desde la comisión se entendió la autoevaluación como una estrategia que concienciaría a los estudiantes de su dominio de las habilidades trabajadas tanto en el ámbito motor como social. Distinguir los comportamientos esperados dejó claro a los estudiantes que se esperaba de ellos y les permitió mostrar su responsabilidad e implicación en un proceso de aprendizaje activo (Casey & Dyson, 2009; Escartí et al., 2006; Hellison & Walsh, 2002; Sánchez-Alcaraz, 2014).

Entendemos que la autoevaluación y la coevaluación son esenciales en todas las UD de EF y las tareas de tutoría para que el alumnado sea consciente de sus avances y de sus fallos. Creemos que la autoevaluación sistemática también hará que los alumnos se impliquen en el proceso de aprendizaje y en la mejora del clima de convivencia. (AC\_D, 31)

Antes de empezar las tareas de acroesport les recordé que en la anterior sesión dijeron que debían mejorar en: mantener el orden de las tarjetas, los roles de ayudantes y el intentar hacer la figura mejor. Recuerdo su propuesta de ver en una foto la figura para mejorarla y les indico que una vez estén listos para ejecutar la figura me avisen para que haga la foto. Así ellos mismo pudieron evaluar su composición. (DM\_PI+, 79)

Hoy hemos hecho la última sesión de juegos del mundo y nos hemos autoevaluado. Yo creo que he aprendido cosas del mundo y que todos nos hemos dado cuenta de que cada país tiene una cultura con tradiciones diferentes e interesantes. (DA\_PI+, 11)

Pese a la planificación inicial, a lo largo de la implementación del programa se dieron modificaciones respecto al planteamiento original. Por un lado, hemos de mencionar que aunque al principio pensamos en intervenir en los cuatro grupos de CS después desde la misma comisión decidimos limitar la recogida de datos al grupo de quinto B. Este cambio se dio porque el resto de tutores de CS entendieron que tenían otras prioridades y no podían garantizar que hicieran el programa de tutoría en su totalidad.

NM: Dada la falta de implicación de los tutores de sexto decidimos limitar la recogida de datos a los alumnos de quinto B. En este grupo podremos controlar la acción en las dos áreas y recopilar datos de primera mano. (AC\_PI-, 2)

Por el otro lado, después de arrancar con las sesiones de tutoría y EF tuvimos que modificar algunas actividades porque percibimos que las tareas programadas se alargaban demasiado y no asegurábamos el tiempo necesario para hacer asamblea dentro de la misma sesión de tutoría o para cumplir con los hábitos higiénicos en EF. En una investigación basada en el aprendizaje cooperativo también tuvieron problemas con la gestión del tiempo de clase y llegaron a la conclusión de que la falta de tiempo para desarrollar las tareas creaba frustración en los alumnos al no poder terminar las actividades por tener que dedicar tiempo a los desplazamientos o a los hábitos higiénicos (Casey et al., 2009). Asimismo, sus resultados manifestaron que la implementación de una nueva estrategia metodológica requería que el docente dedicara mucho tiempo y trabajo a la planificación del trabajo de habilidades sociales (Casey & Dyson, 2009). En este sentido Dyson y Rubin (2003), señalaron que la aplicación de un programa basado en el aprendizaje cooperativo era compleja y siempre se necesitaba de un proceso de adaptación por parte del docente y de los alumnos. Además, reconocieron que las dificultades y los problemas iniciales de las primeras sesiones de aprendizaje cooperativo podrían ser frustrantes para el maestro (Dyson, 2001).

Dentro de la planificación se fijará una sesión al mes de asamblea para leer la libreta, cambiar los cargos de clase, abrir turnos de palabra, etc. NM adelanta que en este primer trimestre a veces se alargan las tareas programadas y no da tiempo de leer el diario de la clase o de establecer diálogos con todo el grupo dentro de las sesiones de tutoría. A pesar de ello, no se ve como un problema porque se está haciendo en la expresión oral de las sesiones de lengua castellana. (AC\_D, 35)

Algunas sesiones son demasiado largas y no da tiempo determinar con las tareas, hemos de procurar dejar pocas actividades para poder profundizar en el diálogo del alumnado. Aún tenemos que insistir en habilidades como la escucha y el respeto de los turnos de palabra. (AC\_D, 38)

Otro elemento que se introdujo a posteriori fue el BdTE, en las sesiones de tutoría y de EF, para fomentar el aprendizaje entre iguales, mejorar la autoestima y crear nuevos vínculos afectivos entre el alumnado. Este resultado, concuerda con los obtenidos en la aplicación del BdTE en otros contextos, ya que también se consiguió favorecer la

convivencia fomentando las relaciones interpersonales, los procesos de comunicación y la mejora de los aprendizajes académicos y se logró incrementar la motivación, autoestima y autoconcepto de los chicos (Pujol, 2007; Pujol & Cacho, 2009). Por otra parte, Polvi y Telama (2000) consideraron que en el aprendizaje cooperativo organizado en parejas de enseñanza recíproca favorecía conductas como: la motivación para enseñar a los compañeros, apoyarles, animarlos, darles instrucciones y propuestas para mejorar el rendimiento motriz y corregir los errores detectados. Además, defendieron que la orientación metodológica durante el proceso de enseñanza era más importante que el contenido en si y dedujeron que las metodologías basadas en la interacción entre iguales eran igual de efectivas a la hora de lograr objetivos motores (Polvi & Telama, 2000).

Se propone desarrollar el programa BdTE durante el tercer trimestre para fomentar el aprendizaje entre iguales y reforzar la autoestima de los alumnos. NM explica en que consiste el programa y como a todos les parece muy interesante se decide dedicar cinco sesiones de tutoría del último trimestre y realizar las actividades previas al finalizar el segundo trimestre. (AC\_D, 36)

Después del primer trimestre, en la sesión de evaluación nos dimos cuenta de que no habíamos previsto cómo hacer un buen traspaso de información entre la comisión y los otros maestros que impartían clase en el grupo o con el resto del claustro. Para remediarlo propusimos explicar una vez al mes el desarrollo del programa en las reuniones de maestros por ciclos y una vez al trimestre exponer los resultados provisionales en las reuniones de evaluación.

Algunos maestros creen que estaría bien hacer un seguimiento del programa fuera de la comisión de convivencia. Se propone que en la próxima junta de evaluación se haga un traspaso de las habilidades sociales trabajadas con los alumnos. (Acta Ev.1r Trim\_PI-,2)

Algunos maestros de CS consideran que ha habido poco traspaso de información de los medidas que estamos llevando a la práctica y ello ha hecho que no actuemos unitariamente. Por ello, se propone que en la próxima junta de evaluación se explique mejor que hemos hecho en el programa. AC comenta que como cada miembro de la comisión pertenece a un ciclo, una vez al mes puede explicar en una reunión de ciclo los avances conseguidos y los objetivos propuestos. (AC\_ D, 39)

En cuanto a la supervisión de los instrumentos de recogida de datos y de evaluación del alumnado, podemos afirmar que se hizo un buen trabajo desde la comisión de convivencia. La labor del grupo fue revisar los instrumentos de campo cualitativos y cuantitativos propuestos por la maestra-investigadora, pero se fue más allá porque de la misma comisión de maestros vinculados al proyecto surgieron nuevas propuestas de recogida de datos.

NM: expone que durante este trimestre dispondremos de la ayuda de un estudiante en prácticas. Es un alumno del master actividad motriz y educación de la Universidad de Barcelona y nos ayudará a llevar a cabo la observación no participante del final del proceso. Una vez presentado el colaborador, revisamos con él la hoja de registro y las categorías establecidas durante la fase de

diagnóstico. Nos explica que en las sesiones que ya ha observado todo ha funcionado bien y decidimos no variar nada del instrumento. (AC\_D, 53)

NM explica que le está funcionando bien el diario del maestro, pero que el planteamiento inicial de escribir en clase notas de campo y después desarrollar el diario no le funciona. En clase no le da tiempo de hacer notas de campo, por lo que después de terminar las clases, de la mañana o la tarde, siempre se guarda unos quince o veinte minutos para explicar el funcionamiento de la sesión en el diario y recoger los conflictos que se han vivido. Por lo tanto, se acuerda que se desestiman las notas de campo. (AC\_D, 49)

AC, AR, DT: Proponen pasar un cuestionario al profesorado para ver que ámbitos priorizarían y valorar si en el futuro estarían dispuestos a aplicar el programa. Todos estamos de acuerdo, así que diseñamos un pequeño cuestionario con tres variables: 1. etapa educativa en la que imparte clase, 2. priorización de las habilidades sociales y 3. disposición para aplicar el programa. Acordamos que pasaremos el cuestionario en la sesión de claustro de la semana que viene y pasaremos los cuestionarios contestados a NM para que en la próxima sesión podamos presentar los resultados. (AC\_D, 41)

AC, DT y DT proponen el diario de la clase y lo establecemos como instrumento de recogida de datos de los conflictos del día a día desde la perspectiva de los estudiantes. Los alumnos tendrán un diario de clase donde podrán escribir siempre que quieran. En él podrán recoger sus pensamientos y sentimientos y expresarse siempre que tengan un conflicto o estén felices y quieran felicitar a un compañero. (AC\_D, 43)

Una vez explicado cómo se desarrolló la acción didáctica dentro de la comisión de convivencia vamos a dar paso a evidenciar los puntos clave del programa en el siguiente apartado.

## *A2. Fortalezas del programa de intervención*

A lo largo del capítulo denominado programa de intervención hemos expuesto el producto final conseguido después de toda la labor cooperativa de la comisión de convivencia y en el apartado anterior hemos descrito cómo fue el camino para lograrlo. Seguidamente, en este apartado destacaremos evidencias del buen funcionamiento del programa y las claves de su éxito.

Como primera fortaleza del programa, queremos mostrar los pilares de la acción que permitieron al alumnado llegar a la consecución de las dimensiones de la CSC establecidas en la programación didáctica.

En la categoría de diseño del programa ya mencionamos la importancia de la normativa de aula y ahora evidenciamos que se consiguió que el alumnado llegara a construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos. A lo largo del diario del maestro encontramos fragmentos que demuestran que los alumnos fueron capaces de construir, valorar y tener presente su propia normativa de aula y de EF. Ello demostró que el dar protagonismo a la voz del



alumno en la creación de la normativa facilitó que fueran reconocidas y asumidas por ellos, a la vez que favoreció la creación de unas condiciones para cohesionar el grupo e incentivar su colaboración en la RC (Caballero Grande, 2010; Gossen, 2004; Sari et al., 2008).

Les ha parecido muy interesante la idea de crear sus propias normas y han hecho una primera propuesta. Se ha intentado que cada uno dijera una norma, aunque se repitiera. La idea es que todo el mundo participe en el proceso. (DM\_PI+I, 4)

Hoy ha sido el día para presentar las normas oficialmente. He hecho un cartel con todas las normas y consecuencias que ellos propusieron y lo hemos colgado en una pared de clase, que han decidido ponerle el nombre de rincón de la convivencia. AJ ha creído que sería interesante colgar en este mural toda la información para que les ayude a recordar cómo comportarse bien. A todos les ha gustado la idea. Una vez colgada la normativa la hemos votado una a una y se ha conseguido una aprobación unánime. (DM\_PI+I, 10)

Me ha dado pena, pero si no cumple las normas aplicaremos las consecuencias que creamos. (DA\_CSC, 1)

Además de implicarse en la creación de las normas, los estudiantes también demostraron ser conscientes de que el cumplimiento de unas reglas favorecía el buen clima de convivencia y evitaba los conflictos. Por lo tanto, para la mejora de la convivencia es necesario el establecimiento y seguimiento de unas normas coherentes para el alumnado (Del Rey et al., 2009; Ennis et al., 1999; Torrego et al., 2006).

Creo que hemos conseguido un cambio en el cumplimiento de las normas, no he de estar recordándolas constantemente y ellos mismos reconocen cuando las infringen y aplican las consecuencias. Se nota sobre todo en el momento de hacer las filas en orden para desplazarse por la escuela. (DM\_PI+I, 22)

Al subir al aula EL ha reconocido que ha subido las escaleras hablando y ha infringido la norma de desplazarse por la escuela en silencio. JA como delegado le dice que debe cumplir con la consecuencia de bajar y subir de nuevo las escaleras en silencio. (DM\_PI+A, 17)

ML le dice a CA que debe cumplir la norma del juego y no salir del espacio delimitado, porque si no cumplen las reglas no funcionan las actividades. Después ML añade que no cumplir las normas hace que pierdan tiempo y que no se lo pasen bien. (DM\_PI+A, 5)

Si no cumplimos las normas no podremos jugar a nada que nos inventemos en EF. (DA\_CSC, 10)

Me quejo de las mesas que hay al final de la clase porque hablan mucho, hay profesores que nos llaman la atención y es por culpa de unos cuantos que no cumplen las normas. No hemos aplicado las consecuencias. (DA\_CSC, 14)

Los alumnos se han concienciado de la importancia de las normas y ello les ha implicado en la mejora del clima de convivencia. El proceso de creación de las normas fue largo porque ocupó cuatro sesiones, pero fue necesario para que todos aportaran su granito de arena. En EF crearon juegos muy divertidos con sus propias normas y se detectaron grandes avances en las dinámicas de juego, cumplían las normas y en consecuencia los juegos funcionaron mucho mejor. (AC\_R, 4)

Por otro lado, los alumnos también llegaron a emplear espontáneamente otra dimensión de la CSC como es la de establecer sistemas de votación para organizarse y llegar a acuerdos o solucionar tareas. Estos párrafos constatan que los estudiantes

llegaron a entender las características del proceso democrático para ejercer el derecho a participar en la toma de decisiones como miembro de un grupo.

Una vez hemos tenido las normas, hemos decidido definir las responsabilidades de cada cargo entre todos y los han adjudicado según el orden de la lista. Después de hablar de las responsabilidades del delegado, cuatro personas se han presentado para ocupar el cargo. A continuación, cada uno ha dado su voto al compañero que creía que lo haría mejor y LJ ha obtenido la mayoría. (DM\_PI+I, 1)

Para exponer las conclusiones de su grupo debían escoger un portavoz, en la mesa seis, dos personas quería ejercer ese rol y LJ propuso escogérla por votación. A los demás les pareció bien y finalmente salió CA. (DM\_PI+I, 69)

¡Qué bien! Por fin hacemos fútbol en EF. Al principio de curso le pedimos a NM hacer algunos deportes en EF y nos ha hecho caso. Votamos que queríamos hacer fútbol y todos estábamos de acuerdo. Eso si haremos fútbol para aprender a ser buenos espectadores y buenos compañeros. (DA\_PI+, 3)

Para que funcionara el proceso democrático, además de la comprensión de su dinámica y aplicación por parte del alumnado, se necesitó que los estudiantes se responsabilizaran y adquirieran un compromiso personal con el plan de acción, demostrando sus esfuerzos por progresar día a día. Casey y Dyson (2009) están de acuerdo en que un programa que fomente las habilidades sociales preparara a los estudiantes para trabajar juntos y a aprender a aprender asumiendo un papel de aprendices activos. En el análisis de contenido de los diarios detectamos que el programa fomentó y consiguió un aumento de la responsabilidad e implicación de alumnado hacia las tareas propuestas.

Todo el debate funcionó muy bien porque los alumnos se preocuparon por participar y crear argumentos válidos, que en algunos casos fueron muy originales y creativos. Por otro lado, los alumnos que se encargaban de evaluar no se distrajeron y se esforzaron por intentar ser lo más objetivos posibles. (DM\_PI+I, 59)

Durante el partido ya no vi a tantos alumnos parados, todos se movieron por el campo y pese a que algunos tenían dificultades a la hora de coger el frisbee lo intentaron. (DM\_PI+I, 61)

Hoy hemos hecho el primer intercambio del BdTE y todos hemos sido responsables y hemos traído la clase preparada. Mi compañero lo ha preparado muy bien y me ha enseñado a hacer pulseras. (DA\_PI+, 14)

Durante el trimestre hemos visto una mejora en el trabajo autónomo en el aula, son capaces de centrarse en las tareas y vemos más dinámicas de ayuda mutua. Todos los maestros están de acuerdo en que este trimestre han trabajado mejor con el grupo y en que en mayor o menor medida todos los alumnos seguían el hilo de la clase. (Acta Ev.3r Trim\_PI+, 7)

Asimismo, para potenciar el esfuerzo e implicación del alumnado, también fue importante permitirles participar en la toma de decisiones relacionadas con el proceso de aprendizaje y con la mejora de la convivencia. Por lo tanto, un factor clave para aumentar el interés y la participación activa del alumnado en la mejora del clima de convivencia fue tener en cuenta sus opiniones, reflexiones y propuestas en la gestión del aula y en la RC. Asimismo, esta idea sigue las premisas del tratamiento de los

conflictos desde el modelo comunitario (Aubert et al., 2004; Flecha & García Yeste, 2007; Prud'homme, 2012; Sellman, 2011; Torrego et al., 2006).

En la reflexión final LG dice que ha pensado que podían hacer una coreografía con sus ahijados de primero, para que además de leer hagan otra cosa diferente. Les pregunto a los demás que les parece y dicen que es una buena idea. Entonces les digo que se nos acumula el trabajo, pero que si son responsables no dará tiempo de todo. (DM\_PI+I, 85)

El masaje musical les encantó y me pidieron que lo repitiéramos en EF con todo el cuerpo, ya que lo limitamos a la espalda. El masaje ha sido un trabajo cooperativo y de autocontrol en el que se han implicado y han disfrutado del tacto y de la relajación. (DM\_PI+A, 6)

En béisbol hoy hemos utilizado garrafas recicladas y el encargado de la agenda 21 ha dicho que hagamos fotos para enseñárselo a la comisión de la escuela. ¡Qué buena idea! (DA\_CSC, 33)

Para elevar el nivel de colaboración de los estudiantes se plantearon tareas dónde el trabajo cooperativo y el aprendizaje entre iguales fueron fundamentales para conseguir los objetivos del programa. En estas tareas los alumnos debían respetar la diversidad de opiniones, colaborar activamente para organizarse y demostrar disposición para ayudar a otros en diferentes situaciones de aprendizaje. Así pues, trabajamos en la línea de conseguir un buen clima de convivencia escolar enseñando a los alumnos a tomar decisiones con una mentalidad abierta que aceptara diferentes perspectivas, educando en valores cívicos y minimizando interdependencias negativas o competitivas (Coleman & Fisher-Yoshida, 2004; Johnson & Johnson, 2005, 2010, 2014b).

Antes de empezar con el partido final de Béisbol se hizo un juego cooperativo de persecución que funcionó muy bien, no hubo ningún problema y cuando pensaron las estrategias para escaparse todos fueron capaces de dialogar y aportar ideas al grupo. Me ha impresionado ver como ellos mismos formaron un grupo para escuchar las estrategias que aportaron los compañeros y votaron entre todos para decidir la que les pareció mejor. (DM\_PI+I, 34)

El espacio del patio indoor les gusta mucho y el día que les toca saben organizarse para jugar a juegos de mesa. (Acta Ev.2º Trim\_CSC, 1)

Los hábitos de trabajo han seguido progresando, se han concentrado más en clase y han mejorado notablemente las dinámicas de trabajo cooperativo. (Acta Ev.3r Trim\_PI+, 4)

Por fin hemos empezado hacer las coreografías en EF. Tengo muchas ganas de preparar la fiesta de final de curso. Como me encanta bailar seguro que podré ayudar mucho a mi grupo. (DA\_PI+, 17)

Hoy hemos explicado los juegos de América del Norte y todos los compañeros nos han felicitado. Estoy muy contento porque mi grupo ha trabajado bien cuando lo preparamos en conocimiento del medio, en informática y en EF. ¡Gracias compañeros! (DA\_CSC, 23)

En este trimestre hemos apreciado los grandes avances del alumnado. Ha sido increíble ver como en pequeños grupos están creando sus coreografías. Ha cambiado totalmente la manera que tienen de hablar entre ellos y sorprende que lleguen a acuerdos tan rápidamente. (AC\_R, 8)

A través de los diferentes documentos analizados también pudimos constatar que el alumnado a lo largo de la fase de acción mejoró en el dominio de habilidades sociales y comunicativas que permiten resolver autónomamente los conflictos inherentes a la

convivencia, con una actitud constructiva centrada en el diálogo y la negociación. Para conseguirlo fue importante reforzar en el aula y en EF el desarrollo de habilidades propias de la competencia comunicativo-lingüística como expresar adecuadamente en fondo y forma pensamientos, emociones, vivencias y opiniones o desarrollar la asertividad, la empatía y actitudes de diálogo y RC para encontrar diferentes soluciones a un problema. Borbely et al. (2005), detectó que un alumnos que había consolidado ciertas habilidades comunicativas, era capaces de gestionar los conflictos con los compañeros con asertividad y ausencia de agresividad. En esta misma línea Funes (2000), defendió que el aprender a expresarse asertivamente y el comprender a los demás formaban parte de los principios esenciales de la mejora de la convivencia. En este punto, se debe mencionar que estas habilidades comunicativas también se trataron interdisciplinariamente con el área de lengua castellana.

Una vez han empezado a jugar en el espacio de vóley sentado ha ido muy bien, pese a que algunos hacían trampas y se levantaban más de lo debido, cuando alguien lo hacía lo ignoraban o se lo pedían con un buen tono y sin gritar. YM es una niña con problemas para expresarse oralmente que suele recurrir a gestos y expresiones faciales para transmitir su descontento, en esta ocasión le ha pedido amablemente a JR que no se levante para golpear la pelota y además ha añadido un comentario empático: ¿cómo te sentirías que yo que soy muy bajita y llego menos que tú, me estuviera levantando todo el rato? (DM\_PI+I, 15)

Para los alumnos desarrollar un debate fue una tarea complicada, porque les costaba encontrar argumentos que justificarán sus ideas. Aun así fue bien porque aplicaron estrategias de los textos argumentativos trabajados previamente en lengua. Además, fueron capaces de respetar los turnos de palabra. En el primer debate hice de moderadora a modo de ejemplo y en el segundo le pase el rol a AJ. (DM\_PI+I, 40)

La mayoría comenta que a veces cuando se lo explica un compañero entienden mejor las cosas. (DM\_PI+A, 13)

En cuanto al trabajo en la escuela hemos visto una evolución en sus hábitos. Son capaces de concentrarse y de participar en las conversaciones de clase con más orden, pese a ello aún les cuesta un poco escuchar a los demás. (Acta Ev.2º Trim\_PI+,3)

Quiero felicitar a CA porque en el debate de las marionetas parecía un político, ha explicado muy bien su punto de vista y cuando le hacían cambiar de postura tenía muchas ideas para defenderla. (DA\_CSC, 36)

Se ha visto un incremento de las conductas prosociales y de las habilidades comunicativas ya que ahora son capaces de mantener la calma y dialogar. (Acta Ev.3r Trim\_CSC, 5)

Dicha mejora de las habilidades comunicativas no sólo dependió de su trabajo constante a lo largo del plan de acción; consideramos que estuvo estrechamente vinculada a mayores logros del alumnado en la capacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas, en la capacidad para autocontrolar su conducta y en la capacidad para desarrollar la sensibilidad y la creatividad para afrontar conflictos. Ello conllevó una mejora paralela de elementos de otras CCBB como: reelaborar formas de transmitir ideas y sentimientos (artística y cultural), ser capaz de autoevaluarse y autorregularse (aprender a aprender) y autocontrolarse emocionalmente para vivir en

paz con uno mismo y poder responder de manera acorde a la diversidad de situaciones y contextos de relación interpersonal (iniciativa personal). Por lo tanto, podemos afirmar que las mejoras en el tratamiento de los conflictos también fueron acompañadas de un aumento del autocontrol de los alumnos derivado de una mejor gestión emocional, de un aumento de la empatía, de la asertividad y de la autoestima (Cecchini et al., 2003; Garaigordobil & Maganto, 2011; Gutiérrez, Escartí, & Pascual, 2011; Morera et al., 2011; Pardo, 2008; Pellicer Royo, 2011).

La sesión ha funcionado muy bien, sólo tres personas se les escapaba y hablaban sin tener el turno de palabra, pero poco a poco se han ido controlando y lo que es más importante se han disculpado ante los compañeros que también estaban con la mano alzada. (DM\_PI+I, 16)

Durante el juego del come cocos, MAS y FS no han conseguido ponerse de acuerdo con quien estaba atrapado, pese a que tenían las normas claras, cada uno defendió su punto de vista tranquilamente, hasta que LM les propuso que hicieran piedra, papel y tijera y el que perdía sería el que pillaría. A los dos les pareció bien y rápidamente solucionaron el conflicto sin que llegara a ser un problema. (DM\_PI+I, 23)

Hoy en el gimnasio hemos hecho un juego en el que nos decíamos las cosas buenas de cada uno pasándonos una pelota. Me ha gustado que dijeran que soy simpático, alegre, divertido y responsable. (DA\_PI+, 7)

Hoy ha sido muy divertido hacer una lista para viajar al espacio. Me he dado cuenta de que tenemos que pensar antes de actuar. A veces cuando estoy nervioso no pienso y hago las cosas mal. Quiero disculparme cuando insulto a los compañeros en el patio porque estoy nervioso por el fútbol. (DA\_PI+, 9)

Cuando surge un problema la mayoría son capaces de controlarse. No obstante, aún existen algunos alumnos que pierden el control y se enfadan, pero nunca llegan a las manos. (AC\_R, 9)

Asimismo, estos avances permitieron a los estudiantes ser capaces de llegar al reconocimiento de los propios errores y a valorar el rendimiento y el éxito, sin que el resultado influyera en el disfrute de las relaciones interpersonales. En relación a este dato, diversos autores recalcan la importancia de crear un clima de motivación orientado a las metas sociales y no a los logros (Alías et al., 2013; Cecchini & Peña, 2005; Mouratidou et al., 2007)

AR cuando ha llegado el momento de valorarse en la reflexión final ha dicho: regular porque he hecho más de tres pasos y eso era hacer trampas. Considero que es un paso importante porque ha reconocido su error y al explicarlo delante de todos dio ejemplo a los demás y mostró su arrepentimiento y responsabilidad. (DM\_PI+I, 9)

La pregunta del día fue la autoevaluación de la UD. Con la pregunta se pretendió que los alumnos reflexionaran sobre si habían aplicado los aspectos de *fair play* trabajados: felicitar al rival, reconocer los errores o faltas y disculpares, procurar que todos los compañeros participen y mantener la calma al hablar. (DM\_PI+I, 87)

Hoy hemos corrido durante 3 minutos sin parar. Era un reto y teníamos que conseguir que nadie se parara, algunos estaban muy cansados y han tenido que andar pero igualmente los hemos animado. A ver si el próximo día la conseguimos. (DA\_PI+, 10)

Hoy hemos hecho figuras de acrosport en grupos de cinco y hace falta que estemos tranquilos. Yo he hecho el burro y YM se ha hecho daño por mi culpa y le pido perdón. (DA\_CSC, 29)

Analizando los diferentes documentos, también podemos concluir que el programa fomentó vínculos afectivos entre compañeros hasta el punto de crear nuevas amistades. Este mismo resultado se dio en las intervenciones del BdTE y del desarrollo social (Monjas, 2008; Pujol, 2007; Pujol & Cacho, 2009).

A pesar de que en el tercer trimestre los alumnos han estado un poco más dispersos, su actitud solidaria y cooperativa ha ido a más, se han ayudado dentro de clase y fuera. En las sesiones de aprendizaje entre iguales se han responsabilizado y han estado contentos de trabajar con todos los compañeros. Esto también ha reforzado su autoestima y ha contribuido a crear nuevos lazos de amistad. (Acta Ev.3r Trim\_PI+, 6)

Me gusta mucho mi clase porque todos somos buenos amigos y amigas. Os voy a echar de menos en verano. También quiero felicitar a todos los profesores por esforzarse tanto por nosotros. (DA\_PI+, 19)

A todos les ha encantado el BdTE y piden que lo repitamos el próximo curso para terminar la rueda de intercambios. Les ha gustado responsabilizarse de una tarea y ayudar a los demás a aprender cosas. Además, todos coinciden que se han relacionado con niños que no lo hacen normalmente y algunos han llegado a decir que se han hecho amigos. (DM\_PI+A, 14)

Una vez expuestos los resultados que respaldan las características positivas del programa de intervención y algunos de los logros conseguidos con el alumnado, nos damos cuenta que existen diferentes programas que se centran en los mismos puntales que el nuestro. Por ejemplo, Trianes y Fernández-Figueras (2001) basan su programa en las relaciones interpersonales, las competencias sociales (solución constructiva de los problemas, negociación, trabajo cooperativo y comportamiento prosocial), el desarrollo moral y el autoconcepto en la educación escolar. Salas (2003), centra su intervención en la RC a través de la comunicación asertiva, la autorregulación y expresión de emociones, la integridad personal y de las relaciones y la construcción del proyecto alrededor de los intereses de vida del estudiante. Segura y Arcas (2004), buscan mejorar las relaciones sociales del alumnado potenciando ciertas habilidades cognitivas, sociales y el crecimiento moral. Monjas (2008), estructura seis áreas de trabajo: habilidades básicas de interacción social, habilidades para hacer amigos y amigas, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con sentimientos, emociones y opiniones, habilidades de solución de problemas interpersonales y habilidades para relacionarse con los adultos. Trianes y Sánchez (2005), establecieron tres bloques de trabajo centrados en la mejora del clima de clase, solucionar los problemas pacíficamente y aprender a ayudar y cooperar. Justicia, et al. (2010), establece un programa con objetivos específicos para el alumnado, profesorado y familias a través de contenidos estructurados en: las normas y su cumplimiento, emociones y sentimientos, habilidades de comunicación, y ayuda y cooperación. Samalot-Rivera (2014), a través del *role playing* busca enseñar habilidades en RC a través del *role playing* porque ayuda a los estudiantes a lidiar con

sus actitudes y emociones y crea un ambiente seguro para expresar opiniones y actitudes impopulares

Una vez citados estas intervenciones que trabajaron en nuestra misma línea de investigación damos paso a desarrollar los elementos mejorables de la acción.

### *A3. Debilidades del programa de intervención*

Dentro de la subcategoría debilidades del programa de intervención incluiremos todos aquellos aspectos que fruto de la reflexión entendimos que no funcionaron bien. Concretamente se hará referencia a la planificación de la intervención o al funcionamiento de las tareas. Del mismo modo que en los otros apartados, aportaremos evidencias provenientes de diferentes documentos, para reflejar el punto de vista de los agentes implicados en la investigación.

En primer lugar deseamos mencionar, de nuevo, uno de los puntos de la subcategoría diseño de la intervención. La falta de traspaso de información, al profesorado que intervenía en el grupo de quinto, realmente fue un problema porque mermó su implicación en la mejora del clima de convivencia y la actuación en bloque del profesorado. No obstante, como también se ha comentado anteriormente, dicha falta de participación ya la sentimos al inicio cuando reducimos la acción al grupo de quinto B o cuando detectamos que no se aplicaba el protocolo de actuación ante los conflictos diseñado por la comisión. Pese a que desde la comisión de convivencia intentamos remediar este problema, creemos que nos faltó apoyo del equipo directivo; ya que ellos son la estructura que debe transmitir la iniciativa de promover la mejora de las relaciones entre la comunidad y la escuela y debe fomentar una cultura de colaboración y de trabajo en equipo (Penner, 2011; Penner & Wallin, 2012). No obstante, Felip (2013) señala que la falta de implicación de los docentes, familias y agentes externos del centro, junto al exceso de proyectos de mejora, la falta de liderazgo, la escasez de tiempo de reflexión y la contraposición entre los valores de la escuela y la sociedad son los principales baches con los que se encuentran este tipo de intervenciones.

Algunos reconocen que no se han implicado en el proceso, AG dice que ella no aplica las normas de la clase y que por lo tanto no las está potenciando. (Acta Ev.1r Trim\_PI-,1)

Se sigue considerando que el programa ha ayudado a mejorar el clima de convivencia. Proponen hacer traspasos mensuales en las reuniones de ciclo o de claustro porque creen que la información no llega a todos los docentes. (Acta Ev.3r Trim\_PI-, 3)

Durante el trimestre no se ha hecho el traspaso a los grupos de ciclo que acordamos, tenemos que pedir que se ponga en las órdenes del día de las reuniones de coordinación del equipo directivo. (AC\_PI-, 13)

Todos estamos de acuerdo en que el protocolo de mediación que creamos no ha sido consolidado y sólo se está aplicando en el grupo de quinto B o por nosotros mismos cuando vigilamos patio. Hace falta recordarlo al resto de profesores, ya que no están haciendo uso de él. (AC\_PI-, 6)

Durante el primer trimestre nos encontramos con algunas dificultades para que funcionaran las tareas programadas porque los alumnos aún no estaban totalmente preparados para implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En estos fragmentos del diario del maestro observamos que esto impedía que se logaran los objetivos de las sesiones.

En el debate de hoy sólo hablaban CA y AJ. No han aportado muchas ideas y no sé si se han sensibilizado con el tema de la limpieza del patio. (DM\_PI-I, 10)

Empezamos la sesión pidiendo que explicaran alguna situación de la semana dónde se plantaron las cuatro preguntas mágicas, no ha salido muy bien porque muchos se han olvidado. Les doy una semana más para prepararlo. (DM\_PI-I, 19)

Por lo tanto, hemos de reconocer que a veces se plantearon dinámicas que no funcionaron del todo por la falta de capacidades sociales del alumnado. Por ejemplo, en el primer trimestre se pidió al alumnado un elevado nivel de autocontrol o de autonomía a la hora de organizarse sin haberlo tratado previamente:

Para organizar la sesión se hicieron cuatro grupos de seis personas de manera que dos grupos jugaban un partido de Goalball, uno hacía de árbitro y el otro observaba a su pareja y rellenaba la rúbrica. Después de dos goles marcados por un equipo, el grupo que no había conseguido dos goles salía a hacer de evaluador, el evaluador pasaba a árbitro y los árbitros a jugar. Para poder realizar correctamente el reto se añadió el factor silencio para que funcionara el partido y se escuchara la pelota. Aunque se organizaron rápidamente, la parte del silencio costó y estuvieron gritando bastante, por lo que los jugadores se quejaron porque no escuchaban la pelota. (DM\_PI-I, 2)

Algunos no les dio tiempo de hacer las tres estaciones porque se distrajeron un poco, tal vez todavía no están preparados para gestionar el tiempo y hubiera sido mejor marcarles yo el cambio de estación. (DM\_PI-I, 7)

En esta misma línea, podemos afirmar que durante el primer trimestre también hubo algún que otro problema a la hora de que los alumnos formaran equipos, organizaran el trabajo cooperativo, y se responsabilizaran de su papel dentro del grupo.

En la parte de fútbol a ciegas cada miembro del grupo debía tener una pareja que fuera el guía, que no podía tocar la pelota y el otro era el jugador que chutaba. El guía debía cuidarle y siempre tocarle el hombro. Esto ha fallado y algunos no cuidaban bien al compañero porque se ponían a hablar y el otro se chocaba. En el segundo turno cuando han cambiado los roles ha funcionado un poco mejor, porque ya sabían lo que era ir a ciegas. (DM\_PI-I, 13)

Durante la sesión de hoy ha habido problemas en la formación de grupos, los hemos hecho a suertes y algunos se han cambiado de grupo sin permiso para ir con sus amigos. Cuando me doy cuenta muestro mi disgusto y les digo han de trabajar con todos los compañeros indistintamente de si son amigos o no. (DM\_PI-I, 14)



Cuando se les da tiempo para trabajar autónomamente o en grupos, no lo aprovechan del todo, porque suelen hablar y jugar. Pese a ello, se debe mencionar a AJ y LJ por sus ganas de ayudar a los compañeros. (Acta Ev.1r Trim\_C, 7)

A mi grupo hoy le ha tocado jugar a básquet y JA quería hacer futbol y no nos ha ayudado. No daba ideas ni se movía casi. Esto está mal y no me ha gustado porque la semana que viene cuando haga futbol seguro que participa. (DA\_C, 21)

Otro elemento que no favoreció que las tareas fueran un éxito fue la competitividad mostrada por el alumnado al inicio del programa o sus carencias en lo que se refiere a habilidades comunicativas. Aunque nos basamos en metodologías cooperativas que favorecieran las relaciones interpersonales, potenciamos la comunicación grupal en un clima positivo (Velázquez Callado, 2013) y enfocamos las tareas hacia la consecución de metas y no de logros, al principio del programa las formas jugadas fueron fuente de conflictos por dos razones, las carencias sociales del alumnado para afrontar los conflictos y por la excesiva búsqueda de la victoria que les llevó a infringir las normas (Sáez de Ocariz & Lavega, 2015)

Una vez empezaron a jugar a la actividad diseñada por el grupo, que logró organizarse, les gustó mucho aunque hubo algunos problemas por el resultado del juego. Al terminar algunos no aceptaron el resultado y se enfadaron. (DM\_PI-I, 14)

Este juego no ha funcionado bien, debería haberlos dividió en cuatro grupos, cuando el equipo es tan grande no se saben organizar y se han mostrado muy competitivos. (DM\_PI-I, 3)

Todo y las mejoras conseguidas, cuando hay un conflicto les cuesta mantener la calma y hablarse con respeto, aunque no lleguen a las manos o al insulto, el tono de voz y las formas aún no son las adecuadas para poder establecer un diálogo. (DM\_PI+I, 19)

Hoy en tutoría me he reído mucho con las imágenes del cómo te sentirías si... Eran situaciones irreales pero como exageraban nos hacían pensar. Me ha molestado que CA no respetara los turnos de palabra y que hablara cuando no era el portavoz de nuestra mesa. (DA\_C, 5)

No obstante, debemos recalcar que una vez detectadas estas debilidades se buscaron estrategias para ayudar a los alumnos a gestionar situaciones que eran fuente de conflictos. Por ejemplo, para reducir la competitividad se propusieron sistemas de puntaje que favorecieran conductas prosociales o para la formación de grupos se realizaron juegos u organizaciones a través de una estrategia basada en tarjetas, que sistematizó una serie de equipos heterogéneos para agilizar las clases y reducir las disputas y posibles situaciones discriminatorias. Para evitar este tipo de problemas, Schwager & Stylianou (2012), establecen un sistema de roles y responsabilidades a distribuir entre los miembros de un equipo y una forma de puntuación que potencia la responsabilidad y la deportividad en lugar de la competitividad. Mouratidou, et al. (2007), también proponen equipos estables, parejas dentro de los grupos, puntuaciones cooperativas y objetivos por equipos para agilizar el aprendizaje cooperativo. Otra elemento a considerar para reducir posibles riesgos de alterar la convivencia cordial con las agrupaciones, es la formación de grupos heterogéneos

según el género, el nivel académico, la habilidad o la etnia (Johnson & Johnson, 2004).

Durante la última sesión de ultimate realizamos una liga, en grupos de cuatro, en la que debían aplicar lo aprendido: pases, marcaje y desmarcaje, moverse en el espacio y por supuesto *fair play*. Después de cada partido cada grupo hacía el *spirit of the game* y se puntuaban de la siguiente manera: si ganaban tenían 5 puntos, si empataban 3 y si perdían 1, si todos habían participado obtenían 5 puntos más, si habían reconocido los errores y habían parado el juego cuando tocaba ganaban 5 puntos más, si se felicitaban al final del partido y se daban la mano otros cinco puntos más y si habían tenido un conflicto y lo habían resultado negativo perdían 5 puntos. Con estas puntuaciones se buscó valorar más el *fair play* que el resultado en si y motivarlos para valorar a los compañeros y favorecer la participación de todos. (DM\_PI+I, 88)

A cada niño se le dio una tarjeta con cuatro símbolos que servirían para agruparlos según el tipo de agrupación que interesara para la tarea (los símbolos fueron las cualidades físicas básicas para hacer 4 grupos de 6 alumnos: fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad; para hacer dos grupos: el sol o la luna, un número del 1 al 12 para hacer parejas y un animal vertebrado para hacer 6 grupos de 4: tiburón, salamandra, león, águila, serpiente, delfín). (DM\_PI+I, 103)

Con posterioridad nos dimos cuenta de que las dificultades para que las dinámicas propuestas funcionaran fueron derivadas de fallos en: la temporización de las primeras UD y en la secuenciación de algunas tareas dentro de la sesión, por la falta de tiempo para desarrollarlas con profundidad o por la falta de espacios adecuados.

Tal vez hubiera sido mejor cambiar el orden de las actividades y dejar los gritos para el final, porque después ha sido imposible que volvieran a centrarse. (DM\_PI-I, 38)

Seguimos con la tarea de evaluación de la UD y después de recapitular los juegos inventados por los compañeros en la sesión anterior, se dio el turno de palabra a los grupos que les tocaba exponer su juego. La pregunta de la sesión fue la autoevaluación de la UD y se les pidió que fueran críticos en sus valoraciones. Pese a que les pedimos que fueran sinceros, algunos no reconocieron que en el trabajo grupal no había colaborado siempre; tal vez aún no están preparados para autoevaluarse. (DM\_PI-I, 5)

Después de media hora no han hecho nada y anulamos la actividad porque no están participando en el trabajo cooperativo. Están muy nerviosos con el tema del carnaval y no se han implicado en la tarea, la verdad es que debería haber previsto que estaban desconcentrados y haber propuesto una actividad más dirigida, ya que los días que están tan dispersos funcionan mejor este tipo de dinámicas. (DM\_PI-I, 18)

La hoja de evaluación del contrato de intercambio del BdTE no funciona demasiado bien, la hacemos a toda prisa porque no da tiempo dentro de la sesión y no justifican sus respuestas o siempre ponen lo mismo. Creo que funcionaría mejor una valoración de escala Likert del 1 al 5. (DM\_PI-I, 43)

El gimnasio no es adecuado para trabajar con todo el grupo clase, pese a que es ideal trabajar la expresión corporal en un espacio cerrado, el gimnasio es demasiado pequeño y los grupos no tienen suficiente espacio para trabajar con tranquilidad. (AC\_PI-, 12)

A raíz de la reflexión nos dimos cuenta de estas debilidades del programa y pusimos los medios para superarlas. Reconocemos que una parte de las mejoras fue consecuencia de los avances en la CSC del alumnado y la otra se debió a ciertas modificaciones del diseño del plan de acción. En concreto se ajustaron aspectos relacionados con: secuenciaciones y temporizaciones de algunas tareas, material y

espacio empleado, introducción en la intervención de actividades de la programación anual de centro y vinculación con otras áreas. Estos dos últimos ajustes, en concreto buscaron ampliar la vertiente multidimensional del programa para transferir lo aprendido a otros contextos (Albaladejo, 2011).

El gimnasio es pequeño para realizar cuatro estaciones de condición física. Tal vez sería mejor realizar esa actividad en el patio el siguiente trimestre. (DM\_ PI-I, 37)

Desde la dirección se pidió a las tutoras de quinto curso que empezaran con el apadrinamiento lector entre los alumnos de quinto y primero. Al principio fuimos un poco reticentes, porque perdíamos una sesión semanal de lectura. Pero una vez iniciamos la actividad, nos dimos cuenta de que era una forma de implicarse y responsabilizarse del proceso de aprendizaje de un compañero pequeño. Era una actividad perfecta para seguir reforzando las dimensiones de la CSC planteadas. Después de unas cuantas sesiones los alumnos estaban encantados por el vínculo creado con su ahijado y mostraban interés y esfuerzo por ayudarles en la lectura. (DM\_ PI+I, 104)

Durante la UD de juegos del mundo NM tenía dudas de que funcionara bien, porque dudó de que los alumnos tuvieran lista la exposición de la sesión a tiempo, pese al tiempo dedicado en las sesiones de conocimiento del medio. AC sugiere que emplee las sesiones de informática para que busquen información y organicen su sesión. A todos nos parece bien e introducimos esa variación. (AC\_ PI-, 14)

Esta semana la dedicamos al proyecto interdisciplinar de las águilas y es muy divertido trabajar siempre en grupo y mezclar todas las áreas. Hoy después de una lectura hemos bajado al patio para hacer un juego de la lectura. (DA\_ PI+, 18)

... Su cohesión también se ha demostrado en la mejora del trabajo cooperativo y en la bonita fiesta de final de curso que ellos mismos prepararon desde diferentes áreas. (Acta Ev.3r Trim\_CSC, 7)

Después de presentar el conjunto de resultados que explican cómo se diseñó el plan de acción, destacar tanto sus fortalezas como sus debilidades y señalar las medidas tomadas para superar las dificultades encontradas; damos paso a desarrollar los efectos alcanzados dentro de la categoría llamada conflictos.

## **B. Superación de los conflictos**

Un elemento que influye directamente en el clima de convivencia de aula son los conflictos dados entre el alumnado y su tratamiento. Por ello, entender que los conflictos son inherentes a la convivencia en sociedad fue un primer paso para aprender a tratarlos desde una actitud constructiva y dialogante. El objetivo principal de la investigación fue mejorar la CSC del alumnado para favorecer la prevención y resolución pacífica de los conflictos; así que consideramos relevante estudiar las dinámicas que originaban conflictos entre el alumnado y sus respuestas para afrontarlos. Por otra parte, pensamos que analizar su evolución a lo largo de los tres trimestres de la acción también nos ayudaría a evaluar el nivel de desarrollo de las dimensiones de la CSC relacionadas con la RC pautadas dentro del programa de intervención. En concreto nos referimos a las capacidades de:

CSC.7. Dominar las habilidades sociales que permiten resolver autónomamente los conflictos, inherentes a la convivencia, con actitud constructiva mediante el diálogo y la negociación.

CSC.9. Tomar consciencia de los propios sentimientos e ideas para controlar nuestra conducta.

CSC.10. Desarrollar la sensibilidad y creatividad para afrontar los conflictos.

Del mismo modo que en la categoría programa de intervención las fuentes documentales fueron: diario del maestro, diario de los alumnos, actas de la comisión de convivencia y actas de las sesiones de evaluación trimestrales. Esta categoría la dividimos en dos subcategorías para analizar por separado las causas de los conflictos y las resoluciones que predominaron durante todo el curso. En primer lugar, expondremos los resultados referentes a las causas y en segundo lugar, los relacionados con las respuestas ante las disputas. Asimismo, es preciso especificar que en estos apartados aprovechamos para comparar los resultados del análisis de contenidos con los datos conseguidos con otros instrumentos desarrollados anteriormente, como son el cuestionario administrado al alumnado y la observación no participante.

### *B1. Causas de los conflictos*

La subcategoría causa de los conflictos engloba todas aquellas conductas de los alumnos que derivan en disputas entre compañeros o con el docente. Se realizó un proceso de análisis deductivo de los documentos teniendo en cuenta las categorías fijadas en la observación no participante. En la Tabla 54 mostramos los indicadores de las causas de los conflictos que utilizamos para categorizar los textos y que a la vez nos ayudaron a exponer los resultados obtenidos.

Tabla 54  
Indicadores causa de los conflictos

B1. Causas de los conflictos	<ul style="list-style-type: none"> <li>1.1. Hechos de las actividades.</li> <li>1.2. Disputas por el material/espacio</li> <li>1.3. Disputas en la formación de grupos</li> <li>1.4. Diferencias y discriminación.</li> <li>1.5. No seguir las normas</li> <li>1.6. Interrumpir la clase</li> <li>1.7. Discrepancias con el docente</li> </ul>
------------------------------	--

### B.1. Causa de los conflictos: 1.1. Hechos de las actividades

Las causas de las disputas citadas con más frecuencia en el diario del maestro y el de los alumnos fueron aquellas que hacían referencia a sucesos derivados de las tareas propuestas. En esta categoría englobamos las mismas conductas fijadas en la observación no participante: discrepancias procedimiento, percepciones diferentes de un hecho, intereses contrapuestos, trampas, no colaborar, no aceptar el resultado o el rol del juego, excluir a los compañeros durante una actividad, accidente y no seguir las indicaciones del maestro. Todos estos comportamientos tienen en común que nacen de las interacciones producidas entre los alumnos para desempeñar las tareas propuestas durante las sesiones de EF o del aula.

Dentro de la categoría hechos de las actividades predominaron conductas como el no colaborar, el no seguir las indicaciones del maestro, las trampas y las discrepancias por el procedimiento. La primera y la última estuvieron relacionadas con el trabajo cooperativo y como a medida que se avanzó en la fase de acción se aplicó más esta metodología, el número de conflictos nacidos de la falta de colaboración de algunos alumnos en el grupo o de las dificultades para ponerse de acuerdo también aumentaron paralelamente. Esta tendencia también se observó en los resultados de la observación no participante, ya que en la fase final de la intervención el no colaborar aumentó un 3,89% y las discrepancias por el procedimiento un 2,25%.

A pesar del incremento de la frecuencia de este tipo de conductas en fragmentos de los tres trimestres del diario del maestro y de la clase se observa una evolución en cómo los alumnos mejoraron en la gestión de los miembros del grupo que no colaboraban, llegando a pasar de la discusión al diálogo para conseguir su implicación:

En el grupo 3 y 5 había dos personas que se dedicaban a tirar papelitos y a no colaborar, pese a que la maestra les pidió que se centraran siguieron jugueteando. En el grupo 3 AM se ha enfadado porque nadie aportaba ideas. (DM\_C, 47) (1r trimestre)

Hoy en EF mi grupo no ha conseguido inventarse un juego porque no parábamos de hablar todos a la vez y discutíamos. No hemos podido ponernos de acuerdo y sólo hemos jugado al juego inventado por el grupo de AJ. Su juego me ha gustado porque ha sido divertido y original. (DA\_C, 20) (1r trimestre)

EL no había colaborado y que entre todos habían acordado que no explicaría ningún juego en la exposición. (DM\_C, 53) (2º trimestre)

Quiero cambiarme de grupo de *role playing* porque no trabajan y se van a jugar con los otros grupos. Le he pedido a mis compañeros que trabajen, pero no me han hecho caso y se distraían con los demás. (DA\_C, 23) (2º trimestre)

Todos saben que la pelota debe ser cogida por todos, pero en el grupo de YM, ella se queda distraída y no va a por la pelota porque dice que ya la han cogido los demás. Cuando MV lo escucha le dice que si no la cogen todos no vale y YM se sorprende y se disculpa. (DM\_C, 63) (3r trimestre)

IH no está colaborando mucho en el grupo, cuando están practicando algún paso se pasa el rato en la fuente y dando vueltas y los demás se lo comentan. AM interviene y le dice que mañana a la hora del patio le enseñará los pasos y los demás están de acuerdo. (DM\_C, 64) (3r trimestre)

Quiero pedir a mi grupo de baile que colaboren más porque yo he de enseñar todos los pasos de la danza africana y no se responsabilizan de su paso. Además, seguro que si dan ideas entre todos podremos hacer un baile que nos guste a todos, tienen que participar más y dar ideas. (DA\_C, 26) (3r trimestre)

En lo que respecta a las discrepancias entre compañeros a la hora de acordar el procedimiento de una tarea, se repitió esta evolución positiva. Se pasó del insulto al diálogo democrático y asertivo para intentar llegar a soluciones y resolver problemas de manera eficaz. Evidentemente estos avances fueron gracias al fomento del diálogo, de la comunicación y de la convivencia positiva, respetuosa y solidaria entre las personas para llegar a la transformación pacífica de las dinámicas de los conflictos (Boqué, 2005b; Romance et al., 1986).

IH le dijo tonta a JP porque no le pasó la pelota cuando se la pidió. (DM\_C, 1) (1r trimestre)

Quiero quejarme de MV y YM porque cuando estábamos jugando a ultimate no se han puesto de acuerdo en el sitio donde tenían que cubrir y se han discutido. (DA\_C, 31) (1r trimestre)

AJ quería hacer su idea y los demás no estaban de acuerdo. Aunque se escucharon y respetaron los turnos de palabra no se pusieron de acuerdo. (DM\_C, 6) (2º trimestre)

El otro grupo tienen dudas a la hora de escoger la canción, pero se notan sus avances y no discuten hacen dos propuestas y votan para escoger la que tenga mayoría. (DM\_C, 9) (3r trimestre)

Hoy es el último día para preparar la coreografía de grupo y nos falta mucho. Entre todos hemos buscado una solución y le hemos pedido a NM que nos deje quedarnos en clase a la hora del patio para terminarla y nos ha dejado. (DA\_CSC, 37) (3r trimestre)

Por otra parte, profundizando en los documentos detectamos que el indicador no seguir las directrices del maestro generalmente estaba relacionado con la falta de colaboración en el trabajo grupal de algunos alumnos, por distraerse con otros compañeros o por mostrar una actitud juguetona en momentos de concentración. En este caso, si nos remitimos a los resultados de la observación no participante descubrimos que con el aumento de las dinámicas cooperativas al final de la acción también se incrementaron en un 1,67% las conductas contrarias a las directrices del maestro. A pesar de este dato, queremos apuntar que programas como el nuestro, que potencian la autorregulación y la responsabilidad, generalmente consiguen una buena progresión en el comportamiento de los estudiantes más disruptivos y la mejora de actitudes de respeto, participación y autonomía personal (Pardo, 2008; Pardo & García, 2011).

En la actividad de andar delante del compañero siguiendo el sonido de la pelota de cascabeles, ha habido un poco de alboroto y IH, JR y EL no han cuidado de su compañero porque le hacían chocarse con otras personas. (DM\_C, 104)

En este último intercambio CA y IH no han seguido mis indicaciones y en lugar de estar hablando con su compañera estaban jugando entre ellos sin interesarse por la actividad. (DM\_C, 106)

Durante las representaciones no han cumplido adecuadamente con el rol de espectadores. CA estaba preocupado por organizar su obra en lugar de ver a sus compañeros. (DM\_C, 112)

En los equilibrios tuve que pedir a CA que saliera del círculo porque estaba haciendo el tonto y perjudicaba a todo el grupo. (DM\_C, 116)

Después del análisis deductivo advertimos que los indicadores trampas, no aceptar el resultado del juego o el rol, percepciones diferentes del hecho e intereses contrapuestos se podían agrupar bajo la connotación competitividad. Asimismo, el factor competitividad lo podemos relacionar directamente con las respuestas del cuestionario del alumnado que también revelaron que las trampas, el no saber perder y la agresividad durante el juego eran los principales obstáculos del buen funcionamiento de las tareas de EF. Por otra parte, conectando estos resultados con los de la observación no participante, hemos de mencionar que las percepciones diferentes de un hecho y el no aceptar el resultado o el rol fueron unas de las causas predominantes. Cantón y León (2005), coincidieron en que las conductas competitivas, entendidas como acciones egoístas, insolidarias e ilícitas fueron las principales razones para iniciar los conflictos, junto a las agresiones físicas (17%), verbales (2,1%) o las discriminaciones por razón de raza (2,1%) o género (2,1%). Por lo tanto, podemos afirmar que estas causas de los conflictos se repetían en actividades jugadas donde se creaban dinámicas de vencedor y vencido. A pesar de que multitud de estudios, vinculados al mundo de la EF, aseguran que intervenciones dirigidas a fomentar el trabajo cooperativo y la responsabilidad personal y social favorecen la aceptación de la derrota y la gestión de la victoria (Hellison, 1995; Hellison & Walsh, 2002; Sharpe et al., 1995; Velázquez Callado, 2008; Velázquez Callado & Fernández Arranz, 2002), en nuestro caso se dieron algunas situaciones dónde incluso las dinámicas de cooperación derivaron en conductas de oposición que generaron excesiva competitividad y fueron fuente de conflictos.

En el juego del come cocos algunos iban demasiado deprisa y no iban por las líneas pintadas, por lo que cuando pillaban a alguien, los que no hacían trampas se quejaban y les decían que no valía. (DM\_C, 32) (Trampas)

Una vez empezamos el partido de béisbol, con las mismas normas de la sesión anterior, todo funcionó bien hasta que JR y JLZ se enfadaron porque los eliminaron en la misma base y decidieron no jugar más. (DM\_C, 90) (No aceptar el resultado del juego)

GT y YM dudaron sobre si una acción del juego era falta o no y hablaron hasta decidir que se repetía la jugada. (DM\_C, 19) (Percepciones diferentes del hecho)

Después de dos cambios me di cuenta que el sistema de rotación podía fallar, si un equipo dominaba más el juego que el resto. Y así fue, porque tuve que pedir a un equipo que saliera si haber recibido ningún gol. Cuando lo pedí YM me dijo que era injusto porque aún no les habían marcado. Cuando le dije que se estaba acabando el tiempo y aún faltaba un grupo por jugar, puso mala cara pero salió del campo. (DM\_C, 24)(Intereses contrapuestos)

La UD de Béisbol fue la más polémica, la competitividad que implica cada jugada hizo que los alumnos pusieran en juego todas las habilidades comunicativas y de autocontrol tratadas. En las primeras sesiones mostraron dificultades para aceptar el resultado de juego, pero poco a poco se fue reforzando el *fair play* y se superaron a ellos mismo. Los conflictos que surgieron al principio de la UD se solucionaron con discusiones e incluso agresiones verbales y al finalizar la UD lograron resolver las disputas dialogando... (AC\_R, 7)

Otro elemento desencadenante de conflictos relacionado con los hechos dados en las actividades fueron los accidentes. Por accidente que ocasionara conflictos entendimos cualquier choque o caída en el que un alumno, se hiciera daño o no, manifestaba comportamientos que derivaban en faltas de respeto hacia los demás. A pesar de que las unidades textuales que reflejaron situaciones dentro de esta categoría fueron muy escasas, hay que remarcar que los alumnos sintieron que cuando había algún accidente, algunos compañeros respondían con insultos o con actitudes muy poco solidarias.

MC y MAS se chocan y aunque no se hace daño MAS le insulta. (DM\_C, 95)

IH se choca con YM y la tira al suelo. Después la ignora y no la ayuda, hecho del que se queja YM desde el suelo. (DM\_C, 98)

Hoy los juegos de Asia han sido divertidos, pero CA me ha empujado y no se ha preocupado por pedirme perdón o ayudarme. (DA\_C, 32)

El indicador excluir a los compañeros siguió la tendencia de la observación no participante, ya que fue uno de los que observamos con menor frecuencia. Aún así, es interesante nombrar que el análisis del diario reveló que las exclusiones estaban principalmente relacionadas con el género. Por consiguiente, este indicador se podría vincular directamente con la subcategoría diferencias y discriminación por género o al dato mostrado en el cuestionario, que reveló que las chicas percibieron que en el área de EF se las excluía por las diferencias de habilidad motriz. Visto que el género puede ser una fuente de conflictos, deberíamos someter nuestras propias prácticas docentes a la reflexión crítica con el fin de detectar los referentes y modelos que reproducimos tanto sean coeducativos como diferenciadores de género (Rebollo et al., 2011)

AM sintió que sólo se pasaban el frisbee entre los chicos y les pidió tranquilamente que le pasaran a ella también. Ellos le dijeron que se moviera más y ella lo intentó, pero siguieron sin pasárselo. Después de un punto se lo volvió a pedir y le dejaron sacar pero la verdad es que siguieron sin dejarla participar todo lo que a ella le hubiera gustado. (DM\_C, 94)

ML se quejaba de que todo el rato se pasaban la pelota entre los niños y algunos nunca tocaban la pelota. (DM\_C, 143)

EL no quería ir con ninguna niña y cuando le he pedido que se pusiera con MV, ha dicho: ¡Yo no quiero ir con esa, ni con ninguna otra! (DM\_C, 142)



### B.1. Causa de los conflictos: 1.2. Disputas por el material o el espacio

Los conflictos originados por disputas por el material o los espacios evolucionaron a lo largo del curso dependiendo de los ítems usados en las sesiones de EF. Este fenómeno se reflejó tanto en la observación participante como en la no participante, ya que al final de la intervención el indicador disputas por el material aumentó un 4,47% respecto a la fase de diagnóstico. Además, se pasó de una unidad textual dentro de esta categoría en el diario del maestro del primer y segundo trimestre a ocho en el del tercero. En este sentido es interesante recordar que, en el cuestionario de los alumnos está fue la cuarta causa de los conflictos más habitual. En relación a esta idea, el estudio de Sáez de Ocáriz (2011), apunta a que el uso de material durante las tareas motrices se debe introducir progresivamente porque puede llegar a doblar el índice de conflictividad. Gracias al análisis de los documentos detectamos que durante el primer trimestre ciertos conflictos del recreo nacían de disputas por el material:

Hoy en el patio me he sentido muy mal porque IH me ha insultado porque le he chutado la pelota sin querer. No le he dicho nada en el momento, pero se lo quiero decir ahora. (DA\_C, 8)

Durante el debate algunos futboleros se salen de tono y no entienden que los demás también tienen derecho a tener su espacio. ER se queja y grita porque una niña le dice que él le insulta cuando chuta la pelota sin querer; no quiere aceptarlo. Después de esto he de intervenir y pedir que respeten a los compañeros y los turnos de palabra porque cuando las niñas quieren dar su opinión, los niños no les dejan y les contestan bastante mal. (DM\_C, 121)

En cambio, en el tercer trimestre se repitió con más frecuencia esta subcategoría producto del uso de materiales alternativos. En estos fragmentos entrevemos que este tipo de implementos eran novedosos y llamativos para los alumnos y ello derivó en disputas que supieron lidiar positivamente. Para evitar problemas derivados del uso de materiales, Venero (2007), creó un programa de EF en la naturaleza, en el que no se usaban materiales, para transmitir un conjunto de valores que contrarrestaran la influencia del mercantilismo social y los valores negativos del contexto.

El primer grupo que pasó por la estación de Kin Ball tuvo un conflicto con el material, DS se tiraba encima de la pelota y no la compartía. YM le decía que no se sentara encima de la pelota porque la pincharía, pero no le hizo ni caso. Al escuchar las quejas de los compañeros AM se ofreció para ayudar a mediar y propuso la solución de que DS estuviera dos minutos sin tocar la pelota y una vez se reincorporara al juego debía compartirla si no volvería a quedarse sin tocarla. DS aceptó y volvieron a jugar. (DM\_C, 124)

Durante este juego también hay un problema con el material, YM y JM quieren llevar los dos el frisbee, pero finalmente YM cede y se lo da a JM porque dice que el corre más y pillará a más gente. (DM\_C, 130)

### B.1. Causa de los conflictos: 1.3. Disputas en la formación de grupos

A pesar de que en el alumnado en el cuestionario considerara que la formación de grupos era la segunda causa predominante de los conflictos, en los documentos

analizados no fue repetida con demasiada frecuencia. No obstante, los textos revelaron la misma tendencia de la observación no participante, la formación de grupos fue una fuente de conflictos durante la fase de diagnóstico y en el primer trimestre, pero que al final de la acción esta causa apenas se repitió, en parte gracias al sistema de tarjetas de sistematización de formación de grupos, que ya hemos mencionado anteriormente.

Al inicio les he pedido que hicieran cuatro equipos de seis personas cada uno y ha costado un montón, no se ponían de acuerdo y han surgido problemas, no querían a MV en ningún equipo y esta se ha ido a un lado y ha dicho que no jugaba, JP no buscaba un grupo y CA le ha dicho: ¡espabila que no podremos jugar hasta que estén los equipos! (DM\_C, 131)

AR no quiere participar si no va con sus amigos y se sienta en el banco. (DM\_C, 136)

A pesar del buen funcionamiento del recurso de las tarjetas, poco a poco se fue reduciendo su uso para dar mayor autonomía al alumnado en la formación de grupos. En estos fragmentos se percibe que pese a las mejoras logradas los alumnos aún tenían ciertos problemas para formar grupos sin la intervención del adulto.

En esta ocasión les dejo hacer los grupos a ellos solos, han de ser 4 grupos de 5 personas y uno de 4. Tenía dudas de que se hicieran los grupos sin problemas, pero con las mejoras conseguidas en el anterior trimestre, debería ser posible. El proceso de la formación de grupos fue un poco mejor. (DM\_PC, 6)

En el momento de hacer equipos se escogen dos capitanes a suertes y ellos escogen el equipo, todo el mundo estuvo de acuerdo con su equipo menos IH que se enfadó porque quería ir con CA. (DM\_C, 138)

#### B.1. Causa de los conflictos: 1.4. Diferencias y discriminación.

Pese a que las causas de los conflictos originadas por discriminaciones de diferente índole fueron disminuyendo a lo largo de los tres trimestres, fueron las segundas causas más referenciadas en los distintos documentos analizados. Las respuestas del cuestionario del alumnado delataron la misma tendencia que la observación no participante del final del proceso y que el análisis de documentos; el mayor número de disputas nacidas de la discriminación surgieron de las diferencias de habilidad motriz o cognitiva entre el alumnado y de incompatibilidades personales. En este sentido hemos de considerar que el discriminar a los demás por su habilidad, es una actitud derivada de la competitividad. En el área de EF las diferencias de habilidad motriz entre unos y otros se hacen evidentes a cada momento por lo que será importante crear tareas enfocadas a metas sociales dónde los alumnos manifiesten comportamientos asertivos y conductas cooperativas y de ayuda al otro (Cecchini et al., 2011; Cecchini et al., 2009; Velázquez Callado, 2004).

JR se quejó cuando MAS perdió la posesión el balón, pero este le ignora. (DM\_C, 154)

JP no había entendido la explicación y MC le dijo: eres tonta no te enteras de nada. (DM\_C, 156)

Quiero quejarme de MR porque se burló de mí porque no se dividir y yo no le hice nada. (DA\_ C, 11)

FS y CA se están haciendo bromas uno al otro y en una de ellas CA se enfada y le da un golpe a FS, que después le insulta. Estos dos niños tienen bastantes problemas porque no se llevan bien entre ellos, los dos quieren ser líderes y FS no lo consigue. (DM\_C, 166)

Nos queremos quejar de MP porque cuando ella era delegada nos hacía callar a todos cuando estábamos en fila y en clase y ahora que no es la delegada hace tonterías y habla. Además, se "chulea" de la nueva delegada. (DA\_ C, 15)

En relación a las discriminaciones por género, se obtuvieron evidencias contrariadas con los diferentes instrumentos de recogida de datos. Mientras que las respuestas del cuestionario del alumnado y los casos recogidos en la observación participante coincidieron en el género como la tercera causa de discriminación, en el diario del alumnado y en la observación no participante del final la intervención no se recoge ningún episodio de discriminación por género. Para evitar estas discriminaciones, las acciones del docente deberían "ayudar al alumnado a superar racional y afectivamente los prejuicios que impiden que uno y otro sexo puedan convivir, trabajar y divertirse conjuntamente" (Velázquez, 2001, p. 94).

LM dice que las niñas no saben jugar a fútbol y ella le dice a MAS que no puede decir eso, porque seguro que hay niñas que saben jugar muy bien. Es curioso ver que aunque discuten sin llegar a un consenso son capaces de argumentar su posición. (DM\_C, 141)

Mientras realizaban esta actividad FS estaba distraído metiéndose con las niñas y dejaba solo a su compañero. (DM\_C, 146)

En el caso de los resultados de las discriminaciones por aspecto físico, también se da una situación dispar. Al inicio de la investigación los alumnos respondieron en el cuestionario que era una causa poco común y en cambio en la observación diagnóstica fue una de las dos causas más repetidas. Por otra parte, durante la acción se dieron diferencias entre la percepción de los alumnos y la de los adultos. La observación del maestro recogió esta causa con poca frecuencia y en la observación no participante, de la fase final, las discriminaciones por aspecto físico se redujeron hasta un 5%. Por el contrario, en el diario de los alumnos sí que existen varios fragmentos que implican faltas de respeto por el aspecto físico. Dadas esta controversia podemos afirmar que pese a que la observación participante recogió más situaciones conflictivas derivadas del género, para los alumnos prevalecieron aquellas trifulcas en las que se sentían atacados por su aspecto físico. Dado este resultado, nos hemos de parar a pensar en que, del mismo modo que nos planteamos una reflexión crítica sobre el currículum oculto que transmitimos en relación a las diferencias de género, debemos considerar que nuestra práctica docente inconscientemente también puede difundir los estereotipos vinculados al modelo corporal que promueve la sociedad (Tirado, 2010).

Quiero quejarme de JR porque me ha dicho gorda. (DA\_ C, 12)

Quiero quejarme de EO porque me dijo pitufa y después me puso la zancadilla. Además no para de hacer tonterías. Sé que es nuevo en la clase pero igual que nosotros hemos aprendido a portarnos bien, el también ha de aprender. (DA\_ C, 18)

Por otro lado hubo un conflicto entre GT y CA, cuando GT estaba haciendo una postura con MAS, CA le dijo gordo y el contestó diciéndole enano. Después de esto CA continuó insultando a GT y este al final se fue enfadado a seguir trabajando. (DM\_ C, 185)

Por último, dentro del indicador diferencias y discriminación debemos destacar que pese a situarnos en el contexto de una escuela multicultural, el origen y la cultura en ningún momento de la I-A supusieron un problema entre el alumnado y solamente se dio algún caso puntual con un alumno recién llegado con problemas para comunicarse. Flores (2013), en su tesis doctoral precisamente afirma que la diversidad cultural en las sesiones de EF no es un problema, como puede serlo en el aula ordinaria. Los diferentes niveles de aprendizaje que generalmente se dan en aulas con un alto número de alumnos recién llegados, suponen la planificación de actividades didácticas muy concretas para atender a la diversidad. Sin embargo, en el caso de la EF la presencia de alumnos extranjeros no afecta negativamente ni la dinámica de la asignatura ni la labor del docente (Flores, 2013); ya que las características propias del área como el lenguaje corporal, la dimensión lúdica, la naturaleza práctica y el alto grado de motivación hacia la materia pueden hacer que la EF sea un espacio de integración (Capllonch, Lleixà, & Godall, 2007; Ortí, 2005)

Durante uno de los juegos DS va dando besos a las niñas y aunque ellas le piden que pare, no les hace caso. Pese a que le insultaron, después me vinieron a pedir ayuda y medié entre ellos hasta que él les pidió perdón. DS es un niño que ha llegado este año procedente de Rumania, aún tiene muchas dificultades para comunicarse e intenta llamar la atención haciendo bromas que no gustan a los demás. (DM\_ C, 151)

#### B.1. Causa de los conflictos: 1.5. No seguir las normas

Observando la frecuencia de fragmentos categorizados dentro del indicador no seguir las normas, nos dimos cuenta que los conflictos causados por la infracción de la normativa disminuyeron por la concienciación de los estudiantes. Como hemos comentado en los resultados del programa de intervención, después del proceso democrático de la creación de normativa de aula, los alumnos desarrollaron una actitud de responsabilidad hacia el buen funcionamiento de las sesiones y ello creó ciertas turbaciones cuando algún compañero no actuaba de acuerdo a las reglas. De acuerdo con esta idea, podemos señalar diversos estudios que creando un sistema de autoridad que surgiera del grupo y no del docente, mejoraron la disciplina en clase (Comte, 2013; Flecha & García Yeste, 2007; Torrego & Moreno, 2003). Algunas estrategias para ceder la autoridad al grupo podrían ser la aplicación de dilemas

morales a resolver mediante el diálogo y decisiones grupales (Romance et al., 1986), favorecer el sentimiento de pertenencia a la comunidad (Ennis et al., 1999) incitar la democracia participativa para organizar la vida en común (Díaz Aguado, 2002a) o la construcción de una normativa participativa (Vizcarra, Macazaga, & Rekalde, 2013),

MCM tenía un chicle y IH me lo vino a decir, cuando le recordé que no estaba cumpliendo las normas pidió disculpas pero le dijo chivato a IH. (DM\_C, 192)

YM dice mentiras en la clase de religión y JP se las cree. Cuando la maestra le pide que esté atento no le hace caso. (DA\_C, 2)

Hoy ha sido el último día de Goalball y hemos hecho un partido. CA se ha enfadado porque sus compañeros le han pedido salir del juego porque no paraba de hablar. Me ha dado pena, pero si no cumple las normas aplicaremos las consecuencias que creamos. (DA\_C, 3)

En la UD de deporte adaptado y goalball se vio un gran progreso del alumnado. Al principio no se podían desarrollar las sesiones con normalidad, porque no cumplían con las normas y no se escuchaba la pelota, pero poco a poco se fueron dando cuenta de la importancia de cumplir las normas para que funcionaran las actividades y se consiguieron los objetivos. (AC\_R, 4)

La mayoría de alumnos ya no infringen las normas y si alguien lo hace se preocupan por regularlo ellos mismos, generalmente piden que se apliquen las consecuencias que establecieron. (AC\_R, 10)

La perspectiva positiva del profesorado en relación al cumplimiento de las normas fue recogida en los documentos y fue coherente con los resultados de la observación no participante, ya que el no seguir las normas en la fase final disminuyó un 4,78% respecto a la fase de diagnóstico. Estudios que valoraron la infracción de las normas no lograron esta visión optimista, ya que en el contexto andaluz el 54,3% de los docentes opinó que los alumnos cumplían con el reglamento y el 36% que sólo lo hacían ocasionalmente (Bermenjo & Fernández, 2010). Sin embargo, los datos recopilados alrededor de este indicador desvelaron ciertas discordancias entre la visión de los docentes y los alumnos, ya que los estudiantes pensaron que se continuaban infringiendo las normas. Discurrimos que este fenómeno se debió a que el alumnado dentro de las sesiones de EF seguía las reglas y en cambio en clases impartidas por otros docentes las infringían más asiduamente.

En la asamblea intercambiamos los cargos de la clase y leímos el diario de los alumnos. En el diario aparecen muchas quejas de CA, les molesta que haga tonterías en la clase de inglés y que no le deje hacer la clase con normalidad. (DM\_C, 193)

Hoy MC no paraba de molestarme en la clase de música. Estaba tocando la flauta en mi oreja y gritando. De esta manera no podemos hacer clase. (DA\_C, 9)

#### B.1. Causa de los conflictos: 1.6. Interrumpir la clase

Pese a que el indicador interrumpir la clase podría incluirse dentro de no seguir las normas, decidimos diferenciarlo para estudiar específicamente las acciones que impidieron el transcurso normal de explicaciones del maestro, intervenciones de un

alumno o el desarrollo de una tarea. La tendencia de esta subcategoría fue la de disminuir tanto en la observación no participante, como en la participante. Mientras que en la fase de diagnóstico las interrupciones eran constantes llegando a ser la segunda causa más habitual de los conflictos, en la fase final de la intervención fueron casos aislados. Otros estudios llegaron a conclusiones similares, ya que a medida que aumentó la responsabilidad del alumnado los conflictos derivados de interrupciones del alumnado disminuyeron (Sánchez-Alcaraz, 2014). Gracias al diario del maestro averiguamos que la mejora de este indicador también estaba relacionada a la concienciación del alumnado hacia una buena convivencia. A su vez, se descubrió que a medida que avanzaba el curso esta causa se reducía producto de la mejora de las habilidades comunicativas del alumnado.

No hemos podido ver el vídeo con tranquilidad porque IH se reía constantemente. Después de avisarle la segunda vez al cabo de unos minutos ha vuelto a reírse escandalosamente y hemos tenido que parar el vídeo. (DM\_C, 198)

CA no ha respetado los turnos de palabra y JLZ se ha quejado. (DM\_C, 199)

Después de la primera representación les llamo la atención sobre su actitud como espectadores y ML reconoce que no ha estado atenta y se disculpa con los compañeros. No obstante cuando llega el turno de coevaluar al grupo, todos respetan los turnos de palabra y son capaces de rebatir respetuosamente la valoración de los compañeros. (DM\_C, 201)

Me quiero quejar de JLZ porque hoy cuando hemos hecho yoga hacía tonterías y no nos podíamos concentrar. (DA\_C, 7)

#### B.1. Causa de los conflictos: 1.7. Discrepancias con el docente

La última causa de los conflictos que contemplamos denotaba un problema entre alumno y maestro. Desde la comisión entendimos que era importante que los discentes se sintieran libres para expresar su opinión tanto si era positiva como negativa. De modo que todas sus aportaciones se consideraron una riqueza para el proceso de enseñanza-aprendizaje, excepto en el caso de que implicaran actitudes groseras hacia el docente. Tanto los resultados de la observación no participante como la escasez de fragmentos de los textos incluidos dentro de esta categoría significan que existía una relación cordial y respetuosa entre alumnos y profesor. Esto concuerda con la idea de que en la etapa de EP generalmente alumnado y profesorado consideran que tienen una buena relación y no es hasta secundaria que empiezan a darse un mayor número de conflictos entre el docente y el discente (Albaladejo, 2011; Defensor del Pueblo, 2007; *Departament d'Interior Relacions Institucionals i Participació Departament d'Educació, 2006*). Asimismo, en los documentos encontramos que los alumnos llegaron a mostrar actitudes descorteses hacia el adulto cuando se sentían frustrados por la actividad y perdían el control.

CA insulta a LG cuando le toca batear y después de que pase su turno dice que ya no juega más.

Cuando le llamo la atención me habla mal y empieza a decir palabrotas, así que le pido que vaya a los vestuarios a cambiarse y suba a la clase. (DM\_C, 205)

Uno de los grupos me mostró su insatisfacción con la actividad, no les gustó y JR me lo dijo de malas maneras. (DM\_C, 207)

Una vez presentados los resultados relacionados con las causas de las disputas, mostramos un gráfico con la frecuencia de codificación de cada subcategoría en el diario del maestro que ejemplifica visualmente los cambios producidos. Después de la Figura 79, damos paso a especificar como variaron las tendencias en RC a lo largo de la intervención didáctica.

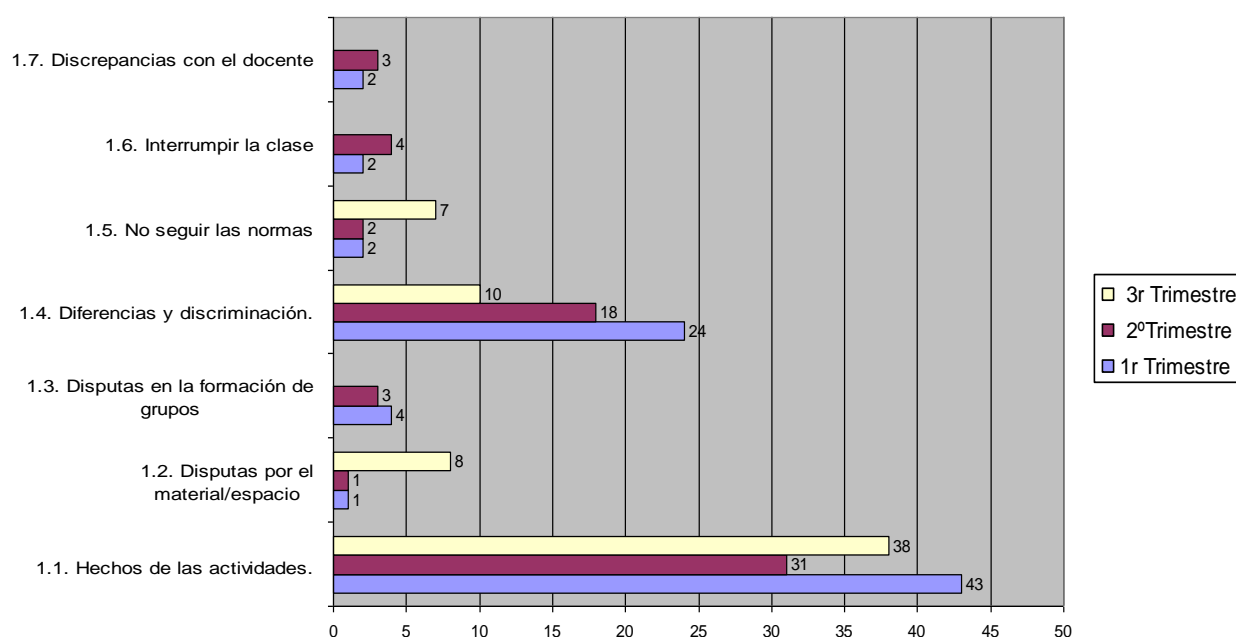


Figura 79. Frecuencia de codificación de la categoría causa de los conflictos en el diario del maestro

### B2. Resoluciones de los conflictos

Dentro de la subcategoría resoluciones de los conflictos buscamos detectar el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje, estudiando las actitudes y habilidades que los alumnos ponían en juego para enfrentarse a los problemas. En este punto sería bueno recalcar que dicha consecución de las metas didácticas, conllevaría una evolución apropiada de los estudiantes para llegar a transformar el conflicto en un elemento de construcción y de crecimiento personal y social.

Para exponer los resultados nos basaremos en la clasificación que empleamos en la observación no participante y en la categorización de los documentos. Por otra parte,

queremos explicar que del mismo modo que en la categoría anterior, se presentarán las evidencias obtenidas del análisis de contenidos comparándolas con los datos conseguidos con otros instrumentos.

Dentro de la categoría resoluciones de los conflictos fijamos que dependiendo de la actitud de los alumnos para encarar el conflicto, podían llegar a resoluciones negativas, neutras y positivas (Tabla 55).

Tabla 55  
Clasificación de las resoluciones de los conflictos (elaboración propia)

B2. Resoluciones de los conflictos	2.1. Resoluciones negativas 2.2. Resoluciones neutras 2.3. Resoluciones positivas
------------------------------------	---

## B2. Resoluciones de los conflictos: 2.1. Resoluciones negativas

Las respuestas negativas ante el conflicto se dieron en situaciones donde una de las partes implicadas, o ambas, mostraron una actitud de superioridad respecto a la otra parte. Esta situación de superioridad habitualmente derivó en comportamientos agresivos que conllevaron agresiones tanto físicas, como verbales o gestuales.

A través de los documentos entrevistamos que las agresiones físicas se dieron en situaciones en que el alumno perdía el control. A lo largo de la intervención se mejoró este aspecto, ya que en los documentos del tercer trimestre y en la observación no participante del final desaparecieron los casos que implicaron agresividad física. Además, en el primer y segundo trimestre las agresiones físicas registradas fueron casos aislados y solamente se manifestaron por alumnos con una problemática específica. Así pues nuestros resultados fueron en concordancia con otros estudios que después de intervenir focalizando en la EF, consiguieron disminuir los niveles de violencia sufrida y de violencia observada (Cecchini et al., 2009; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2013; Sánchez-Alcaraz, 2014) Por otro lado, hemos de recordar que la percepción de los alumnos también iba en esta línea, ya que sólo el 7,4% de las respuestas del cuestionario estaban relacionadas con enfadarse y pegar cuando tenía un conflicto en EF:

CA se pone como una furia porque FS está cogiendo los conos que él quería recoger. CA le da una patada y después quiere cogerlo por el cuello, FS se devuelve y cuando les separo los compañeros dicen que FS se ha burlado de CA. (DM\_RC, 121)

Hoy me he peleado con un niño de la otra clase y me ha pegado un puñetazo porque sí. Yo me he



controlado y se lo he dicho a su maestra y me ha dicho que lo deje en paz. Lo mejor ha sido que ni le han castigado ni nada. (DA\_C, 27)

Los chicos suelen tener problemas por el fútbol que terminan a la hora del patio. Pese a ser problemas efímeros, suelen responder de manera agresiva y suelen insultarse y llegar a las manos. (Acta Ev.1r Trim\_C, 4)

En este trimestre hemos visto que cuando tienen un conflicto recurren al maestro para que les ayude y sólo hay dos niños que llegan a la agresión física (MC y MS). (Acta Ev.2º Trim\_C, 9)

Por lo que respecta a las agresiones verbales también se consiguieron resultados exitosos, a pesar de que se partió de una percepción del alumnado muy diferente a la realidad. En la fase de diagnóstico los estudiantes, a través del cuestionario, expresaron que su reacción principal ante los conflictos era ignorar los hechos (26,3%) y la observación no participante reveló que la reacción más repetida ante los conflictos era precisamente la agresión verbal (15,73%). Los datos de la observación no participante fueron acordes a la observación participante, ya que durante el primer trimestre la agresión verbal fue la categoría que obtuvo mayor frecuencia. Durante el transcurso del programa disminuyeron las agresiones verbales y prueba de ello fue que en la observación no participante del final de la acción este tipo de respuestas negativas se redujeron hasta un 10%. No obstante, con el análisis de los textos nos dimos cuenta que de nuevo la competitividad era un factor que hacía que algunos niños perdieran el control y reaccionaran agresivamente. El hecho de no saber perder y la baja tolerancia a la frustración provocaban un exceso de impulsividad y de ira que dificultaban que el alumno controlara sus conducta agresiva (León Campos, 2013; Trianes & Sánchez, 2005). A pesar de ello, como se percibe en estos fragmentos, a medida que avanzó el curso los alumnos aprendieron a eludir el insulto para confrontarlo de manera pacífica, con la ayuda de un compañero o expresándolo en el diario de clase.

Mientras se han hecho los juegos inventados, CA se ha mostrado demasiado competitivo porque cuando le han pillado él decía que no y se ha enfadado y ha insultado a JR que le estaba diciendo que tenía que darle la pelota. (DM\_RC, 129)

JLZ no quiso cumplir con las normas que estableció su grupo, quería continuar jugando y cuando IH le pidió que saliera porque les tocaba a ellos, le insultó y seguidamente todos empezaron a gritar. (DM\_RC, 132)

En este equipo mientras un jugador estaba bateando sus compañeros le animaban, todo funcionó perfectamente hasta que AJ y JP fueron eliminados por estar en la misma base, AJ le gritó y ella lloró dolida. MV consoló a su compañera y le dijo a AJ que no hacía falta gritar. (DM\_RC, 135)

En cuanto a las agresiones gestuales, vale la pena mencionar que pese a que en la observación no participante se registraron diversos casos, en los documentos apenas hay dos casos poco significativos.

Dentro de la categoría reacciones negativas también incluimos los indicadores quejarse y discutir. Quejarse hizo referencia a intervenciones inadecuadas de los alumnos en las que mostraron su disconformidad hacia la opinión de los compañeros o del docente sin criterio aparente y con un tono incorrecto. Este indicador se mantuvo igual en los dos momentos de la observación no participante y en la observación del maestro fue disminuyendo a medida que avanzó la acción. Los textos muestran que el alumno recurría a la queja cuando consideraba que alguien no participaba en las actividades o ante las trampas e injusticias. Sin embargo, mientras que el diario del maestro denota que el alumno cuando se queja pierde las formas, en el diario de clase es todo lo contrario, ya que los estudiantes hacen uso de la queja escrita como un modo de mostrar su disconformidad ante un hecho para después tratarlo en asamblea.

En la reflexión final de EF aparecen algunas recriminaciones fuera de tono cuando alguien se ha valorado por encima de lo que ellos consideran. (DM\_RC, 145)

MP y la JP no participan en las actividades propuestas y los compañeros se quejan de malas maneras en lugar de animarlas. (DM\_RC, 149)

En el juego del come cocos algunos iban demasiado deprisa y no iban por las líneas pintadas, por lo que cuando pillaban a alguien este se quejaba y les decía que no valía. (DM\_RC, 152)

Me quiero quejar de MC porque me dijo unas cosa que no me gustaron nada y me hicieron sentir muy triste. (DA\_C, 16)

Quiero quejarme de DS porque siempre que quiero ayudarle y explicarle alguna tarea del libro me da la espalda y se pone a hablar de novios con LJ. (DA\_C, 22)

Por último, dentro de las respuestas negativas al conflicto, hablaremos del indicador discutir, como situación en que una de las partes actúa desde una posición de superioridad para conseguir sus intereses sin respetar la opinión de los demás. Las discusiones se redujeron a lo largo de la intervención de tal modo que la disminución de esta variable entre ambas observaciones no participantes fue de un 10%. En esta categoría, de nuevo, hemos de mencionar el factor competitividad como causa de las discusiones. No obstante, en esta ocasión apuntamos que las discusiones también nacían de problemas para ponerse de acuerdo en el trabajo cooperativo. Diversos estudios defienden que existe una relación predictiva entre un buen nivel de empatía y de habilidades comunicativas con la capacidad para resolver positivamente los conflictos (Garaigordobil & Maganto, 2011; Gutiérrez et al., 2011). Así pues, podríamos decir que parte de las discusiones nacen de la dificultad de los estudiantes para ponerse en la situación de los demás.

Hubo un problema cuando terminó el juego y discutieron por el equipo que había hecho más goles. (DM\_RC, 161)

IH y YM no se ponen de acuerdo en una frase de la comparsa y discuten. (DM\_RC, 164)

Todos los grupos han estado preparados para representar sus dramatizaciones, excepto uno en el que YM se ha enfadado porque sus compañeros discutían o jugaban en lugar de preparar el

teatro. (DM\_RC, 166)

Estos resultados muestran la efectividad del programa en la prevención de conductas agresivas y coincide con logros conseguidos en diferentes programas como: el de control y prevención de la ira a través de la EF de León Campos (2013), los modelos de responsabilidad personal y social (Cecchini et al., 2003; Escartí et al., 2006; Pardo & García, 2011; Pascual et al., 2011; Sánchez-Alcaraz, 2014; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero, De la Cruz, & Díaz Suárez, 2014), las intervenciones a través de los juegos (López Ros & Eberle, 2003; Sáez de Ocáriz, 2011; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2015), la educación en valores en EF (Barba Martín et al., 2003; Guimarães & Prat, 2008; Pérez Pérez, 2007; Rodríguez Ruiz, 2010; Venero, 2007) o el aprendizaje y el juego cooperativo (Díaz Aguado, 2005a; Garaigordobil & Fagoaga, 2006; Velázquez Callado, 2007, 2008).

## B2. Resoluciones de los conflictos: 2.2. Resoluciones neutras

Otra manera de afrontar los conflictos que contemplamos fueron las resoluciones neutras. Estas se dieron cuando los alumnos no se implicaron en un problema ni positiva ni negativamente, dejando de lado sus intereses y aceptando la imposición de la otra parte o bien la intervención del docente. Estas resoluciones siguieron la misma tendencia de las respuestas negativas y fueron disminuyendo a lo largo de la intervención para convertirse en positivas.

El diario del maestro mostró la misma inclinación que las observaciones no participantes, durante la fase de diagnóstico y el primer trimestre de la acción, la agresión verbal y las reconducciones del maestro fueron las principales respuestas al conflicto y a medida que avanzó la acción las intervenciones del docente disminuyeron. En estos fragmentos se nota como el profesor se interpuso en situaciones donde el alumnado infringía las normas perjudicando el transcurso normal de las tareas, en momentos en que los grupos no eran capaces de organizarse o cuando los estudiantes le pedían ayuda después de una agresión. Las intervenciones del maestro buscaron orientar y fomentar la reflexión cuando los alumnos no fueron capaces de resolver autónomamente los conflictos (Cecchini et al., 2003), pero en algunas ocasiones, en las cuales el alumno perdía el control o se retraía, tuvo que proponer e incluso imponer algunas soluciones, desde la lógica adulta, por falta de tiempo. En este sentido, estamos de acuerdo en que al imponer la solución podría deteriorar la convivencia (Flavier et al., 2003), crear situaciones de dependencia con el

maestro (Vinyamata, 2003) y perder una oportunidad para que el alumno encontrara una salida creativa y democrática que favoreciera aprender de los errores (Calderón, 2011; Cavanagh, 2009; Penner & Wallin, 2012).

En el juego de la lucha de gallos, algunos no cumplen las normas y van a lo bruto, pero un momento el juego y les pido que tengan cuidado que se pueden hacer daño. (DM\_RC, 85)

He tenido que llamar la atención a CA y a IH porque repetidamente han mostrado faltas de respeto a los compañeros, no paran de hacer el burro y romper el ambiente de concentración que se necesita para este tipo de actividades. En dos ocasiones he tenido que parar la clase para que no se chocaran con los demás e hicieran silencio. (DM\_RC, 91)

Después de cinco minutos de escuchar gritos y ver que no se ponían de acuerdo he intervenido y les he pedido que buscaran la manera de organizarse. AM ha dicho que los que no tuvieran equipo se juntarán y los numerarán del 1 al 4 y el número que les tocará sería el de su equipo. (DM\_RC, 94)

IH ve que su compañera se ha enfadado de verdad y me viene a decir que NC le ha pegado, en ese momento YM me explica toda la situación y medio entre ellos. IH reconoce que le ha dicho gorda, pero dice que es sólo una broma y que no tiene por qué pegarle, NC le dice que una vez lo puede pasar pero como a ella eso le molesta mucho, la segunda vez no se ha podido controlar. (DM\_RC, 97)

Otro caso de resolución neutra sería el eludir o ignorar el conflicto y por lo tanto perder la oportunidad de encontrar una solución provechosa para ambas partes. Según los resultados del cuestionario del alumnado, casi un cuarto de los estudiantes percibían que su primera reacción ante las disputas era ignorar el hecho, a pesar de que en la observación no participante inicial sólo el 4,49% de los conflictos se solucionaron eludiéndolos. No obstante, el diario del maestro sí que se correspondió con la tendencia a la alza de esta resolución, que llegó hasta el 13% en la observación no participante de la fase final. Tal y como muestran los siguientes párrafos, los alumnos demostraron sus aprendizajes relacionados con el autocontrol y la responsabilidad, al ignorar las trampas o a los compañeros que no participaban en el trabajo cooperativo, pero el evitar el conflicto no fue una buena solución (Buchts et al., 2004), ya que hizo que la causa quedara latente y generó la posibilidad de que las partes se distanciasen (Monclús et al., 2004)

JR se quejó cuando MAS perdió la posesión el balón, pero este le ignoró. (DM\_RC, 64)

Una vez han empezado a jugar el espacio de vóley sentado ha ido muy bien, pese a que algunos hacían trampas y se levantaban más de lo debido, cuando alguien lo hacía lo ignoraban o se lo pedían con un buen tono. (DM\_RC, 67)

JR quiere distraer a los compañeros que están trabajando y les hace bromas pesadas, por suerte estos les ignoran y siguen trabajando. (DM\_RC, 74)

Otra actitud neutral de confrontación de los conflictos, que aumentó a lo largo de la acción, fue la de ceder. En estos fragmentos del diario del maestro registramos que el alumno cedía ante un conflicto cuando después de establecer un diálogo renunciaba a sus intereses para evitar una confrontación violenta. Asimismo, estas situaciones

dejaron entrever que una de las partes manifestaba comportamientos relacionales desajustados al responder con excesiva agresividad al conflicto (Álvarez-García, Álvarez, Núñez et al., 2007; Burton, 2012; Contreras & García, 2008; Funes, 2000; Pichardo et al., 2008).

En la estación de tirar a portería JLZ quiere ser siempre el portero y cuando GT le pide que le deje entrar, le dice que no. GT sigue jugando en su posición sin buscar una disputa. (DM\_RC, 75)

Durante el juego de la araña peluda MP hace trampas porque pasa por fuera del espacio establecido y cuando LM se lo dice, ella lo niega con un tono un tanto subido. Cuando LM ve la actitud dice que no está jugando limpio pero la deja seguir jugando. (DM\_RC, 80)

IH estuvo tirando la pelota estrella muy alto y doblando las puntas y cuando JA le avisó de que no lo estaba tratando bien, primero le dijo que le dejara en paz, pero después cedió. (DM\_RC, 83)

En informática IH nos ha dado la espalda y no colaborado en el trabajo de grupo. Después de avisarle dos veces hemos pasado de él y no ha hecho nada. (DA\_C, 24)

Por último en este apartado, queremos señalar que dejar de participar en las tareas fue una respuesta incluida dentro de la subcategoría resoluciones neutras. Dentro de este indicador se categorizaron situaciones en las que el alumno, ante el conflicto, se apartaba del juego sin buscar una solución y sin tener la autorización del maestro. A pesar de que los estudiantes percibían que raras veces dejaban de participar en las tareas, la observación participante del inicio de la investigación mostró valores cercanos al 9%. La reducción de las frecuencias de esta subcategoría en el diario del maestro, respalda la observación no participante final en la que se redujeron estos comportamientos al 2%. Además, revela que los chicos principalmente abandonaban las actividades por tres razones: trampas de los compañeros, no aceptar el resultado de juego o no trabajar con sus amigos.

Algunos alumnos cuando tenían que pillar no se desplazaban bien y pillaban a los demás sin que supieran que la paraban. MAS se queja y deja de jugar. (DM\_RC, 106)

Una vez empezamos el partido de béisbol, con las mismas normas de la sesión anterior, todo funciona bien hasta que JR y JLZ se enfadan porque los eliminan en la misma base y deciden que no juegan más. (DM\_RC, 109)

AR no quiere participar si no va con sus amigos y se sienta en el banco. (DM\_RC, 114)

Una vez expuestos los resultados de las resoluciones negativas y neutras de los conflictos dados durante la intervención, damos paso a presentar los datos relacionados con las resoluciones positivas de las disputas.

## B2. Resoluciones de los conflictos: 2.3. Resoluciones positivas

Después de explicar lo sucedido con las respuestas al conflicto negativas y neutras exponemos un conjunto de información que vuelve a confirmar las fortalezas del programa y prueba que gran parte del alumnado logró dominar habilidades sociales

para la resolución autónoma de los conflictos, que mostraron una actitud constructiva mediante el diálogo y la negociación, que tomaron consciencia de sus sentimientos e ideas para controlar su conducta y que desarrollaron cierta sensibilidad y creatividad para afrontar los conflictos.

La primera evidencia de que el alumnado consiguió nuestros objetivos didácticos fue el aumento de las resoluciones positivas basadas en el diálogo y el entendimiento. Durante la fase de planificación, las respuestas del cuestionario de los alumnos mostraron que un 20% de los estudiantes percibía que establecía el diálogo como forma para solucionar los problemas en EF, pero la realidad registrada en la observación participante mostró que apenas el 12% de los conflictos se encaraban con la conversación. Sin embargo, a lo largo de la acción y al finalizarla esta tendencia cambió drásticamente, llegando hasta el 55% de resoluciones positivas en la observación no participante y el predominio de unidades textuales del diario del maestro categorizadas bajo los indicadores dialogar y negociar, pedir ayuda al maestro y negociar, pedir ayuda a un compañero y negociar y disculparse. Evidentemente, estos resultados estuvieron directamente vinculados con las mejoras de las diferentes habilidades de la CSC tratadas durante el programa didáctico.

Dentro de las resoluciones positivas contemplamos cuatro posibilidades que implicaban mayor o menor autonomía de los alumnos. Asimismo, todas ellas exigían la capacidad para reconocer los errores y creatividad para encontrar soluciones que beneficiaran a ambas partes del conflicto.

El indicador pedir ayuda a un compañero y negociar fue el que obtuvo una frecuencia de codificación más alta durante el tercer trimestre de la intervención y ello apuntó a las mejoras conseguidas en la resolución autónoma de los conflictos. No obstante, si comparamos este dato con otros instrumentos existe un patrón un tanto dispar, ya que pese al notorio incremento del 7,5% de esta categoría en la observación no participante del final de la acción, cuantitativamente estuvieron por encima el pedir ayuda al maestro y el dialogar y negociar autónomamente. En el cuestionario sólo un 1% de los estudiantes respondió que pedía ayuda a sus amigos para solucionar los conflictos y ello se correspondió con el 2,25% de las resoluciones de este tipo registradas en la observación no participante inicial. Estos párrafos demuestran que los alumnos por un lado, aprendieron a mediar entre compañeros cuando se lo pedían y por el otro lado, se concienciaron que cuando había un problema entre compañeros no debían quedarse al margen y tenían que ayudar. Esto prueba que las medidas

didácticas aplicadas fueron efectivas y consiguieron resultados similares a otros estudios en la misma línea de investigación, ya que finalmente también se logró favorecer la responsabilidad personal, el sentido de pertenencia a la comunidad, el control del comportamiento físico y verbal y el desarrollo de habilidades interpersonales como el respeto a uno mismo y a los demás, el cuidar de los demás, pensar antes de actuar, buscar soluciones no violentas, negociar y esperar lo mejor de los demás (Díaz Aguado, 2002a; Ennis et al., 1999; Roberts et al., 2007; Velázquez Callado, 2013)

CA y JR explicaron que en el recreo se habían enfadado por un posible gol en fútbol y FS les sugirió que pidieran ayuda a AM para mediar y le hicieron caso. Cuando encontraron a AM, los tres se fueron a un rincón del patio y después de escuchar las dos partes, que ya estaban calmadas, AM les dijo que por ese día dejarán de jugar a fútbol. Ellos aceptaron el trato y cuando nos lo explicaron dijeron que fue la mejor manera de acabar con la discusión. (DM\_RC, 32)

Cuando le toca el turno a MAS JLZ se queja y dice que MAS no sabe batear y que van a perder. MAS se pone muy nervioso pero no le dice nada y le ignora, JLZ vuelve a presionarlo y al escucharlo LG le dice que le deje en paz porque solo están jugando. (DM\_RC, 34)

La mayoría de tríos funcionan bien menos el de JR, IH y CA que se fueron haciendo bromas hasta que JR le sentó mal y dejó de participar. ML intervino y les dijo que dejaran de hacerse bromitas porque al final siempre acababan mal. Les ofrece a JR cambiarse de grupo con ella y él acepta y continúa con la actividad. (DM\_RC, 47)

Dialogar y negociar aumentó un 13,4% entre la observación no participante inicial y final y ello se reflejó en los documentos analizados. El dialogar y negociar requirió que las dos partes conversaran con un tono y lenguaje adecuado desde una perspectiva de igualdad para encontrar una solución en la que todos se mostraran satisfechos. Por lo tanto, para que el alumno respondiera con una actitud dialogante y negociadora debía poner en práctica habilidades de escucha, respetar los turnos de palabra, la creatividad en la búsqueda de soluciones, la capacidad para llegar a acuerdos y el reconocimiento de los errores. En relación a esta idea, Bermejo y Fernández (2010) establecieron que las capacidades que influyen más en el fomento de la resolución pacífica de los conflictos y en una buena convivencia son: escuchar, mantener conversaciones, hacer cumplidos, participar, disculparse, expresar sentimientos, compartir responsabilidades, negociar, trabajar en equipo y capacidad de autocontrol.

AR ha hecho más de tres pasos al intentar lanzar la pelota y GT se ha quejado. Ella ha sabido reconocerlo y les ha pedido permiso a los demás para repetir la jugada; todos han estado de acuerdo. (DM\_RC, 2)

JM se ha enfadado un poco porque decía que no le tocaba parar y MAS decía que sí. Ha estado muy bien ver como los dos mantenían el control, daban su opinión y se escuchaban. Ellos solos decidieron repetir el tiro porque no les quedaba demasiado claro. (DM\_RC, 8)

Durante el rato de trabajo por grupos, un equipo se dejó el móvil y no tenían música. ML era la que lleva el rol de líder del grupo y le dijo a JR, que fue quien se lo dejó, que debía ser más responsable, LJ dijo que podían hacer alguna cosa sin música y finalmente llegaron al acuerdo de que no pasaba nada porque aprovecharían para escoger la figura y repasar los pasos sin música.

(DM\_RC, 12)

A pesar de que los estudiantes ganaron en autonomía a la hora de resolver sus conflictos, el papel del maestro siguió siendo importante a lo largo de toda la investigación. Ya en la fase diagnóstica, alrededor del 22% de los alumnos respondieron en el cuestionario que su primera reacción ante los problemas era pedir ayuda al docente. La observación no participante reveló que su percepción no era del todo real al inicio, ya que sólo en un 6,7% de los conflictos pidieron ayuda al maestro, pero sí al finalizar la intervención en que un 17,65% de los conflictos fueron lidiados con la solicitud de la asistencia del adulto. A diferencia de la subcategoría reconducción del maestro, en la que el adulto sugiere o impone la solución, cuando los chicos le piden ayuda al profesor, éste les da las pautas para organizarse y que ellos mismos propongan la resolución que consideren justa. Stevahn (2004), considera que cuando el maestro incentiva la resolución autónoma del conflicto favorece que el alumno desarrolle habilidades para trabajar cooperativamente y resolver constructivamente los conflictos, que inevitablemente encontrará a lo largo de su vida. Asimismo, Boqué (2005b) añade que para conseguir dicha resolución autónoma y constructiva de los conflictos, el formador debe ser capaz de crear un clima positivo donde los alumnos se sientan acogidos y respetados y en el que se fomente la cultura de paz y se creen expectativas de éxito. En el estudio de Ruiz Omeñaca (2014), la mediación con ayuda del maestro fue la opción más usual en el momento de acometer los conflictos.

En el siguiente turno JR y JLZ quieren volver a batear y ser los primeros de la fila como si nada hubiera pasado, sus compañeros dicen que es injusto y me piden ayuda para mediar. Les comenté que lo he visto todo y les pido que ellos propongan una solución: GT dice que si quieren volver a jugar se pongan al final de la fila. Esta idea les gusta y se lo dicen a sus compañeros. (DM\_RC, 19)

Durante el segundo juego NC me pide ayuda por un conflicto que viene de la hora del patio, me comenta que LG y LM la han estado criticando, cuando les pregunto a ellas lo reconocen pero continúan haciéndolo. En ese momento NC se pone a llorar y las otras se sienten mal y se disculpan. (DM\_RC, 23)

Cómo había un campo en el que daba la sombra y otro no, todos querían ir al de la sombra, así que les pedí que buscaran una solución entre todos. AJ propuso que después de cada punto cambiaran, pero CA dijo que estarían todo el rato cambiándose y no iría bien. Después JM dijo que se podía cambiar cada cuatro puntos y les pareció bien. (DM\_RC, 26)

La última opción que contemplamos dentro de la categoría resoluciones positivas de los conflictos fue el disculparse con los compañeros. A lo largo de la intervención estos comportamientos se incrementaron hasta el punto de registrarse un aumento del 10,62% entre la observación no participante del inicio y del final del proceso. Los documentos analizados, demuestran que las disculpas se incrementaron a medida que los alumnos desarrollaron la capacidad para reconocer los propios errores y para brindar



ayuda con el fin de remendar el propio fallo. Haciendo referencia de nuevo al estudio de Ruiz Omeñaca (2014), hemos de mencionar que el autor consideró que en contextos deportivos, el disculparse era una forma de manifestar conductas éticas y deportivas.

La sesión ha funcionado muy bien, sólo tres personas se les escapaba y hablaban sin tener el turno de palabra, pero poco a poco se han ido controlando y lo que es más importante, se han disculpado ante los compañeros que estaban con la mano alzada. (DM\_RC, 52)

EL no puede saltar la valla y IH se ríe un poco de él, EL tranquilamente le dice que no le ha gustado el comentario y después IH pide perdón y le enseña como saltarla. (DM\_RC, 60)

ML reconoce que no ha estado atenta y se disculpa con los compañeros. (DM\_RC, 57)

Quiero pedir perdón a MV porque durante el patio me he burlado de ella y después le he gritado porque se ha burlado de mí. (DA\_C, 13)

Mientras hemos hecho el juego del pichi FS le ha dicho gorda a NC porque no ha llegado a la base, no me ha gustado nada así que he intentado mediar. Primero FS no me hacía caso, pero después me ha escuchado y se ha disculpado. (DA\_C, 17)

A modo de cierre del apartado mostramos la Figura 80 como un ejemplo visual del cambio dado en la dinámica de RC del alumnado; en el gráfico se observa perfectamente como a medida que avanzó al intervención se invirtió el número de resoluciones positivas y negativas. A pesar de que hemos visto que parte de los conflictos nacían de conductas competitivas y de la falta de cooperación, el alumnado aprendió a resolver las disputas desde la comprensión y el diálogo y ello generó un cambio de las condiciones sociales al explotar la cooperación y e incentivar el crecimiento personal (Ashby & Neilsen-Hewett, 2012).

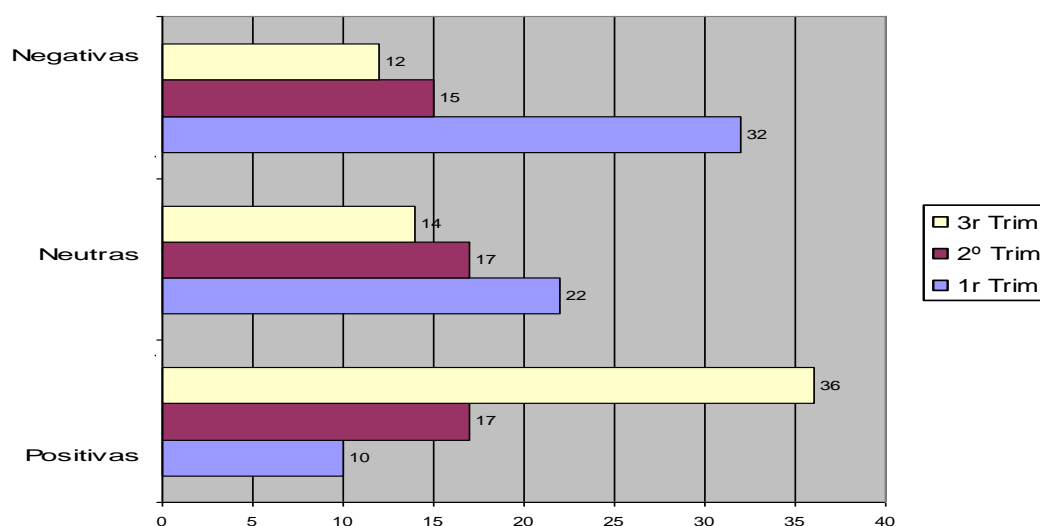


Figura 80. Frecuencia de codificación de la categoría resoluciones de los conflictos en el diario del maestro

Como ya hemos comentado la mejora los procesos de RC estuvieron directamente ligados los progresos en la CSC conseguidos por los alumnos. Es por esta razón, que consideramos necesario estudiar qué habilidades sociales se habían consolidado entre los estudiantes y cuáles no. A continuación, dedicamos el siguiente apartado a exponer los resultados de la categoría CSC.

### C. Competencia Social y Ciudadana

Un buen dominio de la CSC conlleva adquirir un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permitirán al individuo entender la realidad social que le rodea y afrontar la convivencia de manera responsable, solidaria y constructiva (Decreto 142/2007; Real Decreto 1631/2006). Para conseguirlo, los estudiantes al interactuar con los demás debieron ejecutar una serie de comportamientos sociales relacionados con la construcción de una buena convivencia, la responsabilidad compartida, la cooperación, los sentimientos prosociales y las conductas de apoyo. En concreto a lo largo del programa se fomentaron estas habilidades sociales de la CSC:

SCS.1. Experimentar, conocer y tomar conciencia de la diversidad de perspectivas de análisis de la sociedad.

SCS.2. Valorar como una riqueza las aportaciones de la diversidad cultural.

SCS.3. Entender las características del proceso democrático ejerciendo el derecho de participar en la toma de decisiones como miembro de un grupo.

SCS.4. Construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos.

SCS.5. Crear a partir de la reflexión crítica y el diálogo una escala de valores de acuerdo a los patrones culturales básicos.

SCS.6. Ser consciente de los valores del entorno y evaluarlos.

SCS.8. Adoptar una actitud respetuosa y de cooperación.

Los resultados de la observación no participante ya mostraron una mejora significativa de comportamientos prosociales y en consecuencia una notable reducción de los conflictos. Asimismo, en los resultados de la categoría fortalezas del programa de intervención ya se han referenciado algunos de los avances conseguidos por el alumnado en la CSC. Por consiguiente, en el análisis cualitativo especificaremos en qué situaciones se dieron estas conductas y cómo evolucionaron a lo largo de la acción didáctica.

Pese a que en el proceso de observación clasificamos las habilidades propias de la CSC en conductas prosociales hacia una buena convivencia, hacia las tareas y hacia sus compañeros, en un segundo nivel de análisis decidimos agruparlas bajo las tres proposiciones que definían mejor su vinculación con las dimensiones de la CSC. A continuación, las mostramos en la Tabla 56 para que ayuden a orientar la exposición de los resultados de esta categoría de análisis cualitativo.

Tabla 56  
Subcategorías de análisis de la categoría CSC (elaboración propia)

C. Competencia social y ciudadana	C1. Predisposición hacia una buena convivencia C2. Sentimientos prosociales y conductas de apoyo C3. Responsabilidad compartida y cooperación
-----------------------------------	---

*C1. Predisposición hacia una buena convivencia*

Dentro de la subcategoría predisposición hacia una buena convivencia por un lado, incluimos todas aquellas conductas en que los alumnos reflexionaban sobre sus propias actuaciones y sobre el funcionamiento de las sesiones y por otro lado, englobamos comportamientos vinculados a la valoración y aceptación de las normas, a la PyRC y al reconocimiento y puesta en práctica de diferentes valores.

Durante el primer trimestre de la intervención se dedicaron diversas sesiones tanto de tutoría como de EF a la creación democrática de la normativa de clase, de ahí que en este periodo el código relacionado con valorar el cumplimiento de las normas sobresaltara sobre el resto de ítems vinculados a la subcategoría conductas hacia una buena convivencia. Los alumnos se implicaron en la creación de la normativa y de ellos surgieron ideas que enriquecieron el proceso y ayudaron a que aceptaran y valoraran las reglas. Asimismo, todo este procedimiento les llevó a entender las características del proceso democrático ejerciendo el derecho de participar en la toma de decisiones como miembro de un grupo.

LM añade: algunos ni se dan cuenta que no cumplen las normas porque no las conocen. (DM\_CSC, 153)

LJ que en la última sesión de EF propuso establecer unas consecuencias para las personas que se saltarán las normas. (DM\_CSC, 188)

AJ ha creído que sería interesante colgar en este mural toda la información y que les ayuden a recordar cómo comportarse bien y a todos les ha gustado la idea. (DM\_CSC, 190)

Una vez colgada la normativa la hemos votado una a una y se ha conseguido una aprobación unánime. (DM\_CSC, 192)

En relación a este resultado, cabe mencionar que Díaz Aguado (2002a) superó la eficacia de los métodos disciplinarios tradicionales, al insertar las estrategias orientadas a mejorar disciplina en un contexto de democracia participativa donde el alumno podía decidir sobre la vida escolar y colaborar en la creación de una normativa que mejorara el bienestar de todos. Además, existen otros estudios que a partir del consenso de una normativa común, consiguieron desarrollar la responsabilidad hacia una buena convivencia e incrementar el sentido de pertenencia a la comunidad (Capllonch, 2008-2011; Ennis et al., 1999; Torrego et al., 2006; Vizcarra et al., 2013). Por otra parte, comentar que la investigación de Sari et al. (2008), demostró que los alumnos con una alta escala de valores democráticos manifestaban una tendencia superior a colaborar y resolver constructivamente los conflictos. Finalmente, el dar poder de decisión al alumnado favorecerá la creación de condiciones óptimas para solucionar sus errores y la cohesión del grupo (Gossen, 2004).

A pesar de que la frecuencia del indicador cumplimiento de las normas disminuyera en el diario del maestro del segundo y del tercer trimestre y en la observación no participante final, durante todo el curso los estudiantes reconocieron la importancia del cumplimiento de las normas y se preocuparon de que todo el mundo las siguiera. Ello fue un indicio, de que se consiguió aumentar el interés por la participación e implicación activa en la mejora de la convivencia del centro y que se llegó a utilizar los espacios y materiales según las normas establecidas. Según Comte (2013), precisamente la construcción colectiva de las normas de convivencia comunitarias, junto al desarrollo de una autonomía moral, serán las bases para crear un modelo de disciplina y de control de la conducta que lleven a la configuración de un clima escolar de confianza, reciprocidad y cooperación.

Queremos quejarnos de EO porque siempre molesta y hace tonterías cuando estamos en clase. Además también se chulea mucho. Queremos que cambie para ser sus amigos. (DA\_ CSC, 6)

En acrosport mi grupo lo ha hecho muy bien, hacíamos la figura poco a poco y lo mejor posible, pero otros no cumplían las normas pautas e iban corriendo para cambiar la tarjeta y no se fijaban en si estaba bien o mal. (DA\_ CSC, 12)

Felicito a todos mis compañeros porque ya nos portamos mejor y creo que somos más amigos. Creo que todos nos estamos esforzando. Se nota que cumplimos mucho las normas y que intentamos solucionar bien los problemas. (DA\_ CSC, 74)

CA ha colado la pelota de futbol y se responsabiliza de ir a recuperarla a la guardería. (DM\_ CSC, 111)

Por otra parte, los alumnos también se concienciaron de que para que existiera un buen clima de aula era tan importante valorar aquellas dinámicas positivas como reconocer los errores propios y ajenos. A lo largo de los documentos encontramos evidencias de esta actitud reflexiva de los estudiantes nacida de ellos mismos y de las

propias dinámicas creadas desde la intervención didáctica. El planteamiento de una pregunta inicial que reflejaba los objetivos de la sesión, junto las reflexiones y la autoevaluación diaria en las sesiones de EF, la autorregulación de los juegos por los mismos alumnos y los puntos de sinceridad otorgados por el maestro y los compañeros, fueron una buena estrategia para que los chicos recapacitaran sobre cómo habían actuado y corregirlo si era necesario. Los estudiantes sobretodo reconocieron haber fallado al mostrar actitudes relacionadas con la falta de implicación en las tareas, las trampas o la infracción de normas. En cambio, en la investigación de Ruiz Omeñaca (2014), los alumnos rechazaron contundentemente comportamientos como la agresión física o verbal, la arrogancia, la competitividad, el incumplimiento de las normas o el individualismo. Por otra parte, indicar que los alumnos con mucha asiduidad reconocieron las actitudes positivas de los demás dando puntos de esfuerzo, responsabilidad y compañerismo a las personas que consideraron que lo merecían.

Hoy hemos hecho el primer intercambio del BdTE y todos hemos sido responsables y hemos traído la clase preparada. Mi compañero lo ha preparado muy bien y me ha enseñado a hacer pulseras, le quiero dar un punto de esfuerzo y compañerismo. (DA\_CSC, 25)

En el último partido de kin ball hemos hecho mucho *fair play*. Mi equipo ha ganado por los puntos de solidaridad y compañerismo. (DA\_CSC, 17)

En la reflexión final todos reconocen haberse esforzado y haber conseguido crear unas coreografías muy originales, entre ellos se dan diversos puntos de esfuerzo y de responsabilidad. (DM\_CSC, 182)

En la reflexión final fueron sinceros y los que habían ido demasiado deprisa o no se habían esforzado lo reconocieron. (DM\_CSC, 168)

AR cuando ha llegado el momento de valorarse ha dicho regular porque he hecho más de tres pasos. En este momento IH le da un punto de sinceridad. Considero que es un paso importante porque ha reconocido su error y al explicarlo delante de todos está dando ejemplo a los demás y mostrando su arrepentimiento. (DM\_CSC, 174)

Algunos alumnos afirman que la única persona que se ha descontrolado un poco y ha hablado fuera de su turno ha sido CA. Él lo reconoce y se disculpa. ML le da un punto de sinceridad. (DM\_CSC, 178)

Diversos estudios consiguieron resultados parecidos empleando estrategias similares como fuente de motivación y desarrollo de valores, actitudes positivas y deportividad. Por ejemplo, Schwager & Stylianou (2012), en la evaluación final cada jugador evalúa a los compañeros y nombra al que ha demostrado más deportividad, emplea el contrato de *fair play* y ayuda, y otorga puntos de deportividad. Ruiz Omeñaca (2008), también refuerza las conductas prosociales otorgando puntos por parte del maestro y de los alumnos y señala que pese a que lleva un tiempo llegar a generar espirales positivas entre el alumnado, esta dinámica es más eficaz si sólo se utilizan refuerzos positivos y si son los alumnos los que evalúen su conducta. En cambio, Escartí et al.

(2006) y Cecchini et al. (2003) dan más importancia a la estructura de la sesión en cuatro fases, ya que consideran que la base para que los estudiantes valoren su propio comportamiento y lo autorregulen responsablemente, es el establecimiento de unas metas al inicio de la sesión y la reflexión final. Boqué (2005b), también señaló la importancia de la estructura de la sesión, organizándola en cuatro partes: una dinámica de cohesión e introducción del tema, la presentación del plan de trabajo, el desarrollo de las actividades y la extracción de conclusiones y recopilación de contenidos. En estos párrafos mostramos valoraciones de los alumnos de sucesos de clase y de sus propias actuaciones.

De las aportaciones de los alumnos también obtuvimos información en relación a la escala de valores creada por los estudiantes, a partir de la reflexión crítica y el diálogo de clase. El alumnado demostró ser consciente de los valores del entorno y ser capaz de identificar valores positivos como el respeto, la tolerancia o la solidaridad, pero también negativos como la violencia.

LJ dijo que si le hubiera pasado a ella, lo hubiera entendido porque todos tenemos defectos. A partir de ahí entre todos se llegó a la idea de que todos tenemos características especiales y muy positivas. (DM\_CSC, 163)

En la tarea del jardín de la amistad hemos hablado de los valores que necesitamos para ser buenos compañeros y amigos. Los valores que hemos dicho han sido: respeto y tolerancia, solidaridad, humildad y paciencia. A veces algunos niños de la clase no tienen estos valores y hay problemas. (DA\_CSC, 15)

Hoy he aprendido a tirar bien el frisbee, primero me costaba mucho pero con la ayuda y paciencia de LM he aprendido. (DA\_CSC, 45)

Todos enseguida rechazaron la violencia, pero FS empatizó y entendió que hay gente que se apasiona demasiado y llegan a la violencia sin motivo. (DM\_CSC, 156)

Multitud de estudios buscaron la mejora de la convivencia escolar a través de la concienciación de los valores del entorno, para promover la capacidad de adoptar nuevas perspectivas y llegar a considerar los derechos humanos como criterio moral y medio para rechazar la violencia (Díaz Aguado, 2002a). Para ello será necesario la transformación de la práctica educativa a partir de una propuesta de valores democráticos insertados en un currículum inclusivo y facilitador de las competencias sociales y ciudadanas necesarias en la sociedad actual (Alba et al., 2013; Moya, Luengo, Sánchez, & Bolívar, 2008). En el campo de la EF diversas investigaciones demostraron que nuestra área era un contexto eficaz para educar en valores si se crean programas con esa intencionalidad educativa (Hernández Álvarez, 2008; Mouratidou et al., 2007; Norlena & Mohd, 2010; Rodríguez Ruiz, 2010; Ruiz Omeñaca, 2014). Asimismo, estamos de acuerdo en que la promoción de valores a través de la EF paralelamente conllevará la mejora de los niveles de responsabilidad, convivencia,

integración y resolución pacífica de los conflictos mediante el diálogo (Ruiz Omeñaca, 2004). En este sentido, las CCBB refuerzan el papel integrados de la EF y le dan protagonismo en lo que se refiera a la enseñanza de valores y actitudes a través de sus contenidos y objetivos (Rodríguez Ruiz, 2010).

Además de identificar los valores aceptados socialmente, la intervención didáctica también consiguió que el alumnado experimentara y tomara conciencia de la diversidad de perspectivas de análisis de un mismo suceso tanto próximo como lejano a su realidad. Para lograr esta transformación, el desarrollo de la empatía cobró un papel importante, ya que permitió al alumno abrir su mente a formas de pensar diferentes a la suya (Gutiérrez et al., 2011).

JA, LEJ y AJ enseguida llegaron a la conclusión de que delante de una misma situación las personas se pueden sentir de diferentes maneras. (DM\_CSC, 157)

Después de terminar el debate valoramos el clima que se ha vivido y se ha llegado a la conclusión de que aunque había ideas diferentes todas se han respetado. (DM\_CSC, 164)

En tutoría hemos hablado de la tolerancia y me he dado cuenta que a veces cuando alguien tiene un idea diferente a la mía me cuesta entenderlo. (DA\_CSC, 16)

Hoy hemos visto un vídeo muy interesante que se llama Town of runners, es de unos chicos que viven en África y cada día corren para ir a buscar agua o para ser atletas famoso y ayudar a su pueblo. Creo que se esfuerzan mucho y son solidarios. (DA\_CSC, 18)

A pesar de que las diferencias culturales de los alumnos nunca fueron un problema, el entender la diversidad de perspectivas de análisis también colaboró a superar estereotipos y valorar la identidad cultural de su aula como una riqueza para todos. Diversos autores están de acuerdo en que el apreciar la multiculturalidad será la herramienta más eficaz para superar las discriminaciones y diferenciaciones por razón cultural o étnica (Capllonch et al., 2007; Ruiz-Valdivia et al., 2012; Traoré, 2008). En una línea parecida de investigación, Velázquez y Fernández (2002) concluyeron que aumentando las interacciones cooperativas consiguieron un cambio positivo en la valoración de las manifestaciones culturales motrices de otros pueblos y en el tratamiento autónomo de los conflictos entre el alumnado.

Después leímos un cuento sobre la tolerancia y destacaron las ideas principales. Fue interesante la aportación de AJ que dijo: al trabajar los juegos del mundo somos tolerantes porque valoramos la riqueza de los juegos de otros países. (DM\_CSC, 158)

Hoy hemos empezado la UD de Béisbol, en mi país se juega mucho y yo ya sé jugar. Por eso intentaré enseñar a mis compañeros y decirles los trucos. (DA\_CSC, 63)

La identificación de los valores y el respeto de las diferentes perspectivas de las personas ayudaron a los alumnos a ser conscientes los problemas inherentes en la convivencia, a reflexionar sobre los conflictos que se daban en la escuela y a empezar a dominar las habilidades sociales que permiten resolverlos autónomamente. Álvarez,

González y García (2007), llegaron a conclusiones similares después de tratar con los estudiantes habilidades como la toma de perspectiva, pensamiento creativo, comunicación, escucha activa, emocionales y pensamiento activo para afrontar el conflicto positivamente.

Antes de empezar la recapitulación con el alumnado se proyectó un corto sobre las maneras de encarar el conflicto y después se comentó entre todos. Finalmente llegaron a la conclusión de que es mejor pensar que utilizar la fuerza. (DM\_CSC, 159)

Ellos mismos comentaron que en la clase es más fácil porque en el rincón de la convivencia tienen las sillas de la boca oreja, pero que en el patio es más difícil, pero que si una persona les ayuda puede ser que funcione. (DM\_CSC, 162)

Hoy, por falta de tiempo, hemos hecho la evaluación oralmente y ha funcionado bastante bien. Ha sido interesante que todos escucharan la opinión de sus compañeros y entendieran aspectos que debían mejorar. Además si alguna persona ha comentado alguna observación negativa lo ha hecho asertivamente y con espíritu crítico. (DM\_CSC, 125)

EL le pide a MP que le deje en paz cuando se equivoca porque se lo va diciendo todo el rato y se pone nervioso y se equivoca más. Ella dice que lo hace para ayudarlo y le dice que no le dirá nada más. (DM\_CSC, 120)

Evidentemente, para conseguir los resultados que hemos explicado en el apartado de resoluciones positivas de los conflictos, a lo largo de toda la intervención el alumnado avanzó en el dominio de habilidades PyRC como el autocontrol, el diálogo, la escucha o la mediación. En este punto, cabe mencionar que en la UD de *role playing* tratamos en profundidad la mediación y observamos específicamente como el alumnado ponía en práctica habilidades para llegar al consenso, tomar decisiones y dialogar desde el respeto autónomamente, a la vez que adquiría recursos útiles para prevenir y evitar enfrentamientos innecesarios.

En un muñeco hemos puesto actitudes que nos harán tener más problemas cuando tenemos un conflicto y en el otro muñeco hemos escrito actitudes que nos ayudarán a solucionar los conflictos hablando. IH ha tenido una buena idea y lo colgaremos en la clase para que todos nos acordemos. (DA\_CSC, 38)

La pregunta del día fue si fueron capaces de crear una nueva figura organizándose con el grupo y sólo un grupo de tres no lo consiguió. Pese a ello les felicito porque en todos los grupos he visto diálogo y esfuerzo. (DM\_CSC, 89)

Por último les pregunto si han puesto en práctica alguna mediación y LJ y AM dicen que hicieron tres cada una en el rato del patio y que aunque fue difícil funcionó. Dicen que lo que más cuesta es que les dejen solas con las personas implicadas, porque van todos a ver qué pasa. Recordamos que la mediación ha de ser en un clima tranquilo, pero proponen que se vuelva a revisar en la siguiente asamblea. (DM\_CSC, 86)

Hemos terminado la UD de *role playing* practicando la mediación, está muy bien porque ahora todos nos acordamos de las fases. Me ha gustado que GT haya dicho que lo más importante es calmarse. (DA\_CSC, 41)

Esta estrategia empleada para enseñar el proceso de mediación coincidió con la línea de actuación de Cantón y León (2005), que mediante el fomento del desarrollo moral a través de dramatizaciones de los conflictos recogidos por parte de los alumnos durante



las sesiones de EF, consiguieron demostrar el efecto positivo de las dramatizaciones en la RC, ya que sus alumnos lograron identificar, comprender y aplicar las fases de RC. El programa de Samalot-Rivera (2014), estructuró el *role playing* en cinco pasos para enseñar comportamientos que permitan interactuar correctamente con los demás en situaciones comunes y en situaciones conflictivas y después transferirlos a otros contextos. Así pues, el *role playing* bien planteado puede ser un método eficaz porque ayuda a los estudiantes a lidiar con sus actitudes y emociones y crea un ambiente seguro y respetuoso para demostrar conductas prosociales y expresar opiniones y actitudes impopulares (Borbely et al., 2005; Samalot-Rivera, 2014). Paralelamente al *role playing* de EF, en el aula presentamos las fases de la mediación formal para ayudar a transferir estas habilidades en RC al resto de contextos del centro o de fuera de él. Esta idea concuerda con la de proyecto ARCO, que del mismo modo que nosotros no buscó establecer un servicio formal de mediación, sino aplicar lo aprendido para convertirlo en un aprendizaje significativo (Álvarez et al., 2007).

Asimismo, en el diario del maestro encontramos fragmentos en los que los alumnos continúan mostrando signos de la mejora en la RC. Ejemplos de ello, fueron la capacidad de dialogar asertivamente y de identificar usos inadecuados del lenguaje. Por lo tanto, entendemos que la competencia comunicativa cobró una gran relevancia en la mejora de la CSS y la RC. Asimismo, vale la pena indicar que la creación de espacios normalizados que facilitaran la participación democrática para solventar las disputas (Díaz Aguado, 2002a), como la asamblea o los rincones de paz, fueron un recurso práctico para poner en práctica las habilidades comunicativas. En nuestro caso, las habilidades comunicativas que consideramos necesarias para crear un discurso oral coherente para encarar la RC fueron: escucha activa, respetar los turnos de palabra, pedir y ofrecer aclaraciones de malentendidos así como ser capaz de sintetizar las ideas expuestas o captadas.

Cuando terminan los compañeros hacen su crítica constructiva, les dicen que pese a que en algún momento hablan y se quedan un poco parados, a la hora de ponerse de acuerdo lo han hecho muy bien. FS les felicita y les dice que si mejoran eso, su baile será perfecto porque tiene pasos muy originales. (DM\_CSC, 18)

IH tenía razón pero con sus maneras salidas de tono la ha perdido. AJ ha asentido y ha intentado justificar a su compañero diciendo que da rabia que hagan trampas. (DM\_CSC, 25)

En este momento LG también ha comentado que un compañero de su grupo no había colaborado, ha estado muy bien que no ha dicho el nombre para no hacerle sentir mal. (DM\_CSC, 118)

Durante el partido ha habido dudas sobre si el gol de CA ha sido válido o no, JR decía que había tocado con la mano y CA que no. JA interviene y dice que se calmen y que busquen a dos personas que lo hayan visto para decidir. (DM\_CSC, 69)

En relación al papel de la competencia comunicativa en la RC, Ridao y Urán (2010),

plantearon el aprendizaje de las técnicas pacíficas de RC desde el área de lengua porque entendieron que la capacidad de RC está estrechamente ligada a la adquisición de estrategias comunicativas para el desarrollo del discurso oral. Además, esta idea queda respaldada por el marco legislativo, ya que desde el área de lengua se debe cerciorar la consolidación de la dimensión oral de la competencia comunicativa, para asegurar un buen manejo de situaciones personales, sociales, académicas y profesionales que requerirán del dominio de estrategias y normas para intercambiar ideas, como son la: "participación; exposición clara; organización del discurso; escucha; respeto al turno de palabra; papel de moderador; entonación adecuada; respeto por los sentimientos, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás" (Real Decreto 126/2014, p. 19382).

Junto a las habilidades en PyRC, los estudiantes también consolidaron otras capacidades incluidas o que sustentan la CSC como la empatía, la asertividad, el agradecer, la autoestima, el esfuerzo o la cooperación. Haciendo referencia de nuevo al estudio de Gutiérrez et al. (2011), mencionar que el incremento de los niveles de empatía influyó en la mejora de la CSC, ya que fue identificada como un recurso que predispone a las personas a manifestar comportamientos prosociales, a inhibir la agresividad, a controlar las emociones, la responsabilidad y las conductas de ayuda. A su vez, estamos de acuerdo con Pérez Pueyo (2005; 2010), que afirmó que la creación constante de dinámicas colaborativas entre los estudiantes, favorecía un clima de cooperación, responsabilidad y valoración de los compañeros, que les llevaba a interactuar para lograr metas comunes y resolver a través del diálogo pacífico los conflictos.

Hoy en el gimnasio hemos hecho un juego en el que nos decíamos las cosas buenas de cada uno pasándonos una pelota. Me ha gustado que dijeran que soy simpático, alegre, divertido y responsable. (DA\_CSC, 56)

Hoy en EF me lo he pasado muy bien en el BdTE y le doy las gracias a los que me han enseñado cosas. Se han esforzado mucho. (DA\_CSC, 48)

Quiero quejarme de IH porque cada día hace el juego del virus y no me gusta. Creo que alguien se puede sentir mal, por lo que deja de ser una broma. (DA\_CSC, 61)

Antes de empezar con el partido final se hizo un juego cooperativo de persecución que funcionó muy bien, no hubo ningún problema y cuando pensaron las estrategias para escaparse todos son capaces de dialogar y aportar ideas al grupo. Me ha impresionado ver como ellos mismos formaron un grupo para escuchar las estrategias que aportaron los compañeros y votan entre todos para decidir la que les parece mejor. (DM\_CSC, 83)

Una vez explicados los logros conseguidos por el alumnado en relación a su predisposición hacia una buena convivencia, damos paso a exponer las conductas prosociales desarrolladas por los alumnos en relación a sus compañeros.

## C2. Sentimientos prosociales y conductas de apoyo

Desde la comisión de convivencia entendimos que un elemento clave para la mejora del clima de convivencia debía ser la mejora de las relaciones interpersonales del alumnado. Por ello, gran parte de las dinámicas que creamos potenciaron las ayudas mutuas para que los niños desinteresadamente ofrecieran enseñanzas, correcciones o consejos a un compañero. La observación no participante del final de la acción y la frecuencia del código enseñar a los compañeros revelaron que esta fue la habilidad social que más se repitió durante el tercer trimestre del programa. En la consecución de este resultado influyó notablemente la aplicación del programa BdTE, así que corroboramos que esta estrategia ayudó a substituir el individualismo y la competitividad, a la vez que promovía el éxito de todos los alumnos y el reconocimiento de las virtudes individuales de cada miembro del grupo (Polvi & Telama, 2000; Pujol, 2007). Además el trabajo en parejas, aumentó la implicación para enseñar a los compañeros, apoyarles, animarlos, darles instrucciones y propuestas para mejorar la habilidad pactada y corregir los errores detectados, por el alumno que ejercía de maestro. Las conductas relacionadas con las ayudas entre iguales y la mejora de las relaciones dentro del grupo también fueron una fortaleza prosocial detectada en diversas investigaciones (Alías et al., 2013; Dyson, 2001; Escartí et al., 2006; Norlena & Mohd, 2010; Pardo, 2008; Pennington et al., 2014; Planchuelo, 2008; Ruiz Omeñaca, 2014; Sharpe et al., 1995)

Durante el Biatlón, mientras unos competían, los que habían terminado les animaban. Además, cuando iban corriendo han ido haciendo grupos y se han animado unos a otros para no parar. Cuando veían que alguien estaba muy cansado han llegado a esperarlo para acompañarle. (DM\_CSC, 39)

DS ha decidido enseñar a saltar muy lejos y ha preparado actividades con colchonetas para trabajar las caídas, todos le felicitan porque ha pensado muchos ejercicios y ha sido muy divertido. (DM\_CSC, 49)

LM nunca había patinado en su vida y AR le ha traído sus patines y le ha enseñado, la niña estaba feliz y no paraba de dar las gracias y de decir que era primera vez en su vida que patinaba. AR estaba todo el rato pendiente de su compañera y se preocupaba muchísimo por enseñarle y por ayudarle a no caerse. (DM\_CSC, 55)

Quiero dar las gracias a JA porque siempre me ayudan a hacer los ejercicios que no entiendo. (DA\_CSC, 93)

Continúan con muchas ganas de ayudarse unos a otros y hasta se podría decir que llegan a cuidar de MC. (Acta Ev.3r Trim\_CSC, 8)

Además de las ayudas mutuas, también observamos en los estudiantes actitudes de apoyo entre iguales en diferentes situaciones y el reconocimiento de aspectos positivos de los compañeros relacionados con su habilidad o con su actitud hacia los demás. En relación a esta idea, diversos autores (Gil Madrona et al., 2014; Heredia &

Duran, 2013; Ruiz Omeñaca, 2014; Velázquez Callado et al., 2014), afirman que a través de la EF los alumnos pueden aprender multitud de habilidades sociales relacionadas con el apoyo entre compañeros, la integración de los compañeros, el respeto o la deportividad, siempre que se introdujeran en el currículum con su debida programación.

En la estación de autocarga hubo algún que otro golpe pero se ayudaron y no hubo problemas. (DM\_CSC, 64)

AR y FS han felicitado a sus compañeros porque han participado y se han esforzado en la tarea. (DM\_CSC, 9)

Fue muy positivo ver como después de un gol demostraron *fair play* y entre ellos se abrazaron y los rivales les felicitaron. (DM\_CSC, 1)

Quiero felicitar a LJ porque en la velocidad de cálculo ha hecho 60 restas y se ha superado un montón. (DA\_CSC, 78)

Quiero felicitar a JA porque es muy buen compañero y me hace reír mucho. (DA\_CSC, 88)

Dadas estas evidencias, podemos afirmar que uno de los objetivos que se lograron fue el desarrollar sentimientos de empatía hacia los compañeros preocupándose por su bienestar a través de conductas prosociales.

### *C3. Responsabilidad compartida y cooperación*

Dentro de la categoría responsabilidad compartida y cooperación se incluyeron las conductas relacionadas con la participación e implicación de los alumnos en el desarrollo de las actividades propuestas en las sesiones de EF y tutoría. Como ya se ha explicado en el capítulo del programa de intervención, la metodología didáctica se centró en dinámicas de aprendizaje cooperativo, por lo que el dominio de las habilidades de la CSC fue esencial para sacar adelante las tareas propuestas.

Al finalizar la acción, la observación no participante demostró que los alumnos habían mejorado notablemente en la cooperación del trabajo grupal, a pesar de que, como hemos visto anteriormente, una recurrente causa de los conflictos fue precisamente esa falta de participación. Consideramos que los alumnos consiguieron avanzar en su nivel de colaboración porque fueron capaces de organizarse reflexionando y poniendo en práctica habilidades sociales como el diálogo, la autorregulación o la tolerancia para elaborar estrategias colectivas de acción y coordinación. En relación a este punto, es interesante la investigación de Casey et al. (2009), que comprobó que a medida que aumentaba la capacidad de los alumnos para ponerse de acuerdo y se responsabilizaban del trabajo, la cooperación avanzaba integrando las reflexiones de los alumnos y dando lugar a mejoras tanto en los logros motrices como en los

académicos, y en la capacidad de aprender a aprender. Otro estudio también demostró la adquisición de habilidades sociales estaba conectada con avances en la capacidad de trabajar en equipo, con la empatía y la reducción de la impulsividad y la disrupción (Goudas & Magotsiou, 2009).

El grupo de NC, FS, GT y MCM fue un ejemplo a seguir por los demás, antes de empezar se distribuyeron los cuatro pasos y cada uno se hizo responsable de aprenderlo muy bien para poder enseñarlo después. Se ayudaron mucho y felicitaron a GT porque había conseguido hacer los cuatro pasos a la vez que los demás. (DM\_CSC, 10)

El diálogo en un grupo funcionó bastante bien porque organizaron un orden de turno de palabra y después escogieron la idea de AJ. (DM\_CSC, 100)

Después se pasó a unos ejercicios grupales de estiramientos en que les deje hacer los equipos libremente. Al principio no se ponían de acuerdo en cómo hacer los grupos, pero después FS propuso la idea de asignar un número del uno al cinco a cada persona y así podrán hacer rápidamente los grupos. Todos estuvieron de acuerdo y así lo hicieron. (DM\_CSC, 132)

La verdad es que me impresionó la rapidez en que idearon una solución, les he felicitado porque la verdad es que han llegado a un acuerdo ellos solos y todos lo han cumplido. (DM\_CSC, 119)

Este trimestre se ha centrado mucho en el proyecto interdisciplinar y ha ido muy bien, el tema les ha gustado y ha servido para profundizar en conocimientos de diversas áreas. Todo se ha basado en el trabajo en equipo y esto les ha ayudado a organizarse y a ayudarse unos a otros. (Acta Ev.3r Trim\_CSC, 9)

Por otra parte, deducimos que otro factor que mejoró fue la responsabilidad compartida. Durante la aplicación del programa didáctico los alumnos adoptaron una postura de responsabilidad ante el trabajo fuente del incremento de su interés hacia el mundo escolar y de la creación de vínculos con los compañeros. Este factor se correlacionó con el ítem colaborar activamente, de la observación no participante, que aumentó un 10% en la aplicación final. Gracias a esta colaboración y a la orientación hacia las tareas, los alumnos de cualquier nivel, mejoraron sus habilidades motrices y sociales adquiriendo un alto nivel de responsabilidad y motivación hacia su propio aprendizaje y hacia el clima de convivencia del aula (Dyson, 2002; Fernández Río, 2003; Spray & John Wang, 2001; Velázquez Callado, 2013).

Cuando MV dice que ella no puede hacer la rueda LM, que es la que está haciendo de maestra, le dice tres trucos y la anima a que lo pruebe. (DM\_CSC, 48)

La mayoría de parejas se implicaban en enseñar su habilidad a los compañeros, y los otros mostraban interés por aprender. (DM\_CSC, 52)

Quiero quejarme porque hoy cuando se ha terminado la clase de plástica algunos no han recogido la clase y todo se ha quedado sucio. Propongo que a la tarde ordenemos toda la clase. (DA\_CSC, 35)

Durante el trimestre hemos visto una mejora en el trabajo autónomo en el aula, son capaces de centrarse en las tareas y vemos más dinámicas de ayuda mutua. Todos los maestros están de acuerdo que este trimestre han trabajado mejor con el grupo y en mayor o menor medida todos los alumnos seguían el hilo de la clase. (Acta Ev.2º Trim\_CSC, 2)

Asimismo, la mejora de las relaciones interpersonales, evidenciada en los documentos

y en los resultados del ranking sociométrico, también despertó la adopción de una actitud respetuosa y solidaria hacia los demás, que estaba directamente vinculada a los resultados de la anterior subcategoría: sentimientos prosociales y conductas de apoyo. En este sentido el aprendizaje cooperativo, puede convertirse en la mejor vía para prevenir problemas sociales y a su vez, conseguir mejores relaciones entre iguales y procesos de aprendizaje más eficaces (Díaz Aguado, 2005a; Fernández Río, 2003); siempre y que se asegure la interdependencia positiva mostrando disposición individual para aprender y ayudar; la interacción promotora y la responsabilidad individual, ya que la labor personal repercute al resto del grupo; las habilidades interpersonales y de pequeño grupo mediante la comunicación cara a cara y el uso apropiado de las habilidades sociales para intercambiar ideas, puntos de vista o dificultades, etc. y el procesamiento grupal a través de la progresiva mejora de la efectividad del grupo gracias a la organización de las tareas, la toma de decisiones y la conciliación (Johnson & Johnson, 1999; Johnson & Johnson, 2009; Velázquez Callado, 2013).

En otro grupo están aprendiendo a hacer la voltereta y la rueda y todos están mostrando interés, El grupo de LM también está mostrando una buena organización del trabajo y los más hábiles están ayudando a los demás. (DM\_CSC, 54)

Primero expliqué los pasos sin música y después con música y les dejé diez minutos para practicarlo en grupos de cuatro. ¡Funcionó muy bien! Mejoraron la ejecución muy rápido y estuvieron mucho más motivados que repitiendo los pasos mil veces. (DM\_CSC, 91)

Se destacan las constantes interrupciones de MC, pero también se destaca lo bien aceptado que está el niño en el grupo y lo que le ayudan. Todos los maestros van a la una en esto y les agradecen siempre a los niños la comprensión, respeto y paciencia que tienen con su compañero. (Acta Ev.2º Trim\_CSC, 3)

Sin embargo, pese que ya hemos recalcado que las actividades que denotaban cierta competitividad eran fuente de conflictos, en el análisis de documentos divisamos que algunos alumnos llegaron a ser capaces de valorar el rendimiento y el éxito sin que el resultado influyera en el disfrute y las relaciones interpersonales. Asimismo, la metodología aplicada permitió adaptarnos a las diferencias individuales del grupo y dar oportunidades de protagonismo a todos. En relación a este hecho, estos datos concuerdan con los estudios de Díaz Aguado (2002a), que apuntaron que la aplicación, desde cualquier materia, de estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en la cooperación entre iguales podían ayudar a: adaptar el proceso didáctico a la diversidad, motivar a los alumnos hacía los aprendizajes, mejorar la cohesión de grupo y proporcionar experiencias de éxito y progreso a todo el alumnado, incluso en contextos en los que el nivel de rendimiento es muy desigual.

IH dice: tengo 20 puntos porque no me han pillado ninguna vez y AM le felicita. (DM\_CSC, 2)

En el *spirit of the game* fui pasando de un círculo a otro y observé como se felicitaron unos a otros

por las buenas jugadas. (DM\_CSC, 15)

Una vez se da por acabado el partido, no se escuchan comentarios de quien había hecho más carreras o menos, ni de quién había ganado o perdido y les felicité. Además, cada vez que alguien hacía una carrera le animaban. (DM\_CSC, 36)

Hoy en el BdTE de EF MV ha enseñado a hacer trenzas con las cuerdas y después como todos hemos aprendido muy rápido hemos hecho una carrera de trenzas. Nos hemos reído mucho y nadie se ha enfadado por perder. (DA\_CSC, 51)

Otro factor que fomentó la implicación de los estudiantes fue que sintieron que su opinión era importante y que en ellos siempre podrían proponer soluciones para resolver pequeñas trabas del día a día participando en la toma de decisiones y mostrando iniciativa tanto en las tareas cooperativas, como en las individuales o de gran grupo. En este sentido seguimos un modelo de convivencia favorecedor de comportamientos democráticos para participar activamente en la toma de decisiones que afectan a la comunidad (Capllonch & Figueras, 2012; Comte, 2013; Fraile, Aguado et al., 2007)

MV comenta que sólo se pasan la pelota entre los chicos y le pedí que pensara una norma para solucionarlo. En el siguiente tiempo muerto de reflexión propuso que los niños sólo les pasaran la pelota a las niñas y las niñas a los niños. (DM\_CSC, 97)

Durante la parte final de la sesión hacemos un pequeño partido y me piden hacer un sistema de puntuaciones. Ellos proponen dar cinco puntos a los equipos que hagan times out y cinco puntos más a los que se feliciten al final del partido. (DM\_CSC, 104)

Por otra parte se han dado otras situaciones que han mostrado el avance del alumnado. IH no trajo el patinete, ni se acordaba que hoy tocaba BdTE, pero FS que lo había traído para enseñar a su pareja, le ofreció prestárselo y ellos solos se organizaron. (DM\_CSC, 108)

La Figura 81 muestra a modo de síntesis del apartado, cómo el análisis del diario del maestro reveló el aumento de las conductas prosociales en cada trimestre y el predominio de las relacionadas con sentimientos prosociales y conductas de apoyo hacia los compañeros.

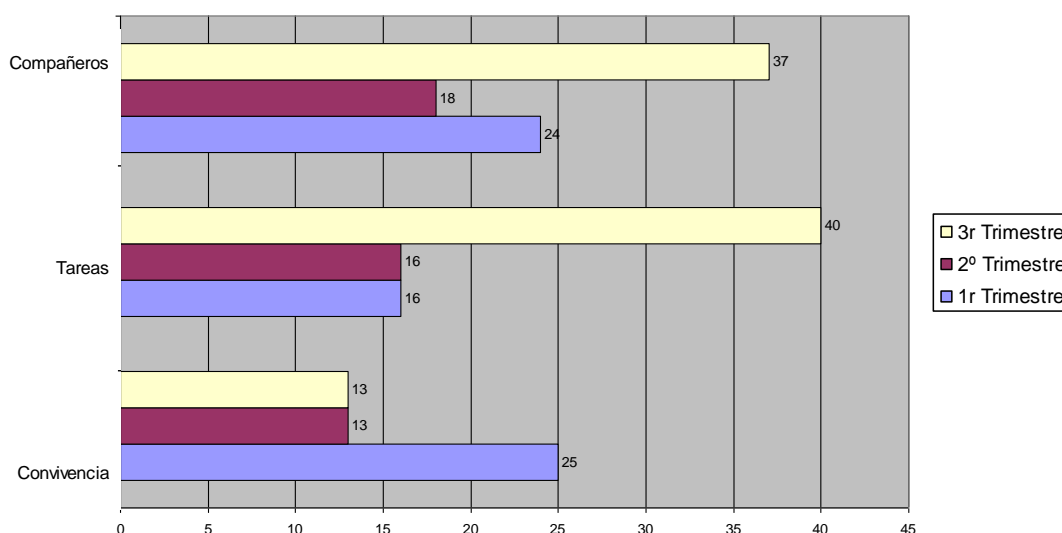


Figura 81. Frecuencia de codificación de la categoría conductas pro-sociales en el diario del maestro

Después de desarrollar los resultados que demuestran la mejora de la CSC del alumnado, vamos a dar paso a exponer los resultados de la fase de reflexión de la I-A.

### **8.2.2. Resultados cualitativos obtenidos durante la fase reflexión**

En este apartado se exponen los resultados nacidos de la fase final del ciclo de I-A que obtuvimos con dos instrumentos cualitativos. Como ya hemos mencionado anteriormente, la reflexión no fue un episodio aislado de clausura de la investigación, sino que fue una práctica constante que en todo momento nos permitió apuntar hacia la dirección de nuestros objetivos. No obstante, consideramos oportuno dedicar un apartado específico para hacer un balance de los efectos o consecuencias del plan de acción y cerrar el ciclo con aportaciones de docentes no involucrados directamente con la I-A, de las familias y de los alumnos.

En este momento de cierre aplicamos como instrumentos cuantitativos la observación no participante y el ranking sociométrico que, como hemos explicado en el apartado de resultados cuantitativos, nos sirvieron para comparar las diferencias entre el inicio y el final del proceso y dos herramientas que analizamos desde la vertiente cualitativa. Estas fueron un grupo de discusión y una producción escrita del alumnado en el que valoraban el programa de intervención y autoevaluaban sus mejoras en las diferentes dimensiones trabajadas de la CSC.

El grupo de discusión se realizó el 21 de mayo de 2014 de 1'45 a 18'15 en el aula de quinto B, con diferentes miembros de la comunidad educativa para recoger sus consideraciones entorno a los resultados obtenidos con la investigación, propuestas de mejora y nuevos planteamientos para posibles futuros ciclos. Después de finalizar la reunión se transcribió y se analizó en un proceso deductivo e inductivo con el software QDA Miner. En el Anexo 26 encontramos la transcripción del grupo de discusión y en el Anexo 27 su informe.

La valoración de los alumnos del programa fue la producción escrita de los estudiantes que utilizamos como instrumento de recogida de datos para recoger su opinión sobre el programa y sus aprendizajes (Anexo 10). En la penúltima sesión de tutoría se pasó a los alumnos una ficha en la que respondieron por escrito a ocho preguntas relacionadas con su percepción del clima de convivencia en el aula, con el tratamiento de los conflictos, con las conexiones que establecieron entre EF y tutoría y con su opinión sobre programa de intervención. Debido a la disparidad de niveles de



expresión escrita dentro del grupo y de la calidad de sus aportaciones, para su análisis primero se hizo una selección de las respuestas más interesantes de cada pregunta y después se categorizaron y se recogieron en el informe mostrado en el Anexo 25.

Dada la información que recopilamos con estos dos instrumentos presentaremos los resultados a partir de tres categorías: D. Evaluación del programa de intervención, E. Percepción del clima de convivencia y F. Conexión entre EF y tutoría. La primera categoría mostró la valoración del programa y abrió nuevos caminos para un próximo ciclo de I-A, la segunda nos ayudó a hacer un balance final de las transformaciones conseguidas en el clima de convivencia y la tercera nos aportó información sobre los beneficios de conectar los dos ámbitos. Asimismo, como se muestra en la Figura 82, al presentar estos resultados también recurriremos al apoyo de fragmentos del diario del maestro o de las actas de evaluación o de la comisión para triangular las diferentes fuentes de información.

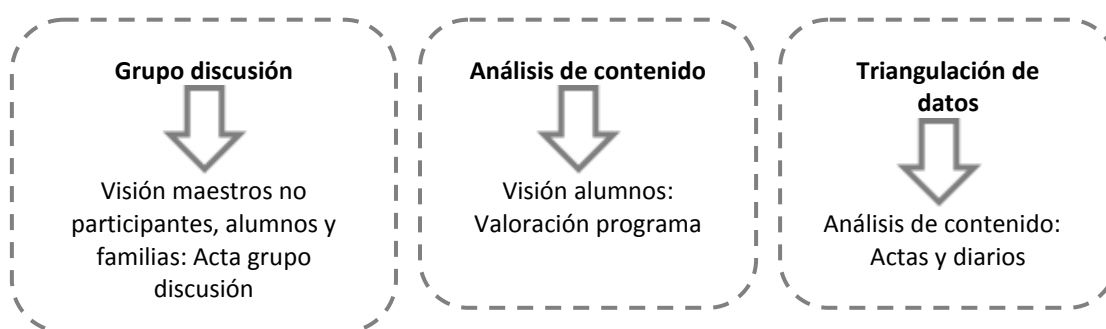


Figura 83. Técnicas de recogida de información de la fase de reflexión (elaboración propia)

A continuación en la Tabla 57 encontramos un resumen de las categorías y subcategorías establecidas dentro de esta fase.

Tabla 57  
Categorías de análisis de contenido de la fase de reflexión (elaboración propia)

Categoría	Subcategorías	Documentos
D. Evaluación del programa de intervención	D1. Valoración del programa D2. Nuevas aplicaciones	- Acta grupo discusión - Informe valoración alumnado - Actas evaluación - Diario del maestro
E. Percepción del clima de convivencia	E1. Cambio en el clima de convivencia E2. Mejoras conseguidas en el tratamiento de los conflictos	- Acta grupo discusión - Informe valoración alumnado - Actas comisión convivencia - Actas evaluación - Diario del maestro
F. Conexión entre EF y Tutoría	F. Conexión entre EF y Tutoría	- Acta grupo discusión - Informe valoración alumnado - Diario maestro - Diario alumnos - Actas comisión convivencia - Actas evaluación

Después de explicar las fuentes de información de esta fase y la estructura en cómo se presentaran los resultados damos paso a su exposición.

#### **D. Evaluación del programa de intervención**

La categoría programa de intervención ya fue nombrada en los resultados de la fase de acción-observación para explicar tanto su diseño, como sus fortalezas y debilidades. En este momento vamos a centrar la atención en la opinión que tienen diferentes miembros de la comunidad educativa del programa de intervención una vez concluido y sobre como enfocan la posibilidad de aplicar un nuevo ciclo de I-A.

##### *D1. Valoración del programa*

El grupo de discusión apoyó encarecidamente la estructura del programa a partir de tres ideas fundamentales: la necesidad de crear un buen clima de convivencia, la riqueza motivacional de la EF y su diseño.

Tanto docentes como alumnos estuvieron de acuerdo en que en el centro existía la necesidad de intervenir en la mejora del clima de convivencia y en frenar la influencia de los referentes negativos del entorno social. Del mismo modo que los centros que aplicaron programas basados en la restitución, el profesorado deseaba disminuir los problemas de disciplina y actitud e incluso mejorar los niveles de aprendizaje y de rendimiento (Erwin, 2003; Gossen, 2004; Minogue, 2006; Penner & Wallin, 2012).

EP: yo...que paso por todas las clases de primaria, pienso que realmente en el CS es donde hay más problemas de disciplina y faltas de respeto hacia los compañeros y hacia los docentes. Por lo tanto, si queremos lograr que los niños y niñas aprendan y se sientan felices en la escuela se les ha de concienciar que ellos son los que crean el clima de convivencia. (GD\_ PI, 8)

Sí, es muy importante, incluso diría que es básica sobre todo en la sociedad en la que vivimos actualmente...que no da precisamente buenos ejemplos en cuanto a convivencia y competencia social. Creo que la EF es ideal para desarrollar la CSC del alumnado. El niño se expresa espontáneamente y se relaciona con los demás y eso se ha de potenciar. (GD\_ EF-T, 1)

Todos los maestros están de acuerdo en que es necesario mejorar las relaciones interpersonales para incrementar su concentración y elevar los resultados académicos. A todos les parece interesante que se intervenga sistemáticamente para mejorar la CSC del alumnado. (Acta Ev.1r Trim\_PI+,1)

Por otra parte, los diferentes agentes estuvieron de acuerdo en destacar el potencial de la EF a la hora de trabajar la CSC. Pensaron que desde el ámbito motriz se jugaba con ventaja por la alta motivación del alumnado hacía la materia, su carácter práctico, la facilidad de plantear dinámicas jugadas y la espontaneidad en la que se expresan

los chicos. En cuanto a la motivación, hemos de mencionar que no existe en todos los estudiantes, ya que la actitud del alumnado en las sesiones de EF está vinculada a su nivel de agrado de los contenidos, a las metodologías didácticas empleadas y a su autopercepción de habilidad motriz (Fernández Río, 2003; Pieron et al., 2006). Por otro lado, el enfoque de los maestros se correspondió con la visión de una EF que fomente la CSC ofreciendo la oportunidad de solucionar dialógicamente los conflictos y de educar en los valores del respeto y la tolerancia hacia los demás (Curto et al., 2009; Gülay et al., 2010; Hernández Álvarez, 2008; Ruiz Omeñaca, 2008).

Yo creo que es importante el hecho de que en la EF los chicos participen mucho a través del juego. Eso hace que los chavales también tengan que resolver sus conflictos y puedes permitirte el lujo trabajarlo más. En el aula también se dan esos conflictos pero a veces no los tratamos a no ser que hagas alguna dinámica tutorial. Aun así en el aula perdemos la motivación del juego y del deporte, tal vez porque el entorno es mucho más controlado... no es tan espontáneo como la EF. (GD\_EF-T, 2)

AL: la EF nos gusta mucho a todos los niños porque jugamos y no hemos de estar sentados. Además este año hemos aprendido que en EF es tan importarse moverse como pensar. (GD\_EF-T, 3)

JLR: La EF es un área que ya de entrada tiene muy buena aceptación, por lo que los niños ya están motivados para trabajar otras cosas que se revertirían en el aula. (GD\_EF-T, 4)

Por último, en cuanto a la estructura del programa surgieron diversas ideas interesantes. Por un lado, los maestros participantes en el grupo de discusión consideraron que una fortaleza de la investigación era la recogida sistemática de información para demostrar objetivamente los resultados y por otro lado, defendieron la calidad de la programación y la conexión entre los dos ámbitos. La primera idea del profesorado, concuerda con las fortalezas del proceso de I-A, ya que la investigación se sustentó en la recopilación de datos para conseguir evidencias que desvelasen las variables personales, sociales y educativas que favorecieron la transformación educativa o que, fomentaron la manifestación de conductas prosociales o aumentaron el riesgo de aparición de conductas agresivas (Gravett, 2004; Hine, 2013; León, 2009). En cuanto a la segunda idea, relacionada con la interdisciplinariedad, consideramos que fue parte del éxito de la intervención, puesto que la reestructuración de la forma de programar las sesiones fue acompañada de un cambio organizativo y de una modificación substancial de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Sierra-Arizmendiarieta et al., 2013; Stevahn, 2004).

LA: Creo que un aspecto fuerte del programa es que se han recogido muchos datos que han demostrado que funciona. Esto es muy importante para ir más allá de la percepción del maestro y ser objetivo. Además es necesario para poder evaluar los avances del alumnado. (GD\_R, 9)

DN: Yo creo que está bien estructurado, sobre todo veo importante lo que habéis hecho al principio de potenciar el tema de la cohesión de grupo y luego traspasarlo a las actividades de EF. (GD\_EF-T, 7)

A pesar de estas buenas críticas, en el grupo de difusión volvió aparecer el tema de la falta de difusión de la información. Mientras que el CS, que era el directamente implicado, tenía conocimiento de todo el proceso, el resto de ciclos consideraron que las noticias sobre la investigación no se extendieron suficientemente. En este momento el equipo directivo se pronunció en que pensaban hacer eco de los resultados al final del ciclo y las familias consideraron que estaban al corriente por la reunión de inicio de curso, las observaciones de los informes y las experiencias que contaban sus hijos en casa. La falta de comunicación fue un signo claro de la falta de vinculación del claustro al proyecto y fue un lástima no mejorar este aspecto, ya que el nivel de progreso en la convivencia de un centro, está directamente relacionado con el grado de compromiso del equipo directivo y del personal (Aber et al., 2003; Selfridge, 2004); ya que será su acción en conjunto la que impregnará los procesos de RC y las practican en el día a día escolar. Así pues, coincidimos con que una de las principales dificultades con la que nos encontramos, a la hora de trabajar las habilidades sociales como medio de PyRC, fue la dificultad para actuar de forma conjunta profesores, alumnos, equipo directivo y familias (Bermenjo & Fernández, 2010). Asimismo, otro aspecto que le restó efectividad a la intervención fue la falta de formación del profesorado y la organización jerárquica del centro (Felip, 2013), ya que la falta de liderazgo de la dirección hizo que la labor de la comisión de convivencia quedara mermada y no se consiguiera una actuación conjunta de los maestros, tan necesaria en este tipo de intervenciones (Tormos et al., 2003).

Hombre...en infantil sabíamos que en CS se estaba haciendo alguna cosa desde la acción tutorial y la EF porque TB, que forma parte de la comisión de convivencia nos lo ha explicado en algún ciclo, pero no sabemos bien en que consiste. (GD\_ PI, 2)

LA: en este punto desde el equipo directivo he de reconocer que no hemos hecho ninguna reunión para difundir vuestro trabajo y para explicar bien lo que ibais haciendo, creíamos que sería mejor explicarlo al final del proceso para que la gente se involucrara en el siguiente ciclo de I-A. (GD\_ PI, 4)

JLR: yo a nivel de información entre maestros no sé cómo ha ido, pero sí que sé que a nivel de padres lo sabíamos las familias de quinto B y las del consejo escolar, porque el director lo mencionó a principio de curso igual que la tutora en la reunión de padres. Además, los niños siempre contaban en casa lo que hacían y en las notas del trimestre había comentarios sobre el programa. A su vez las familias que participan en el AMPA también han ido escuchando lo que yo y los niños les hemos explicado. (GD\_ PI, 6)

En cuanto a la utilidad del programa los alumnos, coincidieron con los resultados de Sánchez Oliva et al. (2012), al considerar que sobretodo habían aprendido a relacionarse y a solucionar los conflictos:

AJ: yo creo que nos ha ido muy bien aprender a relacionarnos con los compañeros. Nos hemos conocido mejor y ahora somos más amigos... (GD\_ PI, 10)

Todas las sesiones me han ayudado mucho porque hemos hablado mucho entre todos y nos hemos conocido mejor. (AV\_2.4)

En EF hemos aprendido a jugar en equipo y a cooperar y en tutoría hemos aprendido trucos para hablarnos mejor y llegar a acuerdos. (AV\_4.4)

Sí, porque ahora hablamos más entre nosotros y mantenemos la calma. (AV\_12.4)

Si porque hemos aprendido a relacionarnos y a jugar todos juntos sin peleas. (AV\_1.4)

Sí, porque he aprendido a hablar mejor y a encontrar estrategias para solucionar los problemas. (AV\_16.4)

Por otra parte, en la valoración del programa los estudiantes resaltaron que les gustaron en especial las sesiones de tutoría que tenían relación con la RC, con las normas de clase, el BdTE y las de educación emocional. Gossen (2004) y Morera, Filella, Soldevila, y Ribes (2011), también sugirieron que incluir al alumnado en la composición de las normas de clase y las dinámicas de educación emocional tenían un alto componente motivacional.

Me gustó mucho la actividad del muñeco de jengibre porque aprendí los comportamientos que estaban mal y los que estaban bien para solucionar los conflictos. (AV\_1.5)

Me gustó mucho el jardín de la amistad porque aprendí trucos para ser una buena amiga. (AV\_4.5)

El BdTE porque he aprendido que no todos son malos y saben hacer cosas especiales. (AV\_10.5)

Me ayudó mucho hacer las normas de la clase porque aprendí lo importantes que son para que todo funcione bien. (AV\_12.5)

Las sesiones en que hicimos las normas de clase fueron muy importantes porque fue la primera vez que conseguimos hacer un debate levantando la mano y esperando que nos tocara hablar. (AV\_18.5)

Me ayudó mucho cuando trabajamos las emociones y entendí que no siempre nos sentimos igual todas las personas. (AV\_19.5)

A todos les ha encantado el BdTE y piden que lo repitamos el próximo curso para terminar la rueda de intercambios. Les ha gustado responsabilizarse de una tarea y ayudar a los demás a aprender cosas. Todos coinciden que se han relacionado con niños que no lo hacen normalmente y algunos han llegado a decir que se han hecho amigos. La verdad es que creo que se ha mejorado mucho la cohesión del grupo, se han conocido mejor y han aprendido a valorarse unos a otros. (DM\_PC, 35)

En el ámbito de la EF sobretodo remarcaron que habían aprendido y disfrutado en las UD que se organizaban en su totalidad a partir del aprendizaje cooperativo en grupos en parejas de iguales. Esta tendencia del alumnado, podría estar influida por la calidad de las interacciones sociales y por el hecho de que el cambio de enseñanza en estas lecciones otorgó altos niveles de decisión al alumnado (Casey et al., 2009).

Me ha gustado mucho jugar a kin ball y hacer el baile todos juntos. (AV\_2.6)

EL baile porque yo he enseñado a los demás. (AV\_10.6)

El béisbol porque he aprendido a jugar a un nuevo deporte con lo que me explicaban los compañeros. (AV\_11.6)

En EF he aprendido a trabajar en equipo. (AV\_15.5)

El baile porque hemos conseguido hacer algo todos juntos. (AV\_18.6)

El Kin Ball porque aprendí estrategias para trabajar en equipo. (AV\_20.6)

Una vez difundida la opinión sobre el programa desde el punto de vista de diferentes miembros de la comunidad educativa, damos a paso a exponer las líneas de ampliación de la I-A que surgieron en el grupo de discusión.

## *D2. Nuevas aplicaciones*

Aunque en el grupo de discusión todo el mundo estuvo de acuerdo en la necesidad de continuar con la labor emprendida, hubo disparidad de opiniones a la hora de afrontar un nuevo ciclo de investigación.

Por un lado, hubo un grupo de docentes que veían viable la ampliación del próximo ciclo de I-A al resto de la escuela:

MB: Es mucho de golpe pero que sigue perfectamente. Se ha empezado en quinto como una prueba piloto pero si tiene conocimiento todo el claustro y la escuela apuesta por un tipo de línea a seguir tampoco sería tan descabellado pensar que de golpe todos dijéramos... bueno, vamos a trabajar en esta dirección... Pero claro, para poder hacerlo dependeríamos de tener espacio donde poder compartir resultados, hablar sobre cómo se está llevando a término todo el programa... es lanzarse, pero desde luego a nivel de claustro necesitamos actuar porque los conflictos son muy graves en el centro. Como claustro necesitamos apostar en esta dirección y avanzar en la consciencia social. Los conflictos de quinto seguro que se repiten en las otras clases y seguro que si se empiezan a trabajar desde la base... mejoran la autoestima, la consciencia de grupo y el diálogo y se consigue mejorar el clima de convivencia. (GD\_ PA, 13)

MB: yo creo que no habría mucha diferencia en hacerlo en los grupos ciclo medio, se podría llevar a cabo adaptando un poco las actividades. (GD\_ PA, 4)

AP: en infantil trabajamos mucho más globalmente que en primaria, pero se pueden hacer actividades muy similares a estas integrándolas dentro de las tareas de aprendizaje que diseñemos. Además, quiero resaltar que el BdTE se aplicó en el tercer trimestre, ya se ha adaptado a infantil y hemos constatado que donde hay un buen ambiente hay una mejora en los resultados académicos y donde hay estrés hay problemas para el aprendizaje. (GD\_ PA, 7)

Y por otro lado, había una mayoría de maestros que consideraron que sería mejor una instauración progresiva del programa para poder dar apoyo a los docentes y recoger datos objetivos de los logros. En este punto, sobretodo recalcaron la necesidad de acompañar a los maestros para que se implicaran en el proyecto y no quedara en el abandono. Multitud de estudios van más allá de este acompañamiento y sugieren que la formación inicial del profesorado es vital para aportarles recursos y seguridad a la hora de construir una innovación curricular, vertebrada en la integración de la acción tutorial en el currículum (Brown et al., 2004; Heydenberk & Heydenberk, 2007; Ortega, 1997, 2007; Ortega & Del Rey, 2003, 2004; Romero, 2002; Selfridge, 2004). Asimismo, en este párrafo no podemos dejar de mencionar que el verdadero éxito de este tipo de intervenciones recaerá en la participación de todos los agentes que influyen en la educación del niño: profesorado, alumnado, familias y orientadores escolares

(Capllonch & Figueras, 2012; Comte, 2013; Ortega, 2007; Ortega & Del Rey, 2003, 2004).

DN: Yo creo que una buena manera sería primero hacerlo con el otro grupo de quinto, que el año que viene hará sexto y después ampliarlo a los otros dos grupos de CS. Pero claro, se necesita de la implicación de todos los tutores y una buena programación del curso escolar, porque si no pasará como este año, que hay demasiadas cosas en el día a día y una vez empezado el curso nos damos cuenta de que no llegamos a todo. (GD\_ PA, 3)

VM: yo estoy de acuerdo con DN, yo implantaría el curso paralelo primero, el quinto al año siguiente y después ir bajando hasta infantil. Es mejor hacerlo poco a poco para ver cómo funciona todo y a la vez poder dar soporte a los grupos que empiezan en ese año. Si todos empezamos de golpe no se podrá ayudar o asesorar a todos los docentes y podría ser que si encuentran dificultades dejen de hacerlo. (GD\_ PA, 5)

VM: Sí tiene razón EP; es mucho de golpe. Creo que para dar consistencia al proyecto es importante evaluar a los alumnos y el proceso, con datos objetivos, y si lo hacemos toda la escuela a la vez seguro que no se recogen tantos datos y si se recogen, será más difícil analizarlos. (GD\_ PA, 12)

Otra idea que respaldó al necesidad de empezar por el CS fue la de dotar a los alumnos de recursos para favorecer la PyRC como medio para disminuir la conflictividad en el la etapa de secundaria. En este sentido, encontraríamos nuevos nexos de unión entre etapas educativas, tan necesarios para el centro, y trabajaríamos en la línea del programa "Convivir es vivir" que busca coordinar de actuaciones y recursos con otras entidades para fomentar las actitudes de conocimiento, respeto y tolerancia para prevenir la aparición de actos violentos dentro y fuera de la institución escolar (Carbonell, 2008).

MB: yo creo que está bien empezar en CS; además el trabajo que hagamos en quinto y sexto se traspasará a secundaria, que aún tienen más conflictos. (GD\_ PI, 9)

LA: Además como somos un Instituto Escuela, en este centro se dan las condiciones para dar una continuidad al trabajo que se puede hacer en sexto. Ya que cuando los niños pasen a secundaria estarán habituados a hacer este trabajo de mediación y se supone que podrían continuar haciéndolo. (GD\_ PA, 18)

Después de estas dos tendencias, surgieron ideas muy interesantes en torno a la interdisciplinariedad. Mientras algún sector abogaba por ir más allá de la conexión entre la EF y la tutoría, otro entendía que la estructura era lo suficientemente fuerte y debía ser un punto de referencia para alumnos y maestros. En este punto, Escartí, Gutiérrez, Pascual y Llopis (2010), entendieron que los programas de esta naturaleza se debían aplicar de manera transversal al currículum para conseguir mejoras en los comportamientos disruptivos y aumentar las actitudes relacionadas con la responsabilidad. Por otra parte, queremos apuntar que Ruiz Omeñaca (2010), defendió que la incidencia del aprendizaje cooperativo sobre las CCBB estaba determinada fundamentalmente por el objeto de la situación motriz, en relación a la

implicación de la corporeidad, la motricidad y el pensamiento estratégico; así como por la forma en que se actúe sobre aspectos de naturaleza afectiva y social.

AP: yo creo que la interdisciplinariedad siempre enriquece el proceso de aprendizaje, en El siempre trabajamos de manera global. Pero claro...esto también era una primera prueba y se tenía que ver cómo funcionaba en un área muy concreta y luego ver cómo se puede conectar con otras asignaturas para hacer todo un trabajo globalizado. Pero bueno, ahora podemos partir de una buena base y ampliar el programa para llegar a hacer un trabajo competencial globalizado con otras áreas. (GD\_PA, 1)

JLR: Una de las ventajas que habéis comentado es la estructura de primero hablar en tutoría de las habilidades sociales y después aplicarlas en EF, ¿verdad? Pues entonces para mí es muy importante esa estructura yo la mantendría igual para definir una línea clara de trabajo tanto para alumnos como para profesores. (GD\_PA, 9)

Por último, en relación a próximas aplicaciones apareció la inquietud de cómo plantear la siguiente intervención para el grupo de quinto B. Los docentes estuvieron de acuerdo en profundizar en la mediación para llegar a consolidar un grupo de mediadores. Esta idea está en consonancia en la formación de un grupo inicial de *pacemakers*<sup>67</sup>, que vaya extendiendo los procesos de mediación para afrontar los conflictos, para que curso tras curso más alumnos estén formados para poder unirse al proceso de mediación (Roerden, 2001). Además, la mediación entre iguales ofrecerá los estudiantes la posibilidad de contribuir a la mejora del clima de convivencia (Aber et al., 2003; Torrego et al., 2006) y les dará poder de decisión (Casey et al., 2009). Asimismo, el grupo de mediadores podría seguir avanzando en la mejora de su asertividad, cooperación y autocontrol de los comportamientos sociales desajustados (Sandy & Boardman, 2001).

DN: Sí podría ser una opción, una idea podría ser que este grupo que ya lo ha trabajado y ya tienen algunas nociones de mediación va por delante del resto, por lo que el siguiente curso podrían profundizar en la medición y conseguir que de ellos saliera un grupito de mediadores para ayudar en las mediaciones del resto de la escuela. (GD\_PA, 17)

AJ: Claro, nosotros no vamos a repetir lo que hemos hecho este año. Es verdad lo que dice NM, empezamos hacer cosas de mediación, sobretodo en la UD de *role playing*, pero...después sólo LJ y yo hacíamos mediaciones en el patio porque los otros nos pedían ayuda. (GD\_PA, 16)

LA: Además como somos un Instituto Escuela, en este centro se dan las condiciones para dar una continuidad al trabajo que se puede hacer en sexto. Ya que cuando los niños pasen a secundaria estarán habituados a hacer este trabajo de mediación y se supone que podrían continuar haciéndolo. (GD\_PA, 18)

Dadas estas evidencias, podemos afirmar que con la reflexión y con el descubrimiento de nuevos puntos de vista externos a la investigación llegamos a un nuevo conocimiento de nuestra práctica educativa.

---

67 Pacificadores



## **E. Percepción del clima de convivencia**

Desde la comisión de convivencia pensamos que el explicar la percepción que tenían maestros y alumnos sobre el clima de convivencia en el aula sería una manera de evidenciar indirectamente los avances conseguidos en las conductas prosociales del alumnado y en la PyRC. Por ello, a continuación mostramos una síntesis de aportaciones de los diferentes agentes que justifican el cambio a través de diferentes factores entre los cuales diferenciaremos el tratamiento de los conflictos.

### *E1. Cambio en el clima de convivencia*

Los docentes que impartieron clase al grupo estuvieron de acuerdo en que a través del programa se habían conseguido grandes mejoras en el clima de convivencia de aula, estos párrafos concretan que aunque durante los trimestre hubo variaciones, se sentían a gusto dando clase y que consideraban que los estudiantes habían mejorado sus relaciones. Estas mejoras en el clima de convivencia, fueron acompañadas de una disminución progresiva de las conductas directivas de los docentes, en favor de la autonomía, la cooperación y la cesión del protagonismo al alumnado en la toma de decisiones (Sánchez et al., 2006).

El grupo ha mejorado bastante su comportamiento y ha habido un gran cambio en el respeto entre compañeros. Ello ha llevado a una disminución de los conflictos y a una mejora en el clima de convivencia en el aula y en consecuencia las clases han funcionado mucho mejor y se han podido hacer dinámicas más participativas. También vemos que el grupo está más cohesionado, en el patio ahora juegan más juntos, un grupo juega a polis y a cacos y hasta hemos visto a niñas jugar a fútbol. (Acta Ev.2º Trim\_C, 8)

El grupo de quinto B durante este trimestre se ha alborotado un poco, pese a que han mejorado sus relaciones y el saber estar en el aula, se les ve mucho más pre-adolescentes y ha habido algunos problemas por el tema de los amores, en los que solían estar involucradas tres personas y cuatro más se dejaban llevar. (Acta Ev.3r Trim\_C, 12)

En cuanto al clima de convivencia en el aula ha mejorado mucho, el grupo está más cohesionado y son capaces de realizar trabajos en grupo sin que se den problemas. Esto durante el primer trimestre era muy complicado y siempre surgían disputas. (DM\_PC, 8)

Estos párrafos también denotan avances en la cohesión de grupo y ello en parte se debió al desarrollo de habilidades comunicativas y sociales, para trabajar en equipo y al aumento de la responsabilidad de los alumnos. En relación a esta idea, Velázquez Callado et al. (2014), consideran que la mejora de la convivencia escolar a través del aprendizaje cooperativo en EF, se consigue gracias a que los estudiantes desarrollan un sentido de corresponsabilidad por su propio aprendizaje y el del grupo, por lo tanto ello les lleva a incrementar los niveles de responsabilidad personal y social, los de deportividad y en consecuencia disminuyen las conductas violentas y de indisciplina.

EP: Hombre...yo que he estado con estos niños desde el principio hasta el final de curso y he pasado tantas horas con ellos preparando la cantania, ya me había dado cuenta de sus avances, sobre todo en lo que respecta a la cohesión de grupo. En el mes de octubre era imposible que entre todos cantáramos una canción y ahora en junio han sido capaces de hacer un canon, mientras otros tocaban instrumentos y mientras otros hacían un mosaico con cartulinas. La verdad es que han aprendido a organizarse y a dialogar. Al verlo en el *power point* he visto mi percepción convertida en números. (GD\_ R, 1)

DN: Apoyo el comentario de EP, yo también entro en quinto B para hacer la plástica y he visto avances abismales. Al principio de curso no paraban de dar vueltas por la clase, de hablar y jugar y no trabajaban casi nada. Ahora hasta se han organizado para limpiar la clase después de cada sesión. Yo veo que se han hecho responsables y buenos compañeros porque siempre se ayudan. (GD\_ R, 2)

Creo que a principios de curso estábamos muy nerviosos y ahora hemos aprendido a controlarnos y a cumplir las normas. (AV\_3.1)

Una vez presentadas la cohesión de grupo, la responsabilidad o las habilidades comunicativas como factores que docentes y alumnos consideraron claves para el cambio del clima de convivencia, damos paso a desarrollar en un apartado diferente sus consideraciones en torno el tratamiento de los conflictos, ya que fue otro de los elementos de transformación.

## *E2. Mejoras conseguidas en el tratamiento de los conflictos*

Tanto los resultados presentados anteriormente en relación a la RC, como las contribuciones de alumnos y maestros que seguidamente mostraremos, respaldan que los avances en el clima de convivencia fueron acompañados de un mejor tratamiento de los conflictos por parte de los alumnos. Al final del programa los estudiantes percibieron que primero intentaban solucionar las disputas entre ellos y si no funcionaba pedían ayuda a los adultos. Así pues, los chicos llegaron a dominar aprendizajes específicos que integraron habilidades emocionales y sociales para afrontar las disputas como en el caso de otros estudios (Morera et al., 2011; Roerden, 2001; Selfridge, 2004). No obstante, también sintieron que algunos compañeros puntuales siempre eran los que iniciaban los problemas; en consecuencia Caballero Grande (2010), afirmó que las estrategias de regulación de conflictos no son suficientes para los casos especialmente disruptivos o con trastornos graves de conducta.

AJ: yo creo que ahora todos estamos más contentos en la clase y aunque algunos nos molesten, que siempre son CA, IH y FS, no nos peleamos ni insultamos, o intentamos hablar o se lo decimos al profesor si no funciona. Eso si estos tres aún nos insultan a veces. (GD\_ R, 3)

Sí, porque ahora cuando hay un problema no nos castigas y nos dejan hablar para solucionarlo nosotros. (AV\_8.1)

Normalmente no tengo ningún problema, pero cuando me pasa algo lo ignoro y cuando ha pasado un tiempo y me he calmado intento hablar para arreglarlo y si no lo consigo se lo explico a los

maestros. (AV\_3.3)

Hablo con las personas que me han molestado y si no lo podemos arreglar le explico la maestra lo que ha pasado. (AV\_1.3)

Pese a que la tendencia general de sus valoraciones fue en la dirección de la mediación autónoma o con la ayuda del maestro, algunos reconocieron que a veces se peleaban o que eludían el conflicto alejándose de la otra parte implicada. Esto quiere decir que una minoría de los alumnos consideraba que aún solucionaban los problemas desde una postura negativa o neutra. No obstante, el alumnado experimentó emociones positivas y sintió que el clima de convivencia había cambiado al incrementarse los comportamientos asertivos, las actitudes prosociales y el tratamiento de los conflictos desde procesos dialógicos centrados en la negociación.

Hay veces que me pongo nervioso y sin querer le pego y hay otras veces hablo con la persona. (AV\_19.3)

Intento controlarme pero a veces si me pegan o me insultan me devuelvo. Aún tengo que mejorar. (AV\_13.3)

Me aparto de la persona y me pongo lo más lejos posible. (AV\_21.3)

A pesar de estas apreciaciones de algunos estudiantes, los docentes consideraron que la preocupación de los alumnos por mejorar la convivencia llegaba hasta el punto de recriminar resoluciones negativas a algunos compañeros. Sin embargo, también estuvieron de acuerdo en que existía un foco de alumnos que hacía nacer los conflictos.

Hemos visto que los alumnos se preocupaban por el buen clima de convivencia y les llamaban la atención a los compañeros cuando interrumpían la clase o cuando gestionaban los conflictos de una manera negativa. (Acta Ev.3r Trim\_CSC, 4)

Este trimestre ha tenido sus altos y bajos, mientras algunas sesiones han funcionado muy bien y parecía que el alumnado había conseguido grandes avances, en otras sesiones de EF volvían a los conflictos del principio. Pese a ello, considero que todos han hecho grandes avances y que los conflictos suelen nacer siempre ligados a unos alumnos concretos. Asimismo, el comportamiento de estos alumnos está vinculado a situaciones familiares delicadas o NEE. (DM\_PC, 14)

Después de explicar diferentes factores que contribuyeron a la mejora de la convivencia según el punto de vista de alumnos y maestros, damos paso a cerrar el capítulo de resultados defendiendo los beneficios de conectar la EF y la tutoría.

### **F. Conexión Educación Física y tutoría**

Uno de los objetivos de la investigación fue identificar las ventajas derivadas de conectar la EF y la tutoría. Así que, para responder a este propósito mostramos evidencias encontradas en los documentos analizados que confirman los beneficios de retroalimentar ambas áreas.

En primer lugar, tenemos que afirmar que la transferencia de aprendizajes sobre la que se cimentó todo el proyecto existió de manera bidireccional y los alumnos fueron conscientes de ello. Para lograr esta transferencia de los valores y habilidades sociales tratados en el ámbito de la EF y la tutoría, fue importante que las reflexiones del alumnado se basaran en el pensamiento crítico (Hochstetler, 2006) y que demostraran una responsabilidad social hacia los sentimientos y necesidades de los compañeros poniendo en práctica habilidades para liderar, cooperar en la consecución de metas y ayudar a los demás (Martinek, 2012; Meléndez & Martinek, 2015), pero también para saber escuchar, ser empático, respetuoso a los derechos y estar abierto a la negociación en los conflictos (Cecchini et al., 2003; Escartí et al., 2006; Jiménez & Durán, 2004).

Fue muy interesante ver que rápidamente MCM dijo: cada corral es una clase y la granja es todo el cole. Después LM dijo que era verdad que si nos fijamos entre los compañeros de clase muchos tienen cosas parecidas y otras muy diferentes. AM añadió que todos teníamos que aceptar a los demás por cómo eran y respetarlos. EL dijo: ¡sí, es como en el Goalball! ¡Qué hay personas diferentes pero que pueden hacer deporte y se esfuerzan! MAS añadió que se ha de valorar a todas las personas por sus cosas buenas y entender que nadie es perfecto. (DM\_EF-T\_A, 1)

Al final de la clase de tutoría ambos grupos han escogido un portavoz para que explique sus ideas sin que yo se lo hay propuesto. Refuerzo su decisión y me dicen que lo han hecho igual que en tutoría. (DM\_EF-T\_A, 5)

En EF hemos aprendido a jugar en equipo y a cooperar y en tutoría hemos aprendido trucos para hablarnos mejor y llegar a acuerdos. (AV\_4.4)

Desde la visión de la investigadora se apuntaron dos ideas importantes, por un lado que las sesiones de EF eran más fluidas porque ganaba tiempo de práctica motriz gracias a que en tutoría introducía las habilidades sociales y por otro lado, que la cercanía entre sesiones influenciaba en el nivel de transferencia que hacían los estudiantes entre un ámbito y el otro. En este sentido cumplimos con la premisa de que el trabajo de los valores y las habilidades socio-emocionales se deben tratar interdisciplinariamente (Caballero Grande, 2010; Tuvilla, 2004) y trabajamos en la línea de una EF integradora de las CCBB al tratar los valores y actitudes sin descuidar sus contenidos y objetivos específicos (Rodríguez Ruiz, 2010).

El funcionamiento de las sesiones de tutoría fue muy bueno y los alumnos conectaban los temas tratados en el aula durante las tareas de EF. En este punto, se debe destacar que esta conexión era mucho más fuerte los viernes, ya que lo tenían muy presente de la sesión de tutoría del jueves. (DM\_EF-T\_I, 4)

NM: Sí...esta estructura nos ha funcionado muy bien, porque en tutoría ya se introducían las habilidades sociales que después en EF debían aplicar. De esta manera no perdíamos tanto tiempo con explicaciones en la pista y podíamos aprovechar el tiempo porque los grupos trabajaran las habilidades motrices de la UD. Esto fue una ventaja porque las sesiones de EF siempre se hacen muy cortas con los desplazamientos por la escuela. Aun así, siempre les recordaba la habilidad social del día en la pregunta de autoevaluación y en la introducción de la sesión. Además...cuando era necesario parábamos la clase y hacíamos las reflexiones necesarias. (GD\_EF-T, 8)

A pesar de que la cercanía de las sesiones influenciaba en la aplicación de las habilidades trabajadas por parte de los alumnos, otros docentes consideraron que la acción fue un éxito porque los aprendizajes fueron más allá de la tutoría y la EF y se transfirieron a otros ámbitos. Asimismo, hemos de recordar que la transferencia de lo aprendido en el terreno de juego a otros contextos, sólo se conseguirá con la planificación de experiencias diseñadas e implantadas con ese fin específico (Bund & Wiemeyer, 2004; Cecchini et al., 2009).

DN: yo creo que la intervención a través de la EF también ha tenido efectos. Al finalizar el curso no he tenido problemas para hacer grupos de trabajo, todos podían trabajar con todos y esto, en octubre era impensable. Creo que han aprendido a relacionarse con los demás y a darse cuenta de sus errores gracias al trabajo realizado en EF. (GD\_ R, 6)

En el trabajo en grupo del proyecto de las águilas nos hemos organizado de la misma manera que en EF. Hemos hecho un círculo y había un secretario que daba los turnos de palabra. Ha funcionado mejor que si cada uno habla cuando quiere. (DA\_ EF-T, 3)

Los maestros comentan que las mejoras del grupo se pueden deber al trabajo sistemático llevado a cabo desde tutoría y EF. (Acta Ev.2ºTrim\_PI+, 2)

Por último, resaltar estas dos observaciones, por un lado la de la investigadora que nos asegura que aunque las UD programadas para EF se aplicaron igual a los cuatro grupos de CS no se lograron los mismos resultados y por el otro lado, una inquietud que siempre estuvo viva durante toda la investigación: la influencia que ejerció sobre todo el proceso que la persona que impartía tanto las sesiones de EF como las de tutoría fuera la tutora referente del grupo. Si bien, esto nos plantea un gran interrogante no podemos dejar de afirmar que la conexión entre la EF y la tutoría fue beneficiosa para el proceso de aprendizajes y nos llevó a una mejora de la CSC del alumnado evidenciada en el conjunto de resultados presentados. En la línea de investigación del TPSR, Quay y Peters (2008) señalaron que intervenciones de este tipo debían estar vinculadas a la labor tutorial, para cumplir con los intereses de los alumnos y asegurar la consecución de los objetivos curriculares. Además, entendieron que el TPSR debía dar un paso más allá y basarse en las experiencias vitales del alumnado tratando contenidos relacionados con de sus intereses (Quay & Peters, 2008). Por otra parte, en este punto hemos de plantear que aunque las sesiones hubieran sido impartidas por maestros diferentes, los dos formadores hubieran tenido que ser personas capaces de liderar al grupo positivamente y de crear oportunidades de aprendizaje planteadas desde el trabajo cooperativo, la cultura de paz y el fomento de expectativas de éxito que dieran estabilidad y transferencia a lo aprendido (Boqué, 2005b; Bund & Wiemeyer, 2004).

NM: A ver, yo he pasado por los cuatro grupos y puedo decir que existen diferencias significativas entre los cuatro grupos. Pese a que las UD de EF se han hecho igual en los cuatro grupos de CS, no se han conseguido los mismos resultados. Los cuatro grupos antes o después llegaban a

reflexiones y conclusiones relacionadas con valores o habilidades de la CSC, pero su aplicación práctica en el contexto de la EF era mucho mayor en el grupo de quinto B. (GD\_ R, 5)

MB: Creo que el relacionar la EF y la tutoría ha sido muy bueno para el grupo ya que los niños y niñas se han concienciado de su papel en el construir una escuela donde todos nos sintamos bien. Pero... ¿No creéis que el hecho de que la tutora haya sido la maestra de EF también ha influenciado en que haya menos conflictos en EF? Además... como ella lo ha trabajado tan sistemáticamente pues también se ha trasferido a las otras asignaturas. Todos sabemos que los niños no se portan igual con el tutor que con los especialistas, pero si con todos los profesores se ha notado una mejora está muy bien. (GD\_ EF-T, 9)

Dadas estas ventajas de la conexión de los ámbitos de la EF y la tutoría podemos afirmar que el programa de intervención fue un éxito, puesto que a pesar de sus debilidades, se lograron los fines iniciales. El alumnado mejoró las habilidades propias de la CSC y se concienció de la necesidad de establecer relaciones positivas con los compañeros y de la importancia de aprender a gestionar los conflictos positivamente. En consecuencia se redujo la tendencia de resolver negativamente las disputas naturales de la convivencia y se consiguió una mejora substancial del clima de aula y de la cohesión de grupo.

Una vez presentados los resultados y contrastados con otros estudios a modo de discusión, damos paso a recapitular toda esta información en el capítulo final de conclusiones



## Capítulo 9

### Conclusiones, limitaciones y prospectiva

Una vez analizada la información de naturaleza cualitativa y cuantitativa recopilada, presentadas evidencias de los resultados obtenidos a lo largo del proceso de I-A y contrastado nuestros logros con el marco de referencia establecido, damos paso al capítulo que cierra el presente documento. En éste damos paso a la tarea de extraer las pertinentes conclusiones para después detectar las debilidades y limitaciones de la investigación y proponer nuevas líneas de continuidad del estudio.

En el apartado dedicado a las conclusiones reflejaremos el grado de consecución de los objetivos específicos de la I-A con el fin de exponer con mayor claridad las relaciones entre los datos y las perspectivas conseguidas con los diferentes instrumentos. Después de dar respuesta a los objetivos específicos entraremos a determinar el nivel de logros en relación al objetivo principal. En la siguiente sección expondremos nuestro análisis crítico sobre las limitaciones y las debilidades del estudio, que no se pudieron superar a pesar de la dinámica reflexiva de la I-A y, por último, plantearemos futuras líneas de investigación relacionadas con la temática o que podrían partir de nuestro estudio.

#### 9.1. Conclusiones

El primer fin planteado estuvo orientado a vertebrar el plan de acción que nos llevaría a la transformación educativa, ya que el primer objetivo fue **diseñar y aplicar una intervención didáctica desde las áreas de EF y de tutoría que favoreciera la adquisición de habilidades de la CSC**. Tras el análisis de la información se puede afirmar que para el diseño y desarrollo del programa fue importante llevar a cabo unas



tareas específicas y ciertas modificaciones surgidas de la reflexión y de la detección de debilidades. A modo de conclusión debemos exponer que:

- Antes del diseño del programa de intervención, se *analizó la gestión de la convivencia en el centro* y nos dimos cuenta de que los documentos de la escuela no estaban adaptados a la realidad del centro y ello hacía que los maestros no tuvieran claras pautas de actuación frente a los conflictos.
- Las primeras acciones que se realizaron antes de empezar con la intervención didáctica fueron la creación de un protocolo de mediación, que desafortunadamente no se consolidó entre el profesorado, y el establecimiento de una normativa de aula que fuera propuesta y consensuada por el alumnado dentro de un proceso democrático.
- Se definió la comisión de convivencia como una estructura de transformación educativa nacida del diálogo y la reflexión. Las acciones que se llevaron a cabo fueron: programar y evaluar la acción didáctica, revisar los instrumentos de campo cualitativos y cuantitativos, discutir el funcionamiento de las sesiones, introducir propuestas de mejora, revisar y discutir los logros conseguidos por el alumnado.
- Con la intención de implicar al profesorado no colaborador en la I-A, de la comisión de convivencia surgió la iniciativa de administrar un cuestionario al equipo docente, para priorizar los contenidos a tratar en las sesiones de tutoría según las necesidades que detectaron en sus estudiantes. Los contenidos priorizados fueron la PyRC, el respeto y cumplimiento a las normas y el diálogo y la comunicación, de este dato podemos entrever que los maestros consideraron que los alumnos carecían de habilidades para resolver pacíficamente los conflictos. En segundo lugar situaron contenidos como la autogestión y la autoestima y seguridad, empatía y asertividad, la cohesión de grupo, el acoso escolar y los hábitos de trabajo y las estrategias de trabajo cooperativo. En este caso, que los docentes no tuvieran en cuenta el bullying en sus respuestas nos indicó que no lo percibían como un problema para el centro. Asimismo, más de 75% de los docentes se mostró dispuesto a emplear en el futuro el material didáctico elaborado por la comisión de convivencia.
- El proceso de programación didáctica de la comisión de convivencia siguió los siguientes pasos: 1. priorización de los contenidos a partir de los resultados del cuestionario del profesorado, 2. establecimiento de unas bases metodológicas basadas en la participación activa y colaborativa del alumnado donde se le da

poder a su voz para que decida sobre su propio proceso de aprendizaje, 3. temporización y distribución en los tres trimestres los contenidos y objetivos de las sesiones de tutoría partiendo de las necesidades del grupo de alumnos, 4. después de programar las sesiones de tutoría, la maestra de EF planificó las UD de EF y las puso en común con la comisión para que colaboraran en su desarrollo, 5. elaboración de los instrumentos de evaluación del alumnado, centrados principalmente en la autoevaluación y la coevaluación.

- Desde la comisión se entendió la autoevaluación como una estrategia que concienciaría a los estudiantes de su dominio de las habilidades trabajadas tanto en el ámbito motor como social y que favorecería su autorregulación, responsabilidad e implicación activa en el proceso de aprendizaje.
- Respecto a la planificación inicial de la investigación se dieron cambios substanciales. Al principio pensamos en intervenir en los cuatro grupos de CS, pero una vez empezada la acción, se limitó la recogida de datos al grupo de quinto B porque fue el único en que se garantizó la aplicación del programa de tutoría en su totalidad. Por otro lado, inicialmente no se había planificado cómo hacer un buen traspaso de información a los maestros desvinculados de la comisión que impartían clase en el grupo, por lo que se estableció que en las reuniones de evaluación trimestrales se explicarían los avances conseguidos con el programa. Asimismo, desde la comisión de convivencia se propusieron instrumentos de recogida de información, no considerados en el diseño inicial, como el cuestionario al profesorado, el ranking sociométrico y la valoración del programa por parte del alumnado.
- En la intervención didáctica se modificaron algunas tareas por falta de tiempo para desarrollarlas, se introdujo el BdTE, se propusieron sistemas de puntaje que favorecieran conductas prosociales, se sistematizó la formación de grupos mediante juegos u tarjetas para agilizar las clases y reducir las disputas y posibles situaciones discriminatorias, se introdujo en el plan de acción el apadrinamiento lector porque estaba contemplado en la programación anual de centro, y se añadieron propuestas interdisciplinares con lengua castellana y conocimiento del medio.
- A lo largo del programa se favoreció el desarrollo de la CSC y paralelamente se beneficiaron otras CCBB como la comunicativa lingüística o la de iniciativa y autonomía personal. Ello se debió a que los puntos fuertes del programa se basaron en mejorar la convivencia y las relaciones interpersonales a partir de

acciones tales como la creación de la normativa de aula y EF, el establecimiento del proceso democrático en la toma de decisiones, la cesión de responsabilidad al alumnado en su propio proceso de aprendizaje, el trabajo cooperativo y el aprendizaje entre iguales, el fomento del respeto a la diversidad de opiniones, el desarrollo de habilidades comunicativas para dialogar y negociar a fin de resolver creativamente los conflictos, la toma de conciencia de los sentimientos propios y los ajenos, la mejora del autocontrol de la propia conducta, el reconocimiento de los propios errores y el disfrute del juego sin que el resultado influya en las relaciones interpersonales.

- A la vez, las principales debilidades del programa fueron la falta de implicación del profesorado no vinculado a la investigación y las dificultades que se tuvieron durante el primer trimestre para lograr que el alumnado consiguiera las metas de las tareas propuestas. Al principio de la intervención los alumnos aún no estaban totalmente preparados para implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje al nivel que necesitábamos y ello se reflejó en sus dificultades para trabajar cooperativamente, en su falta de autocontrol y de autonomía a la hora de organizarse, en sus carencias comunicativas y en la competitividad mostrada.

Puesto que consideramos que la mejora del clima de convivencia dependía en gran parte de la capacidad de los alumnos para afrontar los conflictos y para manifestar conductas prosociales, entendimos que analizar la evolución de estos dos elementos sería esencial para probar los beneficios conseguidos con la acción. Por esta razón el segundo objetivo de la investigación fue **evaluar el grado de incidencia del programa en las causas, las resoluciones y la frecuencia de los conflictos dados en la sesiones de EF.**

Entender las causas de los conflictos nos ayudó a entender al alumnado y a orientar y evaluar la acción; por ello es que decidimos estudiarlas desde las perspectivas del alumnado, de observadores externos y del docente investigador. A su vez analizamos la evolución del origen de las disputas a lo largo del proceso didáctico y justificamos el porqué de los cambios detectados. Seguidamente expondremos las principales conclusiones extraídas del indicador causa de los conflictos y demostraremos cómo, dependiendo de la perspectiva del individuo que aporta los datos, se dan ciertas disparidades en su visión sobre la fuente de los problemas:

- Antes de la intervención didáctica los alumnos consideraron que el aspecto físico era el tema que generaba más conflictos en el contexto del aula. En

cuanto la segunda causa más recurrente, para los chicos fueron las diferencias de habilidad y para las chicas las diferencias de género. Por lo tanto, los alumnos entendieron que la discriminación por diferentes razones era el principal problema al que se debían afrontar en sus interacciones con los iguales.

- Durante la fase de planificación, el alumnado percibió que en el contexto de la EF las causas de conflicto eran diferentes a las del aula ordinaria. Las causas más habituales en el aula pasaron a un segundo plano y cobraron protagonismo factores como las faltas de respeto y las disputas en la formación de grupos. Por otra parte, las chicas señalaron que en el ámbito de la EF las diferencias de habilidad fueron causa de más conflictos que en el aula. El cambio de tendencia de las respuestas lo atribuimos a que las dificultades de aprendizaje en el aula originaban más discriminaciones para los chicos que para las chicas, y la falta de control motriz evidenciada en EF era percibida como un problema más por parte de las mujeres que los varones. Los estudiantes sentían, asimismo, que conductas derivadas de la competitividad tales como hacer trampas, no aceptar el resultado o la agresividad en el juego, constituían comportamientos que usualmente se interponían en el buen funcionamiento de las sesiones de EF.
- La realidad observada en la fase de diagnóstico reveló que no existió una causa de los conflictos predominante. No obstante, la percepción diferente de un hecho de la actividad y las discriminaciones por el aspecto físico fueron las más frecuentes, seguidas del hecho de no aceptar el resultado de juego o el rol e interrumpir la clase. En tercer término se situaron el no colaborar en las tareas, las trampas, el no seguir las normas, las diferencias de personalidad y las disputas en la formación de grupos, la exclusión de compañeros y los accidentes; por último, aunque con frecuencia poco significativa, se dieron causas como: intereses contrapuestos, diferencias por la habilidad o género, disputas por el material, discrepancias en el procedimiento, no seguir las indicaciones del maestro, las discriminaciones culturales y las discrepancias con el docente.
- La realidad observada antes de la intervención y la percepción de los alumnos resultó coincidente al señalar la competitividad como fuente de discrepancias, ya que las diferentes percepciones de un hecho, las trampas o la no aceptación del rol o resultado fueron conductas que impidieron el buen funcionamiento de las sesiones. Asimismo, los indicadores origen, género y aspecto físico

siguieron la misma tendencia en el cuestionario y en la observación participante. Contrariamente, las causas disputas por la formación de grupos o por el material y las diferencias de habilidad tuvieron más presencia en la percepción de los alumnos que en la realidad observada.

- Durante la fase de acción, el maestro detectó que los conflictos eran causados mayoritariamente por hechos relacionados tales como: no colaborar, no seguir las indicaciones del maestro, hacer trampas o discrepar por el procedimiento. Los resultados de la observación final también coincidieron en incluir la no colaboración en las actividades como una causa recurrente, añadiéndose a la lista de causas principales, además, las conductas derivadas de no aceptar el rol o el resultado de juego. En este sentido, consideramos que los conflictos relacionados con la falta de colaboración en las tareas y las dificultades para ponerse de acuerdo continuaron siendo un problema porque a medida que se avanzó en la fase de acción, se aplicó más la metodología cooperativa y en ocasiones los alumnos discreparon en el momento de consensuar procedimientos o en su nivel de implicación para conseguir el objetivo común. La aparición de problemas conectados a apuros para aceptar el resultado o la discriminación por razones de habilidad evidenciaron, por otra parte, que los alumnos aún tenían que mejorar en la gestión de la competitividad en los juegos que crearan dinámicas tanto de oposición como de oposición-colaboración. A pesar de no haber progresado todo lo deseado en la disminución de estas causas, hemos de mencionar que en la gestión de tales conflictos se pasó del insulto al diálogo democrático y asertivo y ello es indicativo de los avances del alumnado.
- Aunque en la observación final desaparecieron los conflictos causados por discriminaciones de género o cultura, las discrepancias con el docente y las disputas en la formación de grupos, hemos de destacar que el indicador género obtuvo resultados dispares según el instrumento de recogida de datos. Aunque al principio de la intervención las discriminaciones por razón de género fueron una causa recurrente y durante la acción o al finalizarla no se recogió ningún episodio ni en la observación no participante ni en el diario de los alumnos, en el diario del maestro se recogieron diversas unidades textuales que permitieron detectar que la exclusión de los compañeros durante ciertas actividades estaba principalmente relacionada con el sexo del jugador. En cuanto a las conductas negativas relacionadas con discrepar con el maestro, cabe mencionar que durante la intervención se dieron casos aislados entre alumnos que, debido a

su problemática especial, discrepaban descortésmente con el maestro cuando se sentían frustrados por la actividad y perdían el control.

- Mientras que las categorías percepciones de un hecho, trampas, excluir a un compañero, diferencias de personalidad, formación de grupos, aspecto físico, no seguir las normas e interrumpir la clase fueron causas recurrentes al inicio de la investigación, al finalizarla disminuyeron notablemente. Este descenso fue promovido por la concienciación del alumnado sobre la importancia del cumplimiento de las normas, por una mejora de sus habilidades comunicativas y por el avance en la calidad de las relaciones interpersonales derivado de la interiorización de valores tales como el respeto y la solidaridad. A pesar de que el aspecto físico dejó de ser una fuente de trifulcas, hemos de destacar que en la percepción de los alumnos prevalecieron las disputas en que se sentían atacados por su aspecto físico. Y vale la pena señalar por otra parte que el nivel de responsabilidad de los alumnos ante el cumplimiento de las normas fue tan elevado que, a diferencia de los maestros, llegaron a percibir que continuaban dándose conflictos porque los compañeros no seguían las normas.
- La única causa de conflictos que aumentó notoriamente en la fase final fue la relacionada con las disputas por el material. Este resultado nos confirmó la influencia que ejercían los ítems utilizados en las dinámicas de la clase de EF, ya que en las UD en que se emplearon materiales alternativos y novedosos el alumnado estaba más nervioso y manifestaba con mayor frecuencia problemas para autorregularse.

Respecto a la variable respuestas de los alumnos ante un conflicto, detectamos una importante progresión del alumnado tanto en su percepción como en las manifestaciones de sus conductas cuando se veían inmersos en un problema. El conjunto de datos recopilados evidenciaron que el alumnado adquirió las dimensiones de la CSC vinculadas a la RC, ya que demostraron que fueron capaces de dominar las habilidades sociales necesarias para resolver los conflictos autónomamente y con una actitud constructiva, dialogante y negociadora, además de aumentar el grado de control de su conducta para reprimir las conductas negativas. Por lo tanto, los resultados contrastados con los diferentes instrumentos nos permiten concluir que las dinámicas de RC se transformaron del siguiente modo:

- Previamente a la fase de acción los alumnos no percibieron diferencias en sus respuestas ante los conflictos en el aula o en EF. La mayoría de los

estudiantes pensó que la reacción más usual era ignorar el problema o pedir ayuda al maestro; pocos percibieron que las respuestas negativas como la agresividad verbal o física fueran frecuentes. Estamos en condiciones de señalar, por otra parte, que un porcentaje más elevado de niñas que de niños respondió que se daban al diálogo mientras que fueron más niños los que reconocieron que agredían. En el grupo donde más diversidad había, los alumnos percibieron que se daban más respuestas negativas ante el conflicto y ello lo podemos vincular directamente al hecho de que mayor cantidad de alumnos se sentían a menudo mal en la escuela.

- En cuanto a los modelos de RC aplicados en el centro antes de la intervención, los alumnos no señalaron diferencias entre el ámbito del aula y el de EF y todos consideraron que se actuaba de una manera u otra cuando había un problema. La mitad de los estudiantes entendió que los docentes se apoyaban en estrategias mediadoras, en las que el adulto hablaba con los implicados en el conflicto y buscaba una solución al problema teniendo en cuenta su opinión; un cuarto de los encuestados entendió que los maestros apuntaban hacia el modelo disciplinar, y sólo una minoría consideró que los adultos promovían el modelo mediador entre iguales o en grupo. En cuanto a lo que los alumnos harían para lidiar con los problemas de convivencia, hemos de apuntar que gran parte estaba de acuerdo con continuar con la mediación por parte del alumno o con introducir dinámicas de mediación grupal o entre iguales con ayuda del adulto.
- La visión optimista de los estudiantes en relación a sus habilidades en RC, recogida en el cuestionario del alumnado, no se correspondió con las resoluciones obtenidas en la sesiones de EF de la fase de planificación. Los estudiantes expresaron, a través del cuestionario, que su reacción principal ante los conflictos era ignorar los hechos. Y la observación no participante reveló que la reacción más repetida ante los conflictos era la agresión verbal, seguida de la discusión y la reconducción de la disputa por parte del maestro. Por otro lado, mientras que el 20% de los alumnos pensó que dialogaban para solucionar los conflictos, en las sesiones de la primera observación no participante los indicadores dialogar sin llegar a un consenso, pedir ayuda a un compañero y negociar, dialogar y negociar, ceder y disculparse apenas alcanzaron frecuencias cercanas al 5%. Así pues, la realidad observada reveló que aunque las agresiones físicas fueron poco frecuentes, la gran mayoría de disputas se solventaron mediante agresiones verbales y con muy poca

autonomía para dialogar y negociar. Y, por otro lado, la escasa frecuencia de conductas prosociales resultó también un alarmante indicador de las carencias de los alumnos en habilidades sociales.

- A lo largo de la intervención y al finalizarla, la observación reveló un cambio drástico en los procesos de RC que confirmó que íbamos por el buen camino para lograr el objetivo principal de nuestra investigación. Mientras que al inicio del proceso el 60% de los conflictos terminó en resoluciones negativas y sólo el 12% en positivas, al finalizarlo se invirtió la tendencia y el 55% de las resoluciones fueron positivas y el 12% negativas.
- Las resoluciones positivas más frecuentes fueron la mediación con ayuda del maestro, y el diálogo y la negociación autónoma. Este cambio evidenció el éxito conseguido ya que cada vez que un alumno respondía de este modo, demostraba que era capaz de afrontar los conflictos con una actitud dialogante y negociadora, poner en práctica habilidades de escucha y comunicación asertiva y manifestar creatividad y responsabilidad en la búsqueda de soluciones y el reconocimiento de los errores. Hemos de mencionar asimismo que los progresos obtenidos en las habilidades en PyRC estuvieron vinculados al desarrollo de capacidades incluidas o que sustentan la CSC como la empatía, el agradecimiento, la autoestima, el esfuerzo, la cooperación o la cohesión.
- Vale la pena mencionar también que, por otra parte, tuvieron un significativo aumento las respuestas tendientes a ignorar el conflicto o a eludirlo en situaciones en las que el alumno cedía ante un problema cuando, después de establecer un diálogo, renunciaba a sus intereses para evitar una confrontación violenta. También aumentaron notablemente respuestas como pedir disculpas y pedir ayuda a un compañero para negociar. No obstante hemos de apuntar que, aunque pedir ayuda a un compañero fue el indicador que tuvo más unidades textuales en la codificación del diario del maestro del tercer trimestre, en la observación no participante final sobresalieron las respuestas del tipo de pedir ayuda al maestro y dialogar y negociar autónomamente. No obstante, la discrepancia entre los dos instrumentos no deja de demostrar las mejoras conseguidas por los chicos en la resolución autónoma de los conflictos.
- Las resoluciones negativas más recurrentes fueron el quejarse y la agresión verbal. En relación a las quejas se dio un resultado divergente: mientras que el maestro percibió que el alumno al quejarse perdía las formas, el alumno



consideró que recurría a la queja escrita en el diario de clase cuando percibía injusticias o pensaba que alguien no participa en las actividades. Así pues, para ellos la queja era una manera de expresar su disconformidad ante un hecho, para después tratarlo en asamblea. En cuanto a las agresiones verbales, queremos destacar que se pasó de su predominio al inicio del proceso a una progresiva disminución que acabó en un 10% del total de las resoluciones registradas en la observación final. Los datos revelaron asimismo que el alumno acudía a la violencia verbal cuando perdía el control en situaciones que generaban competitividad.

- Respecto a las agresiones físicas, nos gustaría enfatizar que disminuyeron durante la acción hasta desaparecer al final de la investigación y que, cuando se presentaron, sólo las manifestaron alumnos que realmente tenían problemas para autorregular su conducta.
- Progresivamente disminuyeron también otras resoluciones como el dejar de participar o las reconducciones por parte del maestro. En relación con la primera variable, nos dimos cuenta de que el alumno principalmente abandonaba la actividad por tres motivos: las trampas de los compañeros, no aceptar el resultado de juego o no trabajar con sus amigos. Respecto de las reconducciones del maestro, los resultados evidenciaron que el profesor solamente se interponía en situaciones donde el alumnado infringía las normas y perjudicaba el transcurso normal de las tareas, en momentos en que los grupos no eran capaces de organizarse o cuando los estudiantes le pedían ayuda después de una agresión.

En relación a la frecuencia de los conflictos estudiamos si la parte de la sesión, el género del alumnado, el tipo de actividad, o la organización social afectaba en su aparición. Principalmente los datos cualitativos nos permitieron afirmar que:

- El número de casos registrados durante la observación no participante inicial y final resultó una evidencia clara de la consecución de nuestros objetivos, ya que en la fase de diagnóstico se registraron 89 casos relacionados con conflictos y 8 con conductas prosociales y en la observación del final de la acción se identificaron 51 conflictos y 72 conductas prosociales.
- Los conflictos recogidos en cada fase de la sesión siguieron la misma tendencia a lo largo de toda la investigación. Durante la fase inicial se dieron más conflictos que conductas prosociales porque generalmente empezaba la sesión con un juego en gran grupo y esta era la organización social que más

desacuerdos generaba entre los estudiantes. En la parte principal se registró el 60% de los comportamientos puesto que era la parte de la clase a la que se le dedicaban más minutos. En el regreso a la calma y la reflexión final apenas se dieron conflictos, y se incrementaron las conductas prosociales porque era el momento en que los alumnos aportaban sus ideas y valoraban el desarrollo de la sesión y a los compañeros.

- La mitad de los conflictos recogidos se dieron entre niños tanto al inicio como al final de la investigación. Las situaciones en que solamente estaban implicados varones estuvieron más vinculadas a conflictos que a conductas prosociales. Los conflictos entre niño y niña fueron los segundos más registrados durante todo el estudio y las disputas entre niñas fueron las observadas con menor frecuencia.
- El tipo de actividad influyó en la aparición de conflictos y varió a lo largo de la investigación. En la fase de diagnóstico el juego ocasionó la mayoría de los problemas debido a la mala gestión de la competitividad y en la fase final cobraron protagonismo los desacuerdos en las tareas cooperativas. No obstante, una buena gestión de los conflictos y un predominio de conductas prosociales hicieron que no se alterara el clima de convivencia y los alumnos aprendieran a trabajar en equipo para lograr objetivos comunes. Los conflictos registrados durante las explicaciones disminuyeron en proporción a la mejora en las dinámicas de escucha y diálogo y un mayor cumplimiento de las normas. Los conflictos originados durante las reflexiones desaparecieron al final del proceso y en el trabajo individual se continuó con un nivel bajo de conflictividad.
- La organización social del aula repitió la misma tendencia del nivel de conflictividad durante todo el estudio. Cuanto más grandes eran las agrupaciones más conflictos se registraban. No obstante, debemos señalar que en la observación final las actividades en gran grupo también produjeron el mayor número de conductas positivas y el trabajo individual propició más conflictos que conductas prosociales.

El tercer objetivo de la investigación consistió en **analizar el grado de efectividad del programa en la modificación de las conductas propias de la CSC desarrolladas por los alumnos**. En este sentido consideramos que evaluar la manifestación de comportamientos relacionados con la predisposición hacia una buena convivencia, las conductas de apoyo y los sentimientos prosociales, o la capacidad de mostrarse

responsable y cooperar podría constituir una manera eficaz de valorar los avances de la CSC del alumnado y su influencia en el clima de convivencia. Así pues, concluimos que se mejoraron aspectos de la CSC de la siguiente manera:

- Aunque las conductas prosociales registradas en la observación no participante de la fase de planificación fueron demasiado escasas para establecer conclusiones significativas, podemos afirmar que la ausencia de este tipo de comportamiento ya puso en evidencia las carencias del alumnado en este campo. No obstante, queremos señalar que el 25% de las conductas prosociales estuvieron relacionadas con ayudar a un compañero cuando se hacía daño y que se dieron dos casos aislados de los indicadores reconocer los errores verbalmente, reflexionar sobre los sucesos de la clase, ayudar a cuidar el material, ofrecerse voluntario, ayudar a un compañero cuando tenía un conflicto y animar a los compañeros.
- Una vez dentro de la fase de acción, este fenómeno cambió drásticamente hasta el punto de registrar más conductas prosociales que conflictos en la observación no participante final. En ese momento las conductas que se observaron con mayor frecuencia fueron las ayudas entre los compañeros. En segundo término se situaron comportamientos como reconocer los errores o colaborar activamente en las tareas. En tercer lugar se obtuvieron registros en indicadores tales como reflexionar sobre los hechos sucedidos en la sesión, animar a los compañeros, participar en la toma de decisiones, dar las gracias, valorar a los compañeros, ofrecerse voluntario o ayudar a los compañeros que se habían hecho daño y con frecuencias poco significativas se recopilaban hechos relacionados con valorar el cumplimiento de las normas o cuidar del material. El análisis de las conductas prosociales agrupadas mostró asimismo que predominaron las dinámicas prosociales dirigidas a los compañeros, seguidas de las conductas vinculadas a su predisposición hacia una buena convivencia y, por último y con menos frecuencia, se recopilaban conductas vinculadas a la cooperación en las tareas.
- Estos datos revelaron que el grupo se había cohesionado al aceptar y valorar a todos los compañeros y que era capaz de desarrollar constantemente conductas de apoyo y ayuda hacia los iguales. La mayoría de estudiantes mostraron una buena predisposición para ofrecer desinteresadamente ayuda a los compañeros tanto en situaciones personales como de aprendizaje e incluso llegaron a valorar los aspectos positivos de cada miembro de la clase. En lo que respecta a esta dinámica en particular, hemos de afirmar que se creó

gracias a la actitud respetuosa y solidaria que los propios alumnos mostraron hacia los demás.

- En relación con la predisposición del alumnado hacia una buena convivencia podemos decir que se avanzó en las dimensiones de la CSC pautadas en el programa de intervención, ya que los alumnos se implicaron y se preocuparon por la creación, aceptación y aplicación de la normativa de aula y desarrollaron la capacidad de participar en la toma de decisiones mediante un proceso democrático. También aumentó la conciencia de los estudiantes en relación con los valores del entorno: se mostraron críticos ante la violencia y crearon una escala de valores basada en el respeto, la tolerancia y la solidaridad, que les permitió estar abiertos a la diversidad de perspectivas propia de la naturaleza humana y ser capaces de desarrollar las habilidades en PyRC ya comentadas.
- Por último, y en relación con la responsabilidad compartida y la cooperación, el alumnado demostró haber aumentado su responsabilidad, interés y esfuerzo a la hora de cumplir con los objetivos de las tareas de EF y de tutoría. Aunque la falta de participación en el trabajo grupal fue una fuente importante de conflictos, el alumnado avanzó en el trabajo cooperativo por dos razones. La primera es que los estudiantes fueron capaces de poner en práctica sus habilidades para autorregularse, dialogar y encontrar soluciones mediante procesos democráticos. La segunda razón es que aumentaron su interés hacia los aprendizajes creando, además, vínculos con los compañeros. Hemos de señalar, por otra parte, que aunque la competitividad también siguió siendo uno de los motivos más recurrentes de disputas, la mayoría de los chicos aprendieron a participar en las actividades motrices sin que el resultado influyera en el disfrute y las relaciones interpersonales.

Con el cuarto objetivo de la investigación, **identificar las ventajas derivadas de introducir la conexión entre EF y tutoría**, buscamos detectar los puntos fuertes de nuestra innovación educativa y distinguir los rasgos que le otorgan identidad propia a la intervención, diferenciándola de otras. Este fue uno de los objetivos más difíciles de responder, pero podemos decir finalmente que la vinculación de las dos áreas tuvo las siguientes ventajas:

- El conjunto de resultados expuestos evidencia que los conflictos disminuyeron y que se consiguió una mejora notable en las dinámicas de RC y en la manifestación de conductas prosociales. Esta transformación prueba que la

vinculación del trabajo de la CSC desde la tutoría y la EF fue fructífero ya que, a pesar de que en las sesiones de EF existieron conflictos, el alumnado demostró que después de todo el proceso didáctico era capaz de encararlos positivamente y reducir las conductas negativas. Las mejoras en el tratamiento de los conflictos fueron acompañadas asimismo de un aumento del autocontrol de los alumnos derivado de una mejor gestión emocional, de la empatía, de la asertividad y de la autoestima, todas ellas habilidades tratadas en profundidad en las sesiones de tutoría.

- Por otra parte vale la pena mencionar que la conexión con la acción tutorial fue más allá y se introdujo en otras áreas, para continuar incidiendo en la mejora de la PyRC mediante el desarrollo de habilidades propias de la competencia comunicativo-lingüística. Gracias al plan de acción se consiguió además una mejora paralela de capacidades propias de otras CCBB tales como reelaborar formas de transmitir ideas y sentimientos (artística y cultural), ser capaz de autoevaluarse y autorregularse (aprender a aprender) y autocontrolarse emocionalmente para vivir en paz con uno mismo y poder responder de manera acorde a la diversidad de situaciones y contextos de relación interpersonal (iniciativa personal).
- La transferencia de aprendizajes sobre la que se cimentó todo el proyecto existió de manera bidireccional entre las dos áreas y de ello fueron conscientes alumnos, maestro y docentes vinculados y externos a la investigación, ya que consideraron que los aprendizajes fueron más allá de la tutoría y la EF y se transfirieron a otros ámbitos.
- En relación a la transferencia que hacían los estudiantes de un ámbito al otro, hemos de reconocer que la cercanía entre las sesiones de tutoría y EF influía en el nivel de transferencia. En la clase de EF de los viernes aplicaban mucho más las habilidades tratadas los jueves en tutoría y las sesiones eran más fluidas y se ganaba en práctica motriz. En cambio en la clase de los lunes, se debía dedicar más tiempo de la lección a recapitular sobre las habilidades y a insistir en los objetivos establecidos.

El quinto y último objetivo de la investigación fue **valorar el proceso de implementación del plan estratégico de la I-A desde la perspectiva del profesorado y del alumnado**. Mientras que la consecución de los objetivos anteriores ha sido contrastada con datos provenientes de observadores externos, del maestro investigador o de los docentes de la comisión de convivencia, en este caso se buscó

incluir en la evaluación de los resultados del programa de intervención la visión de todos los agentes implicados en el proceso. Al valorar el plan de acción, los maestros no vinculados a la investigación y los alumnos resaltaron los siguientes aspectos:

- Según el profesorado, la normativa de aula fue un elemento que favoreció que el alumnado llegara a construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos. Desde una normativa planteada de forma democrática ayudamos a que los alumnos fueran conscientes de que el cumplimiento de unas reglas favorecía el buen clima de convivencia y evitaba los conflictos. Dieron mucha importancia a la necesidad de implicarse en la creación de las normas. Asimismo, los docentes consideraron que los estudiantes llegaron a entender las características del proceso democrático para ejercer el derecho a participar en la toma de decisiones como miembros de un grupo.
- El interés por la mejora de la convivencia fue otro aspecto resaltado por los dos colectivos. Los profesores entendieron que para aumentar la implicación del alumnado en la transformación de la convivencia escolar fue esencial hacerles partícipes en la toma de decisiones y tener en cuenta sus opiniones, reflexiones y propuestas relacionadas con su proceso de aprendizaje y sus hábitos de convivencia. El alumnado consideró que todos se habían preocupado por mejorar las relaciones con los compañeros y ello les permitió identificar y denunciar aquellas conductas nocivas para la buena convivencia. Al propio tiempo, los maestros destacaron que la implicación en la mejora de la convivencia estuvo acompañada de mayores índices de responsabilidad por parte de los chicos en la mayoría de las tareas que proponían. En cuanto a la responsabilidad, los alumnos pensaron que eran capaces de reconocer los errores y disfrutar con el trabajo.
- En relación a los avances en la PyRC los profesores reconocieron que los alumnos mejoraron tanto en el dominio de las habilidades sociales como en el de las comunicativas y que fue esta combinación la que les llevó a ser capaces de afrontar los conflictos constructivamente. En cambio los alumnos entendieron que lo que más les ayudó a resolver pacíficamente los conflictos fue la capacidad de tomar consciencia de los propios sentimientos e ideas, el poder controlar su conducta cuando estaban nerviosos y el tener imaginación y sensibilidad para encontrar soluciones a los conflictos autónomamente o con ayuda del maestro. También percibieron los alumnos que los conflictos que

terminaban negativamente eran puntuales y siempre surgían de los mismos compañeros.

- Tanto profesorado como alumnado exaltaron el hecho de que el programa de intervención fomentó la cohesión del grupo hasta el punto de crear vínculos afectivos que llegaron a considerarse nuevas amistades. Los docentes vincularon la mejora de la cohesión grupal al desarrollo de la responsabilidad y de las habilidades comunicativas y sociales para trabajar en equipo y los discentes consideraron que había sido así porque sobre todo habían aprendido a relacionarse y a solucionar los conflictos.
- Cuando se pidió al profesorado que enumerara los puntos fuertes del programa de intervención recalcaron la importancia de crear acciones para lograr un buen clima de convivencia, la riqueza motivacional, lúdica y expresiva de la EF y la calidad de la programación de los dos ámbitos y del riguroso sistema de recogida de datos para la posterior evaluación. Los alumnos que opinaron que el programa les había encantado valoraron a la vez que sus elementos más positivos eran las UD de EF que tenían un componente totalmente cooperativo y de aprendizaje entre iguales y las sesiones de tutoría que tenían relación con la RC y la elaboración de las normas de clase, el BdTE y las clases de educación emocional.
- En cuanto a futuras aplicaciones del programa los estudiantes propusieron añadir una hora más de EF a la semana, continuar con el BdTE y crear un grupo formal de alumnos mediadores. Entre los docentes hubo opiniones dispares: un grupo apostó por una aplicación del programa a gran escala incluyendo a toda la escuela, y otro consideró que sería mejor una implantación progresiva de la acción para poder dar apoyo a los docentes y recoger datos objetivos de los logros. No obstante, ambos sectores remarcaron la necesidad de acompañar a los docentes en la innovación educativa y de crear estrategias para implicar al claustro y al equipo directivo. En el caso de la actuación sobre el grupo de alumnos que ya tenía experiencia en el programa, todos estuvieron de acuerdo en insistir sobre la mediación para consolidar un grupo de alumnos mediadores. Por último, debemos comentar que mientras un sector abogaba por ir más allá de la conexión entre la EF y la tutoría, otro entendía que la estructura era lo suficientemente sólida como para convertirse en un punto de referencia para alumnos y maestros.

Tras dar respuesta a los cinco objetivos específicos del proyecto estamos ahora en condiciones de aportar argumentos que evidencien la consecución del objetivo principal de la investigación, es decir, **mejorar la competencia social y ciudadana del alumnado para favorecer la prevención y resolución pacífica de los conflictos**, y responder por lo tanto a nuestra hipótesis de acción: **¿Cómo podría contribuir el trabajo de la competencia social y ciudadana, desde el área de EF y de tutoría, a la prevención y resolución pacífica de los conflictos?**

Puesto que el alto grado de agresividad manifestado por los alumnos en las sesiones de EF fue el motivo que impulsó la investigación y nos llevó a centrar nuestra hipótesis de acción en una estrategia para mejorar el clima de convivencia, consideramos oportuno a la luz de los resultados de la investigación, añadir a esta conclusión el punto de partida del alumnado, para compararlo después con sus logros finales. En este sentido, consideramos pertinente recalcar que antes de la intervención, la percepción de los alumnos en relación al clima de convivencia era un tanto alejada de la realidad, porque pese a ser conscientes de que existían problemas entre sus relaciones, pocos consideraron que fueran responsables de la situación, ya que:

- Antes de la intervención a menudo más de los dos tercios del alumnado de CS del centro se sentía mal por los comportamientos de los compañeros y pese a que entre el género no se daban diferencias significativas, en los grupos donde había una mayoría de chicos o un número más elevado de estudiantes procedentes de otras culturas, con NEE o dictaminados con SCD, esta percepción de malestar dentro de la escuela se vio acentuada.
- Previamente a la aplicación del programa los alumnos no percibieron que el área de EF fuera un espacio especialmente conflictivo, ya que la mayoría sentía que se daban los mismos problemas que en el aula o que incluso se producían menos conflictos.
- En la fase diagnóstico de la investigación, el alumnado mostró una actitud optimista en relación a su comportamiento y al número de conflictos en que estaba involucrado, ya que casi la mitad consideró que nunca tenía conflictos. No obstante entre los chicos predominó la sensación de que a veces tenían disputas y en cuanto a las chicas, la mayoría consideró que nunca tenían problemas. De nuevo, en el grupo en que había más diversidad entre el alumnado se dio la percepción generalizada de que se solían vivir más conflictos. Puesto que el no cumplir las normas de clase no fue una causa de conflictos relevante, asimismo podemos concluir que los alumnos sentían que



no infringían el reglamento del aula o del centro. Contrariamente a este fenómeno, la causa de los conflictos relacionados con no hacer caso al maestro, que estaría estrechamente relacionado con el cumplir las normas, sí que cobró protagonismo al llegar a porcentajes superiores al 12%.

- Durante el diagnóstico de la convivencia en el centro, más de la mitad de los alumnos consideró que su actitud en EF era positiva, ya que siempre participaban y tenían menos conflictos que en el aula. Sin embargo, un cuarto de los encuestados reconoció que solían distraerse en las sesiones de EF y una minoría aceptó que siempre estaba implicado en problemas. En cuanto a las diferencias entre género, las chicas continuaron considerando que nunca tenían conflictos en EF. En el caso de los varones el porcentaje de alumnos que pensaron que nunca tenían conflictos aumentó un 10% respecto a los resultados vinculados al contexto del aula. Asimismo, en los grupos en los que había mayor cantidad de chicas se dieron más respuestas vinculadas al desarrollo de ayudas mutuas; de ello concluimos que desde antes del inicio del proceso el género femenino mostró con mayor frecuencia conductas prosociales.
- En cuanto al profesorado de centro, la mayoría consideró que el alumnado debía formarse en habilidades para resolver pacíficamente los conflictos y adquirir recursos para dialogar, además de concienciarse de la importancia del cumplimiento de las normas.

Una vez situados en la percepción inicial del alumnado y el profesorado sobre el clima de convivencia en el aula y en EF, pasaremos a exponer los indicios que nos permiten responder a nuestra hipótesis afirmando que el trabajo de la CSC realizado a lo largo de todo el curso escolar fue eficaz para la mejoría en la PyRC, en las relaciones entre los alumnos y en su predisposición hacia al trabajo, ya que gran parte de los alumnos consiguió avanzar en los siguientes aspectos:

- Aunque entre los chicos hubo más conflictos que conductas prosociales y la mayoría de casos registrados en donde hubo chicas implicadas tenían relación con conductas prosociales, podemos afirmar que ambos sexos mejoraron sus habilidades sociales y comunicativas para tratar los conflictos, ya que al final de la intervención se redujeron drásticamente las respuestas negativas y predominaron las resoluciones a través de la mediación con ayuda del maestro o el diálogo y la negociación autónoma entre alumnos. Así pues, los alumnos mejoraron su dominio de las habilidades sociales que permiten resolver

pacíficamente los conflictos inherentes a la convivencia, desarrollaron su sensibilidad y creatividad para afrontar las disputas y fueron capaces de tomar conciencia de sus propios sentimientos e ideas para controlar su conducta. Igualmente, los alumnos aprendieron a gestionar gran parte de las situaciones que se vivían en las sesiones de EF y generalmente se llegó al conflicto en casos donde algún alumno no participaba en las tareas o en dinámicas motrices de oposición.

- A lo largo de la intervención los alumnos manifestaron nuevas formas de interaccionar con los compañeros que se reflejaron en la alta frecuencia de comportamientos vinculados a la enseñanza entre iguales, a las ayudas mutuas y a los gestos de apoyo y respeto. A la vez, los estudiantes cambiaron en su implicación hacia las tareas y la convivencia, lo cual quedó demostrado en su participación activa en las tareas, las dinámicas de trabajo y aprendizaje cooperativo, en su capacidad para reconocer los errores o en su actitud reflexiva ante los sucesos de clase y la toma de decisiones. Este cambio de actitud, junto al aumento de la responsabilidad de los estudiantes, nos lleva a afirmar que el alumnado mejoró en otras dimensiones de la CSC, además de en la RC. En concreto, avanzaron en la toma de conciencia de diversidad de opiniones, en el reconocimiento de la riqueza de la diversidad cultural, en el ejercicio de la participación democrática, en la construcción y práctica de las normas de convivencia, en la evaluación y creación de una escala de valores acorde con los patrones culturales y en la adopción de una actitud respetuosa y de cooperación con los que les rodean.
- Cabe mencionar, finalmente, que el progreso en las diferentes dimensiones de la CSC también favoreció la aceptación de los alumnos del grupo y con ello mejoraron su cohesión y el clima de convivencia. Mientras que antes de la acción, en el ranking sociométrico, ocho alumnos fueron valorados negativamente y solamente dos positivamente, al finalizarla once fueron valorados positivamente y sólo uno negativamente. En igual sentido, el incremento de la puntuación individual de cada niño fue una evidencia más de las mejoras conseguidas con el programa de intervención; los estudiantes mejoraron su capacidad en RC y ello les llevó a integrarse en la vida social del grupo y a ser mejor valorados.

Así pues, con el estudio constatamos que la aplicación del programa fue eficaz para la consecución de los objetivos tanto didácticos como de investigación. A través del

proceso de planificación-acción-observación-reflexión que implica I-A conseguimos comprender nuestro contexto educativo para crear una estructura de intervención lo suficientemente sólida para transformar las prácticas educativas. A la luz de los resultados constatamos que las prácticas transformadoras parten de una reflexión constante que surge del aprendizaje y del trabajo cooperativo tanto del alumnado como del profesorado. Esta reflexión les lleva a concienciarse de dos premisas fundamentales, siendo la primera la necesidad de crear un buen clima de convivencia para sentirnos bien en la escuela y aprender en el ámbito emocional, social, cognitivo y motriz, y la segunda que un cambio tal nace de su implicación y responsabilidad para resolver los conflictos constructivamente, y así mejorar la convivencia. Asimismo, aseguramos que la creación de un marco didáctico claro y bien estructurado resulta clave para disponer de una herramienta pedagógica que oriente todos nuestros esfuerzos a favorecer un aprendizaje significativo de las habilidades sociales. Dicho aprendizaje significativo de la dimensiones de la CSC se consigue creando tareas que permitan al alumno experimentar y vivenciar el sentido de lo que hacemos, para que pueda transferirlo a diferentes contextos de su vida. En este sentido la conexión entre la EF y la tutoría planteada es el marco idóneo para que el estudiante se muestre motivado hacia el aprendizaje fijado y, a la vez, se sienta acompañado por el adulto y los iguales.

El conjunto de estas conclusiones nos permite afirmar que conseguimos una mejor comprensión de la realidad y fuimos capaces de generar un conocimiento sólido sobre nuestro plan de actuación, del que surgió una teoría de la que se podrán beneficiar otros docentes. Por otra parte y aunque el conjunto de evidencias presentadas demuestran que el plan de acción favoreció que se logaran en gran medida los resultados deseados, no nos olvidamos de la actitud crítica y reflexiva que implica toda investigación. Es por esta razón que consideramos que no podíamos dejar pasar por alto ciertos cabos sueltos y dedicamos el siguiente capítulo a desvelar aquellos aspectos mejorables o que debilitan el impacto del estudio.

### **9.2. Limitaciones de la investigación**

A lo largo del capítulo de resultados ya se han indicado algunas reflexiones del grupo de docentes y del investigador que reflejaban su inquietud respecto de ciertas flaquezas detectadas en el programa y el estudio; pero es en este apartado en que vamos a enumerarlas y las ampliaremos. Por ejemplo, en diversas ocasiones se ha mencionado que la principal barrera con la que nos encontramos fue la falta de

implicación del profesorado e incluso del equipo directivo. Al principio pensamos que el claustro poco a poco se nos uniría y se impregnaría de la predisposición y del entusiasmo de los maestros de la comisión de convivencia; pero el fallo rotundo a la hora de establecer el protocolo de mediación diseñado por la comisión en la escuela, la continuidad de las sanciones disciplinarias por parte de la dirección y la renuncia de los tutores de sexto a la implementación de las sesiones de tutoría, fueron claros signos de que no dispusimos del apoyo suficiente para llevar a cabo nuestro proyecto en condiciones. A pesar de ello, nos adaptamos a las circunstancias y a la luz de los resultados finales el claustro valoró y reconoció la efectividad de la acción. También hemos de reconocer parte de nuestra responsabilidad en este hecho y recordar que una debilidad mencionada por el profesorado, al inicio del proceso, fue la falta de traspaso de información entre la comisión y los ciclos. Por ello, aunque nos propusimos enmendar la situación y establecimos canales mensuales de comunicación, fue posiblemente la falta de información lo que hizo que algún profesor se desvinculara del proyecto.

Por otra parte, es preciso señalar la falta de participación de las familias en el programa de acción como otro de los elementos debilitantes de la investigación, a pesar del hecho de que en todo momento fuimos conscientes de que una intervención de este tipo necesitaba de la colaboración de toda la comunidad educativa para ser lo más efectiva posible y convertirse en motor de transformación social. Y aunque establecimos medidas de comunicación con las familias tales como exponer el proyecto en la reunión de principio de curso, tratar el punto de la CSC en las entrevistas con los padres, incluir el dominio de la CSC del alumno en los informes trimestrales o hacerles colaborar desde casa con el BdTE, tan sólo un número reducido de familias participó directamente en el proyecto y acercó su opinión al grupo de discusión. Se debió ello a que entre el equipo docente de la escuela existía una reticencia general a dar participación a las familias en actividades escolares, lo cual fomentaba todavía más el desinterés que gran parte de los padres mostraba hacia la escuela. Por lo tanto y a pesar de que nos hubiera gustado implicar a los progenitores para que se unieran a nuestra línea educativa, los tuvimos que dejar al margen por razones contextuales.

En cuanto al proceso de recopilación y análisis de datos, hemos de recalcar que contrariamente a lo que pensamos al principio resultó una tarea ardua. El ajetreo del día a día escolar hizo difícil compaginar las funciones de enseñar e investigar a un mismo tiempo. Así que para asegurar una recogida de datos sistemática nos limitamos

a registrar solamente las sesiones de EF y de tutoría. No obstante ello, desde la perspectiva actual nos damos cuenta de que si hubiéramos obtenido un mayor volumen de datos vinculados al resto de contextos del centro, contaríamos con bases más sólidas para apoyar los resultados relacionados con la transferencia de los aprendizajes de los alumnos a los diferentes espacios escolares. En relación con la recogida de datos también nos gustaría destacar alguna carencia en el contenido del diario del maestro, ya que aunque desde la perspectiva docente tenemos la seguridad de que la conexión entre la tutoría y la EF fue realmente eficaz para lograr nuestro objetivo de investigación, en el diario aparecen pocas unidades textuales que reflejen dicha sensación.

Otra estrategia de recogida de datos que no logramos aprovechar por no dar abasto y que hubiera aportado un valor añadido a los resultados relacionados con la efectividad del programa, hubiera sido recopilar sistemáticamente información en los otros grupos de CS que seguían el programa de EF pero no el de tutoría. Esta estrategia nos hubiera permitido contrastar objetivamente los logros conseguidos en el grupo de quinto B y el resto, e incluso nos hubiera abierto la posibilidad de introducirnos en una metodología cuasi experimental. Podríamos haber organizado la investigación de un modo totalmente distinto y formar un grupo de control y tres grupos experimentales (un grupo que siguiera el conjunto del programa, uno que solamente hiciera la parte de EF y otro en el que sólo se introdujera la parte de tutoría) para cotejar los efectos de cada modalidad de intervención y comprobar con más profundidad los beneficios de la conexión de EF y tutoría. Con todo, hemos de apuntar que aplicando diseños cuasi-experimentales de este tipo incurriríamos en problemas éticos, puesto que el desarrollo de la CSC va en pro de todos los niños y estaríamos privando del beneficio a algunos grupos.

Una vez hecho balance de los resultados, caímos en la cuenta de que con los debidos recursos personales e instrumentales se hubieran podido añadir otros focos de atención al estudio. En concreto, consideramos que nos hubiera aportado información interesante el:

- Estudiar el modo en que los maestros de EF y los del aula gestionan los conflictos en sus clases.
- Evaluar objetivamente si la aplicación del programa aumenta el tiempo de práctica motriz del alumnado.
- Averiguar los efectos de la mejora de la convivencia sobre el aprendizaje motor.

- Analizar el grado de transferencia de los aprendizajes del programa a otros ámbitos de la vida escolar.
- Destacar el tipo de conductas que son rechazadas por el alumnado.
- Analizar, con mayor profundidad, la influencia del tipo de tareas y contenidos de EF en la manifestación de conductas disruptivas o prosociales por parte del alumnado.
- Estudiar el tratamiento del género dentro del programa para conseguir disminuir la frecuencia de los conflictos entre el sexo masculino.

Sólo nos resta, una vez expuestas nuestras reflexiones sobre las debilidades del estudio, plantear finalmente nuevas líneas de investigación que perfeccionen, renueven y amplíen el presente estudio.

### 9.3. Perspectivas de futuro

En la fase de reflexión de la I-A buscamos recoger la opinión de docentes, alumnos y familias sobre diferentes posibilidades a la hora de plantear futuras aplicaciones del programa, porque ya sabíamos que esta tesis era el inicio de una vía de investigación que podía dar mucho de sí. Entre el profesorado hubo disparidad de ideas, ya que un grupo vio viable el desarrollo de un próximo ciclo de I-A en el que se ampliara la intervención al resto de la escuela, y otro grupo mayoritario consideró que sería mejor una instauración progresiva del programa para poder dar apoyo a los docentes y recoger datos objetivos de los logros. En este sentido y a la vista de los resultados obtenidos, estamos de acuerdo en una instauración progresiva que permita acompañar a los docentes para formarlos de manera que lleguen a implicarse, se entusiasmen y se empapen con las ganas de transformar la convivencia escolar, innovando sus prácticas educativas. Así pues, repetir la acción didáctica en otros grupos del centro, ya sea de manera progresiva o a nivel del centro en su totalidad, nos abre las puertas a una nueva línea de investigación.

En un futuro ciclo de I-A también cabe la opción de profundizar en la mediación en el grupo de alumnos que cuenta con más experiencia en el programa, a fin de conformar un grupo de mediadores en la escuela y evaluar los efectos de esta acción en el clima de convivencia. Con una estructura tal podríamos iniciar un estudio dirigido a valorar la consolidación de los aprendizajes del programa y la influencia del grupo de mediadores en el clima de convivencia.

Otra posibilidad sugerida por los docentes es la de ampliar la acción a otras áreas de conocimiento. En este sentido ya contemplamos nosotros una opción semejante al hacer algunas incursiones en las áreas de lengua castellana y conocimiento del medio social y natural, ya que consideramos que un aprendizaje competencial debe interrelacionar y globalizar los aprendizajes en lugar de parcelarlos. Por lo tanto, estudiar con profundidad los efectos de aplicar un programa de intervención para la mejora de la CSC conectando la EF con otras áreas de conocimiento nos plantea un nuevo proyecto de investigación.

Una vez comprobada la efectividad de conectar la EF y las sesiones de tutoría sería interesante también llevar a cabo programas de acción específicos para desarrollar otras CCBB y evaluar si se obtienen los mismo beneficios que con la CSC.

Aunque resultaría atractivo desarrollar nuevos ciclos de I-A en el contexto original, consideramos igualmente emocionante la posibilidad de abrir nuevas líneas de investigación dirigidas a aplicar el estudio en otro centro educativo.

Y, por último, tras la mención de posibles nuevas líneas de investigación, nos gustaría señalar que consideramos que a pesar de que existan diferencias substanciales entre los estudios que puedan derivarse, todos perseguirían un principio común: mejorar la labor de los profesionales de la educación y formar, a la vez, ciudadanos competentes capaces de vivir plenamente en sociedad.

.

## Referencias bibliográficas

- Aber, J. L., Brown, J. L., & Jones, S. M. (2003). Developmental Trajectories Toward Violence in Middle Childhood: Course, Demographic Differences, and Response to School Based Intervention. *Developmental Psychology*, 39, 324-348.
- Acosta, A. (2006). Gestión de la convivencia y regulación pacífica de los conflictos en centros escolares *Orión. Revista técnico-profesional de la asociación de Orientadores de Secundaria de Granada*, 3, 37-49.
- Adrià, M. P., García, M., Mateu, P., Pérez, M. A., & Sánchez, C. (2012). Dialogue, per tant, convisc. Propostes didàctiques per a resoldre conflictes de manera crítica i creativa. *Guix*, 388 77-81.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38, 15-34.
- Ala-Mutka, K., Punieand, Y., & Redecker, C. (2008). *Digital Competence for Lifelong Learning. Policy brief*. Luxemburgo: European Comission.
- Alba, G., Justicia-Arráez, A., Pichardo, M. C., & Justicia, F. (2013). Aprender a Convivir. Un programa para la mejora de la competencia social del alumnado de Educación Infantil y Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 883-904.
- Albaladejo, N. (2011). *Evaluación de la Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Alicante, Alicante.
- Aldana, C. (2006). Aprender a convivir en un mundo de violencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 359, 28-31.
- Alías, A., Belando, N., Moreno-Murcia, J. A., & Torregorsa, A. (2013). Mejora de la importancia y utilidad de la Educación Física a través del clima de tarea y metas sociales. Comunicación presentada en 1º Jornadas nacionales de psicología del deporte de la UCAM-Aspectos sociales del deporte, del 21-22 de febrero, Murcia.



- 
- Alsina, P. (2011). La competencia artística i cultural. En A. Zabala (Ed.), *Què, quan i com ensenyar competències bàsiques a primària* (pp. 61-66). Barcelona: Graó.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Pineda, J. A., González-Castro, P., & Bernardo, A. B. (2007). La mejora de la convivencia desde los centros educativos a través de la educación en resolución de conflictos. *Aula Abierta* 35(1-2), 3-8.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., Rodríguez, C., González-Pianda, J. A., & González-Castro, P. (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 189-204.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Nuñez Pérez, J. C., González-Pineda, J. A., González Castro, P., & Rodríguez Pérez, C. (2007). Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 36(1-2), 89-96.
- Álvarez, B., González, C., & García, N. (2007). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, Recuperado de <[http://www.redu.um.es/red\\_U/2](http://www.redu.um.es/red_U/2)>.
- Alzate, R. (2003). *Resolución de conflictos. Transformación de la escuela*. Barcelona: Graó.
- Ambròs, A. (2011). La competencia comunicativa lingüística i audiovisual. En A. Zabala (Ed.), *Què, quan i com ensenyar competències bàsiques a primària* (pp. 51-66). Barcelona: Graó.
- Anguera, M. T. (2003). Diseños observacionales en la actividad física y el deporte: Estructura, alcance y nuevas perspectivas. En A. Oña & A. Bilbao (Eds.), *Actas del II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Deporte y calidad de vida*. (pp. 254-282). Granada: Gráficas Alambra.
- Anguera, M. T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de psicología. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 122-130.
- Anguera, M. T., Blanco, A., Hernández Mendo, A., & Losada, J. L. (2011). Diseños observacionales: ajuste y aplicación en psicología del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 63-76.
- Aranguren, G. (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente es su rol de investigador. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 173-195.
- Arreaza, F., Gómez-Pimpollo, N., & Pérez, M. D. (2009). *Evaluación diagnóstico de las Competencias Básicas. Castilla-La Mancha 2009-2011. Marco Teórico*. Toledo:

- Vice consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- Ashby, N., & Neilsen-Hewett, C. (2012). Approaches to Conflict and Conflict Resolution in Toddler Relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 10(2), 145-161.
- Aubert, A., Bizkarra, M., & Calvo, J. (2014). Actuaciones de éxito desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 144-148.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Vall, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del s. XXI*. Barcelona: Graó.
- Ayme, S., Ferrand, C., & Puig, N. (2010). Provocacions de l'alumnat i emoció d'ira del professorat d'Educació Física. *Apunts*, 102, 22-30.
- Balderson, D., & Martin, M. (2011). The Efficacy of the Personal and Social Responsibility Model in a Physical Education Setting. *PHEnex Journal*, 3(3), 1-15.
- Balderson, D., & Sharpe, T. (2005). The Effects of Personal Accountability and Personal Responsibility Instruction on Select Off-Task and Positive Social Behaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(1), 66-87.
- Barba, J. J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la Escuela Rural. Comparación de dos estudios de casos en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 14-18.
- Barba Martín, J., Barba Martín, F. J., & Muriarte, D. (2003). Desarrollo moral en Educación Física. Una propuesta de dilemas morales a través de la actividad física y el deporte [Versión electrónica]. *efdeportes.com*, 61. Recuperado el 28 junio de 2014 de <http://www.efdeportes.com/efd61/moral.htm>.
- Barnes, J., & Bramley, S. (2008). *Increasing High School Student Engagement in Classroom Activities by Implementing Real-World Projects with Choice, Goals Portfolios, and Goals Conferencing*. (Tesis inédita de master). Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions, Chicago, Illinois.
- Barrachina, J., & Blasco, J. E. (2012). Anàlisi del desenvolupament de les competències bàsiques en el currículum d'educació física en l'ESO a la Marina Baixa. Un estudi de cas. *Apunts*, 110, 36-44.
- Bausela, E. (2000). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(10), 20-25.
- Bausela, E. (2003). La investigación cooperativa, una modalidad de la investigación-acción. *Revista de Psicodidáctica*, 15-16, 121-130.

- 
- Bautista-Cerro, M. J. (2007). El largo camino de las competencias. Diseño de perfiles y programas. *Acción Pedagógica*, 16, 6-12.
- Bermenjo, B., & Fernández, J. M. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en los centros docentes de Andalucía (España). *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 65-76.
- Bickmore, K. (2005). Teacher Development for Conflict Participation: Facilitating Learning for "Difficult Citizenship" Education. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2), 2-16.
- Bickmore, K. (2006). Democratic social cohesion (asimilation)? Representations of social conflict in Canadian public school curriculum. *Canadian Journal of Education*, 29(2), 359-386.
- Bickmore, K. (2011). Policies and Programming for Safer Schools: Are "Anti-bullying" Approaches Impeding Education for Peacebuilding? *Educational Policy*, 25(4), 648-687.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Black, P. (2010). *Assessment of and for Learning: improving the quality and achieving a positive interaction*: Comisión Europea. Recuperado de [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CNeHbRmolMoJ:ec.europa.eu/education/policy/school/doc/keyreview\\_en.pdf+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=es](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CNeHbRmolMoJ:ec.europa.eu/education/policy/school/doc/keyreview_en.pdf+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=es)
- Blández, J. (2000). *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación* (2ª ed.). Barcelona: Inde.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R., & Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Blázquez, D. (2009). Las competencias básicas. En D. Blázquez & E. M. Sebastiani (Eds.), *Enseñar por competencias en Educación Física* (pp. 63-81). Barcelona: Inde.
- Blázquez, D., & Sebastiani, E. M. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology*, 5(2), 199-231.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de los valores y actitudes*. Hacer Reforma. Madrid: Anaya.
- Bolívar, A., & Moya, J. (2007). Las competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía. Proyecto Atlántida: Carpeta 1. Recuperado el 7 de octubre de

- 2014, de  
<http://dspace.universia.net/bitstream/2024/1065/1/LAS+COMPETENCIAS+BASICAS+-+ATLANTIDA.pdf>
- Boluda, G., & Lecumberri, C. (2012). Concepte, dimensions i justificació de les competències. *Guix*, 382, 13-16.
- Bonafé, J. (2008). El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-10.
- Boqué, M. C. (2002a). *Guía de mediación escolar. Programa comprensiu d'activitats. Educació primària i secundària obligatòria*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Boqué, M. C. (2002b). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Octaedro.
- Boqué, M. C. (2005a). *Hagamos las paces. Mediación de 3-6 años*. Barcelona: CEAC.
- Boqué, M. C. (2005b). *Temps de mediación. Taller de formación de mediadors i mediadores en l'àmbit educatiu*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Borbely, C., Graber, J., Nichols, T., Brooks-Gunn, J., & Botvin, G. (2005). Sixth Graders' Conflict Resolution in Role Plays with a Peer, Parent, and Teacher. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 279-291.
- Brodeski, J., & Hembrough, M. (2007). *Improving Social Skills in Young Children*. (Tesis inédita de master). Saint Xavier University, Chicago, Illinois.
- Brown, J., Roderick, T., Lantieri, L., & Aber, J. (2004). The Resolving Conflict Creatively Program: A School-Based Social and Emotional Learning Program. En J. Zins, R. Weissberg, M. Wang & H. Walberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* (pp. 151-169). New York: Teachers College, Columbia University.
- Buchs, C., Butera, F., Mugny, G., & Darnon, C. (2004). Conflict Elaboration and Cognitive Outcomes. *Theory Into Practice*, 43(1), 23-30.
- Bund, A., & Wiemeyer, J. (2004). Self-controlled learning of a complex motor skill: Effects of the learner's preferences and self-efficacy. *Journal of Human Movement Studies*, 47, 215-236.
- Burgués, C., & Sarramona, J. (2013a). *Competències bàsiques de l' mbit matem tic. Identificació i desplegament a l'educació prim ria*: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Burgués, C., & Sarramona, J. (2013b). *Competències bàsiques de l' mbit matem tic. Identificació i desplegament a l'educació secund ria*: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

- 
- Burton, B. (2012). Peer Teaching as a Strategy for Conflict Management and Student Re-Engagement in Schools. *Australian Educational Researcher*, 39(1), 45-58.
- Buscà, F., & Capllonch, M. (2008). De las competencias básicas a las competencias profesionales transversales. Aportaciones desde el ámbito de la educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 26, 34-51.
- Buscà, F., Ruiz, L., & 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.
- Caballero Grande, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista paz y conflictos*, 3, 154-169.
- Caballero, P., Delgado-Noguera, M. A., & Escartí, A. (2013). Analysis of Teaching Personal and Social Responsibility model-based programmes applied in USA and Spain. *Journal of human sport & exercise*, 8 (2), 427-441.
- Cabañete, D., & Zagalaz-Sánchez, M. L. (2010). Aportaciones del área de educación física a la competencia básica «Aprender a Aprender». *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 52-55.
- Cabañete, D., & Zagalaz-Sánchez, M. L. (2011). Aportaciones de la educación física al desarrollo de la competencia básica: autonomía e iniciativa personal. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 37, 69-77.
- Calahorra, F., Lara Sánchez, A. J., & Torres-Luque, G. (2010). Competencias Básicas en Educación Física: Identificación y Desarrollo. *Arte y movimiento*, 2, 31-39.
- Calderón, I. (2011). La Mediación en la Resolución de Conflictos en los Contextos Escolares. *Acción Pedagógica*, 20, 42-57.
- Calvo, A., & Capllonch, M. (2013). Contribuciones de la Educación Física a la competencia digital en secundaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 41, 61-67.
- Calvo, J. (2013). *Els mestres d'educació física en formació i l'ús de les TIC a l'escola: actituds, aptitud percebuda i formació inicial*. (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Canals, R., & Pagès, J. (2011). La competència social i ciutadana. En A. Zabala (Ed.), *Què, quan i com ensenyar competències bàsiques a primària* (pp. 103-109). Barcelona: Graó.
- Canto-Sperber, M., & Dupuy, J. P. (2001). Competencies for the good life and the good society. En D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 67-92). Göttingen, Germany: Hogrefe&Huber.
- Cantón, E., & León, E. (2005). La resolución de conflictos en la práctica escolar. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5(1-2), 159-171.

- Cañas, A., Martín-Díaz, M. J., & Niedo, J. (2007). *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. La competencia científica*. Madrid: Alianza.
- Capllonch, M. (2005). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Física de Primaria: Estudio sobre sus posibilidades educativas*. (Tesis inédita de doctorado). Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya i Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Capllonch, M. (2008-2011). *Juega, dialoga y resuelve: la superación de conflictos en E.F. mediante el modelo comunitario. Diseño de un programa específico para Comunidades de aprendizaje, con referencia SEJ2007-61757/EDU. Plan Nacional I+D+I. Universidad de Barcelona. Centro especial de investigación en teorías y prácticas superadoras de desigualdades*.
- Capllonch, M., & Figueras, S. (2012). Educación Física y Comunidades de Aprendizaje. *Estudios Pedagógicos XXXVIII, Número Especial 1*, 231-242.
- Capllonch, M., Lleixà, T., & Godall, T. (2007). El professorat d'Educació Física a l'escola multicultural. Percepcions del context i necessitats de formació. *Temps d'Educació*, 33, 61-74.
- Capobianco, B. M., & Feldman, A. (2006). Promoting quality for teacher action research: Lessons learned from science teachers' action research. *Educational Action Research*, 14(4), 497-512.
- Carbonell, J. L. (2008). La mejora de la convivencia escolar objetivo básico para lograr el éxito académico. *i+F-Innovación y Formación*, 3(Primavera), 29-31.
- Carbonell, J. L., & Beltrán, J. (1999). *Convivir es vivir: Estrategias para la solución de conflictos: manual de profesor. Volumen II*. Madrid: Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura de Madrid.
- Carlie, A. (2009). Education, conflict and resolution: international perspectives. *Gender and Education*, 21(4), 471-479.
- Carlisle, M. (2011). Healthy Relationships and Building Developmental Assets in Middle School Students. *Canadian Journal of Educational*, 34(3), 18-32.
- Carpio, C., & Tejero, J. M. (2012). Eficacia de un programa para la prevención de la violencia en un centro de Enseñanza Secundaria. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 123-138.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carra, C. (2009). European trends in research into violence and deviance in schools. *International Journal on Violence and Schools*, 10, 97-110.
- Casanova, M. A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: La Muralla.

- 
- Cascón, P. (2000). Educar en y para el conflicto en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 57-60.
- Casey, A., & Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in Physical Education through action research. *European Physical Education review*, 15(2), 175-199.
- Casey, A., Dyson, B., & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407-423.
- Castañer, M., Camerino, O., & Anguera, M. T. (2013). Mètodes mixtos en la investigació de les ciències de l'activitat física i l'esport. *Apunts*, 112, 31-36.
- Caurín, C., Marco, N., & Martínez, M. J. (2009). Formación en convivencia y mediación: una propuesta desde la educación emocional. *Compartim: Revista de Formació del Professorat*, 4, 1-9.
- Cavanagh, T. (2009). Creating schools of peace and nonviolence in a time of war and violence. *Journal of School Violence*, 8(1), 64-80.
- Cazau, P. (2004). Categorización y operacionalización. *Investigación Educativa Duranguense*, 3, 5-12.
- Cecchini, C., Cecchini, J. A., Fernández -Losa, J., & González, C. (2011). Repercusiones del Programa Delfos sobre los niveles de agresividad en las clases de educación física: actividades colaborativas versus competitivas. *Magister: Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 11-21.
- Cecchini, J. A., Fernández, J. L., González, C., & Arruza, J. (2008). Repercusiones del Programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de Educación*, 346, 167-186.
- Cecchini, J. A., González, C., Alonso, C., Barreal, J. M., Fernández, C., García, M., et al. (2009). Repercussions del Programa Delfos sobre els nivells d'agressivitat en l'esport i en altres contextos de la vida diària. *Apunts*, 96, 34-41.
- Cecchini, J. A., González González-Mesa, C., Méndez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 51-57.
- Cecchini, J. A., Méndez, A., & Muñoz, J. (2005). Motives for practicing sport in Spanish schoolchildren. *Psicothema*, 14, 523-531.
- Cecchini, J. A., Montero, J., & Peña, V. (2003). Repercusiones del Programa de Intervención para desarrollar la Responsabilidad Personal y Social sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15, 631-637.

- Cecchini, J. A., & Peña, J. V. (2005). Estudio experimental de las repercusiones del clima motivacional sobre la orientación de meta, la motivación intrínseca y los comportamientos disruptivos en las clases de Educación Física. *Bordón*, 57(5), 597-608.
- Cerezo, F. (2007). La violencia escolar. Propuestas para la intervención eficaz. *Comunicación presentada en Observatorio de la convivencia escolar. Jornadas sobre conflictos y convivencia en los centros escolares*, 26-28 de abril, Murcia. Recuperado el 15 de junio de 2013 de [https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0C CAQFjAAahUKEwj8zd29tKzIAhXJ2BoKHWjhAJw&url=http%3A%2F%2Fwww.jornadasconvivenciamurcia.com%2Fponencias%2Fcerezo\\_ramirez\\_fuensanta-violencia\\_escolar\\_propuestas.pdf&usg=AFQjCNEw2D8NhFyLe\\_sY3aZN\\_dZx8D-ESw&bvm=bv.104317490,d.d2s](https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0C CAQFjAAahUKEwj8zd29tKzIAhXJ2BoKHWjhAJw&url=http%3A%2F%2Fwww.jornadasconvivenciamurcia.com%2Fponencias%2Fcerezo_ramirez_fuensanta-violencia_escolar_propuestas.pdf&usg=AFQjCNEw2D8NhFyLe_sY3aZN_dZx8D-ESw&bvm=bv.104317490,d.d2s)
- Coleman, P., & Fisher-Yoshida, B. (2004). Conflict Resolution at Multiple Levels Across the Lifespan. The work of the ICCCR. *Theory Into Practice*, 43(1), 31-38.
- Coller, X. (2005). Investigar a través del caso. En X. Coller (Ed.), *Estudio de Casos* (pp. 61-98). Madrid: CIS.
- Comisión Europea. (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Recuperado de [http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision\\_europea.pdf](http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf)
- Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea. (2012). *Education and Training 2020. Work programme Thematic Working Group 'Assessment of Key Competences'. Literature review, Glossary and examples*. Bruselas.
- Comte, C. (2013). *La contribución de las comunidades de aprendizaje al desarrollo de la competencia social y ciudadana*. (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Conde, S. (2012). *Estudio de la gestión de la convivencia escolar en centros de educación secundaria de Andalucía. Una propuesta de evaluación basada en el modelo EQFM*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Huelva, Huelva.
- Consejería de Educación de Cantabria. (2006). *Estudio de conductas, clima escolar y convivencia en los centros educativos de Cantabria*: Consejería de Educación de Cantabria.



- 
- Contreras, A., & García, J. A. (2008). Cognitive components that contribute to social adaptation in children: prevention of bullying from pre-school education. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 217-226.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras, O. R., & Cuevas, R. (2011). *Las competencias básicas en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Coral, J. (2012). *Aprenentatge integrat de continguts d'Educació Física i llengua anglesa: Educació Física en AICLE al cicle superior de primària*. (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Coral, J., & Lleixà, T. (2013). Las tareas en el aprendizaje integrado de educación física y lengua extranjera (AICLE). Determinación de las características de las tareas mediante el análisis del diario de clase. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 79-84.
- Corrion, K., D'Arripe-Longueville, F., Chalabaev, A., Schiano-Lomoriello, S., Roussel, P., & Cury, F. (2010). Effect of implicit theories on judgement of cheating acceptability in physical education: The mediating role of achievement goals. *Journal of Sport Science*, 28(8), 909-919.
- Coscojuela, M. (2010). La participación del alumnado en la construcción de las relaciones de convivencia. En J. J. Gázquez & M. C. Pérez (Eds.), *La convivencia escolar: Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 47-50). Granada: GEU.
- Costes, A. (2003). Los conflictos en la sesión de educación física. *Cuadernos de Pedagogía*, 322, 72-74.
- Cothran, D. J., & Kulinna, P. H. (2007). Students' report of misbehaviour in Physical Education. *Research Quarterly Exercise Sport*, 78(3), 216-224.
- Croll, P. (1995). *La Observación sistemática en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Curto, C., Gelabert, C., González, C., & Morales, J. (2009). *Experiencias con éxito de aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Chavarria, X. (2009). Competencias básicas y educación física. En D. Blázquez & E. M. Sebastiani (Eds.), *Enseñar por competencias en Educación Física* (pp. 83-95). Barcelona: Inde.
- Chen, A., & Ennis, C. D. (2004). Goals, interests, and learning in physical education. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 329-338.
- Chinchilla, J. L., Escribano, M. F., Romero, O., & López, I. (2008). Análisis de las Actitudes de la Educación Física en la E.S.O. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 70-74.

- Daniel, L. D. (2002). *Creating Safe Schools for all Children*. United States of America: Allyn&Bacon.
- Danish, S. J., & Nellen, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49(1), 100-113.
- Davies, L. (2004). *Education and Conflict. Complexity and chaos*. New York: Routledge.
- Davison, J., & Wood, C. A. (2004). A conflict resolution model. *Theory Into Practice*, 43, 6-13.
- De la Fuente, J., Peralta, F., & Sánchez, M. D. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 171-200.
- Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya nº 5686 de 5-08-2010*, pp. 61485-61519.
- Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya nº 6900 de 26-06-2015*, pp. 1-136.
- Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya nº 4915 de 29-06-2007*, pp. 21822-21870.
- Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra, 64 de 23/5/2007 Recuperado el 14 de junio de 2014, de <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=29416#Preámbulo>
- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A., & Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje: Journal of Study of Education and Development*, 26(1), 9-24.
- Del Rey, R. (1998). *La Convivencia Escolar. Qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta de modelo Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 59-71.

- 
- Del Rey, R., Ortega, R., & Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 159-180.
- Del Toro Ruiz, M. L. (2012). Mejorando la convivencia: el aprendizaje cooperativo como medio para la resolución de conflictos en Educación Física. *Revista Digital la Gaveta*, 18, 89-166.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa. Vol. I. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Departament d'Interior Relacions Institucionals i Participació Departament d'Educació. (2006). *Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya. Curs 2005-2006. Problemes de convivència dintre i fora de l'escola. Informe resum*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict. Constructive and destructive processes*. New Haven and London: Yale University Press.
- Deutsch, M., & Coleman, P. (2000). *The handbook of conflict resolution; Theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Devís, J., & Peiró, C. (2011). Sobre el valor educativo de los contenidos de educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 35, 68-74.
- Díaz Aguado, M. J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz Aguado, M. J. (2002a). Convivencia escolar y prevención de la violencia. *Ministerio de Educación y Ciencia* Recuperado el 14 de junio de 2014, de [http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejosescolares/archivos/Convivencia\\_escolar\\_y\\_prevenccion\\_de\\_violencia.pdf](http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejosescolares/archivos/Convivencia_escolar_y_prevenccion_de_violencia.pdf)
- Díaz Aguado, M. J. (2002b). Convivencia escolar, disciplina y prevención de la violencia. Recuperado el 14 de junio de 2014, de [http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestiniv/Revistas\\_Convivencia\\_disciplina\\_prevenccion\\_violencia\\_MJDAguado.pdf](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestiniv/Revistas_Convivencia_disciplina_prevenccion_violencia_MJDAguado.pdf)
- Díaz Aguado, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz Aguado, M. J. (2005a). Aprendizaje cooperativo y prevención de la violencia. Recuperado el 13 de junio de 2014, de <http://www.educacionenvalores.org/Aprendizaje-cooperativo-y,46.html>
- Díaz Aguado, M. J. (2005b). Educar para la tolerancia y prevenir la violencia un año después del 11-M. *Cuadernos de Pedagogía*, 344, 54-58.

- Díaz Aguado, M. J. (2005c). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(Violencia en la escuela), 37-47.
- Díaz Aguado, M. J., Martínez, R., & Martín, J. (2010). *Estudio Estatal sobre convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Observatorio Convivencia Escolar*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Díaz Barahona, J., Campos, M., Pérez Serrano, C. M., Guerras, A., Casado, M. V., Feltrer, J., et al. (2008). El desarrollo de las competencias básicas a través de la Educación Física [Versión electrónica]. *efdeportes.com*, 118. Recuperado el 28 de junio de 2014 de <http://www.efdeportes.com/efd118/desarrollo-de-las-competencias-basicas-a-traves-de-la-educacion-fisica.htm>.
- Díaz Perea, M. R. (2005). La resolución de conflictos en el aula como parte del proceso de autonomía. *Papeles de trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 1(2), 1-22.
- Diego-Rasilla, F. J. (2007). La investigación-acción como medio para innovar en las ciencias experimentales. *Puls*, 30, 103-118.
- Doherty, J., & Brennan, P. (2008). *Physical Education and Development 3-11: A Guide for Teachers*. London: Routledge.
- Doncel, J., & Leena, M. (2011). *Las competencias básicas en la enseñanza. Fundamentación, enseñanza y evaluación*. Sevilla: Editorial MAD.
- Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 275-292). Madrid: La Muralla.
- Dyson, B. (2001). Contents Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 264-281.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teacher Education*, 22, 69-85.
- Dyson, B. (2005). Integrating cooperative learning and tactical games models: Focusing on social interactions and decision-making. En L. Griffin & B. J.I. (Eds.), *Teaching games for understanding theory, research, and practice* (pp. 149-164). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Dyson, B., & Rubin, A. (2003). How to implement cooperative learning in your elementary physical education program. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74, 48-55.
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Elliot, J. (1993). *Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

- 
- Elliot, J. (2007). *Reflecting Where the Action Is*. London: Routledge.
- Ennis, C. D., Solmon, M. A., Satina, B., Loftus, S. J., Mensch, J., & McCauley, M. T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the "Sport for Peace" curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 273-285.
- Erwin, J. (2003). Giving students what they need. *Educational Leadership*, 61(1), 19-23.
- Escamilla, A. (2008). *Las Competencias Básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Vol. I: Infantil y primaria (3 a 12 años)*. Barcelona: Graó.
- Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de psicología general y aplicada*, 62 (1-2), 45-52.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Llopis, R. (2010). Implementation of the Personal and Social Responsibility Model to Improve Self-Efficacy during Physical Education Classes for Primary School Children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 387-402.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez, C., & Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio "observacional". *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Escartí, A., Pascual, C., & Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Esteban, R., Fernández Bustos, J. G., Díaz Suárez, A., & Contreras Jordán, O. R. (2012). Las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 12(47), 459-472.
- Felip, N. (2013). *La convivència escolar a Primària. Anàlisi de les dificultats de convivència i identificació de les iniciatives de millora als centres escolars de primària de Catalunya*. (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Girona.
- Fernández-Río, J. (2010). La enseñanza de las habilidades motrices básicas a través de estructuras de trabajo cooperativas. En C. Velázquez Callado (Ed.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física: fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 165-186). Barcelona: Inde.
- Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2013). La facilitación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física a través del uso de claves. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 5-8.

- Fernández, I. (2010). Evolución de la convivencia en los centros escolares. En J. J. Gázquez & M. C. Pérez (Eds.), *La convivencia escolar: Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 73-78). Granada: GEU.
- Fernández Río, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física para la integración en el medio social. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid: La Peonza.
- Fernández Río, J., & Velázquez Callado, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.
- Fernández Ríos, M. (1999). Aspectos positivos y negativos del conflicto. En J. Morales & S. Yubero (Eds.), *El grupo y sus conflictos*. Ciudad Real: Humanidades.
- Fernández Rodríguez, E. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional del saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(3), 39-57.
- Ferro-Almeida, S., Roberts, L., & Yeomans, P. (2007). Project WIN evaluation shows decreased violence and improved conflict resolution skills for middle school students. *RMLE Online: Research in Middle Level Education Online*, 30(8), 1-14.
- Fied, D. (2000). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos*. Montevideo: Granica.
- Figueras, S., Calvo, J., & Capllonch, M. (2014). Prevención y resolución de conflicto en educación física desde la perspectiva de los adultos miembros de la comunidad educativa en las comunidades de aprendizaje. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 168-173.
- Flavier, E., Bertone, S., Hauw, D., & Durand, M. (2003). The Meaning and Organization of Physical Education Teachers' Actions during Conflict with Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 20-38.
- 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.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, G. (2013). *El profesorado de Educación Física ante la realidad multicultural: percepción sobre el alumnado, intervención pedagógica y trayectoria profesional. Un estudio de casos en Educación Primaria*. (Tesis inédita de doctorado). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- Fonseca, S., Moleiro, C., & Sales, C. (2009). Violence in portuguese schools. *International Journal on Violence and Schools*, 9, 57-78.

- 
- Fraenkel, J., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Fraile, A. (2010). El desarrollo moral en el deporte escolar en el contexto europeo: un estudio basado en dilemas sociomorales. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 2, 83-97.
- Fraile, A., Aguado, P., Díez, M., Fernández, M., Frutos, M., de Frutos, S., et al. (2007). Los conflictos en las clases de educación física y algunas estrategias para su resolución. En A. Fraile, V. M. López Pastor, J. V. Ruiz Omeñaca & C. Velázquez Callado (Eds.), *La resolución de conflictos en y a través de la educación física*. Barcelona: Graó.
- Fraile, A., Ruiz Omeñaca, J. V., Velázquez Callado, C., & López Pastor, V. M. (2007). *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física*. Barcelona: Graó.
- Frydenberg, E. (2004). Coping Competencies: What to teach and When. *Theory Into Practice*, 43(1), 14-22.
- Fuchs, K. (2009). Violence at German schools. *International Journal on Violence and Schools*, 9, 79-101.
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos educativos*, 3, 91-106.
- Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16(3), 429-435.
- Garaigordobil, M., Álvarez, Z., & Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: Factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y Modificación de Conducta*, 130, 241-271.
- Garaigordobil, M., & Fagoaga, J. M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica.
- Garaigordobil, M., & García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació Psicològica*, 94, 14-35.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2009a). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-89.

- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2009b). Un análisis del acoso escolar desde una perspectiva de género y grupo. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 193-205.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- 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.
- García Cortés, M. J. (2010). Aportaciones al desarrollo de competencias básicas desde el área de educación física. *Wanceulen-E.F.digital*, 6, 52-56.
- García Debesa, D. (2011). *loga y educació. Per un aprenentatge per la vida*. Barcelona: Publicacions l'Abadia de Montserrat.
- García, I., Pérez, R., & Calvo, A. (2011). Iniciación a la danza como agente educativo de la expresión corporal en la educación física actual. Aspectos metodológicos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 20, 33-36.
- García, L. (2010). Los planes de convivencia de centro. Reflexiones y orientaciones In J. J. Gázquez & M. C. Pérez (Eds.), *La convivencia escolar: Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 73-78). Granada: GEU.
- García Monge, A. (2011). Construyendo una lógica educativa en los juegos en Educación Física Escolar: "El juego bueno". *Ágora para la EF y el Deporte*, 13 (1), 35-54.
- Garn, A. C., McCaughy, N., Shen, B., Martin, J. J., & Fahlman, M. (2011). Social Goals in Urban Physical Education: Relationships with Effort and Disruptive Behaviour. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 410-423.
- Gázquez, J. J., Pérez, M. C., & Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica* 16(1), 39-58.
- Gibbons, K. (2010). Circle Justice: A Creative Arts Approach to Conflict Resolution in the Classroom. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 27(2), 84-89.
- Gil, F. J. (2009). *Estrategias didácticas para mejorar la convivencia y participación del alumnado en Educación Física*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Granada, Granada.
- Gil Madrona, P., Samalot-Rivera, A., Gutiérrez Marín, E. C., Rodenas-Jiménez, J., & Rodenas-Jiménez, M. L. (2014). Improving Social Skills through Physical



- 
- Education in Elementary 4th Year. *American Journal of Sports Science and Medicine*, 2(6A), 5-8.
- Gillespie, L. (2009). Key Competencies. Views from the gym floor. *Journal of Physical Education New Zealand*, 41(3), 37-50.
- Gillies, R. M. (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 271-287.
- Girard, K., & Koch, S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas*. Barcelona: Ediciones Granica.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Gittins, C., Smith, P. K., Galvin, P., Shaughnessy, J., Casey, J., Cowie, H., et al. (2006). *Violence reduction in schools-how to make a difference. A handbook*. Brussels: Council of Europe.
- Gobierno Vasco. (2011). Competencia Social y Ciudadana. Educación Secundaria. Recuperado el 10 de junio de 2013, de [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dig\\_publicaciones\\_innovacion/es\\_curricul/adjuntos/14\\_curriculum\\_competencias\\_300/300014c\\_Competencia\\_social\\_ciudadana\\_ESO\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_curricul/adjuntos/14_curriculum_competencias_300/300014c_Competencia_social_ciudadana_ESO_c.pdf)
- Golda, K., & Pelcovitz, D. (2012). Teachers' Perceptions of Distress and Disturbance Regarding Students' Behavior in an Elementary School Classroom. *Journal of Elementary Education*, 22(2), 57-79.
- Gómez, I., & Prat, M. (2009). Hacia una Educación Física y transformadora de las prácticas sociales: de la práctica a la reflexión y viceversa. *Cultura y Educación*, 21(1), 9-17.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Gómez López, M., Learreta, B., & Bielsa, R. (2007). Percepción del profesorado ante un nuevo modelo educativo de intervención. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2), 1-24.
- González Herrero, E., Sanchís, G. E., Atienza, R., Aguilar, J., Benavent, R., & Boils, J. A. (2003). Un modelo para educar en la responsabilidad y autonomía desde el área de E.F. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 13, 23-39.
- González, S., Catalán, M., & Lara, J. M. (2011). La competencia social y ciudadana en Educación Física. En O. R. Contreras & R. Cuevas (Eds.), *Las competencias básicas desde Educación Física* (pp. 63-77). Barcelona: INDE.

- Goody, J. (2001). Competencies and education: Contextual diversity. En D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 175-190). Seattle: WA: Hogrefe and Huber.
- Gordon, B. (2010). An examination of the Responsibility Model in a New Zealand secondary school physical education programme. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(1), 21-37.
- Gordon, B. (2012). Teaching personal and social responsibility through secondary school physical education: The New Zealand Experience. *Ágora para la educación física y el deporte*, 14, 25-37.
- Gossen, D. (2004). *It's all about we: Rethinking discipline using restitution*. Saskatoon, SK: Chelsom Consultants Limited.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., Leondari, A., & Danish, S. (2006). The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 429-438.
- Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative Physical Education program on students' social skills. *Journal of applied sport Psychology*, 21(3), 356-364.
- Goyette, R., Dore, R., & Dion, E. (2000). Pupils' misbehavior and reactions and casual attributions of physical education student teachers: a sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 3-14.
- Gras, M., & Martínez, G. (2002). Las primeras manifestaciones de la conducta antisocial en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4), 1-5.
- Gravett, S. (2004). Action research and transformative learning in teaching development. *Educational Action Research*, 12(2), 259-272.
- Greenwood, D. (2000). De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas. *Revista de Antropología Social*, 9, 27-49.
- Guimarães, R., & Prat, M. (2008). Bullying en las clases de Educación Física: Propuesta de intervención a partir de la educación en valores. *Comunicación presentada en VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*, del 30 al 3 de julio, Ávila.
- Guitart, R. M., & París, E. (2011). Competència d'autonomia i d'iniciativa personals. En A. Zabala (Ed.), *Què, quan i com ensenyar competències bàsiques a primària* (pp. 89-98). Barcelona: Graó.

- 
- Gülay, O., Mirzeoglu, D., & Çelebi, M. (2010). Effects of cooperative game on social skill levels and attitudes toward physical education. *Euroasian Journal of Educational Research*, 40, 77-92.
- Gutiérrez, H., Barrios, A., de Dios, M. J., Montero, I., & Del Barrio, C. (2008). The incidence of peer bullying as multiple maltreatment among Spanish ESO students. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 247-257.
- Gutiérrez, J. (2002). Reflexiones sobre el papel de la actividad física y el deporte en edad escolar en la promoción de valores. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2, 15-20.
- Gutiérrez, M., Escartí, A., & Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficiencia y responsabilidad personal y social en escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Gutiérrez, M., & Pilsa, C. (2006). Orientacions cap a l'esportivitat des alumnes d'educació física. *Apunts*, 86, 86-92.
- Gutiérrez, M., & Vivó, P. (2005). Enseñando razonamiento moral en las clases de educación física escolar. *Motricidad*, 14, 1-22.
- Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Cátedra.
- Halász, G., & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education and Psychology*, 46(3), 289-306.
- Harris, B. (2001). Are all key competencies measurable? An education perspective. En D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 222-227). Gottingen, Alemania: Hogrefe & Huber.
- Hayden, C. (2009). Deviance and violence in schools. A review of the evidence in England. *International Journal on Violence and Schools*, 9, 8-35.
- Heidorn, B., & Welch, M. (2010). Teaching Affective Qualities in Physical Education, Strategies. *A Journal for Physical and Sport Educators*, 23(5), 16-21.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Heinemann, K. (2008). *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Barcelona: Paidotribo.
- Hellison, D. R. (1995). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Champaign: Human Kinetics.
- Hellison, D. R., & Walsh, D. (2002). Responsibility-Based Youth Programs Evaluations: Investigating the investigations. *Quest*, 54, 292-307.

- Heredia, J., & Duran, D. (2013). Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 25-40.
- Hernández Álvarez, J. L. (2008). Educación Física, Deporte y Educación en Valores. *Conocimiento, Educación y Valores*, 8, 1-16.
- Hernández Hernández, F. (2006). El informe PISA: una oportunidad para replantear el sentido del aprender en la escuela secundaria. *Revista de Educación, extraordinario*, 357-379.
- Hernández, J. M., & Rodríguez, A. J. (2011). Contribuciones de la Educación Física al desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Acción Motriz*, 7, 38-47.
- Hernández Mendo, A., & Panchuelo, L. (2012). Una herramienta observacional para la evaluación del desarrollo moral en las clases de educación física en primaria. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7(2), 287-306.
- Hernández, J. M., Díaz, F., & Morales, V. (2010). Construcción de una herramienta observacional para evaluar las conductas prosociales en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(2), 305-318.
- Heydenberk, R., & Heydenberk, W. (2007). The conflict resolution connection: Increasing school attachment in cooperative classroom communities. *Reclaiming Children And Youth*, 16(3), 18-22.
- Heydenberk, W., & Heydenberk, R. (2007). More than Manners: Conflict Resolution in Primary Level Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 119-126.
- Hine, G. (2013). The Importance of Action Research in Teacher Education Programs. *Issues in Educational Research*, 23(2), 151-163.
- Hipkins, R. (2007). *Assessing Key Competencies: Why Would We? How Could We?* Wellington: Ministry of Education of New Zealand.
- Hisham, G., & Jamal, A. K. (2014). School Violence and its Effects on Children's Attitudes towards Education and their Academic Achievement: Research Study. *Journal of Education and Practice*, 5(3), 173-185.
- Hochstetler, D. (2006). Using Narratives to Enhance Moral Education in Sport. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(4), 37-44.
- Hollander, D., Wood, R., & Hebert, E. (2003). Protecting students against substance abuse behaviours: Integrating Personal and Social Skills into Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(5), 45-48.
- Hopkins, D. (2008). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. London: McGraw-Hill International.
- Horowitz, S., & Boardman, S. (1995). The Role of Mediation and Conflict Resolution in Creating Safe Learning Environments. *Thresholds in Education*, 21(2), 43-50.

- 
- Huertas, J. A., & Montero, I. (2001). *La interacción en el aula. Aprender con los demás*. Buenos Aires: Graó.
- Iglesias, X., Anguera, B., & González, C. (2007). Valors en guàrdia. *Apunts*, 87, 35-53.
- Izuel, M., & Expósito, A. (2013). L'arteràpia, què és i què es proposa? Presentació d'un cas: "L'espai propi dins l'espai compartit: el silenci com a possibilitador i generador d'un treball". *Àmbits de psicopedagogia*, 38, 33-39.
- Jacobs, F., Knoppers, A., & Webb, L. (2012). Making sense of teaching social and moral skills in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(1), 1-14.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Jiménez, J. P., & Durán, L. J. (2005). Actividad física y deporte en jóvenes en riesgo: educación en valores. *Apunts*, 80, 13-19.
- Jiménez, P. J., & Durán, L. J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts*, 77, 25-29.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67-73.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2003). Field Testing Integrative Negotiations. *Journal of peace psychology*, 9(1), 39-68.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2004). Implementing the "Teaching Students to be Peacemakers Program". *Theory Into Practice*, 42, 68-69.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). *Teaching students to be peacemakers* Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2010). Peace Education in the Classroom: Creating Effective Peace Education Programs. En G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on Peace Education* (pp. 223-241). Nueva York: Taylor&Francis.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014a). Conflict resolution in schools. En P. Coleman, M. Deutsch & E. C. Marcus (Eds.), *Handbook of conflict resolution* (pp. 76-103). San Francisco: Jossey-Bass.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014b). Constructive controversy as a means of teaching citizens how to engage in political discourse. *Policy Futures in Education*, 12(3), 417-430.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). Cooperative learning methods: A metaanalysis.

- Jones, C. (2005). Character, virtue and physical education. *European Physical Education Review*, 11, 139-151.
- Jones, T. S. (2004). Conflict Resolution Education: The Field, the Findings, and the Future. *Conflict Resolution Quarterly*, 22, 233-265.
- Judson, S. (1986). *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de Educación para la Paz y la No violencia*. Barcelona: Editorial Lerna.
- Junta de Andalucía-Consejería de Educación. (2011). *Guía de Evaluación de la competencia básica social y ciudadana*. Sevilla: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE).
- Justicia, F., Alba, G., Fernández, M., & Cabezas, A. B. (2010). El programa "Aprender a Convivir". En J. J. Gázquez & M. C. Pérez (Eds.), *La convivencia escolar: Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 73-78). Granada: GEU.
- Kegan, R. (2004). Las competencias que funcionan como epistemologías: cómo queremos que los adultos aprendan. En D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 327-347). México: FCF.
- Kemmis, S. (1985). Action Research. *The international Encyclopaedia of Education*, 1, 35-43.
- Kemmis, S. (2010). What Is to Be Done? The Place of Action Research. *Educational Action Research*, 18(4), 417-427.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Alertes.
- Klavina, A., & Block, M. (2008). The effect of peer tutoring on interaction behaviours in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25, 132-158.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Konukman, F. (2014). Role Playing in Physical Education to Teach in the Affective Domain. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(2), 41-43.
- Kwon, M. H. (2007). The Analysis of Peer Conflicts in Physical Education Classes of an Elementary School. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 19(2), 80-107.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2005). La educación física como pedagogía de las conductas motrices. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 18, 79-102.
- Laker, A. (2003). *The future of Physical Education. Building a new pedagogy*. New York: Routledge.
- Lather, P. (2006). Paradigm proliferation as a good thing to think with: teaching research in education as a wild profusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(1), 35-57.

- 
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A. (2004). La investigación acción. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación cualitativa*. (pp. 369-394). Madrid: La Muralla.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado ediciones.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Lavega, P. (2003). El placer de jugar. El placer de educar. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 10, 7-20.
- Lavega, P. (2004). Aplicaciones de la noción de conducta motriz en la enseñanza. En F. Lagardera & P. Lavega (Eds.), *La ciencia de la acción motriz* (pp. 157-180). Lleida: Ediciones de la Universitat de Lleida.
- Lederach, J. P. (1995). *Preparing for peace. Conflict transformation across cultures*. New York: Syracuse University Press.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.
- Lederach, J. P. (2003). *The little book of conflict transformation*. Intercourse, PA: Good Books.
- 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 inédita de doctorado). Universidad Miguel Hernández, Elche.
- León, E. (2009). *Motivación de conductas prosociales en la escuela a través del deporte*. (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Valencia, Valencia.
- Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz. *Boletín Oficial del Estado nº 287 del 1-12-2005*, pp. 39418-39419.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado nº 106 del 4-05-2006*, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado nº 52, del 10-12-2013*, pp. 97858-9721.
- Liberman, L., & Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for Inclusion: A Handbook for Physical Educators*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lincoln, M. (2002). *Conflict Resolution Communication: Patterns Promoting Peaceful Schools*. Estados Unidos de América: Scarecrow Press.
- Lopez Alacid, M. P. (2008). *Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: un estudio bibliométrico de 1997 a 2007*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Alicante, Alicante.

- López, A. M., & Lacueva, A. (2007). Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado. *Revista de Educación*, 342, 579-604.
- López Martín, E. (2000). Competencia social y habilidades sociales como ámbito de prevención de los conflictos. *Educación en el 2000*, 15, 14-17.
- López Martínez, J. (2006). *Las competencias básicas del currículo en la LOE*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179.
- López Pacheco, J. (2010). Contribución de la Educación Física a la adquisición de las competencias básicas en bachillerato. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 6, 1-11.
- López Pastor, V. M. (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miñó y Dávila.
- López Pastor, V. M. (2009). El lugar de las actividades físicas cooperativas en una programación de Educación Física por dominios de acción. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 36-40.
- López Pastor, V. M. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 1, 115-176.
- López Pintor, R. (2009). Competencias Básicas y Educación Física. Selección de aprendizajes. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 1, 1-15.
- López Ros, V., & Eberle, T. (2003). Utilizar los juegos para aprender a resolver conflictos. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 10, 41-51.
- Lozano, J. (2001). Cambiar la escuela para educar en la diversidad. *Enseñanza*, 19, 387-421.
- Lu, C. (2014). Characteristics and conceptual framework of the Easy-Play Model. *European Journal of Education Review*, 20(2), 229-243.
- Llei 12/2009, del 10, de juliol, d'educació. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya nº 5422 de 16-07-2009*, pp. 56589-56667.
- Lleixà, T. (2002). *Multiculturalismo y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- Lleixà, T. (2007). Educación Física y competencias básicas: contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 31-37.
- Lleixà, T., Torralba, M., & Abrahão, S. (2010). Evaluación de competencias en Educación Física: Investigación-acción para el diseño de procedimientos de evaluación en la Etapa Primaria. *Movimiento*, 16(4), 33-51.



- 
- Macazaga, A. M. (2004). *Proceso formativo de un grupo de profesores de educación física a través de la investigación-acción: un estudio de casos*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad del País Vasco, Bilbao.
- Macazaga, A. M., Vizcarra, M. T., & Rekalde, I. (2006). Estudio del proceso formativo que siguen un grupo de docentes para realizar un diagnóstico de necesidades en deporte escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 11(2), 207-226.
- Mallart, J., & Sarramona, J. (2013a). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Identificació i desplegament a l'educació primària. Llengua catalana i llengua castellana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Mallart, J., & Sarramona, J. (2013b). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Identificació i desplegament a l'educació secundària. Llengua catalana i llengua castellana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Marco Stiefel, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
- Marchesi, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación, número extraordinario*, 15-35.
- Marín, D. (2011). *Adaptación e implementación de un programa de intervención en la escuela a través de la educación física: El programa de responsabilidad personal y social*. (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Valencia, Valencia.
- Marina, J. A., & Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- Marquès, M., Sousa, C., & Cruz, J. (2013). Estratègies per l'ensenyament de competències de vida a través de l'esport en joves de risc d'exclusió social. *Apunts*, 112, 63-71.
- Marquès, P., & Sarramona, J. (2013). *Competències bàsiques de l'àmbit digital. Identificació i desplegament a l'educació primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Martín Bris, M. (2000). Clima de trabajo en las organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 103-117.
- Martín, E., Lukas, J. F., Santiago, K., Marchesi, A., Pérez, E. M., Martín, A., et al. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV*. Victoria-Gasteiz: Ararteko.
- Martín, M., & Ríos, O. (2014). Prevención y resolución de conflictos en educación física desde la perspectiva del alumnado. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 162-167.

- Martinek, T. (2012). Implementations of TPRS-based programs through physical activity: different contexts. *Ágora para la educación física y el deporte*, 14(2), 137-139.
- Martinek, T., & Lee, O. (2012). From community gyms to classrooms: A framework for values-transfer in schools. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83, 1-6.
- Martínez Cano, S. (2008). Sobre la violencia en los escolares. Estudio sobre identidad de género y violencia a través de la representación gráfica. *Pulso*, 31, 11-36.
- Martínez Olmo, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Leartes.
- Martínez Zampa, D. (2009). *Mediación educativa y resolución de conflictos. Modelos de implementación. Disputas en instituciones: el lugar del otro*. Madrid: Editorial Cep.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación cualitativa*. (pp. 329-361). Madrid: La Muralla.
- Mata, A. (2007). *La investigación-acción para la formación continua de educadoras y educadores*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Mateo, J., & Martínez del Olmo, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about Action Research*. London: SAGE.
- Meléndez, A., & Martinek, T. (2015). Life after Project Effort: Applying Values Acquired in a Responsibility-based Physical Activity Program. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(41), 258-280.
- Méndez, A., López-Tellez, G., & Sierra, B. (2009). Competencias Básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 51-57.
- Minogue, S. (2006). Restitution: Replacing rules with beliefs. *Education Canadá*, 46(3), 68.
- 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.

- 
- Molina, J. P., & Antolín, L. (2008). Las competencias básicas en educación física: Una valoración crítica. *Ciencia, Cultura y Deporte*, 8, 81-86.
- Moliner García, O., & Martí, M. (2002). Estrategias didácticas para la solución cooperativa de conflictos y toma de decisiones consensuadas: mejorar la convivencia en el aula [Versión electrónica]. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5. Recuperado el 20 de diciembre de 2010 de <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp>.
- Moliner Miravet, L., Moliner García, O., & Sales Ciges, A. (2012). Porque solos no aprendemos mucho: Una experiencia de tutoría entre iguales recíproca en Educación Primaria. *RIE. Revista Investigación Educativa*, 30(2), 459-474.
- Monclús, A. (2005). La violencia escolar: perspectivas desde las Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 13-32.
- Monclús, A., Oliva, J., Sánchez, P., Gonzalo, V., & Barrigüete, M. (2004). *Bases para el análisis y diagnóstico de los conflictos escolares*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, 370(Ejemplar dedicado a: Competencias básicas), 12-18.
- Monjas, M. I. (2008). *Como promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales*. (PAHS) Madrid: CEPE.
- Monzonís, N., & Capllonch, M. (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.
- Moore, C. (2014). *The Mediation Process: Practical Strategies for Resolving Conflict*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mora-Merchán, J. A. (2006). Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de bullying? *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 5-26.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Martínez Galindo, C., & Alonso Villodre, N. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 167-190.

- Moreno, J. A., Vera, J. A., & Cervelló, E. (2009). Efectos de la cesión de responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de Educación Física. *Revista de Educación*, 348, 423-440.
- Moreno, M. A. (2012). Competencia Social y ciudadana y coeducación. Gobierno de Navarra. Recuperado el 7 de octubre de 2014, de [http://coeducando.educacion.navarra.es/wp-content/uploads/2010/11/competencia\\_social\\_y\\_ciudadana\\_y\\_coeducacion.pdf](http://coeducando.educacion.navarra.es/wp-content/uploads/2010/11/competencia_social_y_ciudadana_y_coeducacion.pdf)
- Moreno Murcia, J. A., González-Cutre, D., & Sicilia, A. (2007). Metas sociales en las clases de Educación Física. *Análisis y Modificación de Conducta*, 149(33), 351-368.
- Morera, M. J., Filella, G., Soldevila, A., & Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354(1), 765-783.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching Physical Education. First Online Edition. 8 de marzo de 2013, de <http://www.spectrumofteachingstyles.org/e-book-download>
- Mouratidou, K., Goutza, S., & Chatzopoulos, D. (2007). Physical education and moral development: An intervention programme to promote moral reasoning through physical education in high schools students. *European Physical Education Review*, 13 (1), 41-56.
- Moya, J., Horcajo, F., & Asociación Proyecto Atlántida. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Moya, J., & Luengo, F. (2011). Las competencias básicas como poderes para la ciudadanía. En J. Moya, F. Luengo & Asociación Proyecto Atlántida (Eds.), *Teoría y Práctica de las competencias básicas* (pp. 29-48). Barcelona: Graó.
- Moya, J., Luengo, F., Sánchez, P., & Bolívar, A. (2008). De las competencias básicas al currículo integrado. Proyecto Atlántida. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Recuperado el 6 de enero de 2013, de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/DE%20LAS%20COMPETENCIAS%20BASICAS%20AL%20CURRICULO%20INTEGRADO.pdf>
- Munger, L., & Stevahn, L. (2000). *Evaluation of the three-year Louisiana Center for Law and Civic Education teen leadership program on conflict resolution and violence prevention*. Minneapolis, MN: Professional Development Associates.
- Nieto, S. (2003). *What Keeps Teachers Going?* New York: Teachers College Press.

- 
- Norlena, S., & Mohd, T. H. (2010). Facilitating the process of learning social skills through humanistic physical education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 223-227.
- OCDE. (2003). Definition and Selection of competences. Recuperado el 10 de julio de 2014, de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- OCDE. (2007). Informe PISA 2006. Secretaría general técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. Recuperado el 9 de enero de 2013, de <http://www.bib.ufro.cl/portalsv3/files/informe-pisa-2006.pdf>
- OCDE. (2009). Creating effective teaching and learning environments. Recuperado el 22 de mayo de 2014, de <http://www.oecd.org/dataoecd/18/37/43021705.pdf>
- OMS. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.
- Onetto, F. (2009). *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar*. Madrid: Editorial Cep.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado nº 25 del 29-01-2015*, pp. 6986-7003.
- Ortega, R. (1997). El proyecto "Sevilla" antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ortega, R. (2002). El maltrato entre iguales, uno de los problemas de violencia escolar, pero no único. Recuperado el 12 de Noviembre, 2013, de [http://www.fe.ccoo.es/poleduc/foro\\_convivencia/ortega.htm](http://www.fe.ccoo.es/poleduc/foro_convivencia/ortega.htm)
- Ortega, R. (2004). Prevención de la violencia escolar una mirada a las iniciativas prácticas europeas. *Aula de Innovación Educativa*, 192, 47-48.
- Ortega, R. (2007). Competencias para la convivencia y las relaciones sociales. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 32-35.
- Ortega, R., Calamestra, R., & Mora-Mérchan, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R., & del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebe.

- Ortega, R., Del Rey, R., Córdova, F., & Romera, E. M. (2008). *Disciplina y gestión de la convivencia. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R., Del Rey, R., & Mora-Mérchan, J. A. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.
- Ortí, J. (2003a). La resolución de conflictos en Educación Física. *Tándem didáctica para la Educación Física*, 13, 40-50.
- Ortí, J. (2003b). Los juegos tradicionales. Aplicación en el área de la educación física en el sistema educativo actual. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 9, 31-40.
- Ortí, J. (2004). La resolución de conflictos en Educación Física *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 13, 40-50.
- Ortí, J. (2005). La educación física y el juego en la integración del alumnado inmigrante [Versión electrónica]. *Aula de Innovación Educativa*, 140.
- Ortiz de Urbina Criado, M., Medina Salgado, S., & De La Calle Durán, C. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. *Teoría de la Educación Sociedad de la Información* 11(3), 277-300.
- Ortúmpin, P., & Horne, A. (2010). Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (pp. 49-60). New York: Taylor & Francis.
- Osman, G., Dilsad, M., & Miiberra, C. (2010). Effects of cooperative game on social skill levels and attitudes toward physical education. *Euroasian Journal of Educational Research*, 40, 77-92.
- Pantoja, A. (2005). *La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención*. Recuperado el 26 de febrero de 2013, de [www4.ujaen.es/~apantoja/mis\\_libros/gestion\\_confli\\_05.pdf](http://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/gestion_confli_05.pdf).
- Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio Múltiple de Casos: Getafe, L'Aquila y Los Ángeles*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- Pardo, R., & García, N. (2011). El Modelo de Responsabilidad: desarrollo de aspectos psicosociales en jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología de la Educación*, 6, 2011-2222.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006 sobre las

- 
- competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 394/310-330 de diciembre del 2006.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pascual, C. (2002). La Pedagogía Crítica en la formación del profesorado de Educación Física, sobre todo una pedagogía Ética. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 123-135.
- Pascual, C. (2011). La creación de un clima positivo en el aula de educación física: una visión general. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 35, 61-67.
- Pascual, C., Escartí, A., Llopis, R., Marín, D., & Wright, P. (2011). Implementation fidelity of a program designed to promote personal and social responsibility through physical education: A comparative case study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 499-511.
- Pascual, C., Monfort, M., & González, E. (2008). El pensamiento de los profesores de Educación Física sobre los factores que inciden en el síndrome de Burnout. *Revista Fuentes*, 8, 20.
- Paz Quiñones, H. (2004). Siete aprendizajes básicos para la convivencia social. Recuperado el 3 de Junio, 2014, de <http://www.gestiopolis.com/canales2/rrhh/1/sieteap.htm>
- Pedraza, M. A. (2011). *La investigación-acción como vía de desarrollo profesional en el profesorado de Educación Física en la escuela rural*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Valladolid, Segovia.
- Pellicer, C., & Ortega Delgado, M. (2009). *La evaluación de las competencias básicas. Propuesta para evaluar el aprendizaje*. Madrid: PPC.
- Pellicer Royo, I. (2011). *Educación Física Emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Inde.
- Penner, C. (2011). *School Attachment Theory and Restitution Processes: Promoting Positive Behaviours in Middle Years Schools*. (Tesis inédita de master). The University of Manitoba, Winnipeg (Canada).
- Penner, C., & Wallin, D. (2012). School attachment theory and restitution processes: Promoting positive behaviours in middle schools. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 137(4), 1-36.
- Pennington, T. R., Prusak, K. A., & Wilkinson, C. (2014). Succeed Together or Fail Alone: Going From Good to Great in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(1), 28-52.

- Peralta, F., Sánchez, M. D., Trianes, M. V., & De la Fuente, J. (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Psicología, Saúde & Doenças*, 4, 83-96.
- Pérez Casajús, L. (2012). *Mediación y resolución de conflictos. Programación. Guía didáctica*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Pérez de Guzmán, V., Amador, L., & Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 99-114.
- Pérez Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., Fernández Baena, R., & Molero, M. M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta*, 39 (2), 81-90.
- Pérez Gómez, A. (2007). *Las competencias básicas y el currículo*. Santander: Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación.
- Pérez Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de E.S.O. *Revista de Educación*, 343, 503-529.
- Pérez Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de León, León.
- Pérez Pueyo, A. (2006). El estilo actitudinal: una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397(5), 10-35.
- Pérez Pueyo, A. (2007). La organización secuencial hacia las actitudes: Una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 25, 81-92.
- Pérez Pueyo, A. (2010). *Estilo actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en Educación Física*. Madrid: Editorial Cep.
- Pérez Pueyo, A. (2012). Las competencias básicas desde la programación didáctica a la programación de aula. Una propuesta concreta en el marco del estilo actitudinal *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 398, 35-56.
- Perlman, D. (2012). The Influence of the Social Context on Students In-Class Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(1), 46-60.
- Perrenoud, P. (2004). La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo. En D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 216-261). México: FCE.
- Piaget, J. (1976). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.



- 
- Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Pichardo, M. C., García, T., Justicia, F., & Llanos, C. (2008). Efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de educación primaria en Bolivia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 441-452.
- Pieron, M. (2005). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Zaragoza: Inde.
- Pieron, M., Castro, M. J., & González, M. A. (2006). Actitudes y motivación en Educación Física escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 5-22.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Planchuelo, L. (2008). *Intervención y Evaluación del Desarrollo Moral en Educación Física en Primaria*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Málaga, Málaga.
- Planchuelo, L., Fernández, J. C., & Hernández, A. (2007). Herramienta observacional para evaluar el desarrollo moral de los niños en las clases de EF. *Comunicación presentada en Symposium de observación en la actividad física y el deporte. Actas del X Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud*, del 6-9 de enero, Barcelona.
- Polvi, S., & Telama, R. (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1), 105-115.
- Prat, M., Font, R., Soler, S., & Calvo, J. (2004). Educació en valors, esport i noves tecnologies. *Apunts*, 78, 83-90.
- Prat, M., & Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en EF y el deporte*. Barcelona: Inde.
- Prats, M. A. (2011). Competència del tractament de la informació i competència digital. En A. Zabala (Ed.), *Què, quan i com ensenyar competències bàsiques a primària* (pp. 65-75). Barcelona: Graó.
- Prieto, J. A., & Nistal, P. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 1-8.
- Proyecto Atlántida. (2005). *Proyecto Atlántida. Módulo Convivencia democrática*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.
- Prud'homme, M. A. (2012). Students Doing Conflict Resolution? A Case Study in a Free School. *Citizenship, Social and Economic Education*, 11(1), 22-33.

- Puchta, C., & Potter, J. (2003). *Focus group practice*. London: Sage Publications.
- Puig, J. M., & Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza.
- Pujol, M. (2007). *Aprenentatge entre parelles d'iguals "Pair Peer Learning". Programa d'acció tutorial: Creació de coneixements i habilitats i millora de la convivència a través de la col·laboració i cohesió grupal*. Llicència d'estudis de la Generalitat de Catalunya curs 2006-07, Barcelona.
- Pujol, M., & Cacho, X. (2009). Programa d'acció tutorial: banc del temps escolar. *Perspectiva Escolar*, 337, 57-61.
- Pujol, M., & Cacho, X. (2013). *Guía didáctica Banco de Tiempo Escolar*. Barcelona: Asociación Salud y Familia.
- Pulido, R., Martín Seoane, G., & Lucas, B. (2011). La modalidad de agrupamiento educativo como variable relevante en el análisis de la violencia escolar. *Revista de Educación*, 356, 457-481.
- Quay, J., & Peters, J. (2008). Skills, strategies, sport and social responsibility: reconnecting physical education. *Journal of Currículum Estudios*, 40(5), 601-626.
- Quevedo, V., & González Ruiz, D. (2012). *Planificar y programar en los centros educativos. Departamentos didácticos y áreas de competencias*. Madrid: Welters Blúmer.
- Raider, E. (1995). Conflict resolution training in schools: translating theory into applied skills. En B. B. Bunker & J. Z. Rubin (Eds.), *Conflict, cooperation, & justice* (pp. 93-121). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Ramírez García, A., & Muñoz Fernández, M. C. (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba. *RIE. Revista Investigación Educativa*, 30(1), 197-222.
- Real Academia de la Lengua Española. (2001). *Real diccionario de la Lengua Española* (22ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado nº 52, de 1-03-2014*, pp. 19349-19420.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado nº 293, de 8-12-2006*, pp. 43053-43102.

- 
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado nº 5 de 5-01-2007*, pp. 677-773.
- Rebollo Catalán, M. A., Vega Caro, L., & García Pérez, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *RIE. Revista Investigación Educativa*, 29(2), 311-323.
- Rebollo, M. A., Vega, L., & García Pérez, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *RIE. Revista Investigación Educativa*, 29(2), 311-323.
- Redorta, J. (2004). La gestión de conflictos. En J. Redorta (Ed), *Como analizar los conflictos* (pp. 12-29). Madrid: Paidós.
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Makazaga, A. M. (2011). La aventura de investigar. Una experiencia de investigación-acción participativa. *Aula Abierta*, 39 (1), 93-104.
- Reyes, M., & Fuentes, M. (2011). Competència d'aprendre a aprendre. En A. Zabala (Ed.), *Què, quan i com ensenyar competències bàsiques a primària* (pp. 77-86). Barcelona: Graó.
- Ridao, S., & Urán, I. (2010). Las técnicas sobre resoluciones de conflictos en educación secundaria: legislación y libros de texto de lengua y literatura españolas. *Didáctica de la Lengua y Literatura*, 22, 297-309.
- Ríos, M. (2008). Criterios para el análisis de la socialización en la sesión de educación física escolar. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 28, 96-106.
- Ritchey, F. J. (2008). *Estadística para las ciencias sociales*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Robbins, S. P. (1994). *Comportamiento Organizacional, Conceptos, Controversias y Aplicaciones*. México: Prentice Hall, Sexta Edición.
- Roberts, L., White, G., & Yeomans, P. (2004). Theory Development and Evaluation of Project WIN. A Violence Reduction Program for Early Adolescents. *The Journal of Early Adolescence* 24(4), 460-483.
- Roberts, L., Yeomans, P., & Ferro-Almeida, S. (2007). Project WIN. Evaluation shows decreased violence and improved conflict resolution skills for middle school students. *Research in Middle Level Education*, 30(8), 1-14.
- Rodríguez, F. J., Gutiérrez, C., Herrero, F. J., Cuesta, M., Hernández, E., Carbonero, P. G., et al. (2002). Violencia en el marco escolar de la enseñanza obligatoria: el profesorado como referencia. *Aula Abierta*, 79, 139-152.
- Rodríguez, M. A., & Concepción, J. (2008). *Inteligencia emocional y social en el aula. Cuaderno Didáctico (I). Taller (I): conciencia de uno mismo y conciencia social*. Valencia: Brief.

- Rodríguez Ruiz, D. (2010). El fútbol como herramienta para el trabajo de los valores y las actitudes en la ESO según las Competencias Básicas. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 67-71.
- Rodríguez Torres, J. (2010). De las programaciones didácticas a la unidad didáctica: incorporación de competencias básicas y la concreción de tareas. *Docencia e investigación*, 20, 245-270.
- Roerden, L. (2001). The Resolving Conflict Creatively Program. *Reclaiming Children and Youth*, 10(1), 24-28.
- Romance, T. J., Weiss, M. R., & Bockoven, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 126-136.
- Romero, C. (2002). Presentación de un servicio de mediación escolar en educación primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 115, 51-55.
- Rosillo, E. (2001). Aprendizaje y Convivencia: claves para responder a la diversidad. *Comunicación presentada en Taller desarrollado en la XXIII Escuela de Verano de Castilla y León*, 2-5 Julio, Valladolid. Recuperado de [http://www.concejoeducativo.org/3con\\_con.htm](http://www.concejoeducativo.org/3con_con.htm)
- Rudduck, J., & Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review*, 58(2), 219-231.
- Rué, L., & Serrano, M. A. (2014). Educación Física y promoción de la salud: estrategias de intervención en la escuela. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 186-191.
- Ruiz-Valdivia, M., Molero López, D., Zagalaz-Sánchez, M. L., & Cachón-Zagalaz, J. (2012). Anàlisi de la integració de l'alumnat immigrant a través de les classes d'Educació Física. *Apunts*, 108, 26-34.
- Ruiz, G., & Cabrera, D. (2004). Los valores en el deporte. *Revista de Educación*, 335, 9-19.
- Ruiz Olabuénaga, J. J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en EF. Como promover el pensamiento ético y la sensibilidad moral desde las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2008). Educación Física, valores éticos y resolución de conflictos: reflexiones y propuestas de acción. En A. Fraile, V. M. López Pastor, J. V. Ruiz Omeñaca & C. Velázquez (Eds.), *La resolución de conflictos en y a través de la educación física*. (pp. 65-116). Barcelona: Graó. Biblioteca Tándem.

- 
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2010). Las Actividades Físicas cooperativas en un currículo articulado a través de competencias: implicaciones y aportaciones educativas. *"La Peonza" Revista de Educación Física para la paz*, 5, 3-18.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2014). *La Educación en valores desde los deportes de equipo. Estudio de la aplicación de un programa sistémico en un grupo de Educación Primaria*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de la Rioja, Logroño.
- Ruiz Omeñaca, J. V., Ponce de León, A., Sanz, E., & Valdemoros, M. A. (2013). *La programación de Educación Física para Primaria: propuesta para su elaboración*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Ruiz Pérez, L. M. (1995). *Competencia motriz*. Madrid: Gymnos.
- Rutten, C., Boen, F., & Seghers, J. (2012). How School Social and Physical Environments Relate to Autonomous Motivation in Physical Education: The Mediating Role of Need Satisfaction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(3), 216-230.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.
- Sabariego, M., & Bisquerra, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 19-49). Madrid: La Muralla.
- Sáez de Ocáriz, U. (2011). *Conflictos y educación física a la luz de la praxiología motriz. Estudio de caso de un centro educativo de primaria*. (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Lleida, Lleida.
- Sáez de Ocáriz, U., & Lavega, P. (2013). Transformar conflictos en educación física en primaria a través del juego. Aplicación del índice de conflictividad. *Cultura y Educación*, 25(4), 549-560.
- Sáez de Ocáriz, U., & Lavega, P. (2015). Estudio de los conflictos en el juego en educación física en primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15, 29-44.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., & March, J. (2013). El profesorado ante los conflictos en la educación física. El caso de los juegos de oposición en Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 163-176.
- Salas, B. (2003). El modelo coeducativo de la pentacidad. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 7, 147-153.
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- Salmerón, M. (2010). Programación de aula por competencias básicas para Educación Física en primaria [Versión electrónica]. *efdeportes.com*, 40. Recuperado el 7

- de octubre de 2014 de <http://www.efdeportes.com/efd140/programacion-por-competencias-basicas-para-educacion-fisica.htm>.
- Samalot-Rivera, A. (2014). Role Playing in Physical Education to Teach in the Affective Domain. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(2), 41-43.
- Sánchez-Alcaraz, B. J. (2014). *La actividad física y el deporte como medio para el desarrollo personal y social en jóvenes escolares*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Murcia, Murcia.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero, A., De la Cruz, E., & Díaz Suárez, A. (2014). The Development of a Sport-based Personal and Social Responsibility Intervention on Daily Violence in Schools. *American Journal of Sports Science and Medicine*, 2(6A), 13-17.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., González-Ponce, I., & López, J. M. (2012). Análisis diferencial de la percepción del desarrollo de valores en las clases de educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 9-12.
- Sánchez-Rivas, E., Sánchez-Rodríguez, J., & Ruiz -Palmero, J. (2015). Método para el tratamiento educativo de las conductas disruptivas en el aprendizaje deportivo. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(2), 225-234.
- Sánchez, A. M., Rivas, M. T., & Trianes, M. V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: Algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(4), 353-370.
- Sánchez Arroyo, J. F., Chinchilla, J. L., Ruiz, L. J., & Escribano, M. F. (2009). Escala de clima social de clase como instrumento de análisis en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 28-30.
- Sánchez, J. F., Chinchilla, J. L., de Brugos, M., & Romero, O. (2008). Las relaciones sociales y educativas existentes entre los elementos personales del proceso educativo durante una sesión de Educación Física. Un estudio de casos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 66-69.
- Sánchez Martín, R., & Sánchez Martín, J. (2001). Culturas deportivas y valores sociales: una aproximación a la dimensión social del deporte. *Apunts*, 64, 33-45.
- Sandín, M. P. (2003). *La investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw-Hill.

- 
- Sandy, S. V., & Boardman, S. (2001). The peaceful kids conflict resolution program. *International Journal of Conflict Management*, 11(4), 33.
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.
- Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. Barcelona: Ariel.
- Santiesteban, A. (2009). Cómo trabajar en la clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12-15.
- Sari, M., Sari, S., & Ötünç, M. S. (2008). An Investigation of Devotion to Democratic Values and Conflict Resolution Abilities: A Case of Elementary School Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(1), 183-192.
- Sarramona, J. (2007). Aprenentatge infinit. *Escola Catalana*, 445, 30-36.
- Sastre, G., & Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwager, S., & Stylianou, M. (2012). Table Top Tennis: A Vehicle for Teaching sportsmanship and Responsibility. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(7), 27-31.
- Sebastiani, E. M., Blázquez, D., & Barrachina, J. (2009a). Concepto y naturaleza de las competencias. En D. Blázquez & E. M. Sebastiani (Eds.), *Enseñar por competencias en Educación Física* (pp. 120-132). Barcelona: Inde.
- Sebastiani, E. M., Blázquez, D., & Barrachina, J. (2009b). Concepto y naturaleza de las competencias. En D. Blázquez & E. M. Barrachina (Eds.), *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona: Inde.
- Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.
- Segura, M., & Arcas, M. (2004). *Relacionarnos bien: programa de competencia social para niños y niñas de 4 a 12 años*. Madrid: Narcea.
- Segura, M., Gil, M. M., & Muñoz, A. (2011). *El Aula de Convivencia*. Madrid: Narcea.
- Selfridge, J. (2004). The Resolving Conflict Creatively Program: How We Know It Works. *Theory Into Practice*, 43(1), 59-67.
- Sellman, E. (2011). Peer Mediation Services for Conflict Resolution in Schools: What Transformations in Activity Characterise Successful Implementation? *British Educational Research Journal*, 37(1), 45-60.
- Shaftoe, D. (2004). Kids Working It Out: Stories and Strategies for Making Peace. *Theory Into Practice*, 43(1), 91-92.

- Sharpe, T., Brown, M., & Crider, K. (1995). The effects of a sportsmanship curriculum intervention on generalized positive social behaviour of urban elementary school students. *Journal of applied behaviour analysis*, 28, 401-416.
- Sierra-Arizmendiarieta, B., Méndez-Giménez, A., & Mañana-Rodríguez, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 165-184.
- Sierra-Arizmendiarieta, B., Méndez-Giménez, A., & Mañana, J. (2012). Necesidad y propuesta de un procedimiento para programar por Competencias Básicas. *Aula Abierta*, 40(3), 33-46.
- Slonje, R., Smith, P. K., & Friesen, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32.
- Smith, P. K. (2004). Violence in schools: A European Perspective In EOCED (Ed.), *Lesson in danger* (pp. 137-145). Bruselas: OECD.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: findings from a survey in English schools after a decade of research and action? *Childhood*, 7, 193-212.
- Solà, J. (2009). Els paradigmes científics en la investigació educativa i el model de camp psicològic. *Temps d'Educació*, 37, 235-252.
- Solana, A. M. (2007). *El aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física*. Sevilla: Wancelen.
- Solanas, A., Salafranca, L., Fauquet, J., & Núñez, M. I. (2005). *Estadística descriptiva en ciencias del comportamiento*. Madrid: Thomson.
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R., & Agulló, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 19(1), 47-59.
- Soler, S. (2007). *Les relacions de gènere en l'Educació Física a l'escola de Primària. Anàlisi dels processos de reproducció, resistència i canvi a l'aula*. (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Spray, C., & John Wang, C. (2001). Goal orientations, self-determination and pupils' discipline in physical education. *Journal of Sport Science*, 19(12), 903-913.
- Stark, S. (2006). Using action learning for professional development. *Educational Action Research*, 14, 23-43.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morat.



- 
- Stevahn, L. (2004). Integrating Conflict Resolution and Peer Mediation Training Into de Curriculum. *Theory Into Practice*, 43(1), 50-58.
- Stihec, J., Videmsek, M., & Vrbnjak, S. (2011). Analysis of conflict resolution in physical education depending on a teacher's gender. *Acta Univ. Palacki. Olomuc, Gymn*, 41(2), 35-43.
- Stringer, E. (2008). *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Suárez Ortega, M. (2005). *El Grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56.
- Teixidó, J., & Capell, D. (2006). *La millora de la Convivència als Centres Educatius. Què poden fer-hi els equips directius? Comunicació presentada en I Jornada d'Organització i Direcció de Centres Educatius*, 14 de novembre, Girona. Recuperado el 25 de marzo de 2014, de [http://www.joanteixido.org/doc/convivencia/poden\\_fer\\_directius.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/convivencia/poden_fer_directius.pdf).
- Teixidó, J., & Castillo, M. (2013). *Prácticas de mejora de la convivencia escolar*. Málaga: Aljibe.
- Teosuro, M., De Ribot, M. D., Labian, I., Guillament, E., & Aguilera, A. (2007). Mejoremos los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 1-13.
- Theodoulides, A., & Armour, K. M. (2001). Personal, Social and Moral Development through Team Games: Some Critical Questions. *European Journal of Education Review*, 7, 5-23.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón*, 63, 63-75.
- Tirado, M. A. (2010). *L'actitud crítica sobre el culte al cos des de l'Educació Física. Investigació-acció entorn del disseny, aplicació i avaluació d'un recurs educatiu multimèdia*. (Tesis inédita de doctorado). Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca.
- Tirado, M. A., & Ventura, C. (2009). Propuestas para el desarrollo de la competencia crítica en el alumnado de Educación Física. *Cultura y Educación*, 21(1), 55-66.
- Tormos, A., Armenteros, I., Sanfrancisco, R., Ruiz, R. M., Fornes, M., & Merino, M. L. (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.

- Torrego, J. C., Aguado, J. J., Arribas, J. M., Escaño, I., Fernández, I., Funes, S., et al. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J. C., & Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- Traoré, R. (2008). Cultural connections: An Alternative to Conflict Resolution. *Multicultural Education*, 15(4), 10-14.
- Trianes, M., Muñoz, A., & Jiménez, M. (1997). *Competencia social: Su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Trianes, M. V., & Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir*. Bilbao: Descieé de Brower.
- Trianes, M. V., & Sánchez, A. M. (2005). Intervención en el desarrollo de la competencia social para mejorar la convivencia en los centros educativos In F. Haro (Ed.), *Psicología Evolutiva y la Educación* (Vol. 2, pp. 320-350). Málaga: Aljibe.
- Trujillo, F. (2009). Evaluación de las competencias básicas. Qué, cómo y por qué. Universidad de Granada. Grupo Icobae. Recuperado el 7 de octubre de 2014, de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/EVALUACION%20DE%20LAS%20COMPETENCIAS%20BASICAS%20-%20FERNANDO%20TRUJILLO.pdf>
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de los conflictos*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección general de Orientación Educativa y Solidaridad.
- Urbano, R. M. (2008). Relaciónate: Desarrollo de habilidades sociales desde un programa de intervención psicopedagógica en Educación Física. *Innovación y experiencias educativas*, 11, 1-8.
- Vaca Escribano, M. J. (2008). Contribución de la educación física escolar a las competencias básicas señaladas en la LOE para la educación primaria *Tándem didáctica para la Educación Física*, 26, 52-61.
- Vaello Orts, J., & Vaello Pecino, O. (2012). *Claves para gestionar conflictos escolares. Un sistema de diques*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona-Horsori Editorial.
- Van Doorn, M. D., Branje, S. J., & Meeus, W. (2011). Developmental Changes in Conflict Resolution Styles in Parent-Adolescent Relationships: A Four-Wave Longitudinal Study. *Youth Adolescence*, 40, 97-107.

- 
- Velázquez Buendía, R. (1998). Hacia el aprendizaje cooperativo y la coevaluación en la iniciación deportiva (una reflexión sobre algunos problemas surgidos en la aplicación de hojas de registro). *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 28, 709-724.
- 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 D.C.: Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez Callado, C. (2006). *Educación Física para la paz*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Velázquez Callado, C. (2007). Educación Física para la paz: aprendizaje cooperativo. *Novedades Educativas*, 198, 12-15.
- Velázquez Callado, C. (2008). Las actividades cooperativas como recurso para el tratamiento de los conflictos en las clases de educación física. En A. Fraile, V. M. López Pastor, J. V. Ruiz Omeñaca & C. Velázquez Callado (Eds.), *La resolución de conflictos en y a través de la educación física* (pp. 117-162). Barcelona: Graó.
- Velázquez Callado, C. (2010). *Aprendizaje cooperativo en educación física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: Inde.
- Velázquez Callado, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Velázquez Callado, C., & Fernández Arranz, M. I. (2002). Educación Física para la paz, la convivencia y la integración. [CD-ROM]. Valladolid: La Peonza.
- Velázquez Callado, C., Fraile, A., & López Pastor, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimiento*, 20(1), 239-259.
- Velázquez, R. (2001). Deporte: ¿presencia o negación curricular? In *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*. (pp. 65-106). Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Velázquez, R., & Maldonado, A. (2004). Las actitudes y su evaluación en E.F. En L. Hernández & R. Velázquez (Eds.), *La evaluación en E.F. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 169-202). Barcelona: Graó.
- Venero, J. P. (2007). La clase de Educación Física como motor de cambio social. Reflexionando sobre actividades en la naturaleza, currículum oculto y valores. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 11, 51-53.

- Viana, M. I. (2012). Mediaci3n escolar y observatorios para la convivencia. Estudio comparado entre comunidades aut3nomas. *Cuestiones Pedag3gicas*, 21, 229-248.
- Vinyamata, E. (2003). *Aprender del conflicto. Conflictología y Educaci3n*. Barcelona: Gra3.
- Vinyamata, E. (2005). *Conflictología: curso de resoluci3n de conflictos*. Barcelona: Ariel.
- Vinas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediaci3n para la convivencia*. Barcelona: Gra3.
- Visauta, B. (2007). *Analisis estadístico con SPSS 14: estadística básica*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Vizcarra, M. T., Macazaga, A., Perera, S., Maiztegui, A., Arostegui, B., & Gasituaga, L. (2007). Un plan integrado para la convivencia apoyado en la resoluci3n de conflictos. En J. J. Goicochea & M. T. Vizcarra (Eds.), *Los retos actuales en la investigaci3n educativa y la formaci3n profesionalizadora de los estudios de magisterio* (pp. 356-364). Vitoria, Bilbao, San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Vizcarra, M. T., Macazaga, A. M., & Rekalde, I. (2013). El proceso de acompañamiento en la construcci3n participativa de una normativa. *Revista de Orientaci3n Psicopedag3gica*, 24(1), 110-120.
- Wang, X., & Sugiyama, Y. (2014). Enhancing Social Skills Through College Physical Education. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), 158-163.
- Wright, P., & Burton, S. (2008). Implementation and Outcomes of a Responsibility-Based Physical Education Program Integrated into an Intact High School Physical Education Class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 138-154.
- Wyness, M. (2006). Children, young people and civic participation: regulation and local diversity. *Educational Review*, 58(2), 209-218.
- Zabala, A. (1997). L'organitzaci3n social de la classe i la distribuci3n del temps i de l'espai. En A. Zabala (Ed.), *La práctica educativa. Com ensenyar* (pp. 109-136). Barcelona: Gra3.
- Zabala, A. (2011a). Com cal ensenyar les competències i avaluar-les. En A. Zabala (Ed.), *Qu, quan i com ensenyar competències bàsiques a primària* (pp. 29-48). Barcelona: Gra3.
- Zabala, A. (2011b). Criterios para la mejora de la prctica educativa. *Aula de Innovaci3n Educativa*, 198, 13-16.

- 
- Zabala, A., Alsina, P., A., A., Canals, R., Reyes, M., Fuentes, M., et al. (2011). *Què, quan i com ensenyar competències bàsiques a primària*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zagalaz-Sánchez, M. L., & Cachón-Zagalaz, J. (2009). Educación Física. En M. L. Zagalaz-Sánchez (Ed.), *Desarrollo cultural en la enseñanza básica. La mediación del profesorado a través de las distintas áreas* (pp. 61-76). Torremolinos: Logos.
- Zagalaz-Sánchez, M. L., Cachón-Zagalaz, J., & Lara, A. J. (2008). *La educación física en primaria a partir de la ley orgánica de educación (LOE, 2006). Especial atención a la enseñanza por competencias*. Jaén: Formación Continuada LOGOSS.
- Zamorano, D. (2011a). ¿Contribuciones del área de educación física al desarrollo de las competencias básicas o interdisciplinariedad? *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 8, 59-73.
- Zamorano, D. (2011b). La elaboración de aprendizajes/indicadores de evaluación desde el área de Educación Física. Programando desde un enfoque competencial [Versión electrónica]. *efdeportes.com*, 163. Recuperado el 28 de junio de 2013 de <http://www.efdeportes.com/efd163/evaluacion-desde-el-area-de-educacion-fisica.htm>.
- Zamorano, D. (2012). Una propuesta para la estructura de la programación didáctica de Educación Física en educación primaria desde el enfoque de las competencias básicas [Versión electrónica]. *efdeportes.com*, 165. Recuperado el 28 de junio del 2013 de <http://www.efdeportes.com/efd165/estructura-de-la-programacion-de-educacion-fisica.htm>.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say*. Nueva York: Teachers College, Columbia University.