

Anàlisi dels conflictes en l'educació física des de la visió docent

Treball de Fi de Grau

Daniel Romero Moreno

Curs 2019-2020

Gonzalo Flores Aguilar

4t curs del Grau en Educació Primària (MEP)

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes Universitat de Vic-
Universitat Central de Catalunya

Vic, maig del 2020

Resum

L'objectiu d'aquest estudi és analitzar en profunditat els conflictes en l'educació física. Indagar en la concepció que tenen els mestres sobre el conflicte, la seva formació al respecte, les diferències entre centres en l'aparició dels problemes, quins tipus de conflictes sorgeixen durant les sessions i comparar les diverses intervencions dels mestres. En aquesta recerca s'ha utilitzat la metodologia qualitativa i la tècnica per la recollida de dades ha estat l'entrevista semiestructurada partint d'un sistema de categories. El treball mostra un estudi de casos múltiples, dins d'un mostreig de casos típics. Aquests quatre casos són les realitats dels mestres participants. Els resultats obtinguts a partir de l'experiència explicada pels quatre docents és que els mestres, tot i tenir una concepció encertada de què és un conflicte, tenen formació específica insuficient en aquest àmbit a conseqüència de ser una temàtica abandonada en la formació del professorat. Les seves intervencions es basen en el diàleg i la reflexió i no s'apliquen estratègies específiques per resoldre i prevenir els conflictes. Les situacions de conflicte viscudes pels quatre mestres són semblants, tot i que la situació socioeconòmica de les famílies i la multiculturalitat del centre produeix diferències. Les intervencions d'aquests varien segons quin tipus de conflicte sorgeix, la seva magnitud i com ells entenen el conflicte. Aquests resultats són potencialment generalitzables i signifiquen un guany significatiu en l'exposició de la realitat dels conflictes en les classes d'educació física.

Paraules clau: Educació física, formació del professorat, models de resolució de conflictes, tipus de conflictes, estratègies per la resolució i prevenció.

Abstract

The study aims is to analyse in-depth the conflicts in Physical Education. To investigate the conception that teachers have about the conflict, their training, the differences between schools and the way problems appear on them, which types of disputes arise during the sessions and, to compare the different interventions of the teachers. In this research, the qualitative methodology has been used, and the technique for data collection has been a semi-structured interview based on a system of categories. The paper shows a multiple case investigation, in a typical case study. These four cases are the realities of the participating teachers. The four teachers assume that educators, although having a clear idea of what a conflict is, they have insufficient specific training in this area as a result of the fact that it is a subject that has been abandoned in teacher training. Their

interventions are based on dialogue and reflection and they do not apply specific strategies for solving and preventing conflicts. The conflicts that the four teachers handle are similar, although the socio-economic situation of the families and the multiculturalism of the school produce differences. The interventions of the teachers vary according to the type of conflict, its magnitude, and how they understand it. These results can be potentially generalized and mean an improvement in the presentation of the reality of conflicts in physical education classes.

Key word: Physical education, teacher training, conflict resolution models, types of conflicts, strategies for resolution and prevention.

Índex

1.Introducció.....	6
2. Justificació del tema	7
2.1 Objectius	9
3.Marc Teòric	10
3.1 Els conflictes: aproximació i tipologies.....	10
3.1.1 Elements del conflicte.....	12
3.1.2 El cicle del conflicte.....	13
3.2 Formació dels docents pel que fa als conflictes.....	14
3.3 Models per la resolució dels conflictes a l'escola	15
3.3.1 Model disciplinari.....	15
3.3.2 Model mediador.....	16
3.3.3 Model comunitari:.....	17
3.3.4 Educació dialògica.....	17
3.4 L'educació física i el conflicte.....	19
3.4.1 Conflictes d'habilitat en el joc motor (Competència motriu):	19
3.4.2 Conflictes de gènere	20
3.4.3 Conflictes per l'excessiva recerca de la victòria	21
3.4.3 Conflictes culturals.....	22
3.4.4 Tipologies de conflictes en l'educació física	23
3.5 Recursos per la resolució i prevenció de conflictes en l'educació física	24
3.5.1 Jocs cooperatius.....	24
3.5.2 Jocs de col·laboració oposició.....	25
3.5.3 Utilització de grups interactius	25
3.5.4 TPSR (Teaching Personal and Social Responsibility).....	26
4. Metodologia	27
4.1 Tipologia d'investigació.....	27
4.2 Estudi de casos.....	28
4.3 Participants.....	28
4.4 Instrument (entrevista qualitativa).....	29
4.5 Sistema de Categories	30
5. Resultats.....	33
5.1 Introducció del concepte.....	33

5.2 Tipus de centre	34
5.3 Formació	35
5.4 Conflictes en l'educació física.....	37
6. Discussió	44
7. Conclusions	50
8. Bibliografia	54

1.Introducció

Per desenvolupar la meva investigació de forma clara, l'estructura del meu treball està organitzada en diferents apartats.

En primer lloc faig una introducció on contextualitzo el treball i explico els motius personals que m'han portat a la tria i elaboració d'aquest tema. En el segon apartat he elaborat una justificació a partir de referents teòrics sobre el motiu pel qual el tema d'estudi és important i pot comportar una millora en l'àmbit educatiu, junt amb els objectius que m'he proposat assolir, des del més general fins els específics que deriven. En tercer lloc, s'exposa un marc teòric en el qual s'explica, mitjançant autors i la seva literatura científica, els conceptes que es desenvolupen durant tot l'estudi. En el quart apartat presento la metodologia emprada i una explicació sobre com he elaborat l'instrument d'investigació, en aquest cas l'entrevista. També s'introdueixen els docents participants per mitjà d'una petita descripció amb les seves dades bàsiques com l'experiència com a mestre, l'edat i el tipus de centre en què treballen. D'afegit també he elaborat un sistema de categories en el que he classificat en dimensions, variables i indicadors la informació teòrica.

En cinquè lloc faig un buidatge dels resultats obtinguts en les diferents entrevistes seguint l'ordre de les variables anteriors, i presentant les respostes de cada mestre a les preguntes derivades de cada indicador. En el sisè apartat realitzo una triangulació de dades entre els resultats obtinguts i el que afirmen els referents teòrics i s'evidencien semblances i diferències entre la literatura científica i mestres. Per tancar el meu estudi, es troben les conclusions on dono resposta als objectius, explico les limitacions que m'he trobat en l'elaboració del treball, i exposo una línia a seguir en el futur pel que respecta la resolució i prevenció dels conflictes.

El conflicte i la seva gestió, tot i ser una qüestió que sempre ha generat preocupació dins l'àmbit educatiu, és des de mitjans del segle XX, i fins al dia d'avui quan s'ha convertit en un tema clau i d'estudi per part de grans autors. D'afegit l'increment dels problemes de convivència i del conflicte en les escoles ha generat un interès extra en les comunitats educatives i en la societat en general. Tot i ser així, el conflicte en les classes d'educació física (EF) és una qüestió que encara no té una rellevància específica en els camps d'investigació educativa.

L'educació està sotmesa a canvis constants i més en l'actualitat, on noves metodologies i formes de treballar cada cop agafen més importància i van substituint el model tradicional. Aquestes noves metodologies han de concebre els conflictes d'acord amb la societat que es vol construir per l'endemà, i utilitzar els problemes per generar noves habilitats i aprenentatges socials i de valors.

Durant les meves pràctiques en diversos centres he detectat que, tot i que un mestre/a pot ser molt bo en les seves explicacions i dominar la matèria, ha de ser competent en la resolució dels problemes que sorgeixen, perquè he pogut veure que aquestes situacions són molt significatives a l'hora de conformar el clima d'aula. Quan observava aquests conflictes sempre em preguntava com els hagués resolt jo, quina hauria estat la meua estratègia i despertaven la meua curiositat d'informar-me en aquesta temàtica. A més, durant aquests tres períodes en els quals he estat de pràctiques he vist formes diferents d'actuar segons cada mestre i això suscitava el meu interès de saber què produeix aquestes diferències i la quantitat de models que hi ha a l'hora d'enfrontar-se a un conflicte.

Durant la meua etapa com alumne, jo era un nen extremament competitiu i això feia que en la majoria de classes d'educació física estigues immers dins d'algun conflicte. El mestre sempre castigava i a mi no em conscienciava per canviar, per tant seguia generant conflictes habitualment. A més, recordo com d'afegit a la competitivitat, hi havia més factors que generaven situacions de tensió. Em crea interès investigar quins tipus de conflictes hi ha en l'educació física, quines són les actuacions de diferents mestres per posar-hi solució, i el seu grau d'efectivitat. A més, ara que m'he format per ser docent d'educació física, m'he adonat de la potencialitat d'aquesta assignatura pel que fa l'ensenyament en valors i considero que un punt clau per portar a terme això comença en el moment de resoldre els conflictes que van sorgint.

2. Justificació del tema

Els últims anys, han anat sorgint diverses veus d'intel·lectuals i educadors, que des de diverses perspectives i utilitzant diversos mitjans, han ressaltat que no només fomentar la convivència ha de ser un dels aspectes nuclears de la tasca educativa del s. XXI, sinó que l'escola, com escenari en el qual es produeixen contínues interaccions i en el que l'alumnat passa gran part del seu temps, es presenta com un àmbit social idoni per "aprendre a viure junts" (Raga i Lopez, 2009, p.4).

Perilla (2000) afirma que actualment a l'escola els docents preparen als alumnes perquè es converteixin en persones capaces de, no només resoldre preguntes que d'altres plantegen, sinó de plantejar-se preguntes pròpies, per així arribar a la construcció d'una imatge de si mateixos com a persones capaces de produir coneixement. Els alumnes han de comprendre la realitat per trobar una actitud coherent en l'època en la qual viuen, és a dir, desenvolupar-se dit d'un context determinat segons la capacitat crítica i l'habilitat pel maneig del discurs en polèmiques i discussions responnent així a l'educació i convivència.

Segons Boqué i Raga (2010) en les noves generacions s'ha detectat un dèficit cívic-democràtic i aquesta circumstància exigeix als mestres una actualització per respondre adequadament. És necessari un continu esforç d'actualització d'estratègies dirigides a respondre amb major eficàcia a la realitat educativa actual i les demandes socials presents. El tractament pedagògic de la diversitat, el correcte aprofundiment en l'anomenada educació en valors, les tècniques de mediació i resolució pacífica de conflictes, l'aposta per l'autonomia pedagògica dels centres docents o la millora en programes de formació inicial i permanent del professorat es presenten com línies d'actuació preferent. S'ha de buscar que l'escola sigui un escenari que prepari als estudiants en les competències necessàries per saber viure i interactuar amb la resta de forma democràtica (Raga i Lopez, 2009).

Això no és fàcil, ja que els centres educatius tenen molta complexitat marcada pels seus trets d'identitat, les diferents cultures que conviuen en les aules, els canvis metodològics (Ortega, 2006 citat en Miguelañez, Torrecilla Sanchez i Rodriguez Conde, 2017). Per aquests motius és obvi que els conflictes constitueixen un dels problemes que major preocupació suscita als mestres. Tot i així, la formació docent en resolució de problemes és una variant formativa oblidada (Miguelañez et al., 2017).

L'educació física escolar es caracteritza per l'aspecte vivencial dels seus continguts i l'experimentació motriu. Aquest element diferenciador la converteix en un espai de llibertat per l'expressió de sentiments i actituds, i alhora per la manifestació més freqüent de conflictes (Capllonch, Figueras i Lleixà, 2014).

Blázquez (2009) afirma que l'educació física a més de promoure les seves competències específiques, també contribueix a la consecució de la competència social i ciutadana, ja que busca el desenvolupament cognitiu, afectiu i social.

2.1 Objectius

L'objectiu general que m'he plantejat és el següent:

1. Conèixer la visió dels docents d'educació física sobre els conflictes

Els objectius més específics que deriven de l'anterior són:

- 1.1 Analitzar el seu grau de formació
- 1.2 Explorar la seva comprensió conceptual del terme conflicte
- 1.3 Conèixer les estratègies que utilitzen els mestres d'educació física per resoldre els conflictes
- 1.4 Identificar els conflictes sorgits en les sessions d'educació física
- 1.5 Conèixer el grau d'incidència del nivell socioeconòmic de les famílies en la conducta dels nens i nenes
- 1.6 Com afecten els rols de gènere en la creació de conflictes.

3.Marc Teòric

En aquest apartat es troba la literatura científica en la qual he basat el meu treball d'investigació, tant a nivell teòric com també pràctic.

Aquest apartat es divideix en cinc sub apartats que van del més general fins als conceptes més específics. El primer se centra a definir que és un conflicte de forma global, i també en l'àmbit escolar. D'afegit es presenten els diferents tipus de conflictes presents en la societat. A més es recull l'estructura del conflicte, els seus elements i quin és el procés evolutiu que segueix des del moment que sorgeix.

El segon s'enfoca en exposar quina és la formació dels mestres pel que fa a la resolució i prevenció de conflictes. D'altra banda es descriu el perfil de professorat que busca formar-se en aquesta temàtica, i quines dificultats troben els docents en posar en pràctica allò après en les formacions.

El tercer presenta els diferents models que pot seguir un mestre a l'hora de resoldre un conflicte. S'explica també en què consisteixen i quins avantatges i/o limitacions té cadascun. Així mateix s'explica l'educació dialògica i quin tipus de diàleg la conforma.

El quart ja se centra en l'educació física i els conflictes que sorgeixen. Es presenten els problemes derivats específicament dels jocs motors i les seves causes, i també s'exposen diferents estudis que manifesten els tipus de conflictes sorgits durant les sessions.

En el cinquè i últim s'expliquen recursos per la resolució i prevenció de conflictes en l'educació física. Es plantegen actituds docents interessants per millorar el clima de l'aula i el desenvolupament de les habilitats socials, i també estratègies específiques per resoldre els problemes i evitar que sorgeixin en el futur.

3.1 Els conflictes: aproximació i tipologies

El conflicte es defineix “com el conjunt de dues o més hipotètiques situacions que són excloents. Per tant, quan sorgeix un conflicte, es produeix un enfrontament o discussió on una de les parts intenta imposar-se” (Garcia Ruiz, 2016, p.2).

També podríem definir-ho com un procés d'oposició als interessos de dues persones. Aquest procés fruit d'una dinàmica antagònica pot arribar a manifestacions violentes. La majoria de conflictes es van desenvolupant i modificant en funció dels contextos

del moment. No hi ha una causa única com a origen dels conflictes, hi ha moltes i s'interrelacionen entre si (Garcia Ruiz, 2016, p.2).

D'altres autors també han definit el conflicte com “qualsevol situació en què dues o més persones entren en oposició o desacord perquè les seves postures, interessos, necessitats, desitjos o valors són incompatibles o són percebuts com a tal” (Molina, 2005, citat en Capllonch, Figueras i Lleixà, 2014, p.1). Boqué (2002) afirma: “els conflictes són un fet natural de la vida, no són ni positius ni negatius, sinó que depèn de com responguem davant d'ells” (p.4).

Totes aquestes definicions tenen punts en comú, en totes es parla de lluita, obstacles, interessos, diferències i disputa. La situació de disputa o de confrontació d'interessos pot acabar en un desenllaç violent, ja que es pretén eliminar o vèncer a una de les parts (Llamas, 2003, citat en Capllonch et al., 2014).

Tot i així, no podem associar el terme conflicte amb violència, perquè, mentre el conflicte respon a situacions de la vida escolar on hi ha xoc d'interessos, enfrontament i necessitat d'enfrontar el problema, la violència és una de les maneres d'enfrontar-se a aquesta situació (Etxeberria, Esteve i Jordan, 2001).

Aquesta és la definició més general del que és un problema. Tot i així aquesta definició del terme és molt general, es pot especificar més centrant-nos en el conflicte dins l'àmbit educatiu.

El conflicte escolar és l'acció intencionada nociva, pot ser tant física com verbal, exercida entre membres de la comunitat educativa com alumnes, professors i pares que es produeixen dins les instal·lacions escolars o en altres espais directament relacionats amb l'escola, com poden ser els seus voltants o llocs on es desenvolupen activitats extraescolars (Garcia Ruiz. 2016, p.2).

En la nostra societat els conflictes són habituals, ja que cadascú té les seves idees i la seva forma de veure i interpretar el món. Garcia Ruiz (2016) classifica els conflictes en:

- **Conflictes de relació:** Són deguts principalment a fortes emocions negatives, percepcions falses o estereotips. Aquests problemes deriven freqüentment en conflictes irrealistes (Cosser, 1956, citat en Garcia Ruiz, 2016) o innecessaris (Moore, 1986, citat en Garcia Ruiz, 2016) als que es pot arribar tot i quan no estan presents

les condicions objectives per un conflicte, tal com els recursos limitats o objectius mútuament excloents.

- **Conflictes d'informació:** Tenen lloc quan a les persones els hi falta informació necessària per prendre decisions correctes, és a dir, estan mal informades. Aquests sovint són innecessaris, com poden ser causats per informació insuficient entre les persones implicades en tal conflicte
- **Conflictes d'interessos:** Els conflictes d'interessos són causats quan una o més parts creuen que per satisfer les seves necessitats han de sacrificar a un dels seus oponents.
- **Conflictes de valors.** Són causats per sistemes de creença incompatibles. Valors diferents no tenen per què causar conflictes. Les disputes de valors sorgeixen solament quan uns intenten imposar els seus valors per la força, o es pretén que un conjunt de valors tingui vigència exclusiva en un sistema de valors que no permet creences divergents (Moore, 1986, citat en Garcia Ruiz, 2016).
- **Conflicte intrapersonal:** Es produeixen quan sorgeix un conflicte entre individus. L'origen poden ser idees, pensaments, emocions o impulsos que entren en col·lisió.
- **Conflictes intragupals:** Sorgeixen entre petits grups, famílies... Són d'important anàlisi perquè poden afectar a la capacitat del grup a l'hora de resoldre les disputes i poder aconseguir els seus objectius.
- **Conflicte intergrupals:** Es produeix entre dos grups. Són causats pel gran nombre de gent implicada i a les seves interaccions.

3.1.1 Elements del conflicte

Lederach (1995) afirma que l'estructura del conflicte podem simplificar-la per la seva anàlisi en la interacció de tres elements: persones, procés i problema. Qualsevol d'aquests tres elements pot ser la causa del conflicte i sempre estan presents en el desenvolupament i el resultat del mateix (Cartujo et al., 2013).

- Les persones: Inclou tant a les persones implicades com als elements psicològics (sentiments, emocions, autoestima, percepcions individuals, i conceptualització de problemes i persones) és a dir, comprendre la magnitud del problema.
- El procés: És la manera com canvia el conflicte i evoluciona i com les persones que formen part van prenent decisions amb l'objectiu de resoldre'l. Durant el procés és molt important el tema de la comunicació. A mesura que el conflicte

avança i s'intensifica la comunicació tendeix a empitjorar utilitzant un llenguatge ofensiu per reafirmar els posicionaments. És freqüent que s'intenti buscar suports per formar coalicions intentant colonitzar a la resta. L'anàlisi del conflicte s'ha de fer sobre la dinàmica del conflicte i la comunicació.

- El problema: Fa referència a les diferències que enfronten a les persones. Poden ser de diferents tipologies com hem vist abans.

La comprensió del conflicte es facilita si distingim entre els següents termes: assumptes (discrepàncies o incompatibilitats), interessos (beneficis potencials per aconseguir un objectiu determinat), necessitats (el que és indispensable per satisfer a una persona) i les posicions (comportaments i actituds concretes adoptades per resoldre el conflicte) (Cartujo et al., 2013).

3.1.2 El cicle del conflicte

Independentment del context on sorgeixi el conflicte, sigui de caràcter comunitari, escolar, institucional, familiar, etc., aquest sempre mostra un cicle evolutiu igual d'elements que es relacionen entre si. Aquests són en primer lloc les creences i actituds, en segon lloc el conflicte en si i en tercer lloc la resposta que donen al problema els implicats i per últim el resultat obtingut (Alzate, 2004).

- Fase 1. Actituds i creences: El conflicte comença per les actituds i creences sobre el conflicte de cada membre implicat. Aquestes creences tenen diverses fonts com per exemple: els missatges que s'han rebut en la infància sobre els conflictes, els models de conducta dels pares, mestres i amics, les actituds vistes en els mitjans de comunicació i les pròpies experiències en els conflictes
- Fase 2. El conflicte: És un procés inherent a les relacions socials i és inevitable en qualsevol relació. És un fenomen ubic i universal.
- Fase 3. La resposta: És el punt on es comença a actuar. Es pot cridar o intentar parlar de la situació o simplement es pot abandonar. El sistema d'actituds fa que sovint es reaccioni de la mateixa manera a diferents conflictes. Això diu molt de les persones i sobre els seus patrons de resposta davant dels conflictes.
- Fase 4. El resultat: La resposta sempre acostumarà a comportar el mateix resultat. En la majoria de casos, el resultat del cicle del conflicte reforça el sistema de creences i comporta la perpetuació del mateix patró.

3.2 Formació dels docents pel que fa als conflictes

La formació docent en la solució de conflictes és una de les variants formatives més oblidades, ja que aquest contingut se centra en la investigació, principalment en el treball amb els estudiants (Miguelañez, Torrecilla Sanchez i Rodriguez Conde, 2017).

Els programes existents centren la seva atenció en els estudiants (Garrard i Lipsey, 2007, citat en Miguelañez et al., 2017) oblidant que per implementar una competència en un estudiant és necessari que el docent l'hagi adquirit abans. En aquest sentit, es considera important que el docent un cop hagi adquirit aquesta competència i l'hagi integrat dins la seva identitat personal, es mostri capaç d'integrar els aprenentatges en la seva pràctica habitual (Miguelañez et al., 2017). Com bé diu Imbernon (1994) la formació permanent del docent té 3 estadis:

- Estadi 1 (Informació): El professorat coneix els nous aprenentatges formatius però no els aplica.
- Estadi 2 (Formació): El professorat aplica els coneixements transmesos per un formador destinats a una praxi determinada
- Estadi 3 (Innovació i auto formació): El professorat busca solucions a situacions problemàtiques mitjançant l'aplicació de projectes en la pràctica educativa.

Un aspecte que reclama la formació dels mestres és la coneixença i identificació dels conflictes. Els problemes i la violència acostumem a passar desapercibuts per bastants mestres, i únicament són detectats quan són molt evidents o una part de l'alumnat decideix informar-los d'allò que passa (Fernández, Sánchez i Beltran, 2004).

Ciuladiene i Kairiene (2017) en el seu estudi demostren que els professors, com que no tenen formació suficient per resoldre els problemes adequadament, fan ús del seu estatus de poder superior a l'alumne i gran part dels conflictes es resolen d'una forma no democràtica. (Jonshon&Johnson, 2006, citat en Ciuladiene i Kairiene, 2017) indiquen que la resolució imposada fa referència a la supressió del conflicte, però que el problema no es resol i amb el temps aquest tornarà a aparèixer i a més la relació entre les parts serà pitjor.

La construcció de la convivència escolar resulta decisiva per configurar la base d'una societat responsable, activa i crítica, capaç de conformar una societat cohesionada. Això es reflecteix en les polítiques educatives més recents, que van enfocades a parts iguals en

l'àmbit curricular que en l'organitzatiu, amb el fi d'aconseguir la necessària cohesió social (Lopez Martin i Garcia Raga, 2006, citat en Boqué i Garcia Raga, 2010).

Aquest fet ha comportat l'increment de la demanda formativa per part del professorat en temes de convivència. Aquesta demanda s'atén a través en gran part per programes institucionals o dissenyats en centres de formació superior o universitats (Boqué i Garcia Raga, 2010).

L'estudi de Boqué i Garcia Raga (2010) afirma que en el perfil del professorat que busca formar-se pel que fa a convivència i mediació de conflictes el 51% mostra una edat compresa entre els 41-50 anys, seguits pels qui tenen entre 31-40 anys que representen el 35,9%. Pel que fa a l'experiència docent el 41% dels docents han exercit entre 16 i 20 anys, i un altre 40% porta treballant com a mestre entre 10 i 20 anys. Aquestes dades indiquen que la preocupació per millorar en la mediació i resolució de conflictes en els centres escolars es concentra en el professorat que té experiència i alhora encara li queden bastants anys d'exercir per davant. Per etapes o nivells educatius, és el professorat de secundària amb un 66,67% els que més s'interessen, seguits dels de primària amb un 28,2% i en menor mesura els d'infantil amb un 5,12%

Estudis com l'anterior de Boqué i Raga (2010) o el projecte "Conflictes en positiu.C-Talco" (Miguelañez et al., 2017) o el de Dópico (2011) permeten comprovar que la formació permanent produeix canvis significatius en la competència de resolució de conflictes. Tot i així, la implementació d'aquestes pràctiques apreses pel professorat tenen una implementació difícil per falta de temps i perquè també s'ha de sensibilitzar a l'alumne perquè respongui positivament a aquestes pràctiques.

3.3 Models per la resolució dels conflictes a l'escola

La gestió dels conflictes s'afronta a les escoles partint d'un dels tres models d'intervenció. Aquests són: el model disciplinari, el mediador (també anomenat expert) i el comunitari (Aubert, Duque, Fisas i Valls, 2004, citats en Capllonch, Figueras i Lleixà, 2014).

3.3.1 Model disciplinari

El model disciplinari es correspon a les pràctiques habituals davant la conflictivitat que s'han portat a terme tradicionalment i encara s'utilitzen en l'actualitat. L'autoritat del professor i la institució que representa (el centre escolar) són el centre d'aquest model, que estableix un conjunt més o menys complex de reglaments i sancions perquè l'alumnat

canviï la seva conducta i s'adapti a la jerarquia i al tipus de funcionament que ja esta establert (Aubert, Duque Fisas i Valls, 2004). Aquest model respon a un concepte retributiu de la justícia, la persona arregla el mal a través del càstig. (Caramés, Vera i Ordóñez, 2010).

No està comprovat que les sancions disminueixin les infraccions. D'afegit no promou el desenvolupament de la moral autònoma, ja que el problema es resol mitjançant l'autoritat del més fort. El paper de la víctima es limita a ser el denunciador, per tant la resta del grup en conseqüència té una visió negativa sobre ell. Amb aquest model la relació entre les parts no s'arregla perquè romanen el trauma de la víctima i la culpa de l'agressor (Torrego i Moreno, 2003).

3.3.2 Model mediador

La mediació és un mètode per resoldre disputes i conflictes. És un procés voluntari en el qual es brinda l'oportunitat a dues persones en conflicte perquè es reuneixin amb una tercera persona neutral (mediador) per parlar del seu problema i intentar arribar a un acord (Caramés et al., 2010).

En la mediació els conflictes són entesos com a oportunitats de transformació, de tal manera que el procés posat en marxa per abordar-los suposa una possibilitat de maduració i progrés de les parts, a la vegada que també suposa una millora de convivència pel centre. Habitats sempre a una dinàmica de guanyadors i perdedors, la mediació permet que les dues parts se sentin guanyadores, ja que se'ls ofereix una oportunitat per buscar un acord que satisfaci a ambdues parts. En la mediació es tenen en compte les necessitats i interessos de les dues parts i jugaran un paper primordial els valors, principis i sentiments. L'empatia i el fet de saber posar-se al lloc de l'altre, facilita un acostament en el qual les dues parts coneixen aspectes de la seva forma d'actuar desconeguts, facilitant així la recerca d'una solució consensuada, estable i eficient (Caramés et al., 2010).

La mediació escolar es manifesta en un seguit de conseqüències i fets de caràcter objectiu (Uranga, 1998, citat en De Prada i Lopez Gil, 2008). Són les següents:

- Provoca un ambient més distès en els centres
- Afavoreix la preocupació per la resta
- Busca estratègies per solucionar els problemes de formes no violentes
- Millora les habilitats socials
- Afavoreix la comunicació entre els membres de la comunitat educativa

- Els conflictes tendeixen a disminuir
- Es busquen unes altres alternatives a les sancions reglamentàries pròpies del model disciplinari
- Afavoreix que hi hagi una responsabilitat més gran per part de l'alumnat
- Disminueix el nombre d'expedients disciplinaris.

L'objectiu d'aquest model és intentar eliminar el sentiment de culpabilitat en tots els casos i buscar una solució dialogada entre ambdues parts. Aquest model suposa un avanç respecte al model tradicional, tot i així queda desbordat molts cops, ja que en la situació actual una persona no pot afrontar la quantitat i diversitat de conflictes que sorgeixen avui en dia i encara menys prevenir-los. (Flecha i Garcia, 2007).

3.3.3 Model comunitari:

A diferència dels dos models anteriors, el model comunitari es basa a prevenir les situacions de conflicte i no haver de resoldre'l un cop ja ha aparegut (model mediador) o tractar d'eliminar-lo mitjançant sancions punitives (model disciplinari). El model comunitari implica que tota la comunitat participi mitjançant el diàleg per descobrir les causes i els orígens dels conflictes per solucionar-los des de la pròpia comunitat, molt abans que apareguin. Triar aquest model significa acceptar que totes les persones, sense distingir per nivells d'estudi, ètnia, religió, etc, té la capacitat de poder intervenir i buscar una solució consensuada que ajudi a prevenir els conflictes (Flecha i Garcia, 2007).

Resoldre els conflictes des del diàleg entre les persones de tota la comunitat, per posposar l'aplicació de normes, és una aposta pel diàleg en tot el procés normatiu, per l'ètica procedimental que asseguri que totes les normes o propostes es decideixin mitjançant un procés dialogat. El resultat de tot això és que les normes són fruit del diàleg i d'un procés en el que només són acceptades les pretensions de validesa i no les de poder (Flecha y Garcia, 2007).

3.3.4 Educació dialògica

Es basa en el diàleg democràtic i horitzontal, que significa que totes les persones tenen el mateix dret d'intervenir i decidir sobre els problemes i l'organització del centre, i les seves aportacions són igual de vàlides amb independència de la posició social de qui les realitza (Hocajo, Gonzalez i Ríos, 2014).

L'aprenentatge dialògic té lloc en qualsevol situació de l'àmbit educatiu i comporta una important potència com agent de transformació social. És una educació pròpia del model comunitari, ja que aquest diàleg té lloc quan ningú té una posició o rol superior. En el model tradicional el mestre té l'autoritat màxima, i en el model mediador aquesta persona intervé com a expert, per tant ambdós rols estan col·locats per sobre de l'alumne o qualsevol altre figura (Lamas Rojas. 2010).

Segons l'aprenentatge dialògic les reaccions davant dels conflictes es classifiquen en dos grans blocs. Les reaccions excloents, que es refereixen a les situacions en què l'alumnat intenta resoldre-les des de l'agressivitat i la violència. Les reaccions transformadores són aquelles que solucionen el conflicte a partir del diàleg i la comprensió (Hocajo, Gonzalez i Ríos, 2014).

Actualment el concepte d'aprenentatge dialògic està vinculat a contribucions de diverses perspectives. Les més significatives i que s'exposaran a continuació són: L'acció dialògica de Freire (1970) i la teoria de l'acció comunicativa de Habermas (1987),

- Acció dialògica: Per Freire (1997) la naturalesa humana és dialògica i la comunicació és vital en el nostre desenvolupament. Per ell no es pot parlar d'educació només, sinó que s'ha de parlar "d'educació per a què, educació en favor de qui o educació contra què" L'educació pot ser llibertària, però també pot ser manipuladora o esclavitzant. Per Freire l'educació ha de ser llibertària perquè necessita les relacions interpersonals. Si no fos així, per ell seria una educació opressora. Per això els educadors han de crear condicions pel diàleg que a la vegada provoquin la curiositat epistemològica de l'alumne/a. Per tant el mestre/a en les seves tasques ha d'obrir espais de diàleg que fomentin la conversa entre alumnes.
- Teoria de l'acció comunicativa: Habermas (1987) desenvolupa la "racionalitat comunicativa", que apunta al fet que ens adonem de la capacitat que té el discurs argumentatiu de generar consens sense coaccionar, si realment es fa dins d'una comunitat racionalment motivada. Per ell en el diàleg hi ha dos escenaris possibles molt diferents entre si; la pretensió de validesa i la pretensió de poder. En diàleg es pot intentar imposar allò que es diu i sigui considerat com a vàlid utilitzant la força, o bé estar predisposats a entrar en un diàleg on els arguments de la resta facin modificar les nostres postures inicials.

Mentre que a les pretensions de poder, l'argument de poder és aplicat, en les pretensions de validesa, la força de l'argument preval. Les pretensions de validesa constitueixen l'aprenentatge dialògic.

3.4 L'educació física i el conflicte

En l'educació física els cossos dels nens i nenes estan en més contacte i la competició té sovint un paper important en la majoria de jocs i activitats. Fa que les agressions físiques o verbals tinguin més presència a l'hora de treballar les competències i els objectius a partir d'activitats motrius pròpies de l'àrea d'educació física a primària (Ortí, 2003, citat en Hocajo i Rios, 2014).

L'educació física és una disciplina que genera de forma preferent coneixements procedimentals (basats en l'acció motriu), per tant ofereix un escenari privilegiat per l'educació en els conflictes (Lavega i Saez de Ocariz, 2013).

Ortí (2003) classifica els conflictes de l'àrea d'educació física en: conflictes d'habilitat (competència motriu en el joc motor), conflictes per raó de gènere, conflictes per una excessiva recerca de la victòria i els conflictes per estereotips culturals.

3.4.1 Conflictes d'habilitat en el joc motor (Competència motriu):

En les classes d'educació física el joc motor és un autèntic laboratori de relacions socials en el qual habitualment els protagonistes viuen experiències associades a interaccions i emocions que sovint originen tensió entre els protagonistes. Quan un alumne participa en un joc, cadascuna de les respostes motrius, a més d'activar determinats grups musculars, també activa de forma unitària la resta de dimensions que el caracteritzen com a persona, és a dir, les seves dimensions biològiques, cognitives afectives i socials. Des de la dimensió social s'identifiquen quatre tipus de conductes motrius (Lagardera i Lavega, 2005 citats en Ocariz, Lavega, Lagardera, Costes i Serna, 2014):

- Conductes motrius ajustades: Originen relacions socials orientades cap a la lògica interna del joc (Exemple: Passar la pilota correctament a un company en un joc per equips).
- Conductes motrius desajustades: Desviades respecte al tipus de relacions que exigeix la lògica interna del joc (Exemple: No passar la pilota al company/a per ser massa individualista e interferir en la consecució de l'objectiu com equip)

- Conductes motrius perverses: Quan no se segueixen les regles (Exemple; utilitzar els peus per passar la pilota quan només està permès amb les mans)
- Conductes verbals associades al pacte: Quan s'estableixen acords sobre pautes ja indicades (Exemple conducta ajustada de pacte: Arribar a un acord amb la resta de companys per compartir una estratègia de joc/ Conducta desajustada de pacte: discutir evitant el pacte/Conducta perversa de pacte: Trencar el pacte colpejant als companys i companyes).

Ocariz (2011) citat en Lavega i Saez de Ocariz (2013) afirma que el conflicte durant el joc apareixerà a conseqüència d'una conducta motriu perversa (Exemple: donar un cop a l'adversari tres ser pillat a l'atrapada) d'una conducta motriu desajustada (Exemple: empenyar a algun company/a de manera involuntària en intentar no ser atrapat) o durant un desacord verbal en el pacte de regles (Exemple: no estar d'acord amb la manera en la qual ha estat atrapat). Aquesta acció conflictiva tindrà una resposta per part de l'alumne perjudicat en forma d'agressió verbal, física o mixta (verbal i física simultàniament) sobre l'alumne generador del conflicte. Per tant el conflicte motor està format per una conducta conflictiva, acció d'origen, i per una resposta davant d'aquest estímul, resposta conflictiva.

3.4.2 Conflictes de gènere

Una investigació realitzada per Grau i Margenat (2012) en un centre escolar entre nens i nenes de 6 i 9 anys va comprovar com en un joc simbòlic (animals en la selva) la situació dominant/dominat no és la mateixa per ambdós sexes. Els alumnes en la situació de dominació manifesten trets assignats al reu sol: som més forts, pillem de seguida, i en la situació de dominats aquest valor no canvia pas: no ens pillaran, ens escapem de seguida, som més ràpids. Les noies en canvi la situació de dominades està relacionada amb el seu rol i l'accepten argumentant, simplement actituds adjudicades al fet de ser noies, però quan se'ls dona l'oportunitat de canviar de rol en la següent actuació, accepten de bona manera ser dominadores, tot i que no mostren actituds d'agressivitat amb relació a la resta d'alumnes.

Fernández. (2002) citat en Baena i Montero (2009) identifica exemples de situacions en l'educació física escolar com que les noies passen el seu torn i posin excuses perquè els fa vergonya participar (autoestima baixa), i fins i tot prefereixen no participar en algunes activitats argumentant que els nois són massa agressius. D'afegit els alumnes es mostren

com els líders i capitans, i es neguen a realitzar activitats d'expressió corporal i exclouen a les noies d'activitats esportives.

En l'estudi de Baena i Montero (2009) es posa de manifest que els nens tenen actituds i creences més sexistes en els trets adjudicats tradicionalment al que és femení i masculí, per exemple, la creença de què les noies són més dèbils i menys intel·ligents. A més, perceben que les noies tenen menys facilitat o són menys hàbils en la pràctica esportiva. Aquest pensament en la dinàmica jugada es presenta en forma de conflicte.

3.4.3 Conflictes per l'excessiva recerca de la victòria

Els jocs d'oposició necessiten que l'alumne tingui un nivell elevat de competències socials i emocionals per adaptar-se eficaçment i acceptar de bon grau les relacions amb la resta de participants. El repte és que la persona rival passi de ser vista com un enemic, a ser considerada un agent que ens posa a prova (Lavega et al., 2014).

Si la persona, en canvi, té carències en la relació interpersonal, cada repte pot ser considerat un obstacle, un estímul desencadenant d'emocions negatives com la frustració, ràbia o ira davant de qualsevol consecució d'èxit del rival. L'alumne/a s'instal·la en un model de "guanyar-perdre", i no és capaç d'obtenir benestar quan no és el guanyador (Ocariz, 2011, citat en Lavega et al., 2014).

D'afegit els jocs d'oposició amb marcador poden desencadenar valors intensos d'emocions positives, però també valors elevats en emocions negatives (Alfonso, Gea i Yuste, 2013, citats en Lavega et al., 2014).

Fábio Otuzi (1999) citat en Velázquez (2004) descriu aspectes negatius del joc competitiu que afecta en la conflictologia:

- Són divertits només per alguns
- Alguns/es són exclosos pel seu nivell d'habilitat
- Augmenta les actituds egoistes i sovint algun alumne/a pot sentir-se ofès
- Els jugadors perden la confiança en si mateixos quan són exclosos o perden.
- Es desenvolupa poca tolerància a la derrota
- Els jugadors i jugadores no se solidaritzen i s'alegren quan un rival fa quelcom malament.

- Comporten sovint una divisió per categories que creen barreres entre les persones i justifiquen les diferències interpersonals com una forma d'exclusió

3.4.3 Conflictes culturals

Tot i que a les escoles existeixen propostes interculturals i cada cop són més nombroses, es pot afirmar que l'educació intercultural no té una base teòrica sòlida que sustenti els treballs i propostes en l'aula (Cuevas, Pastor i Fernandez-Bustos, 2009).

Tot i que els reptes educatius i les investigacions sobre el racisme i les diferències ètniques estan presents en el camp de l'educació (Apple, 1999, citat en Cuevas et al., 2009) aquest tema escassament està abordat en l'àmbit de l'educació física (Harrison i Belcher, 2006, citat en Cuevas et al., 2009). Aquests mateixos autors en les seves investigacions han pogut observar un baix nivell de preparació dels docents d'educació física per atendre correctament la diversitat racial i ètnica durant les seves classes (Harrison i Belcher, citat en Cuevas et al., 2009).

Els mestres d'educació física acostumen a utilitzar més estratègies additives (dedicar una unitat didàctica a continguts interculturals) que immersives (treballar de forma transversal durant tot el cicle educatiu), encara que durant tot el curs es mantingui una actitud de respecte cap a les altres cultures (Cuevas et al., 2009).

Per aquests motius el procés d'ensenyament- aprenentatge en Educació Física en contextos multiculturals es poden trobar problemes concrets en trobar diferents visions sobre el cos i el moviment per part de diversos grups d'alumnes. En aquest sentit problemes com el paper del cos en determinades religions o el rol de la dona en determinades cultures, són exemples de dificultats que poden sorgir en les classes d'educació física en contextos multiculturals (Dagkas i Benn, 2006, citats en Cuevas et al., 2009).

Flores, Prat i Soler (2019) en la seva investigació descriuen altres causes comporten conflictes en les escoles multiculturals. (Llevot i Garreta, 2003, citats en Flores et al., 2019) afirmen que els problemes socioeconòmics de les famílies són els principals causants dels conflictes inadequats a l'aula. La desatenció familiar que en nombroses ocasions pateix l'alumnat també és una font de comportaments no desitjats a l'aula.

Flores, Prat i Soler (2019) descriuen també conflictes per problemes dels alumnes amb la llengua vehicular, i per racisme tant verbal (molts cops naturalitzat pels mestres) com físic (alumnes que no volen participar amb un altre company/a per ser d'una altra ètnia)

3.4.4 Tipologies de conflictes en l'educació física

Manzonís i Capllonch (2014) en la seva investigació realitzada en una escola pública de Barcelona, les respostes dels alumnes ens permeten identificar quines són les causes principals que originen conflictes en l'àrea d'educació física. En primer lloc, la causa principal és la falta de respecte entre companys (23,8), en segon lloc són els conflictes que es generen en la formació de grups (19,4%), en tercer lloc, les disputes pel material i l'espai (10,4%), en quart lloc les diferències de personalitat entre alumnes (9,4%) i en últim lloc els conflictes per raons de gènere (7,9%). Com a conseqüències menors apareixen l'aspecte físic (5,9%) i l'origen dels diferents alumnes (3,9%).

A la qüestió plantejada en el mateix estudi, sobre què creuen els alumnes que fa que no funcionin les activitats d'educació física, el 41,1% menciona que són les trampes, el 22% l'excessiva recerca de la victòria i el 20% l'agressivitat d'alguns companys i/o companyes. En un segon terme destaquen l'escassa participació d'algunes persones en les activitats (7,8%) i el fet que alguns alumnes no deixin participar als seus companys (4,4%).

En referència al model de resolució de conflictes que l'alumnat menciona que prefereix, el 34% proposa que sigui el mestre/a el que parli amb els implicats i si fos necessari que apliqui un càstig. El 33% considera que seria millor parlar de la situació entre tots a classe i decidir la solució conjuntament. Un 11,1% triaria que una persona aliena al conflicte exercís com a mediador. Finalment un 11% preferiria directament un càstig. Els resultats mostren com els alumnes reproduïen els passos que el centre en qüestió segueix habitualment davant dels conflictes, parlar amb les persones implicades i aplicar càstigs (Manzonís i Capllonch, 2014).

Buscà, Ruiz i Rekalde (2014) en un estudi realitzat en 6 comunitats d'aprenentatge, per mitjà d'un qüestionari van fer la pregunta següent als alumnes: Quan consideres que hi ha un conflicte? Les agressions físiques o verbals (37,94%) van ser les més considerades com a conflicte. A continuació les situacions d'indisciplina amb un 27,33%, mentre que en menor mesura (15,43%) van ser considerades com a conflicte les difamacions i

injustícies. Per últim amb un 10,93% van contestar què consideraven com a conflicte les discussions. Un 8,36% no va contestar.

3.5 Recursos per la resolució i prevenció de conflictes en l'educació física

La resolució de conflictes no significa només posar en marxa solucions quan sorgeix un problema, sinó que l'execució de bones pràctiques ajustades a les necessitats i ritmes emocionals i cognitius dels alumnes, desenvolupen al mateix temps bones respostes. Quan s'observa que ha sorgit un conflicte entre l'alumnat s'ha de parar la classe i preguntar per conèixer els motius pel qual ha sorgit el conflicte. En aquest diàleg amb els alumnes s'ha de buscar les causes i l'origen, en alguns casos, utilitzant també les opinions de possibles observadors que hagin vist el que ha succeït. Posteriorment s'ha de fer una anàlisi detallant les opinions dels implicats i dels mateixos observadors, donant l'oportunitat d'adoptar la solució entre els implicats (Fraile, Lopez Pastor, Ruiz i Velázquez, 2008).

El mestre/a haurà d'afavorir conductes positives en l'alumnat amb l'objectiu d'influir en les seves interaccions. Això serà determinant pel desenvolupament del seu autoconcepte i autoestima. Posar unes expectatives altes en l'alumnat els proporciona confiança en ells mateixos i disminueix les frustracions que són susceptibles en acabar com a conductes agressives (Fraile et al., 2008).

El mestre ha de fomentar en l'educació física un clima d'aula on estigui present el respecte cap a les opinions de la resta, així com promoure la participació de l'alumnat donant-los veu en diferents moments. Per aconseguir-ho, el mestre ha d'optimitzar la capacitat de diàleg de l'alumnat perquè aprenguin a expressar els seus sentiments i opinions, a escoltar amb interès, a considerar les opinions i sentiments de la resta, a formular crítiques de forma respectuosa i d'altres habilitats socials que beneficiïn les competències comunicatives (González Herrero, 2003, citat en Fraile et al., 2008).

3.5.1 Jocs cooperatius

Les propostes de jocs de col·laboració són molt abundants i en ells es posen de manifest algunes característiques molt rellevants per l'aprenentatge de les habilitats socials (Omeñaca i Ruiz, 1999, citat en Lopez, 2003). Són jocs on tothom guanya, on tothom ha de col·laborar per aconseguir l'objectiu i on no hi ha pressió temporal. Per participar correctament és necessari negociar i discutir les posicions de cadascú. Algunes propostes recomanen començar els jocs cooperatius a cicle inicial a través de jocs senzills i de

resolució fàcil, amb una organització en petits grups per facilitar la comunicació (Lleixa, 1995, citat en Lopez, 2003).

Estudis sobre aquests procediments cooperatius indiquen que entre els alumnes que aprenen en grup es redueixen les conductes conflictives i individuals i la intolerància (Johnston, 1997, citat Fraile et al., 2003).

3.5.2 Jocs de col·laboració oposició

Els jocs de col·laboració-oposició també tenen una estructura competitiva però la consecució de l'objectiu depèn majoritàriament de la col·laboració. És a dir, la col·laboració es converteix en un element imprescindible. Gran part de l'interès, per tant, es refereix a l'aprenentatge de les competències socials, perquè sorgeix de la necessitat d'organitzar-se per intentar aconseguir l'objectiu del joc. En aquest procés intergrupar per organitzar-se, és important que els alumnes disposin de temps per definir les estratègies que utilitzaran, planificar les seves accions i discutir per arribar a acords. Aquest interès col·lectiu és el que uneix i permet la negociació compartida, obrint espais de diàleg. A mesura que els jocs van evolucionant de complexitat, es fa necessari que els grups siguin més homogenis, perquè la incertesa i tensió d'un resultat equilibrat ajuda a la cohesió intra grupal (Lopez, 2003).

3.5.3 Utilització de grups interactius

Els grups interactius traslladen a l'aula les bases de l'aprenentatge dialògic, per tant suposen un gran canvi respecte al model magistral de fer les classes, però també respecte a altres maneres no tradicionals d'agrupament de l'alumnat. Els grups interactius s'organitzen en petits grups que presenten dues característiques innegociables: en primer lloc que han de ser heterogenis en totes les dimensions possibles (gènere, nivell d'aprenentatge, origen cultural, afinitat...). En segon lloc que han d'estar autoritzats per una persona adulta voluntària, que ha de tenir la funció d'aconseguir que sigui el propi alumnat, mitjançant la cooperació i el diàleg amb els seus iguals, el que resolgui les dificultats que se'ls puguin presentar (Castro, Gómez i Macazaga, 2014).

Lozano (2013) citat en Castro, Gómez i Macazaga (2014) assenyala que aquesta pràctica permet augmentar el control sobre el grup-classe, reduir els conflictes i accelerar els processos d'aprenentatge. Els alumnes estan actius i concentrats durant tota la classe, ja que la participació del voluntariat fa que es facin més curtes les esperes, s'eliminin les files... etc. Això fa que l'alumnat gaudeixi i aprengui junt amb els seus companys/es, per

tant és difícil que apareguin els conflictes. Malgrat això, si s'origina algun conflicte, sempre hi ha una persona adulta a prop per donar una primera resposta ràpida i eficient (Castro et al., 2014).

3.5.4 TPSR (Teaching Personal and Social Responsibility)

Va ser dissenyat per Hellison (1995) amb l'objectiu que els nens/nenes i joves visquessin experiències d'èxit que els permetessin desenvolupar les seves capacitats personals i socials, i la seva responsabilitat tant en l'esport com en la vida (Hellison 1995, citat en Escartí, Melchor, Pascual i Wright, 2013).

Algunes investigacions que han utilitzat el TPSR durant les classes d'educació física han trobat millores en la motivació de l'alumnat, un augment de l'autocontrol, reflectit en un major respecte pels materials, els companys, les instal·lacions, l'autoritat i les normes (Schilling, 2001, citat en Escartí et al., 2003).

El TPSR estableix una progressió acumulativa de cinc nivells de responsabilitat que serveixen de referència en el procés d'ensenyar i aprendre a millorar la pròpia responsabilitat i la de la resta. Els nivells són els següents:

- Nivell 0 (irresponsabilitat): Culpen a la resta del seu mal comportament, posen excuses i neguen la seva responsabilitat en tots els seus actes.
- Nivell 1 (respecte): Controlen el seu comportament suficientment per a no interferir en els drets de la resta.
- Nivell 2 (participació): A més de respectar mínimament a la resta participen activament a la classe sota la supervisió del professorat.
- Nivell 3 (autodirecció): No només mostren respecte i participació, sinó que també són capaços de treballar sense supervisió directa, poden identificar les seves pròpies necessitats i comencen a planejar i portar a terme els seus propis programes d'educació física.
- Nivell 4 (cuiden de la resta): A més de respectar a la resta, participant i auto dirigint el seu entrenament, estan motivats per fer extensible el seu sentit de la responsabilitat més enllà d'ells mateixos. Col·laboren, donen suport i mostren preocupació per la resta

4. Metodologia

4.1 Tipologia d'investigació

La metodologia emprada al llarg de la meua investigació és la qualitativa. En un sentit general i ampli, es pot definir com una investigació que produeix dades descriptives: les pròpies paraules d'una persona, sigui de forma oral o escrita, o mitjançant la conducta observable (Quecedo i Castaño,2003).

Olabuénaga (2012) afirma: “quan parlem de mètodes qualitatius en definitiva parlem d'un mode d'investigar els fenòmens socials en els quals es persegueixen determinats objectius per donar una resposta encertada als problemes concrets de la investigació” (p.23). Justament aquesta és la clau de la meua investigació, ja que s'estudia el terme “conflicte”, que sorgeix de la interacció dels individus en societat, i que genera una resposta que influeix en la interacció social dels implicats.

Segons Olabuénaga (2012) un estudi és qualitatiu quan:

- Pretén captar el significat de les coses (processos, comportaments i actes). El seu objectiu és la captació i reconstrucció de significat.
- Recull la informació a través de l'observació reposada o de l'entrevista en profunditat, abans que a través d'experiments o d'enquestes estructurades i massives.

Aquestes dues característiques essencials de la metodologia qualitativa es veuen reflectides en el meu treball. En ell s'estudia en què consisteix un conflicte i la seva definició, i alhora també el procés del conflicte en la seva totalitat dins de l'educació física. Saber quines són les causes d'origen i quins comportaments desperta tant en els generadors del problema, com en els docents, ja que ells durant les seves classes són els que regulen la solució i poden prevenir els que probablement poden tenir lloc en el futur. D'afegit a partir de l'entrevista qualitativa es dona resposta a les preguntes d'investigació plantejades, i també es comprova si els fets explicats pels docents són els que descriu la literatura científica.

En els estudis qualitatius, dins del marc teòric, la formulació inicial de la qüestió s'afronta amb diversos esquemes d'organització en el camp d'estudi, justificats a partir de models teòrics i resultats empírics d'investigacions. (Wittrok citat en Quecedo i Castaño, 2003).

El meu marc teòric respon a aquesta metodologia de treball qualitativa, ja que apareixen models teòrics i dades d'investigacions realitzades que justifiquen els diversos apartats.

4.2 Estudi de casos

Segons Heinemann (2003) el procés de mostreig no es pot realitzar de forma arbitrària, és a dir, segons què o qui et vas trobant de forma casual. A l'establir una recopilació parcial s'han de definir amb molta cura els individus que componen un univers de treball. Dintre de les meves possibilitats, he seleccionat mestres d'educació física de diverses zones, d'edats diferents, i alhora d'escoles de contextos socioeconòmics i multiculturals diversos.

En el meu treball realitzo un estudi de casos múltiples com a part del paradigma qualitatiu. Bogdan i Biklen (2003) defineixen l'estudi de casos múltiples de la següent manera: "quan els investigadors estudien dos o més subjectes, ambients o dipòsits de dades estan fent el que usualment s'anomena un estudi de casos múltiples" (p.62). Per mi cada cas és la realitat i l'experiència viscuda per cada docent d'educació física.

Heinemann (2003) descriu diversos tipus de mostreig. El que he utilitzat és un mostreig en el qual he seleccionat casos típics. Consisteix a extreure de l'univers objectes, que segons els seus coneixements, poden suposar un reflex de l'univers. Aquest procediment s'utilitza principalment quan es realitzen recopilacions qualitatives amb un número petit de casos. En el meu treball són quatre els mestres que han participat i que he pogut estudiar.

4.3 Participants

Mestre 1: Mestre d'educació física en un centre públic de Terrassa des de fa 2 anys. Porta exercint com a mestre d'educació física 11 anys. És de gènere masculí i la seva edat es troba compresa entre els 30-35 anys.

Mestre 2: Mestre d'educació física en un centre públic de la comarca d'Osona, en el qual treballa des de fa 11 anys. Imparteix com a mestre d'educació física des de fa 15 anys. És de gènere masculí i la seva edat està entre els 45-50 anys

Mestre 3: Mestre d'educació física en un centre escolar públic de Benidorm des de fa 18 anys. Porta exercint com a mestre d'educació física 23 anys. És de gènere masculí i la seva edat es troba entre els 45-50 anys.

Mestre 4: Mestre d'educació física en un centre concertat de Barcelona des de fa 23 anys. Porta exercint com a mestre d'educació física 23 anys, sempre ha estat en el mateix centre. És de gènere masculí i la seva edat es troba compresa entre els 40-45 anys.

4.4 Instrument (entrevista qualitativa)

Heinemann (2003) afirma:

“L’entrevista qualitativa és una entrevista individual, cara a cara, no estandarditzada. Les preguntes, les indicacions per les respostes i l’ordre de les qüestions no es troben fixats en cap qüestionari; sinó que es van desenvolupant segons un guió previ de forma flexible durant la conversació depenent de les respostes obtingudes” (p.126)

Per plantejar l’entrevista he realitzat primerament un sistema de categories. He categoritzat la informació obtinguda de la literatura científica en dimensions, variables i indicadors. Per cada indicador he generat una o més preguntes. A partir d’aquí, durant la conversa, si una informació era interessant o donava peu a profunditzar més en el tema, generava preguntes noves no plantejades.

Concretant més la informació, el meu diàleg amb els mestres és una entrevista amb experts. Heinemann (2003) afirma que:

“Les entrevistes amb experts no se centren en les narracions de fets experimentats, sinó que el seu objectiu és obtenir informació fundada, esbrinar experiències especials i actituds, establir exemples de formes típiques de comportament i estratègies fructuoses per la resolució del problema mitjançant la conversa amb l’entrevistat en qualitat d’expert” (p.129).

El meu diàleg amb els mestres té com a objectiu cercar quines són les actituds més freqüents generadores de conflictes dins de l’educació física, i alhora quina ha estat la seva experiència en aquesta temàtica. Exploro mitjançant la conversa quines són les seves estratègies i actituds fructoses per resoldre aquestes situacions dins de la sessió.

Segons Heinemann (2003) l’expert no només es caracteritza per ser un professional de la matèria, sinó que també destaca la seva experiència vital o professional com a aspecte rellevant d’estudi. En l’entrevista també investigo com ha estat el seu progrés tractant els conflictes al llarg dels seus anys exercint la docència i quins han estat els motius que l’han fet progressar al llarg dels anys.

4.5 Sistema de Categories

Dimensions	Variables	Indicadors	Entrevista
Visió d'un docent sobre els conflictes i la seva resolució	Introducció del concepte	Terme	1. Què és per a tu un conflicte i com el definiries?
		Efectes	2. Per a tu quins efectes positius deriven dels conflictes? I de negatius?
		Coneixements	3. Coneixes alguna estratègia de resolució de conflictes?
	Tipus de Centre	Nivell socioeconòmic	4. Com és el barri en el qual es troba l'escola? Quin és el seu nivell socioeconòmic i el de les seves famílies? 5. Consideres que el nivell socioeconòmic i cultural de les famílies afecta en la conducta dels nens i nenes i com a conseqüència en la creació de conflictes? Per què?
		Normativa de centre	6. En el centre en qual treballes, existeix una normativa o programa sobre la prevenció i resolució de conflictes? En què consisteix?
	Formació	Formació inicial	7. Durant el teu grau de MEP quin paper se li donava a la prevenció i resolució de conflictes?
		Formació Contínua	8. Durant els teus anys com a mestre has fet algun curs sobre prevenció i resolució de conflictes? 9. La teva evolució en el tractament dels conflictes ha estat més fruit del dia a dia a les aules o de la formació que has rebut?
		Futura formació	10. Quina importància li dones a la formació dels mestres en aquest aspecte? Seria important treballar-ho més profundament en el futur?
		Formació actual	11. Actualment com valors la teva formació respecte a la resolució de conflictes?
	Conflictes en l'educació física	Situacions conflictives	12. Dins de l'aula, quines situacions trobes conflictives?

		Causes dels conflictes	13. Quines són les causes més freqüents dels conflictes sorgits en les teves classes d'educació física?
		Resposta de l'alumnat	14. Quina reacció davant dels conflictes és més freqüent en els teus alumnes, verbals (insults i queixes) o físiques? 15. Quina és la teva actuació davant d'aquestes respostes davant del conflicte?
		Freqüència	16. Amb quina freqüència apareixen conflictes en les teves classes?
		Model d'actuació	17. Segons la literatura científica, el mestre d'educació física quan hi ha un conflicte pot exercir la seva superioritat de rol com a mestre i imposar un càstig, o exercir de mediador i que els implicats dialoguin i busquin una solució. - Quina acostuma a ser la teva postura? - Varies aquesta postura segons quin sigui el conflicte? Per què?
		Tipus de conflicte	18. Quins conflictes has pogut observar, tant en el teu centre actual com en la teva trajectòria com a mestre, que siguin derivats per la interculturalitat? Quina ha sigut la teva actuació? 19. L'excessiva recerca de la victòria, segons la literatura científica, és una de les situacions que més conflictes genera. Quina és la teva actuació davant aquesta situació? 20. Diversos estudis plantegen que la formació dels grups en les diverses activitats és un dels motius que generen més

			<p>conflictes. Com gestiones la formació de grups en les teves sessions d'educació física?</p> <p>21. De quina manera incideix el no respecte de les normes en la creació de conflictes?</p> <p>22. Dins d'una classe, hi ha diferents nivells motrius i hi ha nens/neses amb més facilitat. Com afecten aquestes diferències en la resolució de conflictes? Quina és la teva intervenció per intentar que això no sigui un generador de conflictes?</p>
		Influència del gènere	<p>23. Hi ha més conflictes entre membres del mateix gènere o és indistint?</p> <p>24. Quins conflictes durant les teves classes sorgeixen per diferències de gènere entre nois i noies?</p>
		Tipus de tasca	<p>25. Pel que fan els conflictes, quin tipus de tasca consideres que genera més conflictes, les competitives o les cooperatives? Per què?</p>
		Habilitats Socials	<p>26. Com potències en les teves sessions les habilitats socials dels alumnes (més capacitat de diàleg, empatia, escolta activa dels alumnes)?</p>

5. Resultats

5.1 Introducció del concepte

Sobre el terme “conflicte” un dels mestres comenta que és “una situació que s’ha de resoldre” (mestre 1). Un altre ho defineix com “interessos contraposats que els fa xocar” (mestre 2). Un altre mestre, seguint la mateixa línia entén el conflicte com “una diferenciació entre diferents punts de vista o opinions” (mestre 3). Coincidint amb els dos mestres anteriors, l’últim docent esmenta que els conflictes són “discrepàncies sobre algun tema” (mestre 4). Els 4 mestres coincideixen que un conflicte pot implicar a dues o més persones, com bé ho exemplifiquen les paraules del mestre 4 quan explica que un conflicte són “dues o més persones que interpreten de formes diferents com actuar per aconseguir alguna cosa”. Això ho reforça l’afirmació d’un mestre que diu que un conflicte és quan “un parell de persones o més es troben que no tenen la mateixa opinió” (mestre 2). Un d’ells afegeix també que un conflicte pot sorgir de les relacions amb les persones, però també recull la idea de conflictes individuals quan afirma que un problema “pot ser un conflicte amb nosaltres mateixos” (mestre 3)

El següent indicador d’estudi són els efectes positius o negatius que comporta un conflicte. Un dels docents afirma que el conflicte “genera una situació d’aprenentatge, ja que quan hi ha un problema s’ha de trobar la solució i tot el que es genera en la recerca de la solució, és aprenentatge pel nen/a” (mestre 1). Complementant aquesta idea el mestre 2 afirma que els conflictes són “com una mena d’aprenentatge: saber posar-te en la pell de l’altre, fer un exercici d’empatia, saber veure que no sempre tens la raó i t’has equivocat”. El mestre 3 difereix dels dos anteriors i afirma que “els efectes que poden derivar d’un conflicte, tant positius com negatius, depenen del procés, en la forma en la qual tu acotes la resolució dels conflictes”. Sí el procés és adequat, afirma que l’alumne fa un treball d’empatia, coincidint aquesta apreciació amb el mestre anterior, i alhora afegeix que l’alumne desenvolupa capacitats com escoltar a la resta i reflexionar. L’últim mestre (mestre 4) comparteix opinió amb el mestre 3 i afirma que “la forma com tu tractis el conflicte o actuis davant d’ell marcarà aquests efectes positius o negatius”.

A més, aquest mestre, destaca que si fas correctament el procés resolutiu, es reforça el vincle entre els implicats. Com aspectes negatius, tots destaquen la resposta violenta que pot comportar el conflicte, com bé ho exemplifica el mestre 3 quan diu que els “aspectes negatius que poden desencadenar són les agressions físiques o verbals o la violència que

es pot generar si no s'arriba a un acord". El mestre 4 afegeix com a aspecte negatiu que sí el conflicte no s'aborda de la forma adequada es pot arribar a incrementar les diferències entre les parts implicades.

L'últim indicador d'aquesta variable indaga en el coneixement que tenen els diferents docents pel que fa a les estratègies de resolució de conflictes. Un d'ells presenta l'estratègia del semàfor, que és una adaptació de l'estratègia "STOPA (Stop, think, observe, plan, act). Explica que el "semàfor de color vermell indica que l'alumne s'ha d'aturar, ser conscient que té un problema i que s'ha de controlar, el groc que és perquè el nen/a pensi i després el verd per actuar" (mestre 1). Tant el mestre 2 com el 4 afirmen que no coneixen cap estratègia de resolució de conflictes específica. Tots dos utilitzen el diàleg i la reflexió. El mestre 4 diu "Jo el que faig i utilitzo és el diàleg i la reflexió. Quan apareix un conflicte durant les meves sessions faig dialogar a les dues parts per veure si són capaces de fer una anàlisi i posar una solució". Per últim, el docent 3 explica que de totes les estratègies que coneix, la més utilitzada i efectiva per ell és "pactar quines serien les normes bàsiques de convivència abans d'imposar-les".

5.2 Tipus de centre

Sobre el nivell socioeconòmic del barri en què es troba la seva escola, un dels docents comenta que és una zona "on hi ha molta immigració i un nivell socioeconòmic mitjà-baix". Seguint aquesta línia el mestre 2 afirma que el seu centre es troba en "un barri on hi ha molta varietat ètnica i de nivell socioeconòmic hi ha de tot però el que predomina és el nivell baix.". El mestre 3 afirma que el barri en el qual treballa és "d'un nivell sociocultural i econòmic mitjà i en principi no hi ha gaires famílies desestructurades". Una realitat molt diferent és la que comenta el darrer mestre, ja que esmenta que "el barri és econòmicament una zona on majoritàriament hi ha gent de classe mitjana-alta" (mestre 4).

Sobre l'impacte que genera el nivell socioeconòmic en la conducta dels nens i nenes hi ha diferència d'opinions. El mestre 1 afirma que el nivell socioeconòmic de les famílies sempre influirà en l'actitud dels alumnes. Tant el mestre 2 com el 3 matisen aquestes paraules. Un d'ells comenta que sí afecta "perquè de vegades hi ha nens/nenes que tenen situacions difícils darrere i per les situacions que poden haver viscut a casa, com es troben ells mateixos, o per coses bàsiques com no alimentar-se o dormir bé, fa que estiguin malament" (mestre 2). Alhora també recalca que hi ha nens i nenes que tenen situacions

complicades i el seu comportament és tal com toca, per tant creu que no és just generalitzar. El docent 3 afegeix que depèn també de quina educació en valors transmetin els pares des de casa. Per últim el mestre 4 afirma en rotund que no és un factor que afecti la conducta dels nens, ja que remarca que “a vegades hi ha gent amb menys recursos que té més criteri que gent ben assentada socialment”.

L'últim indicador d'aquesta variable estudia la normativa dels diferents centres pel que fa a la resolució de conflictes. Tots fan referència al reglament de règim intern i un d'ells el defineix com el document “on es marquen les línies mestres de com s'ha d'actuar a l'hora d'estar dins d'una petita societat com és l'escola” (mestre 2). El mestre 1 esmenta que en el seu centre hi ha un pla de convivència acordat entre tots els mestres. Explica que “consisteix en una reflexió diària per part dels nens i nenes amb el tutor/a de 15 minuts abans d'acabar la classe sobre com ha anat el dia”. Cada mestre/a dissenya la posada en pràctica. El mestre 4 recalca que un factor important és la unitat del claustre i esmenta que en el seu centre “la forma de donar resposta als conflictes és uniforme i pactada entre tot el claustre per anar tots a una. Crec que fer-ho així ens permet ser més resolutius i clars amb l'alumnat”. Per últim el mestre 3 explica que a més del reglament de règim intern en el seu centre hi ha la tutoria entre iguals. Explica que com a beneficis fa que els alumnes “entre ells s'autoregulen i els conflictes poden quedar-se entre ells i solucionar-se sense que hagin de recórrer a una persona externa o a un equip mediador que ja fa que el conflicte es faci més visible i això no agrada” (mestre 3)

5.3 Formació

La formació inicial que els hi van donar quan feien Magisteri pel que fa a la resolució i prevenció de conflictes, tots coincideixen que va ser precària. Tres d'ells afirmen que no van fer cap assignatura específica sobre aquest tema. En canvi el docent restant diu que sí que ho va estudiar però a través “dels típics programes de modificació de conducta: l'aïllament, el càstig, el reforç positiu..” (mestre 3). D'afegit afirma que “actualment la resolució de conflictes va molt més enllà que en aquells temps”(mestre 3).

El següent indicador tracta la formació continua dels docents pel que fan els conflictes i la seva resolució i prevenció. El mestre 1 i el 4 esmenten que no han fet formacions específiques de resolució de conflictes, però si han fet cursos d'intel·ligència emocional. Un d'ells afirma que sí que el va ajudar a tractar els conflictes, ja que comenta que “si comprens a l'altra persona i el perquè pensa així, és més fàcil conduir als alumnes”

(mestre 1). Per contra l'altre, té una opinió completament diferent i seguint les seves paraules literalment afirma que la intel·ligència emocional “et permet entendre una mica més a l'alumne, però tampoc creguis que t'ajuda en els conflictes” (mestre 4). El docent 2 per una situació de conflictes diaris en el centre en el qual treballa afirma haver fet un curs sobre la temàtica en qüestió. Comenta que li “va aportar recursos i estratègies per poder resoldre els conflictes que eren una cosa habitual en el dia a dia”. El mestre 3 contràriament diu que no ha fet cap curs que li resultes atractiu sobre això, ja que no encaixaven amb la seva mentalitat com a docent i forma d'exercir la docència.

Sobre què els ha resultat més profitós, si les formacions o el seu dia a dia i experiència en les aules per tractar de millor forma els conflictes, tots 4 coincideixen que l'experiència és realment el que fa evolucionar. Tot i així, un d'ells matisa que les formacions també contribueixen per millorar. Això ho fan evident les següents paraules,

A mi el que m'ha servit per progressar realment és el dia a dia, l'experiència i parlar amb altres companys i companyes (mestre 1).

El dia a dia i el que vas aprenent tu pel teu compte. Sí que és veritat que t'informes, alguna formació que hem fet a nivell d'escola t'ajuda, però bàsicament és autoaprenentatge i treball en grup (mestre 2).

És una barreja, jo crec, entre la teva formació i el dia a dia a les aules. Hi ha coses que les aprens dels companys i companyes i dels equips d'orientació que vas tenint (mestre 3).

Sóc de l'opinió que a un mestre/a el que el fa evolucionar és el dia a dia. Com a mínim a mi ha estat així, trobar-te cada dia davant de situacions noves i que t'exigeixen una resposta (mestre 4).

Els quatre docents també tenen la mateixa opinió en afirmar que és important pel futur treballar la resolució i prevenció dels conflictes més profundament. Un d'ells ho afirma amb rotunditat quan comenta: “jo li dono un paper d'importància molt gran i sobretot en l'educació física, ja que un bon tractament dels conflictes és vital, perquè que facis això bé pot determinar que una sessió funcioni o sigui un desastre” (mestre 4). Aquesta rotunditat no es fa tan evident en altres casos, ja que encara que afirmen que sí que seria interessant treballar-ho, fan petits matisos. El mestre 2 explica que no tots els nens i nenes reaccionen igual, i que per tant aquestes formacions no sempre es poden aplicar després

a l'aula. Seguint aquesta idea un dels docents declara “al final segur que hi ha moltes estratègies per resoldre els conflictes, però el mestre que fa aquestes estratègies no està a l'aula a l'hora de la veritat per fer-les, ets tu mateix el que les ha de fer” (mestre 1).

Pel que fa al seu nivell actual sobre el tracte dels conflictes, no hi ha unanimitat. Un mestre afirma que “la valoració d'aquest tema és bastant negativa, perquè la formació que tenim la majoria de mestres és escassa o nul·la” (mestre 1). Per contra la resta pensen que s'adapten correctament a la realitat que viuen en els seus centres. El mestre 3 apunta “tinc una formació mitjana, correcta per impartir classe, considero que em defenso i soluciono de forma adequada allò que passa durant les sessions.”. Semblant és el que declara el mestre número 4 quan revela que “del 0 al 10 em donaria una nota de 7”. D'afegit diu “considero que els conflictes que sorgeixen en aquesta escola i en les meves sessions els sé resoldre adequadament”.

5.4 Conflictes en l'educació física

Dins l'àrea d'educació física gairebé tots identifiquen com a conflictives les mateixes situacions. La causa que tots mencionen és el fet de la competitivitat entre alumnes. Un d'ells afirma que “un alumne/a que intrínsecament no gestioni bé perdre o guanyar fa que es generi un conflicte” (mestre 1). Seguint això un altre afirma que “hi ha situacions de competitivitat que desencadenen conflictes que a vegades depèn del perfil de l'estudiant, doncs acaben en agressions verbals o físiques” (mestre 3). Aquest mateix docent declara que la formació de grups també pot ser motiu de conflictes, “la formació de grups també perquè hi ha alguns nens/nenes que no volen estar els uns amb els altres”. El mestre 4 afegeix com a conflictives les situacions de mentida en el joc col·lectiu, les trampes i inclús la utilització dels vestuaris. Diu que “dins del vestuari, quan hi ha conflictes, com tu no pots entrar, t'has de confiar del que diu un o l'altre, dels que ho han vist i per tant la resolució es més complicada” (mestre 4). El mestre 2 afegeix que poden haver-hi conflictes també per la distribució del material i l'espai i per conductes desajustades d'algun alumne que impedeixi al seu grup aconseguir l'objectiu proposat.

Les situacions de conflicte durant les classes de cada mestre són semblants. El mestre 1 diferencia els conflictes de les seves sessions segons l'edat dels nens i nenes. Afirma que quan els alumnes són més grans “hi ha més contacte físic en les activitats, són molt més competitius i canvia tant el tipus de conflicte com la intensitat”. Esmenta que a cicle superior els conflictes són més greus i de resolució més difícil. En canvi quan els nens i

nenes són més petits “les causes dels conflictes són generades per l’individualisme del nen/a, per exemple disputes pel material, que un alumne/a no deixa participar a un altre en una activitat com ell desitjaria o també perquè un alumne vol anar amb el seu amic”. El mestre 2 identifica el joc motor com el causant de molts conflictes en les seves classes i també coincideix en la problemàtica que genera la formació dels grups. El docent 3 afegeix com a causa “la competició derivada dels esports/jocs col·lectius per voler guanyar, no voler acceptar una norma (La pilota no ha sortit, jo no l’he tocat) etc. Per últim el mestre 4 expressa que “un dels conflictes que sempre apareix és el tema de si els han pillat o no. Un diu que l’ha tocat i que per tant està pillat, l’altre que no...”.

En la reacció més freqüent davant del conflicte, hi ha unanimitat de tots ells a l’afirmar que és l’agressió verbal. Tot i així, tots menys el mestre 4, afirmen que la reacció física també hi és present. Un d’ells comenta, “un fet que acostumo a trobar-me és que s’insultin en el seu idioma matern (magrebí, arab...)” (mestre 2). Un altre docent afirma que “també pot ser que la primera reacció del nen/a sigui directament l’agressió física, però en menor mesura”(mestre 1). Per contra el mestre 4 afirma que a la seva classe majoritàriament hi ha queixes, “saben que els insults i molt menys les agressions físiques no tenen lloc ni en les meves classes ni en cap moment dins de l’escola”.

L’actuació davant d’aquesta resposta de l’alumnat és diversa per cada docent, tot i que hi ha punts comuns, la separació dels implicats és el primer que fan tots els docents entrevistats, com explica el mestre 1: “primer de tot separar-los tant si és una agressió física com verbal”. A partir d’aquí, segons la concepció dels conflictes que té cadascú l’actuació varia. Un d’ells esmenta “al final, els conflictes en la vida sorgeixen contínuament per tant la meua idea és normalitzar això. Intento, sempre i quan no sigui alguna cosa greu, no maximitzar els conflictes, els entenc com una situació més en la vida diària” (mestre 3). Una concepció molt diferent és la del mestre 2, ja que explica que “quan sorgeix un conflicte jo aturo la classe sencera perquè si continues la classe estàs donant peu a què els alumnes identifiquin que aquella situació és normal”. Un d’ells esmenta “els trec de la dinàmica de la classe i els faig asseure a part. Intento que un conflicte no afecti la dinàmica de 25” (mestre 4). El mestre 1 seguint la mateixa línia comenta que “si jo veig el conflicte directament i veig molt clara l’agressió física, l’aparto de l’activitat i després a posterior quan ell també ha tingut temps de pensar i reflexionar perquè ha actuat així sí que m’acosto i en parlem”. Tots 4 atribueixen en la seva actuació una gran importància als testimonis, com bé ho exemplifica la següent afirmació d’un

dels mestres, “és normal que els nens i nenes menteixin durant les mediacions, per tant has d'utilitzar a alumnes que ho hagin vist o escoltat perquè aportin més informació. El paper dels testimonis per mi de vegades tenen un paper rellevant” (mestre 1). Tot i així tots els mestres, encara que de primeres facin actes diferents, tots abans o després tal com expliquen a les entrevistes, parlen amb els alumnes i el seu paper és el de mediadors.

Pel que fa a la freqüència de conflictes en les classes dels entrevistats, un d'ells afirma que “depèn molt del curs i també de l'escola. És molt difícil determinar perquè potser un grup en especial sí que sorgeixen conflictes i amb la resta no, el grup-classe influeix molt.” (mestre 1). Seguint la mateixa línia que és molt difícil quantificar els problemes, el mestre 4 afirma que l'ambient de la classe “depèn molt del grup i de situacions que arrossegueu ja de classes anteriors o de l'hora del pati. Són aspectes que poden influir en la teva sessió”. Aquesta opinió és compartida pel mestre 2, que és més precís i indica que “els grups que vénen després del pati o a les 15 de la tarda, després de dinar moltes vegades, sobretot els últims anys, hi ha més problemes”. Contràriament a la resta, el mestre 3 diu que en les seves classes no hi ha gairebé conflictes, ell qualifica aquesta freqüència en un 5%.

El següent indicador estudia la postura dels mestres davant dels conflictes i si aquesta varia segons les circumstàncies. El mestre 3 afirma que sempre manté la mateixa postura, tal com ho exemplifiquen aquestes paraules en l'entrevista: “la meua postura sempre acostuma a ser la de mediador, veure el que ha passat per a partir d'aquí intentar buscar una solució”. Els mestres 2 i 4 expliquen que sempre intenten actuar com a mediadors, però hi ha cops que això pot canviar. Un d'ells diu “la meua postura acostuma a ser la de mediador, tot i així també et dic que alguns cops, quan ja he avisat prèviament i l'alumne no ha canviat la seva conducta el castigo i s'ha acabat” (mestre 4). El mestre 2 afegeix que “quan és un conflicte molt evident o que sobrepassa uns límits que veig exagerats, evidentment el paper de mediador i posar-se a parlar a vegades no toca”. En canvi, el mestre 1 afirma que la seva actitud i postura varia segons l'edat dels infants i la gravetat del conflicte.

Pel que fa a la interculturalitat i la seva incidència en la creació de conflictes, tant el mestre 1 com el mestre 2 afirmen que afecta considerablement. El mestre 1 explica el següent: “hi ha molts conflictes derivats de la interculturalitat, jo he treballat en molts centres multiculturals i el racisme encara està present a les aules”. El mestre 2 relata la següent situació, “la reacció fàcil en el joc quan t'enfades doncs és dir a l'altre “negre!”,

“Moro!”. De vegades fins i tot entre ells es diuen “Negre de merda!” i el que ho diu és negre”. Els dos coincideixen que això passa perquè l’escola és un reflex de la societat i els infants insulten sense saber l’origen d’allò que verbalitzen. Per contra el mestre 3 explica que durant les seves classes, tot i treballar en centres amb molta multiculturalitat, mai ha apreciat discriminacions per racisme. L’últim dels entrevistats explica que mai ha viscut situacions on la interculturalitat fos origen de conflicte. Ell explica que “és una escola on la multiculturalitat gairebé és inexistent i llavors mai he viscut aquesta situació. Mai he escoltat insults racistes de cap mena però perquè no tenim quasi immigració” (mestre 4).

L’excessiva recerca de la victòria ja ha sigut identificada anteriorment com un focus de conflicte en l’educació física. Els mestres actuen de diverses maneres perquè això no sigui així i la competició sigui favorable. El mestre 4 explica “jo sempre intento traslladar la idea que el vertaderament important és participar i no el resultat obtingut”. Un altre mestre explica, “la meva actuació primer de tot és, abans de començar al joc donar un avís i la reflexió permanent” (mestre 1). El mestre 3 esmenta també que és important aquest treball de reflexió però que alhora, ell molts cops reforça l’actuació del perdedor si el treball ha estat més adequat que no pas el del guanyador. D’afegit el mestre 2 explica que “El tema de guanyar i perdre hi ha molta gent que és partidària de treure-ho de l’educació física o treballar-ho en menor mesura. Jo penso que la competitivitat s’ha de treballar perquè forma part del dia a dia”.

La formació de grups segons la literatura científica és un gran generador de conflictes. El següent indicador indaga com afecta això en les classes dels mestres d’educació física entrevistats. Tots afirmen que sorgeixen conflictes, però que són fàcilment controlables. Un d’ells comenta que “la formació de grups és més conflictiva en el cicle inicial i fins i tot inicis del mitjà, quan els nens i nenes no entenen que no sempre poden anar amb les seves amistats” (mestre 4). El mestre 1 comenta que no sempre fa els grups de la mateixa manera, varia el procés segons el joc o l’objectiu de la sessió. Els mestres 2 i 3 la majoria de cops deixen triar als alumnes els grups. Això es fa evident en les següents declaracions:

Els grups a les meves classes els fan ells. A més, sempre explico el joc abans de fer els grups. Sobretot a cicle superior com ja es coneixen, intento remarcar que la selecció de l’equip ha d’anar ja premeditat per intentar guanyar (mestre 2).

Els grups normalment deixo que els puguin fer ells. Considero que si ells estan amb les persones que més a gust es troben per treballar, en principi ja tens guanyada aquesta motivació de cara a la realització de les tasques (mestre 3).

També expliquen que a vegades per fer els grups més heterogenis, o bé perquè algun grup no funciona adequadament, fan petits canvis per solucionar aquests aspectes.

El no respecte de les normes ja ha sigut mencionat abans pels docents com un dels factors que més conflictes creen en l'educació física. El pròxim indicador estudia aquest tema. Un dels mestres diu que “les normes sempre generen o inciten a què algú se les salti i tregui profit. Si en un joc d'atrapada s'ha d'anar a peus junts sempre veuràs un nen/a que anirà corrents perquè no el pillin” (mestre 1). El mestre 2 explica que per ell el no respectar les normes té màxima incidència en la creació de conflictes. Afegeix “també hi ha alumnes que ho fan per cridar l'atenció dels companys i que es dirigeixin a ells, encara que siguin queixes, aquell alumne se sent protagonista”. Un altre mestre explica que “es relaciona amb voler guanyar, com volen ser els primers, o guanyar en el joc, o ser la persona que més pilla de la classe doncs se salten les normes. Això implica que no treballin el contingut com toca” (mestre 3). Per evitar que això sigui un obstacle en el desenvolupament de les sessions el mestre 4 afirma que “s'han de pautar molt bé les normes i les conseqüències que tindran aquelles persones que se les saltin”.

Cadascú té diferents habilitats i per tant hi ha diferents nivells motrius dins d'una aula. En el joc entre nens i nenes aquestes diferències poden generar conflictes. Un dels mestres explica que aquest fenomen “té incidència però menor respecte a altres qüestions que hem comentat en anteriors preguntes. Un nen/a que no és hàbil potser no rep crítiques o comentaris per part de la resta perquè dins de la classe està ben valorat”(mestre 2). L'actuació davant d'això és diversa entre els diferents docents. El mestre 3 explica, “sempre faig molta reflexió de què tots ens equivoquem i que la pràctica, l'ajuda i la cooperació de tots i totes farà més fàcil la creació d'un ambient on les persones se sentin confortables per la pràctica sense por a l'errada”. El mestre 4 i el mestre 1, tot i que també fan reflexió utilitzen altres mètodes. Un d'ells diu, “saben que és un tema que m'enfada molt i en el que no faig especulacions, si he d'apartar a algú per un mal comentari ho faig sense problemes” (mestre 1). Ambdós mestres coincideixen en el fet que s'ha de ser clar amb l'alumne, tal com explica el docent 4 “és important ser clar amb l'alumne i deixar clar què no tolereu en les teves classes” (mestre 4)

El següent indicador d'estudi és la influència que tenen les diferències de gènere en la creació de conflictes, si hi ha més conflictes entre membres del mateix gènere o això és indistint. 3 de 4 mestres coincideixen en afirmar que és indistint. Això ho reflecteixen les següents paraules.

Per mi, o a les meves classes jo identifico que és indiferent el gènere. Si el conflicte esclata entre nens doncs serà conflicte entre el mateix gènere, però si un nen veu que és afectat per una nena doncs s'encararà amb ella (mestre 2).

Jo penso que no influencia el gènere. Crec que depèn molt dels nois i noies, del grup-classe i les relacions que s'estableixen en ells, de l'època de l'any, depèn de les promocions... (mestre 3).

És indistint, si s'han de discutir un noi i una noia ho faran d'igual manera que entre dos nois o dues noies. (mestre 4).

El mestre 2, a més de les paraules exposades, afegeix que “a l'aula es reproduïxen actituds de la societat en la qual vivim. Un nen quan pega a una nena doncs està molt mal vist per la resta, però quan és a la inversa doncs no passa res”. A més afirma que “els nens són més de violència física, arriben més fàcilment a aquesta reacció davant del conflicte. Les noies són més d'una violència mental o verbal”.

Sobre quins conflictes sorgeixen per diferències de gènere, els mestres 3 i 4 afirmen que en les seves sessions no hi ha cap conflicte que sigui generat per confrontacions per qüestions de gènere. Oposadament un altre mestre respecte els conflictes explica que “la majoria són a cicle superior, quan ja són gairebé adolescents que no volen anar junts o barrejar-se però més aviat per temes relacionats amb la vergonya”(mestre 3). Per últim el mestre 1 explica que “més que problemes jo destacaria que encara hi ha activitats o jocs que són atribuïts a un sexe en concret. Considero que a vegades els nens menyspreen la capacitat de les nenes i això fa que sorgeixin problemes”. El mestre 3 també menciona en l'entrevista que en els últims anys ha percebut que fruit del nou rol de la dona i la seva lluita per la igualtat, les nenes ja no se senten menys que els nens i participen en les activitats amb la mateixa intensitat i actitud.

El penúltim indicador d'estudi és quin tipus de tasca genera més conflictes, si les competitives o les cooperatives. Un d'ells afirma sense cap dubte que les competitives generen molts més conflictes. Diu que “guanyar o perdre els excita i apareixen les

queixes, les reprimendes per si algú falla i les revolucions de la classe puguen” (mestre 1). Té la mateixa opinió el mestre 4, que esmenta el següent, “per mi les competitives perquè generen l’ansietat de guanyar i llavors fa que entre els membres de l’equip s’exigeixin molt més i tolerin menys l’error”. El mestre 2 afegeix que en els jocs cooperatius els conflictes que poden arribar a sorgir són d’un nivell més baix que els dels jocs competitiu”. Tot i així també puntualitza que “les cooperatives sovint desperten els caràcters manaires i que dins d’un grup hi hagi un excés de lideratge per part d’una persona també pot generar conflictes”. Per contra el mestre 3 comenta que “els insults, les reprimendes, les he trobat igual en tasques competitives i cooperatives”

L’últim indicador fa referència a les habilitats socials. Estudia com les treballen els mestres en les seves classes i si el seu desenvolupament té incidència en la disminució de conflictes. Un d’ells diu que “els alumnes de cicle superior saben on picar perquè faci mal i afecti realment a l’altre implicat en el conflicte. Sí que és veritat que quan són més grans ha de passar un estímul més greu perquè creïn un conflicte” (mestre 2). Les habilitats socials, els mestres 1 i 3, les treballen per mitjà de tasques cooperatives com bé exemplifiquen les següents declaracions:

Des de l’educació física ho treballa a partir dels jocs cooperatius i a partir de posar en diferents jocs petites recompenses a aquells grups que sí que respecten, no tenen problemes de convivència i realment capto que estan treballant des del respecte (mestre 1).

Intento que tots els jocs i les activitats siguin obertes i s’hagi de dissenyar estratègies cooperatives, o bé entre tots, o entre equips perquè el resultat i el procés sigui fruit del diàleg (mestre 3)

Una dinàmica semblant és la que utilitza el mestre 4. Explica que utilitza els “grups físics”. En cada unitat programativa han de crear jocs, modificar normes, exposar alguna recerca... Tot això ho fan des del diàleg i en moments que ell deixa a classe per dialogar.

6. Discussió

En aquest apartat, després d'haver fet el meu estudi, duré a terme un contrast entre els resultats obtinguts i l'evidència científica. És a dir, exposaré les semblances i diferències de les dades amb les idees dels diferents autors.

Pel que fa al coneixement del terme conflicte, els mestres en les seves definicions, tot i que cadascun ho entén de forma diferent, en el seu conjunt tots mencionen aspectes com els interessos, l'enfrontament, les discrepàncies... Això coincideix amb el que diu Llamas (2003) citat en Capllonch et al (2014) que afirma que les definicions del que és un conflicte comparteixen punts comuns, ja que totes mencionen la lluita, els interessos, la disputa i els obstacles.

Destacar que cap mestre en la seva definició ha mencionat les agressions, ni físiques ni verbals. Això indica que no entenen com a sinònims els termes violència i conflicte. D'igual manera Etxeberria, Esteve i Jordan (2001) exposen que no s'ha d'associar conflicte amb violència, ja que mentre el conflicte respon a situacions de la vida escolar on hi ha xoc d'interessos, la violència és una manera de respondre davant d'aquesta situació

Dels quatre mestres, dos afirmen que el procés que es genera després de l'aparició del problema és l'element que marca la negativitat o el positivisme d'un conflicte, per tant, entenen aquest terme des de la neutralitat. Coincideixen amb les paraules de Boqué (2002) que esmenta que el conflicte en si no és positiu ni negatiu, sinó que aquest valor depèn de la resposta que li donem. Els altres dos docents entrevistats consideren que el conflicte és negatiu, ja que pot comportar violència i un empobriment del clima de l'aula. Com a aspecte positiu diuen que és una situació d'aprenentatge ideal per treballar els valors. Per tant, difereixen de la literatura científica i creuen que el conflicte per ell sol genera situacions positives o negatives independent a la seva posterior intervenció.

Dels quatre mestres entrevistats hi ha tres que treballen o han treballat en algun moment de la seva trajectòria en centres multiculturals amb un nivell socioeconòmic baix. El que no ha viscut aquesta realitat de treballar en una escola multicultural on les famílies tenen dificultats econòmiques, opina que hi ha gent de pocs recursos que transmeten uns valors adequats als fills i que per tant el nivell socioeconòmic no afecta en la conducta dels nens i nenes. En canvi els tres mestres que sí que han viscut des de dins aquesta realitat, la seva experiència els ha permès comprovar que hi ha situacions com per exemple, alumnes que

no poden tenir un bon descans o alimentació a casa, o no tenen accés a elements bàsics, que fan que estiguin més reticents o tinguin una reacció negativa davant certs estímuls. Tot i així matisen que hi ha alumnes amb situacions difícils que tenen un comportament excel·lent, per tant, no volen generalitzar aquesta afirmació per tots els casos. Aquests tres últims docents, tot i que no ho identifiquen com un aspecte indicador comú en tots els casos, coincideixen amb l'estudi de Llevot i Garreta (2003) citats en Flores, Prat i Soler (2019) quan identifiquen les dificultats socioeconòmiques de les famílies com el principal causant de conflictes en les escoles interculturals.

Durant tota la trajectòria com a mestres, només un ha realitzat una formació específica sobre la resolució i prevenció de conflictes. Això evidencia que es prioritzen altres aspectes de la docència relacionats amb la didàctica i l'àmbit curricular. Aquesta realitat ja l'exposen Miguelañez, Torrecilla Sanchez i Rodriguez Conde (2017) a l'afirmar que la resolució i prevenció dels conflictes és una de les variants formatives més oblidades. A més, els docents entrevistats tenen una concepció negativa dels cursos formatius i remarquen la dificultat de traslladar els coneixements treballats en les formacions a la pràctica. Esmenten que les realitats són diverses, i molts conceptes o estratègies no es poden aplicar durant les seves sessions d'educació física perquè no funcionarien. Afirmen que per exercir la docència, s'aprèn més el dia a dia a les aules i enfrontant-se a les situacions diverses que es van plantejant, que no pas en les formacions. Miguelañez et al (2017) també afirmen que fer les formacions no és suficient, sinó que els mestres han d'integrar els aprenentatges adquirits en la seva pràctica habitual. Atès que els mestres no creuen massa en les formacions, serà difícil que hi hagi canvis significatius a curt termini en les seves sessions pel que fa al tracte dels conflictes.

No obstant això, tres dels quatre mestres participants en l'estudi han realitzat formacions destinades a millorar el clima a l'aula (dos han realitzat formacions en educació emocional, i com ja he esmentat abans, un ha realitzat un curs sobre resolució de conflictes). Un d'ells destaca que en l'escola on va realitzar aquest curs se li donava més importància a la formació emocional dels infants que no pas conceptualment, per tant la creació d'un clima de convivència és un aspecte cada cop més important en els centres educatius. S'evidencia el que diuen Boqué i Garcia Raga (2010) quan descriuen que en els últims anys hi ha hagut un increment en la demanda formativa per part del professorat en temes de convivència.

Els mestres identifiquen l'educació física com una matèria on és més fàcil que apareguin els conflictes en comparació a quan els nens i nenes estan a l'aula. Aquest caràcter vivencial del joc i que els alumnes tinguin contacte físic ho remarquen com un factor clau perquè s'originin problemes. El fet que hi hagi competició també apunten que és un factor determinant perquè el clima de l'aula sigui més tens i entre ells tolerin menys els errors i pugi el nivell de revolucions de la classe. Això és coincident amb el que afirma Ortí (2003) citat en Hocajo i Rios (2014) quan explica que el fet que en la majoria de jocs i activitats hi hagi competició i contacte físic entre els alumnes fa més fàcil l'aparició de queixes i agressions verbals o fins i tot físiques.

L'excessiva recerca de la victòria, els mestres ho identifiquen com el principal motiu de conflicte en les seves sessions. La competició genera frustració, ira i enuig en els que perden, i alhora crea comportaments d'eufòria excessiva en els que guanyen. Per això els mestres destaquen la importància de saber perdre i de saber guanyar, perquè una mala gestió d'ambdues situacions crea conflictes en les seves classes. Els mestres per intentar que això no generi problemes fan continua reflexió sobre que el resultat no té importància i acostumen a premiar el bon treball dels continguts per sobre del fet de guanyar o perdre. Segons Ocariz, Lavega, Lagardera, Costes i Serna (2014) els jocs competitius necessiten que els alumnes tinguin un nivell elevat de competències emocionals i socials perquè estableixin bones relacions amb els companys i rivals. Per tant, el fet que els mestres facin reflexió afavoreix la no aparició dels sentiments negatius i en cas que sorgeixin els alumnes fan una millor gestió intrínseca.

Els docents també afirmen que les trampes són un dels majors problemes en el joc motor. Sovint no compleixen les regles per aconseguir guanyar (influència de la competició) i això crea queixes per part de la resta de companys i companyes. A més, destaquen que no complir les normes fa que el treball dels continguts no es faci adequadament, i és un motiu de conflictes doble, tant a nivell classe, pels conflictes entre alumnes, com a nivell individual, perquè pot afectar el progrés de l'alumnat en les seves habilitats. Ocariz (2011) citat en Lavega i Saez de Ocariz (2013) menciona que els conflictes en el joc motor apareixeran principalment a conseqüència de conductes perverses. Veiem que la literatura científica i els docents coincideixen que aquesta conducta motriu és una de les fonts de conflicte principals.

Tres dels quatre mestres afirmen que quan el conflicte sorgit és molt greu, aparten als implicats de la dinàmica. Després passat un temps parlen amb els alumnes sobre allò que

ha succeït i intenten trobar entre tots una solució. Tot i així, la primera resposta és utilitzar la seva superioritat de rol i fer fora als nens/nenes que han originat el conflicte, per tant no s'enfronten al problema des d'un inici, ja que l'aparten i continuen la seva classe. En referència a això Ciuladine i Kairiene (2017) en el seu estudi demostren que els docents molts cops en la resolució dels conflictes utilitzen el seu estatus superior a l'alumne, fruit de la formació insuficient.

En alguns casos, si el problema ha estat observat clarament pels docents, o si és d'una magnitud molt greu, directament s'aplica un càstig i no hi ha procés de mediació. Per tant, quan aquesta situació es dona, no hi ha cap aprenentatge i simplement s'aplica una sanció als alumnes, un cop més, utilitzant la superioritat del rol de mestre.

Aquesta praxi de castigar correspon al model tradicional de resolució de conflictes. Segons Aubert, Duque, Fisas i Valls (2004) consisteix que, a partir d'un conjunt de regles i sancions, s'intenta que l'alumne canviï el seu comportament i s'adapti a la jerarquia i al tipus de funcionament que ja està establert. Tot i que, analitzant els resultats, es veu clarament que no és el model utilitzat pels docents entrevistats, sí que en alguns moments continua emprant-se aquesta forma arcaica de tractar els conflictes.

No obstant això, el model més emprat pels docents és el de la mediació. Des del diàleg els mestres entrevistats han explicat que intenten fer reflexionar i indaguen amb els implicats per descobrir per què ha sorgit el conflicte i quins han estat els motius que han provocat una canalització incorrecta dels elements psicològics (autoestima, sentiments...), que, com a conseqüència, ha desencadenat una reacció no favorable per a la resolució del conflicte per mitjà del diàleg i la calma. Caramés, Vera i Ordoñez (2010) indiquen que el model mediador permet que dues persones es reunixin amb un tercer neutral per parlar del conflicte i arribar a un acord. Aquesta persona neutral que ajuda als alumnes per arribar al pacte, en tots els casos d'estudi és el docent, no ho fa una persona externa al centre escolar.

Tot i que aquest model pot semblar democràtic, segons la literatura científica, no ho acaba de ser. L'educació dialògica segons Hocajo, Gonzalez i Rios (2014) es basa en el diàleg horitzontal, on totes les persones tenen el mateix dret a intervenir, independentment de la seva posició social. Lamas (2010) expliquen que en el model mediador, aquesta persona intervé com a experta i el seu rol continua estant per sobre de l'alumne. Per tant l'actuació dels mestres, tot i que òbviament fomenta més la igualtat que el model tradicional,

continua sent des de la superioritat respecte a l'alumne. Seria convenient anar un pas més enllà en el futur i que en els centres es donés una resposta als conflictes emprant el model comunitari. Aquest model, tal com diu Flecha i Garcia (2007) implica a tota la comunitat educativa per descobrir l'origen dels conflictes i les seves causes, i permet la millor prevenció dels problemes escolars. Per contra, el procés de mediació resol els conflictes un cop han succeït, tal com passa en les sessions dels diferents docents. Tot i així un dels mestres afirma que els conflictes tenen una resolució més fàcil quan no arriben a les famílies, ja que diu que els adults tendeixen a magnificar els conflictes i només preocupar-se pels interessos del seu fill/a. Per tant el model comunitari, tot i que la literatura científica afirma que és el més eficaç i permet un millor tractament dels problemes, hi ha mestres que encara no confien gaire en implicar a tota la comunitat d'aprenentatge en la resolució del que passa dins dels centres.

Dels tres mestres mencionats anteriorment que treballen en centres on conviuen diferents nacionalitats i cultures, un afirma que no hi ha racisme en les seves sessions. Els altres dos docents expliquen que desgraciadament el racisme encara es troba present en les aules. Esmenten que la nostra societat encara és racista i en el dia a dia hi ha moltes situacions de discriminació, que els nens i nenes capten i traslladen als centres escolars. Diuen que en les seves classes una reacció típica dels alumnes, quan sorgeix un conflicte, és insultar fent al·lusió al color de pell o al lloc d'origen del company/a. Per tant, es pot afirmar, que tal com diuen Flores et al (2019) en el seu estudi, el racisme verbal en molts centres és un element generador de conflictes.

Els mestres estan d'acord en el fet que la creació de grups és una situació que comporta problemes durant les seves sessions. Aquesta idea és coincident amb la que exposen en la seva investigació Manzonís i Capllonch (2014) quan presenten la creació de grups com la segona situació que més conflictes genera en l'educació física. Tot i així, els docents no li donen gaire rellevància a aquest aspecte, que per a ells té fàcil solució, ja que mitjançant el diàleg amb els alumnes i variant les estratègies de formació de grups obtenen una resposta efectiva. A més, destaquen que a mesura que els alumnes creixen, aquest aspecte té menys incidència i es disminueixen considerablement els conflictes originats per aquesta circumstància.

Els conflictes per qüestions de gènere en les classes d'educació física tenen una freqüència molt baixa. Alguns no els identifiquen en les seves sessions i quan ho fan asseguren que no són d'una gran intensitat. Segons un dels mestres cada cop es nota més

la lluita de les dones per la igualtat. Les nenes ja són educades des d'aquesta concepció i no se senten inferiors als nois. Participen en els jocs amb la mateixa intensitat i la seva autoestima no es veu afectada pel pensament dels nens. Això difereix del que diu Fernández (2002) citat en Baena i Montero (2009) que identifica situacions en l'educació física en les que les noies no volen participar per vergonya i poder evitar l'agressivitat dels nens.

Un dels mestres explica que ell identifica que encara hi ha tasques que són associades com a masculines o femenines. A més diu que en el joc, el pensament dels nois de creure's superiors sí que facilita a vegades la creació de conflictes. Per tant, encara que no sigui una opinió compartida per tots els mestres, sí que hi ha alguns nens que se senten superiors a les noies en la pràctica esportiva. Això coincideix amb Baena i Montero (2014), ja que afirmen que els nens tenen creences més sexistes sobre el que és femení o masculí i pensen que les noies tenen menys facilitats en la pràctica esportiva.

Els docents estan d'acord que en les seves classes les tasques competitives generen més conflictes que no pas les cooperatives. Això coincideix amb Johnston (1997) citat en Fraile (2003), ja que diuen que els jocs cooperatius redueixen considerablement les situacions conflictives, perquè el fet de no ser competitiu afavoreix una major tolerància entre alumnes. Tot i així els mestres afegeixen que les tasques cooperatives també creen problemes, perquè els alumnes han de pensar estratègies i sempre s'intenten imposar les personalitats manaires i amb necessitat de protagonisme. Un d'ells fins i tot apunta que els jocs cooperatius no són la solució per reduir els conflictes, ja que remarca la importància del fet que els alumnes sàpiguen desenvolupar-se en la competició, perquè la nostra societat és competitiva i els nens i nenes han d'estar preparats per aquesta realitat.

Per generar un clima d'aula on destaquí el respecte cap a l'opinió de la resta i els conflictes no siguin tan freqüents, segons Gonzalez Herrero (2003) citat en Fraile, Lopez Pastor, Ruiz i Velázquez (2008) s'han de treballar les habilitats socials. Els mestres ho treballen per mitjà dels anteriorment mencionats jocs cooperatius, tasques obertes i de resolucions múltiples, o pel que un mestre anomena "grups físics". Tot i que estan d'acord que a mesura que els alumnes tenen més habilitats socials és més difícil que s'originin conflictes, afirmen que a cicle superior (en teoria, l'etapa de primària on els alumnes tenen més habilitats socials) els conflictes que es creen són d'una dimensió més gran, ja que saben on atacar als companys per realment ferir i fer mal emocional.

7. Conclusions

L'objectiu principal del meu estudi era conèixer la visió que tenien sobre els conflictes els mestres d'educació física. El primer que he vist és diversitat d'opinió al respecte, ja que no tots l'interpreten igual. En línies generals tenen una bona concepció perquè els entenen com una possibilitat d'aprenentatge, on es poden desenvolupar valors com l'empatia, el respecte, l'escolta activa... Tot i així alguns matisen que aquest aprenentatge depèn del procés que hi hagi darrere d'aquest conflicte, donat que una mala resposta pot comportar un distanciament de les postures i empitjorar més les coses.

Consideren que els problemes sorgits a cicle inicial o en edats primerenques són conflictes més fàcils de resoldre i d'una magnitud petita, en canvi a cicle superior, tot i que els alumnes són més grans i tenen més habilitats socials, els problemes sorgits són més profunds i els comentaris molt més ofensius. Els docents, alhora, tenen la concepció de què els adults magnifiquen els conflictes i els fan encara més difícils de resoldre, i per això prefereixen no implicar als pares i mares.

Pel que fa als objectius específics del meu estudi, el primer d'aquests era analitzar el grau de formació que tenen en la resolució i prevenció de conflictes. La formació inicial a la Universitat sobre aquesta temàtica era inexistent. No hi havia cap assignatura específica que tractés això i, per tant en els inicis, els docents no tenien cap base o estratègia a seguir. Les formacions contínues no tenen gaire rellevància, ja que no s'ajusten a la realitat dels centres i no s'acaben d'aplicar a les aules. Els mestres consideren que s'aprèn a partir del dia a dia i l'experiència, mitjançant l'assaig-error i enfrontant-se a les situacions conflictives que van sorgint. Tot i no realitzar formacions específiques d'aquest tema, o bé considerar-les poc útils, sorprenentment els docents valoren positivament el seu nivell de formació respecte a la resolució i prevenció de conflictes. Afirmen saber solucionar les diferents situacions que es troben en els seus centres. Val a dir que, tot i considerar-se competents, creuen que la formació a l'hora de tractar i solucionar els conflictes ha d'evolucionar i guanyar importància en un futur pròxim.

El segon objectiu secundari consistia a explorar la comprensió conceptual que tenen els docents del conflicte. Els mestres tenen un coneixement acurat de què és un conflicte, i formulen definicions del concepte molt encertades que no es troben allunyades del que expressa la literatura científica. Esmenten que són interessos contraposats, opinions diferents sobre algun tema o bé discrepàncies sobre quelcom. Tenen clar que en un

conflicte no només pot haver-hi dos implicats, sinó que saben que poden implicar a un col·lectiu de persones. També recullen que una persona pot tenir problemes individuals i intrínsecs que condicionin la forma amb la qual es relacioni amb la resta. Per tant tenen un coneixement conceptual alt sobre el terme. Pel que fa al coneixement d'estratègies de resolució de conflictes, només dos coneixen i apliquen alguna. Un docent aplica la STOPA (Stop, think, observe, plan, act) i l'altre utilitza la mediació entre iguals a nivell de centre, i a nivell pròpiament d'educació física, en les seves classes crea i pacta les normes de forma democràtica amb els seus alumnes perquè els nens i nenes les sentin també com a seves. Dels quatre mestres entrevistats, només dos coneixen estratègies de resolució de conflictes, per tant el nivell de coneixement sobre això no és gaire elevat.

El tercer objectiu específic consistia en conèixer les estratègies que utilitzen els mestres per resoldre els conflictes. He pogut veure que la mediació és el sistema que més utilitzen els docents per tractar els conflictes amb els implicats. També fan un continu treball de reflexió amb la intenció de fomentar el respecte, l'empatia, l'escola activa... Aquesta reflexió està bé i és necessària, però no té cap fonamentació teòrica que la sustenti, no és una estratègia aplicada com a tal. Més aviat és fruit de l'educació que en general tots hem rebut en el sentit de què dialogant es pot resoldre qualsevol situació. Quan sorgeix un conflicte en les seves sessions, alguns aturen la classe sencera i fins que no es resol no continuen amb la dinàmica. D'altres no aturen la classe perquè entenen el conflicte com un aspecte més del dia a dia i per normalitzar-lo, a no ser que sigui molt greu, intenten que el problema d'un grup reduït no afecti el col·lectiu. Si el problema és greu, la reacció dels alumnes comporta violència, o bé ja havien avisat prèviament als implicats perquè pareessin, els docents aparten als alumnes de la dinàmica. Així que estratègies com a tal no realitzen però sí que canvien el model o l'actuació depenent del context o la magnitud del conflicte.

El quart objectiu tractava en identificar els conflictes sorgits en les sessions d'educació física. Els problemes que s'han reconegut han estat els sorgits a partir de la competició i el fet de no gestionar bé guanyar o perdre, de la formació de grups com a conseqüència que els alumnes no tolerin adequadament no anar amb els seus amics o amigues, les conductes desajustades, com fer trampes o recriminar als companys, l'equivocació en la dinàmica jugada, o els que deriven de la utilització dels vestuaris. D'altres conflictes descrits pels mestres són el racisme a conseqüència de la multiculturalitat o els que s'originen per la disputa del material o l'espai.

El cinquè objectiu era determinar el grau d'incidència que té el nivell socioeconòmic de les famílies en la conducta dels infants. Tot i que generalitzar no és l'adequat, els problemes que tenen a casa fa els alumnes que estiguin més reticents a l'hora de relacionar-se amb la resta i pot afavorir que els nens i nenes creïn conflictes. El no menjar correctament o descansar poc i malament poden influenciar en la potenciació d'una conducta inadequada dels infants. Tot i això, hi ha pares que, malgrat tenir un nivell socioeconòmic baix, són referents actitudinals pels seus fills i transmeten uns valors correctes.

El 6è i últim objectiu consistia en determinar el grau d'incidència que tenen els rols de gènere en la creació de conflictes. Aquest factor cada dia que passa perd importància i les diferències entre nens i nenes, en la pràctica física, disminueixen. Sorgeixen conflictes entre nens i nenes indistintament del seu gènere. Tot i així, encara està estesa entre els nens la creença de què les noies són més dolentes i tenen més dificultats en la pràctica esportiva. Així i tot, les noies avui en dia, impulsades pel moviment social actual de reivindicació de la dona, no se senten menys que els nois i participen sense cap mena de complexa d'inferioritat. Així i tot encara els nens i nenes tenen estereotipades algunes tasques o jocs i consideren que estan destinades a un sexe en concret.

Les limitacions que m'he trobat a l'hora de fer la investigació han estat varies. Per la situació actual de la COVID-19 vaig haver de reestructurar el treball i adaptar tots els objectius i la part pràctica a la realitat del confinament.

En un inici, a nivell pràctic, la investigació consistia a fer una observació en dues escoles de nivells socioeconòmics diferents, i comparar els problemes sorgits pel que fa a la tipologia, la freqüència i l'actuació dels docents. Posteriorment havia de fer entrevistes als mestres i corroborar si el que explicaven es corresponia al que jo havia observat. Això com he dit anteriorment no es va poder portar a terme i em vaig plantejar mostrar la concepció dels docents sobre els conflictes per mitjà d'entrevistes. Aquestes s'han fet telemàticament o fins i tot per notes d'àudio, per tant la capacitat d'interactuar i poder formular noves preguntes segons avançava la conversa era reduïda. Com no he fet observació, no puc confirmar si allò que expliquen es reproduceix tal com ells ho perceben i es correspon inequívocament a la realitat dels conflictes en l'educació física. Tot i que estic satisfet d'haver pogut contactar amb quatre mestres, si la situació hagués sigut diferent, la mostra de casos hauria pogut ser més ampla, i com a conseqüència més precisa.

Com a perspectiva de futur considero que la resolució i prevenció de conflictes continuarà guanyant importància i es convertirà en un dels temes principals en la formació docent. Actualment ha augmentat la preocupació i interès dels docents en aquest tema i, veient com en la societat actual els conflictes segueixen una tendència ascendent, exigirà als mestres una actualització. La formació continua és el camí per arribar a traslladar el coneixement als docents, però tot i així, per canviar la concepció que tenen d'aquests cursos, seria convenient pel futur, individualitzar-los més en cada docent perquè així l'aplicació a l'aula es portés a terme. Això farà que el nivell conceptual dels mestres es mantingui elevat, i alhora coneguin i apliquin diferents estratègies de resolució i prevenció de conflictes segons el grup-classe o la tipologia dels problemes sorgits. Això suposarà un gran avanç qualitatiu en l'educació i permetrà que els alumnes millorin la seva capacitat de dialogar davant del conflicte i que la seva primera resposta no sigui l'agressió verbal i/o física.

En l'àmbit personal, la realització d'aquest treball m'ha permès compartir impressions i experiències amb diferents mestres que segur són profitoses per mi. Rebre informació d'aquells que fa anys que hi són a les aules, sempre és positiu per poder contrastar allò après en la meva formació a la universitat, amb l'experiència d'altres en el contacte amb el dia a dia de les escoles i els alumnes. En pocs mesos, potser estic vivint realitats semblants a les seves i podré aplicar tota la informació que entre uns i altres m'han regalat. He completat un procés que m'ha donat coneixements amplis sobre aquesta temàtica. Realitzar el marc teòric m'ha aportat molts conceptes útils com a futur docent d'educació física i m'ha fet tenir una concepció molt més acurada sobre el terme conflicte. Per últim esmentar que aquest treball m'ha proporcionat coneixements sobre com fer recerques científiques i com emprar diferents metodologies a l'hora de realitzar investigacions. M'ha aportat una base sobre la qual en el futur puc seguir progressant endinsant-me en diferents recerques.

8. Bibliografía

- Alzate, R. (2004). Curso-taller de habilidades de resolución de conflictos en el marco escolar, Pamplona, GEUZ -UPV / EHU
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., i Valls, R. (2004). Dialogar y transformar: *Pedagogia critica del s.XXI*. Recuperat de: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=BAgPYRI7SysC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Aubert,+A.,+Duque,+E.,+Fisas,+M.,+%26+Valls,+R.+\(2004\).+Dialogar+y+transformar:+Pedagog%C3%ADa+cr%C3%ADtica+del+siglo+XXI.+Barcelona:+Gra%C3%B3.&ots=ynlYPNrsCN&sig=cSL4BM_XkbWtnyEYg7yquLF35h4#v=onepage&q=Aubert%2C%20A.%2C%20Duque%2C%20E.%2C%20Fisas%2C%20M.%2C%20%26%20Valls%2C%20R.%20\(2004\).%20Dialogar%20y%20transformar%3A%20Pedagog%C3%ADa%20cr%C3%ADtica%20del%20siglo%20XXI.%20Barcelona%3A%20Gra%C3%B3.&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=BAgPYRI7SysC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Aubert,+A.,+Duque,+E.,+Fisas,+M.,+%26+Valls,+R.+(2004).+Dialogar+y+transformar:+Pedagog%C3%ADa+cr%C3%ADtica+del+siglo+XXI.+Barcelona:+Gra%C3%B3.&ots=ynlYPNrsCN&sig=cSL4BM_XkbWtnyEYg7yquLF35h4#v=onepage&q=Aubert%2C%20A.%2C%20Duque%2C%20E.%2C%20Fisas%2C%20M.%2C%20%26%20Valls%2C%20R.%20(2004).%20Dialogar%20y%20transformar%3A%20Pedagog%C3%ADa%20cr%C3%ADtica%20del%20siglo%20XXI.%20Barcelona%3A%20Gra%C3%B3.&f=false)
- Baena, A., i Montero, J.P. (2009). Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en especial en Educación Física. *Aula abierta*, 37 (2), 111-122. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3088581>
- Blázquez, D. (2009). *Las competencias básicas. Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: Inde
- Bogdan, R., i Biklen, S. (2003). *Qualitative research for education an introduction to theories and methods*. New York: Allyn and Bacon.
- Boqué, M.C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Octaedro- Rosa Sensat.
- Boqué, M.C., i Raga, L. (2010). Evaluación diferida de la formación del profesorado en convivencia y mediación. *REIFOP*, 13 (3), 87-94. Recuperat de: <https://core.ac.uk/download/pdf/25939705.pdf>
- Buscà, F., Ruiz, L., i 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. Recuperat de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34503>

- Capllonch, M., Figueras, S., i Lleixà, T. (2014). Prevención y resolución de conflictos en educación física: estado de la cuestión. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2014, num. 25, p. 149-155. Recuperat de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/101816>
- Caramés, L., Caramés, L., Vera, M. i Ordóñez, J.J (2010). Mediación y Resolución de Conflictos: El Modelo Integrado. Recuperat de http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_1_Psicol_Educacion/h_1, 8.
- Cartujo, I.J, et al (2013). *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*. Recuperat de: <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/fuentes1.asp?sec=27&subs=277&cod=2431&page=>
- Castro, M., Gomez, A., i Macazaga, M.A.(2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (25), 174-179. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4555265>
- Ciuladiene, G., i Kairiene, B. (2017). The resolution of conflict between teacher and student: Students' narratives. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(2), 107-120. doi: 10.1515/jtes-2017-0017
- Cuevas, R., Bustos, J., i Pastor, J. (2009). Educación Física y Educación Intercultural: análisis y propuestas. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (24), 15-23. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3282837>
- de Ocariz, U, et al (2014). ¿ Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física: el caso de los juegos de oposición. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 71-90. Recuperat de: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/39352>
- de Ocariz, U., i Lavega, P. (2013). Transformar conflictos en educación física en primaria a través del juego. Aplicación del índice de conflictividad. doi: 10.1080/11356405.2013.10783161

- De Prada, J., i López, J. (2008). La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Documentación social*, 148, 99-116. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2666244>
- Dópico, E. (2011). Conflicto y convivencia en los entornos escolares. *Cuadernos de educación y desarrollo*, (26), 9-20. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6372619>
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., i Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad personal y social. *Revista de psicología del deporte*, 22(1), 159-166. Recuperat de: <https://www.rpd-online.com/article/view/1035>
- Etxeberría, F., Esteve, J.M., i Jordán, J.A. (2001). La escuela y la crisis social. En: P. Ortega, (coord.). Conflicto, violencia y educación. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia: Cajamurcia.
- Fernandez, M., Sánchez, A., i Beltrán, J. (2004). Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las familias sobre los conflictos y las conductas agresivas entre escolares. *Revista Española de Pedagogía*, 62 (229), 483-503. Recuperat de: <https://www.jstor.org/stable/23765070?seq=1>
- Flecha, J., i Garcia, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 72-76. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2506069>
- Flores, G., Prat, M., i Soler, S. (2019). El profesorado de educación física y su visión sobre los conflictos en una escuela multicultural. *Educa*, 55(1), 183-200. Recuperat de: <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/348887>
- Fraile, A., Pastor, V., Omeñaca, i Velazquez., C. (2008). La resolución de los conflictos en y a través de la educación física: *Los conflictos en las clases de educación física y algunas estrategias para su resolución*. Recuperat de: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=qFZ4zqRRZy8C&oi=fnd&pg=PA7&dq=Aranda,+A.+F.,+Pastor,+V.+M.+L.,+Ome%3%Blaca,+J.+V.+R.,+%26+Callado,+C.+V.+\(2008\).+La+resoluci%3%B3n+de+los+conflictos+en+ya+trav%3%A9s+de+la+educaci%3%B3n+f%3%ADsica+\(Vol.+251\).+Gra%3%B3&ots=QilZd9N1La&sig=0cJf-Jyvn2Uahuhn5VHaOPV9nIc#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=qFZ4zqRRZy8C&oi=fnd&pg=PA7&dq=Aranda,+A.+F.,+Pastor,+V.+M.+L.,+Ome%3%Blaca,+J.+V.+R.,+%26+Callado,+C.+V.+(2008).+La+resoluci%3%B3n+de+los+conflictos+en+ya+trav%3%A9s+de+la+educaci%3%B3n+f%3%ADsica+(Vol.+251).+Gra%3%B3&ots=QilZd9N1La&sig=0cJf-Jyvn2Uahuhn5VHaOPV9nIc#v=onepage&q&f=false)

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Recuperat de: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Recuperat de: <https://es.slideshare.net/1jornadasdeescuelamoderna/a-la-sombra-de-este-rbol>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Recuperat de: <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/03/habermas-jurgen-teoria-de-la-accion-comunicativa-i.pdf>
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Hocajo, M., i González, O. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (25), 162-167. Recuperat de: <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732291033.pdf>
- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó
- Lamas, H. (2010). Educación dialógica. *UCV-SCIENTIA/Journal of Scientific Research of University Cesar Vallejo*, 2(1), 69-77. Recuperat de: <http://181.224.246.204/index.php/UCV-SCIENTIA/article/view/491>
- Lederach, J. P., Chupp, M. (1995). *¿Conflicto y violencia?: busquemos alternativas creativas*. Guatemala: Ediciones Clara-Semilla.
- Miguelañez, S., Torecilla, M.E., i Rodríguez, M.J. (2017). Competencias profesionales en resolución de conflictos: eficacia de un programa para la mejora competencial. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 25-42. Recuperat de: <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338254890008.pdf>
- Monzonís, N., i 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. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4555277>
- Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto
- Ortí, J. (2003). La resolución de conflictos en la Educación Física. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (13), 40-50. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=747130>

- Perilla, Y. (2003). Participación en la escuela y gestión de conflictos. *Mediaciones*, 1(2), 41-52. Recuperat de: <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/med/issue/view/32>
- Quecedo, R., i Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, 14, 5-40. Recuperat de: <https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/142>
- Ros, V., i Eberle, T. (2003). Utilizar los juegos para aprender a resolver conflictos. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 10, 41-51. Recuperat de: https://www.researchgate.net/profile/Victor_Lopez-Ros/publication/39154394_Utilizar_los_juegos_para_aprender_a_resolver_conflictos/links/547db50e0cf285ad5b08aa1f.pdf
- Ruiz, M. D. (2010). El conflicto y sus tipos en el ámbito escolar. *Revista arista digital*, 52, 31-38. Recuperat de: http://www.afapna.com/aristadigital/archivos_revista/2015_septiembre_0.pdf
- Torrego, J.C., i Moreno, J.M. (2003). *Convivencia y Disciplina en la escuela. El aprendizaje de la Democracia*. Madrid: Alianza
- Velázquez, C. (2004). Las actividades físicas cooperativas. *Una propuesta para la formación de valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. Recuperat de: <https://multiblog.educacion.navarra.es/jmoreno1/files/2010/06/juegos-cooperat-carlos-velazquez.pdf>