

¿Cómo se resuelven los conflictos en tres comunidades de aprendizaje?

María-Teresa Vizcarra, Ana-María Macazaga, e Itziar Rekalde

UPV/EHU

Resumen

Este trabajo pretende desvelar cuál es el modelo de intervención ante los conflictos escolares que preside la práctica educativa en las Comunidades de Aprendizaje (en adelante CCAA) estudiadas. Para ello se identifican las acciones adoptadas en la resolución de los conflictos escolares y las implicaciones que conllevan. La información se ha obtenido a través de relatos de vida (alumnado), y entrevistas en profundidad (profesorado, familias y voluntariado) de tres CCAA. Se realizó un análisis de contenido ayudado de un sistema categorial. Los resultados muestran que los tres modelos de resolución de conflictos; disciplinario, mediador y comunitario aparecen entremezclados. Como conclusión se subraya que los centros que han transitado por todas las fases del proceso de transformación en CCAA manifiestan un grado de implicación sólido respecto al modelo comunitario de resolución de conflictos frente a los que están aún en procesos inconclusos.

Palabras clave: convivencia, resolución de conflictos, comunidades de aprendizaje.

Abstract

This work wants to reveal the model of intervention in school conflicts that is used in the educational practice in studied Learning Communities (hereinafter LLCC). So, the actions in the resolution of school conflicts and their implications are identified. The information was obtained through life stories (students), and depth interviews (teachers, families and volunteers) from three LLCC. A content analysis was performed and this was helped by a categorial system. The results show that three models of conflict resolution; disciplinary, mediator and communitarian appear intermingled. In conclusion it is emphasized that, the centers that have passed through all stages of the transformation process in LLCC, show a strong degree of community involvement regarding the conflict resolution model, against the centers which are still in unfinished processes.

Keywords: coexistence, conflict resolution, learning communities.

Correspondencia: María Teresa Vizcarra, Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), C/ Juan Ibañez de Santo Domingo, 1, 01006, Vitoria-Gasteiz. E-mail: mariate.bizkarra@ehu.es

Introducción

El valor educativo del conflicto para la convivencia

La convivencia escolar, se basa en el reconocimiento y el respeto entre personas que comparten un sistema de normas (Arboleda y Gaviña, 2009), si éstas no se respetan, pueden aparecer conflictos. La convivencia centrada en un contexto social, atiende a una serie de códigos con un componente subjetivo basado en valoraciones (Jares, 2006).

Las claves para la convivencia dependen de cómo son entendidas las normas. Si son entendidas como un sistema de regulación externo e impuesto, o si se basan en un proceso de autorregulación que velan por una convivencia tranquila (Vizcarrá, Macazaga, y Rekalde, 2013). Las normas de convivencia permiten vivir a unas personas junto a otras sin agredir, ni sentirse agredidas. Cuando las normas de convivencia se construyen entre todos los agentes de la comunidad educativa, el aprendizaje de las normas es un objetivo curricular: «Las normas que regulan la convivencia deberían acordarse, establecerse, y en su caso, aplicarse, mediante procesos participativos en los que cada participante debería tener un papel destacado» (Casamayor, Antúnez, Armejach, y Checa, 2006, p. 34). Plantear procesos de elaboración democrática y participativa de las normas de convivencia en los cen-

tros escolares, puede enseñar a convivir, a debatir, y a defender los propios argumentos frente a otras personas (Lorenzo, 2004; Torrego, 2006). Así, en un futuro esas personas serán capaces de entender que pueden hacer frente a situaciones conflictivas, buscando soluciones a los hechos que se le presentan mediante situaciones positivas que reviertan en la mejora del grupo, gracias a la contribución de cada cual.

Sería importante caminar hacia la gestión participativa de la convivencia en los centros escolares, «para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y para prevenir y erradicar la violencia» (Torrego, 2006, p. 29). Siguiendo ese modelo, la convivencia se entiende como un trabajo constructivo con participación del alumnado, del profesorado y de las familias, apoyado en las teorías del desarrollo personal y social para interiorizar valores y autorregular conductas (Campo, Fernández, y Grisaleña, 2005). Así las personas son corresponsables en la solución de los conflictos sin esperar que se imponga el control de la situación por la fuerza (Bradshaw, Sawyer, y O'Brennan, 2009; Khoury-Kassabri, Benbenisty, y Astor, 2004), y el campo de la educación física ha sido un laboratorio en el que observar y analizar el comportamiento de los menores (Olweus, 1993; Rossi, Tinning, y McCuaig, 2009; Tinning, 2001).

El conflicto ha sido definido desde muchas perspectivas en los entornos escolares, desde quienes

le dan una connotación negativa hasta quienes lo consideran una parte indispensable de la convivencia (Flecha y Soler, 2013; Puig et al., 2012). Desde las CCAA, el conflicto es visto como una oportunidad para dialogar y reflexionar sobre situaciones problemáticas (Gómez, Latorre, Sánchez, y Flecha, 2006), facilitando que el alumnado resuelva los problemas a través del diálogo (Elboj y Niemelä, 2010), a pesar de que primeramente se trabaje siempre en la prevención de los conflictos. Utilizar el diálogo en situaciones de conflicto ayuda a trabajar los valores y la convivencia de manera que se desarrolle la autonomía (Gatt, Puigdemívol, y Molina, 2010) y la seguridad en niñas y niños (Mayes y Cohen, 2003), haciendo que sea más difícil la aparición de conductas violentas entre iguales (Padrós, 2014).

Las CCAA surgen, como un modelo que supera el funcionamiento de la escuela tradicional, queriendo dar una respuesta educativa adecuada ante una sociedad cambiante, globalizada, donde aumentan las diferencias con los entornos desfavorecidos (Jaussi y Luna, 2002; Jaussi, 2008). Se propone construir el conocimiento de manera colectiva transformando las relaciones sociales del aula, haciendo de la dificultad una oportunidad (Díaz-Palomar y Flecha, 2010).

El proceso que sigue un centro escolar para convertirse en Comunidad de Aprendizaje pasa por cuatro fases (Cifuentes y Fernández,

2010; Ríos, Herrero, y Rodríguez, 2013; Tellado, Serrano, y Portell, 2013): Fase de sensibilización, sirve para conocer el proyecto, busca mejorar la convivencia al compartir metas, y desarrollar la responsabilidad compartida, la solidaridad, y la participación. Fase de sueño, es una fase proyectiva, comienza por definir el sueño de familias, profesorado y alumnado, para construir un sueño común, creando portavoces por cada colectivo. Fase de selección de prioridades y organización (Zudaire y Lavado, 2002), se analiza el contexto reflexionando sobre las necesidades más urgentes. Se analizan fortalezas y debilidades, y se seleccionan entre 2 y 4 prioridades que serán reguladas por una comisión gestora. Se favorecen momentos de encuentro, con comisiones. Fase de contratos de aprendizaje, ayudan al compromiso para colaborar y favorecer la escucha asumiendo responsabilidades individuales (Padrós, García, De Mello, y Molina 2011; Petreñas, Puigdemívol, y Campdepadrós, 2013). En la dinámica generada la comunidad no está al margen sino representada a través de comisiones mixtas, grupos interactivos, tertulias en las que las familias y el voluntariado se incorpora con naturalidad a un proceso abierto de educación (Valls y Kyriakides, 2013).

Las CCAA proponen un modelo de prevención de conflictos basado en el diálogo y en la participación para mejorar la convivencia,

y así definen tres modelos de resolución de conflictos, el modelo disciplinario, el experto o mediador, y el dialógico o comunitario (Flecha y García, 2007).

El modelo disciplinar, es aquel en el que prevalece la autoridad de la institución, y se caracteriza por contar con un reglamento que regula la gravedad de las faltas y los tipos de sanciones (Aubert, Duque, Fisas, y Valls, 2004).

El modelo mediador o experto, supone un paso más allá para intentar involucrar a las personas implicadas en la solución del conflicto. A partir de la actuación de una persona experta, externa al conflicto, se busca una solución dialogada entre las partes en conflicto. Este modelo genera dependencia de la persona experta. La mediación puede ser una de las vías para comenzar a impulsar la participación (Casamayor et al., 2006; Vinyamata, 2006). La mediación fomenta la escucha activa, la escucha de las emociones, dando los mensajes en primera persona, y ayudando a entender las críticas como una oportunidad para aprender (Torrego, 2006).

El modelo comunitario o dialógico desea prevenir, descubrir las causas y orígenes de los conflictos buscando soluciones consensuadas, donde todas las personas pueden intervenir. Las normas son fruto del diálogo y la negociación. Se buscan mejoras en el ámbito personal y social corresponsabilizando a las personas de la Comunidad. Las normas

son preventivas, por tanto se toman medidas que buscan interiorizar las normas y los valores para prevenir comportamientos que conducen a la violencia (Flecha, Melgar, Oliver, y Pulido, 2010; Flecha, Pulido, y Christou, 2011; Oliver, 2014; Padrós, 2014). Las soluciones que se buscan a los conflictos siguen un razonamiento moral autónomo que supera el razonamiento moral heterónimo de la mediación (Kholberg, 1981). Para su desarrollo se necesita tiempo, reflexión y un tratar de vivir de acuerdo a los valores construidos de manera autónoma para hacer frente a las dificultades de la vida (Mayes y Cohen, 2003).

En la búsqueda de escenarios de interés para trabajar la resolución de conflictos desde el modelo comunitario, las CCAA han puesto su mirada en la actividad física y el deporte. Esta asignatura, por su carácter vivencial, además de motivar al alumnado (Sánchez-Oliva et al., 2014), le permite alcanzar niveles de satisfacción con la propia actividad (Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2015) y mejorar la convivencia y cohesión de grupo (Fraile, Ruiz-Omeñaca, López-Pastor, y Velázquez, 2008; Rossi et al., 2009), también le permite aprender a canalizar de manera adecuada la agresividad que acompaña a la situación conflictiva (Macazaga, Rekalde, y Vizcarra, 2013).

La finalidad de esta investigación es desvelar cuál es el modelo de intervención ante los conflictos escolares que preside la práctica

educativa en las Comunidades de Aprendizaje estudiadas, y para ello, se establecen como objetivos: identificar las acciones adoptadas en la resolución de los conflictos escolares; y desvelar las implicaciones pedagógicas que muestran estas acciones.

Método

Participantes

Participaron tres centros de la Red de CCAA de la Comunidad Autónoma Vasca, dos de los centros son públicos (C1 y C2) y el tercero concertado (C3). Se recogieron 10 entrevistas de diferentes audiencias (1 profesor y 3 profesoras de educación primaria al menos una por cada centro, 1 directora del centro 2, 3 madres una por centro, 2 voluntarias) y 3 relatos comunicativos (2 alumnos y 1 alumna, uno por centro). Dos de los centros (C1 y C3) se encontraban en la fase del sueño, aunque ya habían recibido formación y reflexionado sobre la metodología a aplicar en la resolución de conflictos como Comunidad de Aprendizaje, en el momento que se realiza el estudio aún no habían materializado acciones concretas. El otro centro (C2), sin embargo, ya había recorrido todas las fases para convertirse en Comunidad de Aprendizaje, y tenían incorporadas en su organización, como algo habitual, algunas medidas para la resolución de conflictos, tales como, expresar la propia opinión

«sobre lo sucedido» y escuchar la de otras personas desde una actitud empática. Esta práctica dialógica se realizaba tanto en las asambleas del grupo-clase, realizadas con la intención de acompañar de forma inmediata en la gestión del conflicto; como en tutorías. La tutoría es el momento en el que de forma específica, se trabaja la capacidad de expresar las propias necesidades y opiniones desde una actitud de respeto y empatía, y así, se procedía a indagar en las causas o raíces del conflicto. En coherencia con estas prácticas, también se aplicaban técnicas como la de «boca-oreja» (se trata de habilitar un lugar con dos sillas, en una de ellas hay una oreja donde solo se puede escuchar, en la otra silla solo se puede hablar, para cambiar de acción se tienen que poner de acuerdo). Los centros fueron seleccionados de manera aleatoria.

Instrumentos

Se realizaron entrevistas en profundidad y relatos narrativos.

Procedimiento

La investigación fue presentada ante las direcciones de los tres centros y se gestionaron los permisos correspondientes. La propia dirección proporcionó ayuda para contactar con una persona de cada una de las audiencias. Las entrevistas, fueron grabadas en audio, al tiempo que se tomaron notas de campo, posteriormente, las entrevistas fue-

ron transcritas. Se subieron todos los documentos a la plataforma Nvivo, y se procedió a su análisis.

La herramienta de análisis fue un sistema categorial construido en el programa Nvivo, que ayudó en el análisis y en la organización de los resultados. Se categorizaron todos los textos y se sacaron los sumarios de cada una de las categorías para realizar los informes interpretativos. Las categorías señalan las temáticas que fueron apareciendo en las entrevistas. Son inductivo-deductivas. Inductivas, ya que emergieron de las respuestas y deductivas, porque se apoyaban en las preguntas realizadas en el guión que, a su vez, estaban sustentadas en las teorías consultadas. Se contabilizaron el número de referencias que se recogieron en cada una de las categorías, hecho que fue posible gracias al programa NVivo10 para el tratamiento de datos cualitativos, ya que el propio programa realiza un recuento de las referencias recogidas en cada categoría, aunque «la importancia del análisis no radica tanto en el soporte informático, sino en la categorización de la información que consiste en buscar temas comunes que faciliten la obtención de resultados acordes a los objetivos del estudio» (Gómez et al., 2006, p. 67). Desde este punto de vista, en un estudio cualitativo, el número de referencias solo es una evidencia, pero no tiene demasiada importancia y nunca debe articular el discurso. Puede ocurrir que algunas respues-

tas que tienen gran importancia en el tratamiento del tema, no tengan mucha presencia, pero puede tener mucha importancia el solo hecho de que la afirmación aparezca (Cabero y Loscertales, 1996). Para saber la procedencia de cada voz, a los testimonios se les ha añadido un código (C3_RA), donde primero se especifica el centro (C1, C2, C3), después el instrumento: relato, R, entrevista, E, y por último el colectivo: alumnado, A, profesorado, P, familias, F, o voluntariado, V.

Resultados

Las soluciones más habituales que adoptan las personas entrevistadas ante el conflicto están ligadas a los tres modelos descritos por Aubert et al. (2004) y Flecha y García (2007), de tal manera, que aparecen soluciones ligadas al modelo de intervención disciplinario con aplicación de la normativa (63 referencias); soluciones en las que se busca el diálogo a través de la mediación en presencia de alguna persona adulta (54 referencias); y soluciones en las que son copartícipes de la solución del conflicto toda la comunidad educativa (19 referencias). La cantidad de referencias quedan recogidas en la Tabla 1.

En los centros estudiados aparecen los tres estilos de resolver conflictos entremezclados, pero han sido separados para su estudio, y así se presentan en este capítulo de resultados.

Tabla 1

Sistema Categorial Asociado a Soluciones Habituales al Conflicto

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Recursos o n.º entrevistas	N.º de referencias	%
Soluciones habituales	Modelo disciplinario		13	63	46.33
		Sanciones y castigos	16	35	25.75
		Quién aplica la normativa	10	22	16.17
		Soluciones disciplinarias que implican a la Comunidad	3	6	4.42
	Modelo mediador		20	54	39.69
		Dialogo supervisado	20	28	20.59
		Mediación y consultoría	12	18	13.22
		Gusto por opinar	6	8	5.89
	Modelo comunitario apoyado en la educación emocional		6	19	13.97
		Empatía	3	5	3.68
		Escucha activa	3	5	3.68
Respeto y confianza		4	9	6.61	
Total			13	136	100

Soluciones ligadas al modelo disciplinario

En los tres centros se suelen adoptar soluciones asociadas a la normativa en la mayor parte de los casos (46.33%), entendiéndose dicha normativa de diferentes maneras en función del estilo metodológico adoptado. Se mencionan las sanciones y castigos en un 25.75% de las

ocasiones. Los conflictos, desde el modelo disciplinario, suelen ser entendidos como faltas al reglamento, así se aplica una sanción basada en el principio de autoridad, siendo el castigo una manera de proceder bastante extendida en los centros estudiados.

Inv.: ¿Te acuerdas de cuales han sido los pasos que se han dado para solucionar ese problema? A2: Pues

castigando. Porque no paraban, les dices que paren, pero siguen pegándose. (C3_RA)

Sin embargo desde el modelo comunitario, el castigo disciplinario es utilizado solo cuando la situación lo convierte en inevitable, porque hay que marcar límites, en tal caso, la sanción suele ser reparadora cumpliendo una función educadora que indica que ciertas líneas rojas no pueden ser sobrepasadas.

A veces, no hay más remedio que imponer la autoridad, porque, según cómo sea el problema y cómo sea el alumno en cuestión, hay que parar los pies... antes de que la cosa vaya a más, y una vez pones la barrera, se intenta hablar más tranquilamente y, se intenta razonar sobre su comportamiento... (C2_EP)

Las normas y los límites son principios básicos comunes a todas las metodologías de resolución de conflictos. Las diferencias se establecen en función de cómo se entiende el principio de autoridad, y por las soluciones que se buscan. En el tránsito de conversión en CCAA, en los centros se encuentran resistencias para resolver los conflictos de una manera autónoma. El modo en que las personas han sido socializadas, impide ver que puede haber otros modos de solucionar las cosas.

...para la buena convivencia de todos tiene que haber unas normas y se tienen que cumplir, entonces, si

no se cumplen... Si cada uno hace lo que quiere no va a ser posible una convivencia normal, ¿no? (C3_EF)

Todas las audiencias de la comunidad hablan con igual presencia de las sanciones. En torno a quién aplica la normativa cuando se preguntó por quién aplicaba la normativa se refirieron a los máximos organismos de dirección, tal y como lo recoge la siguiente respuesta:

Pues yo creo que yo como directora... y mi compañera, la jefa de estudios: el equipo directivo (se ríe)... según cómo sea el problema, si necesita alguna solución urgente, hay que tomar decisiones. A veces contar con toda la comunidad es imposible. (C2_EP)

También se apela a otros órganos de decisión como el Consejo escolar, AMPA, Órgano de Máxima Representación (OMR). Si existen protocolos de actuación ante el conflicto, no suelen ser conocidos por toda la comunidad educativa.

Si es un conflicto grave, se le comunica a la familia. Imagino que si hay dos personas implicadas, se les llamará y se les dejará explicarse y a ver qué ha pasado, ¿no?... Y luego lo comunicarán a la familia, al profesor que estaba en ese momento presente, el tutor... Y, si es grave, me imagino que va al consejo escolar y verán si se impone una sanción o qué se hace, qué disciplina se impone. (C3_EF)

Cuando los protocolos no son conocidos por las personas integrantes de los centros, cuando éstos no se socializan, el modelo de intervención es disciplinario.

Hay un protocolo elaborado según el tipo de falta, otra compañera te puede explicar mejor como va, porque yo faltas no he puesto todavía. (C3_EP)

En el caso tanto de los máximos órganos de dirección como el OMR en un centro la función dialogadora supera a la sancionadora.

Si es un conflicto muy, muy grave la autoridad... es el OMR. Están los padres y están los profesores... pero no se lleva el conflicto para que sancione, ¿eh?, sino para buscar una solución, para que nos ayude, no para que nos digan qué castigo o sanción ponemos. No suele reunirse mucho, porque es un dolor de cabeza, pero siempre que se ha de hacer, nos reunimos... pero lo del OMR no se reúne porque haya un conflicto, se reúne para gestionar el centro, cuando es necesario. (C2_EP)

En cualquier caso, se observa que en estos centros abogan por el diálogo, de tal manera, que comienzan con medidas dialogadas y toman medidas sancionadoras solo cuando se agota esa vía.

Creo... que después de haberse reunido intentando llegar a acuerdo, si no llegan a acuerdo, al final el equipo pedagógico y la directora

son los que toman una decisión. Lo suelen poner en conocimiento de la inspección, y, nosotros siempre lo derivamos al centro de orientación pedagógica.... (C1_EP)

Sobre quien aplica la normativa opina fundamentalmente el grupo de profesorado. Estos centros se hallan en un momento de transición, desde modelos más disciplinarios aspiran a modelos más participativos para que la comunidad en su conjunto se haga corresponsable, se intenta implica a la comunidad pero se le da una solución disciplinar (4.42%). Dado el número de respuestas parece que hay cierta inercia educativa disciplinar, pero quieren fomentar la participación.

¡Hombre! desde luego seguimos este tipo de normas, y si hay un conflicto el consejo escolar entra aparte. Si pasa algo mínimo, lo soluciono yo. Pero primero los niños hablan, se intenta solucionar el tema, luego se intentaría hablar con los padres, dirección, consejo..., pero toda la comunidad educativa suele ponerlo en común. (C3_EP)

Lo que no se pone en duda es que cuando participan las familias las soluciones que se encuentran son mejores, conocer su punto de vista ayuda a la solución del problema.

Es más fácil gestionarlos si también las familias participan del castigo, o de la decisión que se tome, si las familias aportan también su

punto de vista o su posible solución, es mucho mejor. (C1_EP)

Mencionan la posibilidad de reunirse en grupos de trabajo para dar solución a diferentes casos con los que se encuentran en la escuela, y cuando se ponen a pensar, incluso visualizan como podría hacerse esto.

Como tutora nos surgen dudas... a ver qué hacemos con esto... y hay caminos de participación dentro de los estamentos de la escuela. Deberían participar tutores, padres, alumnos, y supongo que todos podremos participar. Igual todos a la vez no, como somos muchos, pero si se hacen grupos de trabajo... (C1_EP)

Las contradicciones entre lo que se hace y lo que se desea pueden provenir del momento de transformación en que se encuentra cada centro. Son fundamentalmente las respuestas de los centros que están en la fase de sueño (C1 y C3), las que se recogen en este apartado.

Soluciones ligadas al modelo mediador

La mediación es un paso más hacia la intervención comunitaria (39.69%), está basada en un diálogo supervisado que desea fomentar la escucha activa. El diálogo supervisado es la subcategoría con mayor presencia (20.75%). La mayor parte de las referencias que abogan por soluciones dialogadas, se centran en el diálogo entre iguales, y se han

colocado en este modelo cuando son fomentadas desde el profesorado.

Cuando están implicados varios niños y se ha montado un lío gordo, los problemas se solucionan hablando, no pegando. Quién empieza a hablar es el profesor o la persona que lo sepa ver... (C1_RA)

Cuando se busca resolver los conflictos a través del diálogo, puede haber un diálogo fomentado y gestionado por el profesorado; o fomentado por el profesorado pero gestionado por niñas y niños.

En la tutoría se resuelven hablando, en el día de tutoría y ahí hablan y se expresan y, si ha habido un conflicto con alguien, lo arreglan con la intervención del tutor, yo lo sé porque mi hija me cuenta todo... (C2_EF)

Las normas dialogadas, suelen estar construidas entre las personas participantes guiadas por alguien responsable o por la persona orientadora, en dos de estos centros se propone, no como una situación real, sino como una solución que sería acogida con éxito.

Yo creo que habría una buena respuesta por parte de familiares, del profesorado, del alumnado y de otros miembros de la comunidad si se les pide que tomen parte en la elaboración de normativas, además yo creo que de hecho toman parte. (C1_EP2)

Hay iniciativas que surgen en Educación Física a raíz de los conflictos que se generan asociados a los juegos competitivos. El profesorado favorece tiempos para reflexionar sobre su comportamiento, y arreglar sus diferencias tras escuchar y confrontar sus opiniones.

El profesor nos deja 5 minutos,... y nos sentamos en círculo en el campo y si hay algún problema o conflicto se levanta la mano, y se dice por ejemplo tal me ha insultado, y se habla y se arregla... En un círculo. ...si han sido éste y éste, se van a una esquina, y pregunta si ha habido otro conflicto y si no hay se van todos y se queda el profesor con los dos. (C2_RA)

Consideran interesante que todo el mundo esté presente cuando se deciden las normas, pero existen ciertas resistencias que emergen ante la expectativa de construir una normativa consensuada, por el conflicto de intereses que se puede generar entre los diferentes colectivos...

¿Que participe todo el mundo en poner la norma? Bueno, es un poco un arma de doble filo, ¿no?, porque nunca estaría al gusto de todos. Al menos, tener la oportunidad de estar presente, de dar su opinión, de dialogar, de ser escuchado. Yo no sé si crearía en un momento dado más problemática, ¿eh?, porque, bueno, como hemos dicho antes, cada niño viene de una familia. (C3_EF)

Las decisiones personales y las estrategias que cada persona pone en marcha ante las situaciones de conflicto son diferentes. Hay quien soluciona los conflictos en corro, o quien aparta a aquellas personas que se enfrentan en un conflicto para que conversen, viendo el conflicto como una oportunidad educativa.

Yo quiero que en mi clase haya conflictos, porque quiero que sepan solucionar esos conflictos, de cara a la sociedad, porque también tendrán problemas y tienen que saber cómo solucionarlos. Cuando en mi clase hay un conflicto hacemos un corro. Les dejo un tiempo para que se desfoguen un poco. Cuando se tranquilizan hablamos... levantan la mano. En otros casos, si hay dos personas involucradas en un conflicto, los aparto de los demás que siguen con la actividad, les dejo en una esquina, para que se tranquilicen y después dialoguen, que hablen entre ellos, ¡Vamos!, más que nada, que expresen sus sentimientos que el otro sepa cómo se sienten. (C2_EP)

Aunque la visibilidad del centro 2 es algo mayor en esta subcategoría, en los tres centros se ve una gran preocupación por fomentar el diálogo supervisado. Son todas las audiencias de la comunidad las que hablan por igual del diálogo. Cuando se quiere potenciar un modelo mediador se protocoliza, y sistematiza el modo de actuar, y aparece la figura de mediación, como

aquella persona de referencia a la que se acude cuando surgen temas que hay que solucionar (13.22%). Es una persona que pone en contacto a las partes implicadas para hallar la solución.

Pues cuando nos enfadamos hay algunos profesores que nos preguntan cosas a uno y a otro. Hay veces que cuando pasa algo grave la gente se pone en contra de esa persona. (C1_RA)

La persona que ejerce la labor mediadora comienza por ofrecer refuerzos positivos en las situaciones en las que se dan casos de niños y niñas con problemas de violencia.

Llevamos tiempo trabajando con el refuerzo positivo, nos estamos centrando en no pegar, ¿eh? Luego, hay momentos en que se van calmando y van mejorando. (C1_EP1)

En determinadas situaciones de abuso o injusticia en la resolución del conflicto entre iguales, se adopta una posición de diálogo, para escuchar las opiniones de todo el grupo, y buscan soluciones consensuadas.

Hay veces que paro el juego... si el conflicto se ha solucionado, entre comillas, porque el líder lo ha dicho así, y tiene que ser así, paro el juego, hacemos el círculo y hablamos, porque eso no es una manera de solucionar el conflicto, eso es imponer y eso no está dentro de mis objetivos. (C2_EP).

A pesar de expresar que se quiere fomentar el diálogo y que el profesorado toma la función de mediación, en muy pocos casos, se comenta quién construye la norma. Sería interesante para conocer el compromiso de las personas implicadas. Sin unas normas construidas por quiénes han de cumplirlas, aunque haya diálogo, el modelo sería disciplinario.

Pues, lo que hacemos en tutoría es cuando surge un problema lo solucionamos entre toda la clase con la profesora. Y, entonces, por ejemplo el que ha tenido el problema lo cuenta,... (C3_RA)

La figura de la persona consultora del centro aparece como quien ejerce la labor de mediación, es quien se encarga de reunir a las partes implicadas en el conflicto y es la figura de referencia antes de dar cualquier otro paso. La mayor parte de las personas descargan su preocupación entendiendo que ya hay una persona que se encarga de estos temas. Esto parece ser bueno, porque alguien se encarga de establecer los protocolos y de que éstos existan. Pero es un modelo alejado de la participación comunitaria, al haber una persona responsable, el resto se despreocupa y no hay reflexión, con lo que la solución es heterónoma.

No sé, quién toma las decisiones ante un conflicto grave. Pero, participa la consultora (...) creo que para este tipo de situaciones existirá

algún protocolo en el centro, lo que no sé es cómo es. (C1_EF).

En torno a la mediación las ideas recogidas parten del alumnado y del profesorado, las familias apenas mencionan este hecho. El alumnado fundamentalmente muestra gusto por dar su opinión. En los centros que se está haciendo una transición hacia un modelo comunitario valoran la escucha activa, aunque lo habitual es utilizar el aprendizaje vicario para resolver los conflictos. Se hace una reflexión conjunta sobre las consecuencias de los propios actos y las alternativas de comportamiento.

Creo que si he tenido la oportunidad de dar mi opinión para arreglar algún problema alguna vez, y cuando he hablado me han escuchado, y eso me gusta. (C1_RA)

Que hayan surgido este tipo de afirmaciones indica que en los centros que se encuentran en las primeras fases de su formación en el modelo comunitario han comenzado a optar por el diálogo como metodología mediadora en dichos centros, y que al alumnado le gusta ser tenido en cuenta.

Soluciones ligadas al modelo comunitario

Se recogen actitudes y soluciones que se utilizan ante los conflictos que implican hacerse responsable y coparticipe de su gestión.

Estas soluciones están relacionadas con la empatía, la escucha activa y contestar a los requerimientos de la otra persona tras la escucha... manteniendo actitudes de respeto y confianza (13.97%). Trabajar la empatía, es importante desde el modelo comunitario ya que ayuda a prevenir los conflictos. En el modelo comunitario la prevención preocupa tanto o más que la resolución adecuada a los conflictos (3.68%). Y así, en especial el profesorado destaca que hay momentos en los que se opta por actuar «calzándose los zapatos de la otra persona» para comprender qué está pasando en un conflicto, o para evitar que éste estalle de manera descontrolada.

Esperemos que la cosa se tranquilice y que sepan ponerse en el lugar del otro, que comprendan cómo se siente uno, cómo se siente el otro... es un trabajo duro esto. (C2_EP)

La empatía ha de enseñarse, y se ha de acompañar en la reflexión respecto a las consecuencias que tienen los actos propios en las personas que les rodean. Aprender a ver que todas las personas tienen sentimientos, sufren y se alegran, y pueden sentir lo mismo.

Lo principal es saber que no se pega, que no se puede pegar, porque él también se pone como una fiera... (C1_EP).

La empatía cuesta más en las primeras edades, les cuesta darse

cuenta de que hay más personas, que quieren cosas parecidas.

Algunas veces, en estas edades que son tan pequeñitos... pero luego trabajándolo, teniendo amplitud de mente, pues lo van entendiendo. Son egocéntricos a esta edad y entonces dicen que no. (C1_EPI).

La televisión aleja al alumnado de la educación empática e influye en la manera en que se resuelven los conflictos de la escuela.

Yo intento diferenciarles lo que es la fantasía de la realidad, que jugando se puede jugar a luchar, pero que no se puede hacer daño. Cuando están jugando en el aula de psicomotricidad, pueden jugar y pueden coger los palitroques y golpear, pero golpear el suelo, las colchonetas, los bloques... Luego se tiran al suelo y se rompen ahí simbólicamente, ahí pueden, porque es el juego que no se rompe de verdad. (C1_EPI).

Fomentar la escucha activa es otra de las características del modelo comunitario, es destacado por todas las audiencias, quienes creen en la necesidad de educar en la escucha activa (3.68%), hablan también de dejar libertad a cada escolar para expresar sus malestares, entendiendo que la escucha activa cumple un papel preventivo, también es importante que estas afirmaciones aparezcan en los centros C1 y C3.

Yo creo que lo primero que se hace es escuchar, que se expresen,

que digan qué ha pasado, a mí me parecía muy bien que ellos mismos lo solucionaran. (C3_EF)

En los conflictos cada cual cree que tiene razón y no se para a analizar el problema desde el punto de vista de la otra persona, aceptar que la otra persona puede tener su punto de razón y comprender que los problemas no sólo tienen un punto de vista, es una labor difícil que debería ser abordada.

Para solucionarlo dijo que iba a intentar calmarse, le costó muchísimo rato pero finalmente escuchó y decidió la segunda opción que era intentar ponerse en su sitio delante de ellos. Desde luego la solución no es entrar a saco, pegar un grito, sin haber entendido sin haber hablado previamente a ver qué ha pasado. (C1_EF)

Cuando se promueve la escucha activa por parte de niñas y niños, no es necesaria la intervención de las personas adultas. La mediación realizada previamente por una persona adulta ha supuesto una parte del proceso de aprendizaje en la gestión dialogada de los conflictos.

Inv.: ¿Tú crees que cuando consigues expresar lo que os molesta te sientes mejor? A2: Sí, luego ya la otra persona dice, pues si esto te molesta, a mí me molesta esto, si tú no haces esto, yo no te hago esto otro... y así... Cuando cada uno dice lo que le molesta de la otra persona, se arregla más. Estamos

aprendiendo con la profesora, nos dice que tenemos que arreglarnos bien. Porque luego que ya te has perdonado te preguntas, pero ¿por qué tontería me he enfadado yo con esta persona? Y entonces, ya al decir lo que sentimos, ya se arregla. (C2_RA)

Expresan que el ambiente que hay en dicha escuela no es tenso y eso permite determinadas actuaciones y técnicas de escucha activa para la resolución de conflictos.

El ambiente no es tenso... y cuando hay alguna situación de conflicto en la escuela, se trata de desdramatizar, de acoger y hablar, de escuchar y de buscar soluciones... lógicas y razonables. Bueno, hace años, pusimos, no sé si te has fijado a la entrada, dos sillas, con una oreja y una boca... Eso se puso y funcionó bastante regular, al principio. No se nos ha olvidado, porque el otro día estuvieron sentados ahí dos. Cuando hay un conflicto y no se llega a un acuerdo, pues se sientan, cada uno se sienta en una silla y el que se sienta en el lado de la oreja es el que le toca escuchar y el que se sienta al lado de la boca, le toca hablar. Habla y el otro escucha, luego se cambian. Si entre ellos no llegan a un acuerdo, pues ya intervendría otra persona... es un espacio para que hablen y escuchan el conflicto que ha surgido... (C2_EP)

Se ha intentado crear un clima de respeto y confianza (6.61%) preocupa fundamentalmente al profesorado, para que el alumnado no

se vea coartado para hablar, y para que las buenas costumbres adquiridas en los primeros cursos den sus frutos en los cursos posteriores.

Son problemas pequeños, no son grandes problemas, porque también es un centro que desde siempre ha hecho esto, que yo no lo había visto nunca... la confianza que tú puedes tener aquí con un profesor... yo nunca me he sentido inferior. Se me han considerado una más. Es como una familia. (C2_EF)

Parte del profesorado entrevistado expresa ser consciente del efecto vicario que tienen sus comportamientos en el alumnado y valoran la importancia de ser capaces de «manejar» las respuestas impulsivas en situaciones de tensión.

Está claro que a un crío no le puedes decir gritando que no grite. Cuando hay un conflicto, yo procuro no alterarme, porque si yo me altero, también ellos se alterarán, y procuro transmitirles mi tranquilidad. (C2_EP)

Hay momentos en que no es fácil mantener la tranquilidad aunque se conozca la teoría, y se quiera llevar a la práctica, no siempre es fácil reaccionar con tranquilidad sin alterarse, y supone un gran esfuerzo de autocontrol.

Alterar sí me suelo alterar, lo que pasa es que suelo controlar. ¿Qué profesor no se altera cuando ve que dos alumnos se están peleando? Lo que tengo claro es que,

para que haya un ambiente agradable, yo tengo que ayudar a ese ambiente. Tengo que ayudar a que haya un ambiente agradable no gritando... (C2_EP)

Crear un ambiente de respeto y confianza es visto como un aspecto fundamental, piensan que en la formación del profesorado debería haber formación en educación emocional, para conocer mejor las propias emociones, las propias reacciones y las propias actitudes. Consideran que no es sencillo, controlarse en determinadas situaciones y menos sin una formación previa.

Nos hemos formado muchísimo en ese sentido, y eso nos ha ayudado la verdad. Dentro de CCAA, como había presupuesto para formación al profesorado, lo hemos hecho... yo iba encantada pues el control de emociones, es importante en la resolución de conflictos, hemos trabajado mucho en el tema entre el profesorado, en las aulas.... A mí por lo menos, me ha ayudado mucho. (C2_EP)

Consideran interesante realizar una formación similar con las familias que no se ha realizado por ser el colectivo de más difícil acceso. Con el alumnado parece que se han dado pasos en la formación.

Cuando nos hemos formado nosotros, hemos formado a los alumnos también. A veces ha habido formación a tres bandas, profesorado por un lado, luego esas personas han ido al aula con los

alumnos y luego se ha hablado con las familias, unas charlas y... unos instrumentos..., cuando empecé como docente, era mucho más joven, tenía más energía y era mucho más idealista, pero yo creo que la formación me ha ayudado muchísimo a mejorar mis relaciones... (C2_EP)

No obstante, se aprecia que los tres centros no llegan al mismo punto de reflexión, y ello puede estar condicionado por el hecho de que dos de los centros no han pasado aún de la fase de sueño. Es interesante, por ello, destacar que el C2 es el que mayor presencia tiene en esta tercera categoría.

Discusión

Las CCAA caminan hacia modelos comunitarios para dar soluciones a los conflictos, pero no siempre logran este propósito. En el caso estudiado ha sido común que convivan en un mismo centro los tres modelos de intervención que describen Aubert et al. (2004). La mayor parte de las soluciones recogidas en los centros C1 y C3 han sido disciplinarias, aplicándose sanciones de una manera automática ajustadas a un reglamento no siempre consensuado con la comunidad, y que se aplica por quien ostenta la posición de mayor autoridad (Rossi et al., 2009), en estos casos, el conflicto no es visto como una posibilidad de crecer y aprender (Flecha

y Soler, 2013), ni como elemento educativo, tal y como apuntan Puig et al. (2012), sino como un problema al que hay que dar solución de manera rápida aunque a largo plazo no beneficie ni a los menores ni a su entorno (Mayes y Cohen, 2003). En el caso del centro C2 que ya ha avanzado más en la metodología comunitaria, las soluciones sancionadoras indican que un límite no puede ser transgredido y, generalmente, va asociado a una solución reparadora. A pesar de recurrir a actuaciones disciplinarias, todos los centros intentan implicar a la comunidad, conscientes de que la incorporación de distintas miradas a la vida escolar en general, y en los conflictos en particular, es un requisito imprescindible en la búsqueda de soluciones dialogadas y consensuadas, que revierten en la mejora de la convivencia en el entorno escolar (Petreñas et al., 2013; Valls y Kyriakides, 2013). No obstante, se destaca en el estudio que el hecho de que dos de los centros no pasaran de la fase del sueño ha podido influir en que sea en éstos donde el predominio de repuestas disciplinarias sea mayor. En cambio, las expresiones comunitarias analizadas se contextualizan en el centro que ha transitado por todas las fases del proceso de transformación (C2) (Ríos et al., 2013).

Las soluciones que fomentan el diálogo supervisado a través de la mediación, han sido provocadas, en un principio, por una figura adulta que hace la labor de me-

diación y que, por lo general, pertenece al equipo docente. De ahí van evolucionando hacia una manera de funcionar más autónoma por parte del alumnado (Mayes y Cohen, 2003), aunque aún dependiente de la figura experta que representa la persona adulta (Flecha y García, 2007). En este sentido, se comprueba un mayor recorrido hacia soluciones autónomas del alumnado en el centro C2, aquel que ha llevado a cabo su transformación, aunque ello no resta importancia a los intentos por avanzar en el modelo comunitario puestos de manifiesto por los otros dos centros.

Las soluciones que siguen una intervención comunitaria se centran en la empatía, la escucha activa, el conocimiento experiencial, el respeto y la confianza que permite que todas las personas que forman la comunidad se hagan corresponsables y coparticipes de la solución de los conflictos (Flecha y García, 2007; Oliver, 2014; Padrós, 2014; Padrós et al., 2011). Los conflictos sirven para generar momentos de aprendizaje que ayudan en la convivencia, convirtiéndolo en una situación generadora de posibilidades educativas (Flecha y Soler, 2013; Tellado et al., 2013). Además, las personas de la comunidad consiguen prevenir gran parte de los conflictos, dado que las normas dialogadas y consensuadas con el alumnado dan mejores resultados y sirven para interiorizar valores y autorregular conductas (Campo et al., 2005; Mayes y Cohen, 2003).

Tanto los centros inmersos en el proceso de transformación como el que ya ha culminado desvelan en sus actuaciones ante los conflictos, con diferente grado de profundidad, elementos que dibujan un abordaje comunitario.

Conocer desde qué perspectiva es atendido el conflicto a través de la escucha de las personas integrantes de tres comunidades de aprendizaje, nos ha permitido desvelar cuáles son las debilidades de estos centros para poder ayudarlas en el proceso de concienciación y en la

toma de decisiones que mejorarán la convivencia escolar, tal y como postulan Jaussi y Luna (2002). En este sentido, el estudio pone de manifiesto que el alumnado se siente mejor, cuando se siente reconocido y escuchado (Flecha et al., 2011), y que el diálogo entre iguales conlleva reconocimiento de quién habla y es escuchado, e implica una mejora del ambiente escolar que previene los conflictos (Padrós, 2014), y ello se consigue cuantas más fases haya recorrido el centro hacia su transformación en CA.

Referencias

- Arboleda, V. H., y Gaviria, D. F. (2009). El conflicto: aprendizaje para la convivencia o escenario para ejercer el poder de excluir como castigo. *Revista Educación Física y Deporte*, 28(1), 29-38.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar, pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Baena-Extremera, A., y Granero-Gallegos, A. (2015). Modelo de predicción de la satisfacción con la educación física y la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 177-192. doi: 10.1387/RevPsicodidact.11268
- Bradshaw, C., Sawyer, A., y O'Brennan, L. (2009). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: The influence of school context. *American Journal of Community Psychology*, 43, 204-220. doi: 10.1007/s10464-009-9240-1
- Cabero, J., y Loscertales, F. (1996). Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 48(4), 375-392.
- Campo, A., Fernández, A., y Grisaleña, J. (2005). La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 121-145.
- Casamayor, G., Antúnez, S., Armejach, R., y Checa, J. J. (2006). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- Cifuentes, A., y Fernández, M. (2010). Proceso de transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje: el colegio «Apóstol San Pablo» de Burgos (España). *Revista*

- Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 57-73.
- Díaz-Palomar, J., y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30.
- Elboj, C., y Niemelä, R. (2010). Sub-Communities of mutual learners in the classroom: The case of interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189. doi: 10.1387/RevPsicodidact.810
- Flecha, R., y García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación*, 4, 72-76.
- Flecha, A., Melgar, P., Oliver, E., y Pulido, C. (2010). Socialización preventiva en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 89-100.
- Flecha, A., Pulido, C., y Christou, M. (2011). Transforming violent selves through reflection in critical communicative research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 246-255. doi: 10.1177/1077800410397803
- Flecha, R., y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. doi: 10.1080/0305764X.2013.819068
- Fraile, A., Ruiz-Omeñaca, J. V., López-Pastor, V., y Velázquez, C. (2008). *La resolución de los conflictos en y a través de la Educación Física*. Barcelona: Graó.
- Gatt, S., Puigdellívol, I., y Molina, S. (2010). Contribuciones de Mead a las identidades del alumnado. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 223-238. doi: 10.1387/RevPsicodidact.814
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Jarés, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Jaussi, M. L. (2008). El aprendizaje dialógico, base de las transformaciones educativas. *Aula de Infantil*, 44, 31-34.
- Jaussi, M. L., y Luna, F. (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformar en lugar de adaptar. *Cuadernos de Pedagogía*, 316, 40-41.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., y Astor, R. A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. The contributions of community, family, and school variables to student victimization *American Journal of Community Psychology*, 34, 187-204.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice*. San Francisco, CA: Harper y Row Pubs.
- Lorenzo, M. L. (2004). *Conflictos, tutoría y construcción democrática de las normas*. Bilbao: DDB.
- Macazaga, A. M., Rekalde, I., y Vizcarrá, M. T. (2013). ¿Cómo encauzar la agresividad? Una propuesta de intervención a través de juegos y deporte. *Revista Española de Pedagogía*, 255(71), 263-276.
- Mayes, L. C., y Cohen, D. J. (2003). *Guía para entender a tu hijo del Centro Yale de estudios infantiles: un desarrollo sano desde el nacimiento a la adolescencia*. Madrid: Alianza.
- Oliver, E. (2014). Zero violence since early childhood the dialogic rec-

- reation of knowledge. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 902-908. doi: 10.1177/107780041453721
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford: Blackwell.
- Padrós, M. (2014). A transformative approach to prevent peer violence in schools contributions from communicative research methods. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 916-922. doi: 10.1177/1077800414537217
- Padrós, M., García, R., De Mello, R., y Molina, S. (2011). Contrasting scientific knowledge with knowledge from the lifeworld: The Dialogic Inclusion Contract. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 304-312. doi: 10.1177/1077800410397809
- Petreañas, C., Puigdellivol, I., y Campdepadrós, R. (2013). From educational segregation to transformative inclusion. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 210-225. doi: 10.1525/irqr.2013.6.2.210
- Puig, J. M., Rubio, L., Trilla, J., Doménech, I., Gijón, M., y Martín, X. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- Ríos, O., Herrero, C., y Rodríguez, H. (2013). From access to education. The revolutionary transformation of schools as learning communities. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 239-253. doi: 10.1525/irqr.2013.6.2.239
- Rossi, T., Tinning, R., y McCuaig, L. (2009). With the best of intentions: A critical discourse analysis of physical education curriculum materials. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(1), 75-89.
- Sánchez-Oliva, D., Viladrich, C., Amado, D., González-Ponce, I., y García-Calvo, T. (2014). Prediction of positive behaviors in physical education: A self-determination theory perspective. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 387-405. doi: 10.1387/RevPsicodidact.7911
- Tellado, I., Serrano, M. A., y Portell, D. (2013). The achieved dreams of a neighborhood. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 289-306. doi: 10.1525/irqr.2013.6.2.289
- Tinning, R. (2001). Baggy t-shirts, reeboks, schooling, popular culture and young bodies. *Agora para la Educación Física*, 1, 49-54.
- Torrego, J. C. (2006). *Mediación y tratamiento de conflictos: mejora de la convivencia desde un modelo integrado*. Barcelona: Graó.
- Valls, R., y Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: How diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33. doi: 10.1080/0305764X.2012.749213
- Vinyamata, E. (2006). Alternativas de solución a conflictos violentos: el caso de las pandillas. *Quorum: Revista de Pensamiento Iberoamericano*, 16, 95-102.
- Vizcarra, M. T., Macazaga, A. M., y Rekalde, I. (2013). El proceso de acompañamiento en la construcción participativa de una normativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 110-120. doi: 10.5944/reop.vol.24.num.1.2013.11274
- Zudaire, B., y Lavado, J. (2002). Fase de selección de prioridades y organización. *Cuadernos de Pedagogía*, 316, 50-53.

María Teresa Vizcarra Morales, Profesora Titular de Universidad en el área de Didáctica de la Expresión Corporal (UPV/EHU). En su producción científica destacan publicaciones relacionadas con la actividad física, el deporte escolar, la formación del profesorado, la responsabilidad personal y social, y el género. Las investigaciones I+D+i en las que ha participado con otras universidades muestran preocupación por la investigación pedagógica.

Ana María Macazaga López, Profesora Titular de Universidad en el área de Didáctica de la Expresión Corporal (UPV/EHU). A partir de su tesis doctoral titulada «Proceso formativo de un grupo de profesores de Educación Física a través de la investigación-acción: un estudio de casos» ha participado en investigaciones y publicaciones relacionadas con la formación de profesorado y el deporte escolar. En los últimos años atiende preferente a la temática del autoconocimiento a través de las prácticas corporales.

Itziar Rekalde Rodríguez, Profesora Agregada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar (UPV/EHU). Directora de Formación y Tecnologías de la Información y la Comunicación (2009-2013) y actual Coordinadora del Servicio de Asesoramiento Educativo del Campus de Gipuzkoa. En su producción científica destacan las publicaciones relacionadas con la innovación educativa y la formación del profesorado.

Fecha de recepción: 26-07-2015 Fecha de revisión: 11-02-2016 Fecha de aceptación: 09-03-2016

