

# Conflict Resolution Strategies in Physical Education

MARTA CAPLLONCH BUJOSA<sup>1\*</sup>  
SARA FIGUERAS<sup>2</sup>  
MARCOS CASTRO<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Faculty of Education. University of Barcelona (Spain)

<sup>2</sup> Blanquerna Faculty of Psychology and Education and Sports Sciences. University Ramon Llull (Barcelona, Spain)

\* Correspondence: Marta Capllonch Bujosa ([mcapllonch@ub.edu](mailto:mcapllonch@ub.edu))

## Abstract

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

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

## Introduction

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

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

# Estratègies per a la resolució de conflictes en l'educació física

MARTA CAPLLONCH BUJOSA<sup>1\*</sup>  
SARA FIGUERAS<sup>2</sup>  
MARCOS CASTRO<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona (Espanya)

<sup>2</sup> Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna. Universitat Ramon Llull (Barcelona, Espanya)

\* Correspondència: Marta Capllonch Bujosa ([mcapllonch@ub.edu](mailto:mcapllonch@ub.edu))

## Resum

Aquest article té per objectiu presentar les barreres i les estratègies per a la resolució dialògica de conflictes a les classes d'educació física, obtingudes a través d'una recerca finançada pel Ministeri d'Economia i Competitivitat (Pla nacional R+D+i SEJ2007-61757), realitzada en 6 comunitats d'aprenentatge de Catalunya i Euskadi. En la recerca es va optar per la metodologia comunicativa i es van utilitzar tècniques de recollida d'informació tan quantitatives com qualitatives. L'anàlisi comunicativa de les dades va permetre aprofundir en aquells aspectes que dificulten la prevenció i resolució dels conflictes (dimensió exclusora), i en aquells que afavoreixen l'enteniment i superen les situacions de conflicte (dimensió transformadora). Cal destacar que per a la prevenció i resolució de conflictes s'han de propiciar espais i situacions en les quals el professorat i l'alumnat puguin dialogar per arribar a acords en els quals també participin altres membres de la comunitat; a les classes d'educació física s'aconsegueix mitjançant grups interactius.

**Paraules clau:** educació física, comunitats d'aprenentatge, grups interactius, resolució dialògica de conflictes

## Introducció

Horowitz i Boardman (1995) defineixen el conflicte com una incompatibilitat de comportaments que no necessàriament han d'expressar-se mitjançant violència. Els conflictes són el motor i l'expressió de les relacions humanes i estan sempre vinculades a la convivència (Vinyamata, 2005).

El caràcter procedimental de l'àrea d'educació física (EF) la converteix en un espai de llibertat de sentiments i d'explosió de les emocions sorgides del caràcter social de l'àrea. Aquesta especificitat provoca amb facilitat la confrontació entre l'alumnat i, en

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

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

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

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

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

conseqüència, el conflicte (Escartí, Pascual, & Gutiérrez, 2005). Blandon, Molina i Vergara (2005), Molina (2005) i Ortí (2003), entre uns altres, esmenten que els conflictes més freqüents en EF provenen de discriminacions per raons de gènere o competència motriu, o bé estan vinculats a una cerca excessiva de la victòria, o deriven d'estereotips culturals. D'altra banda, aquests autors argumenten que la utilització de metodologies tradicionals basades en el rendiment motor han resultat, també, generadores de conflictes entre l'alumnat.

Autors com Molina (2005), Ortí (2003), Sáez de Ocariz i Lavega (2014) o Tormos et al. (2003), coincideixen a argumentar que els conflictes amaguen un potencial per al creixement personal i/o grupal el desenvolupament del qual depèn d'una adequada orientació i d'un bon tractament. Pérez Fuentes, Gázquez, Fernández Baena i Molero (2011) advoquen per la importància de resoldre les discrepàncies d'una manera pacífica, i aconseguir, amb això, un enriquiment mutu entre les persones que ho protagonitzen. La resolució pacífica dels conflictes i el treball en valors ha de considerar-se com un element positiu en tota societat democràtica (Davison & Wood, 2004; Jiménez Martín & Durán González, 2004; Prat, Font, Soler, & Calvo, 2004), i com a part inherent del procés natural del desenvolupament psicosocial del nen o nena (García-Ferro & Cubo Delgado, 2009).

En aquest sentit la classe d'EF és un excel·lent laboratori per posar en pràctica experiències que han demostrat la seva eficàcia en determinats centres escolars. Aquest és el cas de les comunitats d'aprenentatge (CdA), un projecte de transformació social i cultural d'un centre educatiu i del seu entorn per aconseguir una educació de qualitat per a totes les persones basada en el diàleg, mitjançant una educació participativa de tota la comunitat, en el marc de la societat de la informació (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002; Valls, 2000).

Les CdA “estan desenvolupant actuacions educatives d'èxit avalades per la comunitat científica internacional amb l'objectiu d'aconseguir, d'una banda, l'augment de l'aprenentatge de tot l'alumnat, i, per un altra, la millora de la convivència” (Aubert, Bizkarra, & Calvo, 2014, pàg. 145). Un exemple d'això és la resolució dialògica dels conflictes (Gómez, Mello, Santa Creu, & Sordé, 2010; Includ-ed Consortium, 2009; Martín Casabona & Tellado, 2012).

El model dialògic o comunitari per al tractament del conflicte segueix les premisses del paradigma comunicatiu que tenen com a eix fonamental la participació

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

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

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

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

de tota la comunitat sobre la base del diàleg igualitari, i les interaccions entre els seus membres com a forma de transformació social (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006). Aquesta forma d'organització simbolitza la manera específica que tenen les CdA d'entendre l'educació com una responsabilitat compartida entre l'escola i la comunitat (Aubert, Flecha, García Yeste, Flecha, & Racionero, 2008). Aquesta col·laboració permet atendre la pluralitat de veus que conformen una comunitat educativa, posant en relleu els desitjos, interessos i inquietuds de tots els seus membres per consensuar solucions i prevenir, en la mesura que es pugui, l'aparició del conflicte en el futur.

Es tracta, en definitiva, de crear un clima de col·laboració i de reconeixement mutu, en el qual les persones no se sentin jutjades *a priori*, i en el qual les normes, el funcionament del centre i la forma de resoldre els conflictes sigui decidida conjuntament per tots els agents implicats (Aubert, Duc, Fisas, & Valls, 2004).

El model dialògic suposa una alternativa als models disciplinar i mediador o expert que distingeixen Aubert et al. (2004), tradicionalment aplicats a la resolució i tractament del conflicte a les escoles. El model disciplinar estableix sancions per a aquelles persones que no compleixin una sèrie de normes en l'elaboració de les quals no han participat, i amb l'objecte que "l'alumnat 'conflictiu' canviï la seva conducta i s'adapti a la jerarquia i al tipus de funcionament establert" (Aubert et al., 2004, pàg. 64). El model mediador proposa una persona experta medidora en el conflicte, però introdueix, al mateix temps, la problemàtica de la dependència d'aquesta figura en tot moment per intervenir i oferir respostes dins d'una normativa determinada (Flecha & García Yeste, 2007). Encara que el model comunitari de resolució de conflictes es presenta com el més efectiu en les CdA, "no eximeix que aquest model inclogui elements dels altres dos models com la incorporació de persones mediadores o l'acord de tota la comunitat d'establir accions punitives davant determinades accions" (Martín Casabona & Tellado, 2012, pàg. 315).

Des d'aquesta perspectiva, es plantegen uns objectius en dues dimensions. D'una banda, aquells destinats a conèixer els aspectes que dificulten la prevenció i resolució de conflictes (dimensió exclusora); per un altra, aquells que afavoreixen l'enteniment i la superació de les situacions de conflicte (dimensió transformadora). Aquest plantejament és el propi de la metodologia comunicativa de recerca (Gómez et al., 2006).

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

## Material and Methods

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

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

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

## Participants

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

En concret els objectius d'aquest article són: 1) analitzar les barreres que dificulten el tractament dels conflictes a l'àrea d'EF; i 2) identificar les estratègies que afavoreixen l'èxit de la gestió dels conflictes a través de l'EF en les CdA.

## Material i mètodes

Per aquest article es parteix de “El projecte R+D+i Juga, Dialoga i Resol. La superació de conflictes en Educació Física mitjançant el model comunitari. Disseny d'un programa específic per CdA” (Capllonch, 2008-2011). Aquest projecte es va desenvolupar d'acord amb la metodologia comunicativa de recerca. La metodologia comunicativa cerca la transformació de la realitat a través de la combinació del coneixement científic i la veu de les persones tradicionalment no participants, mitjançant la concreció d'accions obtingudes del diàleg igualitari intersubjectiu (Gómez, Puigvert, & Flecha, 2011).

El constant diàleg entre persones investigadores i investigades que presideix tot el procés de recerca es basa en pretensions de validesa (Habermas, 1987), és a dir, en la força dels arguments aportats al diàleg i no en la posició de poder que ocupa la persona que els aporta. ja que totes les persones tenim capacitat de llenguatge i acció (Chomsky, 1988) i no som idiotes culturals (Garfinkel, 1967), totes tenim capacitat per interpretar la realitat de manera crítica juntament amb el personal investigador. Se supera d'aquesta manera el desnivell metodològicament rellevant entre subjecte investigador i objecte investigat i es desmonopolitza el coneixement expert (Beck, Giddens, & Lash, 1997).

La recerca contribueix així no només a l'avanç del coneixement científic sinó també al fet que aquest coneixement tingui major impacte social, és a dir, que contribueixi a millorar les vides de les persones que viuen les realitats estudiades. Aquesta cerca de la transformació social i de l'impacte científic i social és el tret distintiu de la metodologia comunicativa de recerca (Gómez et al., 2006), que es desenvolupa a partir de l'organització comunicativa de la recerca, l'aplicació de tècniques de recollida de dades comunicatives i l'anàlisi comunicativa de dades.

## Participants

Es van seleccionar un total de 6 centres educatius, tots ells CdA, 3 a Catalunya i 3 al País Basc.



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

### Procedure

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

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

### Information-gathering Techniques

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

Això va respondre a una mostra intencional atenent al seu nivell d'experiència en la gestió dels conflictes. En la recerca van participar 185 alumnes de 5è i 6è curs de primària dels centres seleccionats; 38 docents de cicle superior de les 6 escoles, més una persona de l'equip directiu de cada centre, 30 familiars i 24 persones voluntàries.

### Procediment

Per al contacte amb els centres va intervenir l'equip directiu que al seu torn va facilitar l'acostament a la comunitat educativa a través d'una reunió informativa, a la qual van assistir representants dels diferents col·lectius (professorat, alumnat, familiars i voluntariat). Una vegada explicats els principals objectius de la recerca, es van elaborar diferents formularis de consentiment informat que es van adaptar també a l'alumnat. A continuació, es va informar de l'absolut anonimats de la informació obtinguda.

Totes les tècniques de recollida d'informació es van administrar per part de membres de l'equip investigador, formats específicament en la metodologia comunicativa crítica de recerca.

Des de l'inici, es va crear de manera paral·lela a l'equip de recerca un consell assessor format per una persona representant del projecte de CdA, una persona de l'equip investigador, una persona de l'equip directiu d'una CdA, una professora d'EF d'una CdA, un familiar d'alumne de CdA pertanyent al consell escolar, i un estudiant de 5è de primària. Les reunions del consell assessor tenien per objecte eliminar el biaix de la perspectiva dels investigadors i acostar la recerca als seus actors.

### Tècniques de recollida d'informació

Per a la recollida d'informació es van utilitzar tant tècniques quantitatives (qüestionaris) com a qualitatives/comunicatives (entrevistes en profunditat i relats comunicatius de vida quotidiana).

Es van administrar 276 qüestionaris adaptats als diferents col·lectius participants en la recerca (alumnat, professorat, voluntariat i familiars). Una vegada dissenyat el qüestionari es va procedir a la seva validació mitjançant 10 jutges experts que van assegurar la validesa i la fiabilitat de l'instrument. Posteriorment, es va realitzar el pilotatge amb 12 participants dels diferents col·lectius investigats en CdA no

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

### Information Analysis

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

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

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

### Results and Discussion

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

pertanyents a la mostra seleccionada. Paral·lelament, es van realitzar 18 entrevistes en profunditat (1 per centre) als col·lectius de professorat, familiars i voluntariat, i 6 relats de vida quotidiana a l'alumnat (1 per centre).

### Anàlisi de la informació

Per realitzar l'anàlisi de la informació de naturalesa tan quantitativa com qualitativa/comunicativa, es van elaborar unes categories deductives seguint el guió de la recerca. Les categories es van classificar en les dimensions transformadores i exclusores pròpies de la metodologia comunicativa crítica (Gómez et al., 2006). La dimensió exclusora fa referència a les barreres que impedeixen la implementació de mesures que afavoreixen la prevenció i resolució de conflictes a l'EF. La dimensió transformadora mostra les formes de superar tals barreres, que permetrien la implementació de mesures que afavoreixen la prevenció i resolució de conflictes a l'EF.

La informació quantitativa procedent del qüestionari es va analitzar a través d'una anàlisi estadística descriptiva de càlcul de percentatges de resposta de les preguntes tancades amb el suport del programa d'anàlisi estadística SPSS en la seva versió 16. Per analitzar la informació textual obtinguda a través dels relats comunicatius de vida quotidiana, les entrevistes en profunditat i les preguntes obertes dels qüestionaris, es va realitzar una anàlisi de continguts amb el suport del programa NVivo. Els resultats van ser sotmesos a un procés de triangulació de dades.

Una vegada obtinguts els informes de resultats de les diferents tècniques de recollida d'informació i seguint la metodologia comunicativa crítica (Gómez et al., 2006), aquests es van presentar al Consell Assessor. Aquest punt del procés investigador no solament resulta útil per a la revisió dels informes realitzats, sinó també com a espai de diàleg per intercanviar reflexions i valoracions.

### Resultats i discussió

Per presentar els resultats s'ha optat per realitzar una interpretació conjunta de la informació recollida dels diferents col·lectius (alumnat, professorat, voluntariat i familiars) i tècniques de recollida d'informació, amb la finalitat d'apropar-se a la realitat d'una manera holística. D'una banda, es presentarà la dimensió exclusora i, per

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

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

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

#### **Barriers which originate in the social context**

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

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

When a conflict emerges, the first response is violence: pushing, hitting, attacking... and, in fact, the models that are provided, they really encourage the kids react like this (...) when something bothers them, when they didn't like something in general – not all of them, right? – but they do tend to have a violent reaction and I do think that games, television, all of that really contributes to making things this way (teacher\_female4, 129).

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

una altra, la dimensió transformadora a fi de respondre als dos objectius plantejats: 1) analitzar les barreres que dificulten el tractament dels conflictes a l'àrea d'EF; i 2) identificar les estratègies que afavoreixen l'èxit de la gestió dels conflictes a través de la EF en les CdA.

### **Dimensió exclusora: barreres que dificulten la resolució dialògica dels conflictes a les classes d'EF**

Diversos elements dificulten la prevenció i la resolució de conflictes als centres estudiats. Aquestes barreres s'han classificat en tres grans categories. D'una banda aquelles que són pròpies del context social; per una altra, aquelles que tenen el seu origen al centre educatiu, i finalment, aquelles que es donen a les classes d'EF.

#### **Barreres que tenen el seu origen en el context social**

Aquestes barreres són difícilment identificables, ja que es troben molt arrelades en la vida de les persones. Gràcies a l'orientació comunicativa de les estratègies de recollida d'informació, que propicien el diàleg reflexiu entre investigat i investigador, s'ha pogut realitzar una interpretació de la vida quotidiana dels participants que ha facilitat que emergissin tals barreres.

Entre els resultats destaquem l'alt nivell de competitivitat de la societat i la laxitud enfront de les normes establertes. Una mestra ho explica de la següent manera:

Quan sorgeix un conflicte, la primera sortida que tenen és la violència, és empènyer-te, és pegar-te, és atacar... i, efectivament, els models que s'estan donant, vaja, que ajuden moltíssim a reaccionar així (...) quan alguna cosa els molesta, quan alguna cosa no els ha agradat en general, no tots eh?, però sí que tendeixen a tenir una reacció violenta i sí que penso que els jocs, la televisió, tot això ajuda moltíssim al fet que això sigui així. (mestra\_dona4, 129).

Un altre aspecte a destacar és la imatge que transmeten els mitjans de comunicació que la violència és un sistema eficaç per a la resolució de conflictes. Les imatges d'esportistes coneguts amb actituds violentes es repeteixen contínuament i fins i tot en ocasions es veuen aplaudides (Carlssonpaigne & Levin, 1992). Els alumnes les repeteixen o les imiten al pati, a les classes d'EF i en els seus jocs, sense pensar que té una connotació negativa:

Heck yes, of course, what they see on TV is an example. If soccer players are constantly kicking each other and insulting each other and that's fine, well, it's fine then. So, this is what happens, they figure that it's not a big deal to do this. Especially insults. (teacher\_female7, 168).

#### Barriers that originate at the school

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

(...) because there is lots of "old school" and things are done the way they've always been done and it's really hard to change (...); perhaps mindsets would have to be changed and it would have to be put into practice, the whole community would have to participate. It would be difficult but that's what should happen (volunteer\_male3, 251).

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

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

S: Because you put it on a sheet (the rules), hand it out to the entire class and after leaving they don't even read it; they throw it in the waste bin. This is what they do; the good students take it but the others refuse to. (student\_male4, 171).

#### Barriers that originate in the PE class

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

Home doncs sí, per descomptat, el que es veu a la televisió és l'exemple. Si els futbolistes es donen puntades contínuament i s'insulten, i està bé, doncs per a la resta també està bé. Doncs això és el que se segueix, se suposa que no passa res per fer-ho. Sobretot els insults. (mestra\_dona7, 168).

#### Barreres que tenen el seu origen al centre educatiu

En altres ocasions, la coexistència de diferents models de prevenció i resolució de conflictes (com el disciplinar o el mediador conjuntament amb el comunitari) impedeixen un bon funcionament del centre educatiu i provoca desorientació entre els membres de la comunitat i la tendència a la utilització de l'autoritat:

(...) perquè hi ha molta "vella escola" i es fan les coses com s'han fet sempre i costa molt canviar (...); potser es necessitaria canviar mentalitats i posar-ho en pràctica, que tota la comunitat participés, seria difícil però clar, seria el que s'hauria de fer. (voluntari\_home3, 251).

D'altra banda, la falta de rigor o compromís en l'aplicació de les normes pactades per part de qualsevol dels membres de la comunitat també representa un problema per implementar un model comunitari de prevenció i resolució de conflictes.

E: Per què creus que és difícil entendre's?

A: Per què tu ho fas en un full (les normes), les reparteixes entre tota la classe i després a la sortida ni ho llegeixen, ho llencen a la paperera. Això és el que fan, bé alguns s'ho emporten, i d'altres, allà ho deixen. (alumne\_home4, 171).

#### Barreres que tenen el seu origen a la classe d'EF

En el cas concret de les classes de EF, val la pena esmentar algunes de les dades obtingudes mitjançant l'anàlisi de les dades quantitatives. Així, en un primer moment, es va plantejar al col·lectiu adult (professorat, voluntariat i familiars) si considerava que l'EF representava un espai més conflictiu que qualsevol altra assignatura. Els valors que l'EF presenta un conflicte superior al de les altres àrees són escassos en els qüestionaris: 7.9% per al professorat, 4.2% per al voluntariat i 20% per als familiars, tal com mostra la *figura 1*. Aquesta informació contrasta amb la percepció que mostra aquest col·lectiu durant les entrevistes, on esmenten que,



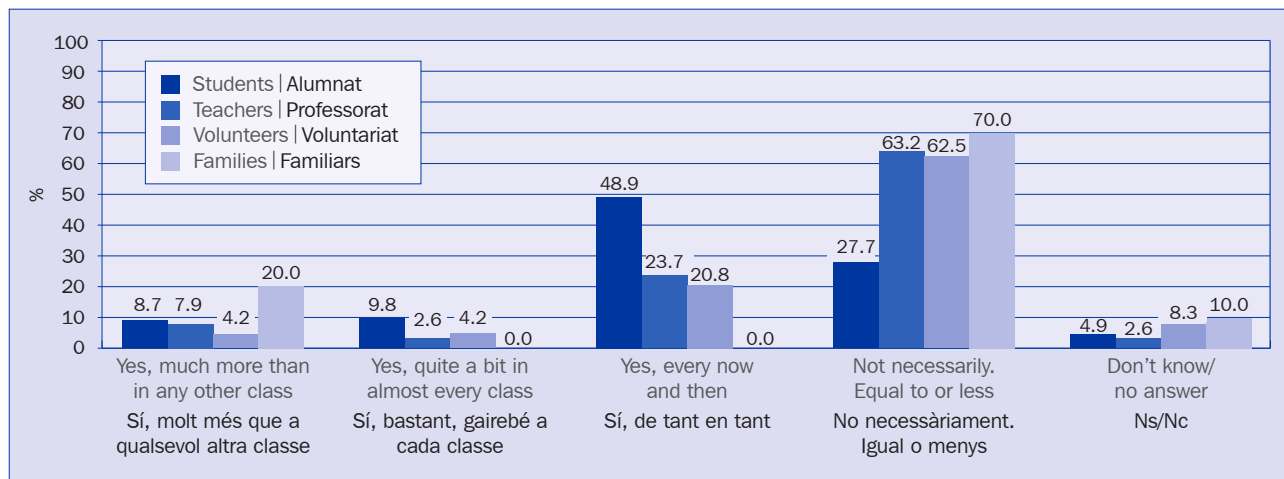


Figure 1. Perception of the existence of conflict in PE classes

Figura 1. Percepció de l'existència del conflicte a les classes d'EF

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

And I think that they themselves assume that PE class is a more relaxed class, it's not so... it's not like languages or math, where you've got to be paying close attention, the teacher is looking at you straight on... Here the teacher is also running, and they take it a bit like... a bit... well, the class is relaxed. Yeah. So that makes them also draw out their minor urges, you know? And they have all kinds of them. (family\_female1, 151).

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

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

S: I'm not sure, I think so because we're always like “hey, pass me the ball” and if we don't always pass it to them we end up fighting (student\_male5, 67).

*a priori*, la EF, pel seu caràcter aparentment més obert que la resta d'àrees; pel que fa a espais i límits, podria veure's com més propensa a presentar conflictes, tal com es mostra en el següent exemple:

I jo penso que ells mateixos assumeixen que la classe d'EF és una classe distesa, no és tan... no és com una llengua, unes matemàtiques, que cal estar molt atent, el professor mirant-te des de prop... Aquí el professor està igual en una rotllana i s'ho prenen com... una mica... doncs això que és distesa la classe. Sí, sí. Llavors això els fa que també treguin els seus petits impulsos, no? que en tinguin de tot tipus. (familiar\_dona1, 151).

En el cas del qüestionari a l'alumnat, de les diferents opcions de resposta de la *figura 1*, a la pregunta sobre si l'EF representava un espai més conflictiu que altres assignatures, la resposta de “sí, de tant en tant” obté valors de 48.9%. És a dir, que l'alumnat destaca que existeixen algunes situacions a les classes d'EF que generen conflicte. Aquesta mateixa percepció es desprèn dels relats de vida analitzats:

E. ¿Creieu que a les hores d'EF es produeixen més empipaments entre vosaltres que en altres classes, per exemple, la classe de mates o de llengua? Què et sembla? Us baralleu més?

A: No sé, jo crec que sí perquè sempre, “ei, tu, passa'm la pilota” i si no la hi passem sempre acabem discutint. (alumne\_home5, 67).

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

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

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

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

b) *Variables that generated conflicts for both adults and students*

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

Aquesta indefinició entre els resultats obtinguts entre el col·lectiu adult i l'alumnat en les diferents tècniques de recollida d'informació, porta a analitzar les causes del conflicte a les classes d'EF per constatar la seva possible existència. Amb aquesta finalitat es van presentar en els qüestionaris 5 possibles variables generadores de conflictes a les classes d'EF a partir de les propostes d'Ortí (2003): “gènere”, “nivell d'habilitat motriu”; “factores econòmics i de classe social”; “cerca de la victòria”; “paranys”; i “tipologia de les activitats: jocs d'eliminació”. Els participants havien de destacar quina de les variables esmentades era l'origen del conflicte “sempre”, “sovint”, “gairebé mai” o “mai”. Els resultats que es desprenen mostren que no existeix una causa única generadora de conflictes a les classes d'EF, ni que sobresurti per sobre de les altres. Per comprendre la naturalesa de l'origen del conflicte és imprescindible analitzar les diferents variables des de la visió dels diferents col·lectius.

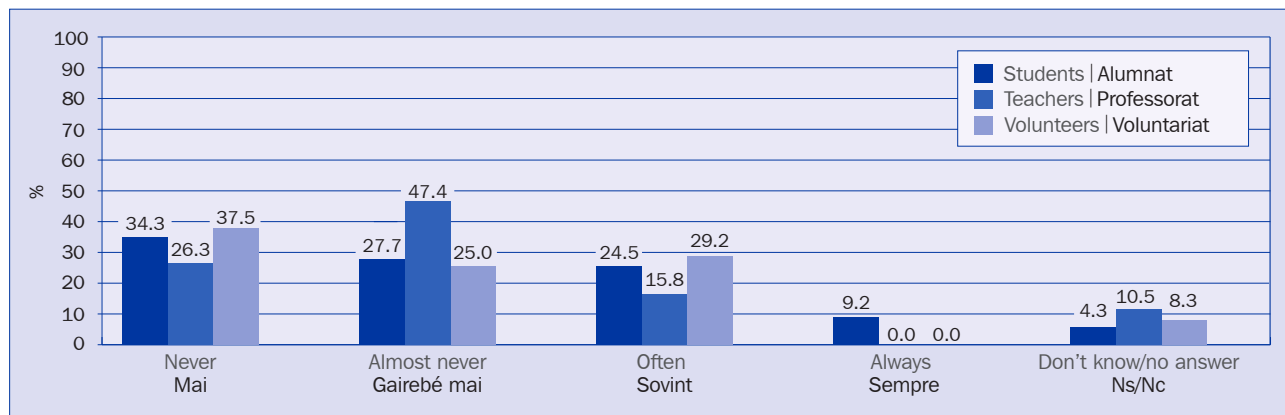
Després de l'anàlisi de les dades quantitatives i la triangulació amb les qualitatives, es destaquen quatre situacions: a) variables no generadores de conflictes per a cap dels col·lectius; b) variables generadores de conflictes en tots els col·lectius; c) variables generadores de conflictes per a l'alumnat i no per al col·lectiu adult, i d) variables no generadores de conflictes per a l'alumnat, i que no obstant això obtenen resultats ambigus per al col·lectiu adult.

a) *Variables no generadores de conflicte per a cap dels col·lectius*

Aquest seria el cas de la variable gènere (fig. 2), on el sumatori de les opcions de “mai” i “gairebé mai” són l'origen del conflicte, aconsegueix valors de 62% per a l'alumnat, 73.7% per al professorat i 62.5% per al voluntariat. Els resultats contrasten amb els d'Ortí (2003), per qui la discriminació per raó de gènere representa un dels conflictes més destacats a les classes d'EF. Aquest pot ser el reflex de la tradició i experiència de treball que tenen les CdA per a la prevenció de la violència de gènere implicant tota la comunitat (Flecha, Melgar, Oliver, & Poliment, 2010).

b) *Variables generadores de conflictes per al col·lectiu adult i per a l'alumnat*

Aquestes variables estan directament relacionades amb les tasques pròpies que es realitzen a les classes d'EF, en la línia de les quals esmenten Ortí (2003) i Blandón et al. (2005) i entre les quals destaquen: “cerca de la victòria”,



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

**Figura 2.** Variable “gènere” com a generadora de conflicte a les classes d’EF

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

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

At this age, kids want to be competitive and prefer to win than the ensure the overall performance of the group. (family\_male2, 107).

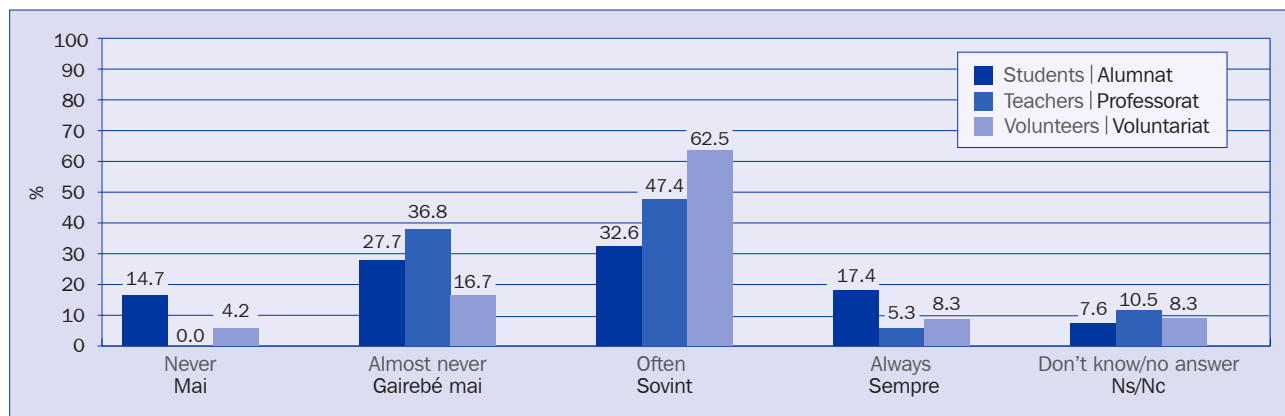
Yes because sometimes they “goad” them when they beat the opponents, they say: “We beat

i “parans” com a generadores de conflictes. Pel que fa a la primera variable esmentada, el sumatori de les opcions de “sovint” i “sempre” generen conflictes, en un 50% per a l’alumnat, un 52.7% per al professorat i un 70.8% per al voluntariat (fig. 3).

Quant a la variable “parans”, la suma de les opcions de resposta de “sovint” i “sempre” són generadores de conflictes, representen un 61.5% per a l’alumnat, un 65.8% per al professorat i un 75.1% per al voluntariat (fig. 4). Aquesta mateixa percepció es desprèn en les entrevistes i relats de vida:

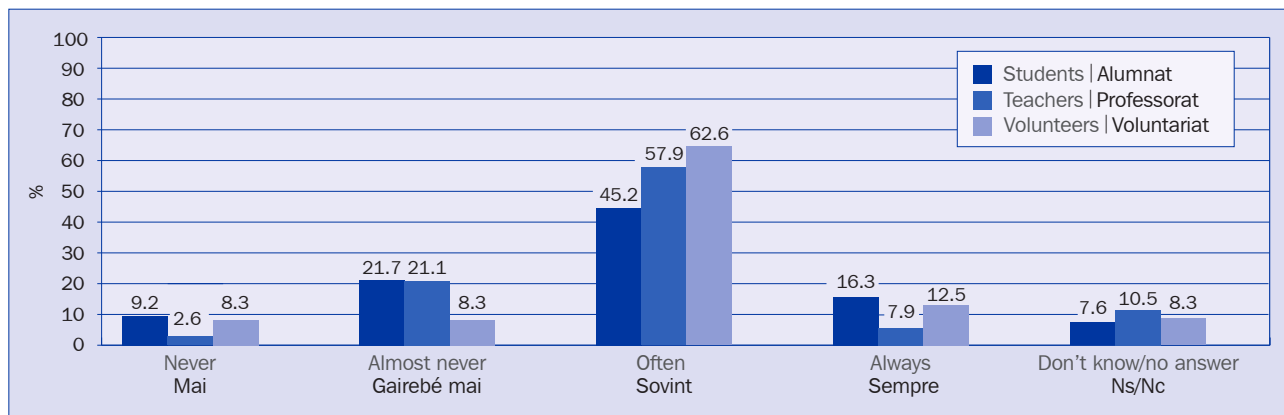
Que a aquesta edat la gent vol ser competitiva i prefereix guanyar a treure, doncs, un bon rendiment del global del grup. (familiar\_home2, 107).

Si perquè de vegades també “piquen”, quan guanyen els oponents es posen: Hem guanyat! Hem



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

**Figura 3.** Variable “cerca de la victòria” com a generadora de conflicte a les classes d’EF



**Figure 4.** "Cheating" variable as a generator of conflict in PE classes

**Figura 4.** Variable "paranys" com a generadora de conflicte a les classes d'EF

you! We beat you!" And this "goads" us and we fight. (student\_male5, 75).

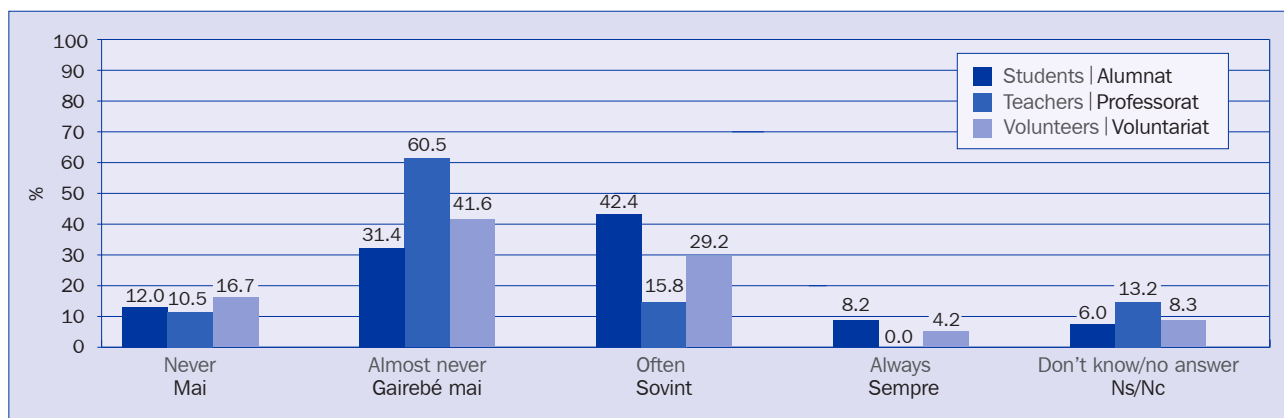
guanyat! I això ens "pica" i fa que ens barallem. (alumne\_home5, 75).

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

c) Variables que són generadores de conflictes per a l'alumnat i no per al col·lectiu adult

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

Troblem una variable amb unes característiques peculiars que el professorat i el voluntariat consideren que no causa conflicte, però en canvi l'alumnat ho considera causa del conflicte de manera destacable. Es tracta de la variable "tipologia de l'activitat: jocs d'eliminació i competitiu" (fig. 5). Els nens i les nenes van esmentar que els jocs en els quals es produeix eliminació de participants o bé la possibilitat de perdre, són la causa dels conflictes en un 50.6% en la suma de les opcions "sovint" i "sempre". Aquesta és una conseqüència directa de la metodologia del personal docent. Sorpren considerar que per al professorat eliminar en els jocs o



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

**Figura 5.** Variable "tipologia d'activitat: jocs d'eliminació i competitiu" com a generadora de conflicte a les classes d'EF



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

Competitive games can make students get angry with each other, or some people may feel lower and others too superior and these feelings make them more sensitive to the circumstances and more conflicts can occur (volunteer\_female4, 260-263).

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

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

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

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

perdre, no representa "mai" o "gairebé mai" origen del conflicte en un 71%.

Si bé la pràctica competitiva pot ajudar a afavorir el control de les emocions, acceptar els propis límits i possibilitats, valorar el propi esforç, etc., quan no es tenen clars aquests objectius o no es té clar la seva implementació, l'alumnat sent frustració, insatisfacció i decepció davant els jocs i activitats en els quals pot perdre o quedar eliminat (Velázquez Buendía, 2001). Els models d'EF més tradicionals basats en jocs competitius i eliminatoris dificulten la integració i solen generar conductes d'exclusió, marginació, enfrontament i conflicte, i en conseqüència, relacions de poder entre l'alumnat i el professorat. La normalització, la competència i la homogeneïtzació privilegien una lògica asimètrica en les relacions escolars generant marcs de violència (Blandón, Molina, & Vergara, 2005).

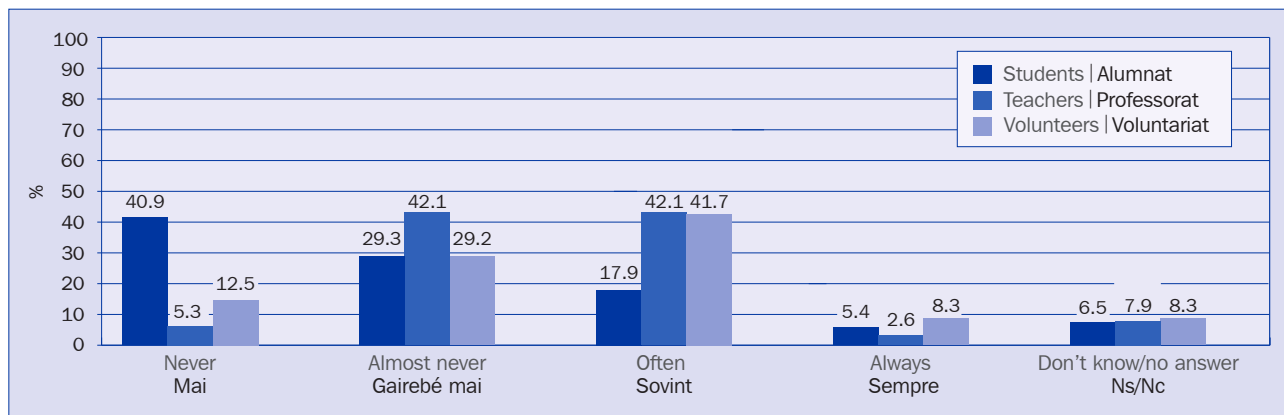
Els jocs competitius sí que poden fer que els alumnes "es piquin" entre ells, o que algunes persones se sentin menys i unes altres massa i que aquests sentiments els facin estar més sensibles a les circumstàncies i que es produeixin més conflictes (voluntària\_dona4, 260-263).

Quan l'EF es reserva exclusivament a aquells que compten amb les millors capacitats o quan els nens i les nenes no tenen possibilitat d'aconseguir l'èxit, el conflicte sorgeix amb més facilitat.

d) *Variables no generadores de conflictes per a l'alumnat, i que no obstant això obtenen resultats ambigus per al col·lectiu adult*

Hem de fer un esment especial a la variable "nivell d'habilitat motriu", que tradicionalment ha estat considerada origen del conflicte a les classes d'EF (Ortí, 2003). Com es pot observar en la *figura 6*, les opcions de "mai" i "gairebé mai", representen el 70.2% per a l'alumnat, és a dir, que per als nens i les nenes, el nivell d'habilitat no és causa de menyspreu a les classes d'EF. No obstant això, per al professorat les respostes són ambigües, i s'igualen les xifres entre les opcions "gairebé mai" i "sovint" amb un 42.1% respectivament. D'una manera semblada al professorat, el voluntariat no es decanta per cap de les dues opcions. Per a aquest col·lectiu "mai" i "gairebé mai" representen un 40.7% i "sovint" i "sempre" un 50%. (*Fig. 6*).

Es pot comprovar la percepció dels adults en el següent registre qualitatiu:



**Figure 6.** “Level of motor skill” variable as a generator of conflict in PE classes

**Figura 6.** Variable “nivell d’habilitat motriu” com a generadora de conflicte a les classes d’EF

Well, conflict... laughing at a classmate that doesn’t quite cut it. Children tend to be very cruel in this sense and there is always a kid who can’t quite cut it and the others laugh at him. (family\_female5, 303).

Bé conflicte... riure’s d’algun company que no arribi al nivell exigit. Els nens solen ser molt cruels en aquest sentit i sempre hi ha el nen que no ho aconsegueix i els altres que se’n riuen (familiar\_dona5, 303).

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

Les dades es podrien interpretar des de la singularitat de les CdA i la seva organització de la classe en grups interactius entorn dels aprenentatges instrumentals. “Els grups interactius són una de les formes d’organització de les aules que està obtenint més èxit a Europa en la superació del fracàs escolar i els problemes de convivència” (Oliver & Gatt, 2010, pàg. 279). La classe s’organitza en petits grups heterogenis en els quals participen familiars i altres membres de la comunitat, conjuntament amb els nens i les nenes per crear coneixement a través del diàleg (Elboj & Niemelä, 2010; Valls & Kyriakides, 2013). L’aprenentatge s’origina a través de les interaccions que es produeixen en el grup. Per a l’alumnat, les diferències de nivell representen l’oportunitat d’ajudar les seves companyes i companys.

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

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

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

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

### Dimensió transformadora: estratègies per reduir el conflicte, i afavorir la seva resolució dialògica a les classes d’EF

Els resultats obtinguts en aquesta dimensió s’organitzen entorn de 5 categories:

#### Fomentar la participació de familiars i altres agents educatius a les classes d’EF

La comunitat educativa ha d’implicar-se en la vida i decisions del centre. Per això és imprescindible generar situacions en les quals els membres dialoguin per arribar a acords (Aubert et al., 2004).

... In other words, something's up, and if it's negligible I'll resolve it myself, but at that time first the children speak and try to resolve the issue, then we try to speak with the parents, administration, board... more people keep being added depending on the seriousness of the situation and the information needed... (teacher\_female1, 186).

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

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

First establish clear, fair rules that reflect the responsibilities of all the members of the educational community. Secondly, the entire community should draw up a positive coexistence plan. (teacher\_male3, 58).

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

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

Work on self-knowledge, knowledge of others, empathy and assertiveness. This happens gradually through tutorials, games, dynamics, talks between teachers and students. (teacher\_male13,101).

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

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

... O sigui, passa alguna cosa, i si és una cosa petita, la soluciono jo mateixa, però en aquest moment primer els nens parlen, s'intenta solucionar el tema, després s'intentaria parlar amb els pares, direcció, consell..., es van afegint més persones depenent de la gravetat que tingui i de la informació que es necessiti... (mestra\_dona1, 186).

**Promoure que l'àrea d'EF participi de les normes consensuades al centre per a la prevenció i gestió del conflicte**

Per això, cal que el centre hagi realitzat un procés de diàleg i que aquest hagi finalitzat en un conjunt de normes consensuades clares i pertinents. Aquest sistema es considera fonamental per a la prevenció de l'aparició del conflicte, o en cas de produir-se, per abordar la seva gestió (Aubert et al., 2004; Flecha & García Yeste, 2007).

Primer establir unes normes clares i justes que reflecteixin les responsabilitats de tots els membres de la comunitat educativa. Segon, elaborar tota la comunitat un pla de convivència positiu. (mestre\_home3, 58).

**Orientar l'àrea d'EF cap a l'adquisició de valors com el respecte, la tolerància i la convivència**

Mitjançant activitats que impliquen la interacció i el diàleg entre iguals, s'afavoreix la gestió del conflicte i la convivència en el grup. D'altra banda, el joc i les activitats multiculturals es valoren com una mesura de proximitat que permetin conèixer-se millor entre si i desenvolupar una actitud d'empatia i solidaritat en el grup (Gil Madrona & Pastor Vicedo, 2003; Grimminger, 2011).

Treball de coneixement personal, de coneixement dels altres, d'empatia i d'assertivitat. Es van fent a poc a poc: tutories, jocs, dinàmiques, xerrades entre professors i alumnes (mestre\_home13,101).

**Oferir una visió pedagògica de la competició i analitzar críticament el tractament de l'esport i de la violència que ofereixen els mitjans de comunicació**

No es tracta de qüestionar la competició, ja que aquesta, ben canalitzada, constitueix un context excel·lent per a l'aprenentatge de valors (Velázquez Buendía, 2001). No obstant això, més enllà de la pràctica esportiva en si, és necessària una cultura esportiva que abordi

Competition is ... I don't know. It should be a kind of competition that gives everyone options... (family\_female5, 626).

### **Promoting work in interactive groups through cooperative activities and games**

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

We've learned that with the interactive groups in almost all the classes, mathematics, language... working with a smaller group is always easier than anything else. (family\_female5, 595).

## **Conclusions**

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

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

críticament el paper de l'esport de competició i dels mitjans de comunicació.

La competició, és ... no ho sé. Hauria de ser un tipus de competició que donés opcions a tothom... (familiar\_dona5, 626).

### **Impulsar el treball en grups interactius a través d'activitats i jocs cooperatius**

Aquestes activitats són les que més fomenten la prevenció i resolució del conflicte, ja que l'alumnat treballa en conjunt i coopera per aconseguir un objectiu comú (Velázquez Callat, 2004). Des d'una altra perspectiva, es proposen els grups interactius com a forma d'organitzar la classe per aconseguir l'aprenentatge dialògic (Castro, Gómez, & Macazaga, 2014; Castro, 2015). Aquests grups han de ser heterogenis en totes les seves dimensions: edat, sexe, nivell d'habilitat, etc. i tutoritzats per un adult. L'organització dels grups interactius propicia que l'alumnat es beneficiï de les accions dels altres companys i companyes per aconseguir l'èxit, i orienta les seves pròpies per obtenir objectius comuns (Valls & Kyriakides, 2013).

Hem après que amb els grups interactius que es fan en gairebé totes les classes, de matemàtiques, de llengua... en treballar amb un grup més petit sempre és més fàcil qualsevol cosa. (familiar\_dona5, 595).

## **Conclusions**

Les conclusions se centren de manera específica en aquells resultats propis de les classes d'EF. L'anàlisi de les causes del conflicte a les classes de EF en les CdA estudiades, mostra, en primer lloc, que la variable gènere no es considera com a tal ni per a l'alumnat ni per a les persones adultes (professorat, familiars i voluntariat). El contrast d'aquestes evidències amb la literatura consultada pot ser a causa de l'èmfasi que s'està posant des de les CdA en la prevenció de la violència de gènere.

La cerca excessiva de la victòria i els paranys, en canvi, sí que són objecte de consens per a l'alumnat i persones adultes com a causes de conflicte. Aquestes variables guarden una estreta relació amb la tipologia d'activitat que les i els docents implementen a les seves classes, sent els jocs competitiu o eliminatori identificats com a barreres per a la integració, afavoridors de les relacions



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

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

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

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

### **Conflict of Interests**

No conflict of interest was reported by the authors.

de poder i també del conflicte. De fet, a diferència de les persones adultes, la majoria de l'alumnat reconeix que els jocs i activitats en els quals pot perdre o quedar eliminat són causa directa de conflicte.

Les normes tant de convivència com del joc apareixen recurrentment en l'anàlisi d'aquells aspectes que afavoreixen l'aparició del conflicte, especialment fent referència a la importància del seu compliment i les conseqüències negatives que deriven de la laxitud en la seva aplicació. Un altre element rellevant en aquest sentit és la normalització de la violència, tant per part de les persones adultes referents com la que es projecta des dels mitjans de comunicació, en els quals freqüentment apareix la violència com un mitjà pertinent per afrontar els conflictes.

En el pol oposat, l'anàlisi de les estratègies que afavoreixen la participació i resolució dialògica dels conflictes a EF revela la importància de la participació de les i els familiars a l'escola, en tots els seus àmbits. En la mateixa línia, s'esmenta la conveniència que l'EF estigui d'acord amb les normes per a la prevenció i gestió del conflicte consensuades per tota la comunitat i aplicades en el conjunt del centre.

L'EF, per tant, ha de privilegiar els valors per sobre de la victòria a través d'activitats que afavoreixin la interacció i el diàleg entre iguals. La base solidària sobre la qual s'implementen els grups interactius és una plataforma de treball ideal per aconseguir aquest objectiu, ja que l'èxit depèn del fet que ningú es quedi pel camí. Les activitats i jocs de tipus cooperatiu, en les quals l'alumnat treballa conjuntament per aconseguir un objectiu comú, semblen les més adequades a aquesta forma d'organització de l'aula.

Finalment, s'apunta la necessitat d'aportar una visió pedagògica de la competició des de la EF. En aquest sentit, resulta ineludible l'anàlisi crítica de la violència present en l'esport, tant en la que apareix en els mitjans com la que es practica en els contextos més propers a l'alumnat i al propi centre. El rebuig a qualsevol tipus de violència des de l'EF pot ser una contribució fonamental des d'aquesta àrea per a la prevenció i tractament del conflicte.

### **Conflicte d'interessos**

Les autories no han comunicat cap conflicte d'interessos.

## References | Referències

- Aubert, A., Bizkarra, M., & Calvo, J. (2014). Actuaciones educativas de éxito desde la educación física. Retos. *Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 144-148.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (Eds.). (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Flecha, A., García Yeste, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Beck, U. G., Giddens, A. A., & Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.
- Blandón, M., Molina, V. A., & Vergara, E. (2005). Los estilos directos y la violencia escolar. Las prácticas de la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 87-103.
- Capllonch, M. (2008-2011). *El projecte R+D+i Juga, Dialoga i Resol. La superació de conflictes en Educació Física mitjançant el model comunitari*. Disseny d'un programa específic per CdA, amb referència: SEJ2007-61757/EDUC. Pla Nacional I+D+i (2007-6200).
- Carlssonpaigne, N., & Levin, D. E. (1992). Making peace in violent times a constructivist approach to conflict-resolution. *Young Children*, 48(1), 4-13.
- Castro, M., Gómez, A., & Macazaga, A. M. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física Retos. *Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 174-179.
- Castro, M. (2015). Aprendizaje dialógico y educación física: hacia una educación física y un deporte escolar promotores de salud, éxito escolar y cohesión social. *Intangible Capital*, 11(3), 393-417. doi:10.3926/ic.636
- Chomsky, N. (1988). *Language and Politics*. Montreal: Black Rose Books.
- Davison, J., & Wood, C. A. (2004). A conflict resolution model. *Theory into Practice*, 43(1), 6-13. doi:10.1207/s15430421tip4301\_2
- Jiménez Martín, P. J., & Durán González, L. J. (2004). Proposta d'un programa per a educar en valors mitjançant l'activitat física i l'esport. *Apunts. Educació Física i Esports* (77), 25-29.
- Elboj, C., & Niemelä, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: De case of interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Escartí, A., Pascual, C., & Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social través de la educación física y del deporte*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R., & García Yeste, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla La Mancha*, 4, 72-76.
- Flecha, A., Melgar, P., Oliver, E., & Pulido, C. (2010). Socialización preventiva en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 67(24.1), 89-100.
- García-Hierro, M. A., & Cubo Delgado, S. (2009). Convivencia escolar en secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 51-62.
- Garfinkel, H. (1967). *Ethnomethodological Studies of Work*. Londres: Routledge and Paul.
- Gil Madrona, P., & Pastor Vicedo, J. C. (2003). Actitudes multiculturales exteriorizadas en Educación Física: el estudio de un caso y la educación emocional como respuesta. *Revista Complutense de Educación*, 14(1), 133-158.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Gómez, A., Mello, R., Santa Cruz, I., & Sordé, T. (2010). De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 113-126.
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245. doi:10.1177/1077800410397802
- Grimminger, E. (2011). Intercultural competente among Sports and physical education teachers. Theoretical foundations and empirical verification. *European Journal of Teacher Education*, 3(34), 317-331. doi:10.1080/02619768.2010.546834
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (vol. I). Madrid: Taurus.
- Horowitz, S. & Boardman, S. (1995). The role of mediation and conflict resolution in creating safe learning environments. *Thresholds in Education*, 21(2), 43-50.
- INCLUD-ED Consortium. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- Martín Casabona, N., & Tellado, I. (2012). Violencia de género y resolución comunitaria de conflictos en los centros educativos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 3(1), 300-319. doi:10.4471/generos.2012.14
- Molina, F. (2005). Nuevos conflictos sociales y su presencia educativa. Análisis sociológico y reflexiones para la intervención. *C&E. Cultura y Educación*, 17(3), 213-223. doi:10.1174/113564005774462618
- Oliver, E., & Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista Signos*, 43(2), 279-294. doi:10.4067/S0718-09342010000400002
- Ortí, J. (2003). La resolución de conflictos en la educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 13, 40-50.
- Pérez Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., Fernández Baena, R., & Moleiro, M. M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta*, 39(2), 81-90.
- Prat, M., Font, R., Soler, S., & Calvo, J. (2004). Educació en valors, esport i noves tecnologies. *Apunts. Educació Física i Esports* (78), 83-90.
- Sáez de Ocariz, U., & Lavega, P. (2014). Transformar conflictos en Educación Física en Primaria a través del juego. Aplicación del índice de conflictividad. *C&E. Cultura y Educación*, 25(4), 549-560. doi:10.1080/11356405.2013.10783161
- Tormos, A., Armenteros, I., Sanfrancisco, R., Fornes, M., Pascual M.ª del C., Merino, M.ª L., & Ruiz, R. M.ª (2003). Conflictos cotidianos abordados desde una perspectiva humana y social: una oportunidad para Diego y Silvia. *Tándem. Didáctica de la Educación Física* (13), 63-74.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: How diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17- 33. doi:10.1080/0305764X.2012.749213
- Velázquez Buendía, R. (2001). Deporte: ¿presencia o negación curricular? A F. J Ruiz Navarro (Ed.), *El currículum de Educación Física a debate. Actes del XIX Congreso Nacional de Educación Física y Escuelas de Magisterio* (pàg. 65-106). Múrcia: Universidad de Murcia.
- Velázquez Callado, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. Mèxic: Secretaría de Educación Pública.
- Vinyamata, E. (2005). *Conflictología: curso de resolución de conflicto*. Barcelona: Ariel.