

Hacia una transformación de los conflictos motores en Educación Física

Towards a motor conflicts transformation in Physical Education

Unai Sáez de Ocáriz Granja¹, Pere Lavega Burgués²

1 INEFC. Universidad de Barcelona. España.

2 INEFC. Universidad de Lleida. España.

Recepción: enero 2013 • Aceptación: octubre 2013

CORRESPONDENCIA:

Unai Sáez de Ocáriz Granja

usaez@inefc.es

Resumen

A lo largo de la vida, los seres humanos no cesan de relacionarse con el resto de individuos que le rodean, desarrollando interacciones que permiten una convivencia en sociedad. Fruto de estas interacciones emergen situaciones de desequilibrio que provocan la aparición de conflictos tanto en el entorno social como en la escuela. Alarmados por dicha presencia, las directrices europeas apuestan por la necesidad de instrumentos y procedimientos que actúen en la mejora de la convivencia escolar. El presente artículo colabora con dicha idea al ofrecer al profesorado de educación física un modelo funcional derivado de las teorías generales del conflicto para ser aplicado en sus clases. Este modelo identifica la situación inicial (juego o tarea en la que acontece el conflicto), el proceso del conflicto (agente generador, respuesta conflictiva e intervención) y finalmente la transformación del conflicto motor (por parte del alumno o el docente).

Palabras clave: Convivencia escolar, juego, praxiología motriz, relaciones interpersonales.

Abstract

Throughout life, human beings constantly interact with other individuals, developing relationships that allow for coexistence in society. As a result of these interactions, situations of imbalance emerge from which conflicts in social environments and in school arise. Alarmed by this, European guidelines endorse the need for instruments and procedures that seek the improvement of school life. This article provides physical education teachers a working model derived from general theories of conflict to be applied in their classrooms. This model identifies the initial situation (game or task in which the conflict happens), the process of conflict (generator agent, conflict response and intervention) and finally motor conflict transformation (by students or teacher).

Key words: School coexistence, game, motor praxiology, interpersonal relations.

Introducción

Desde que nacemos la vida esta acompañada de continuas relaciones interpersonales. La familia, los vecinos, los amigos, los compañeros de escuela, los colegas de trabajo... van originando diálogos sociales sobre los que se construye la personalidad, así como la manera de entender y de vivir. Una de las claves de la vida en sociedad es la capacidad de saber dialogar y convivir con otras personas, es decir, saber mantener relaciones interpersonales tanto cuando las circunstancias son favorables como en momentos adversos en los que el diálogo social se tensa y a menudo se originan conflictos.

En la actualidad el conflicto es uno de los principales temas de debate social. No obstante, la percepción y la manera de abordar cada conflicto depende en buena medida de las características concretas de la situación que lo origina, así como de los rasgos del entorno cultural de las personas que lo protagonizan (Girard & Koch, 1996; Ross, 1995; Schnitman & Schnitman, 2000).

Dada la naturaleza social de la escuela, es inevitable encontrar situaciones de conflicto entre los agentes que participan de ese contexto educativo (Johnson & Johnson, 1999). La escuela, lejos de ser un mero lugar de encuentro, es un auténtico espacio social y político donde confluyen todo tipo de relaciones interpersonales (Ramírez-Fernández, 2006).

La presencia de conflictos, cada vez más regular en los centros educativos, ha despertado un estado de máxima preocupación (Ortega & Del Rey, 2003), circunstancia que ha suscitado la emergencia de investigaciones e iniciativas en Europa orientadas hacia la mejora de la convivencia escolar (Salomäki, 2001). De la mayoría de los estudios se deduce que la resolución constructiva, así como la gestión y la transformación de los conflictos escolares exige que los agentes que intervienen adquieran competencias y procedimientos específicos (Johnson & Johnson, 1999; Ortega, 1997; Ortega & Del Rey, 2003; Viñas, 2004).

A pesar de que todavía queda un largo camino por recorrer en programas educativos estatales, en algunas escuelas se han implementado programas muy apropiados para la prevención y resolución de conflictos (Sevilla Antiviolenencia Escolar 'SAVE': Ortega, 1997). Sin embargo, son escasas las aportaciones que detallen pautas y procedimientos a seguir para transformar el conflicto. En esas directrices se debería hacer que el alumnado adquiriera competencias sociales que le permitieran manejar constructivamente los conflictos, sustituyendo la violencia y la agresión por relaciones cordiales (Johnson & Johnson, 1999).

A modo de ejemplo, se ha visto que a través del aprendizaje cooperativo el alumnado puede desarrollar competencias sociales, aprender a manejar procesos creativos alternativos a la violencia, asociados a la resolución constructiva de las tensiones interpersonales (Galtung, 1997; Johnson & Johnson, 1999; Lederrach, 1995; Ortega & Del Rey, 2003).

Entre las posibles herramientas pedagógicas de las que disponen los educadores, Hromek y Roffey (2009) observan que los juegos son el vehículo ideal para el aprendizaje de habilidades prosociales que fomenten las relaciones con el resto de compañeros, especialmente en los niños de entre los 6 y los 12 años. De hecho, se puede considerar el juego como una enseñanza interactiva que, vinculado con el medio, ofrece la posibilidad de un aprendizaje transformador; a través del juego el alumno dialoga, pacta acuerdos con otras personas y se introduce en vivencias que promueven el uso de habilidades básicas de la transformación de conflictos (Mezirow, 2003).

La adquisición de habilidades sociales a través del juego favorece la regulación de emociones negativas que surgen al convivir con los demás. Al mismo tiempo también se promueve la capacidad de aprender, la mejora de los resultados académicos, la empatía, la motivación, la autoestima, el pensamiento crítico y la aceptación de la diversidad (Hromek & Roffey, 2009; Johnson & Johnson, 1999).

En España, las investigaciones realizadas para fomentar la convivencia y reducir los conflictos en los centros educativos destacan la relación entre la escuela y su contexto sociocultural, identificando aquellas influencias que intervienen en las tensiones interpersonales (Burguet, 1999; Del Rey & Ortega, 2001; Grupo SI(e)TE Educación, 2010; López-Castedo, Domínguez-Alonso, & Álvarez-Roales, 2010; Sastre & Moreno, 2002; Trianes & García-Correa, 2002; Viñas, 2004).

El presente artículo pretende complementar las investigaciones realizadas hasta el momento y aportar un avance en la idea sugerida por Salomäki (2001), al ofrecer al profesorado de educación física un modelo para la transformación de los conflictos que emergen durante sus clases como consecuencia de las propias actividades propuestas. El modelo que se propone pretende ser de utilidad al profesorado de educación física en el proceso de optimizar la educación de conflictos que surgen como consecuencia de la intervención del alumnado en situaciones de juego. Para ello se hace una revisión exhaustiva de las principales aportaciones teóricas que han tratado el conflicto y se propone un modelo para una transformación pedagógica del conflicto.

Revisión de las teorías del conflicto

La revisión de las teorías del conflicto que han surgido desde diferentes disciplinas o áreas de conocimiento confirma la existencia de una gran disparidad de argumentos y maneras de abordarlo. El resultado de esta visión holística del conflicto evidencia que lejos de ser enfoques incompatibles que se excluyan o impongan como perspectivas hegemónicas en el área del conflicto son visiones complementarias que facilitan comprender la naturaleza y los rasgos distintivos que lo caracterizan.

La Conflictología, término acuñado por la comunidad universitaria internacional para referirse a la ciencia del conflicto, recoge innumerables sistemas de conocimiento, perspectivas, áreas, técnicas, habilidades y tecnologías orientadas hacia su estudio (Galtung, 1997; Vinyamata, 2002). Enmarcadas dentro de esta disciplina, se hallan las tres dimensiones teóricas en las que se han organizado las interpretaciones del conflicto.

El estudio del conflicto desde una dimensión orgánica

Atendiendo al plano orgánico o biológico del estudio del conflicto se destacan aportaciones que se han originado desde la fisiología, la etología o la propia medicina. Desde la fisiología el conflicto puede verse como consecuencia de cambios hormonales que a su vez pueden provocar alteraciones a nivel psicológico, mental, motriz y actitudinal. Como asevera Márquez (2004), cuando el conflicto se acompaña de una agresión, situación que comporta el desarrollo del estrés y de las tensiones que preceden al miedo, el cuerpo segrega hormonas que permiten la generación de determinadas reacciones que pueden motivar el aumento de la agresividad y el desarrollo de la violencia al llegarse a una situación aguda de estrés. Dichas hormonas, como la noradrenalina, la dopamina o la serotonina, se encuentran reguladas por el sistema nervioso central y por el sistema nervioso autónomo, e incluyen regiones cerebrales moduladas por los neurotransmisores que pasan al lóbulo frontal y al sistema límbico. Durante el estrés provocado, los nervios simpáticos de la médula espinal estimulan al corazón, a las arterias y a las glándulas adrenales, trabajando junto al sistema parasimpático para mantener el equilibrio tanto en situaciones de reposo como en respuestas al estrés.

Por otro lado, el enfoque biológico que aporta la etología basa sus estudios en la proxemia animal, entendida como aquella *“disciplina científica que estudia la organización significativa del espacio de las especies animales, y particularmente de la especie humana”* (Par-

lebas, 2001, 367 citando a Hall, 1972). Hall estudia los diferentes tipos de distancia de la que participan los animales cuando protagonizan algún conflicto (distancia de huida, distancia crítica, distancia de ataque, distancia personal, distancia social). Observa cómo la posibilidad de sentir amenazada su territorialidad, es decir, el espacio que defienden del resto de los miembros de su propia especie, y la jerarquización dentro del propio grupo provoca la aparición de conflictos o tensión en las relaciones.

Paralelamente a estas dos perspectivas, desde el punto de vista biomédico, Wilmot y Hocker (2001) entienden el conflicto como una patología personal que perturba la armonía del individuo llegando a provocar situaciones anormales que generan grandes desequilibrios. Dichos desequilibrios no pueden ser desarrollados y, por lo tanto, nunca se resolverán, ya que, según esta orientación, en las situaciones de conflicto siempre hay una parte que gana y otra que pierde.

El estudio del conflicto desde una dimensión psicológica

La contribución de la psicología al estudio del conflicto se realiza a través de cuatro orientaciones: el psicoanálisis, la teoría de la frustración-agresión, la teoría del aprendizaje social, y la relación con la regulación de emociones negativas.

Freud (1932), a partir del psicoanálisis, identifica el conflicto como el resultado de un fenómeno instintivo, resultado de impulsos endógenos que nacen del interior del individuo. Por este motivo, a menudo la conducta agresiva es inevitable que aparezca en la vida de cualquier persona.

Paralelamente Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939) desarrollan la teoría de la frustración-agresión, defendiendo la hipótesis de que la situación conflictiva presupone la existencia de una frustración que a su vez conduce a respuestas agresivas. Dicho de otra manera, la frustración imposibilita alcanzar una meta por la existencia de un obstáculo en su camino, lo cual provoca deseos de apartar o destruir dicho obstáculo.

Por otro lado, desde la psicología interpersonal, la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) estudia el conflicto con base en la idea de que el sujeto mediante la observación de las experiencias de los demás adquiere patrones de conductas que posteriormente pone en práctica. El conflicto puede ser resultado de conductas aversivas; en este tipo de conductas la frustración y la agresión son solo dos ejemplos de posibles respuestas ante dichas experiencias.

Por último, el enfoque psicológico también relaciona el conflicto con una mala regulación de las emociones negativas. Por este motivo, en el origen de cualquier

conflicto se identifica una gestión inadecuada de las emociones (Pearce & Littlejohn, 1997). El conflicto aparece generalmente cuando emergen emociones negativas que las personas no son capaces de controlar o regular (Bell & Song, 2005; Desivilya & Yagil, 2005; Deutsch, Coleman, & Marcus, 2006; Jameson, Bodtker, Porch, & Jordan, 2009).

El estudio del conflicto desde una dimensión social

Dada la naturaleza social del conflicto no debe sorprender que los enfoques sociales hayan sido los más prolíficos en abordar su interpretación. El discurso que se sigue es muy variado; a veces se identifica como una manifestación negativa o destructiva y en otras ocasiones se concibe como una oportunidad para transformar las relaciones. Así mismo, también se defiende la necesidad de entenderlo en relación a un contexto social determinado y de identificar el origen, la respuesta y el tipo de intervención que se realiza.

En la cultura occidental ha estado muy presente la tendencia de identificar el conflicto como una situación negativa. De manera consciente o inconsciente se termina aceptando que este destruye, ya que sus consecuencias son siempre perjudiciales para la convivencia, y que por tanto habría que evitarlo en todo momento. Este enfoque asume la existencia de una única solución que debe de ser encontrada, diseñando de forma habitual sus programas de acción en función de los síntomas, en lugar de por sus causas. Desde esta visión se identifica el conflicto como un conjunto de relaciones de poder, en el que una parte gana y la otra pierde. Finalmente, la decisión final depende de la intervención de una tercera parte o de la aplicación de normas legales (Deutsch, 1973; Filley, 1975; Wilmot & Hocker, 2001).

Sin embargo, desde la perspectiva social, existen otros enfoques, como el que propone Coser (1956) al referirse al 'conflicto social'. Según este autor el conflicto no es necesariamente una situación destructiva. Además para poder entender la dimensión social de cualquier conflicto es necesario identificar las características del grupo y la naturaleza o función del conflicto en ese grupo (aspectos asociados a la ideología de sus protagonistas, identificación de los participantes que intervienen como aliados o rivales, búsqueda de objetivos comunes de los miembros del grupo ante un conflicto).

Desde un enfoque parecido, la teoría del conflicto como oportunidad social lo concibe como una expresión natural y necesaria para las relaciones entre personas. El conflicto es una oportunidad para que las personas se desarrollen y demuestren respeto mutuo, a través de la búsqueda de estrategias basadas en relaciones pacíficas y creativas entre las personas que lo

protagonizan (Rozemblum de Horowitz, 1998; Wilmot & Hocker, 2001).

Para otros autores, el conflicto es una oportunidad (Boulding, 1962; Burton, 1996; Deutsch, 1973; Schelling, 1995) asociado a un proceso constituido por regularidades o características comunes que siempre están presentes independientemente del contexto donde acontezca. El conflicto se interpreta como un elemento necesario de las relaciones humanas, por lo que el esfuerzo debe dirigirse a conocerlo y encontrar la mejor resolución posible antes que tratar de eliminarlo. Desde esta perspectiva se afirma que en todas las relaciones sociales, igual que ocurre con los juegos, resulta necesario la existencia de unas normas y acuerdos para que los participantes puedan interactuar entre sí, ya que de otra manera dicha interacción no sería posible.

Para poder entender el conflicto en su totalidad e identificar sus características, resulta interesante considerar las aportaciones de la teoría de juegos y de la ciencia de la acción motriz. La teoría de juegos de Neumann y Morgenstern (1944) explica el conflicto como un proceso de interacción entre dos o más personas que toman decisiones sobre distintas opciones de intervención con el fin de maximizar una recompensa. El conflicto se asocia a un conjunto de decisiones racionales que debe considerar a las personas que toman decisiones, las estrategias disponibles para cada jugador, el conjunto de resultados en función de las decisiones particulares tomadas por cada jugador en un tiempo determinado, y una serie de recompensas de acuerdo a los posibles resultados (Rapoport, 1974). La teoría de juegos (Neumann & Morgenstern, 1944; Rapoport, 1974) identifica tres tipos de juegos. Los juegos de suma cero (zero-sum games), donde todo lo que uno gana se corresponde con lo que el otro pierde; los juegos de suma no cero (non-zero-sum games), donde ambos jugadores pueden ganar o perder juntos; y por último los juegos de suma variable (mixed-motive / variable sum games / coalition games), en los cuales cada jugador se enfrenta a tener que decidir entre competir o cooperar.

Desde la ciencia de la acción motriz (Parlebas, 2001) se explica que cualquier juego dispone de un patrón interno de organización o lógica interna que es el responsable de orientar las relaciones motrices de sus protagonistas. Dependiendo de la estructura o lógica interna de cualquier juego se pueden originar diferentes tipos de relaciones motrices susceptibles de generar conflictos. Si se considera el tipo de interacción motriz que originan los juegos se establecen cuatro grandes dominios o familias de juegos: juegos psicomotores sin interacción motriz, juegos de cooperación (solo hay compañeros), juegos de oposición (solo hay rivales) y juegos de cooperación-oposición. Para identificar dichos conflictos es

necesario entender la lógica interna que rige cualquier juego motor y el tipo de relaciones que desencadena, ya que según la estructura de estas relaciones los conflictos podrán ser de diferente naturaleza.

La revisión realizada justifica afirmar que cualquier conflicto, lejos de ser un fenómeno estático, corresponde a un proceso dinámico constituido por diferentes partes: un origen (acción) y una respuesta (reacción), y una posible finalización que entendidas de manera unitaria permite comprender cómo ha sido percibido y analizar el tipo de respuesta que ha originado para una posible intervención (Filley, 1975; Fisas, 1998; Lederach, 1995).

Existen principalmente tres posibles modelos de intervención ante una situación conflictiva: a) la resolución de conflictos, que estudia la evolución y finalización de las situaciones conflictivas destacando sus resultados destructivos (Burton, 1996; Lederach, 1995; Schrock-Shenk & Ressler, 1999); b) la gestión de conflictos, centrada en la idea de entender que los conflictos están determinados por cada parte implicada y que hay que conocerlos y regularlos (Borisoff & Victor, 1991; Schrock-Shenk & Ressler, 1999); y c) la transformación de conflictos, concebidos como una alternativa positiva de cambio que posibilita la construcción y reconstrucción humana (Galtung, 1997; Lederach, 1995).

La transformación de los conflictos proporciona nuevas maneras de pensar y de ver las cosas, al ofrecer la oportunidad de entender las necesidades y los intereses de las otras partes, y al clarificar y mejorar la relación posibilitando formas diferentes de actuar.

Utilidad en la educación física del modelo. Aplicación para el profesor

La revisión de las teorías del conflicto permiten sugerir al profesor de educación física que debería considerar el conflicto como fenómeno poliédrico. Se trata de un proceso que puede ser analizado desde diferentes enfoques (dimensión biológica, psicológica y social). Por lo tanto, el profesor ha de reflexionar y decidir desde que enfoque se quiere intervenir; el modelo que se presenta enfatiza la atención en la dimensión relacional.

Unidades clave derivadas del estudio interdisciplinar del conflicto

La visión ecléctica del conflicto a partir de los distintos enfoques disciplinares permite identificar unidades clave y regularidades conceptuales de gran interés

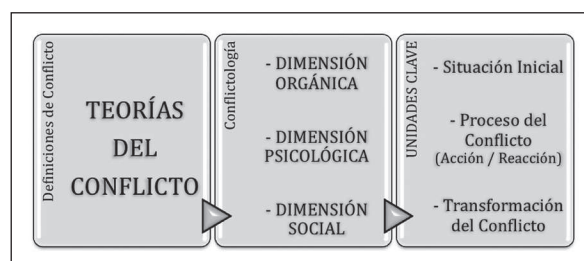


Figura 1. Esquema del proceso de deducción de las unidades clave para el estudio del conflicto.

cuando se trata de promover una educación transformadora del conflicto (ver Figura 1) que contemple todas las perspectivas involucradas en ese proceso de relaciones interpersonales (Sáez de Ocáriz, 2011).

El contexto del conflicto: la situación inicial

Tal como se muestra en la revisión teórica del conflicto, desde la teoría de juegos y la ciencia de la acción motriz, cada situación de juego es portadora de un conjunto de relaciones que a su vez pueden orientar a los protagonistas a vivir diferentes tipos de conflictos. Por este motivo y de acuerdo con lo explicado anteriormente los conflictos serán de distinta naturaleza en función de si se realiza un juego de suma cero o de suma no cero (de suma variable); así mismo tampoco sucederá lo mismo en función del tipo de relaciones motrices que suscite un juego, es decir si se trata de una práctica psicomotriz (sin interacción entre los protagonistas), de cooperación (basada en relaciones de ayuda mutua), de oposición (asociada a relaciones hostiles) o de cooperación-oposición (en la que pueden asociarse relaciones favorables con los compañeros y relaciones adversas creadas por los rivales).

Como se puede deducir de lo comentado hasta el momento, identificar el contexto en el que aparece el conflicto motor y la lógica interna que lo caracteriza resulta un elemento clave a la hora de estudiarlo. Las condiciones iniciales de las que se parte pueden orientar a que las relaciones que se establezcan entre las personas implicadas vayan en una dirección o en otra; y en consecuencia, sugiera adoptar posturas de trabajo totalmente diferentes. De esta manera, se justifica la necesidad de detectar la situación inicial en la que emerge el conflicto.

El conflicto como proceso

Con base en las hipótesis desarrolladas, se entiende el conflicto como un proceso interactivo que, independientemente del contexto en el que se desarrolle, presenta unas características comunes (Boulding, 1962;

Deutsch, 1973; Filley, 1975; Fisas, 1998; Ho-Won, 2008; Lederach, 1995; Schelling, 1995). Por ello, ante la necesidad de diferenciar las actuaciones de los actores del conflicto, se deduce la existencia de una acción conflictiva y, derivada de ese estímulo inicial, una reacción ante tal situación, lo que da sentido a la concepción del conflicto como un proceso. De esta manera, dependiendo de la perspectiva que sigan los protagonistas implicados, el proceso del conflicto transcurrirá hacia actitudes de ganar-perder, perder-perder, o ganar-ganar (Filley, 1975; Ho-Won, 2008).

Tras detectar la acción y la reacción, del marco teórico se deducen los diferentes niveles de intervención (Borisoff & Victor, 1991; Burton, 1996; Galtung, 1997; Lederach, 1995; Schrock-Shenk & Ressler, 1999), de los cuales, la transformación de conflictos es la elegida para el estudio, ya que considera el conflicto como un fenómeno que transforma los acontecimientos, las relaciones en las que ocurre e incluso a sus propios protagonistas.

Hacia una pedagogía transformadora del conflicto

En el marco de las relaciones sociales la transformación ofrece un cambio desde posturas destructivas hacia otras mutuamente constructivas. Entender la transformación de conflictos de este modo implica una manera concreta de enfrentarse a las situaciones de conflicto, convirtiéndolas en situaciones de aprendizaje en las que se produce un aumento en las relaciones de poder y reconocimiento. Los conflictos son una herramienta de cambio que, más que anular los objetivos que se puedan perseguir, se pueden transformar los antiguos propósitos por unos nuevos que faciliten la comunicación y el diálogo interpersonal (Lederach, 2003; Väyrynen, 1991).

La transformación de conflictos se centra en la creación de respuestas de adaptación a los conflictos humanos a través de los procesos de cambio que aumenten la justicia y reduzcan la violencia. Y es a través de mecanismos arraigados a competencias comunicativas donde se produce un intercambio de ideas para encontrar definiciones comunes a los problemas y buscar formas de avanzar hacia las soluciones (Lederach, 2003).

Utilidad en la educación física del modelo. Aplicaciones para el profesor

A partir de las unidades claves derivadas del estudio interdisciplinar del conflicto, el profesor de educación física debe detectar la lógica interna del juego o tarea motriz en la que se origina el conflicto, puesto que cada práctica es portadora de un tipo singular de

relaciones motrices entre los alumnos y puede originar diferentes tipos de conflictos (por ejemplo asociados a compañeros, a adversarios). Asimismo, es necesario identificar los actores del conflicto, tanto el generador de la acción conflictiva como el ejecutor de la respuesta ante el estímulo, ya que en función de ello se decidirá la intervención a realizar. Por último, si el profesor de educación física está convencido de la búsqueda de soluciones comunes en pro de posturas constructivas, la transformación del conflicto se convierte en una herramienta indispensable para favorecer dichos cambios.

Modelo para transformar el conflicto en educación física

La educación física, como toda disciplina educativa, tiene el objetivo de influir positivamente sobre los alumnos, ya que no se basa únicamente en una recopilación de intenciones sino que transmite conocimientos prácticos o procedimentales (Parlebas, 2001). El patio de la escuela, una pista exterior o el pabellón polideportivo se convierten en un auténtico laboratorio donde se generan aprendizajes, relaciones motrices y consecuencias pedagógicas que merecen ser investigadas.

El diseño de cualquier proyecto pedagógico necesita de un 'mapa ideológico' que guíe al docente ofreciéndole herramientas que le permitan conseguir los objetivos propuestos por los que se preparó inicialmente dicho programa. Una de esas herramientas puede ser la optimización de las conductas de sus alumnos, sirviéndose de los conflictos que en ellas puedan emerger para transformar y así permitir el desarrollo de los alumnos buscando que puedan interactuar de manera cooperativa, consensuada y civilizada. Se trata de incentivar una transformación en la que sea posible constatar la puesta en práctica de otras competencias educativas, sociales y personales.

Con la intención de aportar una herramienta aplicada hacia una pedagogía transformadora del conflicto, en este artículo se avanza un modelo para el estudio y manejo de los conflictos motores (ver Figura 2). Por este motivo, se presenta el juego motor como situación inicial, el proceso del conflicto motor formado por un agente generador y por una respuesta conflictiva donde se puede dar tanto la intervención del profesor como de los propios alumnos involucrados en el conflicto, y con una transformación del conflicto motor como recurso pedagógico para optimizar las conductas conflictivas del alumnado (Sáez de Ocáriz, 2011).

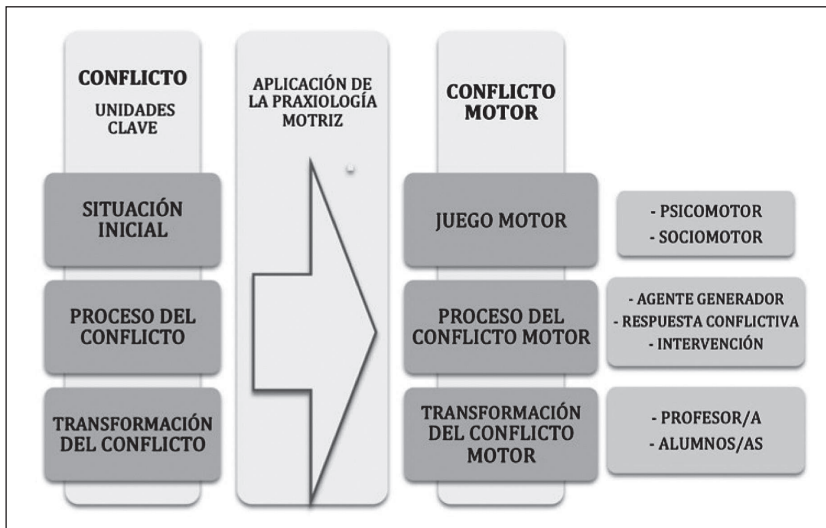


Figura 2. Esquema de los elementos que forman parte del modelo de estudio de los conflictos motores.

El juego motor como laboratorio de relaciones sociales

La gran variedad de características que ofrecen las prácticas corporales en función de la época, el lugar y los grupos sociales en los que se lleva a cabo, son testimonio de las normas y los valores sociales poseen sobre la utilización del cuerpo. El juego, impregnado de una identidad cultural que se transmite y que se encuentra íntimamente unido al contexto social en el que se desarrolla, resulta uno de los ejemplos principales que ponen de manifiesto dicha relación, siendo, como afirma Parlebas (2001), de gran interés los problemas pedagógicos, culturales y sociopolíticos que ellos plantean. Se parte de la idea de que todo juego motor se puede concebir como un sistema praxiológico que al

activarse pone en marcha procesos prácticos con propiedades, relaciones y efectos específicos (Parlebas, 2001). Por ello, cada juego motor tiene su propia lógica interna que provoca determinados comportamientos motores. Estos sistemas de relaciones, en función de la presencia o ausencia de interacción motriz, pueden ser clasificados como situaciones psicomotrices, aquellas que no requieren de interacción motriz para poderse realizar, o como situaciones sociomotrices (cooperación, oposición, y cooperación-oposición), que necesitan de los compañeros o adversarios para llevarse a cabo. Cada uno de estos grupos de relaciones desencadena diferentes procesos asociados a las conductas motrices de sus protagonistas que van a ser clave para interpretar la naturaleza del conflicto (ver Tabla 1).

Tabla 1. Procesos que activa la lógica interna de las diferentes familias de juegos motores (Adaptación de Lavega, 2004)

JUEGO MOTOR	ALGUNOS PROCESOS QUE DESENCADENAN
PSICOMOTOR	Comparación de resultados Tendencia a un gran gasto energético (resistencia, fuerza, velocidad, flexibilidad)
PSICOMOTOR Y SOCIOMOTOR DE COOPERACIÓN	Máximo control del propio cuerpo Situaciones motrices sin cambios
SOCIOMOTOR DE COOPERACIÓN	Búsqueda de objetivos comunes Comunicación motriz con los demás Pacto de reglas con los otros
SOCIOMOTOR DE COOPERACIÓN, OPOSICIÓN Y COOPERACIÓN-OPOSICIÓN	Uso de capacidades reflexivas o cognitivas
SOCIOMOTOR DE OPOSICIÓN Y COOPERACIÓN-OPOSICIÓN	Adaptación a los cambios o imprevistos Lectura e interpretación de las conductas motrices del adversario Emisión de mensajes que los otros deben de interpretar Exaltación de la victoria o del fracaso
SOCIOMOTOR DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN	Lectura e interpretación de las conductas motrices de los compañeros y adversarios

El conflicto en educación física como un proceso educativo

El profesor de educación física, dependiendo del tipo de situaciones motrices que propone, induce a sus alumnos a relacionarse entre ellos de una manera determinada. En función del tipo de juego elegido por el profesor, es decir, en función de la lógica interna de dicha situación motriz, y del dominio de acción motriz al que pertenezcan se harán emerger unas relaciones motrices específicas, y fruto de estas podrán aparecer diferentes tipos de conflictos.

En este sentido, se entiende el conflicto motor como un proceso formado por un agente generador del conflicto motor y por una reacción conflictiva derivada del estímulo inicial. Dicho proceso provoca una intervención por parte de los protagonistas y/o el profesor que, pese a no estar incluida dentro de conflicto motor, de-

pende directamente del mismo, ya que en función de cuál sea el agente generador y la reacción en el conflicto motor, los protagonistas y el profesor intervienen de una u otra manera (Sáez de Ocariz, 2011).

El agente generador del conflicto motor

Los alumnos que intervienen en cualquier juego motor necesitan descifrar su gramática para saber cómo tienen que actuar, qué acciones motrices pueden llevar a cabo, aunque cada persona opte por decisiones y combinaciones de acciones muy desiguales. De ahí que se haya desarrollado el concepto de conducta motriz para nombrar e identificar este modo original repleto de significación que realiza cada persona cuando juega (Lagardera & Lavega, 2003; Lavega, 2004).

Dicho concepto resulta crucial para detectar el origen del conflicto motor, puesto que de la lógica inter-

Tabla 2. Posible emergencia de conductas conflictivas (Adaptación de Lavega, 2004).

JUEGO MOTOR	ALGUNOS PROCESOS QUE DESECADENAN	POSIBLE EMERGENCIA DE CONDUCTAS CONFLICTIVAS	
		No ser lo suficientemente...	Comportarse con una actitud...
PSICOMOTOR	Comparación de resultados	Entregado	Apática Provocadora
	Tendencia a un gran gasto energético (resistencia, fuerza, velocidad, flexibilidad)	Persistente Firme Velo Flexible	Agotada Frágil Lenta Rígida
PSICOMOTOR Y SOCIOMOTOR DE COOPERACIÓN	Máximo control del propio cuerpo	Coordinado Concentrado	Descoordinada Precipitada
	Situaciones motrices sin cambios	Persistente Constante	Inconstante Impaciente
SOCIOMOTOR DE COOPERACIÓN	Búsqueda de objetivos comunes Comunicación motriz con los demás	Respetuoso Altruista Tolerante Sacrificado	Intolerante Espectadora Competitiva Egocéntrica
	Pacto de reglas con los otros	Mediador Dialogante	Provocadora Dictadora Tramposa
SOCIOMOTOR DE COOPERACIÓN, OPOSICIÓN Y COOPERACIÓN-OPOSICIÓN	Uso de capacidades reflexivas o cognitivas	Inteligente Astuto	Ineficaz Autómata
	Adaptación a los cambio o imprevistos	Creativo Atrevido Valiente Seguro	Monótona Apática Miedosa Insegura
SOCIOMOTOR DE OPOSICIÓN Y COOPERACIÓN-OPOSICIÓN	Lectura e interpretación de las conductas motrices del adversario	Perspicaz Ordenado Estratega	Ofuscada Anárquica Individualista
	Emisión de mensajes que los otros deben de interpretar	Pícaro Cautó	Ingenua Transparente
	Exaltación de la victoria o del fracaso	Competitivo Comprensivo	Mal perdedora Agresiva
SOCIOMOTOR DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN	Lectura e interpretación de las conductas motrices de los compañeros y adversarios	Perspicaz Ordenado Estratega	Ofuscada Anárquica Individualista

na de cada una de las situaciones motrices propuestas se va a poder derivar o discriminar aquellas conductas motrices ajustadas o no. En este contexto, puede entenderse que la presencia o ausencia de posibles conflictos motores, puede deberse a que los alumnos protagonizan determinadas conductas no asociadas a las exigencias de la lógica interna de cada situación motriz, lo que comporta ir en una dirección diferente a la situación planteada por el profesor.

Así pues, los conflictos motores serán originados por conductas verbales conflictivas asociadas al pacto (ante posibles desacuerdos en el momento de negociar las reglas o la estrategia a emplear), conductas motrices conflictivas desajustadas (con una orientación alejada de lo que establece la adaptación eficaz a la lógica interna del juego, por ejemplo, pasar un balón incorrectamente a un compañero, ser superado por un rival ante una finta y cometer una falta, etc.) o conductas motrices conflictivas perversas (asociadas a respuestas que no forman parte de las reglas del juego, por ejemplo, dar un cachete a otro jugador). (Ver Tabla 2). Cuando la conducta motriz de un jugador es ajustada a la lógica interna del juego propuesto es difícil que se origine una situación de conflicto motor (Sáez de Ocáriz, 2011).

La respuesta conflictiva

Una vez originado el proceso del conflicto motor por medio de alguna conducta conflictiva, el protagonista de la situación sobre el que recae la acción reacciona ante tal estímulo (Serrano, 1998). De esta manera, desde diferentes estudios (Dollard et al., 1939; Fung, 2007; Ortega, 1997) se propone una categorización de las agresiones basada en el lenguaje o en la fuerza para infligir daño a la otra persona, lo que provoca la aparición de agresiones verbales y agresiones físicas.

Paralelamente, en función de la intensidad agresiva de cada una de las posibles respuestas conflictivas, se proponen tres tipos de respuestas: las agresiones verbales, las agresiones físicas, y las agresiones mixtas (es decir, agresiones verbales y físicas simultáneas). Las agresiones verbales son consideradas de intensidad baja y las agresiones físicas de intensidad alta (Fujihara, Kohyama, Andreu, & Ramírez, 1999), mientras que las agresiones mixtas corresponden a la intensidad más alta al incluir agresiones verbales y físicas.

La transformación de los conflictos motores

Tradicionalmente, la escuela ha resuelto los conflictos escolares por medio de sistemas normativos o disciplinares, que por distintas razones no son siempre eficaces. Dichos sistemas, tienen que responder a los

intereses de todos los agentes educativos involucrados en el mismo mediante procesos que activen una visión positiva del conflicto estimulando la comunicación y el diálogo constructivo.

La transformación del conflicto por parte del profesor

Todo profesor que pretenda participar del proceso para promover competencias de relación interpersonal en sus alumnos debe reconocer inicialmente y también aceptar que existan conflictos en su centro educativo. Considerando que la educación de los conflictos puede estar orientada hacia la toma de medidas de prevención ante los conflictos y también hacia el modo de incidir directamente sobre las situaciones que son portadoras de conflictos, se propone que el profesor de educación física puede optar por dos tipos de estrategias principales en la intervención ante el conflicto: la modificación de la lógica interna del juego o la intervención sobre los protagonistas del conflicto.

Por un lado, el profesor que conozca el perfil conflictivo de su alumnado se puede plantear elegir aquellas situaciones motrices cuya lógica pueda activar en menor medida los conflictos, o incluso modificar algunos de los rasgos distintivos de la lógica interna de ese juego (por ejemplo, modificar el número de participantes por equipo, cambiar el tipo de interacción motriz, introducir nuevos roles, alterar el uso del espacio, modificar la manera de emplear el material, modificar el sistema de puntuación...).

Por otro lado, el profesor de educación física puede implicar a los protagonistas en la responsabilidad de la transformación de la situación de conflicto motor, ofreciéndoles herramientas que faciliten la optimización del tratamiento de los conflictos (Burguet, 1999). Para ello pueden existir diferentes estrategias dependiendo de la intensidad del conflicto y del contexto en el que acontezcan. Se puede optar por separar a los protagonistas del conflicto para que acto seguido se pueda seguir jugando; se puede apartar temporalmente del juego a los implicados en el conflicto con la posibilidad de volver a incorporarse más tarde; y finalmente se puede optar por la expulsión definitiva de la sesión.

En los centros educativos se debería buscar las formas necesarias para ir progresivamente transformando las interacciones de poder en intervenciones dialógicas. Para llegar a ese tipo de intervenciones el profesor puede desarrollar un rol en el que haga de mediador crítico del conocimiento organizando el aula mediante grupos interactivos heterogéneos en los que se favorezca el desarrollo de una pedagogía transformadora que minimice o supere las desigualdades sociales (Prieto & Duque, 2009).

La transformación del conflicto por parte de los alumnos

Desde las teorías cognitivas, la intervención entre iguales es uno de los ejes básicos para trabajar el conflicto y su posible transformación por parte de los mismos miembros implicados en el conflicto (Burguet, 1999). Dicha intervención, favorece la asimilación de estrategias sociales a través de las cuales poder desarrollar procesos que faciliten la transformación de los propios conflictos. En este sentido, los propios alumnos resuelven sus conflictos de diferentes maneras. Algunos de ellos se basan en el dominio físico por medio de amenazas y agresiones, mientras que otros optan por el ataque verbal, la indiferencia, o replicando al otro protagonista en sus mismos términos.

Este tipo de procesos se verán reducidos o transformados (Johnson & Johnson, 1999), si se ofrece a los alumnos una orientación común, de modo que respeten las mismas normas y sigan los mismos procedimientos para poder alcanzar soluciones consensuadas. Si el profesor interviene siempre que sucede alguna situación de conflicto, independientemente de la intensidad agresiva de la misma, y no ofrece a los alumnos un espacio y un tiempo para que estos tengan la posibilidad de gestionar sus propios conflictos, no se estará favoreciendo

la adquisición de competencias y estrategias que puedan ayudar a la transformación de los mismos.

En la figura 3 se sintetizan las principales unidades conceptuales revisadas y recogidas en las fuentes de consulta que sirven para construir el modelo propuesto, desde ámbitos lejanos a la acción motriz hasta el ámbito de la educación física. La definición destaca la importancia de considerar los agentes que participan y como intervienen; las teorías explican cuales son los aspectos que se deberían de tener en cuenta y que, precisamente, remarcan algunas de las propiedades que se han identificado en el modelo propuesto; mientras que las unidades clave, deducidas de las aportaciones anteriores, mencionan los elementos que se han de detectar para comprender el conflicto en su totalidad y poder proponer una pedagogía transformadora del conflicto.

Utilidad en la educación física del modelo. Aplicaciones para el profesor

La aplicación de este modelo pretende transformar los conflictos motores considerando que son un escenario extraordinario desde donde educar las relaciones interpersonales a partir de la optimización de las

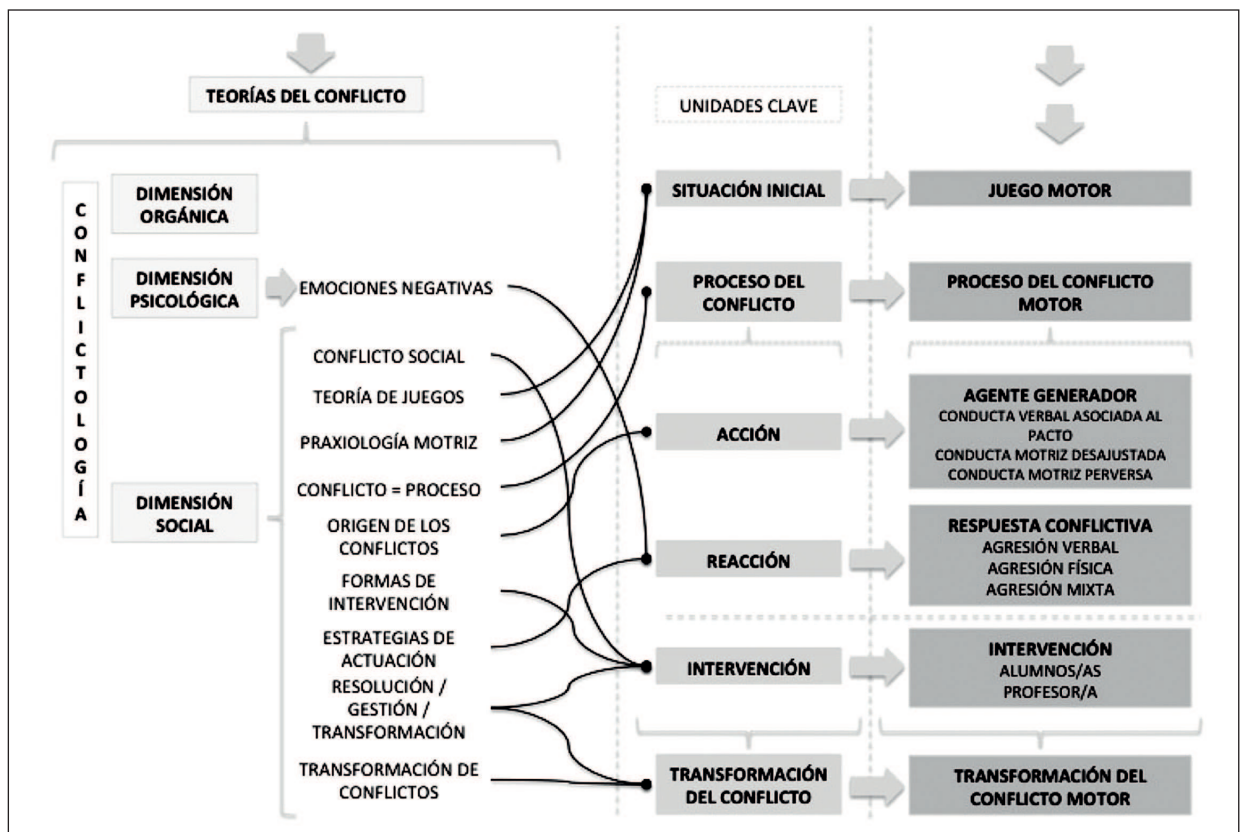


Figura 3. Esquema del modelo de transformación educativa de los conflictos motores (Adaptación de Sáez de Ocáriz, 2011).

conductas motrices de los alumnos. A modo de ejemplo, en el juego de “tocar colores” en el que los alumnos corren por zonas separadas alrededor de cuatro conos de color distinto y tras la señal deben contactar con el cono mencionado, se observa la siguiente situación conflictiva. Javi al ir hacia su cono empuja sin querer al pasar al lado de Carlos, quien responde con otro empujón. El profesor puede transformar el conflicto modificando la lógica interna del juego (de naturaleza psicomotriz que en principio no contemplaba que hubiera interacción entre los participantes), o mediante la intervención directa sobre los protagonistas. En el primer caso, el profesor puede, por ejemplo, ampliar el espacio de separación entre los participantes para dificultar posibles contactos físicos involuntarios; mientras que en el segundo caso puede parar la sesión y apartar a los actores del conflicto hasta la siguiente actividad y al finalizar la sesión reflexionar con ellos sobre lo sucedido. Otra opción puede pasar por dejar que los alumnos implicados tengan la posibilidad de participar en esa transformación, dejando que lo resuelvan por ellos mismos, o ayudando a que identifiquen la causa que ha originado el conflicto y a proponer algún cambio en las reglas del juego para evitar que vuelva a repetirse.

Metodología para la construcción del modelo

Al no haber encontrado un modelo transformador del conflicto que se pudiera aplicar en las situaciones de juego que se aplican en las clases de educación física, se tuvo que elaborar un modelo propio, que intenta integrar las principales aportaciones identificadas en la literatura. Para ello se revisaron las bases de datos ERIC, SCOPUS, ISI-Web of Knowledge, Taylor & Francis, y Web of Science, que permitieron identificar dos tipos de fuentes; las que abordaban el conflicto en términos generales y en el contexto educativo, y las referidas al ámbito de la educación física. En ambos casos se descartaron aquellos documentos cuya interpretación del conflicto no permitiera su aplicación al contexto educativo. Posteriormente se realizó un análisis de contenido semántico de las fuentes de consulta identificadas, sobre todo de las vinculadas a las teorías del conflicto, observando a que aspectos hacían referencia. Esta observación permitió concretar las aportaciones ofrecidas desde diferentes perspectivas (orgánica, psicológica y social), las unidades clave derivadas del estudio interdisciplinar del conflicto, el contexto conflictivo y su proceso, así como su función transformadora.

De esta manera, se incluyeron todas las apartados que participan en el conflicto y que pueden ser de uti-

lidad para el profesor. Todo ello ha permitido proponer el uso de un modelo orientado a la transformación de conflictos desde la educación física que a partir de la situación inicial (juego o tarea motriz) incorpora la identificación del agente que lo genera, la respuesta ante dicho estímulo, y la transformación de dicha situación tanto por parte del profesor como de los alumnos implicados.

Consideraciones finales

La vida está acompañada de continuas relaciones interpersonales en las que se construyen diálogos sociales que ayudan a desarrollar tanto la personalidad como la manera de entender y vivir la vida. En este sentido, uno de los aspectos claves en esta vida en sociedad, dada su conexión con las relaciones sociales, es saber dialogar con otras personas, ya sea en contextos propicios o cuando aparecen situaciones conflictivas (Girard & Koch, 1996; Ross, 1995; Schnitman & Schnitman, 2000).

Las situaciones socialmente inestables afectan directamente al entorno escolar, considerado como un espacio social y político capaz de adaptarse a los cambios que se producen (Ramírez-Fernández, 2006). Teniendo en cuenta que los conflictos forman parte de esta realidad, y siguiendo las directrices europeas, cada vez se realizan más propuestas e investigaciones para el desarrollo de instrumentos y procedimientos que mejoren la convivencia escolar. Por este motivo, tanto el alumnado como el profesorado necesitan de formación, recursos y competencias específicas para el trabajo en los conflictos escolares, sobre todo a través de la transformación de los mismos (Johnson & Johnson, 1999; Ortega, 1997; Ortega & Del Rey, 2003; Salomäki, 2001; Viñas, 2004).

Pese a la existencia de programas escolares de prevención y resolución de conflictos, estos no bastan por sí solos si no van acompañados de procesos de enseñanza-aprendizaje en el manejo de situaciones conflictivas que permitan al alumnado disponer de competencias en el trabajo de los conflictos que les pueda ofrecer alternativas diferentes a la violencia (Johnson & Johnson, 1999). Por este motivo, como argumentan algunos expertos en la materia (Galtung, 1997; Johnson & Johnson, 1999; Lederach, 1995; Ortega & Del Rey, 2003), se hace necesario un desarrollo de las competencias sociales del alumnado con el objetivo de optimizar sus recursos creativos en la búsqueda beneficiosa de alternativas en el manejo de las situaciones de conflicto.

Para el desarrollo de dichas competencias en habilidades sociales, como afirman diferentes autores (Hro-

mek & Roffey, 2009; Johnson & Johnson, 1999; Mezirow, 2003), los juegos son el vehículo ideal al ofrecer al alumnado la posibilidad de un aprendizaje transformador. Además, la optimización de estas habilidades sociales implicará la regulación de las emociones negativas, dando paso a experiencias constructivas que mejorarán el proceso de enseñanza-aprendizaje, la empatía, la autoestima, la aceptación de los demás y el pensamiento crítico.

Tomando como referencia los diferentes estudios realizados en este sentido, donde el objetivo es la mejora de la convivencia y la disminución de las situaciones conflictivas (Burguet 1999; Del Rey & Ortega, 2001; Grupo SI(e)TE Educación, 2010; López-Castedo et al., 2010; Sastre & Moreno, 2002; Trianes & García-Correa, 2002; Viñas, 2004), en el presente artículo se contribuye a dicha idea al ofrecer al profesorado de educación física un modelo para la detección y el estudio de los conflictos que en ella ocurren con motivo de los juegos propuestos por el profesor.

Dicho modelo se deriva del estudio de las diferentes aportaciones teóricas respecto al conflicto y de su aplicación al área de educación física, con el claro objetivo

de que pueda ser una herramienta que colabore en la optimización de las situaciones conflictivas que suceden durante las clases y que pueden, sin duda alguna, desarrollar las habilidades prosociales de los alumnos ofreciendo alternativas para el manejo de las situaciones de conflicto en las sesiones de educación física.

La principal limitación de este trabajo es que responde a un estudio de casos, aplicado con un grupo de estudiantes de educación primaria pertenecientes a un nivel sociocultural desfavorecido. Para superar esta limitación se prevé seguir avanzando en este estudio aplicando el modelo a otros niveles educativos y a otros grupos de alumnos en otros contextos socioculturales.

Por todo lo expuesto, el modelo ofrecido responde a las necesidades tanto del alumnado como del profesorado en cuanto a la adquisición de recursos y procedimientos e instrumentos para el estudio y el trabajo sobre el conflicto, aplicado de una manera funcional dentro de las clases de educación física con el único objetivo de optimizar las competencias sociales de todos ellos para aportar un 'granito de arena' a favor de la transformación de la convivencia escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bell, C., & Song, F. (2005). Emotions in the conflict process: An application of the cognitive appraisal model of emotions to conflict management. *The International Journal of Conflict Management*, 16(1), 30-54.
- Borisoff, D., & Victor, D. (1991). *Gestión de conflictos. Un enfoque de técnicas de comunicación*. Madrid: Díaz de Santos.
- Boulding, E. (1962). *Conflict and defense: a general theory*. New York: Harper & Brothers.
- Burguet, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao: Desclée De Brouer.
- Burton, J. W. (1996). *Conflict resolution. Its language and processes*. Maryland: Scarecrow Press.
- Coser, L. (1956). *The functions of the social conflict*. New York: The Free Press.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla anti-violencia escolar (SAVE). *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 41, 59-71.
- Desivilya, H. S., & Yagil, D. (2005). The role of emotions in conflict management: The case of work teams. *The International Journal of Conflict Management*, 16(1), 55-69. doi:10.1108/eb022923
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict. Constructive and destructive processes*. New Haven and London: Yale University Press.
- Deutsch, M., Coleman, P., & Marcus, E. (2006). *The handbook of conflict resolution. Theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., & Sears, R. (1939). *Frustrations and aggressions*. London: Yale University.
- Filley, A. (1975). *Interpersonal conflict resolution*. Madison: University of Wisconsin.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Freud, S. (1932). Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis. En S. Freud (Ed.), *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fujihara, T., Kohyama, T., Andreu, M., & Ramirez, J. M. (1999). Justification of interpersonal aggression in Japanese, American, and Spanish students. *Aggressive Behavior*, 25, 185-195.
- Fung, A. (2007). A qualitative evaluation of social-cognitive changes in children with reactively aggressive behaviors. *Journal of School Violence*, 6(1), 45-64.
- Galtung, J. (1997). *Conflict transformation by peaceful means: The transcendent method*: United Nations Disaster Management Training Programme.
- Girard, K., & Koch, S. (1996). *Conflict resolution in the schools. A manual for educators*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grupo SI(e)TE Educación. (2010). Violencia, convivencia y educación: Claves para la intervención pedagógica en la escuela. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 6-23.
- Hall, E. (1972). *La dimensión oculta*. México: Siglo XXI.
- Ho-Won, J. (2008). *Understanding conflict and conflict analysis*. London: SAGE.
- Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting social and emotional learning with games: "It's fun and we learn things". *Simulation Gaming*, 40(5), 626-644.
- Jameson, J. K., Bodtke, A. M., Porch, D. M., & Jordan, W. J. (2009). Exploring the role of emotion in conflict transformation. *Conflict Resolution Quarterly*, 27(2), 167-192.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lavega, P. (2004). Aplicaciones de la noción de conducta motriz en la enseñanza. En F. Lagardera & P. Lavega (Eds.), *La ciencia de la acción motriz* (pp. 157-180). Lleida: Ediciones de la Universitat de Lleida.
- Lederach, J. P. (1995). *Preparing for peace. Conflict transformation across cultures*. New York: Syracuse University Press.
- Lederach, J. P. (2003). *The little book of conflict transformation*. Intercourse, PA: Good Books.
- López-Castedo, A., Domínguez-Alonso, J., & Álvarez-Roales, E. (2010). Bullying vertical: Variables predictivas de la violencia escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 24-38.
- Márquez, S. (2004). *Ansiedad, estrés y deporte*. Madrid: Editorial EOS.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- Neumann, J., & Morgenstern, O. (1944). *Theory of games and economic behavior*. New Jersey: Princeton University Press.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra el maltrato entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Giraó.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pearce, W. B., & Littlejohn, S. W. (1997). *Moral conflict. When social worlds collide*. London: SAGE Publications.
- Prieto, O., & Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30
- Ramírez-Fernández, S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: Un estudio desde el contexto del grupo-clase*. Universidad de Granada, Granada.
- Rapoport, A. (1974). *Game theory as a theory of conflict resolution*. Dordrecht-Holland / Boston-U.S.A.
- Ross, M. H. (1995). *La cultura del conflicto: Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Barcelona: Paidós.
- Rozemblum de Horowitz, S. (1998). *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Argentina: Aique.
- Sáez de Ocáriz, U. (2011). *Conflictos y educación física a la luz de la praxiología motriz. Estudio de caso de un centro educativo de primaria*. Universitat de Lleida y INEFC Lleida, Lleida. Tesis no publicada.
- Salomäki, J. (2001). *The proposal for an action plan to tackle violence in the school in Europe*. Finland: Report. Finland Finish Centre for Health Promotions (Connect, 006-Fi).
- Sastre, G., & Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.
- Schelling, T. (1995). *The strategy of conflict*. London: Harvard University.
- Schnitman, D., & Schnitman, J. (2000). *Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos*. Barcelona: Granica.
- Schrock-Shenk, C., & Ressler, A. (1999). *Making peace with conflict. Practical skills for conflict transformation*. Scottsdale: Herald Press.
- Serrano, I. (1998). *Agresividad infantil*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Trianes, M., & García-Correa, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 44, 175-189.
- Väyrynen, R. (1991). *New directions in conflict theory. Conflict resolution and conflict transformation*. London: Sage Publications.
- Vinyamata, E. (2002). *Manual de prevención y resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel.
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Wilmot, W., & Hocker, J. (2001). *Interpersonal conflict*. New York: McGraw-Hill.