

ARTÍCULO ORIGINAL

Indagando en nuevas líneas de acción ante los conflictos escolares. Las Comunidades de Aprendizaje en constante revisión

Itziar Rekalde Rodríguez
itziar.rekalde@ehu.eus

Maria-Teresa Vizcarra Morales
mariate.bizkarra@ehu.eus

Ana-María Macazaga
ana.makazaga@ehu.eus

Universidad del País Vasco

RESUMEN: Las Comunidades de Aprendizaje (CdA) no son centros libres de conflicto, sino escuelas que lo manejan como objeto de gran potencial educativo. Por ello, la comunidad educativa debe estar constantemente ideando formas creativas y participativas de actuar. El objetivo de este estudio es indagar en las propuestas que familias, alumnado, profesorado y voluntariado de CdA apuntan como deseables para abordar los conflictos. La perspectiva metodológica se asienta en la comunicativa crítica, en la que se han utilizado relatos comunicativos y entrevistas en profundidad. Los resultados ponen de manifiesto que se desean actividades que fomenten el diálogo y la cooperación, y la gestión de las emociones. La conclusión es que las propuestas de intervención deben abordar y prevenir los conflictos desde procesos de crecimiento y transformación personal y social.

PALABRAS CLAVE: Conflictos, Actividades Educativas, Comunidades de Aprendizaje, Investigación Cualitativa.

Inquire into new action lines at scholar conflicts Learning Communities in a constantly review

ABSTRACT: Learning Communities (LLCC) are not centres free of conflict, whereas they are schools that try dealing with it as a huge educational potential object. For this reason, educational community must be constantly thinking about new creative and participatory ways to act. The aim of this survey is to inquire into the desirable proposals that families, students, teachers and voluntaries from LLCC write down faced with conflicts created in the scholar context. The methodological view is based on critical communication, in which communicative stories and depth interviews have been used. The results reveal that there is a desire for activities that foster dialogue and cooperation, and the management of emotions. The conclusion is that intervention proposals must address and prevent conflicts from personal and social processes of growth and transformation.

KEYWORDS: Conflicts, Educational Activities, Learning Communities, Qualitative Research.

Fecha de recepción 24/02/2018 · Fecha de aceptación 22/10/2018

Dirección de contacto:

Itziar Rekalde Rodríguez

Facultad de Educación, Filosofía y Antropología

Universidad del País Vasco. Campus de Gipuzkoa

Edificio I, Avda. Tolosa, 70

20018 DONOSTIA - SAN SEBASTIÁN

1. INTRODUCCIÓN

Ante una sociedad caracterizada por la fluidez y movilidad en sus relaciones (Bauman, 2003), podría parecer que estamos ante una sociedad desescolarizada (Illich, 1974), o que la escuela ha muerto (Reimer, 1973), por los continuos cambios y transformaciones en las dinámicas culturales de la información y comunicación (Castells, 1998), así como por los procesos de globalización y virtualización del conocimiento. Pero no es así. La escuela perdura pero tiene que cambiar; debe adaptarse a los tiempos, espacios y modos de gestionar la información, abrirse a la realidad del entorno físico y humano en el que está ubicada, permitir la fluidez de las personas de fuera a dentro de la escuela y viceversa, buscar sinergias con el aliado que es la sociedad y, todo ello porque los modos de aprender han cambiado. En este sentido, las Comunidades de Aprendizaje (en adelante, CdA) tienen muy presente esta cambiante situación y, por ello, siguen y persiguen un proceso de transformación social y cultural permanente, tanto del centro como de su entorno (Aubert, Duque, García Yeste, Flecha y Racionero, 2008; Flecha, 2009; Gómez, Mello, Santa Cruz y Sordé, 2010; Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2016).

1.1. Las Comunidades de Aprendizaje y los conflictos

Las CdA están basadas en los principios del aprendizaje dialógico, que promueven una educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (Capllonch, Figueras y Castro, 2018; Elboj, Puigdemalliv, Soler y Valls, 2002). Son centros que promueven la apertura de la institución a la comunidad y el diálogo entre familias y escuela. Se entiende que deben ser puntos de convergencia y cauces de comunicación e interrelación. En definitiva, se buscan formas de relación entre la fami-

lia y la escuela, que permitan una comunicación fluida, una información bidireccional y una colaboración entre ambas (Beltrán, Martínez y Torrado, 2015; Torío, 2004), así como trabajar bajo unos principios educativos compartidos (Aubert, Duque, García Yeste, Flecha y Racionero, 2008; Valls y Kyriakides, 2013).

Las actuaciones pedagógicas que se desarrollan en las CdA están basadas en los principios del aprendizaje dialógico (Aubert, García, y Racionero, 2009; Castro, 2015; Flecha, 1997; Vizcarra, Rekalde y Macazaga, 2018), e inspiradas en la interacción y cooperación (Johnson, Johnson y Holubec, 1999), que suponen un potencial para la aceleración del aprendizaje y de las habilidades de todo el alumnado (Shachar y Shmulevitz, 1997; Slavin, 1983; Tinning, 1992; Vizcarra, 2004). Cabe señalar las tertulias literarias dialógicas (Flecha, García, y Gómez, 2013) y los grupos interactivos (Álvarez y Puigdemalliv, 2014; Castro, Gómez y Macazaga, 2014; Elboj et al., 2002; Oliver y Gatt, 2010; Ordoñez-Sierra y Rodríguez-Gallego, 2016), actuaciones educativas de éxito que se enmarcan dentro de la mirada inclusiva, de tal forma que la agrupación del alumnado supera cualquier tipo de segregación (Aubert, Bizkarra y Calvo, 2014; Díez, Gatt y Racionero, 2011; Flecha, 2009; Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009; Harris y Soler, 2011; Petreñas, Puigdemalliv y Campdepadrós, 2013). Las CdA no son centros libres de conflicto, sino que lo convierten en objeto con potencial educativo. De hecho el conflicto se considera como punto de partida para realizar actividades en grupo que ayuden a fomentar el diálogo y clarificar los malentendidos (Ortí, 2003; Tormos et al., 2003), porque evitar las situaciones de conflicto, no las hace desaparecer, sino que pueden aparecer nuevamente y hasta de manera más virulenta: "Ira, desconfianza, suspicacia, desprecio, rechazo, miedo, resentimiento, son emociones que acompañan a un conflicto que no ha sido tratado correctamente" (Ortí, 2003, p. 41). Vivir en un centro libre de conflictos es imposible, por lo que el objetivo es intentar prevenirlos y, en caso de que emerjan, aprovecharlos para generar un clima proclive al aprendizaje que ayude en la convivencia escolar (Flecha, 2001). En otras palabras, convertir los conflictos en situaciones generadoras de posibilidades de aprendizaje (Flecha, Melgar, Oliver y Pulido, 2010; Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006). Se parte de la idea de que la convivencia escolar en las CdA mejorará al atender y reparar los conflic-

tos que se generan (Aznar, Cáceres e Hinojo, 2007; Elboj y Niemelä, 2010; Pikas, 1975), porque les convierte en centros expertos en dar solución a los mismos (Flecha y García, 2007), al indagar sobre sus propias prácticas para aprender de ellas y mejorarlas (Bolívar, 2000; Santos Guerra, 2000).

1.2. La convivencia escolar en las Comunidades de Aprendizaje

Las teorías sobre convivencia escolar se apoyan en la socialización del alumnado, en la interiorización de los valores, en la autorregulación de conductas (Campo, Fernández, y Grisaleña, 2005; Gil, Chillón y Delgado, 2016), así como en el desarrollo de la competencia social y emocional (Ayestarán, 1999). La convivencia escolar puede ser concebida desde la coparticipación e implicación del alumnado, profesorado y de las familias en la construcción de las normas asentadas en valores educativos (Macazaga, Rekalde y Vizcarra, 2011; Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2013; Vizcarra, Rekalde y Macazaga, 2017), y la intervención articulada desde tres modelos diferentes: disciplinar, mediador y comunitario. Las CdA apuestan por el modelo comunitario (Aubert, Duque, Fisas, y Valls, 2004; Flecha, Melgar, Oliver y Pulido, 2010), que desea prevenir y descubrir las causas de los conflictos buscando soluciones consensuadas, donde todas las personas puedan intervenir (Flecha y García, 2007). Las normas son fruto del diálogo y la negociación, y se pretende que se interioricen, así como los valores que las sustentan, para prevenir comportamientos que conducen a la violencia (Oliver, 2014; Padrós, 2014). Al corresponsabilizar a las personas de la Comunidad en la construcción de las normas se mejora el autoconocimiento personal y la competencia social y emocional de la propia comunidad educativa (Flecha, Pulido, y Christou, 2011).

La competencia social y emocional se entiende como la capacidad para entender y manejar las emociones, entablar relaciones, y resolver los conflictos de la vida, controlando los impulsos y colaborando con otras personas (Fitzgerald y Kirk, 2009; Monjas y De la Paz, 2000; Prat y Soler, 2003; Vizcarra, 2004). Enseñar y aprender cobran sentido en la relación, en el contacto humano que tiene que ver con cómo se articula esa relación dentro y fuera del aula (Palomero, 2009).

Este darse cuenta, analizar y reflexionar tiene que tener cabida en el entorno escolar, donde las emociones se ven relegadas a un plano muy secundario en la formación (Alvear, 2015; Fernández, Palomero, y Teruel, 2009). Un ejemplo claro de ello es la agresividad que se castiga habitualmente sin dar cabida a que se observen sus causas, y se escuchen a las personas implicadas. Abordar desde una mirada abierta y libre de prejuicios la competitividad, el conflicto o el enfrentamiento, hace que se conviertan en ingredientes esenciales en los procesos de aprendizaje escolar (Macazaga, Rekalde y Vizcarra, 2013).

La competencia socio-emocional puede analizarse atendiendo a aspectos teórico-conceptuales (Bisquerra, 2005; Maganto y Maganto, 2010), aproximaciones cognitivo-conductuales para la adquisición de habilidades sociales (Vizcarra, 2004), o desde una perspectiva humanista centrada en la creación de espacios seguros en los que poder compartir la propia experiencia relacional y emocional, tomando conciencia de ella y generando procesos de cambio elegidos libremente (Freire, 1997; Palomero, 2009). Asimismo, cabe la posibilidad de que esta competencia se aborde desde un enfoque sistémico (Bronfenbrenner, 1987) donde alumnado, profesorado, familias y entorno (natural, social, cultural...) conforman diferentes sistemas en interacción que influyen y confluyen en el desarrollo humano (Mayes y Cohen, 2003).

La educación necesita del diálogo entre la Escuela y la Familia para buscar puntos de convergencia y cauces de comunicación e interrelación (Torío, 2004). Es justamente la confluencia en un trabajo colaborativo y, por ende, en el sentido unívoco de los mensajes que provienen de estos sistemas lo que se reivindica (García-Bacete, 2003; Vincent, 2014), porque son mundos llamados a trabajar en común. Tanto la escuela, la familia, como la sociedad en su totalidad, son importantes moldeadores de nuestras percepciones e ideas, en tanto que no sólo nos proporcionan o nos dotan de información, sino de maneras de ver y entender la vida y la sociedad misma (Vincent y Martin, 2000), de ahí que se haga una apuesta por construir capital social mediante el establecimiento de redes y relaciones entre escuela y familia con la comunidad (Bolívar, 2006).

Esta investigación pretende indagar en las propuestas deseables que familias, alumnado, profesorado y voluntariado de tres CdA subrayan

para prevenir y abordar los conflictos que se generan en el contexto escolar.

2. MÉTODO

La perspectiva metodológica de esta investigación está inspirada en la metodología comunicativa crítica (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006; Gómez, Puigvert y Flecha, 2011) que, basándose en aportaciones teóricas de Habermas (1981), Schütz y Luckmann (1974), Mead (1934) y Garfinkel (1967), entiende que la realidad social es una construcción humana cuyos significados son construidos de forma comunicativa a través de la interacción entre las personas, y donde la estrategia de construcción de conocimiento reside en el diálogo. En este caso, el objeto de estudio se centra en el diálogo generado respecto a las propuestas de solución deseables que profesorado, familias, alumnado y voluntariado de tres CdA del País Vasco proponen para enfrentarse a los conflictos que surgen en sus respectivos entornos escolares.

Las tres CdA participantes tienen como denominador común el alto número de alumnado inmigrante. El centro 1 (C1), es un centro público de Vitoria-Gasteiz que, en los últimos años, padece un descenso considerable de afluencia de alumnado autóctono. El centro 2 (C2), es una escuela pública de pequeñas dimensiones (Educación Infantil y Primaria), situada en el barrio más antiguo de Leioa (Bizkaia) y al que va llegando a lo largo del curso alumnado inmigrante. En cuanto al tercer centro (C3), es un centro concertado de grandes dimensiones (Infantil, Primaria, ESO y PCPI) situado en un barrio obrero de Vitoria-Gasteiz donde aproximadamente el 40 % del alumnado es inmigrante. Los instrumentos que han servido para generar información han sido: tres *Relatos Comunicativos* mantenidos con el alumnado y, diez *Entrevistas en Profundidad* (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006) desarrolladas con el profesorado, las familias y el voluntariado. Estas técnicas han permitido indagar sobre la percepción que cada participante tiene respecto a cómo solventar los conflictos escolares para obtener una visión holística de esa realidad desde la polifonía que se genera al interactuar con los diferentes colectivos implicados en el tema. Se ha codificado cada una de las voces, al objeto de preservar el anonimato, resaltando el colectivo al que pertenece: alumnado (A); profesorado (P); familias (F) y voluntariado (V) y el centro escolar de origen (C1, C2, C3).

El análisis de la información obtenida ha representado un proceso inductivo, dinámico y sistemático que ha requerido identificar, seleccionar, categorizar, comparar e interpretar el mensaje de la información recogida. Este proceso ha permitido identificar las ideas centrales representadas como conceptos que encarnan fenómenos (categorías) y conceptos que pertenecen a esos fenómenos (subcategorías) (Coffey y Atkinson, 2003), haciendo uso del Programa NVIVO11. Además este procedimiento no ha sido utilizado como una tecnología de interpretación, sino que ha adoptado una perspectiva hermenéutica, al buscar la comprensión del sentido que se da a la comunicación entre las personas. La nueva reconstrucción analítica de la experiencia alrededor del objeto de estudio, ha permitido recomponer su visión configurando un nuevo marco de comprensión crítica, que ha permitido captarla de una manera problemática y ha proporcionado orientaciones para su transformación (Bolívar, 2000).

3. RESULTADOS

Quienes participan en este estudio manifiestan diferentes acciones que desean desplegar en los centros escolares para prevenir y abordar los conflictos. Estos se refieren, principalmente, a intervenciones propiciadas por el profesorado: 1) Diseño de actividades escolares encaminadas a favorecer la prevención y resolución de conflictos; 2) Atención y gestión de las emociones y, 3) Univocidad en el tratamiento de los mensajes que llegan a los escolares.

3.1. El diseño de actividades escolares de prevención y resolución de conflictos: todo un reto para la comunidad educativa

Las actividades escolares que pueden llegar a favorecer la prevención y resolución de conflictos escolares son englobadas en cuatro tipos: cooperación, conocimiento de la diversidad social y cultural, competitividad abordada desde un enfoque positivo, y fomento del diálogo.

Cuando las personas adultas aluden al deseo de fomentar *actividades cooperativas* se refieren

a ellas porque favorecen la inclusión y la conformación de grupos heterogéneos, y porque se repara en las habilidades del alumnado atendiendo a la variable sexo:

“Yo creo que en eso sí... que es bueno. El mezclar chicos y chicas, que a veces en el patio los vemos muy separados. Los chicos jugando al fútbol, las chicas en otra esquina jugando a la cuerda, a la goma o hablando. Sí” (V_C2).

Las niñas y niños, en cambio, apuntan al deseo de potenciar actividades escolares de *acercamiento a otras culturas y realidades sociales* porque ello permite disponer de contenidos diferentes a los que habitualmente se enseñan en las aulas, favoreciendo la integración de culturas, evitar estereotipos, y la ayuda mutua. Actividades con potencial para descubrir a las otras personas, lo que creen, lo que hacen, pero compartiendo lo que significa este descubrimiento; incidiendo en hablar desde la experiencia propia, compartiéndola en el grupo de iguales:

“Por ejemplo [se podrían realizar] deportes que sean de otros países. Que sean para chicas y para chicos, y después una hora de tutoría (asiente) para hablar de cómo hablaríamos, de cómo son las religiones y cómo aprender a respetar y todo eso porque si ponemos los bailes y deportes de otros países aprenderíamos de los países, y luego género también porque nos mezclaríamos chicos y chicas, pero no aprendemos de lo que es la religión, entonces una hora de religión que cada uno cuenta lo suyo, no religión como hacemos... que Dios no se qué y lo practica, y que se junten todas las religiones, el que es ateo, el que no y que cuente como es su experiencia con esa religión, qué cosas tiene que hacer, qué cosas ¿no? qué días son santos para ellos y qué no, y aprendemos de otras culturas, países y vamos de todo (sí, sí), así podemos arreglar más” (A_C2).

Quienes participan de la experiencia aluden al deseo de fomentar *actividades competitivas enfocadas positivamente*, entendidas como aquellas actividades que se han de impulsar porque son nutricias para el desarrollo integral de la persona. Estas actividades no las imaginan como algo irrealizable, sino acciones posibles que ya han experimentado de manera puntual, y su deseo es hacerlas extensivas en el tiempo y seguir explotándolas aún más.

Se subraya la posibilidad que brindan este tipo de actividades para **auto conocerse y con-**

trolarse (conocer sus propios límites, valorar el esfuerzo realizado...), y **superarse a sí mismo**:

“Si la competición es como realización personal y como superación personal,... a mí que una persona sea competitiva no me parece mal, pero que sea competitiva no a costa de los demás, o sea, de fastidiar a los demás, que él intente superarse como persona. Pues si he saltado casi todo el potro, ahora le voy a saltar más alto, voy a tratar de superarlo... En ese sentido sí que veo... competitivo y quizás más con uno mismo, ¿no? Y que, luego, que te fijas en la persona que es mejor, que te fijas en el estilo y que emules su estilo para tú también... a mí eso no me parece mal. Cuando ya no me gusta la competitividad es, por ejemplo, jugando al fútbol, los chavales... Yo aquí no lo he visto que hay entrenadores que les incitan mucho a... (como si hablara un entrenador gritando a sus jugadores) ¡Que esto no se hace así!, ¡es que sois tall!, ¡que cual! Pues entre ellos mismos acaban insultándose. A mí eso no me parece...” (F_C3).

Se refuerza el deseo de fomentar estas actividades porque a través de ellas se trabajan **valores** como el respeto, tanto a las reglas como a los demás –la defensa del juego limpio–, la solidaridad –la ayuda mutua–... Las actividades competitivas enfocadas positivamente dan la oportunidad de trabajar estos valores enseñando a ganar y a perder:

“Suelo hacer juegos competitivos, pero... o sea, los críos también tienen que tener esa sensación de ganar, porque también se les sube lo que es la autoestima, y también tienen que saber qué es el perder, y el saber perder. Cuando... cuando hacen esos juegos competitivos, yo bien les digo que... o sea, yo no le doy importancia al ganar o al perder. Le doy importancia a lo que es a respetar, o sea, a respetarse entre ellos, a respetar las normas, a esforzarse, a saber cómo actuar en cierta manera... Les recalco mucho lo que es eso. También es verdad que ellos suelen hacer trampas para ganar y muchas veces empiezan a discutir, por esas razones, porque ha hecho trampa. Y yo muchas veces les digo... mira, vuestro problema es, solucionarlo vosotros. Y si veo que la cosa está muy cargada o muy tensa o si llegan a las manos, pues ya entro yo, ya les paro, pero, si no, si hay un problema, mira, solucionar vosotros... y suelen solucionar” (P_C2).

Se entiende que estas actividades ayudan y apoyan el camino hacia la maduración de niñas y niños, porque están asociadas a un espacio de tiempo para la **reflexión**. Tiempo en el que pueden abordarse los conflictos con detenimiento:

“(Entrevistadora) En tu programación, ¿Qué predominan, las actividades competitivas o las cooperativas? (Profesorado) Pues, en este caso, la mayoría son juegos competitivos. Igual el 75% son competitivos (Entrevistadora) ¿Y a qué se debe? (Profesorado) Más que nada porque los niños y niñas disfrutaban más en los juegos competitivos, les gustan más que los cooperativos. Y también lo que te he comentado: yo quiero que en mi clase haya conflictos, porque quiero que sepan solucionar esos conflictos ¿Por qué? Porque sé que, en un futuro, lo que es en la sociedad, en el instituto, con la pareja, con los amigos, en un bar... o sea, tendrán conflictos con los demás y quiero que sepan controlarse o cómo llevar a cabo un conflicto” (P_C2).

Otros beneficios que se rescatan de estas actividades son el hecho de que a través de ellas se pueden deshacer estereotipos que residen entre el alumnado y buscar maneras creativas de desarrollar y recompensar a cada participante:

“Yo creo que tienen que asumir que el resultado de una actividad no te hace ganador de todas, ni perdedor de todas, y creo que algunos alumnos sí asumen esos roles, algunos asumen ser los mejores y otros los peores” (V_C1).

“Pero luego hay otros juegos que por ser el último día de gimnasia, por ejemplo, nos decía que nos inventáramos juegos. (Entrevistadora): ¿Y había ganadores y perdedores?, o ¿en ese juego vuestro no había ganadores ni perdedores? (Alumna) Hay ganadores y perdedores, pero luego el que perdía tenía un premio también, ósea si el ganador ganaba un punto el perdedor elegía colchoneta, ósea hacíamos como premios para los perdedores. (Entrevistadora) ¿Se os ocurría a vosotros? (Alumna) Sí” (A_C2).

Cuando las personas participantes aluden al deseo de fomentar en el centro escolar **actividades que ayuden a potenciar el diálogo** entre los diferentes colectivos que participan en la escuela, hacen referencia a que el diálogo es necesario para **corresponsabilizar** al alumnado de su proceso de aprendizaje, respetar a los demás, e interpretar las conductas de niñas y niños:

“Pues soluciones de dialogar, mediar, ponerse de acuerdo con el alumno, lo que está dispuesto a hacer, lo que no está dispuesto a hacer, hacer algunos contratos de buen comportamiento, o sea, que el alumno se comprometa” (F_C1).

El diálogo, además, ofrece la oportunidad de enseñar y aprender a **respetar** a los demás e **interpretar** las conductas de niñas y niños:

“Es más fácil gestionar un conflicto cuando se les pide que participen las familias y expliquen la situación que pueda tener esa persona, esa alumna o ese alumno en su entorno habitual. Hay que conocer la situación familiar de los alumnos, porque si no puedes actuar de forma equivocada, igual actúas como crees que deberías actuar, pero resulta que ahí estás metiendo la pata porque ese alumno tiene unas condiciones que no son...” (P_C1).

Los participantes también se pronuncian respecto a los elementos que consideran imprescindibles para el fomento del diálogo en los centros escolares. La necesidad de contar con la **participación** de todos los agentes de la comunidad educativa para que, a través del diálogo, se puedan consensuar normas y pautas de procedimiento se ve imprescindible de cara al futuro:

“Yo creo que si las normas salen conjuntamente del profesorado, del alumnado y de las familias, es más fácil gestionar el conflicto, porque en las veces que ha habido conflicto, si participan los padres, los mismos alumnos, y nosotros por parte del profesorado, yo creo que es más fácil gestionar el conflicto también porque te hace ver el punto de vista de los demás ¿no? Y no solamente tu punto de vista, y creo que es muy válido en la escuela, lo que pasa es que eso, pide que haya una implicación por parte de los padres, y a veces, no es tan fácil esa participación. Creo que como todo el mundo trabaja y tiene su vida y sus cosas pues, es un poco más complicado que llevar el modelo disciplinar, por ejemplo” (P_C1).

Asimismo, la necesidad de crear **contextos** que posibiliten este intercambio y esta comprensión se ven prioritarios:

“Yo creo que hay que crear un ambiente lo suficientemente agradable para que la gente hable, que hable con sinceridad, que las cosas se digan con buenos modales, buenas formas... Yo creo que, si el respeto entre las personas se mantiene, los conflictos se hacen cada vez menores. El respeto..., la forma de hablarse unos a otros, de tratarse, es muy importante para mí a la hora de evitar un conflicto. Y, luego, si surge un conflicto de todas formas, pues procuramos solucionarlo de forma... que no sea violenta, que sea una forma pacífica, hablando...” (F_C2).

En definitiva, las voces hacen una apuesta por la inclusión de actividades cooperativas, de acercamiento a la diversidad social y cultural; actividades competitivas enfocadas positivamente, y situaciones que potencien el diálogo en las acciones del centro como medida para prevenir y abordar los conflictos.

3.2. La gestión de las emociones: una de las asignaturas pendientes de la escuela

Algunas de las voces de participantes aluden al deseo de trabajar en la escuela la gestión de las emociones como contenido curricular, y otras nos desvelan sus propias emociones.

Respecto a las voces que desean el trabajo en gestión emocional como **contenido curricular**, aluden a que esta labor ayudaría a aprender a esperar, a que niñas y niños sepan que no son únicos en clase; a hacer frente, por ejemplo, a la frustración y, también, aprender a tranquilizarse, a pensar antes de actuar, a bajar la tensión para poder entrar en diálogo... Y para todo ello se considera clave abordar la gestión de las emociones en la escuela:

“Hace una semana tuve un caso, una alumna estaba muy tensa, y le costaba hablar. Y le dije, mira, vete a la quitamiedos –la colchoneta grande que tenemos– y, si te tienes que dar un par de golpes para descargar, le das. Y se abalanzó hacia la colchoneta unas cuantas veces y se descargó, vino más tranquila y habló. O sea, y sin más. Se cogió carrerilla, diez metros y ¡bumba! se tiró. Un par de puñetazos, un par de patadas y se tranquilizó” (P_C2).

Además, se ponen de relieve estrategias o recursos orientados a favorecer la descarga de tensiones que se van acumulando y que impiden el acceso al diálogo abierto y compartido:

“Si el conflicto es generalizado, les das un tiempo para que desfoguen esa emocionalidad y sería interesante tener más recursos sobre cómo gestionar nuestra propia emocionalidad y cómo tener estrategias para trabajar con los alumnos como lo que has mencionado, o sea, la colchoneta, el quitamiedos... incluso tener un par de juegos nombrados para descargar: el pataleo, y no sé qué más ... y después de descargar, cuando ya estéis bien descargaditos, y la respiración, ¿no?, vamos a hablar, ¿no?... Y tener unos recursos para poder llevar también la puesta en común

sin perder de vista que queremos que hablen desde el sentimiento, una vez dada la descarga” (P_C2).

Respecto a aquellos que a través de sus voces nos desvelan sus **propias emociones**, diferenciamos aquellas que limitan o coartan a cada persona de aquellas otras que le animan a participar. En las primeras estarían fundamentalmente los miedos; miedo a la apertura de la escuela, a la escucha, a la gestión de las voces en conflicto...:

“De entrada yo no veo mal que entren en la clase otras personas de referencia, creo que es positivo, pero la verdad es que los que me decepcionan son los adultos, entonces no estoy nada convencida de que los adultos que van ahí no quieran solucionar su conflicto y no la convivencia en general” (F_C1).

Se refieren, asimismo, a los límites auto impuestos, a sus supuestas incapacidades para aportar algo interesante, significativo, que ayude a ahondar en el tema de los conflictos escolares:

“Me parece muy difícil que yo pueda aportar algo en un conflicto en la escuela, porque puedo aportar mi visión, pero la resolución, no me veo capacitada... me parece muy, muy complicado” (F_C1).

Aparecen voces que hacen presentes las emociones que animan a la participación: porque se sienten escuchados y atendidos, porque les reconforta, les hace sentirse bien, les anima, y les da ganas de seguir adelante:

“Si yo estoy en un grupo en el que todas tenemos que leer pues, no es que sea obligación, porque aquí nadie te obliga a nada, igual que venir a euskera, nadie te obliga, ni nadie te obliga a hacer los deberes, pero te sientes bien. Entonces tienes como... una tarea para hacer. [...] Una responsabilidad y te sientes bien. Yo, por lo menos... A mí me gusta muchísimo” (P_C2).

Están las voces que se alzan revelando la influencia que tiene la personalidad del profesorado sobre el alumnado. Ponen de manifiesto cómo esta personalidad tiene efecto directo e inmediato sobre la atmósfera que se genera en el aula y en el comportamiento de niñas y niños:

“Es que es muy curioso el tema de la personalidad de cada profesor... Es muy importante lo que transmite cada persona o cada profesor.

Es muy importante, y es muy curioso. Te digo, porque entre nosotros mismos hay gente que es más nerviosa, que siempre está así como alterada... Y eso, a veces, estás con los alumnos y les transmites esa sensación (se ríe) de nerviosismo y en cambio hay gente que es tranquila, pausada, que te habla despacito... que, no sé... y les transmite esa calma, esa paz, esa tranquilidad. (Se ríe) ¡Es increíble!” (P_C2).

Se hace una apuesta por incluir la gestión de las emociones como contenido curricular a través de las acciones propiciadas por el centro escolar como medida para prevenir y abordar los conflictos. Asimismo, cada participante desvela sentimientos que se entremezclan con sus palabras y que nos hacen ver los límites o los impulsores que hacen *movernos, implicarnos* en las tareas escolares, así como la influencia directa que tiene la personalidad del docente en el clima del aula.

3.3. La univocidad en los mensajes procedentes de la escuela, las familias y la sociedad

Cada participante alude al deseo de acortar distancias entre los mensajes que se reciben en el entorno escolar y los que viven en la familia y en la sociedad en general. Este deseo proviene de querer utilizar un código de comportamiento sin ambivalencias, para que los niños y las niñas puedan interpretar con facilidad qué está bien. En definitiva, que el código ético que vive el alumnado en los centros se transfiera al código de los comportamientos y referencias que ven y escuchan de las personas adultas fuera de los muros de la escuela:

“Al final vivimos en una sociedad competitiva nos guste o no, eso está en la calle y muchas veces te das un poco contra la pared. Está el colegio diciendo que lo importante no es ganar sino participar. Que no pasa nada si no meto un gol, si no tiro bien... y luego igual en momentos, que ves fuera de la escuela, los padres les están pinchando a que sean competitivos... al final muchas veces en casa están un poco perdidos... tú me estás diciendo que no pero en casa me estás diciendo que meta el pie... o sea mensajes contradictorios” (V_C3).

Las personas adultas se muestran de acuerdo cuando subrayan que deben ser las familias quienes muestren un modelo que han de emular los escolares, y que los mensajes que se transmiten,

perciben y viven en sus hogares sean lo más parecidos a los que trabaja la institución escolar:

“(...) es que en casa cuando sale una barbaridad en la tele tienes que decir que es una barbaridad (...) Si no hay nadie que cuando le cuentan esa barbaridad le dice que eso no” (F_C1).

A este respecto las voces ponen de manifiesto la pérdida de valores en la sociedad y la dificultad que ello entraña para el trabajo escolar. Asimismo, se subraya la acción educativa tan importante que recae en las familias.

“(...) no hay como unos valores bastante... comunes, ¿eh?, que esté de acuerdo la mayoría de la sociedad. Entonces, pues... o se quedan en palabras, que no se transmiten con actos, porque sí que ven... en los reality shows y eso sí que están resolviendo continuamente todo chillando, gritando... Entonces nosotros al trabajar, vemos que no es sencillo, también a los niños les cuesta, y hay que decirles, pues no, cuando me lo digas bien, ya te voy a hacer caso, pero si me lo dices chillando...” (P_C1).

En definitiva, las voces hacen una apuesta por acortar distancias entre los mensajes escolares y los que provienen del entorno familiar y social. Se pone de manifiesto que las familias deben mostrar una actitud crítica ante los mensajes que, por ejemplo, la escuela rechazaría por su contenido sexista o de competitividad sin límites, y mostrar una actitud activa y reactiva frente a ignorarlos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si bien las CdA están inspiradas, por los principios del aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 1999), y sus actuaciones educativas (Elboj et al., 2002; Flecha, et al., 2013) se enmarcan dentro del concepto de educación inclusiva (Díez et al., 2011; Flecha, 2009; Flecha et al., 2009; Harris y Soler, 2011; Petreñas et al., 2013), las personas participantes en este estudio siguen poniendo de relieve la necesidad de hacer hincapié en el diseño de actividades escolares en las que prime la cooperación e interacción para que el acercamiento a otras personas y realidades sea más sencillo, se eliminen estereotipos y se fomente la ayuda mutua. Asimismo, se reivindican las actividades competitivas siempre que se enfoquen positivamente desde un planteamiento basado en

valores educativos (Macazaga, Rekalde, y Vizcarra, 2011; 2013), y enraizado en el autoconocimiento y la superación personal (Flecha, Pulido, y Christou, 2011). En este sentido, se subrayan las actividades que ayudan a potenciar un diálogo, en la línea que apuntan Ortí (2003) y Tormos et al. (2003), al objeto de corresponsabilizar al alumnado de su propio proceso de aprendizaje y respetar y entender a otras personas (Capllonch, Figueras y Castro, 2018; Flecha, 2001; Gómez, Latorre, Sánchez, y Flecha, 2006).

Para prevenir y abordar los conflictos en los centros escolares las personas participantes aluden, también, a la necesidad de gestionar adecuadamente las emociones, como investigaciones anteriores han puesto de manifiesto (Fitzgerald y Kirk, 2009; Monjas y De la Paz, 2000; Prat y Soler, 2003; Vizcarra, 2004). Las personas participantes reivindican el desarrollo de la competencia emocional en el centro escolar (Palomero, 2009), donde se ha de trabajar el reconocimiento de las propias emociones y reacciones (Alvear, 2015), la escucha activa, y el aprender a dialogar (Freire, 1997), y desde un enfoque sistémico (Bronfenbrenner, 1987).

Las personas participantes en la investigación reivindican la necesidad de que los mensajes que llegan al alumnado desde el centro escolar, y los que proceden de las familias y la sociedad en su totalidad sean semejantes en sentido y significado, en la línea de potenciar una complicidad entre estos sistemas (Beltrán, Martínez y Torrado, 2015; Bolívar, 2006; García-Bacete, 2003; Torio, 2004; Valls y Kyriakides, 2013; Vincent, 2014; Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2016; Vizcarra, Rekalde y Macazaga, 2018). Asimismo, se hace hincapié en que sean las familias quienes jueguen un papel activo al objeto de llevar al ámbito familiar los mensajes que proceden del entorno escolar e inhibir o amortiguar aquellos que contradicen los mensajes escolares y que proceden del entorno social, convirtiéndose las familias en mediadoras entre la escuela y la sociedad.

Esta investigación concluye que, si bien los presupuestos educativos que residen en las CdA tienden a procesos de transformación social y cultural, las propuestas de intervención deseables por familias, alumnado, profesorado y voluntariado de tres CdA siguen subrayando acciones que aborden procesos de crecimiento y transformación personal y social para prevenir y abordar

los conflictos escolares. Las acciones propuestas se centran en:

- Combinar actividades escolares que fomenten la cooperación para impulsar el conocimiento y la ayuda mutua entre el alumnado, con actividades competitivas enfocadas a la superación personal, donde el diálogo presida la acción, al objeto de fomentar la corresponsabilidad del proceso de aprendizaje.
- Desarrollar la competencia emocional, tanto del alumnado como del profesorado, ahondando en el reconocimiento de las propias emociones y reacciones, y la gestión de éstas, desde la premisa de que siendo conocedores de nuestra personalidad seremos conscientes de la influencia que tiene en nuestras relaciones y en la repercusión en el clima del aula.
- Asignar una función catalizadora a la familia, en la que ésta debe converger sus modos de pensar y de hacer con los que proceden de la escuela y, a la vez, neutralizar los mensajes nocivos que provienen del contexto social (las calles, medios de comunicación, redes sociales...).

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, C. y Puigdemívol, I. (2014). Cuando la comunidad entra en la escuela: Un estudio de casos sobre los grupos interactivos, valorados por sus protagonistas. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 18 (3), 239-253.
- Alvear, D. (2015). *Mindfulness en positivo*. Madrid: Milenio.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Duque, E., García Yexte, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Alianza.
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Revista Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139.
- Aubert, A., Bizkarra, M. y Calvo, J. (2014). Actuaciones educativas de éxito desde la educación física. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 144-148.

- Ayestarán, S. (1999). Formación de equipos de trabajo, conductas de manejo de conflictos y cambio cultural en las organizaciones. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52 (2-3), 203-217.
- Aznar, I., Cáceres, M.P. e Hinojo, F.J. (2007). Estudio de la Violencia y Conflictividad Escolar en las Aulas de Educación Primaria a través de un Cuestionario de Clima de Clase. El Caso de las Provincias de Córdoba y Granada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (1), 164-177.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Beltrán, Y., Martínez, Y. y Torrado, O. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 13 (2), 57-72. doi:10.15665/re.v13i2.498
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54 (1), 95-114.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Campo, A., Fernández, A. y Grisaleña, J. (2005). La convivencia en los centros de secundaria: Un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 121-145.
- Capllonch, M., Figueras, S. y Castro, M. (2018). Estrategias para la resolución de conflictos en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 133 (3), 50-67. Doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/3).133.04
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- 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
- Castro, M., Gómez, A. y Macazaga, A.M. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 174-179.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Contus.
- Díez, D., Gatt, S. y Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and community members at the school's centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46 (2), 184-196. doi: 10.1111/j.1465-3435.2011.01474.x
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C. y Niemelä, R. (2010). Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 177-189.
- Fernández, M.R., Palomero, J.E. y Teruel, M.P. (2009). El desarrollo socio-afectivo en la formación inicial de los maestros. *REIFOP*, 12 (1), 33-55.
- Fitzgerald, H. y Kirk, D. (2009). Identity work: young disabled people, family and sport. *Leisure Studies*, 28 (4), 469-488.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (2001). Racismo moderno y postmoderno en Europa: enfoque dialógico y pedagogías antirracistas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 94, 79-103.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Revista Cultura y Educación*, 21 (2), 157-169.
doi:
<http://dx.doi.org/10.1174/113564009788345835>
- Flecha, R. y García, 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., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto includ-ed. *Revista Cultura y Educación*, 21 (2), 183-196.
- Flecha, A., Melgar, P., Oliver, E. y Pulido, C. (2010). Socialización preventiva en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24.1), 89-100.
- Flecha, A., Pulido, C. y Christou, M. (2011). Transforming violent selves through reflection in critical communicative research. *Qualitative Inquiry*, 17 (3), 246-255. doi: 10.1177/1077800410397803
- Flecha, R., García, R. y Gómez, A. (2013). Transferencia de las tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 140-161. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-224

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza. Un re-encuentro con la Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García-Bacete, F.J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- Garfinkel, H. (1967). *Ethnomethodological Studies of Work*. Londres: Routledge and Paul.
- Gil, F.J., Chillón, P. y Delgado, M.A. (2016). Gestión de aula ante conductas contrarias a la convivencia en Educación Secundaria Obligatoria. *Retos*, 30, 48-53.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Gómez, A., Mello, R., Santa Cruz, I. y 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. y Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17 (3), 235-245. doi: 10.1177/1077800414537217
- Habermas, J. (1981). *The Theory of Communicative Action. Reason and the Rationalization of Society*. Boston: Beacon Press.
- Harris, S. y Soler, M. (2011). Education for social inclusion. *International Studies in Sociology of Education*, 21 (1), 1-5.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral Editores.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Macazaga, A.M., Rekalde, I. y Vizcarra, M.T. (2011). Pedagogía del deporte escolar. Reflexiones sobre una experiencia. En E. Isidori y A. Fraile (Eds.), *La Pedagogía del deporte hoy. Escenarios y desafíos* (pp. 251-300). Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Macazaga, A.M., Rekalde, I. y Vizcarra, M.T. (2013). ¿Cómo encauzar la agresividad? Una propuesta de intervención a través de juegos y deportes. *Revista Española de Pedagogía*, 255, 263-276.
- Maganto, C. y Maganto, J.M. (2010). *Cómo potenciar las emociones positivas y afrontar las negativas*. Pirámide: Madrid.
- Mayes, L.C., y Cohen, D.J. (2003). *Guía para entender a tu hijo del Centro Yale de estudios infantiles: un desarrollo sano desde el nacimiento a la adolescencia*. Madrid: Alianza.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Monjas, M.I. y De la Paz, B. (2000). *Las Habilidades Sociales en el Currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Oliver, E. (2014). Zero Violence since Early Childhood. The Dialogic Recreation of Knowledge. *Qualitative Inquiry*, 20 (7), 902-908. doi: 10.1177/1077800414537215
- Oliver, E. y 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
- Ordoñez-Sierra, R. y Rodríguez-Gallego, M.R. (2016). Los Grupos Interactivos como metodología didáctica en Educación Secundaria: Estudio de casos en un centro constituido en Comunidad de Aprendizaje. *Revista de Investigación en Educación*, 14 (2), pp. 141-155.
- Ortí, J. (2003). La resolución de conflictos en la Educación Física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 13, 40-50.
- Padrós, M. (2014). A Transformative Approach to Prevent Peer Violence in Schools Contributions from Communicative Research Methods. *Qualitative Inquiry*, 20 (7), 916-922. doi: 10.1177/1077800414537217
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP*, 12 (2), 145-153.
- Petreñas, C., Puigdemívol, I. y Campdepadrós, R. (2013). From Educational Segregation to Transformative Inclusion. *International Review of Qualitative Research*, 6 (2), 210-225. doi: http://dx.doi.org/10.1525/irqr.2013.6.2210
- Pikas, A. (1975). Treatment of mobbing in school: principles for and the results of the work of an anti mobbing group. *Scandinavian Journal of Education Research*, 9, 1-12.
- Prat, M. y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el deporte*. Barcelona: Grao.
- Reimer, E. (1973). *La Escuela ha muerto. Alternativas en materia de Educación*. Barcelona: Barral.
- Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Schütz, A. y Luckmann, T. (1974). *Structure of the Life-World*. London: Heinemann.
- Shachar, H. y Shmuelewitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior

- high schools. *Contemporary educational psychology*, 22, 53-72.
- Slavin, R. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Tinning, R. (1992). *Educación física: la escuela y sus profesores*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Torío, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula abierta*, 83, 35-52.
- Tormos, A., Armenteros, I., Sanfrancisco, R., Fornés, M., Pascual, C., Merino, M.L. y Ruíz, R.M. (2003). Conflictos cotidianos abordados desde una perspectiva humana y social. *Revista Tándem*, 13, 63-74.
- Valls, R. y Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43 (1), 17-33.
- Vincent, C. (2014). Padres y maestros hacia el diálogo. Una perspectiva inglesa. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 18 (2), 35-50.
- Vincent, C. y Martin, J. (2000). School-based parents' groups - a politics of voice and representation? *Journal of Education Policy*, 15 (5), 459-480.
- Vizcarra, M.T. (2004). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales*. Bilbao: Editorial de la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Vizcarra, M.T., Macazaga, A.M. y Rekalde, I. (2013). El proceso de acompañamiento en la construcción participativa de una normativa. *Revista de Orientación Psicopedagógica*, 24 (1), 110-120.
- Vizcarra, M.T., Macazaga, A.M. y Rekalde, I. (2016). ¿Cómo se resuelven los conflictos en tres comunidades de aprendizaje? *Revista de Psicodidáctica*, 21 (2), 281-301. doi: 10.1387/RevPsicodidact.14772
- Vizcarra, M.T., Rekalde, I. y Macazaga, A.M. (2017). Dialogue with families: an opportunity to build the Decalogue of school sport in a participatory way. *MOJ Yoga Physical Ther*, 2 (4), 126-130. doi:10.15406/mojypt.2017.02.00033
- Vizcarra, M.T., Rekalde, I. y Macazaga, A.M. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (21), 95-108. doi: 10.11144/Javeriana.m10-21.pceca