

LAS PRÁCTICAS RESTAURATIVAS EN LAS SESIONES DE EDUCACIÓN FÍSICA: UNA HERRAMIENTA PARA LA REDUCCIÓN DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS

Recepción: 07/06/2018 | Revisión: 12/11/2018 | Aceptación: 19/01/2019

Jaume GELABERT

Universitat de les Illes Balears

jaumegelabertc@gmail.com

Resumen: El Currículo actual aboga por una educación integral del alumnado y una correcta convivencia escolar, menos conflictiva, más respetuosa y más democrática. Sin embargo, el alumnado se encuentra envuelto de elementos influyentes, desde la familia a los valores culturales de la sociedad en la que vive. Actualmente, derivado de diferentes factores, el alumnado lleva a cabo cada vez con mayor frecuencia conductas disruptivas en los centros educativos, dificultando de este modo el proceso de enseñanza-aprendizaje y consecuentemente afectando sobre la calidad educativa. Es así cómo se convierte en una problemática en auge que la comunidad educativa precisa erradicar. Las prácticas restaurativas parecen ser una herramienta eficaz para solucionar dicho problema ya que potencian los vínculos afectivos entre la comunidad evitando las conductas disruptivas o reparando el daño causado por estas. El documento que se presenta pretende ser una base teórica sobre esta metodología y, al mismo tiempo, una presentación para la implementación de las prácticas restaurativas en las sesiones de Educación Física, pretendiendo de este modo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: justicia restaurativa; violencia escolar; convivencia; mediación.

RESTORATIVE PRACTICE IN PHYSICAL EDUCATION LESSONS: A TOOL FOR THE REDUCTION OF DISRUPTIVE BEHAVIORS

LES PRÀCTIQUES RESTAURATIVES EN LES SESSIONS D'EDUCACIÓ FÍSICA: UNA EINA PER A LA REDUCCIÓ DE LES CONDUCTES DISRUPTIVES

Abstract: The current Curriculum advocates for an integral education of the students and an appropriate school coexistence, less conflictive, more respectful and more democratic. However, students are surrounded by influential elements, from their family to the cultural values of the society in which they live. Currently, derived from different factors, students are increasingly taking disruptive behavior in schools, thus hindering the teaching-learning process and consequently affecting the quality of education. This is how this behavior becomes a problem on the rise that the educational community needs to eradicate. Restorative practices seem to be an effective tool to solve this problem as they strengthen the affective bonds between the community, thus avoiding disruptive behaviors or repairing the damage caused by any of these. This paper aims to be a theoretical basis on this methodology and, at the same time, a presentation for the implementation of restorative practices in Physical Education sessions, thus intending to improve the teaching-learning process.

Resum: El Currículum actual aposta per una educació integral de l'alumnat i una correcta convivència escolar, menys conflictiva, més respectuosa i més democràtica. No obstant això, l'alumnat es troba envoltant d'elements influents, des de la família als valors culturals de la societat en què viu. Actualment, derivat de diversos factors, l'alumnat du a terme cada vegada amb més freqüència conductes disruptives en els centres educatius, dificultant així el procés d'ensenyament-aprenentatge i consegüentment afectant la qualitat educativa. És així com es converteix en una problemàtica en auge que la comunitat educativa necessita erradicar. Les pràctiques restauratives semblen ser una eina eficaç per a solucionar aquest problema ja que potencien els vincles afectius entre la comunitat, evitant conductes disruptives o reparant el mal causat per aquestes. El document que es presenta pretén ser una base teòrica sobre aquesta metodologia i, al mateix temps, una presentació per a la implementació de les pràctiques restauratives en les sessions d'Educació Física, amb la intenció de millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Keywords: restorative justice; school violence; coexistence; mediation.

Paraules clau: justícia restaurativa; violència escolar; convivència; mediació.

Introducción

El Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, hace referencia, en diversas ocasiones, a la educación integral del alumnado y a la convivencia; trabajando de este modo el componente emocional y moral de las relaciones, dando al alumno una perspectiva más amplia de la educación como el desarrollo de la empatía, el respeto y la consideración por los demás, dejando de este modo de lado la faceta educativa centrada tan solo en el simple hecho del rendimiento académico (Córdoba y Ortega, 2015).

En el Artículo 7 del citado Real Decreto, se establecen catorce objetivos para la Educación Primaria. El primero de ellos ya incide en la importancia de que el alumnado conozca y aprecie los valores y las normas de convivencia, actuando de forma coherente a ellas y pudiendo ser así ciudadanos respetuosos con los derechos humanos y activos en una sociedad democrática. El tercer objetivo que se plantea hace énfasis en la necesidad de la adopción de habilidades para prevenir y resolver conflictos, dentro de cualquier grupo social, de forma pacífica. Muy relacionado con los dos anteriores, se encuentra el penúltimo objetivo, el cual se enmarca bajo una perspectiva más emocional, intentando que el alumno desarrolle sus capacidades afectivas intrapersonales e interpersonales, adoptando de este modo, una postura contraria a la violencia o a la discriminación por cualquier razón.

La importancia que da el RD 126/2014 al desarrollo personal e integral del alumno, favoreciendo una sociedad menos conflictiva y más democrática, se plasma también en el Artículo 10, el cual hace referencia a los elementos transversales. De los seis que se plantean, uno de ellos, concretamente el tercero, relata el deber que tienen las Administraciones educativas de fomentar la igualdad de género, personal y social, con la promoción de los valores que lo acompañan y previniendo cualquier tipo de violencia derivado del incumplimiento del principio de la igualdad. La misma Administración deberá de este modo promover estrategias para la resolución pacífica de los conflictos en el ámbito personal, familiar y social, apoyándose en los pilares de la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, la prevención de cualquier tipo de violencia, etc.

1. Marco teórico-conceptual

1.1 El modelo ecológico. Factor clave para el desarrollo del escolar

Con el contexto curricular de referencia expuesto anteriormente, se contempla la responsabilidad que tienen los docentes y los centros educativos en la adopción de técnicas de prevención y resolución de conflictos, sin embargo, es importante destacar previamente, tal como indica Peligero (2010), el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987); estructurando en cuatro sistemas diferenciados la complejidad de las causas que incrementan o reducen el riesgo que surja la violencia en el ámbito escolar. A continuación, se explicarán estos sistemas bajo la perspectiva del alumnado, como se puede apreciar en la Figura 1.

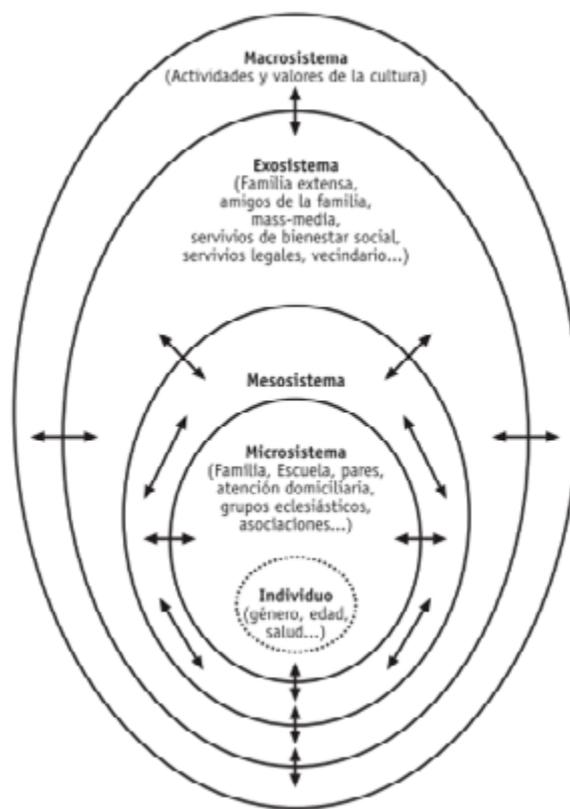


Figura 1. El modelo socio-ecológico de Bronfenbrenner. Fuente: Crego (2003).

En primer lugar, debe considerarse el microsistema. Se trata del entorno más cercano al escolar, es decir, principalmente la familia. Esta configura el primer aprendizaje del alumno, influyendo de gran manera al proceso de socialización, desarrollo de la personalidad y habilidades sociales, conducta hacia objetivos, etc. Por dicho motivo, se debe tener en plena consideración este entorno más inmediato de la persona. En las últimas décadas el microsistema ha sufrido cambios, tales como las diferentes configuraciones familiares, la introducción de la mujer al trabajo remunerado, largas jornadas laborales que influyen en la ausencia de los padres y madres en el hogar, etc. Además, según Peligero (2010), los progenitores, cada vez encuentran más difícil imponer límites y normas a sus hijos, lo cual puede derivar posteriormente en conductas violentas de estos últimos hacia sus mayores. Otro factor del microsistema que es fundamental tener en consideración es la estructura que adopta la familia, el trato de la autoridad, la igualdad entre los géneros, la resolución de los conflictos, el uso de la violencia, la comunicación y el afecto en la relación familiar, el respeto hacia las opiniones, etc. (De La Villa y Ovejero, 2013).

En segundo lugar, Bronfenbrenner propone el mesosistema. Este, situándose en una dimensión superior, trata de explicar el desarrollo del individuo bajo la influencia que recibe a través del conjunto de relaciones e interacciones entre dos o más entornos en los que participa activamente. Así pues, un ejemplo claro son las relaciones entre distintos miembros de la comunidad educativa, los cuales también influirán sobre el escolar. Por dicho motivo, es fundamental que

todo el entorno educativo se base en unos valores democráticos, de trato entre iguales, basado en el respeto y en la convivencia, creando de esta forma, tal como se explicará posteriormente, una comunidad sana que favorezca una adecuada convivencia a través del sentimiento de pertinencia.

El exosistema se sitúa en el tercer estadio. Este no contiene a la persona en desarrollo en sí como participante activo, sino que este se ve afectado por los hechos que se producen en esta dimensión. Es así como se establece una dimensión causal entre lo que se produce en el entorno externo con los procesos que desarrolla la persona en el microsistema. De este modo, los medios de comunicación, los videojuegos, los servicios sociales, las políticas locales, el entorno laboral, etc., tendrán una gran repercusión sobre la conducta del escolar, siendo fundamental que estos sistemas no opten por fomentar y viralizar un modelo basado en la violencia.

Por último, el macrosistema, se basa en el gran conjunto de esquemas y valores culturales o sub-culturales, creencias e ideologías que sustentan la relación y la coherencia con los tres niveles anteriores. En consecuencia, podemos decir que es una responsabilidad social educar a los niños con unos principios de convivencia y de resolución de conflictos, ya que lo que sucede en los centros educativos, es el reflejo de la sociedad.

Después de desarrollar el modelo socio-ecológico de Bronfenbrenner, debemos entender que el comportamiento del alumno en el aula, nunca debe analizarse de forma aislada, ya que este se constituye como el núcleo de diferentes fuerzas interrelacionadas; las interacciones de las cuales tienen una fuerte influencia sobre el niño, que establece el centro de dicha matriz (Badía, Gotzens y Zamudio, 2012).

1.2 Las conductas disruptivas en el ámbito escolar

Diversos autores como Aznar, Cáceres e Hinojo (2007); Badía *et al.* (2012); García (2008), y cada vez más docentes, psicólogos y pedagogos, expresan la preocupación por el aumento de las conductas disruptivas en los centros escolares, entendiéndose estas, según los últimos autores citados, como aquellas acciones conflictivas en el aula que repercuten de forma negativa en el proceso enseñanza-aprendizaje, produciendo un trastorno en el normal, armónico y correcto desarrollo de dicho proceso, dificultando o impidiendo al docente desarrollar su tarea como este pretendería. Estas son cada vez más constantes, y a ello se suman también las situaciones violentas que se presentan en los colegios, marchando de este modo en dirección opuesta a la correcta convivencia escolar, la que desarrolla relaciones positivas y sanas entre alumnos y entre alumnos y docentes.

Son diversas las tipologías de conductas disruptivas que pueden repercutir negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Gotzens (1986) señala en primer lugar las motrices, las cuales se basan en las que el alumno, a través del movimiento, irrumpe en el buen funcionamiento. Entre ellas se encuentra que el alumno se levante de su silla, se balancee sobre ella, etc. En otra categoría sitúa las conductas ruidosas; el alumno a través del golpeo de/con objetos, de su propio cuerpo, etc., produce sonidos molestos. Las verbales son aquellas que, a través de la conversación del alumno con otros en momentos inoportunos, o al llamar al docente sin respetar el turno de palabra, gritar, etc., dificultan el proseguir de la sesión. En penúltimo lugar, la autora clasifica las

conductas agresivas, tales como pegar, empujar, pellizcar, romper cosas ajenas, etc. Finalmente, las que tienen relación con la orientación del escolar, es decir, esas conductas que le extraen del foco de atención que se le requiere, como pueden ser el hecho de que el estudiante gire la cabeza hacia otro compañero, le muestre objetos, observe otra situación durante un largo tiempo, etc.

Conocidos los rasgos de las diferentes conductas disruptivas, es importante también saber cuáles de ellas se dan con mayor frecuencia en cada una de las etapas educativas, de este modo, García (2008) indica que en la Educación Infantil, las conductas disruptivas más dadas son las motoras, las agresivas y las verbales. Cabe destacar que muchas de estas conductas se pueden dar por inconsciencia del menor, ya que en su microsistema familiar no se le ha enseñado a diferenciar qué conductas son las correctas y cuáles no, ateniéndonos al modelo ético y social en el que vivimos. En Educación Primaria, las conductas que prevalecen y distorsionan el orden son las ruidosas, verbales y agresivas, siendo en los últimos cursos de la etapa donde estas conductas toman mayor relevancia. En Educación Secundaria, siguen predominando las verbales y agresivas, adoptando estas ya un carácter voluntario, con el objetivo de perturbar el orden; no obstante, tal como indica el citado autor, es importante conocer las causas que llevan al alumno a utilizar estas conductas, pudiendo ser el aburrimiento, los problemas de convivencia, la desconsideración, etc.

Del mismo modo, con el fin de poder actuar sobre las conductas disruptivas, debe conocerse la relación entre éstas y el rendimiento escolar, la clase social o el entorno cultural. Referente al rendimiento escolar, cabe destacar que los escolares con un rendimiento más bajo presentan un mayor número de conductas disruptivas. Según el autor anteriormente citado, se debe a que la primera es la causa de la segunda, ya que el alumnado con un cierto fracaso académico trata de compensar su autoestima y autoconcepto positivo culpando al centro y a los docentes, llevándole a intentar romper con el orden que facilite el proceso de aprendizaje-enseñanza de los cuales se ven excluidos. Por dicho motivo será necesario, tal como se explicará en puntos posteriores, que el profesorado haga sentirse al alumno como parte esencial dentro de la comunidad educativa. En referencia a la clase social y al entorno cultural, es importante insistir en la cierta relación que sostienen con las conductas disruptivas. En primer lugar, la clase social, la cual hace referencia al microsistema del modelo ecológico, se relacionará a menudo con los valores y las normas, siendo los niveles socioeconómicos más elevados, normalmente, los más afines a los establecidos por los centros educativos. En segundo lugar, el entorno cultural mantendrá relación debido a conductas y tradiciones propias de un grupo étnico determinado, las cuales a veces pueden verse lejanas a las costumbres del centro, pudiéndolas captar como una amenaza a sus creencias. Son ejemplo los códigos religiosos y éticos. También pueden ser otros alumnos los que generen la conducta disruptiva, como pueden ser ridiculizaciones por motivos de color (García, 2008; Gómez Mármol, Sánchez-Alcaraz, Valero Valenzuela, y De La Cruz Sánchez, 2018).

Otro aspecto a considerar son las percepciones de los profesores y de los alumnos frente a las conductas disruptivas, las cuales son analizadas en una investigación llevada a cabo por Gotzens, Castelló, Genovard, y Badía (2003). En ella, en primer lugar, clarifican que debemos ser conscientes de que una conducta disruptiva bajo la perspectiva del centro o del docente, puede ser insignificante o directamente invisible para el alumno que la práctica, es decir, pueden no

coincidir las dos partes. Más impactante es conocer que los docentes intervienen sobre conductas disruptivas con actuaciones que el alumnado no reconoce como tal. Por ejemplo, el estudio citado, concluye en que la intervención para hacer frente a dichas conductas, más utilizada por los docentes participantes en la investigación, es el hecho de reñir, acción que la mitad del alumnado declara no percibir, siendo el hecho de sentirse ignorados por el profesor el comportamiento que más reconocen. Esta contradicción, según los autores, además de deberse a que el alumnado no lo percibe directamente, puede ser que sí lo perciba, pero no como forma de sanción, lo cual acarrea las mismas consecuencias, es decir, una intervención insignificante sobre la práctica disruptiva, lo cual provocará que en un futuro el alumno reincida con la misma conducta y el docente vuelva a intervenir de la misma forma, provocando así un resultado idéntico al que se generaría si no hubiera una actuación.

1.3 Las prácticas restaurativas

En esta línea, es importante recalcar la importancia y necesidad de que el entorno educativo se adapte a las exigencias sociales, las cuales reclaman la prevención de la violencia y la resolución de conflictos. Sin embargo, se presenta como elemento de máxima importancia y necesidad la formación del profesorado, con el objetivo de facilitarle recursos adecuados para el control del aula, obteniendo de esta forma estrategias para enfrentarse a las conductas disruptivas (Badía, Gotzens, y Zamudio, 2012). Una solución a la problemática existente y creciente de las conductas disruptivas es la justicia restaurativa, la cual engloba la mediación, la conciliación y los círculos, dejando así de lado el modelo sancionador, basado en el castigo, que ha predominado en los centros y en las intervenciones de los docentes (Peligero, 2010). Tal como explica la última autora citada, el término proviene de las comunidades aborígenes de Nueva Zelanda, Australia y Canadá, que entendían dicho proceso como una restauración de la armonía social, ayudando tanto a la víctima como al ofensor y sanando así el daño provocado a la comunidad.

Así como explica Pomar (2013) en su trabajo, Braithwaite (2002) indica que las prácticas restaurativas derivan de la justicia restaurativa (ver Figura 2). Este movimiento surge del objetivo de contraponerse a la justicia retributiva, la cual tiene como fin castigar al culpable, idea contrapuesta, según Clifford (2015), a intentar mediante una serie de herramientas detectar, prevenir o resolver situaciones conflictivas, tanto en ámbitos familiares, como laborales, sociales, judiciales o en nuestro caso educativo, consiguiendo mejorar las relaciones entre las personas, creando unos vínculos comunitarios para así evitar el conflicto o restaurar a través del diálogo y el entendimiento las relaciones entre todos los implicados. Mediante estas prácticas el infractor se reintegrará dentro de la comunidad (Zehr, 1990).



Figura 2. La tipología de la justicia restaurativa. Fuente: Wachtel (2013).

Detallando lo explicado anteriormente, hay que destacar que, como indica Hopkins (2000) en Peligero (2010), las prácticas restaurativas, en el ámbito escolar, se bifurcan en dos ámbitos diferentes aunque entrelazados, ya que desde los centros se diferencia entre justicia restaurativa como aquella que repara el daño ya causado, y la justicia relacional, la cual trata de desarrollar el sentimiento de pertenencia a una comunidad, intentando así evitar de antemano la restaurativa, es decir, trata de ser una prevención primaria. En este aspecto, es necesario entender el símil de las prácticas restaurativas como una pirámide, dividida en tres niveles. Córdoba y Ortega (2015) y Hopkins (2003), clasifican y explican la pirámide de la siguiente forma: la base trata sobre estrategias de prevención primaria, tratando así de potenciar una red de iguales que rechace las conductas que difieren del mantenimiento de la buena convivencia, fomentando el diálogo entre los alumnos, la expresión de opiniones, sentimientos, etc. En el segundo eslabón se sitúa la atención al alumnado en riesgo, basándose en la resolución pacífica, mediante la ayuda entre iguales o la mediación escolar, de ciertos problemas que repercuten en la convivencia. Se pasa a este nivel de la pirámide cuando la base no ha conseguido evitar el conflicto. Dependiendo de la dimensión del de este, si perdura en el tiempo o los implicados no lo resuelven por sí solos o con la ayuda de un compañero o docente, se procederá a la mediación, la cual está dirigida por un equipo de mediadores que intervienen con el objetivo de facilitar un acuerdo entre ambas partes implicadas. Es fundamental que los mediadores, cuyos deben tener un posicionamiento neutral, reciban formación previa, en la que aprendan la forma de actuar. En rasgos generales, se establece que en la mediación deberán instituirse unos papeles sociales, las normas y reglas de la mediación, que ambas personas o grupos implicados definan el conflicto, que cada parte lo analice posteriormente con la ayuda del mediador y busque soluciones, que se enuncie por escrito el acuerdo y finalmente

deberá proponerse una revisión del acuerdo. Finalmente, se llega al pico de la pirámide, basándose según los autores citados, en la intervención directa y en los protocolos de actuación. Hay que clarificar que este nivel es inversamente proporcional a la base de la pirámide, ya que, si esa ha surgido efecto, no se darán los conflictos que deben ser resueltos en la cúspide de la pirámide. Dichos conflictos, entre los que se encuentra el acoso escolar, son de mayor trascendencia y seriedad, y requieren una actuación protocolaria, la cual se pauta en siete etapas. Inicialmente, cualquier miembro de la comunidad educativa que detecta el conflicto debe ser comunicado al equipo directivo, en ese preciso momento, para que se dé inicio al protocolo. A posteriori, debe recabarse información, siendo necesarias distintas fuentes, durante esta segunda fase, resulta importante asegurar el amparo de la posible víctima. En tercera instancia, el equipo directivo se reunirá con ambas partes implicadas, recogiendo información sobre el conflicto, consiguiendo así fuentes primarias con el objetivo de poder analizar con mayor profundidad el conflicto y valorar una intervención. En la fase posterior, en caso de estimarse necesario, se llevarán a cabo medidas específicas de apoyo, de ayuda para la víctima y cautelare para el agresor. A continuación, deberá procederse a informar a las familias, tomar las decisiones más convenientes para resolver y sanar el daño que se ha producido en la comunidad y finalmente realizar un seguimiento del caso.

Una vez tratados los tres niveles para construir la convivencia con el objetivo de prevenir la violencia, a modo de resumen, hay que hacer referencia a la distribución porcentual que se establece para las prácticas restaurativas según Cortada, Lladó y Thyus (2013). Esta sitúa en un 80% la creación de vínculos comunitarios y afectivos, es decir, estrategias para acercarse a la otra persona, para conocer sus inquietudes, problemas, pensamientos, provocando así una reducción de los conflictos posteriores, y conseguir de esta forma que tan solo se destine el 20% restante a la resolución de los conflictos que se siguen generando.

Las prácticas restaurativas, deben ser asumidas por toda la comunidad educativa, enfocando las políticas escolares en dichos principios y siendo fundamental la implicación y el compromiso emocional (Peligero, 2010). A continuación, se presentan, por orden ascendente según la formalidad, los diferentes modelos de prácticas restaurativas que encontramos (Wachtel, 2013).

1.3.1 Declaraciones afectivas

Las declaraciones afectivas se basan en la expresión de los sentimientos que una persona siente en un momento determinado. Estos pueden ser transmitidos tanto por el alumno como por el docente. Estas prácticas ayudan a construir una imagen más humana de la persona, ayudando al docente a romper con el modelo autoritario y distante y favoreciendo un cambio de dinámica en la relación alumno-docente. Es de máxima importancia que el profesor se muestre receptivo y respetuoso hacia las expresiones emocionales de sus alumnos, creando así un vínculo afectivo que favorecerá que el docente pueda corregir al alumno y que este lo perciba como una ayuda, eliminando así la reincidencia comentada anteriormente, ya que si la relación es positiva ambas partes se esforzarán para que así se mantenga (Costello, Joshua y Wachtel, 2011).

1.3.2 Preguntas afectivas

Las preguntas afectivas, tienen el objetivo de conseguir que el alumno exprese el porqué de una de sus acciones, siempre después de una reflexión profunda para así llegar a la base del conflicto en cuestión. Mediante las preguntas afectivas se da la oportunidad al alumno de reflexionar sobre el motivo y el impacto que ha generado. La conversación entre alumno y docente no debe demorarse más de unos pocos minutos, consiguiendo, al mismo tiempo, la máxima información sobre su pensamiento, sentimientos, etc., recibiendo así por parte del alumno declaraciones afectivas. El docente nunca debe preguntar el porqué de una acción, ya que probablemente habrá actuado de forma impulsiva y con dicha pregunta se le recrimina la acción de forma directa, provocando que el alumno busque justificación, intentando racionalizar la situación, poniéndose al mismo tiempo a la defensiva y consiguiendo el efecto contrario al deseado (Wachtel, 2013).

1.3.3 Pequeñas reuniones esporádicas

Este tipo de reuniones informales, se llevan a cabo cuando hay dos o más personas implicadas. En ellas puede haber otro alumno o el profesor como mediador, el cual debe actuar siempre como facilitador y nunca como juez, no obstante, no es imprescindible su presencia, ya que pueden ser solamente los agentes involucrados los que lo resuelvan por si solos. En este último caso, las dos partes establecerán un turno de palabra, al mismo tiempo que uno de ellos exprese sus emociones, pensamientos, etc., el otro lo escuchará; a continuación, se intercambiarán los roles. Es importante que este tipo de reuniones se realicen una vez ha sucedido el conflicto, ya que perderá significado si se aplaza a otro momento. Mediante las pequeñas reuniones esporádicas se debe restablecer el vínculo entre los afectados (Costello *et al.*, 2011).

1.3.4 Círculos

Diferentes autores como Clifford (2015) y Cortada *et al.* (2013), consideran los círculos como la herramienta más poderosa de las prácticas restaurativas. Tal como se ha explicado anteriormente, ya desde civilizaciones aborígenes, se realizaban prácticas muy similares a la que se plantea, ya que, sentada toda la comunidad alrededor del fuego compartían pensamientos, reflexiones, emociones, expectativas o bien solucionaban enfrentamientos; mejorando o restaurando los vínculos entre los miembros de la comunidad, además de generar una base de respeto mutuo entre ellos. En la misma línea, se sitúan los círculos en los centros educativos, que facilitan que todo el alumnado participe de la misma forma, ya que todos obtienen de forma ordenada el turno de palabra.

1.3.5 Reuniones formales

Finalmente, llegando al grado más elevado de formalidad, hay que nombrar las reuniones formales, las cuales deben planificarse de forma previa y en ellas pueden involucrarse más personas además de los agentes implicados de forma directa en el conflicto, como otros alumnos, docentes, familiares, etc. En ella, el docente, que tendrá la función de facilitar la resolución del conflicto,

expondrá preguntas específicas, preparadas en un guion, para facilitar así el proceso. Este tipo de reunión no se realizarán siempre con la intención de resolver un conflicto, sino que también pueden ser utilizadas cuando el docente prevé que se dé una cierta situación y pueda derivar uno, consiguiendo así prevenirlo (Wachtel, 2013).

2. Antecedentes y estado de la cuestión

En el ámbito educativo, ha sido y sigue siendo frecuente la preocupación por las conductas disruptivas por parte del alumnado, presentándose así necesaria la profundización en dicho conocimiento y en la búsqueda de instrumentos que ayuden a actuar frente a esta problemática. De este modo, dentro de la literatura española, se encuentran ciertos antecedentes que son convenientes considerar.

Con tal fin, diversos investigadores han validado instrumentos para observar las conductas disruptivas de los escolares, como la inatención, la hiperactividad e impulsividad, la irresponsabilidad y el bajo autocontrol personal (Granero-Gallegos y Baena-Extremera, 2016; Monge y Parrales, 2017; Veiga, 2008). Otros instrumentos se han diseñado con el objetivo de conocer las conductas apropiadas desde el enfoque del alumnado, descubriendo así la importancia de las habilidades sociales (Gutiérrez Marín, Gil-Madrona, Prieto-Ayuso, y Díaz-Suarez, 2017).

Algunas investigaciones han tratado de conocer las actitudes y las creencias sobre la violencia del alumnado, considerando el paso del tiempo como factor a analizar (Viniegra, 2007), presentándose de este modo como necesarias las investigaciones basadas en intervenciones, como la llevada a cabo de una forma individualizada en escolares por Aguilar y Navarro (2008), en la cual se consiguieron cambios conductuales a través de la utilización de la economía de fichas y contratos de contingencias, reduciendo así significativamente las conductas disruptivas y mejorando la adaptación escolar de los alumnos analizados.

Aunque las conductas disruptivas están presentes en todo el ámbito educativo y en consecuencia se encuentran diversas investigaciones de carácter general, es durante las sesiones de Educación Física cuando aparecen con mayor frecuencia diferentes conflictos (Granero-Gallegos y Baena-Extremera, 2016); por ello, diversos estudios se centran en esta área educativa. De este modo, se encuentran diferentes investigaciones que tratan de abordar dicha problemática que dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje durante las sesiones de Educación Física (Yoncalik, 2010) one can design the subject to be taught, the teaching method and all related activities, and configure all this around the most appropriate available setting. Student misbehaviors during lessons seem to be the most significant factor that hinders instruction in spite of the teacher's efforts in effective class management. The purpose of this study is to present information about student misbehaviors encountered by physical education teachers and their frequency. Method: This study has been conducted in the context of physical education and with 102 physical education teachers working for primary and secondary schools in the Turkish cities of Kirikkale, Zonguldak, Artvin, and Istanbul during Spring Term of 2007-2008. The data have been collected through a "scale" developed for Physical Education. The data obtained were first evaluated generally and then analy-

zed and interpreted according to the gender of teachers and the type of school (primary/secondary). Varios estudios han tratado de conocer con mayor profundidad los rasgos de las conductas disruptivas con el fin de pautar futuras intervenciones. En primer lugar, es importante destacar que los escolares y adolescentes deportistas presentan un menor número de conductas disociales, del mismo modo que la modalidad deportiva también influye en la respuesta social, siendo las disciplinas individuales, frente a las colectivas, las que presentan una menor generación de respuestas disociales (Jodra, Domínguez, y Maté-Muñoz, 2017) se analiza la influencia que tiene el tipo de modalidad deportiva en la manifestación de respuestas de tipo disocial de los participantes. Para ello, se utilizó el Factor Disocial del Cuestionario para la Detección de los Trastornos del Comportamiento en Niños y Adolescentes (ESPERI). Otro aspecto que se manifiesta de suma importancia para la intervención posterior sobre las conductas disruptivas es el conocimiento sobre la influencia del género del docente de Educación Física sobre el comportamiento del alumnado, así como las diferencias conductuales entre los alumnos y alumnas durante las sesiones. Por ello, Baños, Ortiz-Camacho, Baena-Extremera, y Zamarripa (2018), concluyen después de su estudio que los alumnos son más irresponsables, desobedientes y perturbadores del ambiente, aunque estos consideran más importante la materia de Educación Física que las alumnas, las cuales se muestran más agresivas, aunque según los autores, debido al poco consenso académico, estos indicadores deben seguir siendo estudiados.

En esta línea es importante destacar el método de intervención basado en cuatro fases propuesto por Sánchez-Rivas, Sánchez-Rodríguez, y Ruiz-Palmero (2015) con el objetivo de tratar las conductas disruptivas en el aprendizaje deportivo en el contexto escolar. Inicialmente, se negocian las normas y se comunica el protocolo de intervención en caso de incumplimiento; en segundo lugar, hay un contacto individualizado ante las primeras conductas disruptivas del alumno, manteniendo una entrevista personal con éste; a continuación, el método se basa en una fase de recuerdo y reflexión, en la que el alumno, fuera del horario lectivo, lleva a cabo un proceso reflexivo sobre la importancia de la normativa para el aprendizaje. Finalmente, los autores proponen una fase de acción coordinada y de concienciación, en la que se realiza un seguimiento diario del comportamiento del alumno con respecto a las normas que se han acordado. Esta investigación concluye con la afirmación de la efectividad del método, ante la extinción de conductas disruptivas, además de favorecer la interacción positiva entre el alumnado y la cohesión grupal, sin embargo, en menor medida. Aunque según los autores este último método parece ser efectivo, se cree importante apuntar hacia un modelo basado en las prácticas restaurativas, con el objetivo de poner un mayor énfasis en la prevención.

No obstante, se carece de antecedentes que intervengan sobre las conductas disruptivas en las sesiones de Educación Física a través de las prácticas restaurativas, pudiendo ser un motivo el desconocimiento del profesorado sobre éstas, por lo que debería plantearse la incorporación de las prácticas restaurativas en la formación inicial de los docentes, exponiendo la aplicación en los estudios de dicha profesión (Badía et al., 2012; Pomar, 2013). Por ende, este trabajo pretende ser una base para futuras intervenciones en las que se utilicen las prácticas restaurativas expuestas para la consecución de la eliminación de las conductas disruptivas en las sesiones de Educación

Física y en el contexto escolar.

Dos antecedentes más se presentan como claves para ser considerados por los docentes y que se pueda desarrollarse así de una forma adecuada un método capaz de reducir y eliminar las conductas disruptivas, para ello, es crucial la calidad de los procesos de comunicación del docente de Educación Física (López, 2012) y el discurso de este en el aula (Cabrera, 2003). Estas dos investigaciones son esenciales para el buen desarrollo de las prácticas restaurativas por parte de los docentes de Educación Física.

3. Aplicaciones prácticas en las sesiones de Educación Física

Son diversos los manuales o artículos que presentan las diferentes prácticas restaurativas expuestas a continuación como una herramienta útil, no obstante, se apoyan sobre bases teóricas o experiencias personales (Clifford, 2015; Costello *et al.*, 2011; Hopkins, 2003; Vecina y Pomar, 2013), y no en investigaciones basadas en intervenciones en búsqueda de resultados cuantitativos. Sin embargo, Cortada *et al.* (2013) presentan las prácticas restaurativas de una forma teórica al mismo tiempo que exponen resultados cualitativos, mostrando en el documento los beneficios de éstas. En referencia a aplicaciones prácticas en las sesiones de Educación Física, no se encuentran antecedentes; no obstante, después de la lectura y la reflexión de las publicaciones citadas, se plantea cómo tratar las prácticas restaurativas en las sesiones de Educación Física a través de los diferentes modelos expuestos anteriormente, no obstante, todas las prácticas presentadas pueden ser adaptadas a cualquier contexto educativo.

Es importante destacar que, aunque el compromiso motor de las sesiones de Educación Física puede verse disminuido con el comienzo de la aplicación de las prácticas restaurativas, una vez estas empiecen a mostrar resultados positivos, el compromiso motor aumentará, consiguiendo así sesiones con un mayor aprovechamiento del tiempo.

3.1 Declaraciones afectivas

A través de la introducción de las declaraciones afectivas en las sesiones de Educación Física, tanto el docente como el alumnado, expresará de forma espontánea sus sentimientos. Así, conseguiremos dar a entender como nos sentimos. Es importante que el docente se implique desde un principio, enseñando una faceta humana, demostrando que le afectan las conductas disruptivas, debe saber decir: “me ha sentado mal que tuvieras ese comportamiento”, “me siento feliz cuando mostráis tan buena actitud”, “estoy orgulloso de vosotros cuando cumplís las normas de juego”, “estoy triste por el conflicto que ha sucedido durante el juego”, etc. Del mismo modo, el alumno debe animarse a declarar sus sentimientos a sus compañeros: “No me gusta que me digas que no juego bien”, “Me hace sentirme enfadado que no respetes las normas”, “Estoy contento de haber realizado esta actividad contigo”, etc. y también al docente: “Estoy feliz de que me hayas corregido esa acción que he podido mejorar”, “Me he sentido mal cuando me has reñido”, etc. Como se ha indicado es de máxima importancia que el docente sea un pilar de las declaraciones afectivas, y

que lo haga de forma constante, además debe motivar y animar al alumnado a expresar sus emociones. Así se conseguirá un clima más humano y consecuentemente se crearán vínculos afectivos que provocarán la eliminación o reducción de conductas disruptivas, ya que conociendo como alguien se siente mal se intentará evitar.

Las declaraciones deben darse continuamente y sobre las actividades, es decir, no será necesario parar en ningún momento al alumno para decírselo, ya que el docente puede comentárselo al mismo tiempo que el escolar realiza la actividad, o dos compañeros mientras cambian de actividad, etc. Debe ser dinámico y natural.

3.2 Preguntas afectivas

El docente usará las preguntas afectivas para conocer el porqué de la conducta de un alumno, con ella tratará de conocer lo que le ha movido a hacerlo, será una reflexión rápida por parte del alumno. Es importante que el profesor, no juzgue al escolar, sino que tan solo le ayude a conocer el motivo que lo ha llevado a actuar así, desde una perspectiva emocional y además reflexionar sobre el impacto que ha generado en sus compañeros, en el docente, en la sesión, etc. Con esta práctica, el docente debe conseguir que el alumno sea consciente del porqué y de su repercusión.

Estas prácticas deben ser utilizadas cuando se ha producido una pequeña conducta disruptiva, que ha tenido un efecto negativo sobre alguien o la sesión y por consiguiente es beneficioso para el alumno hacer dicha reflexión. Traducido a un sistema exento de estas prácticas, se basaría en la omisión por parte del docente o un pequeño castigo como la expulsión del alumno del juego, lo cual sería insignificante para el alumno, ya que no habría reflexionado sobre que emociones le llevan a actuar de esa forma para que así, una vez las conoce, pueda controlarlas.

El docente deberá valorar en qué momento hacer la pregunta afectiva; no obstante, se recomienda que la realice justo cuando se ha producido. Para ello, no es necesario que pare la sesión, sino que es suficiente acercarse al alumno en cuestión o retirarse con éste al exterior del campo de juego, al mismo tiempo que los otros escolares siguen con la actividad propuesta y lanzarle la pregunta afectiva: “¿Qué te ha llevado a actuar de esa forma?”, “¿Cómo te has sentido?”, “¿Qué repercusión ha tenido?”, etc.

3.3 Pequeñas reuniones esporádicas

Este tipo de práctica requiere un nivel de pauta mayor, ya que el docente deberá establecer un guion de cómo actuar en estos casos. Las pequeñas reuniones esporádicas, se realizarán cuando dos o más alumnos estén implicados en una conducta disruptiva. En ese momento el docente y el alumnado deberán valorar si es necesario un mediador o no. Es importante que sea el alumnado implicado el que sea capaz de resolverlo sin la mediación de otro. Para eso, el docente, explicará al grupo qué hacer cuando se produce una de estas conductas que, sin ser de una gravedad muy alta, la pueden resolver entre ellos mismos. Para agilizar la práctica, el profesor tendrá preparado un dibujo de una boca y otro de una oreja en una esquina del pabellón o patio, en la cual puede

colocar cojines de psicomotricidad para sentarse, creando un ambiente agradable al alumnado y que éstos vayan al rincón con una predisposición mejor para solucionar el conflicto. El alumnado, deberá ser capaz una vez se ha producido un conflicto de asistir rápidamente a esa esquina y uno/s coger la boca y el otro/s la oreja. Los primeros tendrán el turno de palabra y explicarán qué ha pasado, cómo se han sentido y cómo piensan que se ha sentido el otro, cómo les ha afectado, qué piensan de lo sucedido, qué les gustaría decirse ahora y cómo creen que podrían solucionarlo y que no volviera a suceder. Después de cada pregunta, los roles se intercambian. La práctica finalizará con un acuerdo en común, si no se consigue el docente actuará como mediador. Además, el docente tiene la función de estar atento a cualquier conducta disruptiva que pueda darse y enviar a los implicados a realizar la práctica.

3.4 Círculos

El docente realizará generalmente los círculos antes de empezar la sesión o al finalizarla. En ellos, hay que recordar que lanzará una pregunta, y por turnos y de forma sucesiva, los escolares responderán a ella, dando voz de esa forma a todo el alumnado, incluso a aquellos que por vergüenza no pedirían el turno de palabra. Hay que recordar que el turno para hablar cambia al mismo tiempo que se pasa un objeto a otro alumno; por ello, puede aprovecharse el material con el que se trabaja el contenido de aquella sesión. Los círculos pueden tener dos finalidades: al igual que las prácticas restaurativas en general, pretenden principalmente crear vínculos emocionales entre los participantes y así consecuentemente reducir los conflictos; de este modo, el docente deberá intentar hacer preguntas que puedan despertar dichos vínculos entre los escolares y que se establezcan así relaciones más personales entre ellos. Es importante que el docente conozca a su alumnado, pudiendo hacer así las preguntas que estime más convenientes. Estas también pueden no tener una relación emocional, igualmente, podemos conseguir que dos alumnos que no tienen una buena relación, a través de conocer que comparten los mismos gustos por unas actividades, por un tipo de música, por unos intereses, etc., los lleve a estrechar la relación gracias a esos puntos de unión. Serían ejemplos de preguntas: ¿Cuál es tu juego favorito?, ¿Cuándo te gustaría parar el tiempo?, ¿Qué superpoder te gustaría tener? o preguntas de carácter más emocional tales como: ¿Cómo te sientes hoy?, ¿Qué es lo que más te molesta?, ¿Qué aprecias más de un amigo?, etc. No obstante, no debe descartarse la opción de vincular directamente las preguntas a la sesión realizada, preguntando así por los juegos o contenidos tratados.

En segundo lugar, los círculos pueden realizarse para solucionar un problema, reflexionar sobre una conducta, etc. que implique a todo el grupo, siendo a veces conveniente parar el juego o actividad de la sesión para llevarse a cabo. Estas preguntas serían tales como: “¿Qué pensáis de la situación que se ha dado?”, “¿Cómo creéis que podemos solucionarlo?”, “¿Cómo os sentís cuando sucede algo así?”, etc. Es muy importante que sea dinámico y la duración sea de unos pocos minutos. El docente debe facilitar que las respuestas sean rápidas y sencillas.

3.5 Reuniones formales

Este tipo de práctica restaurativa es la más formal y se espera que no se tenga que llegar a realizar ninguna, ya que sería significado de que ha sucedido un conflicto grave o que está a punto de suceder. Como se ha explicado en puntos anteriores, esta práctica requiere de una preparación previa, citar a todas las partes implicadas, otros compañeros/profesores, y también se abre la posibilidad de la asistencia de familiares. En caso de ser necesario, el docente, con otros miembros de la comunidad educativa, prepararía el guion, ya que de forma previa no se puede hacer debido a la multitud infinita de casos que se pueden dar, y el docente, como mediador, deberá conocer bien la situación para poder hacer las preguntas más convenientes y abordarlo de la mejor forma posible.

Conclusión

Las prácticas restaurativas se presentan con unas bases teóricas y prácticas sólidas para ser impulsadas. Varios son los autores que las proponen como un método efectivo para reducir o erradicar las conductas disruptivas de los centros educativos. Con este trabajado, se presenta al profesorado de Educación Física una herramienta detallada y útil para ser implementada en las sesiones, las cuales debido al tipo de actividad se suelen ver envueltas de conflictos. De este modo, las prácticas restaurativas pretenden conseguir erradicar o reducir esas conductas que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje y la calidad de la Educación Física, consiguiendo así sesiones más provechosas y con un nivel afectivo mayor.

Agradecimientos

Al CEIP Es Pont y muy especialmente a la maestra Joana Maria Campins, por su gran implicación en la mejora de la educación y gracias a quien recibí una gran enseñanza sobre las prácticas restaurativas, mostrándome un método con el cual lograr una sociedad más reflexiva, afectiva y pacífica.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, C., y Navarro, J. I. (2008). Análisis funcional e intervención con economía de fichas y contrato de contingencias en tres casos de conductas disruptivas en el entorno escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 133–139.
- 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 (España). *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 164–177.
- Badía, M. D. M., Gotzens, C., y Zamudio, R. (2012). La disciplina escolar desde un enfoque psicoeducativo para promover la intervención efectiva del profesorado. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 65–77.

- Baños, R., Ortiz-Camacho, M., Baena-Extremera, A., y Zamarripa, J. (2018). Efecto del género del docente en la importancia de la Educación Física, clima motivacional, comportamientos disruptivos, la intención de práctica futura y rendimiento académico. *Retos*, 33, 252–257.
- Braithwaite, J. (2002). *Restorative justice and responsive regulation*. New York: Oxford University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano (Vol. 14)*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cabrera, J. (2003). Discurso docente en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 29, 7–26.
- Clifford, M. (2015). *Teaching restorative practices with classroom circles*. California: Center for Restorative Process.
- Córdoba, F., y Ortega, R. (2015). Construir la convivencia para prevenir la violencia: Un modelo de pirámide invertida. *Huellas*, 2, 5–11.
- Cortada, I., Lladó, S., y Thyus, G. (2013). *Millorem la convivència amb les pràctiques restauratives*. Palma: Govern de les Illes Balears.
- Costello, B., Joshua, W., y Wachtel, T. (2011). *Manual de prácticas restaurativas para docentes, responsables de la disciplina y administradores de instituciones educativas*. Pennsylvania: International Institute for Restorative Practices.
- Crego, A. (2003). Los orígenes sociales de la conciencia: un marco teórico para la salud mental. *Revista de La Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 88, 73–90.
- De La Villa, M., y Ovejero, A. (2013). Percepción del clima social familiar y actitudes ante el acoso escolar en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 149–160.
- García, A. (2008). *La disciplina escolar*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Gómez Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B. J., Valero Valenzuela, A., y De La Cruz Sánchez, E. (2018). Perceived violence, sociomoral attitudes and behaviours in school contexts. *Journal of Human Sport and Exercise*, 13(1), 138–148.
- Gotzens, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C., y Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362–368.
- Granero-Gallegos, A., y Baena-Extremera, A. (2016). Validación española de la versión corta del Physical Education Classroom Instrument para la medición de conductas disruptivas en alumnado de secundaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(2), 89–98.
- Gutiérrez Marín, E., Gil-Madrona, P., Prieto-Ayuso, A., y Díaz-Suarez, A. (2017). Conductas apropiadas en Educación Física y el deporte en la escuela y validación de la escala. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(2), 99–110.
- Hopkins, B. (2000). *Restorative/Relational Justice in Schools. Restorative Justice Conference*. Leuven, Belgium.
- Hopkins, B. (2003). *Just schools: A whole school approach to restorative justice*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Jodra, P., Domínguez, R., y Maté-Muñoz, J.-L. (2017). Incidencia de la práctica deportiva en la conducta disruptiva de niños y adolescentes. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19, 193–206.

- López, A. (2012). *La calidad de los procesos de comunicación en el aula de Educación Física: un estudio sobre calidad del discurso docente en profesorado de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Monge, M., y Parrales, S. (2017). Estudio exploratorio de validación del cuestionario “conductas observables en niñas y niños escolares con manifestaciones de inatención, hiperactividad/impulsividad.” *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1–29.
- Peligro, A. M. (2010). La prevención de la violencia desde el sistema educativo. *Intervención Psicoeducativa en la Desadaptación Social: IPSE-Ds*, 3, 9–17.
- Pomar, M. (2013). Las prácticas restaurativas en la formación inicial de maestros. Una experiencia de aplicación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 83–99.
- Sánchez-Rivas, E., Sánchez-Rodríguez, J., y Ruiz-Palmero, J. (2015). Método para el tratamiento educativo de las conductas disruptivas en el aprendizaje deportivo. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(2), 225–234.
- Vecina, C., y Pomar, M. B. (2013). Prácticas restaurativas: construyendo la comunidad desde los centros de enseñanza. *Educació i Cultura*, 24, 213–224.
- Veiga, F. H. (2008). Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development and validation. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 203–216.
- Viniegra, M. (2007). Actitudes y creencias en torno a la violencia en adolescentes de Secundaria. *Pulso*, 30, 75–101.
- Wachtel, T. (2013). *Defining restorative*. Pennsylvania: International Institute for Restorative Practices.
- Yoncalik, O. (2010). Students’ misbehaviors in physical education lessons: a sample from Turkey. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 59–86.
- Zehr, H. (1990). *Changing lenses: A new focus for crime and justice*. Virginia: Herald Press.