
TOMAR EL PATIO DE JUEGOS: UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINARIA DESDE LA
INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA PARA LA PREVENCIÓN DE LOS CONFLICTOS EN EL
RECREO

Gabriela Romero Rodríguez
Universidad Nacional (Costa Rica).

Contacto: mgromero@uned.cr

Palabras clave: prevención de conflictos, recreo escolar, investigación acción, participación infantil, educación para la paz, convivencia escolar

Resumen:

El estudio en torno a los diferentes tipos de violencia en los centros educativos ha sido ampliamente abordado. Las investigaciones consultadas demuestran que la mayor cantidad de conflictos ocurren en los recreos por factores como: menor presencia de personas adultas, ausencia de una estructura y mayor desigualdad para acceder a los espacios o actividades (debido a la edad, el tamaño o el género). Transformar el patio de juegos a partir de las necesidades e intereses del estudiantado como estrategia para prevenir los conflictos en los recreos constituyó el objetivo de la propuesta interdisciplinaria de Investigación Acción aquí descrita. La experiencia se desarrolla en Costa Rica, en un centro educativo privado. Participaron los seis niveles de primaria, cada uno conformado por dos secciones de aproximadamente 18 estudiantes, para un total de 216 niños y niñas con edades entre los 6 y los 13 años. El proyecto demuestra la importancia de un abordaje integral que considere el recreo como un espacio de aprendizaje y fortalecimiento de las relaciones entre pares. Las soluciones no pueden imponerse desde una visión adultocéntrica. El patio de juegos debe convertirse en un espacio de democratización y construcción conjunta de la convivencia.

Introducción

Existe una separación entre el aprendizaje formal que tiene lugar en el aula y aquello que ocurre en los recreos. Desde una posición tradicional, vertical y adultocéntrica; las lecciones poseen estructura y un objetivo pedagógico previamente establecido y cuidadosamente supervisado. Los recreos, en cambio, se caracterizan por su flexibilidad y ausencia de intención. Así, la menor intervención docente y la disminución de actividades controladas se consideran -desde este

enfoque- las principales causas de los conflictos escolares (Funes, 2000; Pérez de Guzmán, Amador y Vargas, 2011; Artavia, 2012; Artavia, 2014). Por tanto, las estrategias de regulación comúnmente utilizadas se limitan al cuidado del profesorado o a la aplicación de medidas disciplinarias. Como alternativas, se recomiendan los recreos formativos (Chaves, 2013), la supervisión democrática (Artavia, 2014), la educación para la paz (Medrano, 2016 y Cáceres, 2018), el reconocimiento de la otredad (Castañeda y Zuluaga, 2018) y adoptar una visión crítica del conflicto (Funes, 2000). Si bien desde conceptualizaciones distintas, dichos estudios proponen incluir al estudiantado en la búsqueda de acciones para la convivencia escolar, al considerar que la tipificación de las faltas y las medidas correctivas son ineficaces. Así, por ejemplo, Chaves (2013) considera que el tiempo del recreo debe aprovecharse para reforzar reglas, promover la socialización, estimular las relaciones interpersonales, promover la criticidad y la reflexión acerca de las acciones. Artavia (2014) y Medrano (2016) sugieren fortalecer la responsabilidad individual y grupal, no solo en los recreos sino también en los salones de clase. A través del involucramiento de docentes, estudiantes y familias creen que es posible educar para la paz. Según su perspectiva, si se establecen los valores y los objetivos para la convivencia, es posible reducir los conflictos causados por las múltiples diferencias que convergen en el sistema educativo. Para Cáceres (2018) es indispensable considerar la perspectiva de los niños y las niñas, es decir, sus intereses, necesidades y expectativas. “La importancia del recreo, radica en la noción de espacio público legitimado por la institucionalidad escolar, en que se pueden democratizar los procesos de toma de decisiones” (Cáceres, 2019, p.77) Este componente social y participativo también es considerado por Castañeda y Zuluaga (2018). Desde su propuesta, el quehacer docente debe orientarse a formar un estudiantado consciente, propositivo e íntegro que reconozca la otredad como parte esencial de su 4 existencia. De manera que el conflicto, propio de los recreos, no sea visto como un problema a evitar a través de reglas y normas. En esta misma línea, Funes (2000) plantea que el conflicto es necesario para transformar las estructuras, las relaciones de poder, las prácticas y los valores dentro de la escuela. Desde esta perspectiva, se promueve la autogestión, la comunicación, la interdependencia, la autonomía, así como el ejercicio democrático de toma de decisiones, participación y colaboración. “Si existe una concepción crítica del conflicto que se transmite en el proceso de enseñanza-aprendizaje, habrá una aproximación a la educación para la paz más cercana a la realidad, al entorno cotidiano” (Funes, 2000, p.93). El proceso de investigación-acción planteado por el proyecto “Tomar el patio de juegos” retoma las anteriores propuestas para concebir el conflicto como una oportunidad de aprendizaje. Se respondió a la pregunta: ¿qué pueden decir los niños y las niñas acerca de los conflictos durante los recreos, específicamente, de

las causas y sus posibles soluciones? El patio de juegos es, por tanto, un espacio de democratización y construcción conjunta de la convivencia. Sin la participación de los niños y las niñas, las reglas se perciben como ajenas e injustas. Por el contrario, cuando tienen la oportunidad de definir aquello que es válido, así como el tiempo y la forma, logran regular sus propios comportamientos y los del grupo. El papel del profesorado se transforma en mediador y, con ello, se cuestiona la idea del recreo sin finalidad ni estructura. Objetivo El proyecto consistió en el desarrollo de una propuesta interdisciplinaria (Artes Plásticas, Educación Física y Psicología) desde la investigación-acción participativa para la prevención de los conflictos en los recreos de primaria. Población participante La experiencia se desarrolla en un centro educativo privado costarricense. Participaron los seis niveles de primaria, cada uno conformado por dos secciones de aproximadamente 18 estudiantes, para un total de 216 niños y niñas con edades entre los 6 y los 13 años. Asimismo, se tomó en cuenta a trece docentes del Departamento de Primaria, incluida la Directora Académica de la institución. 5 Metodología El proyecto se desarrolló desde un paradigma cualitativo y orientado desde la Investigación-Acción (I.A). Como indica Elliot (1997), este método posibilita que las personas involucradas -en este caso los niños y las niñas- reflexionen acerca de su realidad, detecten y analicen las conductas conflictivas, establezcan soluciones y tomen decisiones para garantizar un mayor grado de responsabilidad y compromiso, tanto individual como grupal. Como se observa en la Tabla 1, para el alcance del objetivo general se establecieron cuatro objetivos específicos. Los tres primeros orientaron las tres etapas de la propuesta a lo largo de los ciclos lectivos 2018 y 2019. La evaluación (vinculada al objetivo específico 4) se realizó de forma simultánea. Según Pérez de Guzmán y Amador (2011), la Investigación-Acción resulta sumamente apropiada para el abordaje de los conflictos, pues favorece una aproximación a la realidad desde una óptica crítica, así como un involucramiento constante; desde la planificación de las acciones resolutorias hasta la sistematización del proceso. Para la recolección de la información, se realizaron grupos focales con la población estudiantil y entrevistas estructuradas al personal docente. Asimismo, se efectuaron observaciones no participantes durante los recreos.

Tabla 1. Etapas del proyecto derivadas de los objetivos específicos y su respectivo periodo de ejecución

Objetivo específico	Etapas	Periodo
Identificar las principales causas de los conflictos que acontecen durante los recreos desde la perspectiva de los niños y las niñas del centro educativo	¿Qué pasa en el patio de juegos?: Etapas de problematización.	Setiembre, octubre y noviembre 2018.
Delimitar las acciones para el cambio con base en la problematización realizada por los niños y las niñas del centro educativo	Los recreos que queremos: Etapas de delimitación de las acciones para el cambio.	Febrero 2019
Aplicar la propuesta para la prevención de los conflictos en los recreos seleccionada por los niños y las niñas del centro educativo	Tomar el patio de juegos: Etapas de Aplicación de la propuesta	Fase I: Nuestro patio, nuestras reglas (marzo a mayo de 2019) Fase II: Manos a la obra. (julio a setiembre 2019). Fase III: El juego por la palabra. (octubre y noviembre)
Evaluar los alcances de las estrategias ejecutadas por los niños y las niñas del centro educativo para la prevención de los conflictos en los recreos. Se realiza de forma paralela a cada una de las etapas antes descritas		

Resultados de cada etapa del proceso de investigación-acción

a. *¿Qué pasa en el patio de juegos? Etapas de problematización*

A través de grupos focales efectuados con las doce secciones del centro educativo, el estudiantado determinó las principales causas de los conflictos en los periodos de recreo. Asimismo, se entrevistó al personal docente y se realizaron observaciones en el patio de juegos para complementar la información obtenida. Mediante los grupos focales, se identificó que -desde la perspectiva de los niños y las niñas- los conflictos se debían a:

- Situaciones del pasado no resueltas que influían en conflictos presentes. Como señalan Pérez de Guzmán y Amador (2011), para el fomento de la convivencia se considera necesaria la confrontación de ideas y la solución de problemas. Sin embargo, dentro del ámbito educativo, al priorizarse el componente académico, se resta importancia a los espacios de diálogo.

- Respecto al fútbol: incumplimiento de las reglas (según la opinión de los niños) y uso exclusivo de la cancha por parte de los niños (según la perspectiva de las niñas).
- Juegos bruscos como “carreras”, “la anda”, “policías y ladrones” y “quedó congelado”, lo cual coincide con el estudio de Artavia (2012), quien constató -a través de entrevistas y observaciones- que este tipo de actividades suscitaban conflictos entre los niños y las niñas. Sus hallazgos evidenciaron que -incluso existían diferentes denominaciones para el tipo de golpe según el juego.

- Periodos de descanso muy cortos que no permitían resolver los conflictos.
- Pocas actividades para realizar.

- Falta de espacios para conversar o leer.

- Prohibición de acceder a varios espacios de la escuela durante los recreos (específicamente el gimnasio y el salón ubicado en el tercer piso del edificio de aulas, el cual permanecía desocupado la mayor parte del tiempo).

De acuerdo con la percepción de las docentes, los conflictos se originaban por:

- Situaciones esperables o normales entre los niños y las niñas. Según Castañeda y Zuluaga (2018), el profesorado suele considerar que el conflicto del recreo surge del encuentro con la otredad, cuando -en realidad- este debería ser el momento en que visibilicen las relaciones y sus posibles construcciones al margen de lo disciplinar, lo normativo y lo punitivo.

- Juegos bruscos entre el estudiantado.

- Falta de límites en el hogar que influían en el comportamiento de los niños y las niñas durante los recreos o periodos de clases.

- Liderazgo negativo.

- Incumplimiento del cuidado del recreo por parte de algunas de las compañeras del Departamento. Desde la perspectiva de Artavia (2012), este es otro gran problema en el surgimiento de conflictos durante el recreo. Según sus conclusiones, a pesar del reconocimiento del personal docente respecto a la importancia de supervisar y acompañar al estudiantado en este tiempo del periodo escolar, pocas veces se cumplía a cabalidad el horario establecido. Lo anterior por la necesidad de realizar otras actividades (ingerir alimentos, ir al baño, sacar fotocopias, conversar con colegas). Esto indica que el cronograma de cuidado también debe responder a las necesidades propias del profesorado.

A partir de las observaciones, se identificó que:

- Tal y como lo exponen las investigaciones consultadas, en los recreos se incrementaban los conflictos entre estudiantes.
- La mayoría de las actividades seleccionadas por el estudiantado eran competitivas.
- El patio de juegos y la cancha de fútbol eran utilizadas en su mayoría, por los hombres. Medrano (2016) señala que -además de la violencia física- en los recreos prevalece la violencia cultural y la violencia simbólica; formas no corporales en que un grupo puede ejercer su poder sobre otro. En este caso, se trata de espacios tradicionalmente utilizados por los niños bajo el consentimiento del personal docente.
- Ante la presencia de conflictos, las estrategias de resolución empleadas por las docentes se limitaban a llamadas de atención y suspensión parcial o total de las 8 actividades. En los casos más graves, se observó la comunicación con el hogar para reportar los incidentes y la aplicación de boletas disciplinarias. Al respecto, Pérez de Guzmán y Amador (2011) señalan la necesidad de sustituir estas medidas por la autorregulación del estudiantado, a través de la autoestima, la autodisciplina y la autoafirmación.
- Las acciones preventivas eran mínimas, así como el interés de enseñar nuevos juegos. Como indica Funes (2000), una diferencia central entre la disciplina y la convivencia consiste en la participación, el diálogo, la negociación y el compromiso que supone ésta última. Se observó, y se constató mediante las entrevistas, que el personal docente no se involucraba en los recreos por el gasto de energía que esto implicaba. Sin embargo, al finalizar debían orientarse a mediar o a “castigar” aquellos conflictos que se habían originado. Desde una lógica de supervisión como única forma para evitar problemas, el profesorado no puede descuidar esta medida. De ahí que para reasignar responsabilidades, se deben establecer otras estrategias de convivencia más integrales.
- De manera similar al punto anterior, se identificaron fallos en el cuidado del recreo, a pesar del horario y la división por zonas. No siempre las docentes se presentaban en el área correspondiente, o al hacerlo, se distraían conversando o utilizando el teléfono.
- En los días de lluvia, las posibilidades de juego se reducían aún más, pues la mayoría de las áreas techadas (por ejemplo, el gimnasio y el salón del tercer piso no eran de libre acceso, tal y como lo indicó el estudiantado).

b. Los recreos que queremos. Etapa de diseño de las estrategias de cambio.

Una vez delimitadas las causas de los conflictos, se retomaron los grupos focales con el estudiantado para establecer las acciones preventivas. Asimismo, se analizó la información brindada por las docentes y los datos recabados a partir de las observaciones.

Surgieron así, las siguientes acciones preventivas:

- Juegos de mesa a gran escala. Los niños y las niñas propusieron comprar juegos de mesa, sin embargo, se les sugirió que podrían ser diseñados a gran escala y colocados en diferentes áreas de la escuela, de manera que las actividades se incrementaran y se aprovecharan los espacios que no estaban siendo utilizados para el juego, por ejemplo, el parqueo de las busetas escolares. Esta estrategia se amplía en el punto c (Tomar el patio de juegos).
- Espacios compartidos en la cancha de fútbol. El horario fue establecido por los niños y las niñas según sus preferencias (mixto o alternando una semana mujeres y una semana hombres). El grupo focal permitió incluir temáticas de género: igualdad de oportunidades y capacidades, importancia del diálogo, respeto a la forma de jugar (por ejemplo, las niñas indicaban que cuando ellas jugaban, los niños se metían a la cancha para decirles cómo debían hacerlo; pero cuando sucedía al revés, ellos no lo permitían), análisis de las dificultades impuestas y asumidas (centradas en preguntas como: “¿no juego porque no quiero o porque no me lo permiten?”, “¿no sé jugar porque no me interesa o porque nunca me han dado la oportunidad para intentarlo?”, “¿cuál es la forma más adecuada de compartir mis opiniones?”).
- Creación de un Rincón de Lectura. Se decidió que el salón del tercer piso podría destinarse para este fin. Una de las razones por las que no se permitía ingresar a este espacio radicaba en que no se consideraba apropiado para jugar, sin embargo, se consideró apto para la lectura y el descanso. Se invitó a las familias a donar libros y almohadones para el espacio. Para el diseño y la decoración, se contó con el apoyo de dos estudiantes universitarios de la carrera de Enseñanza en Artes Plásticas que debían realizar su práctica profesional -precisamente- en los meses en que se desarrollaba el proyecto “Tomar el patio de juegos”.
- Reestructuración del cuidado del recreo. Se ampliaron las zonas de supervisión y se redistribuyó al personal. Se realizaron dos sesiones de capacitación con el personal docente; una para conversar acerca de la prevención y resolución de los conflictos, otra para reforzar los lineamientos del cuidado (puntualidad, ausencia de distractores como el teléfono celular, papel activo para enseñar nuevos juegos, comunicación oportuna de incidentes, entre otros temas).
- Permiso para el uso del gimnasio durante los recreos. Se identificó que la restricción de este espacio se debía a la ausencia de una docente que vigilara. Por lo tanto, se incluyó dentro de las nuevas áreas de cuidado.

c. *Tomar el patio de juegos. Aplicación de la propuesta.*

A través de dos fases que fueron desarrolladas en conjunto con el Departamento de Educación Física y el Departamento de Artes Plásticas.

- Fase I: Nuestro patio, nuestras reglas. Se ejecutó en las lecciones de Educación Física. Los seis niveles de primaria participaron en un proceso investigativo para la escogencia de los juegos, el diseño de los prototipos y la elaboración de los manuales de instrucción. Desde el Departamento de Educación Física, se procuró que las actividades involucraran contenidos acordes a cada nivel (control y conciencia corporal, destrezas reflejas, expresión corporal, habilidades motoras, entre otras). Durante las clases, se reforzó la prevención y la resolución de conflictos. Se promovió la escogencia de juegos colaborativos, así como juegos competitivos respecto a variables externas (tiempo, obstáculos, forma) y no solo entre contrincantes.

- Fase II: Manos a la obra. Se desarrolló durante las lecciones de Artes Plásticas. Con base en los prototipos, los niños y las niñas eligieron los materiales y colores, realizaron las mediciones y plasmaron las propuestas en el patio de juegos. Al igual que en la fase anterior, desde el Departamento de Artes Plásticas, se procuró que las actividades involucraran contenidos acordes a cada nivel (coordinación visomotriz, creatividad, conocimiento respecto a tonos y matices, clasificación de texturas, entre otros). Asimismo, se reforzó la prevención y la resolución de conflictos, la aceptación de las diferencias, el reconocimiento de las capacidades de otras personas, la tolerancia a la frustración, entre otros aspectos. Se involucró a los estudiantes de secundaria en el diseño y la elaboración de las piezas para los juegos (fichas, piezas de ajedrez, bolos, entre otros).

- Fase III: El juego por la palabra. Para esta fase, se desarrollaron tres actividades:

- a. ¿Y esto cómo se juega? Durante la Semana de la Salud y el Deporte, el estudiantado planificó un rally con el objetivo de inaugurar las actividades trabajadas durante los meses de marzo a setiembre. Cada grupo tuvo a su cargo la exposición del juego que habían diseñado. La explicación incluía la narración del proceso (“¿por qué elegimos este juego?”, “¿qué fue lo que más nos gustó y qué fue lo que menos nos gustó?”, “¿cómo se juega?”, “¿quiénes pueden jugarlo?”, “¿qué otras alternativas hay para 11 este juego?”). Según Pérez de Guzmán y Amador (2011), un aspecto central en la resolución de conflictos radica en la implicación del estudiantado en la elaboración de las normas, cuando eso no ocurre, tiene lugar la indefensión aprendida. “Este concepto se refiere tanto a la pasividad como a la impotencia, al tomar conciencia el sujeto de que él es ajeno a los cambios que se producen a su alrededor” (Pérez de Guzmán y Amador, 2011, p.113).

b. Los juegos son cosa seria. Se trabajó con propuestas de gamificación para los diferentes juegos. Se planteó al personal docente la selección de -al menos- uno de los juegos pintados por los estudiantes, para su integración con contenidos del programa del III Trimestre. Así, por ejemplo, el juego de “Escaleras y Serpientes” se seleccionó para una clase de Estudios Sociales, en lugar de tirar el dado, se avanzaba contestando correctamente una pregunta. En las casillas de “serpientes” y de “escaleras” había retos adicionales. Como plantean Castañeda y Zuluaga (2018), es necesario que el personal docente resignifique el recreo dentro de las dinámicas educativas y lo valore como una oportunidad para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mantener la continuidad entre el recreo y las lecciones, es una forma de democratizar los espacios, y eliminar la idea de que un territorio es pertenencia de una sola de las partes (clase=docente, recreo=estudiante).

c. Te invito a mi patio. Se organizó un convivio con las familias, a fin de que conocieran el proyecto efectuado por sus hijos e hijas durante el ciclo lectivo. Las actividades fueron organizadas por el personal docente y el estudiantado. Los niños y las niñas tuvieron a su cargo la explicación de los juegos, con lo cual se reforzó los objetivos, las estrategias y las reglas. Medrano (2016) recomienda el involucramiento de las familias como práctica de paz para la resolución de conflictos. “La educación para la paz y la convivencia requiere un planteamiento sinérgico: profesores, estudiantes, padres, asociaciones y, en general, la sociedad debe marcar objetivos comunes, consensuados y mantenidos con tesón” (Medrano, 2016, p.305).

Conclusiones

El recreo genera beneficios emocionales, sociales, físicos y cognitivos. No debe visualizarse como un momento sin sentido. Con el proyecto “Tomar el patio de juegos” se demostró que los niños y las niñas tienen la capacidad de elegir sus propios juegos y modificarlos según sus intereses. El patio es un espacio vivo, que se transforma si se brinda la posibilidad de apropiamiento. El profesorado debe ocupar un papel activo. Más allá de las consecuencias correctivas (llamadas de atención, suspensión de actividades, boletas disciplinarias), debe existir un interés real por el juego, así como un respeto a la libertad de los niños y las niñas y -sobre todo- un reconocimiento de sus capacidades para la resolución. A través de las distintas etapas del proyecto, el estudiantado demostró un interés genuino por la escucha, el respeto por las diferencias, la comunicación asertiva, la empatía y la búsqueda conjunta de soluciones. Al respecto, debe enfatizarse que las acciones preventivas deben ser prioridad en el mejoramiento del clima escolar. Como se observó durante el desarrollo del proyecto, cambios importantes se derivan de acciones simples: reestructurar el cuidado de los recreos, incrementar la cantidad de actividades, flexibilizar el uso de espacios comúnmente no utilizados (como en este caso, el gimnasio y el salón) y favorecer un

acceso equitativo de los espacios según la edad y según el género (es decir, que una niña de 7 años tenga las mismas oportunidades de participar en una actividad que una niña de 11 años, o que una niña pueda involucrarse en un deporte con la misma libertad en que lo hace un niño). La participación, el ejercicio del diálogo y la toma de decisiones inician en el patio de juegos. No existirá apropiamiento del espacio si los niños y las niñas no cuentan con la oportunidad de expresar aquello que les gusta y aquello que no. Tampoco será posible la transformación de la realidad si no disponen de mecanismos para plantear soluciones. De esta manera, el diálogo permitió la problematización y la elección conjunta de estrategias preventivas. Al elegir y dominar las reglas de cada juego, los niños y las niñas se convierten en fiscales y mediadores de sus propios conflictos. Se suspende el “esto es así porque lo dice la maestra”, por el “esto es así porque lo elegimos”. De manera que la prevención de los conflictos o su resolución no son impuestas ni ajenas a la propia realidad, intereses, expectativas y necesidades. Si bien la coordinación estuvo a cargo de los Departamentos de Educación Física, Artes Plásticas y Psicología, el resto de docentes apoyaron en la identificación de las causas y la aplicación de las soluciones planteadas por el estudiantado. Los abordajes interdisciplinarios enriquecen la toma de decisiones y los alcances. No es posible enseñar a los niños y a las niñas a colaborar, sin propuestas que sirvan de ejemplo. Por lo tanto, el aprendizaje involucró a toda la comunidad educativa.

Bibliografía:

- Artavia, J. (2012). Manifestaciones de violencia explícita o evidente durante el desarrollo del recreo escolar. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. 12 (2) 1-29 Universidad de Costa Rica. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44723437001.pdf>
- Artavia, J. (2014). El papel de supervisión del personal docente durante el desarrollo del recreo escolar. *Revista Educación*. 38 (2) 19-36. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/15259>
- Cáceres, F. (2018). El recreo como espacio público de construcción democrática. Una mirada de inclusión. En Ferrada, D. (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp: 59-78). Talca, Chile: Ediciones UCM.
- Castañeda, I.; Zuluaga C, A. (2018). Reconocimiento del otro como posibilidad de formación en el recreo. *Revista Plumilla Educativa*, 22(2), 39-56. Recuperado de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/2885/4776>

- Chaves, A. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. Revista Electrónica Educare, 17(1), 67-87. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>
- Elliot, J. (1997). La investigación acción en educación (3a Ed.). Madrid: Ediciones Morata. Funes, S. (2013). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. Contextos Educativos. Revista de Educación, 3, 91-106. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18172/con.466>
- Medrano, M (2016). La escuela constructora de una cultura de paz. Ra Ximhai. 12 (3) 297-308. Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811020.pdf>
- Pérez de Guzmán, V.; Amador, L.; Vargas, M. (2011) Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. 18, pp. 99-114. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social Sevilla, España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135022618008.pdf>