

**Concepto, tipos y etiología de las conductas  
disruptivas en un centro  
de Educación Secundaria y Bachillerato  
desde la perspectiva del profesorado**  
*Concept, types and ethiology of disruptive  
behavior in a secondary school from the view-  
point of teaching staff*

Margarita PINO JUSTE<sup>1</sup>  
M<sup>a</sup> Teresa GARCÍA REGAL<sup>2</sup>

*Universidad de Vigo, España*  
[mpino@uvigo.es](mailto:mpino@uvigo.es)

Recibido: 23-05-2006  
Aprobado: 25-01-2007

- 
- <sup>1</sup> Doctora y Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela y Directora de Actividades de Tiempo Libre. Ejerce su actividad profesional en un centro de menores, en educación especial y en formación ocupacional. Actualmente es profesora titular de Universidad del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Vigo en la Facultad de Ciencias de la Educación, en la titulación de Educación Social. Entre sus publicaciones y líneas de investigación se destacan las temáticas sobre colectivos con riesgo de exclusión social y educación para la salud, así como conflictos escolares y diversidad.
- <sup>2</sup> Profesora de Educación Primaria y Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad del País Vasco. Ha realizado cursos de doctorado en la Universidad de Vigo. Ejerce su actividad profesional en un Centro de Educación Secundaria. Su temática de investigación está vinculada a la infancia con problemas de desadaptación social. Fundamentalmente trabaja con colectivos de menores en riesgo social: gitanos, familias desestructuradas, menores en riesgo.

## RESUMEN

En este artículo se intenta describir, a través de un estudio de caso, qué noción tienen los profesores acerca del conflicto, cómo se desarrolla y cómo se previene. Los conflictos escolares no son más habituales que antes en nuestras escuelas, pero sí aparecen casos muy llamativos, sobre todo desde la ampliación de la edad de permanencia en el sistema escolar hasta los dieciséis años. Entre los resultados más importantes del estudio destacamos que los conflictos más frecuentes en el centro se producen durante las explicaciones en el aula. Sin embargo, no es el único motivo, hay muchos otros, como son: llegar tarde a clase, las burlas al profesorado, la falta de respeto del alumnado a sus iguales, las agresiones verbales y físicas, entre otros. Normalmente estos incidentes suceden en el aula y en menor medida en los espacios comunes del centro educativo. Los altercados más numerosos se sitúan en los niveles educativos de primero y segundo de la Educación Secundaria Obligatoria (12 a 14 años).

**Palabras clave:** conductas disruptivas, conflicto escolar, violencia escolar, escuela española.

## ABSTRACT

This article attempts to describe, through a case study, what notions teaching staff have concerning conflict, how it develops and how it might be prevented. Conflicts in schools are no more common now than in the past, though some cases do attract a good deal of attention, especially since the school-leaving age was raised to sixteen. Among the most important results of the study is the fact that conflicts occur most frequently during lesson time. However, there are many other occasions when conflict occurs, such as: late arrival at school, the mocking of teaching staff, disrespect shown among peers, verbal and physical abuse, among others. Normally, these incidents take place in the classroom and, to a lesser extent, in recreational or common areas in the educational institution. The highest number of altercations are found in first and second year of Compulsory Secondary Education (12 to 14 years).

**Key words:** disruptive behavior, school conflict, school violence, Spanish education.

## 1. APROXIMACIONES AL CONFLICTO Y LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

La violencia escolar, y en concreto los conflictos escolares, se han convertido en los últimos años en fuente de máxima preocupación en las sociedades industrializadas. Baste repasar los periódicos o los debates y noticias ofrecidos en televisión en el último año. Asimismo, en las revistas educativas podemos encontrar abundantes artículos e incluso números monográficos y editoriales analizando temáticas de conflicto o violencia escolar. Según estas aportaciones, las problemáticas más habituales en el aula son la indisciplina, la conducta antisocial, la delincuencia, los trastornos de conducta y el acoso entre iguales. En Martins (2005) se realiza una aproximación teórica a cada uno de estos conceptos, la cual resulta muy esclarecedora.

Algunos investigadores denominan también al acoso como «violencia moral», aunque dependiendo del idioma asume distintas acepciones. En inglés el término usado es «bullying»; en Francia lo denominan «harcèlement quotidien»; en Italia «prepotenza» o también «bullismo»; en Japón «ijime», en Alemania «agressionen unter schülern» y, en Portugal, «malos-tratos entre iguales» (César del Picchia, 2005). Asimismo, se ha emprendido, por parte de los principales organismos internacionales, un número importante de programas y de proyectos pro-activos y preventivos sobre violencia escolar. La UNESCO, con su enfoque de «buenas prácticas»; UNICEF, resaltando la violencia estructural y, en particular, la que se produce por discriminación de género; y la OMS, con su análisis detallado del tema de la violencia, plantean importantes propuestas (Monclús, 2005).

Aunque los datos no son tan alarmantes como en otros países (Coie y Dodge, 1998; Smith *et al.*, 1999), sí es cierto, por ejemplo, el aumento de agresiones al profesorado y compañeros o contra el patrimonio. Sin embargo, hemos de precisar que no es lo más habitual en nuestras escuelas, pero sí aparecen casos muy llamativos, sobre todo desde la ampliación de la edad de permanencia en el sistema escolar hasta los dieciséis años. Está claro que cuando más nos retrasemos en dar respuesta a las problemáticas conductuales que se nos planteen en el aula, mayores serán las consecuencias a largo plazo. Por su parte, Melero (1993) sostiene que las características de la propia institución escolar que pueden influir en el surgimiento de conflictos son las siguientes: la

jerarquía estricta, la obligatoriedad de la asistencia y la necesidad de superar exámenes sobre ciertos contenidos.

Nosotros partimos de que el conflicto es un hecho natural y consustancial a la vida, lo que nos lleva a diferenciar la agresividad como tendencia necesaria para encarar la vida, y la agresión como manifestación violenta de esta agresividad (Jares, 2001: 32). A este planteamiento se le añade la aportación de varios autores, quienes resaltan y enfatizan la terminología de este último autor. Por un lado, Galtung (1987: 89) manifiesta sobre el conflicto que éste es «un don, una gran ocasión, un beneficio para todos». Y por otro, Lederach (1984: 45) señala que es esencialmente un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo.

Al lado de estos principios, no debemos olvidar que la violencia genera más violencia y convivir con ella aumenta el riesgo de ejercerla o de convertirse en su víctima, especialmente (Díaz-Aguado, Segura, Royo y Andrés, 1996: 59) cuando esta exposición se produce en momentos de especial vulnerabilidad, como en la infancia o la adolescencia. En este punto también tendremos en cuenta la aportación que sobre el tema señalan Ortega y Mora (1997), quienes dicen que el fenómeno de la violencia trasciende a la simple conducta individual y afecta a quien la ejerce, quien la padece y a quien la contempla sin poder o querer evitarla. Por otra parte, Zaldívar, Luciano, Berrocal y Gómez (2002) establecen que el concepto de tendencia violenta se concibe como la descripción de sentimientos e ideas negativas hacia otros, así como actuaciones de rechazo, intolerancia o violencia hacia los demás.

El análisis de los factores y variables que influyen o que facilitan la aparición del conflicto también es un tema de estudio muy prolífero. Un ejemplo es el que nos explicita Pareja (2002) sobre el nivel de incidencia del conflicto, tanto en categorías como en modalidades. Otros estudios analizan la tipología del conflicto. Así, Cerezo (1990) realiza una investigación exploratoria para detectar la agresividad social entre escolares, en una muestra de 317 alumnos de ambos sexos entre los 10-16 años. En esta investigación se relacionaron las conductas agresivas con variables como la personalidad y el clima familiar,

entre las que se encontraron correlaciones muy significativas entre las variables de edad, relaciones familiares y rasgos de personalidad que definen un perfil social específico y distinto para agresores y víctimas. Por lo que se refiere a los conflictos más habituales en los centros escolares, Casamayor (1998: 19) realiza la siguiente clasificación:

- De relación entre el alumnado y entre éstos y el profesorado. Nos encontramos actitudes peyorativas, desprecio, agresividad verbal y física, violencia.
- De rendimiento: pasividad, apatía, parasitismo.
- De poder: liderazgos negativos, arbitrariedad.
- De identidad: actitudes cerradas y agresivas que se vuelven contra los demás, los objetos, el mobiliario, el edificio.

Sin embargo, no debemos olvidar que muchas veces estas actitudes de agresividad y violencia son respuestas a trastornos de conducta. En general, según Kazdin y Buela-Casal (1999: 67), los síntomas más habituales de los trastornos de conducta son los siguientes: ausentismo escolar, escapadas de más de un día al menos dos veces, cuando se vive en casa; consumo de alcohol y otras sustancias antes de los 13 años o consumo reiterado en los últimos seis meses; sustracción de objetos sin enfrentarse a la víctima; destrucción deliberada de la propiedad ajena; incendiar con intención de causar daño; forzar la entrada a la casa, edificio o coche ajeno; iniciar peleas con otros que no viven en la casa; tener una conducta cruel con los animales; ser cruel con las personas; robar enfrentándose a la víctima; emplear un arma en más de una ocasión (p.e. cuchillo, pistola, ladrillo, botella rota), mantener relaciones sexuales a cambio de dinero, objetos o drogas; forzar a alguien sexualmente.

Desde otra óptica, Cerezo (1998: 75) señala cuatro tipos de conflictos en el aula:

1. Conflictos entre los valores culturales fuera del aula y las expectativas institucionales, sobre todo del profesorado, dentro de ella. Por un lado, el profesor educa en valores, mientras la sociedad prioriza el

hedonismo y la consecución inmediata de las metas, lo que provoca incongruencias muy difíciles de entender por parte del alumnado. Santos (1994) lo explica muy bien cuando habla de la contradicción entre educar en valores y educar para la vida. De hecho, podemos preguntarnos: ¿le enseñamos a nuestros alumnos contenidos útiles para desenvolverse en la sociedad en la cual viven?

2. Conflictos entre las expectativas que genera el rol que uno ocupa y la propia personalidad del individuo, por lo que el sujeto debe decidir entre una mala integración personal o una mala adaptación al rol asignado en la clase.
3. Conflicto de rol: no todos tenemos la misma idea de cuál debe ser la función desempeñada por cada uno de los actores que se mueven dentro del contexto escolar.
4. Conflicto de personalidad: este conflicto se produce al existir discrepancias entre las necesidades del sujeto y sus posibilidades reales de satisfacerlas.

Sea cual sea la perspectiva que utilicemos para analizar la situación, siempre nos encontramos con las mismas consecuencias. Hemos de saber que las conductas de agresividad o violencia que adoptan nuestros alumnos tienen unas causas, y la obligación del profesorado, junto con la familia y otros servicios de atención primaria, es poner los medios para dar solución lo antes posible a las mismas, no sólo a las manifestaciones externas de tales conductas (Pino, 2002).

Por lo que se refiere a las soluciones, algunos estudios hacen referencia a distintas técnicas de resolución de conflictos (Vinyamata, 1999); manifiestan la importancia de la educación para la tolerancia y para la paz (Valentine, 1996; Jares, 2001); destacan la figura del profesor como mediador en los conflictos (Touzard, 1981; San Martín, 2003), o enfatizan la implicación de toda la comunidad educativa como necesidad básica. En relación a este principio, Carbonell y Peña (2001) señalan lo siguiente:

- La intervención educativa tiene que ser directa, incluyendo actividades que repercutan directamente en los alumnos.

- Es necesario hacer un estudio de las condiciones medioambientales que rodean al alumno para reforzarlas o modificarlas según el caso.
- Es conveniente conocer las posibles discrepancias entre los valores del alumnado y los de la escuela.

Desde una perspectiva preventiva, Fernández (1999) señala como prioridad introducir en los programas curriculares aspectos determinantes para la prevención de la violencia en la escuela, destacando cinco áreas de trabajo: educación en valores, habilidades sociales, resolución de conflictos, metodología de conflictos, metodología cooperativa y tutoría. Teniendo en cuenta estos planteamientos teóricos, nuestro objetivo fue describir y analizar los tipos de conflictos que se producían en un centro educativo donde se imparte el ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (cuatro cursos), Bachillerato (dos cursos) y Formación Profesional (dos cursos).

## 2. *METODOLOGÍA*

Se ha optado por realizar un estudio de tipo descriptivo, cuya finalidad genérica es observar individuos, grupos, instituciones, métodos y materiales con el fin de descubrir, comparar, contrastar, clasificar, analizar e interpretar las entidades y los acontecimientos (Cohen y Manion, 1990). Entre la variedad de metodologías existentes, se elige el estudio de caso. Dicho estudio se plantea en términos fundamentalmente cualitativos, teniendo en cuenta las premisas del método etnográfico, aunque con elementos cuantitativos de contraste. El hecho de combinar técnicas cualitativas y cuantitativas es frecuente en la literatura de investigación, tanto en el proceso de recolección de datos como en el análisis de los mismos (Coller, 2000). El estudio se llevó a cabo en el curso escolar 2004-2005 y su finalidad fue describir qué entiende por conflicto el profesorado, y comprobar las características de dicho conflicto.

Con el fin de conseguir nuestra meta hemos partido del siguiente objetivo general: identificar y describir la tipología y etiología de los conflictos más habituales que se originan en un centro de enseñanza secundaria, bachillerato y ciclos de formación profesional. Asimismo, para poder desarrollar el estudio se han diseñado otros más específicos, a saber:

1. Identificar el concepto de conflicto que utilizan los profesores.
2. Comprobar las diferentes clases de conflictos que se hallan en el centro.
3. Descubrir cuáles consideran los implicados que son las causas de los conflictos.
4. Describir dónde se producen los conflictos.
5. Estudiar la coherencia que existe en la aplicación de las diversas sanciones.
6. Comprobar el nivel de cumplimiento del Reglamento de Régimen Interno.

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron en este estudio fueron las siguientes:

- Observación no participante.
- Entrevistas abiertas al profesorado, las cuales se grabaron en audio y se transcribieron.
- Cuestionario al profesorado sobre los distintos tipos de conflictos que observaban en el centro y sus posibles causas, así como los lugares más habituales donde éste se producía.
- Análisis de contenido de los documentos institucionales del centro: Proyectos educativos, proyectos curriculares, programaciones generales anuales, reglamento de régimen interno, expedientes disciplinarios.

Para responder a la entrevista abierta hemos seleccionado a profesores con un grado de implicación alto, ya sea por su participación en las actividades del centro o en la dinámica del aula, o por su mayor grado de interés por el tema, superior al resto de sus compañeros. El análisis de contenido se realizó sobre los documentos del centro y los expedientes disciplinarios abiertos en el curso escolar 2004-2005.

Como requisitos necesarios para la obtención de conclusiones fundamentadas, se cuidaron de manera especial todos los aspectos relacionados con la validez y la fiabilidad de la investigación. La fiabilidad se aseguró mediante el

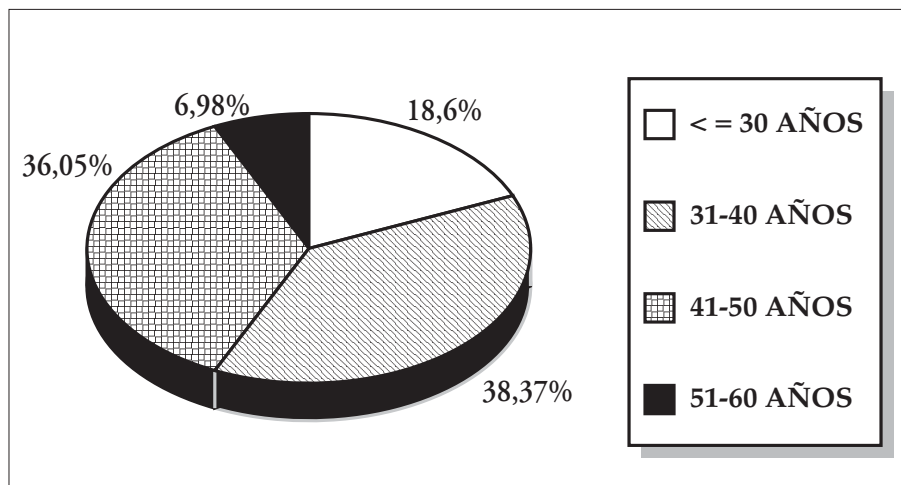


establecimiento de pistas de revisión y la posibilidad de la réplica paso a paso; la validez interna, a través de la triangulación, del análisis realizado por los informantes, y de la recolección de materiales de contraste, fundamentalmente. A su vez, la validez externa se llevó a cabo por medio de una amplia recolección de información que no terminó hasta que se consideraron saturadas todas las categorías del estudio.

### *Población objeto de estudio*

La población que participó en este estudio fueron los profesores de las unidades de primer y segundo ciclos de Educación Secundaria Obligatoria, de Bachillerato y de ciclos de Formación Profesional. La población total de maestros es de 67, de los cuales participaron en el estudio 60, lo que implica un índice de participación del 89,5 por ciento. La muestra total del cuestionario está formada por 45 mujeres (75%), frente a 15 varones (25%). La franja de edad mayoritaria estaría entre los 31 y los 50 años, como podemos ver en el gráfico de sectores que se muestra a continuación:

GRÁFICO Nº 1  
PORCENTAJE DE EDAD DE LOS PROFESORES DE LA POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO



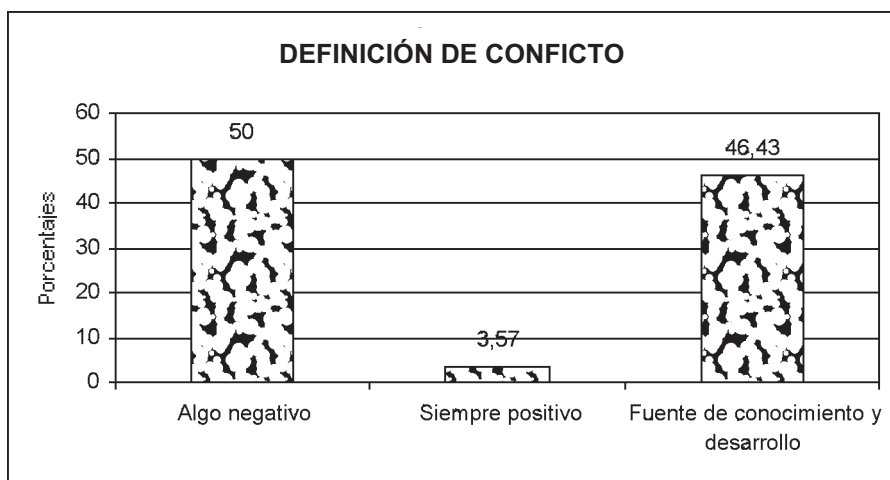
### 3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

A continuación hemos descrito los principales resultados, organizándolos por categorías que dan uniformidad a las temáticas planteadas y respuesta a los objetivos diseñados.

#### 3.1 Análisis conceptual del conflicto

En relación con el apoyo o ayuda que ofrecen las leyes para solucionar los conflictos, una amplia mayoría de profesores opinan negativamente sobre ellas, o que éstas proporcionan muy poca ayuda (65%), acompañado muy de cerca por los que creen que no aportan nada (27%), frente a un 6% que piensa que la ayuda que ofrecen las disposiciones legales es muy importante. Aunque la mayoría de los profesores considera el conflicto como algo negativo, sin embargo, muy próximos están los que opinan que se trataría de una fuente de conocimiento y desarrollo. Observamos, por tanto, que existen dos modelos distintos de plantear el conflicto.

GRÁFICO N° 2  
PORCENTAJES DE RESPUESTA SOBRE LA DEFINICIÓN DEL CONFLICTO



En los trabajos de Lleó (1999) y de Marcote (2006) se señala que el conflicto se produce cuando se encuentran intereses opuestos; tiende a ser confundido con violencia, por lo que está cargado de una valoración negativa. Pero un conflicto también puede resolverse de forma no violenta y puede entenderse como fuente de superación personal. Los profesores opinan que la violencia afecta de modo significativo el ambiente escolar, y algunos autores han demostrado que el deterioro de las relaciones perjudica la calidad de las clases y el desempeño académico de los alumnos (Abramovay y Rúa, 2002; Abramovay, 2005 ).

Estas ideas tienen relación directa con los datos siguientes, ya que si pedimos a los profesores que enumeren la conducta disruptiva más habitual en el aula, resulta que *los comportamientos que interfieren en las situaciones de enseñanza y aprendizaje* serían las consideradas como las más frecuentes; después se situarían la falta de respeto, en tercer lugar el comportamiento «objetivamente no agresivo» como pegar ocasionalmente, destrozos, robos, etcétera, y consideran que no existen comportamientos intencionales, tales como agresiones violentas.

TABLA N° 1  
PORCENTAJES DE RESPUESTA SOBRE LAS CONDUCTAS  
CONFLICTIVAS MÁS HABITUALES

Conductas más habituales	Porcentaje
Comportamientos de E-A	80%
Faltas de respeto	14%
Comportamiento «no agresivo»	6%
Comportamiento intencional	0%

A través de los expedientes disciplinarios podemos deducir el mismo resultado que en los cuestionarios. De hecho, el momento en que se produce mayor número de conflictos es durante las explicaciones de clase (molestar), ya que el profesorado se queja de continuas interrupciones durante las clases.

Pero tampoco podemos dejar al margen otros motivos, ya que la descortesía y la falta de respeto al profesorado, las burlas a los compañeros o llegar tarde a clase son hechos muy mencionados también por el profesorado a la hora de sancionar al alumnado, sobre todo en el primero y segundo ciclo de la E.S.O. (12-16 años). Sin embargo, la causa más frecuente de conflicto en Bachillerato y en Ciclos es «molestar durante las clases». Es decir, la mayoría de los incidentes los podríamos catalogar como fenómenos de indisciplina que impiden el buen funcionamiento del aula, y después se situarían las manifestaciones de tipo «bullying» en distintos grados de gravedad (Amado, 2000).

El profesorado hace referencia a su incapacidad para definir el conflicto como concepto; sin embargo, observamos en los expedientes de los alumnos y en el Reglamento de Régimen Interno (RRI) que sí son capaces de definirlo, clasificar las distintas variantes y aplicar las correspondientes sanciones. Resulta interesante también determinar las opiniones sobre las creencias acerca del nivel socioeconómico y cultural de los que provienen los alumnos que generan más problemáticas y conflictos. El profesorado opina que suelen provenir de un nivel socioeconómico y cultural bajo.

GRÁFICO N° 3  
FRECUENCIAS DE LAS CAUSAS DE APERCIBIMIENTOS SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO

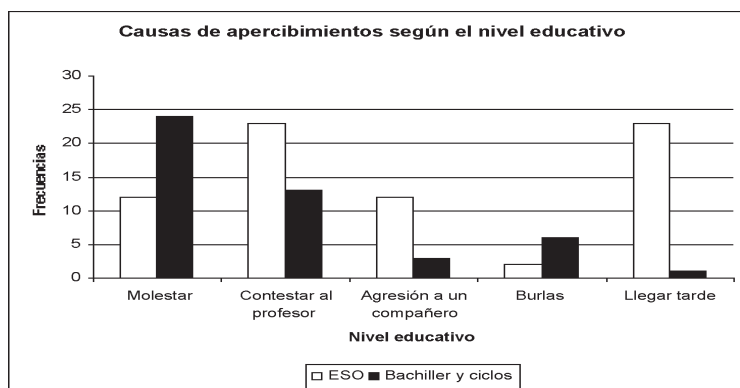
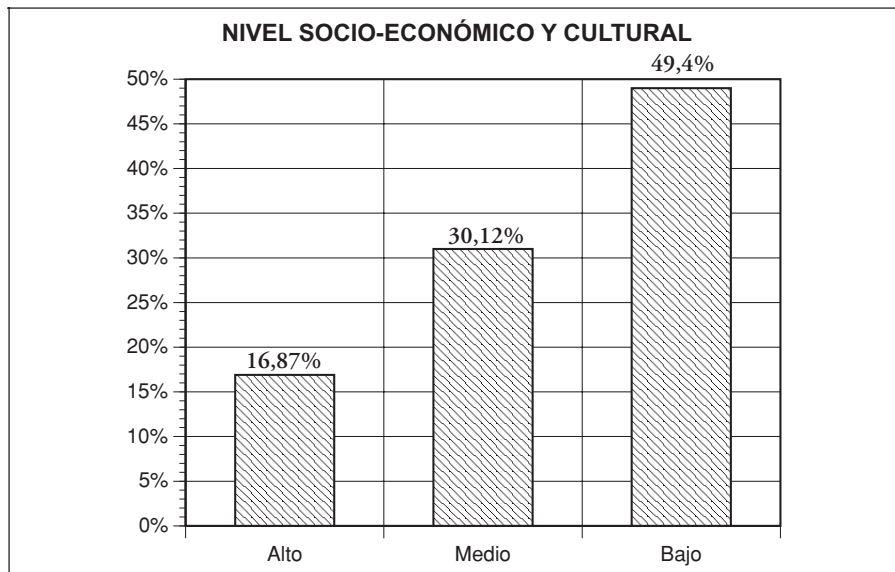


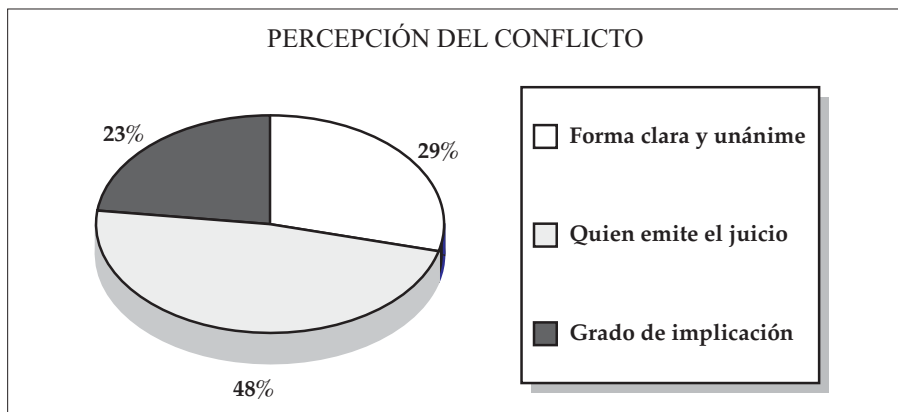
GRÁFICO N° 4  
 PORCENTAJES DE RESPUESTA SOBRE EL NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL  
 DE LOS ALUMNOS CONFLICTIVOS



La realidad es que en este centro la mayoría de los alumnos proviene de clase social media-baja y los porcentajes de apercibimientos están en relación con la población total del centro, por lo que esta creencia resultaría falsa. Asimismo, opinan que la percepción y valoración del conflicto va a depender de quien emita el juicio y no tanto del grado de implicación en el mismo.

El tipo de problema y/o conflicto más habitual que se produce en las aulas es, según los profesores, *molestar durante las explicaciones*. De hecho, la totalidad de los profesores señala esta respuesta. Del mismo modo, cuando se pregunta sobre el momento en que se produce la situación conflictiva, se nos vuelve a remitir al hecho «*durante las explicaciones*» del profesorado, seguido del momento de «*trabajar en grupo*». Esto nos hace suponer que las estrategias de motivación del alumnado y la metodología de explicación que el profesorado emplea no son del todo favorecedoras para evitar las situaciones conflictivas. Según Ortega (2005), el conflicto en las aulas se ha de abordar desde nuevos enfoques que lo alejen de una pedagogía excesivamente centrada en

GRÁFICO N° 5  
PORCENTAJES DE RESPUESTA SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL CONFLICTO



los aprendizajes cognitivos. De este modo, preparar a los alumnos para hacerse cargo del otro, acogerlo y reconocerlo, se convierte en un objetivo prioritario. Por otro lado, observamos cómo la metodología utilizada en el aula es tradicional, es decir, el profesor explica mientras el alumno escribe o atiende a lo que éste dice. Díaz-Aguado (2005) advierte que existen tres condiciones de riesgo estrechamente asociadas con el currículum oculto de la escuela tradicional respecto a la violencia: uno, la tendencia a minimizarla; dos, su pasividad, y tres, la ausencia de un tratamiento adecuado respecto a la diversidad existente en el alumnado.

### 3.2. Etiología del conflicto

Cuando preguntamos a los profesores sobre las posibles causas de los conflictos en el aula, mayoritariamente nos han respondido (en el 31,4% de los casos) que se debe a la *falta de motivación del alumnado*; en segundo lugar lo asignan al *desinterés* (24,4%); en tercer lugar a la *carencia de hábitos de trabajo* (16,3%); en cuarto a la falta de conocimientos previos (13%); en quinto lugar a *los problema de disciplina* (9,5%); en sexto lugar a la *falta de atención* (4,7%), y por último *otras causas* no especificadas (0,7%). Además, durante las en-

trévistas nos precisan que las causas del conflicto están, por un lado, en la falta de formación del profesorado, y por otro, en una situación familiar desfavorecida que sin duda agrava todas y cada una de las situaciones de conflicto.

*... otro aspecto negativo es la falta de formación que tenemos el profesorado... (E21).*

*... la mayoría de los niños ya vienen de casa con problemas y aquí no hacen más que agravarse (E34).*

Cabe añadir que algunos expertos señalan que la gran mayoría de los profesionales de la educación no saben tratar ni distinguir a los alumnos agresivos de los indisciplinados y violentos, arriesgando los diagnósticos (César del Picchia, 2005). Por eso, Díaz-Aguado (2005) propone desarrollar la prevención a través de innovaciones que contribuyan a redefinir la función del profesorado y su disponibilidad para ayudar, el papel del alumno, las relaciones que se establecen entre compañeros mediante el aprendizaje cooperativo, y el currículum de la no-violencia. Asimismo, muchos profesores van a constatar en los alumnos una actitud negativa en lo que se refiere a su labor escolar, se refieren más concretamente a los bajos conocimientos y a la falta de hábitos de estudio. También perciben en ellos un rechazo al profesor.

*Muchos alumnos no quieren estudiar, no les da la gana, no lo ven necesario, en su familia nadie estudió (E45).*

En el Proyecto Educativo de Centro (PEC) se reflejan dos cuestiones que podrían explicar el origen de algunos de los conflictos que se producen en el centro. Por un lado, la escasez de espacio en el centro y, por otro, la elevada relación profesor/alumno. En los documentos oficiales se plantea que puede ser causa de conflicto el hecho de faltar a clase, o la impuntualidad. Así, en el RRI muestran como causa de tipo leve: la impuntualidad, el ausentismo, el no seguir las indicaciones del profesorado, la falta de respeto al profesorado, a los compañeros y a toda la comunidad educativa, el no respetar el derecho al

estudio de los compañeros, el no respetar las instalaciones, el no respetar los bienes ajenos, el traer móviles al centro, el fumar y el abandonar el centro sin autorización. Y como causas de tipo grave: actos de indisciplina, injuria contra los miembros de la comunidad educativa, reiteración de conductas agresivas, agresión física o moral a la comunidad, suplantación o falsificación de documentos, daños a las instalaciones, actos injustificados que impidan el normal desarrollo del centro, actuaciones perjudiciales para la integridad personal, incumplimiento de sanciones impuestas y fumar drogas.

Sin embargo, en el PEC no se detallan aspectos relacionados con la perturbación en el aula. Sí se nota en cambio una preocupación excesiva en mantener al alumnado en la misma, y se detalla la prohibición de estar en aquellos espacios que podríamos denominar comunes, como son el patio, cafetería, pasillos, entre otros. Además, sí enfatizan mucho la falta de asistencia o de puntualidad a clase. De hecho, se llega a especificar el número de horas que resultarían sancionables.

Aparecen también en el PEC aspectos relativos a no hacer caso al profesor o a la falta de respeto castigados con sanciones leves; y las agresiones, robos, destrozos y las agresiones reiteradas de forma violenta a la comunidad educativa, como una acción grave. Estos datos nos obligan a interrogarnos, ¿si el profesorado señala como falta más frecuente que el alumnado moleste durante las explicaciones, por qué esta conducta disruptiva no aparece en el RRI y sí otras que son menos frecuentes? Y, ¿realmente incluimos en el RRI nuestras necesidades? Esta pregunta no resulta descabellada, ya que como apunta Casamayor (1998), la copia de documentos es un método muy común utilizado por muchos centros educativos.

Es muy curioso observar que la gran mayoría del profesorado (82%) cree que no todos los conflictos se contemplan igual, sino que van a depender del alumno implicado en el mismo y de su entorno en particular. También opinan que los expedientes disciplinarios se abren en función de la persona y su propia situación. En las entrevistas se puede constatar este hecho ya que los profesores hacen referencia a que siempre se tiene en cuenta la propia situación del alumnado, de sus características particulares, de ser o no un grupo



mayoritario, su esfuerzo, su rendimiento escolar, entre otras. Todo ello conduce a que el profesorado trate a un alumno de una manera u otra.

*Hay que tener en cuenta la propia situación del alumno, si es reincidente, si fue un episodio esporádico, si trabaja o no... (E12).*

Llegamos a la misma idea si comparamos el PEC y el RRI con los expedientes disciplinarios. Los documentos marcan las sanciones para el individuo que las comete de forma general, es decir, de una forma igualitaria para todos los alumnos, pero a la hora de aplicar la sanción, como comprobamos a partir de los expedientes disciplinarios, se tienen en cuenta muchos otros elementos: si trabaja normalmente o no, si es un hecho puntual, si su familia se involucra en la modificación de su comportamiento.

### *3.3 Dónde se desarrolla el conflicto*

Al preguntar sobre los lugares más frecuentes o espacios en los que consideran que el conflicto es más habitual, un 51% de la muestra cree que el aula es el lugar donde se producen más conflictos, y en segundo lugar el patio, con un 33% de respuestas aproximadamente.

En relación al ambiente donde se generan con mayor frecuencia los problemas de convivencia y de disciplina, es curioso observar que el 86% de los encuestados opinan que es en *la escuela*, frente a la familia, quizás por ser el ámbito que mejor conocen. Por otro lado, al preguntarle a los sujetos de la muestra sobre quién está implicado en el conflicto, la mayoría considera que toda la *comunidad educativa* sería la implicada, frente a otras opciones de respuesta como el alumnado solamente, el profesorado u otros especialistas.

La evaluación de los expedientes nos permite hacer una clara relación entre las asignaturas donde es más común que se desarrolle el conflicto, con los cursos donde más se repite esta conducta negativa. Podemos comprobar cómo en el primer ciclo de la educación obligatoria (12-14 años) es el área de Sociales la que mayoritariamente tiene un mayor índice de sanciones. Le si-

GRÁFICO N° 6  
PORCENTAJE DE CONFLICTOS QUE SE PRODUCEN EN LOS DISTINTOS  
ESPACIOS DEL CENTRO

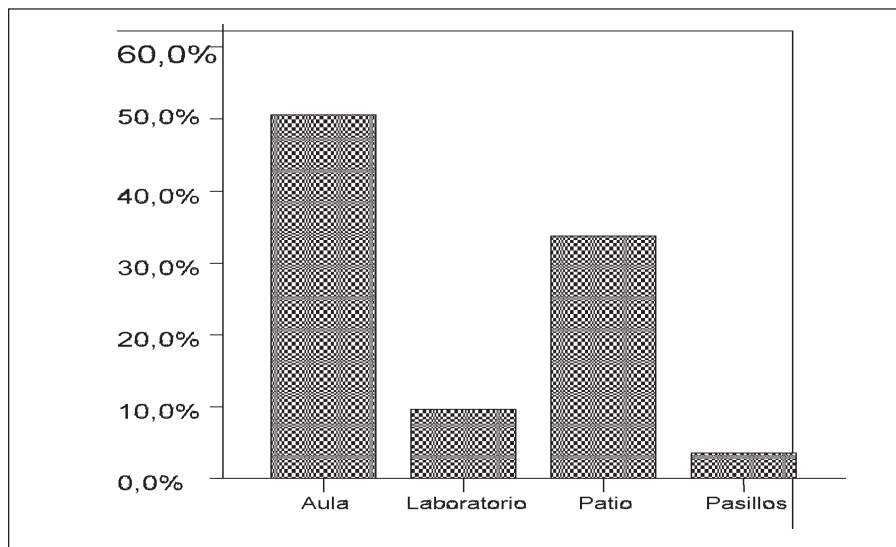
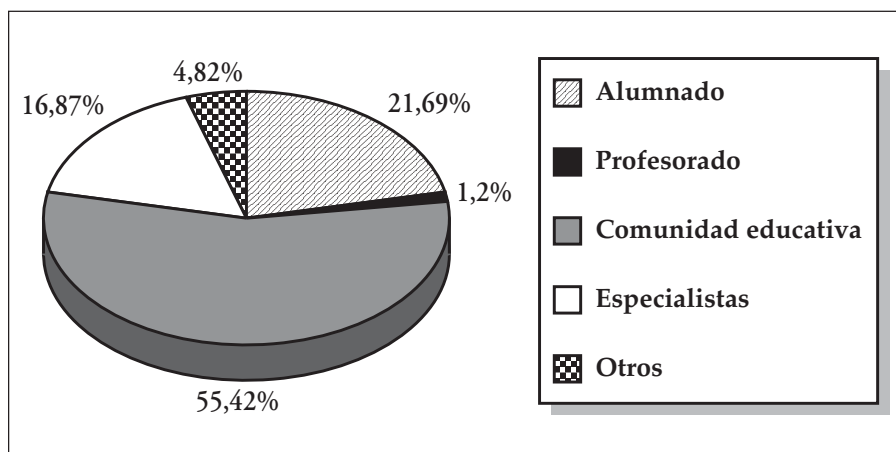


GRÁFICO N° 7  
PORCENTAJES DE RESPUESTA SOBRE QUIÉN ESTÁ IMPLICADO EN EL PROBLEMA



que muy de cerca Matemáticas. Por el contrario, las asignaturas de Ciencias y Música no presentan ningún conflicto. En el segundo ciclo (14-16 años) las asignaturas que presentan mayor cantidad de problemáticas es Matemáticas con una amplia mayoría, y le sigue Sociales. En la educación post-obligatoria (16-18 años) se registran muy pocos incidentes, puntuales y de escasa importancia.

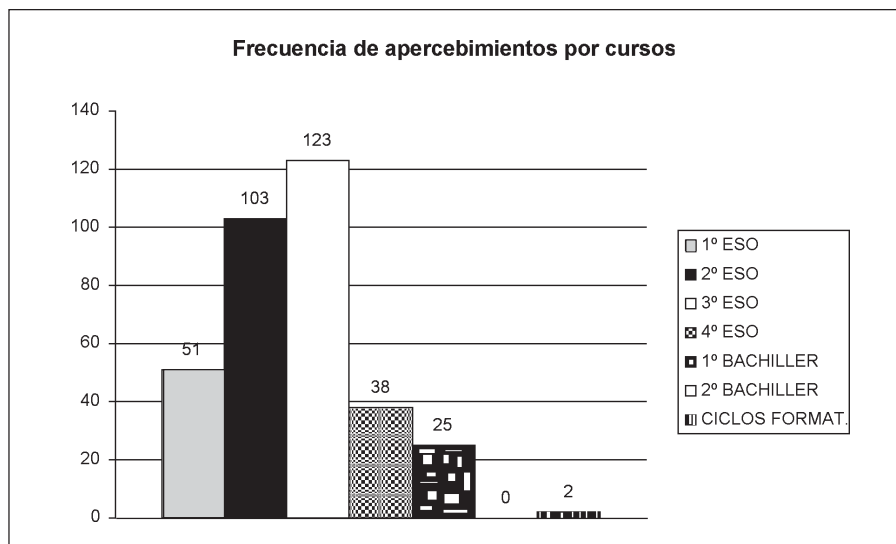
Es decir, observamos cómo los expedientes abiertos se relacionan siempre con dos profesores concretos: el de Sociales y el de Matemáticas; mientras los demás docentes que imparten clase en la misma aula no tienen problema alguno. Nosotras creemos que este hecho está muy vinculado a las estrategias metodológicas que se utilizan en estas materias y a la escasa tolerancia y dominio del aula que posee el profesor. De hecho, si estudiamos en los expedientes disciplinarios las explicaciones de los alumnos, resultan muy clarificadoras:

*No me dejaba ir al baño y me encontraba mal, así que le contesté, es verdad, le contesté porque no me hacía caso (CE12).*

La mayoría del alumnado hace referencia a cuestiones relacionadas con el respeto mutuo, como que el profesor le insulta, no le contesta, le ignora, o a cuestiones relacionadas con la motivación en el aula: se aburre o no le sirve para nada lo que le manda estudiar. En lo que se refiere a los cursos, vemos cómo en el primer ciclo y en segundo hay un número muy similar de alumnado con expedientes abiertos. En educación post-obligatoria el número es mínimo. Si estudiamos los mismos observamos que obedece a un acontecimiento puntual, ya que el director sancionó a toda la clase. Por ello, este dato no es significativo.

En la siguiente gráfica podemos tener una visión más real de la situación por cursos.

GRÁFICO N<sup>o</sup> 8  
APERCIBIMIENTOS POR CICLOS Y CURSOS



Comprobamos cómo la educación obligatoria genera un porcentaje muy superior de apercibimientos con respecto a la educación post-obligatoria. También vemos cómo es el curso de 3º de la E.S.O., donde se presenta mayor número de expedientes. También aquí, si estudiamos los expedientes, encontramos algunas respuestas de los alumnos muy sugerentes: «que no quieren estar ahí» (CE34), «que se les obliga» (CE45), «que quieren ir a trabajar» (CE32), entre otras razones. La obligatoriedad de estar en el aula sin motivación alguna genera sin duda muchos y diversos motivos de conflictividad. Sin embargo, esta situación baja en 4º de E.S.O., ya que normalmente el alumno desmotivado repite y cumple los dieciséis años antes de llegar a este curso.

#### 4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los conflictos más abundantes en el centro se producen durante las explicaciones en el aula. Sin embargo, no es el único motivo, hay muchos otros, como son llegar tarde a clase, las burlas al profesorado, la falta de respeto del

alumnado a sus iguales, las agresiones mayoritariamente verbales, entre otros. Normalmente estos incidentes suceden en el aula, y en menor medida en los espacios comunes del centro educativo. Los altercados más frecuentes se sitúan en los niveles educativos de primero y segundo de la ESO (12 a 14 años). Normalmente son siempre los mismos alumnos los que repiten conductas disruptivas, y por lo tanto a los que siempre se les abre expediente disciplinario. Y curiosamente, también son los mismos profesores los que abren un expediente. Sin embargo, no parece haber relación con la materia que imparten. Consideramos que esto se debe a la escasez de estrategias adecuadas, de adaptación de programas, de técnicas metodológicas, entre otros, que le ayuden al profesorado a adecuar el contenido de la materia a las expectativas, motivaciones y edad del alumnado, y a vivir el conflicto de una manera positiva. Recordemos que para Melero (1993: 54-55) las dos raíces de la violencia y de la conflictividad escolar son el autoritarismo de la institución, que origina tensión y rebeldía; y la pérdida de poder del profesor.

En relación a los cursos, se puede concluir que es en la Educación Secundaria Obligatoria donde se produce la mayoría de los conflictos. El alumnado debe estar en el centro hasta los 16 años, lo que en muchos casos se hace por obligación y genera tensión en el grupo. En esta situación el profesorado adopta una actitud pasiva, en su mayoría no están implicados en la solución de los problemas del alumno. No existe motivación para el cambio, y esto sin duda aumenta los incidentes. En nuestra opinión, tendría que haber un cambio importante de metodología a la hora de enseñar; se debería motivar al alumnado pasivo para que llegase a implicarse y aumentar así su rendimiento académico. Creemos que haría falta la implicación de toda la comunidad educativa para que el proyecto pudiese resultar exitoso. Es decir, es fundamental la responsabilidad de los padres en la educación de sus hijos, pero también es imprescindible su participación en las actividades escolares.

Se observa una aplicación correcta de las diversas sanciones. Todas y cada una de las faltas, tanto leves como graves que se señalan en los dos documentos oficiales del Centro: Proyecto Educativo de Centro y Reglamento de Régimen Interno, son aplicadas en la realidad educativa. Sin embargo, comprobamos como también existen excepciones, dependiendo del caso y de las circunstancias propias de cada alumno.

Sobre el RRI, consideramos que en muchos casos no hay una correspondencia entre lo que se demanda por parte del profesorado del Centro, con lo que en este documento se explicita. De hecho, en nuestra investigación se descubren motivos de sanción que en el reglamento no aparecen, y son precisamente estas problemáticas las que los profesores manifiestan como mayor motivo de conflicto. De ahí que los documentos del Centro deban redactarse de acuerdo con las necesidades concretas del mismo, y después de un diagnóstico de la realidad detallado y preciso.

## REFERENCIAS

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: Un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 53-66.
- Abramovay, M. y Rúa, M. das G. (2002). *Violences in the Schools*. Brasilia: UNESCO.
- Amado, J. (2000). *A contrução da disciplina na escola. Suportes Teórico-Práticos*. Porto: ASA Ed.
- Avilés, J.M. (2001). *La intimidación entre iguales (Bullying) en la educación secundaria*. Tesis de Doctorado no publicada. Universidad de Valladolid, Depto. de Psicología, España.
- Black, S. (2002). The roots of vandalism. *American School Board Journal*, 189, 7, 30-32.
- Carbonell, J.L. y Peña, A.I. (2001). *El despertar de la violencia en las aulas. La convivencia en los centros escolares*. Madrid: CCS.
- Casamayor, G. (coord.) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Grao.
- Cerezo, F. (1990). *La agresividad social entre escolares: la dinámica bullying*. Tesis de Doctorado no publicada, Universidad de Murcia, Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, España.
- Cerezo, F. (1998). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- César del Picchia, R.M. (2005). A prática de violência entre pares: o bullying nas escolas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 93-102.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coie, J.D. and K.A. Dodge (1998). Agresion and Antisocial Behavior. In: W.Damon and N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. New York: John Wiley and Sons.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Díaz-Aguado, M. J.; Segura, M.P.; Royo, P. y Andrés, M. (1996). *Programas de educación para la Tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Instrumentos de evaluación e investigación*. Vol. IV, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Díaz-Aguado, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Lleó, R. (1999). La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica. *Comunidad Escolar*. 539, 5-7.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Galtung, J. (1987). *Gandhi oggi*. Turín: Abele.
- Jares, X.R. (2001). *Educación y Conflicto. Guía de Educación para la Convivencia*. Madrid: Popular.
- Kazdin, A.E. y Buela-Casal, G. (1999). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Lederach, J.P. (1984). *Educar para la paz*. Barcelona: Fontamora.
- Marcote, E. (2006). Responsables de la violencia escolar. Hemeroteca Virtual Cuaderns Digitals. *Revista MasEducativa*. [Documento en línea] Disponible <http://www.quadrensdigitals.net> [Consulta: 2006, Abril 28].
- Martins, M. (2005). O problema da violencia escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*. 18, 1, 93-114.
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- Monclús, A. (2005). La violencia escolar. Perspectivas desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*. 38, 13-32.
- Mora, J.A. (2000). *El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla*. Tesis de Doctorado no publicada, Universidad de Sevilla, Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, España.
- Ortega, P. (2005). Educación e conflicto. *Revista Galega de Ensino* 45, 27-48.
- Ortega, R. (2000). *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Machado Libros.
- Ortega, R. y Mora, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*. 313, 7-28.
- Pareja, J.A. (2002). *La violencia escolar en contextos interculturales: un estudio en la ciudad autónoma de Ceuta*. Tesis de Doctorado no publicada, Universidad de Granada, Dpto. Didáctica y Organización Escolar, España.
- Pino, M. (2002). Estrategias pedagógicas para la resolución de conflictos na aula. *Revista Galega de Ensino* 35, 199-214.
- San Martín, J.A. (2003). *La mediación escolar. Un camino para la gestión del conflicto escolar*. Madrid: CCS.
- Santos, M.A. (1994). Una tarea contradictoria: educar para los valores y educar para la vida. *Kikiriki*. 31/32, 59-68.
- Smith, P.K.; Morita, Y.; Junger-Tas, J.; Olweus, D.; Catalano, R.F. y Slee, P. (1999). *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.

- Touzard, H. (1981). *La mediación o la solución de los conflictos*. Barcelona: Herder.
- Valentine, G. (1996). Summer Vocation: Teacher Institutes Offer Tolerance Education. *Teaching Tolerance*, 5, 1, 60-63.
- Vinyamata, E. (1999). *Manual de prevención y resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel.
- Zaldívar, F.; Luciano, M.C.; Berrocal, C. y Gómez, I. (2002). Evaluación en adolescentes de actuaciones violentas y sentimientos y pensamientos de intolerancia hacia otros. Análisis de un caso. *Análisis y modificación de conducta*. 28, 122, 867-904.